

**İKİ DİLLİ TÜRK ÖĞRENCİLER İÇİN AKADEMİK TÜRKÇE DERSİNİN
GELİŞTİRME VE DEĞERLENDİRME ÇALIŞMASI**

Kevser YILMAZ

OCAK 2022

**İKİ DİLLİ TÜRK ÖĞRENCİLER İÇİN AKADEMİK TÜRKÇE DERSİNİN
GELİŞTİRME VE DEĞERLENDİRME ÇALIŞMASI**

**BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

KEVSER YILMAZ

**EĞİTİM TEKNOLOJİSİ DALINDA
YÜKSEK LİSANS DERECEİ İÇİN GEREKLİ ÇALIŞMALAR YERİNE
GETİRİLMİŞTİR**

OCAK 2022

BAHÇEŞEHİR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

...../...../.....

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Program Adı:	
Öğrencinin Adı Soyadı:	
Tezin Adı:	
Tez Savunma Tarihi:	

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları yerine getirmiş
olduğu Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tarafından onaylanmıştır.

Prof. Dr. Ahmet ÖNCÜ
Enstitü Müdürü

Bu Tez tarafımızca okunmuş, nitelik ve içerik açısından bir
Yüksek Lisans tezi olarak yeterli görülmüş ve kabul edilmiştir.

	Ünvanı, Adı Soyadı	İmza
Tez Danışmanı:		
2. Üye :		
3. Üye :		



Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.

Ad, Soyad :

İmza :

ÖZET

İKİ DİLLİ TÜRK ÖĞRENCİLER İÇİN AKADEMİK TÜRKÇE DERSİNİN GELİŞTİRME VE DEĞERLENDİRME ÇALIŞMASI

Yılmaz, Kevser

Eğitim Teknolojisi Yüksek Lisans Programı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Tufan Adıgüzel

Ocak 2022, 111 sayfa

Türkçe öğretimi alanında yapılan birçok çalışmaya rağmen uluslararası öğrencilerin ve iki dilli Türk öğrencilerin akademik ihtiyaçları üzerine yapılan araştırmalar bugün hâlâ sınırlıdır. Geliştirilen programlar, ihtiyaçların belirlenmesine odaklanmış; değerlendirme çalışmaları program paydaşları tarafından nesnel kriterlere bağlanmamıştır. Mevcut programlar, yabancı öğrencilerin ihtiyaçları üzerine yoğunlaşmakta; eğitim amacıyla Türkiye'ye gelen iki dilli Türk öğrencilerin Türkçeyi, Türkiye'de yetişen öğrenciler gibi bildiği varsayılmaktadır. Oysaki eğitim ortamları sebebiyle yeterli dil bilgisel donanımına sahip olabilmeleri için özgün programlara sahip olmaları gerekmektedir. Tüm bunlar göz önünde bulundurularak bu çalışmada Türkiye'de yükseköğretim düzeyinde, uluslararası statülü iki dilli Türk öğrencilerin akademik yazma ihtiyaçlarına odaklanılmış; araştırmanın çalışma grubunu oluşturan hukuk öğrencilerinin materyal ihtiyaçlarına da yanıt verecek bir akademik Türkçe programı, Dick, Carey ve Carey'nin Sistem Yaklaşımı Modeli baz alınarak tasarlanmıştır. Sistem Yaklaşımı Modeli doğrusal ilerleyen ve her adımda gözden geçirme ve iyileştirme isteyen bir yapıya sahiptir. Araştırma, bir tasarım ve geliştirme araştırması olarak tasarlanmış olup araştırmada karma yöntem yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmada verilerin toplanmasında anketlerden, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmış görüşmelerden ve gözlem formlarından yararlanılmıştır. Bu çalışmada ders programı geliştirilirken modelin yapısına uygun olarak programının içeriği, farklı niteliklere sahip konu alanı uzmanlarının değerlendirmeleri sayesinde nesnel kriterlerle doğrulanmıştır. Toplanan veriler ışığında, programın öğrencilerin

genel Türkçe bilgilerinin artmasına ve akademik yazma becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Hukuk Türkçesi, Akademik Yazma, İki Dillilik, Sistematiik Öğretim Tasarımı, Ders Geliştirme



ABSTRACT

DEVELOPMENT AND EVALUATION OF ACADEMIC TURKISH COURSE FOR BILINGUAL TURKISH STUDENTS

Yılmaz, Kevser

Master Program in Educational Technology

Supervisor: Prof. Dr. Tufan Adıgüzel

January 2022, 111 pages

Despite the extensive spectrum of studies in the field of teaching Turkish, the number of studies on the academic needs of international and bilingual Turkish students is still insufficient in terms of quality and quantity. Curriculum development studies have mainly focused on the identification of needs, and evaluation studies have not been tied to objective criteria by the program stakeholders. The academic needs of bilingual Turkish students have not yet found drawn attention and shed light on in the literature. This group of bilingual Turkish students, who come to Turkey for educational purposes, are assumed to understand and speak Turkish as well as the students who have been raised and educated in Turkey. However, due to their educational environment, they need to have authentic programs in order to be equipped with sufficient grammatical knowledge. Taking all these considerations above into account, this study focuses on the academic writing needs of bilingual Turkish students with international status at higher education level in Turkey, and designs an academic Turkish program based on the System Approach Model of Dick, Carey and Carey, which will respond to the needs of law students constituting the research group of the study. The research was conducted as a design and development plan, and a mixed method approach was adopted in the study. Several means including questionnaires, semi-structured and structured interviews and observation forms were used to collect data. The System Approach Model has a structure that progresses linearly and requires revision at every step. During the curriculum development process of this study, the content of the curriculum was verified with objective criteria in accordance with the

structure of the model, depending on the evaluations of subject experts with different qualifications. In the light of the collected data, observed that such a course design contributes to the increase in the general Turkish knowledge of the students and to the development of their academic writing skills.

Keywords: Legal Turkish, Academic Writing, Bilingualism, Systematic Instructional Design, Course Development





Sevgili aileme

TEŞEKKÜR

Yüksek lisansa başladığım ilk günden ve ilk dersten itibaren engin bilgisi, geri bildirimleri, ilgi ve desteğiyle çalışmama en büyük desteği veren tez danışmanım, sayın hocam Prof. Dr. Tufan Adıgüzel'e; savunmamın öncesinde, sırasında ve sonrasında kıymetli görüşleri ve dönütleriyle tezime olan katkılarından ötürü tez jürilerim Prof. Dr. Bayram Baş ve Dr. Özgür Erkut Şahin hocalarıma teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Hayat hikayesi, çalışma azmi, ailesine kazandırdığı etik anlayışı, eğitime duyduğu sonsuz saygı nedeniyle bugün geldiğim yerdeki en büyük emek sahibi olan anne ve babama, her bir eğitim kademesinde benden önce yol alarak adının hakkını veren, yol göstericim olan ahlama teşekkür ederim.

Eğitime olan bakış açısıyla yüksek lisansa başlama kararımı ve motivasyonumu etkileyen kıymetli arkadaşım Nabil El-Jisr'e; yüksek lisans yolculuğumda hem alandaki tecrübesi hem de örnek alınası yöneticiliği ile her fırsatta yanımda olduğunu hissettiren canım müdürüm Dr. Merve Selçuk'a; yardımlarını esirgemeyen iş arkadaşlarım Melike Ekiz ve Tarık Uçar'a; ders tecrübelerini paylaşmaktan hiçbir zaman çekinmeyen Meryem Köksal, Yasemin Köksal Çakır ve Ertuğrul Alemdar'a da teşekkür ederim.

Bütün teşekkürlerin yanında en çok da hayattaki en kıymetli varlıklarını, zamanlarını benim için harcamaktan bir an bile geri durmayan; her zorlukta bana omuz veren; her tökezlediğimde beni kaldıran; sevgisini, ilgisini ve gayretini göstermekten hiç vazgeçmeyen yol arkadaşım Burak Yılmaz ile canım kızım Ella Defne Yılmaz'a gösterdikleri sabır için sonsuz teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

İNTİHAL.....	ii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İTHAF	vi
TEŞEKKÜR.....	ix
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
Bölüm 1: Giriş.....	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Çalışmanın Amacı.....	5
1.3 Araştırma Soruları.....	5
1.4 Çalışmanın Önemi.....	5
1.5 Tanımlar	6
Bölüm 2: Alanyazın Taraması	8
2.1 Türkçe Öğretim Programı	8
2.1.1 İki Dilli Türk Öğrencilerin Türkçe İhtiyaçları	10
2.1.2 İki Dilli Öğrencilere Türkçenin Öğretimi	13
2.2 Sistematik Program Geliştirme	18
Bölüm 3: Yöntem.....	20
3.1 Araştırma Modeli	20
3.2 Çalışma Grubu	21

3.3	Veri Toplama Araçları	25
3.3.1	Anketler.....	25
3.3.2	Görüşme Formları	26
3.3.3	Ders Gözlem Formu	26
3.4	Veri Toplama İşlemleri	27
3.4.1	İhtiyaç Analizi.....	27
3.4.2	Öğrenen ve Bağlam Analizi	28
3.4.3	Öğretim Analizi/Performans Hedefleri	28
3.4.4	Değerlendirme Araçları.....	28
3.5	Veri Analiz İşlemleri.....	31
3.6	Sınırlılıklar	31
Bölüm 4: Bulgular.....		33
4.1	İhtiyaçların Analizi.....	33
4.2	Öğrenenlerin Analizi.....	38
4.3	Öğretim Hedeflerinin Analizi/Performans Hedeflerinin Belirlenmesi/Ölçme Değerlendirme Kriterlerinin Belirlenmesi.....	39
4.4	Öğretim Stratejileri/ Öğretim Materyallerini Seçme ve Geliştirme	45
4.5	Süreç Değerlendirmesi	52
Bölüm 5: Tartışma ve Sonuçlar		59
5.1	İhtiyaçların Belirlenmesi.....	59
5.2	Öğrenen ve Bağlam Analizi	60
5.3	Öğretim Analizi/Performans Hedefleri/Değerlendirme Araçlarının Geliştirilmesi.....	61
5.4	Süreç Değerlendirme.....	64
5.5	Sonuçlar.....	65
5.6	Öneriler	67
5.6.1	Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	67
5.6.2	Öğretim Tasarımına Yönelik Öneriler	68

KAYNAKÇA.....	70
---------------	----

EKLER Hata! Yer işareti tanımlanmamış.

A. Tez İzin Uygulama Onayı.....	80
B. Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Anketi.....	81
C. Ders Gözlem Formu.....	85
D. Hukuk Fakültesi Öğretim Üyelerinin Öğrencilerine Yönelik Görüşleri.....	86
E. Anket Uygulaması Edmodo Dağıtım Görselleri.....	87
F. Anket Uygulaması Mail Dağıtım Görselleri.....	90
G. Hukuk Fakültesi Program Çıktıları.....	91
H. TURK109 Sınıf İçi Değerlendirme_Metin Geliştirme Uygulaması.....	92
I. İki Dilli Türk Çocukların Türkçe İhtiyaçları Anket Soruları.....	94
J. Öğrenci Geri Bildirim Formu.....	95

TABLÖLAR LİSTESİ

TABLÖLAR

Tablo 1 Öğretim Tasarımı Aşamalarına Göre Katılımcılar ve Katılımcıların Sağladığı Destek ve Veriler.....	23
Tablo 2 Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Programı İhtiyaç Analizi Demografik Bilgiler	24
Tablo 3 Öğretim Tasarımı Adımlarında Kullanılan Veri Toplama Araçları	25
Tablo 4 Akademik Türkçe İhtiyaç Analizi Öğrenci Anketi.....	34
Tablo 5 Beceri-Hedef Tablosu	42
Tablo 6 Beceri-Hedef-Değerlendirme Tablosu.....	44
Tablo 7 Değerlendirme Türlerine Göre Öğrenci Bazlı Genel Başarı Durumu	57
Tablo 8 Değerlendirme Türlerinde Verilen Cevapların Dil Özellikleri Bakımından Öğrenci Bazlı Yanlış Çözümlemesi	58

ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞEKİLLER

Şekil 1 Dick Carey Carey Öğretim Tasarımı Modeli	21
Şekil 2 Hukuk Türkçesi Dersi Öğretim Hedeflerinin Hiyerarşik Sıralaması.....	41
Şekil 3 Giriş Davranışları Testi Test Maddesi Örnekleri.....	51
Şekil 4 Uygulama Testi Örnek Açılış Ekranı.....	51
Şekil 5 TURK109 Sınıf İçi Değerlendirme_Metin Geliştirme Uygulaması.....	51



KISALTMALAR LİSTESİ

CEFR	The Common European Framework of Reference for Languages
DCC	Dick, Carey ve Carey Öğretim Tasarımı Modeli
KAU	Konu alanı uzmanı
Ö	Öğrenci
ÖT	Öğretim tasarımcısı
Öİ	Öğretim üyesi



Bölüm 1

Giriş

1.1 Problem Durumu

Günümüzde dünya genelinde artan insan hareketliliği eğitim alanında da kendini göstermektedir. Bu hareketlilik eğilimi, özellikle öğrencilerin yükseköğretimde farklı ülkelerde eğitim alma talebini de artırmıştır. Bu durum, Türkiye'deki üniversitelerde yabancı uyruklu öğrenci popülasyonunun artışına yol açmış ve ikinci dil olarak Türkçenin öğretimine yönelik çalışmaların sayısını artırmış ve hızlandırmıştır. YÖK'ün yayınladığı istatistikler incelendiğinde 2020-2021 yılında Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenci sayısı 220 binin üzerindedir (YÖK, 2021). Farklı bir ülkeye gelmiş kimselerin o ülkeye uyum sağlamasının ön koşullarından biri yaşanan dile hâkim olmaktır. Yurt dışında doğup lise eğitimini doğduğu ülkede tamamlamış ve Türkiye'de üniversite düzeyinde eğitim gören Türk öğrencilerin de benzer bir uyum sürecine ihtiyacı bulunmaktadır.

Kaşgarlı Mahmud'un Divânü Lugâti't-Türk adlı eserinin kaleme alındığı günden günümüze kadar Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, üzerinde çalışılmaya devam edilen bir alandır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi, tarihsel süreçte öncelikli olarak ticari ve politik amaçlarla çalışılmıştır. Ancak günümüzde Türkiye'nin yabancı öğrenci ve çalışan politikaları da yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye'ye gelerek öğretim ve yaşam dili olarak Türkçeyi tercih etmesine de ortam sağlamıştır. Bu durum Türkçe öğretimi alanının çok sayıda alt alanda dallanmasına ve çalışılmasına imkân tanımıştır. Türkçe Öğretimi, çok genel bir alan tanımıdır. Bu alanın altında yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi, ikinci dil olarak Türkçenin öğretimi, iki dillilere Türkçenin öğretimi, Türk soylulara Türkçenin öğretimi, akademik Türkçe, özel amaçlı Türkçe gibi alt alanlarda çalışma ihtiyacı doğmuştur (Alyılmaz, 2010; Güzel, 2010).

Türkçe alanyazında yer alan iki dillilik çalışmaları genel olarak ikiye ayrılmaktadır. Bunlardan birinci grup Türkiye'de yaşayan azınlık olarak kabul edilen milletlerin çocuklarının Türkçe öğrenmesini incelerken ikinci grup Avrupa'da kalıcı göçmen statüsünde yaşayan Türk ailelerin çocuklarını hedef alan çalışmalardır. Avrupa'da yaşayan iki dilli Türk öğrenciler, farklı eğitim modellerine göre eğitim

almaktadırlar. Bu durum iki dilli Türk öğrencilerin standart bir Türkçe eğitimi almasını güçleştirmektedir. Avrupa'nın farklı bölgelerinde yaşayan iki dilli Türk öğrencilerin Türkçe edinimine yönelik birtakım çalışmalar yürütülmektedir. Bu çalışmalar genel olarak öğrencilerin Türkçe ihtiyaçlarını ortaya koymaya yöneliktir (Aytan, Başkapan ve Uysal, 2018; Yaman ve Dağtaş, 2015; Yılmaz, 2014). Avrupa'da yaşayan iki dilli Türk öğrencilerin ihtiyaçlarının yanı sıra öğretmenlerin görüşlerini ve ihtiyaçlarını ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalar yoğun olarak ortak programların geliştirilmesi, materyal sayısının artırılması ve genel eğitim politikasının öğrencilerin Türkçe öğrenmesini destekleyici şekilde düzenlemesini önermektedir (Demirdöven ve Okur, 2017).

Yurt dışında doğan Türk çocukların Türkçe öğrenme süreçlerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerden farklı olduğu; profillerinin, kültürel alt yapılarının, genel, özel ve akademik ihtiyaçlarının da farklı olduğu Avrupalı Türkler Anadili Eğitimi Çalıştayları (2013, 2015, 2016) ve alanda yapılan akademik çalışmalarla ortaya konmuştur. Bununla birlikte iki dilli Türk öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçlarına yönelik yeterince çalışma yapılmamış, bu nedenle de üniversiteler arasında belli standartları olan bir öğretim programı, ders izlencesi ve materyal oluşturulamamıştır.

Program geliştirme açısından yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi sahasında yapılan araştırmalar incelendiğinde çok az sayıda çalışma bulunmaktadır. Biçer (2017) tarafından Yabancılarla Türkçe öğretimi alanındaki makaleler üzerine tasarlanan analiz çalışmasında yalnızca üç öğretim programı ve bir akademik Türkçe makalesi yer aldığı belirtilmektedir. Türkben (2018) tarafından yapılmış olan araştırmada, YÖK'ün Ulusal Tez Merkezi veri tabanında yer alan ve 1985-2017 yılları arasında hazırlanmış erişime açık olan 280 lisansüstü tez arasında doğrudan program geliştirmeye yönelik çalışma yer almamakta; incelenen 280 lisansüstü tezin içerisinde 22 yöntem/model değerlendirmesi, üç ihtiyaç analizi ve bir adet de akademik Türkçe çalışması bulunmaktadır.

Türkçenin akademik amaçlarla öğretimi üzerine alanda yer alan çalışmalar çok yenidir. Alanyazın incelendiğinde öğretim tasarımı modellerinin ilk adımı olan ihtiyaç analizine ağırlık veren çalışmalar öne çıkmaktadır (Demir, 2017; Konyar, 2019; Yahşi, Cevher ve Güngör, 2015). İhtiyaç analizi çalışmalarını program, ders ve materyal

geliştirme çalışmaları takip etmektedir (Boylu, 2016; Dolmacı ve Ertaş, 2016; Ekmekçi, 2017; Konyar, 2019; Ulutaş, 2016).

Alanyazındaki Türkçenin akademik amaçlarla öğretimi çalışmalarında, Türkçeyi ikinci dil olarak öğreten kurumlarda genel ve ortak bir programa sahip olunmadığı, bunun da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde farklılıklar yarattığı ifade edilmektedir (Dağdelen, 2015; Kan, Sülüsoğlu ve Demirel, 2013). Kan, Sülüsoğlu ve Demirel (2013), Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çalışmaları yürüten kurumların ortak bir programda birlik sağlayamadıklarını; ortak plan ve programlar desteğiyle dil öğretimi yapmak yerine kitap gibi araçlar çerçevesinde öğretim yapılması durumunu eleştirmektedir. Dağdelen (2015) tarafından belirtilen bir başka husus ise ikinci dil olarak Türkçenin öğretimi programlarının tasarımında, programın hedef kitlesi olan grubun demografik, motivasyonel ve programa bağlı ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulmadığıdır. Türkçenin öğretimine yönelik program tasarısı çalışmalarında öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçları (eğitim, iş, sosyal yaşam vb.), ihtiyaçları, özellikleri, motivasyonları gibi noktalara dikkat edilerek hazırlanan programlara ağırlık verilmelidir (Koçer, 2013).

Alanyazındaki bu sınırlılık, iki dilli Türk öğrenciler için geliştirilen programlar araştırıldığında daha net göze çarpmaktadır. Yapılan alanyazın taramasında iki dilli Türk öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçlarına yönelik bir program geliştirme çalışmasına rastlanmamıştır.

Sistemik öğretim tasarımı modellerinin aşamaları incelendiğinde, tasarımların analiz ile başlayıp değerlendirme ile bittiği görülmektedir. Ancak Türkçe öğretimi alanyazınına sunulan mevcut öğretim programı denemelerinin hiçbirinin değerlendirme sürecine odaklanmamakta, ağırlıklı olarak ihtiyaç analizi ve materyallerin geliştirilmesiyle sınırlı kalmaktadır. İkinci dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde genellikle geliştirme çalışması olarak öneri niteliğinde ürünler ortaya konduğu, çalışmaların değerlendirme basamaklarının atlandığı veya yapıldıysa bile sonuçlarının alanyazında paylaşılmadığı dikkati çekmektedir. CEFR’ı temel alan Kara (2011)’nın Diller İçin Temel Düzey Türkçe Öğretim Programı çalışması bu programlardan biridir. Ancak bu çalışmanın detayları incelendiğinde öneri bir program olduğu ve herhangi bir öğretim tasarımı sürecini takip ederek yapılmadığı görülmektedir.

Türkçenin öğretimi alanında sistematik program geliştirme çalışması olarak kabul edilebilecek çalışmalardan ilki Phutkaradze (2018)'ye aittir. Bu çalışma kapsamında Taba-Tyler Modeli'ni esas alarak Türkiye'de yaşayan düzensiz göçmen toplulukların dilsel-işitsel ihtiyaçlarını karşılayacak bir program önerisinde bulunulmuştur. Ancak çalışma programın geliştirilmesi basamağında kalmış ve programa yönelik bir değerlendirme aşamasına yer verilmemiştir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanında ortak bir programın olmayışı sistematik bir öğretimin tasarımına yönelik ihtiyacı artırmaktadır. Bu durumun önüne geçmek amacıyla yapılmış olan en kapsamlı çalışma Türkiye Maarif Vakfı tarafından yayınlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (2020)'dir. Program geniş bir katılımcı çalıştay ile oluşturulmuş ve Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni esas alınarak okul öncesinden ortaöğretim sonuna kadarki bütün eğitim kademeleri için kazanım tabloları oluşturulmuştur. Geliştirilen bu programlar, ders izlencesi tasarlama konusunda eğitimciler için yol gösterici niteliğe sahip olsalar da bu listeler, herhangi bir hedef kitle tarafından değerlendirilmediği için programların geniş ve farklı gruplara uygun olup olmadığı noktasında amprik çalışmalar da bulunmamaktadır.

Yurt dışında doğup yurt dışında büyüyen, ancak üniversite eğitimi için Türkiye'ye gelen iki dilli Türk öğrenciler için de öğretim programı sorunu söz konusudur. Ağırlıklı olarak Avrupa ülkelerinde yaşayan göçmen ailelerin çocukları olan bu öğrenciler, Türkiye'ye geldiklerinde pasaportlarından ötürü Türk olarak kabul edilmekte, ancak alamadıkları veya yetersiz aldıkları Türkçe eğitimi sebebiyle de Türk öğrencilerin ders programlarına adapte olamamaktadırlar. Uyruklarından ve iletişim dili olarak Türkçeyi kullanma becerilerinden ötürü Türk öğrencilerle denk tutulsalar da içinden gelmiş oldukları eğitim sistemi de onları Türkiye'de büyüyen Türk öğrencilerden ayırmaktadır. Çoğunlukla dilde yanlış kurallaştırmanın örneklerinin görüldüğü bu öğrenci grubunun Türkçe ve akademik Türkçe ihtiyaçları da Türk öğrenciler ile yabancı öğrencilerin arasında kalmaktadır.

Bu tez çalışmasının temel olarak ele aldığı problem, Türkçe Öğretimi alanında önemini koruyan iki dilli Türk öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçlarının tespit edilmesini ve onların ihtiyaçlarına yönelik bütün aşamaları ele alan sistematik bir öğretim tasarımı ortaya konmasını kapsamaktadır. Bu çalışma ile ele alınan probleme yönelik çözüm önerisi geliştirilmesi amaçlanmıştır.

1.2 Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, sistematik ve bütüncül bir bakış açısıyla yükseköğretim düzeyinde öğrenim gören iki dilli Türk öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek bir akademik Türkçe ders programının tasarlanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi olup geliştirilme aşamasında iki dilli Türk hukuk öğrencileri ile çalışılmıştır. Bu amaca yönelik olarak Sistematik Yaklaşım Modeli tercih edilmiştir. Sistematik Yaklaşım Modeli, Dick, Carey ve Carey (2005) tarafından geliştirilmiş olup doğrusal bir yapıda tasarım adımlarının her birini veri kaynaklarından sağlayarak tasarımı gerçekleştirmektedir. Programın geliştirilmesi diğer modellere göre daha uzun sürebilse de tasarımın her bir adımının çıktısının bir sonraki adımın girdisi şeklinde tasarlanması, her adımın kendi içinde bir revizyon sürecine sahip olması, tasarım sırasındaki hataların aynı adım içerisinde tespit edilebilmesi gibi özellikleri DCC modelini en sağlam temelli yaklaşımlardan biri haline getirmektedir.

1.3 Araştırma Soruları

Araştırmanın soruları aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

- Akademik Türkçe alanında yapılan çalışmaların ihtiyaç analizi sonuçları nelerdir?
- Akademik Türkçe üzerine hukuk alanında yapılan çalışmaların öğrenen ve bağlam analizi sonuçları nelerdir?
- Akademik Türkçe üzerine hukuk alanında yapılan çalışmaların öğretim analizi, performans hedefleri, değerlendirme araçları, öğretim stratejisi ve öğretim materyallerinin seçiminin sonuçları nelerdir?
- Akademik Türkçe üzerine hukuk alanında yapılan çalışmaların süreç değerlendirme sonuçları nelerdir?
- Akademik Türkçe üzerine hukuk alanında yapılan çalışmaların son değerlendirme sonuçları nelerdir?

1.4 Çalışmanın Önemi

Hem yabancı hem de iki dilli Türk öğrencilerin sayısındaki artışa paralel olarak değişen bölüm ve öğrenci ihtiyaçları, akademik olarak Türkçenin öğretiminde

sistematik bir program tasarımı ve değerlendirilerek geliştirilmesini de zorunlu kılmaktadır. Bu çalışma, Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde öğrenim gören, uluslararası statülü iki dilli Türk öğrencilerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak sistematik bir akademik Türkçe dersi tasarlanması amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Alanyazın taraması sonucunda, İngilizce alanyazında program ve müfredat geliştirme çalışmalarında çok sayıda model bulunurken (Branch, 2009; Demirel, 2020; Smaldino, 1996; Taba ve Tyler, 1994) ikinci/yabancı dil olarak Türkçe alanyazında (Biçer, 2017; Çiftçi & Demirci, 2018; Dursun ve Özsoy, 2020; Erdem, 2009; Maden ve Önal, 2021; Türkben, 2018) doğrudan bir model seçerek tasarlanmış sınırlı sayıda program veya müfredat geliştirme çalışması bulunmaktadır. Alanyazında paylaşılan bu öğretim tasarımlarının ise sistematik bir yaklaşımın analizle başlayıp değerlendirme ile biten genel döngünün tamamına yer vermedikleri görülmektedir (Ak, 2019; Demir, 2017; Dursun, 2021; Konyar, 2019; Yahşi, Cevher ve Güngör, 2015).

Akademik Türkçe alanında yapılan ihtiyaç analizi ve ders materyali önerisi çalışmalarının alana sağladığı katkı göz ardı edilemese de bu çalışmaların öğrenen gruplar üzerindeki sonuçlarının paylaşılmaması çalışmaların etki alanını sınırlandırmaktadır. Alanyazında yükseköğretim düzeyinde, akademik Türkçe derslerine yönelik çalışmalar olmasına rağmen sistematik bir yaklaşımla hazırlanan program geliştirme çalışmalarının sınırlı olması, akademik Türkçede alan özelinde benzer bir program geliştirme çalışmasının bulunmaması dikkate alındığında bu çalışmanın sonucunda elde edilecek bulguların gelecekte yapılacak olan çalışmalara yön vereceği düşünülmektedir.

Ayrıca bu çalışma, hem genel olarak iki dilli Türk öğrencilerin Türkçe ihtiyaçlarını ortaya koyan bir akademik Türkçe dersi olması hem de çalışma grubunu oluşturan hukuk öğrencileri sayesinde özel amaçlı bir hukuk dersi tasarımı olması sayesinde birden fazla gruba yönelik ihtiyaca cevap verebilecek bir ders önerisi sunmaktadır. Ek olarak bu çalışmada, ders tasarımının DCC öğretim tasarımı modeline dayanarak sistematik ve bütüncül bir biçimde geliştirilmesi alana farklı bir bakış açısı sunacak olması açısından da önemlidir.

1.5 Tanımlar

İki dilli: “Yeni bireylerle aynı düzeyde kendini iki veya daha fazla dil grubu ve kültürüyle özdeşleştiren, iki veya daha çok dili konuşan veya bireyin kendisi tarafından

istenen konuşma ve bilimsel yeteneğine göre, ya iki dilli, ya da tek dilli toplumda bulunan, iki dil bilen ve bulunduğu toplumun dilini de ana dili gibi konuşabilen kişidir.” (Güzel, 2014).

Akademik Dil: Okul ortamlarında akademik konuların öğrenilmesinde kullanılan dildir. (Richards ve Schmidt, 2013).

Akademik Türkçe: Üniversitelerin önlisans, lisans ve lisans üstü düzeyinde eğitim alacak öğrencilerin Türkçeye yönelik ihtiyaçları göz önüne alınarak yapılan akademik dil öğretimidir (Tüfekçioğlu, 2018).



Bölüm 2

Alanyazın Taraması

Bu bölümde bu çalışma ile ilgili alanyazın detaylı bir şekilde incelenmiş ve elde edilen veriler ışığında bu çalışmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Bölüm iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda Türkçenin öğretime yönelik yapılan program çalışmaları ele alınmıştır. Bu bölümde iki dilli Türk öğrencilerin Türkçeye yönelik genel ihtiyaçları ve iki dilli Türk öğrencilere Türkçenin öğretimindeki genel durum ve iki dilli öğrencilere Türkçenin akademik olarak öğretimi hakkında bilgilere yer verilmiştir. Sistemik öğretim tasarımının anlatıldığı ikinci bölümde ise sistemik tasarımın genel çerçevesi oluşturulmuş ve Türkçe öğretimi alanyazınındaki örnekleri ele alınmıştır.

2.1 Türkçe Öğretim Programı

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesindeki sorunlara yönelik yapılan çalışmaların birçoğu Türkçeyi yabancı veya ikinci dil olarak öğreten kurumların ortak bir programı kullanmayışını dile getirmektedir. Kurumlar Türkçenin öğretiminde program yerine genel amaçlı Türkçe öğretimi kitaplarını ve öğretim elemanlarının materyallerini kullanarak Türkçe öğretmektedir (İşcan, 2020; Karababa Candaş, 2009; Kan, Sülüsoğlu ve Demirel, 2013; Memiş, 2021; Mutlu ve Ayrancı, 2017; Pardo, 2019). Aynı zamanda mevcut programların da öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olmadığı görüşü de yaygındır. Yabancı dil olarak Türkçeyi öğreten kurumlarda okuyan yetişkin öğrenciler, iki dilli öğrenciler, Türk soylular, çocuklar vb. yaş ve meslek grupları farklı ihtiyaçlara sahip olmalarına rağmen aynı ders materyalleri üzerinden eğitim almaktadır (Durmuş, 2013; Karababa Candaş, 2009; Onur, Biçer, Bozkırlı, 2012). Halbuki işlevselliği kabul görmüş tek bir dil öğretim yöntemi olmasa da dil öğretim yöntemi; ihtiyaca, öğrenenlere, bağlama bakılarak oluşturulur. Kurumlar arasındaki bu farklılaşma da öğrenmede zorlukları beraberinde getirmektedir. Bahsi geçen öğretim programı zorlukları yalnızca Türkiye'ye eğitime gelen yabancı öğrencileri değil, Türkçe eğitimini yurt dışında alan öğrenci gruplarını da etkilemektedir. Son yıllarda bu sorunların önüne geçmek amacıyla tasarlanan özel amaçlı Türkçe öğretim programları bulunmaktadır (Çangal ve Başar, 2016; Dursun,

2021; Temizyürek, Çangal ve Yörüşün, 2015; Ulutaş, 2016). Ancak bu özel amaçlı öğretim programlarının önerilerinde de sistematik bir tasarıma yer verilmemiştir.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesinde kurumların temel aldığı kaynak program Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'dir. Ders materyalleri, kur programları, seviyelendirmeler ve öğrenme hedefleri belirlenirken referans olarak bu metin (CEFR) alınmaktadır (CEFR, 2020).

2015 yılında Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından yürütülen bir proje kapsamında da yabancı dil olarak Türkçenin öğretimine yönelik kaynak program hazırlandığı bilinmektedir. Ancak program, proje kapsamında sınırlı kalması sebebiyle yaygınlaştırılamamıştır (TMV, 2020).

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesinde program hazırlayan bir diğer kurum MEB'dir. 2017 yılında Diller için Avrupa Ortak Başvuru Çerçevesi (CEFR) tanımlayıcıları temel alınarak oluşturulan program, MEB bünyesindeki bütün eğitim kurumlarında uygulanmak üzere paylaşılmıştır (MEB, 2017).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (2018), iki dilli Türk öğrencileri hedef alarak hazırlanan bir öğretim programı olması açısından önemlidir. Öğretim programı geliştirilirken öncelikle İsviçre, Fransa ve Almanya'daki Türk öğrencilere, ailelerine ve Türkçe ve Türk Kültürü dersini veren öğretmenlerle yaptıkları görüşmeler yürütülmüş; görüşmelerden hareketle ölçek geliştirilmiş; geliştirilen ölçeği uygulamaya koyulmuş ve elde edilen bulgulardan hareketle de program hedefleri ve öğretim temaları 1-8. seviyelere yönelik olacak şekilde oluşturulmuştur.

Türkiye Maarif Vakfı'nın 2020 yılında yayına sunmuş olduğu Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Programı, bu alana yönelik çıkarılan ilk sistemli öğretim programıdır. Programın tasarım süreci, Türkçe Öğretimi Müfredat Geliştirme Çalıştayı (2018)'de başlamış, çalıştayda eğitimin paydaşlarından olan alan uzmanları, akademisyenler ve kurum yetkilileri yer alarak görüşlerini paylaşmışlardır.

Bu araştırmalar incelendiğinde Türkiye'de çalışılmış, iki dilli Türk ve yabancı statülü öğrenciler için geliştirilen genel ve akademik Türkçe programları, öğretim ihtiyaçları, alanda tespit edilen sorunlar ve çözüm önerileri ve öğretim programlarına yönelik akademik araştırmalara yer verildiği; Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de iki dilli Türk öğrenciler için öğretiminde de sistematik yaklaşımla

geliştirilmiş ve değerlendirmesi yapılmış öğretim tasarımlarının bulunmadığı görülmektedir.

2.1.1 İki dilli Türk öğrencilerin Türkçe ihtiyaçları. İkinci dilin öğrenilmesinde anadili öğreniminin etkisi büyüktür (Gas, 1979; Schachter ve Rutherford, 1979). Avrupa’da doğup büyüyen ve eğitim gören göçmen ailelerin çocuklarının da ikinci dil edinimindeki başarısı, ana dillerinin edinimi ile doğrudan ilişkilidir. Belçika’da Flaman bölgesinde yaşayan ve eğitim gören Türk ilkökul öğrencilerine yönelik bir durum araştırması yapan Kızılmeşe ve Okur (2020), Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin mevcut öğretim programı içinde olmayışının öğrencilerin okula karşı tutumunu etkilediğinden bahsederek öğrencilerin başarısı, Türkçe becerilerinin gelişmesi ve okula karşı tutum değişikliği için Türkçe derslerinin okuldaki derslerden ayrı tutulmaması gerektiğini belirtmişler; okul içinde ana dillerine yönelik alacakları eğitimin genel eğitim durumlarını ve başarıları etkileyeceği yorumunda bulunmuşlardır.

Belet’in (2009) Norveç örneği üzerinden yaptığı akademik çalışmada araştırmacı; Norveç’te yaşayan göçmen ailelerin çocuklarının Türkçeyi genellikle aile içinde ve ev ortamının koşullarında kullandıklarını, ikinci dilin formal öğreniminin ana dilin önüne geçtiğini, bu nedenle de Türkçeyi yeteri düzeyde öğrenemediklerini yaptığı görüşmelerin bulgularıyla ortaya koymuştur. Araştırmacı, aynı çalışmanın bulgularında öğretmenlerle yaptığı görüşmelerde ana dilin iyi bilinmesinin ikinci dilin öğrenilmesinde de destekleyici olduğu düşüncesiyle Türkçe derslerinin okullarda formal olarak yer alması gerektiğine de çalışmasına yer vermiştir. Benzer bir sonuç da Yılmaz’ın (2014) çalışmasında görülmektedir. Yılmaz’ın Almanya’daki iki dilli Türk öğrencilerin sorunları üzerine yapmış olduğu nitel çalışma, ana dil ve Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesinde eyaletler arası farklılıklar olduğunu, ancak genel ana dil politikaları gereği ikinci dilin öğretilmesine gereken önemin verilmediği, hatta göz ardı edildiğini ortaya koymaktadır.

İki dilli Türk çocukların Federal Almanya’daki Türkçe öğreniminde yaşadıkları sorunları ele alan bir başka nitel çalışma, Uluçam ve Wegmann’a (2017) aittir. Çalışmalarında hem Türkçe derslerinin genel yapısı hakkında bilgi vermiş hem de parçası oldukları proje kapsamında yaptıkları araştırmaların sonuçlarından bahsederek öğrencilerin yazılı anlatımları üzerinden Türkçe bilgilerine yönelik

bulgular paylaşmışlardır. Gözcü ve Çolak (2018) ise Avusturya’da yaşayan iki dilli Türk öğrenciler üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada anadil öğretiminin çocuğun anadili öğrendiği noktada başladığı ve bu nedenle eksiklikler ve yetersizliklerin ortaya çıkabildiğini ifade etmişlerdir. Bu da iki dilli Türk çocukların Türkçeyi formal bir ortamda öğrenmelerinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Kalenderoğlu ve Zorluoğlu (2019) yaptıkları araştırmada Almanya’da yaşayan iki dilli üçüncü kuşak çocukların Türkçeyi yabancı bir dil ve kültür olarak gördüklerini, Türkçenin öğretiminde yetersizlikler olduğunu ortaya koymuş ve sistematik bir yaklaşımla Türkçeye dair yeniden farkındalık kazandırmanın gerekliliğini belirtmişlerdir. Farklı Avrupa ülkelerinde yapılan bu akademik çalışmalar, Türkçenin öğretiminin ortak bir sorun olduğunu vurgulamaktadır.

Yurt dışında Türkçeyi öğreten kurumlar, program olarak tek ve ortak bir program kullanmamaktadır. Programlarına referans olarak Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı’nı alan kurumlar olduğu gibi MEB tarafından onaylanan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı’nı (2018) kullanan kurumlar da bulunmaktadır (Bican, 2021).

İki dilli Türk öğrencilerin Türkçe ihtiyaçları öğretim programı ile sınırlı değildir. Alanyazında yer alan çalışmalarda üzerinde durulan bir başka sorun materyallerin üretimi sorunudur. Ekmekçi ve Karadüz (2015), yaptıkları betimsel çalışmada İlköğretim 6, 7, 8. Sınıflar için MEB’in Dış İlişkiler Müdürlüğü tarafından yurt dışında kullanılması için tasarlanan ders materyallerinin Türkçe ünitelerini amaca uygunluk, içerik, görsellik vb. başlıklarda incelemiş ve materyalin içindeki bazı metinlerin amaca yönelik olmadığı, herhangi bir öğretim hedefiyle örtüşmediği, hazırlanırken yazım ve noktalama kurallarına dikkat edilmediği gibi bulgularla karşılaşmıştır. Araştırmacılar, MEB ve üniversitelerde iki dilli öğrencilere yönelik daha fazla çalışma yapılmasının gerekliliğini de çalışmaları bağlamında ifade etmişlerdir.

Materyallere yönelik bir diğer çalışma Çelik ve Gülcü’nün (2016) Fransa örneği üzerinden ortaya koyduğu çalışmadır. Yazarlar bu çalışmada Avrupa’daki tüm iki dilli öğrencilere Türkçenin öğretiminde aynı ders materyalinin kullanılmasını, eğitim sistemi ve öğrenci ihtiyacına yöneliklik noktasında eleştirel bir bağlamda ele almışlardır.

İki dilli Türk öğrencilerin Türkçe materyal ihtiyaçlarını odak alan çalışmalar genel olarak içeriğe yönelik bulgular ortaya koymakta, materyallerin sunuluş biçimleriyle ilgili yorumlar sınırlı kalmaktadır. Güzel (2014), Almanya örneği üzerinden iki dilli Türk öğrencilerle ilgili çalışmalarını anlattığı kitabında iki dilli Türk öğrencilere anadillerinin yeniden öğretilmesinde belirlenecek genel ilkelerin arasında öğrencilerle dilbilimsel oyunlar oynamanın gerekliliğinden bahsetmektedir. İki dilli Türk öğrencilere Türkçe öğretiminde eğitsel oyunlarla ilgili doğrudan bir çalışma bulunmamakla birlikte yabancılara ve anadil olarak Türkçenin öğretiminde eğitsel oyunların önemi ile ilgili yapılmış akademik çalışmalar bulunmaktadır. Eğitsel oyunlarla Türkçenin öğretimi çalışmaları öğrenci motivasyonunu artırması, öğrenmede kalıcılık sağlaması gibi noktalarda birbirleriyle benzer sonuçlar barındırmaktadır (Erol, Erdem ve Akkaya, 2021; Erol, 2019; Kalfa, 2014). Ortak bulguların yanı sıra Kalfa'nın (2014) çalışması becerilerin öğretiminde de eğitsel oyunların kullanımını incelemesi bakımından önemlidir. Araştırmacı yapmış olduğu derleme çalışmasıyla yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisini eğitsel oyunlarla geliştirmeyi amaçlamıştır.

İki dillilik üzerine yapılan araştırmalar yalnızca genel sorunlar üzerinde değildir. Alanyazında dört temel dil becerisi üzerine yapılan çalışmalar da öğrencilerin ihtiyaçlarını ortaya koymaktadır. Koçak (2012) tarafından Almanya'da yaşayan üçüncü kuşak Türk öğrencilerin konuşma ve yazma performansları üzerine yapılan içerik analizi çalışması, Almanya Türkçesi olarak adlandırılabilen bozuk bir Türkçe konuştuklarını ve bu durumun verilebilecek Türkçe eğitimiyle önüne geçilmesinin bir gereklilik olduğunu ileri sürmektedir.

Beceri odaklı yapılan çalışmalardan bir diğeri olan Aydın'ın (2013) durum çalışması, iki dilli Türk öğrencilerin yazmalarında yazım ve noktalama hatalarının sıklığını ve yoğunluğunu araştırmış; araştırmacı araştırmasının sonucunda bu öğrenci gruplarının Türkiye'ye eğitim alma amacıyla gelmeleri durumunda farklı uyum sorunları yaşayacağı tespitinde de bulunmuştur.

İki dilli öğrencilerin yazma becerisine yönelik yapılan az sayıda çalışmadan biri Kalfa ve Mete'ye (2020) aittir. Bu çalışmada Kalfa ve Mete Almanya'da eğitim gören 6,7 ve 8. Sınıf öğrencilerini örneklem grubu olarak belirlemiş ve öğrencilerin yazılı anlatımları üzerinden çıkarımlarda bulunmuşlardır. Araştırmacılar, öğrencilerin özellikle ses olaylarında ciddi sorunlar yaşadığını tespit edip önerilerde

bulunmuşlardır. Almanya'daki iki dilli Türk öğrenciler ana dilde yaşadıkları güven ve bilgi eksikliği sorunları sebebiyle Türkçe yerine Almancayı daha çok tercih etmektedirler (Demirdöven ve Okur, 2017).

2.1.2 İki dilli öğrencilere Türkçenin öğretimi. 1961 Anayasası ile birlikte Türklerin yurt dışına çıkışı ve dönüşünün serbestlik kazanması, 1961'de Almanya ile yapılan İşgücü Anlaşması ile başlayan sürecin Avusturya, Belçika, Hollanda, Fransa, İsveç ve Avustralya ile yapılan anlaşmalarla devam etmesi (Ülker, 2016: 1024) yurt dışında geçici işçi olarak gidip kalıcı işçi statüsünde yaşayan Türklerin ve Türk ailelerin sayısının büyük ölçüde artmasına ortam hazırlamıştır.

Yurt dışına başlayan göç ilk yıllarında sadece iş anlaşması gibi görülürken ilerleyen yıllar içerisinde göçün insanî ve beşerî yönü de önem kazanmaya başlamış ve göçmen statüsü ile ülke değiştiren ailelerin çocuklarının eğitimi ile ilgili detaylar da çözülmesi gereken bir sorun olarak gündem oluşturmaya başlamıştır (Ülker, 2016). Türkçenin yurt dışında göçmen pozisyonunda yaşayan öğrencilere öğretimine yönelik yapılan en eski çalışma 1969 yılında Talim Terbiye Kurulu tarafından 01.9.1969 tarih ve 508 sayılı kararı ile kabul edilen, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesi Araştırma ve Değerlendirme Bürosu tarafından hazırlanan "Dış Ülkelerde Bulunan Türk İşçilerin İlkokul Çağındaki Çocukları İçin Devam Ettikleri Yabancı İlkokullarda, Ayrılabilen Zaman İçinde, Türkiye'den Gönderilen Öğretmenler Tarafından Yapılacak Türkçe, Din Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Dersleri Program Taslağı" isimli çalışmadır. Dört temel becerinin üzerine kurgulanan programın taslağı, ana dilini unutturmama politikasına dayandırılmıştır (Ülker, 2016: 1032). Ülker, çalışmasında geçmişte yapılan bu çalışmalardan ve tecrübelerden yararlanılmayışı ve benzer sorunların hala devam ediyor olmasını eleştirmektedir (s. 1033).

Önceleri düzensiz göçmen olarak gidip zaman içerisinde kalıcı göçmen haline gelen ailelerin çocukları için literatür iki dillilik tanımını kullanmaktadır (Yılmaz, 2014; Bican, 2014). Yılmaz (2014), iki dilliliği “Çocuğun doğumdan itibaren iki dile aynı anda maruz kalması ve çocuğun her iki dili tek bir dilmiş gibi aynı anda kazanması durumu” olarak tanımlamaktadır. Bican (2014) ise “Yurt dışında anadilleri olan Türkçeyi yaşadıkları toplumun diliyle birlikte öğrenmek zorunda olan Türkler, ‘iki dilli’ olarak tanımlanırlar.” şeklinde tanımlamıştır.

İki dilli Türk öğrencilere, Almanya, İngiltere ve Fransa başta olmak üzere Portekiz, İtalya, Tunus, Fas, İspanya, Yugoslavya, Cezayir (Akıncı, 2007) Norveç, Kanada gibi çok geniş bir coğrafyada Türkçe öğretimi gerçekleştirilmektedir. Fakat iki dillilik, eğitim sistemlerinin en temel sorunlarından biridir (Luchtenberg, 2002). Avrupa’da yaşayan iki dilli Türk çocukların Türkçe öğrenme süreçlerine yönelik yapılan akademik çalışma sayısı genel alanyazına kıyasla sınırlıdır. İki dilli Türk öğrencilere yönelik Türkçe çalışmaları incelendiğinde de çalışmaların ağırlıklı olarak sorunları tespit etmek ve bu sorunlara çözümler önermek üzerine yapılandırıldığı görülmüştür. Bu çalışmalarda tespit edilen sorunları; bulundukları ülkedeki eğitim sorunları (Akıncı, 2007; Özdemir, 1988; Kulaksızoğlu Yıldız, 2012; Yılmaz, 2014); dilin kullanımına ilişkin sorunlar (Achmet, 2005; Altıparmak Yılmaz 2020; Belet, 2009; Ergüt ve Baş, 2021; İnce, 2011; Kazan, 2006; Türker, 2000); materyallere ilişkin sorunlar (Çelik ve Gülcü, 2016; Ekmekçi ve Karadüz, 2015; Yaman ve Dağtaş, 2005); öğretene ilişkin sorunlar (Şen, 2016; Yaman ve Dağtaş, 2005); Türkçeye karşı ilgi düşüklüğü (Baklavacı, 2013) olmak üzere kategorilere ayırmak mümkündür.

Çelik ve Gülcü (2016), Fransa’da Türkçe ve Türk kültürü dersinde kullanılan kitapları inceledikleri çalışmalarının sonucunda öğretmenlerin ders kitaplarını birçok açıdan yetersiz bulduklarını; Ekmekçi ve Karadüz (2015), Türkçe ve Türk kültürünün öğretimine yönelik olarak hazırlanan ders kitaplarının metinlerinde tutarlılık ve bilgilendiricilik sorunları olduğunu; Yaman ve Dağtaş (2015), İngiltere’deki Türkçe öğretmenlerinin ders kitabı, öğretim programı ve materyalleri eksiklikleri çektiklerini ve öğretmenlerin niteliklerin yeterli olmadığını; Altıparmak Yılmaz (2020), Avustralya’da yaşayan iki dilli Türk öğrencilerin Türkçe dil görünümlerini incelediği nitel araştırmasında, bu öğrencilerin özellikle yazım ve noktalama yanlışlarını sıkça yaptıklarını; Ergüt (2021), örneklemini Almanya’da Türkçe ve Türk Kültürü dersi alan 303 iki dilli öğrencinin oluşturduğu ve bu öğrencilerin miras dilleri Türkçeye yönelik sınıf içi ve sınıf dışı konuşma kaygılarını incelediği çalışmasının sonucunda sınıf içi konuşmalarında kaygılarının anlamlı şekilde yüksek olduğunu; Aksu ve Özdemir (2021), Fransa’da yaşayan 164 iki dilli ilkökul öğrencisinin konuşma kaygıları üzerine gerçekleştirdiği araştırmanın sonucunda öğrencilerin yüksek derecede konuşma kaygısı hissettiklerini ve bu kaygının yaş grubuna ve sınıf düzeyine göre farklılaştığını, fakat cinsiyete göre farklılık göstermediğini tespit etmiştir.

İki dillilik yurt dışında yaşayan Türk çocuklar için zaman zaman yarı dillilik (Çakır, 2002) olarak da tanımlanan kusurlu bir dile dönüşmektedir. Bu da bu durumda olan çocukların yaşadığı sorunların tespitini, ihtiyaçlarının belirlenmesini ve çözümler üretilmesini gerektirmektedir. Karadağ ve Baş (2019) *Türkçe ve Türk Kültürü Dersine Dair İhtiyaç Analizi* başlığıyla yaptıkları açıklayıcı durum çalışmasında yurt dışında yaşayan iki dilli Türk öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinde iki ana sorundan bahsetmektedir. Bu sorunların birincisi ana dil eğitime karşı farkındalık düzeyinin yeterli ölçüde olmaması, ikincisi ise bu alanda gerçekleştirilen materyal hazırlama çalışmalarının hedefleri sağlam yapılandırılmamış ve bölgesel ihtiyaçları dikkate almadan yapılan çalışmalar olmasıdır. Araştırmacılar adı geçen çalışmalarında veri üçlemesi yöntemi ile öğretimin paydaşı olan öğretmen, öğrenci ve velilerden ders kitaplarına yönelik görüş toplamış; toplanan görüşlerden hareketle mevcut program ve materyallere yönelik sorunları, yeni hazırlanacak materyallere yönelik de ihtiyaçları belirlemişlerdir.

Türk öğrencilerin iki dillilik durumu üzerine yapılan çalışmalar yalnızca sorun tespitine yönelik değildir. Sönmez (2020) ve Ortaköylü, Satılmış ve Eyüp (2019) yaptıkları literatür derlemesinde alana dair yapılan çalışmaların 2011 yılından sonra artmaya başladığını belirtmişlerdir. Her iki inceleme çalışması da alanda programa, materyale ve akademik araştırmaların niteliğine yönelik eksiklikleri göstermesi ve sunmuş olduğu öneriler bakımından önemlidir. Sönmez, çalışmasına dahil ettiği akademik çalışmaları hem ülke hem de konu bazında kategorize ederek literatürdeki eksikliği ortaya koymuştur. Çalışma kapsamında araştırma türü, örneklem sayısı, ülkelere göre dağılım, araştırma konuları, araştırma sonuçları gibi başlıklar altında alanyazın incelenmiştir. Sönmez, çalışmasının öneriler bölümünde aşağıdaki ifadeleri kullanmaktadır:

“Gelecek çalışmalarda Avrupa’nın ilgili ülkesinde yaşayan Türk çocuklarının ihtiyaçlarına uygun öğretim programı tasarlama, ders kitabı/öğretmen kılavuz kitabı/öğrenciler için yardımcı ve destekleyici çalışma kitapları ve uzaktan öğrenme modülleri/programları hazırlanmalıdır. Çünkü yapılan incelemelerde ders kitaplarının seviyeye uygun olmayışı, içerik yönünden zayıf oluşu gibi çeşitli sorunları içerdiği belirlenmiştir” (Sönmez, 2020, s.27).

2.1.2.1 Akademik Türkçe öğretimi. Akademik Türkçe üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde doğrudan iki dilli Türk öğrenciler için yapılmış akademik çalışmalara rastlanmamıştır. Ancak yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında Akademik Türkçe alt başlığında yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Seyedi (2019), Tok (2013) ve Yılmaz (2017) tarafından yapılan betimsel çalışmaların sonuçları Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında kayıtlı olan öğrencilerin akademik yazma ihtiyaçlarına dair hedef kitlelerin görüşlerini dikkate almaktadır. Öğrencilerin akademik yazma becerisinde akademik cümle yazma, metin planlama, akademik terimleri anlama ve kullanma gibi temel sorunlar yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Demiriz ve Okur (2019)’un yazma becerisi üzerine çalıştıkları makalede ise C1 düzeyindeki yabancı uyruklu öğrencilerin yazmalarındaki hatalara yönelik içerik analizi çalışması yapılmış ve öğrencilerin yaptıkları hata türleri sınıflandırılmıştır. Araştırmada yabancı öğrencilerin metinlerinde anlamsal hataları ve biçim bilgisel hataları yapma eğilimlerinin diğer hata türleri ile karşılaştırıldığında çok daha fazla olduğu ortaya konmuştur.

Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçlarına yönelik yapılmış en kapsamlı çalışmalardan biri Demir (2017)’nin ihtiyaç analizi çalışmasıdır. Karma desende geliştirdiği çalışmasında hem nicel hem de nitel veriler toplayarak yükseköğretim düzeyinde eğitim alan yabancı öğrencilerin akademik ihtiyaçlarını beceriler düzeyinde ele almıştır. Çalışmada öğrencilerin en sık dinleme becerisini kullandıkları, anlamaya dayalı etkinlikleri daha önemli buldukları, yazma becerisinde diğer becerilere göre daha çok zorlandıkları; terimleri anlamamanın, akademik dil kullanarak yazmanın, standart Türkçe dışında kalan aksanları anlamamanın zor olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Yükseköğretim düzeyinde gerçekleştirilen bir başka nitel çalışma, lisansüstü düzeyde öğrenim gören öğrencilerin yaşadıkları zorlukları, Türkçeye yönelik özyeterliklerini belirlemek amacıyla Hasırcı (2021) tarafından yapılmıştır. Araştırmacı, katılımcılarla yaptığı odak grup görüşmeleri yardımıyla doğrudan öğrencilerin yaşadıkları sorunları tespit etmeye yönelik sorular sormuştur. Elde edilen bulgulara göre öğrenciler okuma ve dinleme etkinliklerinde sorun yaşamakta; akademik konuşma ve yazma etkinliklerinde ise bağlantı kurma sorunları, bilgi eksikliği, kendini hazır hissetmeme gibi değişkenlerden ötürü zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Akademik Türkçe çalışmalarında değinilen bir başka alt alan materyal tasarımıdır. Alanda tercih edilen ders öğretim materyallerinin başında ders kitapları gelmektedir. Moralı (2019)'da sunmuş olduğu bildiride Gazi TÖMER tarafından basılan *Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe I* kitabını okuma metinlerini inceleme bağlamında ele almış ve alanlara bağlı olarak okuma metinlerinin sayısında farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur.

Azizoğlu, Tolaman, Tulumcu (2019) Akademik Türkçe dersini seçen öğrencilerin yaşadıkları sorunları tespit etmeye yönelik nitel bir çalışma gerçekleştirmiş; çalışma kapsamında öğrencilerin “derse yönelik motivasyon düzeyleri”, “öğrencilerin Türkçedeki bilgi ve uygulama eksiklikleri”, “ders kitabı ve materyalden kaynaklı sorunlar”, “ölçme değerlendirme sisteminden kaynaklı sorunlar” başlıklarında görüşlerini ele almışlardır. Araştırmacılar, öğrencilerin bilgi eksikliklerinden ötürü derslere yönelik motivasyon sorunları yaşadıkları bulgusuna ek olarak yazma becerisinde seviyeye yönelik, daha uzun süreli bir eğitim planlanması, yazılı anlatım performanslarına düzenli dönüt verilmesi, eğitim materyallerinin öğrenen özelliklerine göre zenginleştirilmesi ve sonuç odaklı değerlendirme yerine süreç odaklı bir değerlendirme sisteminin benimsenmesi önerilerinde bulunmuşlardır.

Göçen (2021), akademik Türkçe öğretiminin materyal boyutunu konuşma becerisi üzerinden çalışan bir başka araştırmacıdır. Göçen yapmış olduğu betimsel çalışmada Türkiye’de hazırlanan akademik Türkçe kaynakları ile Pearson Education ve Cambridge University Press tarafından çıkarılan akademik amaçlı İngilizce kitaplarını karşılaştırmalı olarak konuşma görevleri bağlamında değerlendirmiştir. Araştırmacı, akademik Türkçe materyallerinin geliştirilmesi için akademik amaçlı İngilizce kitaplarında olmasına rağmen akademik amaçlı Türkçe kitaplarında yeterince üzerinde durulmadığını tespit ettiği açıklama, tartışma, sunum yapma, özetleme becerilerinde beklenen yetkinliklerin zenginleştirilmesine yönelik önerilerde bulunmuştur.

Akademik dil öğretiminde sözcüklerin öğretimi de ders tasarımı, ders materyali kadar önemlidir. Öğrencilerin terim bilgisine sahip olmaları akademik olarak Türkçeyi de daha doğru kullanmalarına destek olmaktadır. Akademik Türkçe alanyazınına katkıda bulunan bir başka çalışma Şimşek (2021) tarafından yapılan söz varlığı inceleme çalışmasıdır. Genel amaçlı Türkçe öğretiminde kullanılan İstanbul ve Yedi İklim C1 setleri ile Sosyal Bilimler için Akademik Türkçe ders kitabı derlem

tabanlı incelenmiş; incelemede eğitim ve bilim, tarih, ekonomi, sosyoloji, iletişim, siyaset alanlarına ait terimlere yer verildiği tespit edilmiştir.

2.2 Sistematik Program Geliştirme

Eğitim alanında program kelimesi için çok sayıda tanım bulunmaktadır. Gordon ve Oliva (2018) program kavramının tanımındaki bu farklılığın, tanımlayan kişilerin programa yönelik bakış açısından kaynaklandığını belirtmektedir. Bu nedenle de araştırmacılar eğitimde programa doğrudan bir tanım yapmak yerine programın özelliklerini sıralamayı tercih etmişlerdir. Görgen (2019) programı, “gerekli bilgiyi kapsayan konular” olarak tanımlarken Caswell ve Campell “öğrencilerin, öğretmenlerin rehberliği altında kazandıkları yaşantıların tümü” (akt. Görgen, 2019: 10), Gültekin (2020) “çocuğun okul içinde ve okul dışında edindiği tüm öğrenim yaşantılarını içine alan kapsamlı ve çok boyutlu bir kavram” olarak, Türk Dil Kurumu ise eğitim programını “Eğitimi düzenleyen ve yönlendiren sistem” olarak tanımlamaktadır.

Eğitim programları hareketli bir yapıya sahiptir ve bu canlı ve hareketli yapı düzenli bir geliştirme sürecini gerekli kılmaktadır (Görgen, 2019: 16). Eğitim programlarının planlama, deneme ve değerlendirme aşamalarından oluşan yapısı program geliştirmenin temel sürecini oluşturmaktadır. Eğitimde program geliştirmede yaygın olarak kullanılan bazı modeller: Tyler modeli, Taba modeli, Taba-Tyler modeli, Demirel modeli, MEB’in program geliştirme modeli olarak sıralanabilir (Cinoğlu, 2019). Cinoğlu (2019) bu modelleri, program geliştirmeyi sistematik bir prosedür içerisinde tanımlayarak ele almaktadır.

Öğretim tasarımı girdileri, süreci ve çıktıları olan bir sistem tasarımıdır. Karataş ve Çakır (2012), öğretim tasarımı “sürecinde ders, kullanılan stratejiler ve yöntemler ve ders esnasında kullanılan materyallerin tasarlanması”, öğretim sistemleri geliştirmeyi “bir öğretim programı tasarımı sırasında gerçekleşen analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme etkinliklerinin toplamı” şeklinde Reigeluth’tan (1999) aktarsa da birçok kaynak bu iki tanımı birbirinin yerine kullanmaktadır. Öğretimi bir sistem yaklaşımı olarak ele alan bir dizi öğretim modeli vardır. Öğretim tasarımı ve öğretim sistemleri geliştirmeyi bütüncül olarak ele alan bu modellerden biri de Dick, Carey ve Carey’nin Sistem Yaklaşımı Modeli’dir (2005).

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında yapılan ders tasarımı çalışmaları, izlen ve program önerilerine yönelik çalışmalar incelendiğinde tam olarak bir model seçiminden ve uygulamasından bahsetmek güçtür. Sistematiik yaklaşım modellerinden DEPGEM modelinin aşamalarını takip ederek ders programı geliştirdiğini belirten tek çalışma, özel amaçlı sağıık Türkçesi programı geliştiren Dursun'un (2021) çalışmasıdır. Araştırmacı, modelin analiz ve tasarım aşamalarını yerine getirerek bir örnek ders tasarısı sunmuştur. Alanyazın incelendiğinde yapılan ders programı tasarımlarının ağırlıklı olarak program geliştirmenin ilk aşaması olan ihtiyaç analizine odaklanarak programı geliştirdiğı, ancak bu programların değerlendirme aşamalarının atlandığı görölmektedir (Demir, 2017; Konyar, 2019; Yahşi, Cevher ve Güngör, 2015). Bununla birlikte herhangi bir analiz sürecine tabi tutmadan, yalnızca CEFR temelli geliştirilen ders tasarımları da bulunmaktadır. Çeltek (2014), e-didaskaleio Programı kapsamında hazırladığı ders izlencelerinde bu yolu takip etmiş, ancak yukarıdaki programlardan farklı olarak uygulama sonunda öğrencilerden geri bildirim alarak düzeltmeler yaptığını belirtmiştir. Güngör (2020), yapmış olduğı doktora tezinde yabancı öğrencilerin Türkçedeki yazma becerilerini geliştirmek amacıyla CEFR bağlamında bir izlen ve önerisinde bulunmuştur. Çalışma, farklı kaynaklardan alınan verilerin ihtiyaç olarak değerlendirilmesi ve bu verilerden hareketle bir materyal dosyası oluşturulması olarak iki düzeyde tamamlanmıştır.

İhtiyaç analizi üzerinden detaylı değerlendirmeler yapan bir diğeri ders izlencesi önerisi Ak'a (2019) aittir. Araştırmacı, çalışmasında farklı paydaşlardan görüşmeler aracılığıyla topladığı verilerden genel ihtiyaçları ve yaşanan sorunları belirleyerek çocuklar için yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine bir ders programı, materyal ve etkinlik önerilerinde bulunmuştur.

Bölüm 3

Yöntem

Bu araştırmada, yükseköğretim düzeyinde eğitim gören iki dilli Türk öğrencilere yönelik bir akademik Türkçe dersi tasarlama, geliştirme ve değerlendirme süreci ele alınarak, ilgili ders tasarımının değerlendirme sonuçları yer almaktadır. Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın yöntemine, öğretim tasarımı modeline, katılımcı grubuna, verilerin toplanmasına, veri analizine ve sınırlamalara yer verilmiştir.

3.1 Araştırma Modeli

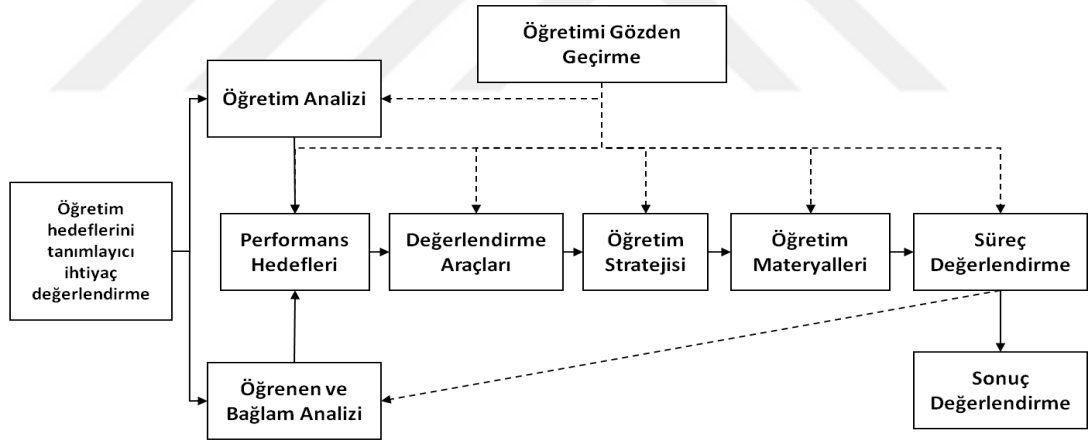
Bu araştırmada iki dilli Türk öğrencilere yönelik bir akademik Türkçe ders programının tasarım, geliştirme ve değerlendirme süreçlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tasarım ve geliştirme araştırmaları, Richey ve Klein (2008) tarafından öğretime dayanan veya dayanmayan ürün ve araçların ve yeni veya geliştirilmiş ürünlerin yaratılması için deneysel bir temel oluşturmak amacıyla tasarım, geliştirme ve değerlendirme süreçlerinin sistematik olarak incelenmesi şeklinde tanımlanmıştır. Geliştirme ve değerlendirme araştırması, özellikle eğitim teknolojileri alanındaki araç geliştirmelerde öne çıkan bir araştırma modelidir. Tasarım ve geliştirme araştırmalarında tasarımcının sürece aktif katılması, nitel ve nicel verilerden birlikte faydalanabiliyor olması ve süreci iyileştirmeye yönelik adımlar atıyor olması modelin temel özelliklerindendir (s. 748).

Bu araştırmada nitel ve nicel verileri içeren karma yöntem yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanıldığında araştırmaya tamamlayıcı bir özellik kazandırmakta ve daha sağlam bir analiz olanağı sağlamaktadır. Creswell, Fetters, Plano Clark ve Morales (2009), karma yöntem tasarımlarını eşzamanlı, sıralı ve çok aşamalı kombinasyon olmak üzere üç kategoriye ayırmaktadır. Bu çalışma, hem nicel hem de nitel veriler aynı zaman diliminde toplanıp analiz edildiğinden eş zamanlı bir desene sahiptir. Hem nitel hem de nicel veriler araştırmanın aynı aşamasında toplanıp analiz edilmesine rağmen bir tür veriye (yani

nitel veriye) diğerine göre daha fazla ağırlık verilmesi, bu araştırmayı eşzamanlı iç içe karma yöntem tasarımı haline getirmiştir (Creswell ve diğerleri, 2011).

Bu araştırmada geliştirilen eğitim programının tasarım ve geliştirme süreçlerinin belirlenebilmesi amacıyla sistematik tasarım yaklaşımı olarak bilinen Dick, Carey ve Carey (DCC) (2005) öğretim tasarımı modelinin kullanımı tercih edilmiştir. Bu modelin diğer öğretim tasarımı modellerinden en önemli farkı, tasarımcının öğretimi hiyerarşik ve doğrusal bir yaklaşımla ele alarak her adımda dönüt ve düzeltmeleri yaptıktan sonra bir sonraki adıma devam etmesidir. Bu yaklaşım tasarımcıya tasarımıyla ilgili karşılaştığı sorunlarda daha kısa sürede sorun tespiti ve daha küçük çapta bir müdahalenin ardından devam edebilme imkânı sağlamaktadır.

DCC öğretim tasarımı modeli doğrusal bir öğretim tasarımı modelidir (Şekil 1). Model dokuz aşamalıdır. Aşamalar doğrusal düzende birbiri ardına gerçekleşen sistematik adımlardan oluşmaktadır. Tasarımın adımlarından birinin çıktısı bir sonraki adımın girdisini oluşturmaktadır. Tasarımın dokuz adımından öğretim analizi ile öğrenen ve bağlam analizi adımları paralel olarak yürütülebilmektedir. DCC öğretim tasarımı modeli her adımda öğretimi gözden geçirmenin gerekliliğini vurgulamaktadır.



Şekil 1. Dick Carey Carey Öğretim Tasarımı Modeli

3.2 Çalışma Grubu

Araştırmadaki öğretim tasarımı farklı aşamalarında farklı katılımcılar yer almıştır. Katılımcıların araştırmanın evrelerindeki katılımları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Öğretim tasarımının bütün aşamalarına katılan Türkçe Öğretimi alan uzmanları (KAU1, KAU2 ve KAU3), araştırmanın yürütüldüğü vakıf üniversitesinde görev yapan öğretim görevlileridir. Her biri yükseköğretimde asgari dört yıldır öğretim tecrübesine sahip ve çalışma grubunu oluşturan iki dilli Türk hukuk öğrencileriyle ders geçmişi olan uzmanlardır. İhtiyaç analizi aşamasına katılan hukuk meslek uzmanları (KAU7, KAU8, KAU9) meslekte asgari 10 yıllık çalışma tecrübesine ve aynı zamanda yükseköğretimde hukuk dersi öğretim üyeliği tecrübesine sahip uzmanlardır. İhtiyaç analizi ile öğrenen ve bağlam analizi aşamalarına katılan hukuk konu alanı uzmanları (KAU4 ve KAU5), araştırmanın yürütüldüğü vakıf üniversitesinde öğretim üyeliği ve çift diplomalı Türk Alman Hukuk Programı'nın koordinatörlüğünü yürüten, meslekte asgari 15 yıl tecrübeli öğretim üyeleridir. Öğretim hedeflerinin yazılması aşamasına katılan ölçme değerlendirme konu alanı uzmanı (KAU10), aynı vakıf üniversitesinde çalışan 15 yıl üzeri dilde ölçme ve değerlendirme deneyimine sahip bir uzmandır. Öğretim hedeflerinin yazılması, öğretim stratejilerinin geliştirilmesi, süreç değerlendirme ve sonuç değerlendirme aşamalarına katılan eğitim teknolojileri ve öğretim tasarımı uzmanı (KAU11), başka bir vakıf üniversitesinde çalışan ve alanda 20 yıl üzeri deneyime sahip bir uzmandır. Katılımcı çalıştığı vakıf üniversitesinin öğrenme ve öğretme ofisi projesinin kurucusu ve yürütücüsüdür.

Tablo 1

Öğretim Tasarımı Aşamalarına Göre Katılımcılar ve Katılımcıların Sağladığı Destek ve Veriler

Katılımcılar	Kod	Öğretim Tasarımı Aşamaları										Sonuç Değerlendirme
		İhtiyaç Analizi	Öğrenen ve Bağlam Analizi	Öğretim Hedeflerinin Analizi	Öğretim Hedeflerinin Yazılması	Değerlendirme Araçlarının Geliştirilmesi	Öğretim Stratejilerinin Geliştirilmesi	Öğretim Materyallerinin Seçimi ve Geliştirilmesi	Süreç Değerlendirme (Uzman Değer.)	Süreç Değerlendirme (Birebir Değer.)	Süreç Değerlendirme (Büyük Grup Değer.)	
Türkçe Öğretimi	KAU1	X	X	X	X	X		X	X			
Konu alanı uzmanları (n=3)	KAU2	X	X	X	X	X		X				
	KAU3	X	X	X			X	X				X
Hukuk konu alanı uzmanları (n=2)	KAU4	X	X						X			
	KAU5	X	X						X			
Hukuk mesleği uzmanları (n=3)	KAU7	X										
	KAU8	X										
	KAU9	X										
Ölçme Değerlendirme Konu alanı uzmanı (n=1)	KAU10				X							
Eğitim Teknolojileri ve Öğretim Tasarımı konu alanı uzmanı (n=1)	KAU11				X		X					X
Uluslararası statülü üniversite öğrencileri (n=33)		X	X									
İki dilli Türk hukuk öğrencileri (n=8)			X				X	X		X		
İki dilli Türk hukuk öğrencileri (n=24)											X	

Araştırmanın gerçekleştirildiği vakıf üniversitesi, Türkiye’de en çok yabancı öğrenciye sahip ilk üç vakıf üniversitesinden biridir. Örneklem grubu bu üniversitede okuyan uluslararası statülü öğrencilerdir. Araştırmanın örneklem seçimi amaçlı örnekleme yöntemi (Creswell, 2013) ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın genel çerçevesini belirleyen ve ihtiyaç analizi, öğrenen ve bağlam analizi aşamalarına katılan uluslararası statülü öğrenciler, vakıf üniversitesinin farklı fakültelerinde eğitim görmekte olan farklı yabancı uyruklara sahip öğrencilerdir (Tablo 2).

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan ve ihtiyaç analizi, öğretim stratejilerinin geliştirilmesi, öğretim materyallerinin seçimi ve süreç değerlendirme aşamalarında yer alan iki dilli Türk öğrenciler, Türkiye’de uluslararası öğrenci statüsüyle bulunan 3 ve 4. sınıf hukuk öğrencileridir. Yükseköğrenimin ilk iki senesi de dahil eğitimlerinin büyük çoğunluğunu Almanya’da geçiren öğrenciler, yaşadıkları ülkede kalıcı göçmen statüsüyle yer alan ailelerin çocuklarıdır. Programları gereği hukuk fakültesinin ilk iki yılını Almanya’da, son iki yılını Türkiye’deki üniversitenin müfredatına uygun şekilde tamamlamaktadırlar. Türkiye’de gördükleri müfredat CEFR’a göre C1 ve üstü bir dil düzeyinde verilmektedir. Akademik ortamda Türkçeyi aktif olarak kullanmak zorunda olan bir gruptur.

Tablo 2

Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Programı İhtiyaç Analizi Demografik Bilgiler

Değişken	Değer	Sayı
Cinsiyet	Kadın	20
	Erkek	13
Yaş Aralığı	16-19	2
	20-24	20
	25 ve üstü	11
Fakülte	Diş Hekimliği	4
	Eczacılık	8
	Güzel Sanatlar ve Tasarım	1
	Hukuk	5
	İşletme	2
	Mühendislik ve Doğa Bilimleri	6
	Tıp	7
Ana Dil	Türkçe	6
	İngilizce	5
	Arapça	18
	Farsça	2
	Almanca	1
	Türkmen	1
Türkçe Öğrenim Süresi	1 yıldan az	7
	1-2 yıl	8
	3-4 yıl	6
	5 yıl üstü	12
Sınıf	1. sınıf	4
	2. sınıf	7
	3. sınıf	7
	4. sınıf	7
	5. sınıf	6
	6. sınıf	2

3.3 Veri Toplama Araçları

Tasarım ve geliştirme araştırmalarında hem nicel hem de nitel veri setleri kullanılabilmekte ve veri toplama amacıyla farklı yöntemlerden yararlanılabilmektedir. Bu araştırmanın tasarım aşamasında (1) anket, (2) konu alanı uzmanı görüşme formu; geliştirme aşamasında ise (3) ders gözlem formu ve (4) öğrenci geri bildirim formu olmak üzere dört değişik veri toplama aracından yararlanılmıştır (Tablo 3).

Tablo 3

Öğretim Tasarımı Adımlarında Kullanılan Veri Toplama Araçları

Form Türü	İhtiyaç Analizi	Öğrenen ve Bağlam Analizi	Öğretim materyallerinin seçimi ve geliştirilmesi	Değerlendirme
Anket	X	X		
Konu alanı uzmanı görüşme formu	X	X		
Ders gözlem formu				X
Öğrenci geri bildirim formu				X

3.3.1 Anketler. Uluslararası Öğrenciler İçin Akademik Türkçe Anketi (Demir, 2017), uluslararası öğrencilerin genel akademik Türkçe ihtiyaçlarına ilişkin verileri toplamak için kullanılmıştır. Anket, kapsam geçerliği bakımından konu alanı uzmanlarına sunulularak görüş alınmış ve herhangi bir değişiklik yapmadan uygulanmıştır. Bu anket, uluslararası öğrencilerin dört temel dil becerisinin kullanım sıklığını, dört temel dil becerisini hangi etkinliklerde kullandıklarını ve hem dört temel dil becerisinde hem de alt becerilerde ne kadar zorlandıklarını ölçmek amacıyla beşli Likert tipi ölçeğe göre tasarlanmıştır. Anket beş bölümden oluşup toplamda 72 maddeye sahiptir (Ek-B). Demir tarafından uygulanan anketin tamamına ilişkin bir Cronbach Alpha değeri paylaşılmamıştır. Anketin iç tutarlılık katsayısı okumanın önemi için 0.61, yazmanın önemi için 0.63, konuşmanın önemi için 0.73, dinlemenin önemi için 0.63, okumanın zorluğu için 0.90, yazmanın zorluğu için 0.89, konuşmanın zorluğu için 0.87, dinlemenin zorluğu için 0.88 olarak bulunmuştur. Bu tez çalışmasında uygulanan anketin tamamına ilişkin Cronbach Alpha değeri 0.96 olarak bulunmuştur. Anketin iç tutarlılık katsayısı okumanın önemi için 0.74, yazmanın önemi için 0.76, konuşmanın önemi için 0.86, dinlemenin önemi için 0.81, okumanın zorluğu için 0.97, yazmanın zorluğu için 0.95, konuşmanın zorluğu için 0.97,

dinlemenin zorluğu için 0.96 olarak bulunmuştur. Anketin güvenilirliğini ortaya koymak için yapılan bu yöntem ile elde edilen değer, alanyazına göre de ölçeğin güvenilirliği için yeterli olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2020).

3.3.2 Görüşme formları. Bu araştırma kapsamında veri kaynakları ile tasarımcı tarafından yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve bir başka araştırmacı tarafından gerçekleştirilen yapılandırılmış bir görüşmenin verilerinden yararlanılmıştır. Görüşmeler pandemi sebebiyle çevrim içi ortamlarda gerçekleştirilmiştir.

3.3.2.1 Konu alanı uzmanı görüşme formu. Araştırmanın ihtiyaç analizi ve öğrenen ve bağlam analizi basamağında çalışma grubunun ihtiyaçlarına yönelik daha ayrıntılı bilgi sağlanması amacıyla tasarımcı tarafından açık uçlu dört soruluk bir görüşme formu geliştirilmiştir. Formda öğrencilerin genel özelliklerini, Türkçe becerilerini, Türkçe ihtiyaçlarını ölçen açık uçlu üç soru ile genel bir öneri sorusu bulunmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanırken Demir'in (2017) anketinden yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları, Türkçe öğretimi konu alanı uzmanına sunularak kapsam geçerliği konusunda görüşleri alınmıştır. Sorular alan uzmanları tarafından amaca uygun bulunmuştur. Hazırlanan görüşme soruları Ek-D'de paylaşılmıştır.

3.3.2.2 Öğrenci görüşme formu. İhtiyaç, öğrenen ve bağlam analizi basamağında çalışma grubunun ihtiyaçlarına yönelik daha ayrıntılı bilgi sağlanması amacıyla kullanılan bir başka veri kaynağı Köksal Çakır (2020) tarafından materyal geliştirme çalışması için topladığı yapılandırılmış görüşme sorularının verileridir. Öğrenci görüşme formu, demografik bilgiler ve Türkçe öğrenimi üzerine iki ana başlıktaki 13 adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Çalışma henüz yayınlanmadığından görüşmenin verilerinin tezde açık olarak yer verilmemesi koşuluyla kullanılmasına izin verilmiştir (EK-I).

3.3.3 Ders gözlem formu. Araştırmanın süreç değerlendirme basamağında dersin öğretim tasarımının nasıl ilerlediğini gözlemlemek üzere araştırmacı tarafından dersin hedefini, materyallerini ve dersin stratejisini anlaşılabilirlik ve yeterlilik

bakımından ölçen açık uçlu yedi soruluk bir gözlem formu geliştirilmiştir. Gözlem formunun soruları hazırlanırken öğretim tasarımının tasarım basamağındaki ders geliştirme adımları esas alınmıştır. Gözlem formu hazırlanırken sorular konu alanı uzmanlarına sunularak görüşleri alınmıştır. Gözlem soruları amacına uygun bulunduğundan bir değişiklik yapılmadan kullanılmıştır. Hazırlanan gözlem formu Ek-C’de paylaşılmıştır.

3.3.4 Öğrenci geri bildirim formu. Araştırmanın süreç değerlendirme basamağında öğrencilerin öğretim tasarımı hakkındaki görüşlerini öğrenmek üzere araştırmacı tarafından açık uçlu üç soruluk bir öğrenci geri bildirim formu geliştirilmiştir. Formda dersin içeriği ve materyallerine yönelik iki soru ile genel bir geri bildirim alınmıştır. Geri bildirim formunun soruları hazırlanırken öğretim tasarımının tasarım basamağındaki ders geliştirme adımları esas alınmıştır. Öğrenci geri bildirim formu hazırlanırken sorular konu alanı uzmanlarına sunularak görüşleri alınmıştır. Gözlem soruları amacına uygun bulunduğundan bir değişiklik yapılmadan kullanılmıştır. Hazırlanan geri bildirim formu Ek-J’de paylaşılmıştır.

3.4 Veri Toplama İşlemleri

Bu bölümde tez çalışmasında kullanılan veri toplama araçlarının hangi işlemler ile toplandığı, öğretim tasarımı adımlarının sırası takip edilerek açıklanmıştır.

3.4.1 İhtiyaç analizi. Anket uygulaması için telefon vasıtasıyla araştırmacıya ulaşılmış ve anketin kullanılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Anketin uygulanması için ilgili vakıf üniversitenin etik kuruluna belgeler sunulmuş ve gerekli onaylar alındıktan sonra dağıtımı gerçekleştirilmiştir. Etik kurul onayına ilişkin belge Ekler bölümünde (Ek-A) yer almaktadır. Etik kurul onayının ardından anket Google Forms üzerinden elektronik ortama aktarılmıştır. Elektronik ortama aktarımının ardından alan uzmanı iki öğretim görevlisi tarafından kontrolleri yapılmış, daha sonra dağıtıma açmak üzere internet bağlantıları hazırlanmıştır. Çalışmanın amacı sistematik bir akademik Türkçe dersi geliştirmek olduğundan anket, araştırmanın yürütüldüğü üniversitedeki bütün fakültelere iletilmiştir. Ankete ait internet bağlantıları, üniversitenin fakülte sekreterlikleri üzerinden e-mail yoluyla öğrencilere ulaştırılmıştır. Ayrıca yabancı diller yüksekokulu tarafından kullanılan öğrenci bilgi

sistemine (EDMOD0) yüklenerek yüksekokul bünyesinde ders alan öğrencilere, anlık yazışma uygulaması (Whatsapp) üzerinden de doğrudan ilgili fakültelerin öğrencilerine iletilmiştir. Böylelikle çeşitli kanallardan öğrencilere azami düzeyde ulaşılmaya çalışılmıştır. Anket, 2020 yılının Mayıs-Temmuz ayları arasında, altı hafta süresince veri girişine açık tutulmuştur. Ankete yedi fakülteden 33 öğrenci dönüş yapmıştır. Anketlerin dağıtımlarına ilişkin belgeler Ek-E ve Ek-F’de yer almaktadır.

3.4.2 Öğrenen ve bağlam analizi. Araştırmanın bu adımından itibaren çalışmaların tümü, çalışma grubu olarak seçilen hukuk fakültesi öğrencileri ve öğretim üyeleri ile yürütülmüştür. Öğrenen analizi adımında öğrenen grubun özelliklerini tespit etmek amacıyla hukuk konu alanı uzmanları ile gerçekleştirilen görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Görüşme sırasında öğrencilerin zorlandıkları beceriler, ders içerikleri, öğrenme profilleri, genel ve akademik ihtiyaçları, eğitim arka planlarına yönelik sorular yöneltilmiştir. Görüşmeler 2020 yılında, pandemi sebebiyle çevrim içi olarak ortalama birer saatlik oturumlarda gerçekleştirilmiştir. Sorular anlık olarak katılımcılara sorulmuş, cevapları kayda geçirilmiştir.

3.4.3 Öğretim analizi/performans hedefleri. Öğretim analizi ve performans hedeflerinin hazırlanması aşamalarında ihtiyaç analizi ile öğrenen ve bağlam analizlerinden elde edilen bulgular sayesinde sırasıyla ders hedefleri, kriterler ve kazanımlar belirlenmiştir. İçeriklere yönelik belirlenen kazanımlar tasarımcı tarafından sıralanmış, içerik sıralaması konu alanı uzmanı öğretim görevlilerine ($n=2$) sunularak değerlendiriciler arası güvenilirlik sağlanmıştır.

Sıralanan kazanımlara uygun olarak ders içerikleri tasarlanmıştır. Hazırlanan ders içerikleri iki konu alanı uzmanına sunulup dersin genel hedefi ile içeriğin uyumluluğu konusunda görüşleri alınarak kapsam geçerliği sağlanmıştır. Alınan görüşlerden hareketle derslerde ön öğrenmenin ne olduğu ve hangi noktadan başlayacağı belirlenmiştir. Hazırlanan içeriklerin toplamda beş hafta sürecektir bir eğitim ile öğrencilere ulaştırılması hedeflenmiştir.

3.4.4 Değerlendirme araçları. DCC öğretim tasarımı modelinde tasarım paketinin hedeflerine ulaşp ulaşmadığını kontrol etmek ve sorun yaşanan bir hedef

varsa buna yönelik öğretimi yeniden gözden geçirmek amacıyla dört farklı değerlendirme aracı kullanılmaktadır: (1) giriş davranışları testi, (2) ön test, (3) uygulama testleri ve (4) son test. Öğrenen ve bağlam analizi kapsamında elde edilen bulgulardan hareketle test uygulamalarının açık uçlu sorular ile yapılandırılmasına karar verilmiştir. Değerlendirme araçlarının kapsam geçerliği için Türkçe öğretimi konu alanı uzmanlarının ($n=3$), ölçme değerlendirmeye uygunluk bakımından da dil öğretiminde ölçme değerlendirme uzmanının görüşlerine başvurulmuştur.

3.4.4.1 Giriş davranışları testi ve ön test. DCC modeline göre öğretim tasarımıındaki hedeflere uygun olarak öğrencilerin ön öğrenmelerini ortaya çıkarmak amacıyla giriş davranışları testi, her bir hedefle ilgili öğrencilerin bildiklerinin tespiti için de ön test hazırlanmaktadır. Mevcut öğretim tasarımının giriş davranışları aynı zamanda dersin alt öğretim hedeflerini kapsadığından bu iki test, tek bir test olarak öğretimin başında öğrencilere sunulmuştur.

İlgili dersin değerlendirme aracı, öğrencilerin ön öğrenmeleri için anlık geri bildirim alabilmeleri adına çevrim içi bir oyunlaştırma platformu olan Kahoot uygulamasında tasarlanmıştır. Hazırlanan içerik kapsam geçerliğinin kontrolü amacıyla Türkçe öğretimi alan uzmanlarına, ölçme değerlendirme prensiplerine uygunluğun kontrolü amacıyla da ölçme değerlendirme konu alanı uzmanına sunulup görüşleri alınmıştır. Kahoot uygulamasına ait örnek bir bölüm Şema-2’de yer almaktadır.

3.4.4.2 Uygulama testi. DCC modeline göre uygulama testlerinin temel amacı, öğrencilerin derste gördükleri yeni bilgiyi öğrenip öğrenmediklerini aktif bir katılımıla denemelerini sağlamaktır. Çalışma kapsamında 5 hafta süreyle ders içerikleri sunulmuş ve her hafta, hafta içeriğine uygun uygulama çalışmaları yapılmıştır. Örnek ders içeriğine uygun bir uygulama testi Şema-3’te yer almaktadır. Uygulama testine 23 öğrenci katılmıştır. Uygulama testinden önce gerekli bütün bilgilendirmeler öğrencilerle yazılı olarak paylaşılmıştır. Uygulama testi sırasında öğretim tasarımcısı, öğrencilerin yaşayabileceği sorunları takip edebilmek amacıyla çevrim içi bağlantı açarak uygulama sonuna kadar beklemiştir.

3.4.4.3 Son test. DCC modeline göre son test, öğrenenlerin performanslarını ve dersin veya programın başarıyla tamamlanıp tamamlanmadığını görmek için kullanılabilse de asıl amacı tasarımcıya öğretimin işe yarayıp yaramadığına ilişkin bilgi vermektir. Çalışma kapsamında beş haftanın sonunda öğrencilerden beş haftalık öğrenmelerini ölçen bir son test uygulanmıştır. Öğrencilere sunulmuş olan testlerden elde edilen veriler, Barzegar'ın (2013) dil özellikleri bakımından yanlış sınıflandırması yönünden incelenmiştir. Son test uygulaması sırasında öğretim tasarımcısı, öğrencilerin yaşayabileceği sorunları takip edebilmek amacıyla çevrim içi bağlantı açarak uygulama sonuna kadar beklemiştir.

3.4.4.4 Öğretim stratejisi/öğretim materyalleri. Araştırmada kullanılacak olan öğretim stratejisinin ve öğretim materyallerinin seçiminde araştırmacı/tasarımcı tarafından öğretim tasarımı modelinin ilgili adımlardaki alt başlıkları takip edilmiştir. Öğretim stratejisinin seçiminde öğretim tasarımı modelinin beşli tasarım modeli kullanılmıştır. Düzenlenen ders stratejisi modeli konu alanı uzmanları tarafından (KAU3, KAU11) değerlendirilip uygun bulunmuştur. Öğretim materyallerinin seçiminde, tasarım modelinde yer alan hedef, öğrenen, bağlam ve öğrenme merkezli başlıkları esas alınmıştır. Kriterlerden hareketle seçilen materyaller konu alanı uzmanlarına (KAU1, KAU2, KAU3) sunularak görüşleri alınmıştır.

3.4.4.5 Süreç değerlendirme. Değerlendirme bölümü sistematik tasarımın yapısına uygun olarak üç aşamalı gerçekleştirilmiştir. Konu alanı uzmanı değerlendirmesi (KAU1, KAU2, KAU3), birebir değerlendirme ve küçük grup değerlendirmesi (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7 ve Ö8), büyük grup çalışması (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8) yapılmıştır. Hedef kitle olarak seçilen iki dilli Türk hukuk öğrencileri kendi içinde özgün bir grup olduğundan birebir değerlendirme ve küçük grup değerlendirmesi birlikte ele alınmıştır. Konu alanı uzmanı değerlendirmesi verileri görüşme formları ile, küçük grup değerlendirmesi ve büyük grup çalışması verileri ise gözlem ve görüşme formları aracılığıyla alınmıştır.

Öğrencilerin dersin hedeflerine ulaşip ulaşmadığına ilişkin değerlendirme verileri ise ders tasarımında kullanılan değerlendirme araçları üzerinden alınmıştır. Dersin öğrenme çıktılarının karşılanıp karşılanmadığına karar vermek için öğrenci testlerine hata analizi yöntemi uygulanmıştır.

3.5 Veri Analiz İşlemleri

Bilimsel araştırmalarda çalışmanın amacına uygun olarak sadece nicel veya sadece nitel araştırma deseni seçilebileceği gibi araştırmanın ihtiyaına ve amacına uygun olarak bu iki desen birlikte de seçilebilir. Verilerin nitel ve nicel olarak çeşitleme içinde sunulduğu bu araştırmalar uygulaması zor araştırmalar olarak tanımlanmakla birlikte aynı zamanda ideal araştırmalar olarak da nitelendirilmektedir. (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018: 265). Nicel veya nitel yöntemin tek başına yetmediği veya bir diğer veri kaynağı ile problemin daha eksiksiz anlaşılabileceği araştırmalarda karma yöntem yaklaşımı tercih edilebilir (Creswell, Klassen, Plano, Smith, 2011). Bu geliştirme araştırmasında seçilen ğretim tasarımı modelinin farklı aşamalarında veriler, birden fazla veri kaynağından toplanarak veri çeşitlemesi yapılmıştır.

Araştırma kapsamında ğretim üyelerine ve uluslararası öğrencilerin geneline gönderilen anket uygulamasından elde edilen nicel veriler, Sosyal Bilimler İstatistik Programı (IBM SPSS 25) ile analiz edilmiştir. Bu program ile ğrenci anketinden elde edilen verilerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar soru bazlı olarak “Bulgular” bölümünde paylaşılmıştır (Tablo 6).

Çalışmada elde edilen nitel verilerin analizinde kategorilendirme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2017). Araştırma kapsamında nitel veriler yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve gözlem formları aracılığıyla elde edilmiştir. Elde edilen nitel veriler tema temelli olarak kategorilere ayrılmıştır. Ayrılan bu kategorilerin içerik olarak uygunluğu kapsam geçerliği bakımından uzmanlara ($n=2$) sorularak görüşleri alınmıştır. Görüşmelerden elde edilen temalar ve analiz edilen içeriklere rnekler “Bulgular” bölümünde paylaşılmıştır (Tablo 4 ve 5).

3.6 Sınırlılıklar

Bu bölümde araştırmanın sınırlılıkları ele alınmıştır.

- Araştırmanın ihtiyaç analizinde sunulan anket uygulaması az sayıda öğrenciye uygulandığından bölümler arası ihtiyaç farklılıklarını tam olarak ortaya koyamamış olabilir.

- Araştırmanın örneklem grubunun küçük olmasından ötürü değerlendirme sürecinde birebir değerlendirme ve küçük grup değerlendirmesi birleştirilmiş, bu da sistematik tasarımın sağlayacağı dönüt çeşitliliğini etkilemiş olabilir.
- Araştırmanın örneklemine oluşturan grubun Türkçe dersleriyle aynı saatte çakışan bir fakülte derslerinin olması öğrenen grubun derslerin tamamına senkron olarak katılamamasına ve gözlemlerden gelecek verilerin azalmasına neden olmuş olabilir.
- Ders içeriklerinin sunulması sırasında zaman zaman internet sorunları yaşanması katılımcıların dersin bazı etkinliklerine katılmasına ve örnek etkinlik tasarımındaki her etkinliğin birebir aynı şekilde uygulanmasına engel olmuş olabilir.



Bölüm 4

Bulgular

Bu bölümde geliştirilen öğretim tasarımının adımları ve bu adımlarda yapılan veri analizi işlemlerinden gelen bulgular, tasarımın aşamalarına bağlı olarak ele alınmıştır.

4.1 İhtiyaçların Analizi

Uluslararası statülü öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçlarının belirlenebilmesi amacıyla öğrencilerden anket yoluyla veri toplanmıştır. Ankete yedi fakülteden toplamda 33 öğrenci katılmıştır. Veriler, betimsel analize tabi tutulmuş; elde edilen bulgular şu şekilde sıralanmıştır:

- Öğrencilerin en sık kullandığı dil becerisi dinleme, en az kullandığı beceri ise yazmadır.
- Öğrenciler bölümlerinde başarılı olabilmek için ders notu okumanın, yazılı ödev hazırlamanın, dersle ilgili sorulan sorulara cevap vermenin ve dersi dinlemenin çok önemli olduğunu belirtmiştir.
- Öğrencilere göre yazma becerisi en zor, dinleme becerisi ise en kolay beceri olarak nitelendirmiştir.
- Beceri bazlı olarak öğrencilerin bölüm derslerinde yaşadığı zorluk ve kolaylığı değerlendirmeleri istendiğinde metinlerde bölümleriyle ilgili terimleri anlamının, akademik dil/kelimeler kullanarak yazabilmenin, konuşurken vurgu ve tonlamayı doğru kullanabilmenin, standart Türkçenin dışındaki yöresel/aksanlı konuşmaları anlayabilmenin kendileri için en zor beceriler olduğunu belirtmişlerdir (Tablo 4).

Tablo 4

Akademik Türkçe İhtiyaç Analizi Öğrenci Anketi

Sorular	N	Min	Max	$\bar{X}$	Ss
<i>Becerilerin Kullanım Sıklığı</i>					
Okuma	33	1,00	5,00	3,606	1,248
Yazma	33	1,00	5,00	3,242	1,300
Konuşma	33	2,00	5,00	4,061	1,029
Dinleme	33	1,00	5,00	4,091	1,100
<i>Önem/Akademik Okuma</i>					
Ders kitabı okumak	33	2,00	4,00	3,091	,879
Bilimsel makale okumak	33	1,00	4,00	2,818	,983
Ders notu okumak	33	2,00	4,00	3,424	,793
Görsel metin (web sayfası, power point vb.)	33	1,00	4,00	3,091	,914
Başvuru kitabı (sözlük, ansiklopedi, atlas vb.)	33	1,00	4,00	2,636	,962
Rapor okumak	33	1,00	4,00	2,697	,951
<i>Önem/Akademik Yazma</i>					
Yazılı ödev hazırlamak	33	2,00	4,00	3,182	,683
Rapor yazmak	33	1,00	4,00	2,909	1,011
Dersi dinlerken not tutmak	33	1,00	4,00	3,182	,846
Ödevin sonuna kaynaklar bölümü yazmak	33	1,00	4,00	3,030	,847
Öğretim elemanlarına e-mail yazmak	33	1,00	4,00	3,000	,901
<i>Önem/Akademik Konuşma</i>					
Sözlü sunum yapmak	33	1,00	4,00	2,849	,870
Dersle ilgili fikir ve düşünceleri sözlü ifade etmek	33	1,00	4,00	3,000	,935
Sınıfta dersle ilgili sorular sormak	33	1,00	4,00	3,212	,781
Sınıfta dersle ilgili sorulan sorulara cevap vermek	33	2,00	4,00	3,303	,810
Sınıf içi tartışmalara katılmak	33	1,00	4,00	2,970	,918
<i>Önem/Akademik Dinleme</i>					
Sözlü sunum dinlemek	33	2,00	4,00	3,212	,696
Seminer/konferans dinlemek	33	2,00	4,00	3,242	,663
Dersi dinlemek	33	2,00	4,00	3,455	,711
Derste yapılan tartışmaları takip etmek	33	2,00	4,00	3,394	,747
<i>Becerilerin Kullanım Zorluğu</i>					
Okuma	33	1,00	5,00	2,818	1,103
Yazma	33	1,00	5,00	3,424	1,146
Konuşma	33	1,00	5,00	3,000	1,173
Dinleme	33	1,00	5,00	2,455	1,092
<i>Zorluk/Akademik Okuma</i>					
Okuduğum metnin ana fikrini anlayabilmek	33	1,00	5,00	2,849	1,202
Metinle ilgili sorulara cevap vermek	33	1,00	5,00	2,879	1,166
Konusunu anlamak için metni gözden geçirmek	33	1,00	5,00	3,000	1,199
Okuduğum metni özetleyebilmek	33	1,00	5,00	3,091	1,128
Okuduğum metindeki yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek	33	1,00	5,00	3,152	1,064
Okuduğum metinden sonuç çıkarabilmek	33	1,00	5,00	2,939	1,144
Okuduklarımla ilgili kendi fikirlerimi sözlü/yazılı ifade edebilmek	33	1,00	5,00	3,061	1,223
Hızlı okuyabilmek	33	1,00	5,00	2,970	1,212
Metinlerdeki bölümümle ilgili terimleri anlayabilmek	33	1,00	5,00	3,152	1,064
Aradığım bilgiyi bulmak için metni hızlı bir şekilde gözden geçirmek	33	1,00	5,00	3,030	1,132

Tablo 4 (devam)

Sorular	N	Min	Max	$\bar{X}$	Ss
Zorluk/Akademik Yazma					
Doğru kelimeleri seçerek cümle kurabilmek	33	2,00	5,00	3,121	,857
Cümleleri anlamlı bir şekilde birbirine bağlayabilmek	33	1,00	5,00	3,273	1,008
Bir düşünce etrafında paragraf yazabilmek	33	1,00	5,00	3,152	,906
Dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurabilmek	33	1,00	5,00	3,152	,906
Bölümümle ilgili terimleri doğru/uygun kullanabilmek	33	1,00	5,00	3,182	,983
Akademik dil/kelimeler kullanarak yazabilmek	33	1,00	5,00	3,364	1,141
Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat etmek	33	1,00	5,00	3,152	1,034
Gerekli düzeltmeler için yazılanları tekrar gözden geçirmek	33	2,00	5,00	3,182	1,044
Zorluk/Akademik Konuşma					
Konuşurken doğru cümleler kurabilmek	33	1,00	5,00	3,091	1,042
Akıcı/hızlı konuşabilmek	33	1,00	5,00	3,152	1,064
Soru sormak ve sorulan sorulara cevap vermek	33	1,00	5,00	3,030	1,045
Konuşurken doğru kelimeyi seçebilmek	33	1,00	5,00	3,121	1,023
Telaffuz hatası yapmadan konuşabilmek	33	1,00	5,00	3,152	1,121
Sınıfta yapılan sözlü tartışmalara etkili bir şekilde katılabilmek	33	1,00	5,00	3,273	1,180
Görsel malzemeleri (resim, grafik, vs.) kullanarak konuşabilmek	33	1,00	5,00	3,273	1,232
Konuşurken vurgu ve tonlamayı doğru kullanabilmek	33	1,00	5,00	3,424	1,173
Zorluk/Akademik Dinleme					
Dersin konusunu anlayabilmek	33	1,00	5,00	2,697	,984
Dersin ana fikrini anlayabilmek	33	1,00	5,00	2,758	1,091
Dersi dinlerken bilmediğim yeni kelimelerin anlamlarını tahmin edebilmek	33	1,00	5,00	3,030	1,045
Standart Türkçenin dışındaki yöresel/aksanlı konuşmaları anlayabilmek	33	2,00	5,00	3,212	,992
Dersi dinlerken not tutabilmek	33	1,00	5,00	3,061	,966
Sözlü bir tartışmayı takip edebilmek	33	1,00	5,00	3,061	,998
Sözlü olarak sorulan soruları anlayabilmek	33	1,00	5,00	2,849	,939
Dinlerken önemli/anahtar kelimeleri anlayabilmek	33	1,00	5,00	2,849	1,149
Ödevin nasıl yapılacağı ile ilgili sözlü açıklamaları anlayabilmek	33	1,00	5,00	2,939	1,248

Öğrencilerin ihtiyaçlarını bütüncül olarak görebilmek adına Türkçe öğretimi konu alanı uzmanlarıyla tema odaklı görüşme gerçekleştirilmiştir. Konu alan uzmanlarına “Öğrencileriniz öğretim sürecinde en çok hangi noktalarda sorun yaşamaktadır?” sorusu yöneltilmiştir. Bulgular “ders öğretimi sırasındaki zorluklar”, “sınav uygulamasında karşılaşılan zorluklar” ve “dilin alt becerilerini kullanırken yaşanan zorluklar” olmak üzere üç tema üzerinden sunulmuştur.

Ders öğretimi sırasındaki zorluklar temasında, konu alan uzmanlarıyla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analiz edildiğinde mevcut müfredatın zor olduğu, öğrencilerin kelime haznesi eksikliğinden ötürü sorun yaşadıklarını, Türkçeyi ev ortamında öğrendikleri için yanlış veya eksik öğrenmeleri sınıf ortamına aktarmalarından kaynaklı sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. KAU-1 “Kelime

haznesi bakımından eksik olan öğrencilerle daha çok metin çözümleme üzerine bir ders yürütmüştük. Zorlandıkları konular aslında en temel konular olan yazım ve noktalama üzerineydi.”; KAU-2 “Öğrenciler özellikle de ve ki bağlacının yazımını bilmiyor, bazı noktalama işaretlerinin kullanımında ise İngilizce dil bilgisi yapılarının özelliklerini yansıtan işaretler kullanıyorlar”; KAU-3 “Okuma ve dinleme becerisi açısından öğrenciler genel olarak yeterli durumdadır.” “Türkçeyi evde ailesinden öğrenen öğrenci standart İstanbul Türkçesi yerine ailesi evde hangi ağız ile konuşuyorsa o ağızı öğrenmiştir” “Yazmada karşılaşılan temel sorun konuşma konusunda anlatılan sebeplerden kaynaklanmaktadır.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Sınav uygulamasında karşılaşılan zorluklar temasında, konu alanı uzmanlarıyla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde ders öğretimi sırasındaki zorlukların sınav uygulamalarına yansıtıldığı, ayrıca öğrencilerin çoktan seçmeli sınav formatına alışık olmadıkları için ders uygulamaları ve sınav uygulamaları arasında başarı farklılıkları olduğu tespit edilmiştir. KAU-3 öğrencilerin sınavda yaşadıkları zorluklarla ilgili olarak *“standart Türkçeyi konuşamayan öğrenci sözcüğün yazımında tereddüt yaşamakta, sözcüğü ya söylediği gibi yazmakta ya da hiç yazamamaktadır”* görüşünü bildirmiştir. Sınav formatı sorunlarına yönelik KAU-2 *“öğrencilerin özellikle çoktan seçmeli sınav sorularını cevaplamada sorun yaşıyorlar, ders içerisinde metin analiz ederken başarılı olmalarına rağmen soruları cevaplarken süre engeline takılıyorlar ve Türkiye’deki formal eğitim sürecini yaşamadıklarından çoktan seçmeli sınav formatını anlayamıyorlar. Öğrenciler çoktan seçmeli sınavlarda düşük puan alırken açık uçlu sorularda ve alternatif değerlendirmelerde daha yüksek puan alıyorlar.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Dilin alt becerilerini kullanırken yaşanan zorluklar temasında, konu alanı uzmanlarıyla yapılan görüşmeler analiz edilmiş ve öğrencilerin en çok imgesel işlevlerde sorunlar yaşadığı gözlemlenmiştir. KAU-1 *“öğrencilerimiz her ne kadar Türk uyruklu olsalar da maruz kaldıkları ve kullandıkları dil Almanca olduğu için çoğu yerde anlamada da güçlük çekebiliyorlardı.”*, KAU-2 *“Türk edebiyatını oluşturan temel eserler ve şahsiyetler konusunda birikim sahibi olmamaları sebebiyle formal eğitimden gelen kültürel göndermeleri ve kodlamaları yakalayamıyorlar.”* şeklinde görüş bildirirken KAU-3 doğrudan alt becerilere atıfta bulunmamakla birlikte ana beceriler üzerinden genel değerlendirmeler yapmıştır.

Öğrencilerin ihtiyaçlarını tespit etmek amacıyla Türkiye'deki vakıf ve devlet üniversitelerinde hukuk dersi veren üç konu alanı uzmanıyla tema odaklı görüşme gerçekleştirilmiştir. Konu alan uzmanlarına “sizce fakültenizde okuyan öğrencilerin Türkçe ihtiyaçları nelerdir?” ve “sizce hukuk öğrencileri için geliştirilen bir derste ne tür materyallere yer verilebilir?” soruları sorulmuştur. Bulgular “dil ile ilgili ihtiyaçlar” ve “öğretim materyali ihtiyaçları” olmak üzere iki tema üzerinden sunulmuştur.

Dil ile ilgili ihtiyaçlar temasında konu alan uzmanlarıyla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda Türkçe öğretimi ve hukuk konu alanı uzmanlarının temel becerilerde paralel düşündüğü tespit edilmiştir. ÖÜ-3 “*Bence öncelikli olarak Türkçe[yi] düzgün yazmayı ve konuşmayı öğrenmeleri gerek.*” şeklinde görüş bildirmiştir. Bununla birlikte hukuk konu alanı uzmanlarının konuşma ve yazma becerilerinde üst bilişsel becerilere ağırlık verdikleri tespit edilmiştir. ÖÜ-1 “*Hızlı düşünmek, hazır cevap olmak duruşmalarda önemli. Her şeyi bilmek zorunda değilsin, ama bilmediğini de cevaplamalısın.*”, ÖÜ-2 “*Resmi yazışmaların inceliklerini öğrenmek önemli bir adım.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretim materyali ihtiyaçları temasında konu alan uzmanlarıyla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda hukuk bağlamındaki terim, ilke, karar, kanun maddesi vb. malzemelerin ders materyali olarak seçilebileceği tespit edilmiştir. ÖÜ-3 “*Bol bol uzun cümleleri olan kitap okusunlar. Mahkeme veya Yargıtay kararlarını okuma yapabilirsiniz. İçeriğindeki hukuki olayın tespitinden bağımsız, güncel haberlerle bağlantılı ilgi çekici kararları okuyabilirler*” şeklinde görüş bildirmiştir. Bununla birlikte ders sırasında, farklı dil becerilerini destekleyici materyallere ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiştir. ÖÜ-2 “*ek olarak kanun okuma için de çalışmalar yapılabilir. Türk yasa koyucusunun kendine has bir dil yapısı var, zaten belli başlı kanunlar kullanılırsa en azından bir aşinalık sağlar.*”, ÖÜ-1 “*Sık kullanacakları hukuki terimler ile ilkeleri öğrenmeliler. Artı olarak öğrencileri gruplara ayırıp gruplara soru-cevap şeklinde tartışma programları hazırlayabilirsin*” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Yapılacak olan ders tasarımının, hukuk fakültesinin genel öğrenme çıktılarıyla paralellik gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla ihtiyaç analizinde elde edilen bulgular ile genel öğrenme çıktılarının karşılaştırılması yapılmıştır. Geliştirilen ders programının materyal seçimlerinin hukuk fakültesinin genel öğrenme çıktılarını

destekleyebileceği tespit edilmiştir. Programın genel öğrenme çıktıları Ek-G’de gösterilmiştir.

4.2 Öğrenenlerin Analizi

Dick ve diğerlerine (2005) göre sistematik tasarımda ihtiyaçların belirlenmesiyle eş zamanlı olarak öğrenen grubun analizi yapılabilir. Öğrenen grubun analizi sayesinde azami düzeyde öğrenen gruba hitap eden bir öğretim gerçekleştirmek mümkün olabilmektedir. Bu bölümde öğrenen grubun demografik yapılarına ve dil öğrenme süreleri ve tecrübelerine ilişkin bilgiler edinilmiştir. Aynı zamanda fakültelerinin öğretim üyeleri ile yapılan görüşmede de öğrencilerin genel öğrenim düzeyleri ve Türkçe bilgileri konusunda bilgiler edinilmiştir. Hukuk fakültesi öğretim üyeleri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formlarından (EK 6, EK 7) elde edilen verilerden hareketle öğrenen grubun genel özellikleri, derslere karşı genel motivasyon durumları, ön öğrenmeleri, dersin dağıtım sistemine yaklaşımları gibi konularda edinilen bilgiler paylaşılmıştır.

Öğretim üyelerine sunulan görüşme formlarına verilen yanıtlardan hareketle öğrenen grubun Türkçe öğrenmeye karşı motive olduğu, aktif katılımlı bir grup olduğu bilgisi edinilmiştir.

Öğrencilerin Almanya’da aldıkları formal eğitim sayesinde analiz becerilerinin yüksek olduğu ve üretici becerilere dayanan çalışmalarda başarılı oldukları; ancak Türkiye’deki öğrencilerden farklı olarak hiç çoktan seçmeli sınav yapısı görmediklerinden üniversitede bu tarz sınavlarla karşılaştıklarında başarılarının düştüğü belirtilmiştir. KAU-2 bu durumla ilgili “*Öğrenciler özellikle çoktan seçmeli sınav sorularını cevaplamada sorun yaşıyorlar, derste metin analiz ederken liseyi Türkiye’de bitiren öğrencilere göre daha başarılı olmalarına rağmen sınavda soruları cevaplarken süre engeline takılıyorlar ve Türkiye’deki formal eğitim sürecini yaşamadıklarından çoktan seçmeli sınav formatını anlayıp uyum sağlayamıyorlar.*” görüşlerini paylaşmıştır. Türkiye’deki ilk ve orta kademeli eğitimde öğretilen temel Türkçe ses bilgisine sahip olmadıkları bilinmektedir.

Öğrenciler ders dağıtım sistemlerine ve teknoloji kullanımına aşinadır. Öğrenen grubun internete, internet tabanlı veri kaynaklarına erişim konusunda sorunu

olmamakla birlikte bir kısmının hali hazırda Almanya’da ikamet etmesi sebebiyle basılı Türkçe ders kitaplarına erişimleri gecikebilmektedir.

Öğrenenlerin analizinde Köksal Çakır’ın (2020) çalışmasının bulgularından hareketle aynı zamanda öğrencilerin bir bölümünün Türkçe ve Türk Kültürü dersini hiç almadığı, alanların büyük çoğunluğunun da dersten yeterli faydayı göremediği bilinmektedir. İlgili araştırma kapsamında öğrenciler *“Türk Kültür[ü] dersi[ni] hiçbir[hiçbir] zaman almadım [A]lmanya[’]da. [A]ncak tabiki [T]ürkçe derslerimde ve İlk okulum [ilkokulum] Türk - Alman Avrupa okulu[okulu] olduğu için orda’da [orada da] Türk kültür[ü] ve edebiyat[ı] ile ilgili bir kaç dersleri [birkaç ders] aldık ve onlar ise benim [T]ürkiye[’]yi ve kendimi anlamaya [anlamama] ve [T]ürk dilde [diline karşı] ilgimi tutmaya yardımcı olmuşlar[dır].”, “Genellikle çeviri üzerine kurgulanmış derslerdi o yüzden Almanya’daki Türkçe derslerinin verimli olduğunu düşünmüyorum.”, “Almanya’da Türkçe dersi almadım.”* şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Aynı araştırma kapsamında öğrencilerin geneli kendilerinde Türkiye’de gördükleri Türkçe derslerinin en büyük faydasını Türkçe yazım kurallarını, Türkçe metin yazmanın gerekliliklerini öğrenmek olarak ifade etmektedir. *“Türkçemi geliştirilmiş durumdayım. Yazı kurallarına artık daha çok dikkat ediyorum ve daha doğru Türkçeyle [m]etin yazmaya başladım.”, “bir çok [Birçok] yazı kuralları hayatımda hiç öğrenme fırsatım olmadı. Böylece büyük bir eksiklik biraz olsa da giderildi.”, “Diğer derslere katkısı olduğunu düşünüyorum çünkü öncelikle dilbilgimiz gelişiyor ve Almanya’da öğrenemediğim yazım kuralları ve grameri bu sayede daha iyi kavramış oluyorum. Hukukçu olarakta olduğu kadar [olarak da mümkün olduğu kadar] doğru bir Türkçeyle yazmanın önemli olduğunu düşünüyorum.”* görüşleriyle ifade etmişlerdir.

4.3 Öğretim Hedeflerinin Analizi/Performans Hedeflerinin Belirlenmesi/Ölçme Değerlendirme Kriterlerinin Belirlenmesi

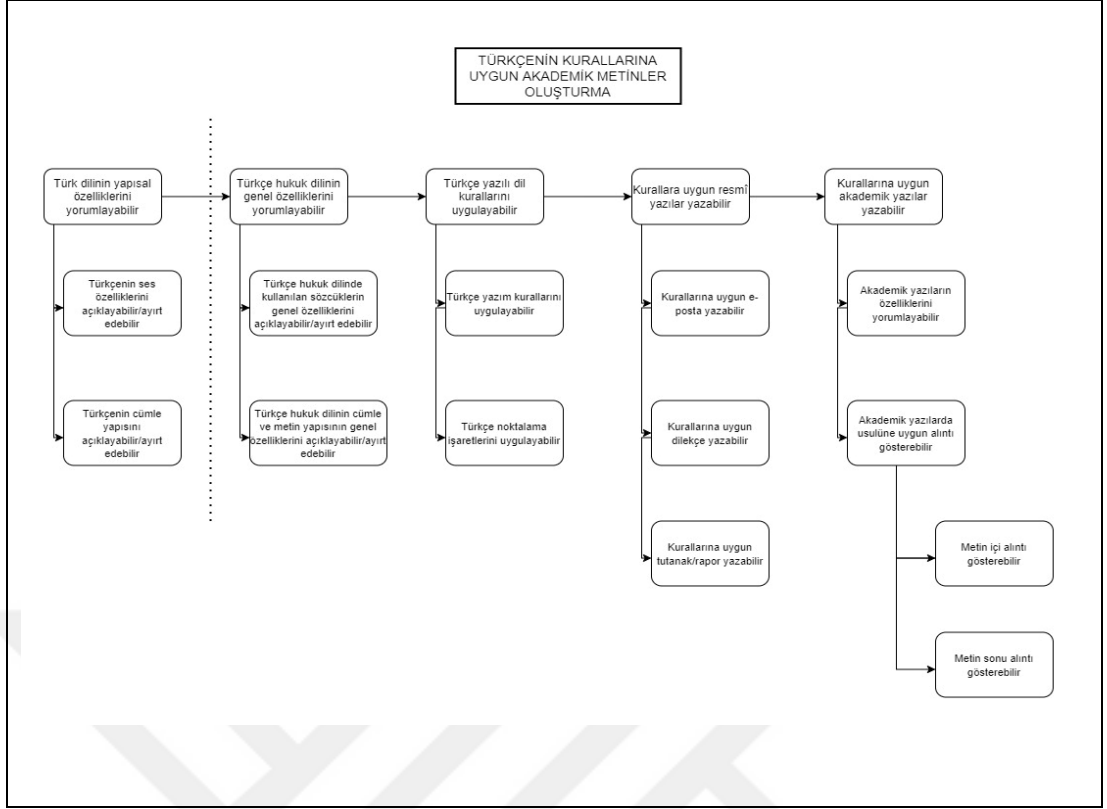
Çalışma kapsamında öncelikle temel öğretim hedefleri belirlenmiş; öğretimin temel amacı ve amacı destekleyecek alt hedefler ortaya konmuş; ders hedeflerinin içerik sıralaması yapılmış; öğrenme çıktıları, performans hedefleri ve giriş davranışlar belirlenmiştir. Öğretim hedeflerinin analizi, performans hedeflerinin belirlenmesi,

ölçme değerlendirme kriterlerinin belirlenmesi adımlarında beceri ve kazanımlar araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve konu alanı uzmanları ile görüşülerek analiz edilmiştir.

İhtiyaç analizi kapsamında elde edilen veriler göstermektedir ki öğrenen grup ile öğretene grup arasında paralel ihtiyaçlar olduğu kadar ayrılan ihtiyaçlar da bulunmaktadır. Bununla birlikte hem öğrenenlerin hem de öğreteneğin ihtiyaçları ağırlıklı olarak yazma becerisinde yoğunlaşmaktadır. Bu nedenle araştırmada yer alan hedef ve kazanımların bu beceri üzerinden planlanması ihtiyacı bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğrenci anketleri ve öğretim üyelerinin görüşme sonuçlarından yola çıkılarak yapılan analiz sonuçlarına göre kutup amaç, amaç ve alt beceriler oluşturulmuştur. Her bir ders hedefi belirlendikten sonra hedeflere ilişkin alt beceriler belirlenerek şemalaştırılmıştır. Belirlenen hedeflerin hiyerarşik sıralaması Şekil 2’de gösterilmiştir.

Şekil 2’deki *Hukuk Türkçesi Dersi Öğretim Hedeflerinin Hiyerarşik Sıralaması* şeması incelendiğinde akademik yazmaya ait beceriler, alt beceriler ve giriş becerileri yer almaktadır. Öğrencilerin akademik yazma becerilerini kazanabilmeleri için Türk dilinin yapısal özelliklerini yorumlayabilmeleri, Türkçenin ses özelliklerini ve Türkçenin cümle yapısını ayırt edebilmeleri beklenir. Türkçenin yazılı dil kurallarına uygun akademik metinler oluşturma becerisinin alt becerileri ise Türkçe hukuk dilinin genel özelliklerini ayırt edebilme, Türkçe yazılı dil kurallarını uygulayabilme, kurallara uygun resmî yazılar yazabilme ve kurallarına uygun akademik yazılar yazabilme olarak belirlenmiştir.



Şekil 2. *Hukuk Türkçesi Dersi Öğretim Hedeflerinin Hiyerarşik Sıralaması*

Beceri analizi şemasının oluşturulması adımının ardından şema, eğitim teknolojileri konu alanı uzmanına gösterilerek görüşleri alınmıştır. Alınan geri bildirimler doğrultusunda öğretmen odaklı yazılan hedef tanımları öğrenen odaklı olarak yeniden düzenlenmiştir.

Öğretim içeriklerinin temel sıralaması, öğretim analizi basamağında belirlenen beceriler aracılığıyla ortaya konmuştur. Alt beceriler tasarlandıktan sonra Türkçe öğretimi konu alanı uzmanlarının görüşüne başvurulmuştur. Türkçe öğretimi konu alanı uzmanları kendilerine sunulan şemanın genel olarak öğretime uygun olduğunu; ancak ek bir öneri olarak Türkçe hukuk dilinin özelliklerini ayırt edebilme ile Türkçe yazılı dil kurallarını uygulayabilme adımlarının yer değiştirmesi durumunda da öğretimde herhangi bir sorun yaşanmayacağını ifade etmişlerdir (KAU1, KAU3). Belirlenen kazanımlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Beceri-Hedef Tablosu

Beceriler	Hedef
Türk dilinin yapısal özelliklerini yorumlayabilir	İlgili örnekler verildiğinde yardım almadan Türk dilinin yapısal özelliklerini yorumlayabilecek
Türkçenin ses özelliklerini ayırt edebilir	Kurallı ve kural dışı örnekler bir arada verildiğinde yardım almadan Türkçenin ses özelliklerini ayırt edebilecek
Türkçenin cümle yapısını ayırt edebilir	Kurallı ve kural dışı örnekler bir arada verildiğinde yardım almadan Türkçenin cümle yapısının özelliklerini ayırt edebilecek
Hukuk dilinin özelliklerini yorumlayabilir	Örnek metinler verildiğinde yardım almadan hukuk dilinin özelliklerini yorumlayabilecek
Sözcük bilgisini yorumlayabilir	İlgili örnekler gösterildiğinde yardım almadan hukuk dilinin sözcük yapısını yorumlayabilecek
Yapısal özelliklerini yorumlayabilir.	İlgili örnekler gösterildiğinde yardım almadan hukuk dilinin yapısal özelliklerini yorumlayabilecek
Yazılı dilin kurallarını uygulayabilir	Kurallarına uygun olmayan bir metinle karşılaştığında belirtilen sürede yazılı dilin kurallarını uygulayabilecek
Türkçe yazım kurallarını uygulayabilir	Yazım kurallarına uygun olmayan bir metinle karşılaştığında belirtilen sürede gerekli düzeltmeleri yapabilecek
Türkçe noktalama işaretlerini uygulayabilir	Noktalama kurallarına uygun olmayan bir metinle karşılaştığında belirtilen sürede gerekli düzeltmeleri yapabilecek
Resmî yazılar yazabilir	Konusu ve/veya şablonu verildiğinde yardım almadan resmi yazılar yazabilecek
E-posta yazabilir	Akademik veya mesleki hayatta karşılaşılabileceği konular verildiğinde yardım almadan e-posta yazabilecek
Dilekçe yazabilir	Akademik veya mesleki hayatta karşılaşılabileceği konular verildiğinde yardım almadan dilekçe yazabilecek
Tutanak/rapor yazabilir	Mesleki hayatta karşılaşılabileceği konular verildiğinde yardım almadan tutanak/rapor yazabilecek
Akademik yazılar yazabilir	Türü ve formatı verildiğinde akademik yazılar yazabilecek
Akademik yazıların özelliklerini yorumlayabilir	İlgili örnek akademik metin parçaları gösterildiğinde yazıların akademik olma özelliklerini kısa süreli düşünerek yorumlayabilecek
Alıntı gösterebilir	Metinler ve kaynaklar bir arada verildiğinde yardım almadan metne kaynak gösterebilecek
Metin içi alıntı gösterebilir	Metinler ve kaynaklar bir arada verildiğinde yardım almadan metin içi alıntı gösterebilecek
Metin sonu alıntı gösterebilir	Metinler ve kaynaklar bir arada verildiğinde yardım almadan metin sonu alıntı gösterebilecek

Değerlendirme araçlarının geliştirilmesi sürecinde ilk olarak öğretim tasarım modeline uygun bir beceri-hedef-değerlendirme tablosu geliştirilmiştir. Her bir hedefin ölçümü için beklenen davranışa uygun değerlendirme adımları yazılmıştır (Tablo 6).

Değerlendirme araçlarının geliştirilmesi adımının ikinci aşamasında hangi becerilerin hangi aşamada ölçüleceğine karar verilmiştir. Değerlendirme araçları tasarlanırken içerik konusunda Türkçe öğretimi konu alanı uzmanlarının, test geliştirmede de dil öğretiminde ölçme değerlendirme konu alanı uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Türkçe öğretimi konu alanı uzmanları yalnızca giriş davranışları testine yönelik düzeltme önerisinde bulunmuşlardır. KAU'ların tekrara düşüldüğünü tespit ettikleri test maddelerinin çıkarılması önerisine göre test yeniden düzenlenmiştir. Ölçme değerlendirme alan uzmanı ise giriş davranışları testindeki test maddelerinin çoktan seçmeli soru yazım ölçütlerine uygun hale getirilmesi önerisinde bulunmuştur. Konu alanı uzmanı tarafından geri bildirim verilen maddelerde gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Türk dilinin yapısal özelliklerinin yorumlanması hedefi, birkaç haftalık hedefi destekleyici niteliğe sahip olduğundan giriş davranış olarak tespit edilmiştir. Giriş davranışların tespitinde öğretime formal bir test ile başlamak tercih edilmediğinden bu adımda geliştirilen test, bir eğitsel oyunlaştırma aracılığıyla öğrencilere sunulmuştur.

Tablo 6

Beceri-Hedef- Değerlendirme Tablosu

Beceri	Hedef	Değerlendirme
Türk dilinin yapısal özelliklerini yorumlayabilir	İlgili örnekler verildiğinde yardım almadan Türk dilinin yapısal özelliklerini yorumlayabilecek	“Okuduğunuz cümledeki sözcüklerin Türkçe olup olmadığını belirtiniz.” Söylemek/yazmak
Türkçenin ses özelliklerini ayırt edebilir	Kurallı ve kural dışı örnekler bir arada verildiğinde yardım almadan Türkçenin ses özelliklerini ayırt edebilecek	“Verilen cümlede Türkçe olma kurallarına aykırı örnek varsa belirtiniz.” Ayırt etmek/belirlemek
Türkçenin cümle yapısının özelliklerini ayırt edebilir	Kurallı ve kural dışı örnekler bir arada verildiğinde yardım almadan Türkçenin cümle yapısının özelliklerini ayırt edebilecek	“Verilen örneklerde sözcük dizilimine bakarak Türkçenin sözcük dizilimi kuralı var mı, yorumlayınız.” Anlatmak/belirtmek
Hukuk dilinin özelliklerini yorumlayabilir	Örnek metinler verildiğinde yardım almadan hukuk dilinin özelliklerini yorumlayabilecek	“Verilen örneklerle bakarak hukuk dilinin genel özelliklerini yorumlayınız.” Anlatmak/belirtmek
Sözcük bilgisini yorumlayabilir	İlgili örnekler gösterildiğinde yardım almadan hukuk dilinin sözcük yapısını yorumlayabilecek	“Verilen örneklerde tekrar eden, birbirine benzeyen sözcükleri bulunuz.” Seçmek/belirtmek “Verilen örneklerle bakarak hukuk dilinde kullanılan sözcüklerin özelliklerini yorumlayınız.” Anlatmak/belirtmek
Yapısal özelliklerini yorumlayabilir.	İlgili örnekler gösterildiğinde yardım almadan hukuk dilinin yapısal özelliklerini yorumlayabilecek	“Verilen örneklerde tekrar eden, birbirine benzeyen kullanımları bulunuz.” Seçmek/belirtmek “Verilen örneklerle bakarak hukuk dilinin yapısal özelliklerini yorumlayınız.” Anlatmak/belirtmek
Türkçe yazım kurallarını uygulayabilir	Yazım kurallarına uygun olmayan bir metinle karşılaştığında belirtilen sürede gerekli düzeltmeleri yapabilecek	“Verilen metinde yer alan yazım yanlışlarını düzeltiniz.” Düzeltilmek
Resmî yazılar yazabilir	Konusu ve/veya şablonu verildiğinde yardım almadan resmi yazılar yazabilecek	“Verilen konuda örnek bir resmî yazı oluşturunuz.” Yazmak

Tablo 6 (devam)

Beceri	Hedef	Değerlendirme
Dilekçe yazabilir	Akademik veya mesleki hayatta karşılaşılabileceği konular verildiğinde yardım almadan dilekçe yazabilecek	“Verilen konuda örnek bir dilekçe oluşturunuz.” Yazmak
Tutanak/rapor yazabilir	Mesleki hayatta karşılaşılabileceği konular verildiğinde yardım almadan tutanak/rapor yazabilecek	“Verilen konuda örnek bir rapor/tutanak oluşturunuz.” Yazmak
Akademik yazılar yazabilir	Türü ve formatı verildiğinde akademik yazılar yazabilecek	“Verilen formata uygun olarak akademik bir metin oluşturunuz.” Yazmak
Akademik yazıların özelliklerini yorumlayabilir	İlgili örnek akademik metin parçaları gösterildiğinde yazıların akademik olma özelliklerini kısa süreli düşünerek yorumlayabilecek	“Verilen örneklerde tekrar eden yapılardan hareketle akademik yazıların ortak özelliklerini yorumlayınız.” Anlatmak/belirtmek
Alıntı gösterebilir	Metinler ve kaynaklar bir arada verildiğinde yardım almadan metne kaynak gösterebilecek	“Verilen metne ait karışık bir yazımla verilen kaynağı doğru şekilde yazınız.” Yazmak
Metin sonu alıntı gösterebilir	Metinler ve kaynaklar bir arada verildiğinde yardım almadan metin sonu alıntı gösterebilecek	“Verilen metne ait aşağıdaki kaynağı metin sonu alıntı olarak düzenleyiniz.” Yazmak

4.4 Öğretim Stratejileri/ Öğretim Materyallerini Seçme ve Geliştirme

Bu çalışmada iki dilli Türk, hukuk bölümü öğrencilerinin akademik Türkçe becerilerini geliştirecek bir ders programı Sistemik Yaklaşım Modeli'ne (Dick vd., 2005) göre tasarlanmıştır.

Öğretim stratejilerinin ve öğretim materyallerinin seçimi için öncelikle öğretim tasarımı tasarımı olarak araştırmacının rolü belirlenmiştir. DCC (2005) öğretim tasarımı modeli, öğretene ile öğrenen arasındaki bağımsızlık ilişkisinin ölçüsüne göre tasarımcının benimseyebileceği üç farklı rolden bahsetmektedir. Birinci rolde tasarımcının rolü öğretimin aktarımında oldukça pasifken yönlendirici olarak oldukça aktiftir. İkinci rolde tasarımcının öğretim için seçtiği veya uyarladığı materyaller, tasarımcının öğretimin aktarımındaki rolünü artırmaktadır. Bu rolde bazı materyaller öğretenden bağımsız da kullanılabilir de öğretenden bağımsız materyallerin kullanımı

için öğreten tarafından bir rehber hazırlanması gerekir. Üçüncü rolde ise öğretim büyük ölçüde öğretene bağımlıdır. Tasarımcı, geliştirdiği materyalleri seçtiği öğretim stratejisine uygun olarak aktarır. Okullarda, materyaller için az bütçenin olduğu yerlerde veya öğretilecek içeriğin çok hızlı değiştiği yerlerde genellikle tasarımcı bu rolü tercih eder. Bu araştırmada da içerikte meydana gelebilecek değişikliklere anında müdahale edebilmek, gerekli güncelleme ve iyileştirmeleri yapabilmek adına tasarımcı rollerinden üçüncüsü seçilmiştir.

Tasarımcının rolünün seçilmesinin ardından dağıtım sistemine karar verme sürecine geçilmiştir. DCC (2005) öğretim tasarımı modeli çok sayıda dağıtım sistemi önerisinde bulunmaktadır. Ancak öğretimin pandemi döneminde gerçekleşmesi sebebiyle tasarımın dağıtım sisteminin yalnızca bilgisayar tabanlı olmasına karar verilmiştir. Çevrim içi katılıma ve arka planda geniş bir raporlama imkânı tanıyan bir dağıtım sistemi olarak Adobe Connect'in kullanımına; konu içeriklerinin anlatımında ise soru-cevap, tartışma metotlarıyla ve etkileşimli web araçlarıyla zenginleştirilmiş bir öğretim stratejisi uygulanmasına karar verilmiştir.

Araştırmacı tarafından var olan öğretim materyallerinin uygunluğu hedef, öğrenen, bağlam ve öğrenme merkezli kıstaslara göre değerlendirilmiştir.

Öğretim materyali olarak öncelikle geçmiş yıllarda bütün fakültelere ortak olarak sunulan Türk Dili ve Türkçe İletişim derslerinin öğretim materyalleri, fakültelere seçmeli ders olarak verilen Akademik Türkçe derslerinin materyalleri ele alınmıştır. Mevcut bu materyaller kısmen Hukuk Türkçesi dersinde uygulamaya uygun olmakla birlikte öğrencilerin ihtiyaçlarına ve öğrenme ortamının bağlamına göre uyarlanması gerekli görülmüştür. Ek olarak ihtiyaçların ve öğrenenlerin analizi sırasında hukuk konu alanı uzmanı öğretim üyelerinin materyallere yönelik görüşleri ve önerileri de dikkate alınmıştır. Bütün bu değerlendirmeler ve internette var olan Hukuk Dili öğretim materyalleri tasarımcı tarafından incelenmiş, bütün materyallerin öğrenci ihtiyacına öğrenme ortamına uygun şekilde uyarlandıktan sonra kullanılabileceğine karar verilmiştir.

Dick ve diğerleri (2005) tarafından belirlenen hedef odaklı kıstaslar: “Materyallerin içeriği ile nihai performans hedefleri arasındaki uyum, içerik ve kapsam bütünlüğünün yeterliliği, yetki, güncellik ve nesnelliktir.” Bu bağlamda bakıldığında mevcut materyaller ile performans hedefleri arasında genel bir uyum görülse de içerik ve kapsam bakımından öğretim analizi sırasında belirlenen alt

becerilerin hepsini tek seferde ele alabilen hazır bir öğretim materyali bulunmamaktadır. Her bir alt beceri için hem çalışmanın yürütüldüğü vakıf üniversitesindeki hem de internet ortamındaki materyaller incelenmiştir. İncelenen bu materyaller hedeflerin bir bölümü için fazla yoğunken bir bölümü için de yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Özellikle tasarımcı tarafından tasarlanan öğretim etkinliklerini tek seferde kapsayan bir öğretim materyali bulunmamaktadır.

Dick ve diğerleri (2005) tarafından belirlenen öğrenen merkezli kıstaslar: “Dil seviyeleri ve kelime dağarcığı, gelişim, motivasyon ve ilgi düzeyleri, öğrenim geçmişleri ve tecrübeleri, özel bir dil ya da diğer ihtiyaçlar, materyal çeşitliliğinin uygulanması”dır. Öğrenenlerin analizinden elde edilen bulgular dikkate alındığında öğrencilerin aldıkları eğitimin ve alt yapının özerk öğrenmeyi destekleyici nitelikte olduğu anlaşılmaktadır. Ancak kurum içi ve kurum dışı kaynaklardan elde edilen materyaller öğrenenlerin özerk öğrenmelerine kısmen destek olmakta, materyallerin açıklama ve yönergeleri bulunmadığından tam olarak desteklememektedir. Bu nedenle hazırlanacak olan öğretim materyalleri ders kayıt videoları ile desteklenmiş ve kayıtlar sırasında materyallere yönelik detaylı yönlendirmeler yapılmıştır.

Dick ve diğerleri (2005) tarafından belirtilen bağlam merkezli kıstaslar: “Materyallerin orijinallliği, materyallerin uygulanabilirliği, materyallerin teknik olarak kalitesi”dir. Mevcut öğretim materyalleri ağırlıklı olarak kâğıt tabanlı olarak hazırlanmıştır. Yalnızca ders içeriklerini anlatan ders materyallerinin bir kısmı ders sunusu olarak çevrim içi ortamda kullanmaya elverişlidir. Ancak hem özerk öğrenmeyi destekleyebilmesi bakımından hem de COVID-19 pandemisinin yaratmış olduğu zorunlu ortamlar düşünüldüğünde bütün kâğıt tabanlı materyallerin de harmanlanmış öğretim metoduna uygun olarak bilgisayar ve mobil destekli araçlarda kullanılabilir hale getirilmiştir.

Dick ve diğerleri (2005) tarafından belirtilen öğrenme merkezli kıstaslar, “içerik sıralamasının doğru olup olmadığı, motivasyon kaygılarının ele alınıp alınmadığı, öğrenen katılımının ve uygulama araştırmalarının olup olmadığı, yeterli geri dönüt verilip verilmediği, uygun değerlendirmelerin mevcut olup olmadığı, hafızaya almayı ve aktarımı geliştirmek için yeterli tamamlayıcı yönergelerin olup olmadığı, hedefler ve öğrenme bağlamı için sunum sistemi ve iletişim araçları formatının uygun olup olmadığı, bir etkinlikten diğerine geçişte öğrenenlere yeterli rehberlik sağlanıp sağlanmadığı”dır. Kurum içi mevcut öğretim materyalleri her

öğretim yılı sonunda derse giren öğretim görevlisi konu alanı uzmanları tarafından değerlendirilmekte ve gerekli güncellemeler yapılarak bir sonraki öğretim yılına hazırlanmaktadır. Ancak hukuk dili öğretimi üzerine hazırlanmış olan Hukuk Dili ve Adli Yazışma (2019) kitabı üzerine herhangi bir akademik değerlendirme çalışmasına yapılan alanyazın taramalarda rastlanmamıştır. Kaynak materyal yapısal olarak incelendiğinde bölümlerin başında verilen hedef ve kazanımlar ile bölüm sonu değerlendirme sorularının tam olarak örtüşmediği görülmüştür.

Materyallerde yer alan bilgilerin hafızaya aktarımı ve gerçek yaşama transferi konusunda yeterli yönlendirmeler ve değerlendirmelerin eksikliği de tespit edilmiştir.

Mevcut materyallerin değerlendirmesinden gelen bulgulardan hareketle geliştirilen ders programının alt hedeflerinden birine yönelik örnek ders tasarımı başlıklar halinde aşağıda paylaşılmıştır.

Beceri-1.2: Türkçenin cümle yapısının özelliklerini ayırt edebilir.

A. Öğretim Öncesi Etkinlikler

Motive etme/dikkat çekme

Öğrencilere Türkçe ile ilgili genel kültürlerine de katkıda bulunabilecek “Sizce Türkçe kaç yaşındadır?”, “Sizce Türkçeyi dünyada kaç kişi konuşuyordu?” gibi ön hazırlık soruları sorulur.

Öğreneni hedeflerden/amaçlardan haberdar etme

Öğrencilere motivasyon soruları sorulduktan sonra yapılacak olan dersin temel hedefinin Türkçenin yapısal özelliklerini öğretmek olduğu, neyin Türkçe sayılıp neyin sayılmadığını öğrenecekleri, Türkçe cümle yazmanın temel mantığını anlayacaklarını, Türkçenin temel ses özelliklerini öğrenmenin yazılı anlatım performanslarını geliştireceği paylaşılır.

Önceden ne bilmeleri gerektiğini anlatma

Bu dersi daha iyi anlayabilmek için temel Türkçe okur yazarlık düzeyine sahip olmalarının yeterli olduğu bilgisi öğrencilerle paylaşılır.

Öğrenen gruplandırmaları ve iletişim araçları seçimi

Öğrenenler, bireysel ve ikili küçük grup aktiviteleri yapacakları konusunda bilgilendirilir. Ders süresince PowerPoint sunularından ve etkileşimli web araçlarından faydalanılacağı açıklanır.

B. İçerik Sunumu

İçerik

İçerik: Kurallı ve kural dışı örnekler bir arada verildiğinde yardım almadan Türkçenin cümle yapısının özelliklerini ayırt edebilecek/açıklayabilecek.

Örnekler-Uygulama Maddeleri: Öğrencilere günlük hayatlarında sıklıkla karşılaşabilecekleri sosyal, akademik ve meslekî kurallı Türkçe cümle örnekleri verilir. Ardından yine aynı bağlamlarda öğelerinin yerleri değiştirilmiş cümle örnekleri verilir. Öğrencilerden cümlelerde anlatılmak istenenin ne olduğunu yorumlamaları istenir.

C. Öğrenen Katılımı

Pratik Yapma

Öğrenenler ikili gruplara ayrılır ve gruplardan da benzer bağlamlarda bir cümle yazmaları ve grup arkadaşlarıyla cümledeki öğelerin yerini anlamlı şekilde değiştirerek yeni cümleler oluşturmaları istenir.

Geri bildirim

Öğretmen, öğrencilerin cümle alternatiflerini dinler ve gerekli ekleme-düzeltilmeleri yaparak konuyu detaylandırır. Türkçedeki cümle yapısını ve öge değişiminin cümlede yarattığı anlamları açıklayarak kural öğretimini gerçekleştirir.

D. Değerlendirme

Dersin hedefini ölçecek olan değerlendirme testleri öğretimin sonunda yapılacağından yalnızca aralarda bireysel ve grup aktivitesi olarak küçük uygulamalar yapılacaktır.

E. Tamamlayıcı Etkinlikler

Ders hedefinin tamamlayıcı etkinlikleri hedefin bütün alt bileşenleri verildikten sonra paylaşılacaktır.

Beceri-1.1: Türkçenin ses özelliklerini ayırt edebilir.

B. İçerik

İçerik: Kurallı ve kural dışı örnekler bir arada verildiğinde yardım almadan Türkçenin ses özelliklerini ayırt edebilecek/açıklayabilecek.

Örnekler-Uygulama Maddeleri: Öğrencilere günlük hayatlarında sıklıkla karşılaşabilecekleri sosyal, akademik ve meslekî bağlamlarda ses özelliklerinin bir kısmı bozulmuş Türkçe cümle örnekleri verilir. Verilen

örnekler düzgün bir telaffuzla seslendirilerek öğrencilerden farklılıkları tespit etmeleri istenir.

C. Öğrenen Katılımı

Pratik Yapma

Öğrenenler ikili gruplara ayrılır ve gruplardaki her iki öğrenciden birine cümlelerin yanlış transkripsiyonlu versiyonu diğerine ise doğru transkripsiyonlu versiyonu verilir. Öğrencilerden de aynı çalışmayı tekrarlaması istenir.

Geri bildirim

Öğretmen, öğrencilerin cümle seslendirme ve düzeltme çalışmalarını gözlemler ve gerekli ekleme-düzeltilmeleri yaparak konuyu detaylandırır. Türkçedeki ses özelliklerini örnekler üzerinden açıklar ve kural öğretimini gerçekleştirir.

Beceri-1: Türk dilinin yapısal özelliklerini yorumlayabilir

B. İçerik

İçerik: İlgili örnekler verildiğinde yardım almadan Türk dilinin yapısal özelliklerini yorumlayabilecek.

Örnekler-Uygulama Maddeleri: Öğrencilerle içeriğinde Türkçe olmayan kelime ve cümle yapılarının yer aldığı bir hukuk metni paylaşılır. Hangi ifade ve yapılar değiştirilirse metnin daha anlaşılır olabileceği tartışılır. Metin üzerinden bir sözcüğün veya cümlelerin Türkçeye uygun olup olmamasının kuralları detaylandırılır.

C. Öğrenen Katılımı

Pratik Yapma

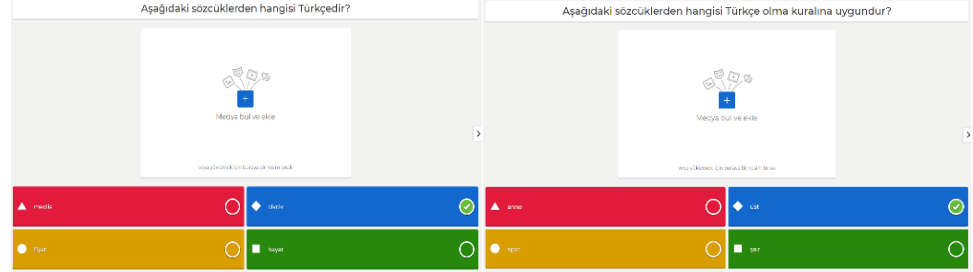
Öğrencilerden kendi alanlarından bir metin örneği paylaşmaları ve paylaşılan metni grup arkadaşlarıyla tartışarak Türkçenin yapısına uygun hale getirmeleri istenir.

Geri bildirim

Öğretmen, öğrencilerin metin düzeltme çalışmalarını gözlemler ve gerekli ekleme-düzeltilmeleri yaparak konuyu detaylandırır. Türkçenin yapısal özelliklerinin tamamını PowerPoint sunuları aracılığıyla öğrencilere hatırlatarak geri bildirim sağlar.

D. Değerlendirme:

Giriş davranış testi: Öğrencilerin konuyla ilgili ön öğrenmelerini tespit etmek amacıyla Kahoot programı üzerinden bir eğitsel oyunlaştırma çalışması geliştirilmiştir. Öğrencilere dersin başında uygulama açılacak ve bilgilerini test etmeleri sağlanacaktır.



Şekil 3. Giriş Davranışları Testi Test Maddesi Örnekleri

Uygulama testi: Öğretimin yapılacağı iki ders saati boyunca öğrenenler örnek metinler ve dönütlerle desteklenecektir.



Şekil 4. Uygulama Testi Örnek Açılış Ekranı

Son test: Örnek etkinliğin tasarlandığı iki saat sonraki haftalar için giriş davranış adımı olduğundan bu adıma yönelik doğrudan bir son test geliştirilmemiştir. Öğrencilerin derse yönelik gerekli kazanımları sağlayıp sağlayamadığı uygulama testleri aracılığıyla ölçülecektir.

TURK109 Sınıf İçi Değerlendirme: Metin Geliştirme Uygulaması

Aşağıdaki metinlerden birini seçerek okuyunuz ve seçtiğiniz haber metnindeki dava konusundan hareketle **yeni bir metin** oluşturunuz. Oluşturacağınız metin **150-250 kelime** aralığında olmalıdır. Metninizi oluştururken **yazım ve noktalama kurallarına uygun** bir metin oluşturmaya, ifadelerinizin anlatıma uygun olduğuna, metin dilinizin derste öğrendiklerinizden hareketle resmî ve akademik metinlere ait özellikler taşımasına ve size metnin sonunda verilen **yönergedeki anlatım biçimi ve düşüncüyü geliştirme yoluna** uygun bir cevap yazdığınıza emin olunuz.

Şekil 5. TURK109 Sınıf İçi Değerlendirme_Metin Geliştirme Uygulaması

Öğrenen gruplandırmaları ve içerik/sunum araçlarının seçimi: Öğrenenler giriş davranışları testini bireysel olarak gerçekleştirecektir. Uygulama testleri grup çalışması içerisinde ikili gruplarda yapılacaktır. Uygulama testleri için dersin gerçekleştirildiği ortam aracındaki ara odaları ve etkileşimli Google araçlarından yararlanılacaktır.

E. Tamamlayıcı etkinlikler

Bilgiyi geri getirecek hatırlatıcı notlar: Ders içeriğindeki konu anlatımının yer aldığı ders sunuları, dersin öğretim yönetimi sayfasından öğrencilerle dersin başında indirilebilir formatta paylaşılacaktır.

Öğrenen gruplandırmaları ve içerik/sunum araçlarının seçimi: Öğrenciler çalışmayı bireysel olarak yürütecektir.

Bilgiyi aktarma/transfer etme hususları: Öğrencilerden bu iki derste öğrendikleri bilgilerden hareketle bir Türkçe tanıtım kartı hazırlamaları istenir. *Geri bildirim:* Öğretmen yanlış cevapları düzeltir.

Öğrenen gruplandırmaları ve içerik/sunum araçlarının seçimi: Öğrenciler çalışmayı bireysel olarak yürütecektir. Türkçe kartının hazırlanması ve dönüt verilebilir durumda olması için etkileşimli web araçlarından bir tanesi seçilip öğrencilerle aracın bağlantısı paylaşılır.

4.5 Süreç Değerlendirmesi

Sistematik tasarım değerlendirme aşamasında sistemin bütün paydaşlarının sırayla tasarıma dahil edilmesi ve onlardan alınan geri bildirimlerle sistemin yeniden düzenlenerek geliştirilmesi gerekmektedir (Dick vd., 2005). Öğretim tasarımı sürecine katılan konu alanı uzmanlarıyla, süreç değerlendirmesi aşamasındaki uzmanların farklı olması beklenmekle birlikte bu çalışmada pandemi şartlarından dolayı aynı katılımcı grubun görüşlerine başvurulmuştur.

Bu çalışmada sistematik tasarımın değerlendirme gruplarından birebir değerlendirme ve küçük grup uygulaması birlikte alınmış, konu alanı uzmanı değerlendirmesinin ardından büyük grup uygulamasına yer verilmiştir.

4.5.1 Uzman değerlendirmesi. Öğretim sistemi tamamlandıktan sonra bir Türkçe Öğretimi alan uzmanına, bir ölçme değerlendirme uzmanına ve iki hukuk

öğretim üyesine sunulmuş ve görüşleri alınmıştır. Alınan görüşler programın genel yapısı, materyallerin seçimi, değerlendirme araçlarının uygunluğu olarak üç ana başlıkta toplanmıştır. Gelen geri bildirimlerin ardından gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

4.5.1.1 Programın genel yapısı. Program tasarımı, tasarımın sunulduğu dört uzman tarafından değerlendirilmiş ve genel hatlarıyla öğrenme amaçlarına uygun bulunmuştur. KAU-4 “*Çıkış noktamız ve temel beklentimiz Türk öğrenciler ile iki dilli Türk öğrenciler arasındaki haksız rekabetin önüne geçip adaletsizliği gidermekti*”, KAU-5 “*Derse giren öğrencilerin hiçbiri Türkçeyi dil kurallarıyla öğrenmiş değiller, kulaktan dolma bir Türkçe bilgileri var, bu bakımdan ders izlencesi beklentilerimizin ötesinde.*” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Programda resmî yazıların ve yazma becerisinin üzerinden durulmuş olmasının önemli olduğunu KAU-5 “*Resmî yazışmaların öğretilmesi önemli bir adım (...) Kompozisyon hazırlama çok çok iyi.*” görüşleriyle ifade etmiştir.

Türkçe Öğretimi alan uzmanı (KAU-3) dersin genel olarak gözlemlenen ihtiyaçlara uygun olarak tasarlandığını, öğrenci katılımının sağlanması halinde öğrencilerin Türkçe bilgilerinin gelişeceğini düşündüğünü “*Ders izlencesinde belirlenen hedefler hep üzerinde konuştuğumuz sorunlar, asıl önemli olan öğrencilerin aktif katılımını sağlamak.*” şeklinde ifade etmiştir.

Ölçme değerlendirme alan uzmanı programın genel yapısını öğretim hedefleri, kazanımlar ve seçilen değerlendirme araçları bakımından uygun bulduğunu belirtmiştir.

4.5.1.2 Materyallerin seçimi. İki dilli Türk hukuk öğrencilerinin akademik ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanan bu programda tasarım aşamasında bütün materyaller hukuk odaklı seçilmiştir. Seçilen materyaller arasında anayasa maddeleri, hukuk ilkeleri, kanun maddeleri, güncel hukuk metinleri bulunmaktadır. Türkçe öğretimi alan uzmanı ve ölçme değerlendirme uzmanı değerlendirmelerinde belirtilen materyalleri öğrenme hedeflerine uygun ve tutarlı bulmuştur. Hukuk öğretim üyeleri ile yapılan değerlendirmede ise materyallerden özellikle kanun maddeleri uygun bulunmamıştır. KAU-4 konuyla ilgili olarak “*hukukî metinleri, özellikle kanun maddelerini hoca ile birlikte yorumlaması çok önemli. Kanunların yorumlanması biz*

hukukçular arasında bile tartışmalı. Yanlış yorumlama olabilir.”, KAU-5 “*hukuk metinlerine cümle yapısı olarak bakalım, aşinalık kazanabilmeleri için iyi olabilir.*” ifadeleri ile görüşlerini belirtmiştir. Kanun maddelerinin hukuk çevrelerinde dahi yoruma açık olması, tartışmalı olması gibi sebeplerden ders içerisinde okutulması sakıncalı görülmüş; bunun yerine hukuk odaklı edebi eserlerin ders materyali olarak kullanılabileceği belirtilmiş ve bu materyallere örnekler tasarımcı ile paylaşılmıştır.

4.5.1.3 Değerlendirme araçlarının uygunluğu. İki dilli Türk hukuk öğrencilerinin akademik ihtiyaçlarına yönelik olarak geliştirilen bu tasarımda öğrencilerin düzenli olarak takibi için süreç değerlendirmeden faydalanılması tasarlanmıştır. Tasarımda her iki haftada bir odak konu üzerinde bir sınıf içi uygulama yapılacak, geri bildirimlerin ardından da öğrencilere uygulamanın benzeri puanlanabilecek şekilde ödev olarak verilmesi planlanmıştır. Konu alanı uzmanlarına tasarımın değerlendirme araçları haftalık olarak sunulduğunda değerlendirme sistemi, içerikleri ve araçları uygun bulunmuştur. Ancak KAU değerlendirmesi yapıldıktan sonra YÖK’ün uzaktan eğitimdeki ölçme değerlendirme kararı nedeniyle süreç değerlendirme sistemi terk edilmek zorunda kalmıştır. Bununla birlikte özellikle öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla konulan ders içi etkinlikler korunmuş ve öğrencilerin sınav uygulamalarında geri bildirimler verilerek bir sonraki değerlendirmeye kadar öğrencilere ihtiyaçlarını tanımlayıcı ve iyileştirici süreç sağlanmıştır.

4.5.1.4 Birebir değerlendirme ve saha denemesi. Hedef kitle olarak seçilen iki dilli Türk hukuk öğrencileri kendi içinde özgün bir grup olduğundan birebir değerlendirme ve saha uygulaması birlikte ele alınmıştır. Bu adımdaki değerlendirmeler çalışmanın yürütüldüğü vakıf üniversitesinin uzaktan eğitim platformu üzerinden gerçekleştirilmiştir. Yapılan bütün değerlendirmeler ders kapsamında kayıt altına alınmıştır.

Öğrencilere dönem başında program genel olarak sunulmuş, detayları anlatılmış ve bütün öğrencilerden tek tek programı değerlendirmeleri istenmiştir. Programın genel değerlendirmesine 8 öğrenci katılmıştır. Değerlendirme sırasında öğrencilere programın genel hedefi anlatılmış ve ders içeriklerinin hedefe uygunluğu, materyallerin hedefe ve alanlarına uygunluğu, programın ve ders içeriklerinin

anlaşılabilirliği üzerine sorular yöneltilmiştir. Programın genel yapısı öğrenciler tarafından kendi ihtiyaçlarına uygun bulunmuştur.

İkinci aşamada öğrencilere hafta hafta ders materyalleri sunulmuş, ders içerikleri paylaşılmış ve öğrencilere her içeriğin sunulmasının ardından “Ders içeriğinden memnun kaldınız mı?” ve “Ders içeriğinde bir şey değiştirilsin ister miydiniz?” soruları Google Forms uygulaması aracılığıyla sorulmuştur. Verilen cevaplara göre haftalık ders içeriklerine gerekli ekleme çıkarmalar yapılması amaçlanmıştır. Öğrencilerin ders materyallerine yönelik haftalık olarak öğrenci geri bildirim formu alınmıştır (Ek-J). Öğrenciler genel olarak ders içeriklerinden memnun kalmakla birlikte ders içeriklerinde eğitsel oyun içeriklerinin olduğu haftaların eğlenceli ve motive edici olduğunu, daha çok eğitsel oyuna yer verilmesini tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Denemeler sırasında tasarımcı öğretmen tarafından ders gözlem formu (Ek-C) tutulmuştur. Tutulan forma alınan notlar ile öğrencilerin derse yönelik verdikleri yazılı geri bildirimler karşılaştırılmış; her iki grubun geri bildirimlerinin paralel olduğu ortaya konmuştur. Öğrencilerin geri bildirim formunda paylaştıkları yanıtlar ve öğretim tasarımcısının gözlemlerine içerik analizi yapılmış ve “etkileşim”, “içerik” ve “aktarım” olmak üzere üç tema belirlenmiştir.

Etkileşim teması çerçevesinde, ders içerisinde farklı araçlar kullanılmasının katılım ve motivasyonu artırdığı, dersi dinamik ve eğlenceli hâle getirdiği; öğrenci katılımına olanak tanıyan materyallerin tercih edildiği saptanmıştır. Farklı araçların kullanımına yönelik Ö3 “*Oyun eğlenceliydi ve slaytlar eşliğinde dersin işlenmesi, takip edilmesini oldukça kolaylaştırıyor*”; Ö1 “*İyi, özellikle adobe [Adobe] dışında programlar ile dersi daha dinamik ve eğlenceli bir hale getirmeniz çok iyi*”; ÖT de bu görüşlerle paralel olarak “*ders içeriğinin bir oyun aracılığıyla sunulması öğrenci etkileşimini artırmış görünüyor. Öğrenciler web araçlarını kullanmaya çok yatkın olduğundan monotonluğun kırıldığı her ders içeriği katılımlarını artırıyor*” görüşlerini paylaşmıştır. Bununla birlikte, öğrenci katılımını olumsuz yönde etkileyen materyallerle ilgili Ö1 “*Makale biraz uzundu, beraber okumak çok zaman kaybettiriyor*” biçiminde görüş bildirmiştir. ÖT de bu görüşü destekleyici “*materyalin uzunluğu etkileşimi düşürüyor. Etkileşimin yükselmesi için öğrenciler eğlence beklentisi içinde, ek olarak etkileşim hep tek yönlü ilerliyor. Öğrencilerin*

kendi aralarındaki etkileşimi de yükseltmek gerekir. Öğrenciler içerik sebebiyle zaman zaman pasifleştiler” görüşünü paylaşmıştır.

İçerik teması çerçevesinde, öğrencilerin ders içeriğini anlaşılır ve kendilerine uygun bulduğu; bununla birlikte ders içeriğini oluşturan materyallere yönelik öğrenciler ve öğretim tasarımcısı arasında görüş ayrılıkları olduğu tespit edilmiştir. Ders içeriğinin anlaşılabilirliğine ilişkin Ö1 “*özenle hazırlanmış [hazırlanmış] bizim için anlasılması [için anlaşılması] kolay*”, Ö2 “*Sade ve konunun özünü anlamaya yardımcıydı*” görüşlerini bildirmişlerdir. Materyallere yönelik öğrenciler Ö3 “*materyaller dersi takip edebilmemiz için başarılı şekilde yardımcı oldu.*”, Ö5 “*materyaller iyidi [materyaller iyiydi] bence özellikle anketli olması [olması] süperdi*” gibi görüşler bildirirken ÖT “*Ders içeriklerinin ve örneklerinin doğrudan alan içinden olması konuya odaklanmalarını ve yorum yapabilme düzeylerini artırıyor. İçeriğin daha da küçük parçalarda ve aralıklı olarak verilmesi ya da önden verilip derste pratiğe yönelik içeriklerin artırılması düşünülebilir. Materyallerin biraz daha sadeleştirilip küçük parçalara ayrılması belki ders içeriğini daha işlenebilir hale getirebilir*” şeklinde bir görüş bildirmiştir.

Aktarım teması çerçevesinde, bilginin aktarımında sorun olmadığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda öğrenciler ile ÖT’nin paralel görüşlere sahip olduğu saptanmıştır. Ö6 “*cok faydalı [çok faydalı] ve bu bilgilerden kesinlikle yararlanacağım! [yararlanacağım]*” derken ÖT ise “*öğrencilerin öğrendikleri bilgileri gerçek hayata transfer edebilmeleri için metin yazma çalışmalarına daha çok yer verilmeli, hukuk terimleri bilgilerini artırmadan tek başına bu bilgilerle metinleri çözümleyebilmeleri zor olacaktır*” şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Büyük grup uygulaması kapsamında verilen son testin sonuçlarında öğrencilerin genel olarak başarılarının önceki uygulamalara göre daha düşük olduğu; bununla birlikte öğrencilerin önceki yazılı uygulamalarda yaptıkları ve geri bildirim aldıkları genel yazım kurallarına yönelik bazı hataların son test uygulamasında bazı öğrencilerde tamamen terk edildiği, bazı öğrencilerde ise daha az sıklıkta yapıldığı gözlemlenmiştir (Tablo 7, 8)

Tablo 7

Değerlendirme Türlerine Göre Öğrenci Bazlı Genel Başarı Durumu

Öğrenci	Test türü	Başarı yüzdesi
Ö-1	Uygulama testi	85
	Son test	80
Ö-2	Uygulama testi	90
	Son test	87,5
Ö-3	Uygulama testi	75
	Son test	55
Ö-4	Uygulama testi	90
	Son test	80
Ö-5	Uygulama testi	85
	Son test	90
Ö-6	Uygulama testi	95
	Son test	77,5
Ö-7	Uygulama testi	80
	Son test	65
Ö-8	Uygulama testi	85
	Son test	52,5
Ö-9	Uygulama testi	80
	Son test	85
Ö-10	Uygulama testi	85
	Son test	82,5
Ö-11	Uygulama testi	95
	Son test	77,5
Ö-12	Uygulama testi	65
	Son test	70
Ö-13	Uygulama testi	100
	Son test	75
Ö-14	Uygulama testi	100
	Son test	65
Ö-15	Uygulama testi	95
	Son test	72,5
Ö-16	Uygulama testi	55
	Son test	60
Ö-17	Uygulama testi	65
	Son test	72,5
Ö-18	Uygulama testi	75
	Son test	92,5
Ö-19	Uygulama testi	80
	Son test	87,5
Ö-20	Uygulama testi	70
	Son test	67,5
Ö-21	Uygulama testi	70
	Son test	82,5
Ö-22	Uygulama testi	85
	Son test	90
Ö-23	Uygulama testi	85
	Son test	77,5
Ö-24	Uygulama testi	90
	Son test	87,5

Tablo 8

Değerlendirme Türlerinde Verilen Cevapların Dil Özellikleri Bakımından Öğrenci Bazlı Yanlış Çözümlemesi

Öğrenci	Test Türü	Yazım- noktalama yanlışları	Sözlük- Anlam Yanlışları	Söz Dizim Yanlışları	Biçimbilim Yanlışları
Ö-1	Uygulama testi	7	5		1
	Son test	10	2		5
Ö-2	Uygulama testi	19	1		9
	Son test	6	1		
Ö-3	Uygulama testi	42	6		11
	Son test	17	4		6
Ö-4	Uygulama testi	42	8	2	11
	Son test	11	4		3
Ö-5	Uygulama testi	21	1	1	3
	Son test	7	1		1
Ö-6	Uygulama testi	12			1
	Son test	15	1		
Ö-7	Uygulama testi	24	1		2
	Son test	11			6
Ö-8	Uygulama testi	19	1	2	2
	Son test	10			
Ö-9	Uygulama testi	20	3		1
	Son test	16			1
Ö-10	Uygulama testi	24			
	Son test	8	1		1
Ö-11	Uygulama testi	1	1		
	Son test	5		2	1
Ö-12	Uygulama testi	9	3		4
	Son test	11		1	3
Ö-13	Uygulama testi	16	4		5
	Son test	14		1	
Ö-14	Uygulama testi	94	2	4	6
	Son test	50	2		
Ö-15	Uygulama testi	25			1
	Son test	6	2		3
Ö-16	Uygulama testi	34	2	3	10
	Son test	22	3	2	11
Ö-17	Uygulama testi	52	3		5
	Son test	28	4		2
Ö-18	Uygulama testi	12	6		5
	Son test	10			4
Ö-19	Uygulama testi	19	3		2
	Son test	7			
Ö-20	Uygulama testi	29	7		1
	Son test	19	5		8
Ö-21	Uygulama testi	15	2		2
	Son test	6			
Ö-22	Uygulama testi	16			3
	Son test	4			
Ö-23	Uygulama testi	28	1	1	4
	Son test	14	1		3
Ö-24	Uygulama testi	17	2		3
	Son test	12	1		2

Bölüm 5

Tartışma ve Sonuçlar

Bu araştırma iki dilli Türk hukuk öğrencilerinin akademik Türkçe ihtiyaçlarını karşılayabilecek bir Türkçe dersinin tasarım, geliştirme ve değerlendirmesini incelemiş ve örnek bir ders tasarımı ortaya koymuştur. Araştırma, model olarak Dick, Carey ve Carey'nin sistematik yaklaşım tasarımının adımlarını kapsayacak şekilde tasarlanmıştır. Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular, seçilen öğretim tasarımı modelinin aşamalarına uygun olarak tartışılmaktadır.

5.1 İhtiyaçların Belirlenmesi

Morrison, Ross, Kemp'e göre (2012) bir dersi geliştirmeye ihtiyaç duyan bir öğretim üyesi görüşme veya anketler yoluyla öğrenen grubunun hissedilen ihtiyaçlarını belirleyebilir. Bu iki veri toplama yoluyla öğretim üyesi hem kendi performansını hem de hedef grubunun performansını yükseltmek üzere bilgi sahibi olabilir. Uluslararası statülü, iki dilli öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçlarının belirlenebilmesi amacıyla, öğrencilere uygulanan anketlerden ve öğretim üyelerinden yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla veriler toplanmıştır. Alınan veriler sayesinde, yapılacak öğretim tasarımının hangi becerilerde ve hangi alt kırılımlarda yoğunlaşması ve öğretim stratejilerinin nasıl planlanması gerektiği hususunda yol gösterici bir çalışma olması amaçlanmıştır.

İhtiyaç analizine yönelik gerçekleştirilen çalışmaların sonucunda elde edilen veriler ışığında iki dilli Türk öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik bir yükseköğretim düzeyinde Türkçe ders programı gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu veriler, Kızılcı ve Alpaslan'ın (2020) çalışmasında ifade ettiği yurt dışında eğitim gören iki dilli Türk öğrencilerin, yaşadıkları ülkede ana dillerine yönelik yeterli eğitim ve ana dili farkındalığı göremedikleri bulgusunu desteklemektedir.

Bu çalışmada ihtiyaç analizi kapsamında elde edilen bir başka veri ise öğrencilerin akademik anlamda en çok yazma becerisinde zorlanması durumudur. Elde edilen bu veri ile Hasırcı Aksoy'un (2021) yükseköğretim düzeyindeki lisans ve

lisansüstü öğrencileri karşılaştırmalı olarak ele aldığı odak grup çalışmasındaki verilerle paralellik göstermektedir. Araştırmacının görüşmelerinin derlediği sonuçlar da öğrencilerin bu çalışmada uygulanan ankete verdiği cevapları doğrular nitelikte olmasına rağmen lisansüstü öğrenciler ile lisans öğrencileri arasında becerilere dair beklentinin farklılığını da ortaya koymaktadır. Lisansüstü düzey öğrenciler okuma ve yazma becerisinde zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ancak bahsi geçen çalışma akademik yazma ihtiyaçlarını ön plana almakta iken bu çalışmada KAU'lar öncelikle öğrencilerin akademik yazmadan önce genel yazma sorunları üzerine yoğunlaşmaktadır.

5.2 Öğrenen ve Bağlam Analizi

DCC öğretim tasarımı şemasında (2005) ihtiyaçların belirlenmesi ile öğrenen ve bağlam analizleri paralel olarak konumlandırılmıştır. Öğretim tasarımcısı bu yaklaşımda öğrenen ve bağlam analizi basamağını, ihtiyaç analizi ile eş zamanlı olarak yürütülebilir ve ihtiyaç analizi sırasında elde edilen bilgilerden öğrenen kişilerin analizinde de yararlanılabilir (s. 100). Bu araştırma kapsamında ihtiyaçların belirlenmesi sırasında elde edilen veriler aynı zamanda öğrenenlerin özelliklerini de ortaya koyduğundan bu adımda da kullanılmıştır.

Bu çalışma da Azizoğlu, Tolaman ve Tulumcu'nun (2019) yaptığı uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunları belirleme ve çözüm önerisi sundukları araştırmalarıyla benzer olup; Azizoğlu ve diğerlerinin elde ettiği Türkçe yazma becerisinin en zor beceri olarak nitelendirilmesi ve Türkçedeki bilgi ve uygulama eksiğinin öğrenenler için yazma becerisinin içinde en sorunlu görünen alan olması bulguları bu çalışmada da saptanmıştır.

Dick ve diğerleri (2005) öğrenenlerin analizi içerisinde öğrenen grubun giriş davranışlarının belirlenmesinin gerekliliği üzerinde durmaktadır (s. 76). Azizoğlu ve diğerleri (2019) çalışmalarında öğrencilerin akademik Türkçede yazma sorunlarını çözmek için alt seviyelerden kaynaklı bilgi eksikliklerinin önüne geçmek gerektiğini önermektedir. Bu çalışmada öğretim tasarımı belirlenen Türkçe dilinin yapısal özelliklerini ayırt edebilme becerisinin öğrenenlere yönelik bir giriş davranış olarak belirlenmesi gerekliliği ile araştırmacıların bulguları, mevcut araştırma ile öğretim tasarımıya yönelik bulgular arasında da paralellik olduğunu gösterir niteliktedir.

Öğrenen grubu oluşturan iki dilli Türk öğrenciler için yapılan Türkçe edinimi odaklı çalışmalar genellikle bu grubun yurt dışında aldıkları eğitimi ve sorunlarını araştırmak üzerinedir. Bu öğrencilerin yazma becerilerine yönelik yapılan araştırmalarda da birçoğunun ya hiç Türkçe eğitimi almadığını ya da düzenli ve uzun süreli bir eğitim almadıkları görülmektedir. Uluçam ve Wegmann (2017), Federal Almanya’da eğitim gören iki dilli Türk çocuklar üzerine çalıştıkları araştırma projesinde 12-15 yaş arası, 134 kişilik bir örneklem ile çalışmış; elde ettikleri bulguları makalelerinde paylaşmışlardır. Öğrencilerin daha kolay buldukları ve zorlandıkları beceriler, Türkçe öğrenme veya Türkçe eğitimine maruz kalma süreleri ile bu araştırmaya katılan öğrencilerin bulguları örtüşmektedir. Bu durum iki dilli Türk öğrencilerin eğitim kademelerinin herhangi bir yerinde sürekli ve düzenli bir eğitim almadan üniversiteye kadar geldiklerini de ortaya koymaktadır.

Bu çalışma, genel yazma ihtiyaçlarında uluslararası öğrenciler ile iki dilli Türk öğrencilerin ihtiyaçlarının paralel olduğunu göstermesi bakımından Tok’un (2013), akademik yazma ihtiyaçlarını öğrenci ve öğretmen görüşlerine dayandırmış olduğu çalışmasıyla paralellik taşımaktadır.

Uluçam ve Wegmann, çalışmalarının sonucunda Türkçe dersinin ders planlarının ve materyallerinin yeni neslin ihtiyaçlarına göre yeniden yapılandırılması önerisinde bulunmuşlardır. Almanya’daki Türkçe derslerine yönelik atılacak adımlar önemlidir. Ancak bununla birlikte bu öğrencilerin Türkiye’de aldıkları eğitim de önem kazanmaktadır. Öğrencilerin uyruklarından ötürü Türkiye’de yetişmiş öğrencilerle aynı dersleri alması ve ek olarak uluslararası öğrencilere tanınan akademik Türkçe derslerinden de faydalanamamaları bu yazma sorununu daha da derinleştirmektedir. Bu nedenle yapılacak öğretim tasarımıdaki giriş davranış çizgisinin ve buna uygun olarak üretilecek materyallerin öğrencilerin bağlamlarından gelen ihtiyaçlarına karşılık geleceği düşünülmektedir.

5.3 Öğretim Analizi/Performans Hedefleri/Değerlendirme Araçlarının Geliştirilmesi

Türkçe Öğretimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi alanları incelendiğinde doğrudan aynı hedef grubu veya aynı temayı konu alan bir ders tasarımı çalışması bulunmamaktadır. Ancak Özel Amaçlı Türkçe (Çangal ve Başar, 2016;

Temizyürek, Çangal ve Yörüsün, 2015; Ulutaş, 2016; Dursun, 2021) ve Akademik Türkçe (Tok, 2012; Konyar, 2019) alt alanlarında ders tasarımı çalışmaları görülmektedir. Bu araştırma bir tasarım ve geliştirme araştırması olarak geliştirilmiştir. Konu olarak ilişkili olan ders tasarımı çalışmaları durum çalışması olarak tasarlandıklarından alanda yapılmış diğer çalışmalardan ayrıldığı görülmektedir.

Araştırmada öğretimin, performans hedeflerinin, ders stratejilerinin ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesinde ihtiyaç analizi, öğrenen ve bağlam analizinin sonuçları etkili olmuştur. Bu açıdan değerlendirildiğinde bahsi geçen çalışmalarda da olduğu gibi ders tasarımının yapısına analiz adımıyla başlandığı görülmektedir. Bu açıdan çalışma, diğer çalışmalarla paralel görünse de hedeflerin yazımı, değerlendirme araçlarının seçimi gibi tasarımı içeren adımlarda uygulama ve geri bildirim alarak düzeltme yapma bakımından farklılaştığı görülmektedir. Her adımda geri bildirim alarak düzeltme ve iyileştirmeler yapmak Dick ve diğerleri (2005) sistematik tasarım yaklaşımının öne çıkan özelliklerindendir.

Akademik Türkçe çalışmaları yabancı öğrencileri hedef kitle olarak konumlandığından yapılan çalışmalar da beceri odaklı yaklaşıma göre tasarlanmıştır. Bu nedenle çalışmada üzerinden durulan yazma becerisinin değerlendirilmesinin bulguları ile alandaki diğer çalışmalar karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Tok (2013), akademik yazma ihtiyaçlarını öğrenci ve öğretmen görüşlerine dayandırmış olduğu çalışmasında öğrencilerin yazma sorunlarını birçok alt boyutta ele almıştır. Ancak çalışmanın ortaya koyduğu temel ihtiyaçlardan biri de uluslararası öğrencilerin planlı yazma sorunudur ki bu sorun mevcut çalışmaya konu olan iki dilli Türk öğrencilerde karşılaşılan bir durum değildir. Bu farklılık göstermektedir ki uluslararası öğrenciler için yapılan akademik Türkçe çalışmaları her durumda iki dilli Türk öğrencileri kapsamayabilmektedir. Bu nedenle temel noktalarda benzer olmasına rağmen iki dilli Türk öğrencilerin ihtiyaçlarını ayrıca değerlendirecek öğretim programları ve ders materyalleri tasarlanması ihtiyacı doğmaktadır. Aynı çalışma kapsamında ortaya konan bir başka akademik ihtiyaç terminoloji amaçlı öğretimin yapılmasıdır. Tok'un bulguları mevcut çalışmada yapılan öğretim tasarımının ders hedefleri ile de örtüşmektedir.

Öğretim tasarımı modelinin her adımında olduğu gibi ders içeriklerinin, stratejilerinin ve materyallerinin tasarlanması adımlarında da hem programın hem de

öğrenenlerin ihtiyaçlarının dikkate alınması önemlidir. Dersin tasarımının gerçekleştirildiği adımlarda analiz aşamalarında elde edilen bulgular öğrencilerin ve programın ihtiyaçlarına uygun, güncel, ortama uygun şekilde kullanılabilecek materyallerin üretilmesini veya uyarlanmasını gerekli kılmaktadır. Alanyazındaki akademik Türkçe çalışmasının ve iki dilli Türk öğrenciler için yapılmış çalışmaların birçoğu da ders materyali üretimini sorunlu bulmakta ve araştırmanın bulgularında çıkan ihtiyaca, ortama, öğrenenlere ve bağlama yönelik materyal geliştirmeyi desteklemektedir (Ortaköylü, Satılmış ve Eyüp, 2019; Karadağ ve Baş, 2019; Moralı, 2019). Alanyazındaki bu çalışmalar kendi ders materyallerini seçme, tasarlama ve uyarlama ihtiyacının altını çizmektedir.

Konu alanı uzmanları ile yapılan görüşmelerde hedef kitleyi oluşturan iki dilli Türk öğrencilerin Türkçeyi konuştuklarını, ama iyi konuşup yazma konusunda ciddi sorunları olduğu kayda geçirilen bulgular arasındadır. Araştırmanın tasarım adımlarında ders hedeflerinin belirlenmesinde de Türkçenin yapısal özelliklerine bu nedenle yer verilmiştir. Demiriz ve Okur (2019) da yaptıkları betimsel hata analizi çalışmasından hareketle yabancı öğrencilere verilen Akademik Türkçe derslerine Türkçenin yapısal özelliklerinin ve ses özelliklerinin içerik olarak dahil edilmesinin öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki hata sıklıklarının azalacağına üzerinde durmuşlardır. Araştırmacıların bu tespitleri, bu çalışmanın içeriklerinin seçimi ve sıralandırılmasıyla paralellik taşımaktadır. Bu paralellik aynı zamanda iki dilli Türk öğrencilerin de yabancı öğrencilerle benzer ihtiyaçları olduğu algısını güçlendirmektedir.

Ders içeriklerinin öğrencilerin ihtiyacına ve alanına özgü olması özel ve akademik amaçlı programların ulaşmayı hedeflediği temel noktalardan biridir. Akademik söz varlığı konusunda yetkin olmamak, akademik ortamda Türkçeyi kullanan öğrenciler için zorlayıcı olmaktadır. Nitekim anket sonuçlarında öğrencilerin okuma becerisinde “bölümleriyle ilgili terimleri anlama”yı, yazma becerisinde ise “akademik dil/kelimeler kullanarak yazabilme”yi en zor beceri olarak nitelendirmiştir. Şimşek (2021) yaptığı söz varlığı inceleme çalışmasında yabancılar için Türkçe öğretimi için kullanılan İstanbul ve Yedi İklim setleri ile Sosyal Bilimler için Akademik Türkçe kitaplarını incelemiştir. Araştırmacı yaptığı incelemede Yabancılar için Türkçe öğretim setlerinin genel olarak Akademik Türkçe dersini desteklemede yetersiz olduğunu doğrudan ortaya koymakla birlikte hukuk alanında herhangi bir

terim öğretimini desteklemediğini de dolaylı olarak göstermektedir. Bu durum mevcut çalışmanın hukuk Türkçesi üzerine materyaller geliştirmesi ihtiyacını destekler niteliktedir.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kurumlar tarafından kullanılan ortak bir program bulunmamaktadır. Programın yokluğu öğretim hedeflerinin eksikliğini, bu durum da ölçme değerlendirme çalışmalarının güvenilirliğini etkilemektedir (Pardo, 2019). Mevcut çalışmada sistem yaklaşımından gelen doğrusal yöntem, performans hedeflerinden ölçme değerlendirme kriterlerine doğru bir çizgide ilerlemekte bu da ölçme değerlendirme araçlarının güvenilir olmasına ortam sağlamaktadır.

5.4 Süreç Değerlendirme

Araştırma kapsamında geliştirilen Türkçe dersinin öğretim tasarımında yapılan süreç değerlendirmesinde konu alanı uzmanı görüşlerinden, hedef kitleyi oluşturan öğrencilerin görüşlerinden ve saha değerlendirmesindeki gözlem notlarından yararlanılmıştır. Süreç değerlendirmenin ilk iki adımında yapılan değerlendirmeler ders tasarımı bakımından oldukça olumlu bulunmuş ve ders içeriğine yönelik bir iki nokta dışında büyük ölçekli bir düzeltme ihtiyacı doğmamıştır. Ancak saha değerlendirmesi sırasında tutulan gözlem notlarında genel görüşün olumlu olmasına rağmen öğrencilerin zaman zaman motivasyonlarının düşmesi durumu not alınmıştır. Bu motivasyon kaybı öğrencilerin eğitsel içerikli oyun taleplerinin yoğun olması bulgusunu da desteklemektedir. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanyazınında da eğitsel oyunların öğrenme tutumuna karşı olumlu katkıda bulunduğu araştırmalar bulunmaktadır (Kalfa, 2014; Erol, 2019; Erol, Erdem ve Akkaya, 2021).

Ders gözlemleri sırasında tasarımcı tarafından kaydedilen bir başka bulgu ise öğrencilerin hazırlıksız uygulama testlerinde çok sayıda yazım yanlışı yapmaları, ancak önceden hazırlık süresi tanınan uygulama testlerinde daha az sayıda yazım yanlışı yapmaları olmuştur. Öğrencilerin hazırlıksız katıldıkları testlere bireysel geri bildirim vermenin kısmen yanlış türlerinde azalma yarattığı da elde edilen bulgular arasındadır. Uluslararası öğrencilerin Akademik Türkçe dersinde yazma becerisine yönelik yaşadıkları sorunların çözümü hakkında Azizoğlu, Tolaman ve Tulumcu (2019); öğretim programının ve ders materyallerinin öğrenci ihtiyaçlarına uygun

olmasının, dersi veren öğretim elemanlarının yazılı anlatımlara düzenli olarak uygun dönüt vermesinin önemini vurgulamışlardır. Araştırmacıların ortaya koyduğu bu görüş, bu çalışmanın program tasarımı amacına ve içeriğin aktarımı noktasında tasarımcı öğretim görevlisinin uygulamalarıyla örtüşmektedir. Aynı çalışmanın ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik alana getirmiş olduğu eleştiriler, mevcut çalışmanın süreç değerlendirmeyi öne çıkaran öğretim tasarımının gerekliliğini destekler niteliktedir. Bununla birlikte öğrencilerin son değerlendirmelerindeki genel başarılarının, ilk değerlendirmelerine göre genel olarak daha düşük olduğu da tespit edilmiştir. Bu durum, Azizoğlu, Tolaman, Tulumcu'nun (2019) sonuç odaklı değerlendirme yerine süreç odaklı bir değerlendirme sistemi benimsemenin öğrencinin ders başarısını artıracağına yönelik görüşleriyle ters düşmektedir.

5.5 Sonuçlar

Araştırmanın ihtiyaç ve öğrenen analizi kapsamında “Akademik Türkçe alanında yapılan çalışmaların ihtiyaç analizi sonuçları nelerdir?”, “Akademik Türkçe üzerine hukuk alanında yapılan çalışmaların öğrenen ve bağlam analizi sonuçları nelerdir?”, “Akademik Türkçe üzerine hukuk alanında yapılan çalışmaların öğretim analizi sonuçları nelerdir?”, “Akademik Türkçe üzerine hukuk alanında yapılan çalışmaların performans hedefleri, değerlendirme araçları, öğretim stratejisi ve öğretim materyallerinin seçiminin sonuçları nelerdir?”, “Akademik Türkçe üzerine hukuk alanında yapılan çalışmaların süreç değerlendirme sonuçları nelerdir?”, “Akademik Türkçe üzerine hukuk alanında yapılan çalışmaların son değerlendirme sonuçları nelerdir?” sorularının cevapları aranmıştır.

Birinci araştırma sorusu, akademik Türkçe dersinin öğretim tasarımının ihtiyaç analizi basamağındaki bulguları tespit etmek amacıyla sorulmuştur. İhtiyaç analizi aynı zamanda bir öğretim tasarımının en önemli basamağı olduğundan bu adımda ortaya çıkarılacak olan bulgular da araştırmanın temelini oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında yapılan literatür araştırması ve paydaşlar ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmanın önemli sonuçlarından biri olarak öğrencilerin Türkçeye yönelik genel bilgi eksikliklerinin olduğu ayrıca bu durumun hem genel hem de akademik yazma becerilerini olumsuz yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Aynı soru kapsamında elde edilen bir diğer bulgu ise hem yabancı hem de iki dilli

öğrencilerin terim bilgilerinin eksik olmasıdır. Bu durum, akademik Türkçe ders geliştirme çalışmalarının bu çalışmada olduğu gibi farklı alanlar özelinde yapılması gerekliliğini de vurgulamaktadır.

İkinci araştırma sorusu, bu çalışma bağlamında geliştirilmiş ders için, öğrenen grubun ve öğrenme bağlamlarının özelliklerini tespit etmek amacıyla sorulmuştur. İki dilli Türk öğrenciler, dinleme ve konuşma becerilerinde eğitimlerinin tamamını Türkiye’de almış olan Türk öğrencilerle benzerlik taşımalarından dolayı Türk sayılmakta; ancak yurt dışında eksik aldıkları veya alamadıkları eğitim bakımından da yabancı öğrencilere yaklaşmaktadırlar. Ancak bu çalışma iki grubun arasında yazma becerileri bağlamında dil bilgisi, yazım ve imla kurallarının kullanımında anlamlı fark bulmuştur. Dolayısıyla iki dilli Türk öğrenciler için yapılacak bir öğretim tasarımı, bu eksikliğin göz önüne alınması gerekmektedir.

Üçüncü araştırma sorusu dersin tasarım sürecini betimlemek amacıyla sorulmuştur. Çalışma grubu bakımından hukuk alanı özeline yönelik yürütülen bu çalışmada belirlenen performans hedeflerinin, değerlendirme araçlarının, öğretim stratejilerinin ve öğretim materyallerinin tasarım süreçlerinin alanyazına ve ileriki çalışmalarda araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın dördüncü sorusu, dersin bütün süreçlerinin tasarımın paydaşları tarafından değerlendirilmesi amacıyla sorulmuştur. Alanyazındaki ders tasarımı araştırmalarının hiçbirinde yer almayan süreç değerlendirme aşamasını ele aldığı için bu bölümde tespit edilen bulguların önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretim tasarımının paydaşlarının değerlendirmeleri ve yapılan gözlemler, genel akademik Türkçe ihtiyaçlarına uygun tasarlanan genel ders yapısına ek olarak çalışma grubuna uygun olarak tasarlanan hukuk alanı özelindeki performans hedefleri ve ders materyallerinin derse yönelik motivasyonda ve genel ders başarısında etkili olduğunu göstermektedir. Aynı araştırma sorusu kapsamında elde edilen bir diğer bulgu ise düzenli geri bildirim almanın öğrencilerin değerlendirmeler arasındaki başarı puanlarına olumlu yönde etki etmese de yazılı anlatım performanslarındaki hata türlerini gerçekleştirme sıklıklarında azalma olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, öğrencilerin geri bildirim alacağı değerlendirmelerin sıklığını artırmanın yazma becerilerinde iyileşme göstereceği sonucunu düşündürmektedir. Araştırma sorusu kapsamında elde edilen bir başka bulgu ise öğrencilerin düzenli geri bildirim ile hata sıklıkları azalmasına rağmen genel başarı düzeylerinde de azalma olduğunu

göstermektedir. Bu bulgular, süreç odaklı değerlendirme sistemi geliştirilirken mutlak değerlendirme yöntemini seçmenin öğrencinin genel başarısında da olumsuz yönde etki edebileceğini düşündürmektedir.

Sonuç olarak araştırma kapsamında geliştirilen öğretim tasarımının, çalışma grubunun ihtiyaçlarına uygun bir ders tasarımı olduğu; hedef gruba yönelik ders hedeflerinin ve ders materyallerinin tasarlanmasının öğrenci motivasyonu, derse katılıma doğrudan etki ettiği; alanyazında genel çerçevesi çizilen akademik Türkçe ders materyallerinin alan ve grup özelinde yeniden düzenlenmesi gerektiği; bu çalışmada ortaya konan öğretim tasarımının bir ders tasarım sürecini genel hatlarıyla ortaya koyabilecek bir araç olduğu düşünülmektedir.

5.6 Öneriler

Araştırma bir tasarım ve geliştirme aşaması olarak belirli sınırlılıklar içerisinde gerçekleştirilmiş ve araştırma sonuçlarına da bu sınırlılıklar dahilinde erişilmiştir. Araştırma bir vakıf üniversitesinin hukuk programında kayıtlı iki dilli Türk öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı dersin öğretim görevlisi rolünde sürece dahil olmuş, kendi hazırladığı veya uyarladığı ders materyalleri ile öğretimi gerçekleştirmiş, gözlemleri aracılığıyla tasarımı değerlendirmeye çalışmıştır. Mevcut sınırlılıklar içinde edinilen bulgular ve sonuçlar dikkate alınarak araştırmacılara ve öğretim tasarımcılarına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.6.1 Araştırmacılara yönelik öneriler. Öğretim tasarımının süreç değerlendirme bulgularından biri öğrencilerin uygulama testlerindeki hata türlerinde görülen farklılıktır. Bu farklılığın hazırlıklı ve hazırlık yapılan değerlendirmelerdeki streten kaynaklanma ihtimali olduğu gibi öğrenme eksikliklerinden kaynaklanma ihtimali de vardır. Bu farklılığın sebebinin ortaya çıkarılabilmesi için benzer bir çalışmanın farklı ölçme değerlendirme teknikleriyle denenecek şekilde modellenebilir.

Öğretim tasarımının hedeflerinin bu değerlendirme çalışmasında genel olarak başarıya ulaştığı düşünülmektedir. Ancak nihai başarının öğrenmenin kalıcılığıyla gerçekleşebileceği düşünülürse örnekleme oluşturan öğrenci grubunun sonraki akademik dönem/lerde takibi sağlanarak hedeflenen becerilerin durumunun gözlemlenmesi faydalı olacaktır.

Öğrenen analizinin bulguları öğrencilerin yaşadıkları ülkede Türkçe ve Türk Kültürü dersinden kısmen veya tamamen uzak kaldıklarını, bu nedenle de en temel Türkçe dilbilgisi yapılarında sorun yaşadıkları görülmektedir. Bu bulgu aynı zamanda tasarımdaki performans hedeflerinde de giriş davranışları oluşturmaktadır. İki dilli Türk öğrencilerin bu sorunu çözebilmeleri adına giriş davranışları temel alan ders materyalleri geliştirilerek öğrencilerin erişimine sunulup gelişimleri izlenebilir.

Gerçekleştirilen öğretim tasarımı üniversitelerde benzer durumda olan iki dilli Türk öğrencilere sunularak genel hedeflere ulaşılabilmesi durumunun değerlendirilmesi faydalı olacaktır. Öncelikle geliştirilen akademik amaçlı hukuk Türkçesi ders programı, öğretim tasarımının bir parçası olarak küçük bir grupta uygulanmış; ama ihtiyaç analizi kapsamında öncelikli olarak öğrencilerin uluslararası statüde olduğu düşünülerek bütün uluslararası öğrencilerin ihtiyaçlarını tespit etmeyi de hedeflemiştir. Bu nedenle elde edilen veriler sayesinde bu çalışmanın farklı fakültelerde öğrenim gören uluslararası statülü öğrencilere uyarlanabileceği düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında öğrencilerin yazılı anlatımlarına düzenli olarak bireysel geri bildirimler verilmiştir. Düzenli geri bildirim vermenin öğrencilerin bireysel olarak Türkçe yazma becerilerinin gelişmesine katkı sağlayıp sağlamadığı araştırılması gereken konular arasındadır.

Araştırmada geliştirilen ders tasarımının değerlendirme adımları, Türkçe dersinin öğrencilerin fakültelerinde aldıkları bir başka dersle aynı zamanda olması nedeniyle az sayıda öğrenciyle eş zamanlı olarak yapılabilmiş, geri kalan öğrenciler ertelenmiş dönütler vermişlerdir. Bu nedenle çalışmanın kalabalık bir grupla eş zamanlı olarak uygulanması elde edilecek bulguların artmasına yardımcı olacağından düzeltmeleri yapılmış olarak yeniden kurgulanabilir ve tasarımın geçerliliği kontrol edilebilir.

5.6.2 Öğretim tasarımına yönelik öneriler. Öğrencilerin derslerine uzaktan eğitimle devam edebilmeleri durumunda çevrim içi, yüz yüze eğitime dönüşmesi durumunda da sınıf içi etkileşimi artırmaya yönelik daha farklı aktiviteler geliştirilebilir.

Öğrencilerin hazırlıklı katıldıkları uygulama testleri ile hazırlıksız olarak katıldıkları son test uygulamasındaki başarı oranı arasındaki düşüş, tasarımdaki ders

uygulamasında eksiklik olabileceğini düşündürmektedir. Bu durumun çözülebilmesi için öğrencilere ders ortamında hazırlıksız olarak tamamlayabilecekleri daha fazla yazma etkinliği sunulabilir.

Öğretimin tasarımcı dışında farklı öğretim görevlileri tarafından verilebilmesi ihtimali düşünülerek öğretim tasarımı kılavuz paketi hazırlanabilir.



KAYNAKÇA

- Achmet, İ. K. (2005). Yunanistan'da (Batı Trakya'da) iki dilli eğitim veren azınlık okullarında Türkçe ve Yunanca öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. Ankara, Ankara Üniversitesi Basılmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Ak, S. (2019). 7-11 Yaş arasındaki çocuklara yönelik yabancı dil olarak Türkçe dersi öğretim programı tasarımı önerisi (Doctoral dissertation).
- Akıncı, M. A. (2007). Fransa'da Türkçe ana dili eğitimi ve iki dilli Türk çocuklarının dil becerileri, II. *II. Avrupa Türk Dili Bilgi Şöleni*, 5-6.
- Aksu, M., & Özdemir, M. Fransa'da yaşayan Türk iki dilli ilköğrencilerinin dil seçimleri ve konuşma kaygıları. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3(2), 1-25.
- Altıparmak Yılmaz, H. M. (2020). Avustralya'da yaşayan Türklerin dil görünümünün iki dillilik bağlamında incelenmesi. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Aydın, I. S. (2013). İki dilli Türk öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine yönelik bir durum çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 8(9).
- Aytan, T., Başkapan, A., & Uysal, G. (2018). Avrupalı Türkler ana dili eğitimi çalışmaları üzerine bir değerlendirme. *Turkophone*, 5(2), 16-34.
- Azizoğlu, N. İ., Tolaman, T. D., & Tulumcu, F. İ. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma becerisi: karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(1), 7-22.
- Baklavacı, S. (2013). Usage des langues et évaluation des compétences en langue Française écrite chez les enfants bilingues (Turc-Français) en France (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Barzegar, M. (2013). Persian EFL students' error analysis. *Asian Journal of Social Sciences & Humanities*, 2(4), 322-334.
- Belet, Ş. D. (2009). İki dilli Türk öğrencilerin ana dili Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğrenci, veli ve öğretmen görüşleri Fjell İlköğretim Okulu örneği, Norveç. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 71-85.
- Bican, G. (2014). I. Uluslararası Avrupa'da iki dilli Türklerin ana dili eğitimi çalıştay. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 6(1), 317-320.

- Bican, G. (2021). Türkçenin iki dillilere ana dili olarak öğretimi: yaklaşım ve hedefler. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(Özel sayı 1), 90-97.
- Biçer, N. (2017). Yabancılar Türkçe öğretimi alanında yayınlanan makaleler üzerine bir analiz çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (27), 236-247.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Cinoğlu, M. (2017). Program geliştirme modelleri. *Pegem Atıf İndeksi*, 205-238.
- Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment, 2018, <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>, [erişim tarihi 25 Eylül 2020].
- Creswell, J. W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri. *M. Bütün and SB Demir, Çev.(Eds.). İstanbul: Siyasal Kitapevi.*
- Creswell, J. W., Fetters, M. D., Plano Clark, V. L., & Morales, A. (2009). Mixed methods intervention trials. *Mixed methods research for nursing and the health sciences*, 161-180.
- Creswell, J. W., Klassen, A. C., Plano Clark, V. L., & Smith, K. C. (2011). Best practices for mixed methods research in the health sciences. Bethesda (Maryland): National Institutes of Health, 2013, 541-545.
- Çakır, M. (2002). Almanya'daki çok kültürlü ortamlarda Türkçenin anadili olarak kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 39-57.
- Çakır, H., & Karataş, S. (2012). Öğretim sistemleri geliştirilmesi sürecine bir bakış. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2:1, 19-35.
- Çangal, Ö., & Başar, U. (2016). Türkçe öğrenen İranlılar için turizm Türkçesi öğretim programı, terimler sözlüğü ve konuşma kılavuzu denemesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3).
- Çelik, Y., & Gülcü, İ. (2016). Yurtdışında kullanılan Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 5(2), 287-296.

- Çeltek, A. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak çevrimiçi öğretiminde bir izleni tasarımı. *Electronic Turkish Studies*, 9(3).
- Dağdelen, D. (2015). Yabancılar Türkçe Öğretimi Programının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Master's thesis, Eastern Mediterranean University (EMU)-Doğu Akdeniz Üniversitesi (DAÜ)).
- Demir, D. (2017). Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçları. Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı, Ankara.
- Demirdöven, G. H. ve Okur, A. (2017). İki dilli Türkçe öğretmeni adaylarının iki dillilik olgusuna yönelik görüşleri (Duisburg/Essen Üniversitesi örneği). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 774-805.
- Demiriz, H. N. ve Okur, A. (2019). Türkçe öğretiminde yazma öğretimine akademik Türkçe aşamasında yabancı öğrenciler üzerinden bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 436-449.
- Dick, W., Carey, L., & Carey, J. O. (2005). The systematic design of instruction.
- Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılar öğretilmesi: sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılar Türkçe öğretilmesinin geleceğiyle ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 207-228.
- Dursun, A. (2021). *Özel amaçlı Türkçe öğretim programı tasarısı: sağlık Türkçesi öğretim programı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ekmekçi, V., & Karadüz, A. (2015). Yurt dışında yaşayan iki dilli çocuklar için hazırlanan Türkçe ve Türk kültürü dersi kitabına eleştirel bir bakış. *Electronic Turkish Studies*, 10(15).
- Erol, S. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımı.
- Erol, S., Erdem, İ., & Akkaya, A. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımının akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Özel Sayı), 166-183.
- Ergüt, S. E., & Baş, B. (2021). Yurt dışındaki iki dilli Türk öğrencilere yönelik miras dil konuşma kaygısı ölçeği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1285-1315.
- Gas, S. (1979). Language transfer and universal grammatical relations. *Language learning*, 29(2), 327-344.

- Gagne, R. M. (1970). Learning Theory, Educational Media, and Individualized Instruction.
- Gedikli, F. (2019). Hukuk dili ve adli yazışmalar. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Göçen, G. (2021). Uluslararası öğrenciler için hazırlanan akademik Türkçe ders kitaplarındaki konuşma görevleri ve yeterlilikleri. Aydın Tömer Dil Dergisi, 6(1), 43-84.
- Görgeç, İ. (2012). Program geliştirmede temel kavramlar. Eğitimde Program Geliştirme İçinde, 1-18.
- Gözcü, L., & Çolak, K. (2018). İki dilli ortamlarda anadilin eğitim ve öğretime katkısı: Avusturya örneği. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6(64), 583-518.
- Gültekin, M. (2017). Program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar. Pegem Atıf İndeksi, 2-37.
- Güngör, A. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir izlenim önerisi, Doktora Tezi, Ankara.
- Güzel, A. (2010). Türkçe eğitimi bölümlerinde kurulması gerekli görülen ana bilim dalları. *Türklük bilimi araştırmaları*, (27), 371-383.
- Güzel, A. (2014). İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi: Almanya örneği. Ankara: Akçağ Yayınları
- Hasırcı Aksoy, S. (2021). Lisansüstü öğrenim gören yabancı öğrencilerin akademik Türkçe özyeterliliklerine ilişkin görüşleri. OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 17(35), 1705-1728.
- İnce B. (2011): “Yurt dışındaki Türk çocuklarının anadilleri Türkçede yaşadıkları anlatım sorunları -Fransa örneği- İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul.
- İşcan, A. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin sorunlarına ilişkin bir değerlendirme. Aydın Tömer Dil Dergisi, 5(1), 119-138.
- İşman, A. (2015). Eğitim Teknolojisi ve Öğretim Tasarımı. *Eğitim Teknolojileri Okumaları Editörler: Buket Akkoyunlu, Aytekin İşman, Hatice Ferhan Odabaşı, Nisan*.
- Kalenderoğlu, İ., & Zorluoğlu, Y. (2018). Çoklu zekâ kuramına göre yurtdışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi ile ilgili öğretmen görüşleri. 21.

- Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7(20), 577-601.
- Kalfa, M. (2014). Yabancılar Türkçe öğretiminde temel düzeydeki öğrencilerin eğitsel oyunlarla yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Hacettepe University Journal of Turkish Studies/HÜTAD Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Arastirmalari Dergisi*, (20).
- Kalfa, M., & Mete, F. (2020). Yurt dışında yaşayan iki dilli Türk çocuklarla yazma çalışması. *Turkish Studies-Language and Literature*, 15(1), 233-246.
- Kan, M., Sülüşoğlu, B., & Demirel, Ö. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı ile ilgili okutman ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi/Assessment of Instructors and Students' Opinions about Program for Teaching Turkish as a Foreign Language. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 29-42.
- Kara, M. (2011). Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni doğrultusunda Türkçe öğrenen yabancılar a1-a2 seviyesinde Türkçe öğretim programı örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 3 (3), 157- 195.
- Karababa Candaş, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Karadağ, Ö., & Bayram, B. (2019). Türkçe ve Türk Kültürü dersine dair ihtiyaç analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 434-454.
- Kazan, Z. (2006). Yurt dışında yaşayan Türk kökenli çocukların ikidillik kaynaklı dilsel sorunları. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Kızıılmeşe, R., & Alpaslan, O. K. U. R. Yenilikçi eğitim ve öğretim uygulamaları kapsamında Belçika'daki ikidilli Türk çocuklarına Türkçenin eğitimi ve öğretimi üzerine bir çalışma (Gent örneği). *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3(1), 64-92.
- Koçak, M. (2012). Almanya'da yaşayan Türklerin Türkçe dil becerileri üzerine bir inceleme. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 4(1), 303-313.
- Koçer, Ö. (2013). Program geliştirmenin ilk basamağı: yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihtiyaç ve durum analizi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169).

- Konyar, M. (2019). Uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaç analizi ve örnek ders içeriği [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. *Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Kulaksızoğlu, A. (2008). Almanya'daki üçüncü kuşak Türk gençlerinin Türkçe ve Almanca bilme seviyelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi ve eğitim sorunlarının tartışılması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 1-7.
- Köksal Çakır, Y. (2020). İki dilli Türk öğrencilere yönelik bir materyal geliştirme çalışması (Yayınlanmamış makale)
- Luchtenberg, S. (2002). Bilingualism and bilingual education and their relationship to citizenship from a comparative German-Australian perspective. *Intercultural Education*, 13(1), 49-61.
- Mager, R.F. (1967). Öğretim amaçlarının hazırlanması (Çev. Sevgi Ünal ve Lâmiha Türel). Ankara: Ajans-Türk matbaası, mesleki ve teknik öğretim kitapları 1.
- MEB (2018). *Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Programı* (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Seviyeler). Ankara.
- Memiş, M. (2021). Yabancılar Türkçe öğretiminin güncel sorunları. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Moralı, G. (2019). Uluslararası öğrencilere yönelik akademik Türkçe okuma metinlerinin ve etkinliklerinin değerlendirilmesi: bir doküman incelemesi. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 4(2), 57-72.
- Morrison, G.R., Ross, S.M., Kemp, J.E., (2012). Etkili öğretim tasarımı.
- Mutlu, H. H., & Ayrancı, B. B. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geçmişten günümüze süregelen problemler. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 3(2), 66-74.
- Pardo, S. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Phutkaradze, M. (2018). *Düzensiz göçmenlerin dil ihtiyaç analizi ve bir program önerisi* (Master's thesis, Sakarya Üniversitesi).
- Oliva, P. F., & Gordon, W. R. (2018). Program geliştirme. *Prf. Dr. Kerim Gündoğdu Çev. Edit.) Ankara: Pegem*.

- Onur, E. R., Biçer, N., & Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Oral, B., & Yazar, T. (2017). Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme. Ankara, Pegem Akademi.
- Özcan, K. V. (2014). Türkiye’de öğretim tasarımı modelleriyle ilgili yapılmış çalışmalar. *Elementary Education Online*, 13(2), 694-709.
- Özdemir, M. Ç. (1988). “Federal Almanya’daki Türk işçi çocuklarında iki dillilik ve Türkçe öğretimi” TÖMER. AÜ. Dünyadaki Türkçe Öğretimi, Sayı 1 Ankara, Mart s.86.
- Richards, J. C. ve Schmidt, R. W. (2013). Longman dictionary of language teaching and applied linguistics. Londra: Routledge.
- Richey, R. C., & Klein, J. D. (2008). Research on design and development. *Handbook of research for educational communications and technology*, 748-757.
- Seyedi, G. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma öğretimi.
- Schachter, J., & Rutherford, W. (1979). Discourse Function and Language Transfer. *Working Papers on Bilingualism*, No. 19.
- Soproni, Z. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Companion Volume with New Descriptors. *Modern Nyelvoktatás*, 26(1-2), 168-170.
- Sönmez, H. (2020). İki dilli Türk çocuklarının Avrupa’daki ülkelere göre Türkçe eğitimleri ile ilgili bir literatür değerlendirmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 12-33.
- Sönmez, V. (Ed.). (2013). Eğitim bilimine giriş. Anı Yayıncılık.
- Sridhar, S. N. (1975). Contrastive Analysis, Error Analysis and Interlanguage: Three Phases of One Goal? *Studies in Language Learning*, Vol. 1, Fall 1975.
- Şen, Ü. (2016). İki dilli Türk çocuklarına temel beceri ve temel değerlerin öğretiminde Nasrettin Hoca fıkralarının yeri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (40), 257-272.
- Şimşek, A. (2013). Öğretim tasarımı ve modelleri. Çağıltay, K. ve Göktaş, Y. (Ed.), *Öğretim teknolojilerinin temelleri: Teoriler, araştırmalar, eğilimler içinde* (99-116). Ankara: Pegem Akademi.

- Şimşek, R. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde kullanılan materyallerin akademik söz varlığı bakımından derlem tabanlı incelenmesi. Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi, 6 (1), 345-364.
- Temizyürek, F., Çangal, Ö., & Yörüşün, S. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde iş Türkçesi öğretim programı, ders kitabı ve terimler sözlüğü denemesi: bankacılık örneği. Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks, 7(2), 87-111.
- Tok, M. (2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma.
- Tok, M. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma ihtiyacı. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10(23), 1-25.
- Tüfekçioğlu, B. (2018). Yabancı dil olarak akademik Türkçe: Sosyal bilimlerde akademik ve teknik söz varlığı.
- Türkben, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 7(4), 2464-2479.
- Türker, E. (2000). Turkish-Norwegian codeswitching: evidence from intermediate and second generation Turkish immigrants in Norway (Unpublished doctoral dissertation). University of Oslo. Norway
- TYDÖP (2020). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı. İstanbul: TMV Yayınları.
- Uluçam-Wegmann, A. I. (2017). Federal Almanya'da Türkçe derslerinin geçmişi, yapısı, alan dersleriyle etkileşimi ve öğrenci profili. Turkish Language Instruction in the Federal Republic of Germany. TÜRKÇE EĞİTİMİ, 1.
- Ulutaş, M. (2016). Türkiye'de yükseköğrenim görececek yabancılar için özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik program geliştirme: bir model önerisi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ülker, Ş. (2016). İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi: İlk öğretmenler ve ilk Türkçe dersi öğretim programı. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(3), 1023-1036.
- Yahşi Cevher, Ö., & Güngör, C. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik Türkçenin önemine ilişkin uygulamalı bir araştırma: Türk dili öğretimi uygulama ve araştırma merkezi örneği. International Journal of

Languages' Education and Teaching, 2267-2274.

Yaman, H., & Dağtaş, A. (2015). İngiltere'deki iki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğreten öğretmenlerin ihtiyaç analizi: swot analizi örneği. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 47-82.

Yılmaz, I. (2017). Opinions of Turkish as a foreign language learners on academic Turkish. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(2), 180-189.

Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Electronic Turkish Studies*, 9(3).

YÖK, Yıllık Rapor, 2021, <https://istatistik.yok.gov.tr/> [erişim tarihi 18 Aralık 2021].

