

**YÜKSEKÖĞRETİMDEKİ YABANCI ÖĞRENCİLERE YÖNELİK
TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMININ GELİŞTİRİLMESİ**

AYŞE BETÜL AKDEMİR

**DOKTORA TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**DANIŞMAN
PROF. DR. ABDURRAHMAN KILIÇ**

DÜZCE, 2024

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

**YÜKSEKÖĞRETİMDEKİ YABANCI ÖĞRENCİLERE YÖNELİK TÜRKÇE
ÖĞRETİM PROGRAMININ GELİŞTİRİLMESİ**

Ayşe Betül AKDEMİR tarafından hazırlanan tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda **DOKTORA TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Abdurrahman KILIÇ
Düzce Üniversitesi

Jüri Üyeleri

Prof. Dr. Abdurrahman KILIÇ
Düzce Üniversitesi

Doç. Dr. Şule AY
Düzce Üniversitesi

Doç. Dr. Onur ER
Düzce Üniversitesi

Doç. Dr. Subhan EKŞİOĞLU
Sakarya Üniversitesi

Doç. Dr. Hilmi DEMİRAL
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 01/11/2024

BEYAN

Bu tez çalışmasının kendi çalışmam olduğunu, tezin planlanmasından yazımına kadar bütün aşamalarda etik dışı davranışımın olmadığını, bu tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, bu tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi ve bu kaynakları da kaynaklar listesine aldığımı, yine bu tezin çalışılması ve yazımı sırasında patent ve telif haklarını ihlal edici bir davranışımın olmadığını beyan ederim.

1 Kasım 2024

Ayşe Betül AKDEMİR

TEŞEKKÜR

Tez sürecime katkılarından dolayı danışman hocam Prof. Dr. Abdurrahman KILIÇ'a teşekkürlerimi sunarım. Tez jüri üyelerim Doç. Dr. Şule AY, Doç. Dr. Onur ER, Doç. Dr. Subhan EKŞİOĞLU ve Doç. Dr. Hilmi DEMİRAL'a tezime gösterdikleri ilgi ve sundukları katkılardan dolayı teşekkür ederim. Süreçteki destek ve sabırlarından dolayı sevgili aileme minnettarım.

1 Kasım 2024

Ayşe Betül AKDEMİR



İÇİNDEKİLER

Sayfa No

TABLO LİSTESİ.....	viii
ŞEKİL LİSTESİ.....	xii
GÖRSEL LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR	xiv
ÖZET	xv
ABSTRACT.....	xvi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	6
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	7
1.4. VARSAYIMLAR	9
1.5. SINIRLILIKLAR	9
1.6. TANIMLAR	10
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	11
2.1. EĞİTİM	11
2.2. ÖĞRENME	13
2.3. DİL ÖĞRETİMİ	15
2.3.1. Dilin Tanımı ve Kökeni	15
2.3.2. Ana Dili Edinimi	18
2.3.3. Yabancı Dil Öğretimi	19
2.3.4. Zekâ Türlerinin Öğrenmeye Etkileri.....	21
2.3.4.1. Dil Zekâsı.....	22
2.3.4.2. Duygusal Zekâ	23
2.3.4.3. Sosyal Zekâ	23
2.3.4.4. Kültürel Zekâ	24
2.3.5. Kişilik ve Mizacın Öğrenmeye Etkileri.....	24
2.3.6. Düşünme ve Öğrenme Stilllerinin Öğrenmeye Etkileri	25
2.3.7. Motivasyonun Öğrenmeye Etkileri.....	25
2.3.8. Akran Gruplarının Öğrenmeye Etkileri	26
2.3.9. Kültürün Öğrenmeye Etkileri	26
2.3.10. Dilin Öğrenmeye Etkileri.....	26

2.3.11. Dil Öğretiminde Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni.....	27
2.3.11.1. Dil Öğrenme Alanları ve Dil Yetkinlikleri.....	28
2.3.11.2. Tanımlayıcıların Öğretim Programı Tasarımlarına Katkıları	29
2.3.11.3. Tanımlayıcıların Öğrenme ve Öğretme Süreç Planlarına Etkileri.....	29
2.3.12. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimiyle İlgili Çalışmalar	29
2.4. ÖĞRETİM PROGRAMI	33
2.4.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programları.....	34
2.4.1.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı.....	34
2.4.1.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Kazanımlar için Başvuru Rehberi.....	35
2.4.1.3. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı.....	35
2.5. PROGRAM GELİŞTİRME.....	35
2.5.1. Program Geliştirme Sürecinin Planlanması	38
2.5.2. İhtiyaç Belirleme.....	38
2.5.2.1. Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi.....	40
2.5.3. Program Tasarısı Hazırlama	41
2.5.3.1. Eğitim Hedefleri / Yeterliklerin Belirlenmesi	41
2.5.3.2. İçerik Tasarımı.....	42
2.5.3.3. Eğitim Durumlarının Düzenlenmesi ve Değerlendirilmesi	43
2.5.4. Uygulama.....	43
2.5.5. Program Geliştirme Modelleri	44
2.5.5.1. Tasarım Odaklı Program Geliştirme Modeli	45
3. YÖNTEM	48
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	48
3.1.1. İhtiyaç Belirleme.....	49
3.1.2. Program Tasarısı	49
3.1.3. Araştırma Süreci.....	50
3.2. ÇALIŞMA GRUPLARI	51
3.2.1. Görüşme Grupları	52
3.2.1.1. Öğreticiler.....	53
3.2.1.2. Öğrenciler.....	53
3.2.1.2.1. Lisans Öğrencileri	54
3.2.1.2.2. TÖMER Öğrencileri	55
3.2.1.3. Öğretim Üyeleri	56
3.2.2. Gözlem Grupları.....	57

3.2.3. Dokümanlar.....	58
3.2.3.1. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni	58
3.2.3.2. Öğretim Programları.....	59
3.2.3.3. Lisansüstü Tezler	59
3.2.3.4. Yansıtıcı Günlük.....	61
3.3. VERİ TOPLAMA VE ANALİZ.....	61
3.3.1. Veri Toplama Araçları.....	61
3.3.1.1. Görüşme Formları	62
3.3.1.2. Gözlem Formları	63
3.3.1.3. Doküman İnceleme Formları.....	63
3.3.1.4. Yansıtıcı Günlük.....	63
3.3.2. Veri Toplama	64
3.3.2.1. Görüşme Verilerinin Toplanması	64
3.3.2.2. Gözlem Verilerinin Toplanması.....	67
3.3.2.3. Doküman İnceleme Verilerinin Toplanması.....	68
3.3.3. Veri Analizi.....	69
3.3.3.1. Verilerin Hazırlanması ve Organizasyonu	69
3.3.3.2. Verilerin Kodlanması ve Temalaştırma.....	71
3.4. İNANILIRLIK VE TUTARLILIK	72
3.4.1. İnanılrlık / Özgünlük.....	72
3.4.2. Aktarılabirlik / Uygunluk	73
3.4.3. Güvenilirlik	73
4. BULGULAR VE YORUM.....	75
4.1. GÖRÜŞME BULGULARI VE YORUM	75
4.1.1. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Görüşleri	75
4.1.1.1. Öz-yönelim.....	75
4.1.1.2. Öğrenme Farkındalığı / Öğrenme Stilleri	81
4.1.1.3. Dil Öğrenmeye Karşı Tutum.....	83
4.1.1.4. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi	87
4.1.1.5. Akademik Hayatta Dil Kullanımı.....	103
4.1.1.6. Sosyal Hayatta Dil Kullanımı.....	108
4.1.2. Öğretim Üyelerinin Görüşleri	109
4.1.2.1. Yabancı Öğrencilerin Akademik ve Sosyal Yeterlikleri.....	109
4.1.2.2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine İlişkin Beklentiler.....	117

4.1.3. Türkçe Öğreticilerinin Görüşleri	119
4.1.3.1. <i>Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı.....</i>	<i>119</i>
4.1.3.2. <i>Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi</i>	<i>123</i>
4.1.3.2.1. <i>Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimini Etkileyen Faktörler</i>	<i>139</i>
4.1.3.2.2. <i>Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Materyal.....</i>	<i>143</i>
4.1.3.3. <i>Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Ölçme-Değerlendirme ..</i>	<i>149</i>
4.1.3.4. <i>Sınıf Yönetimi</i>	<i>154</i>
4.2. DOKÜMAN ANALİZİ BULGULARI VE YORUM	164
4.2.1. Lisansüstü Tezler	164
4.2.2. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni	172
4.2.2.1. <i>Alımlama Etkinlikleri ve Stratejilerine İlişkin Anahtar Kavramlar.....</i>	<i>173</i>
4.2.2.2. <i>Üretim Etkinlikleri ve Stratejilerine İlişkin Anahtar Kavramlar.....</i>	<i>175</i>
4.2.2.3. <i>Etkileşim Etkinlikleri ve Stratejilerine İlişkin Anahtar Kavramlar</i>	<i>177</i>
4.2.2.4. <i>Aracılık Etkinlikleri ve Stratejilerine İlişkin Anahtar Kavramlar</i>	<i>179</i>
4.2.3. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programları.....	182
4.2.4. Yansıtıcı Günlük	187
4.3. GÖZLEM BULGULARI VE YORUM	190
4.3.1. Birinci Merkezde Yapılan Gözlemler	190
4.3.2. İkinci Merkezde Yapılan Gözlemler	191
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	198
5.1. ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN SONUÇLAR .	198
5.1.1. <i>Öğrenenlere İlişkin Sonuçlar</i>	<i>198</i>
5.1.2. <i>Türkçe Öğretimine İlişkin Sonuçlar</i>	<i>203</i>
5.1.3. <i>Yükseköğretime İlişkin Sonuçlar</i>	<i>212</i>
5.2. ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN SONUÇLAR	217
5.2.1. <i>Taslak Öğretim Programı.....</i>	<i>217</i>
5.2.2. <i>Temel Dayanak ve Yaklaşımlar</i>	<i>218</i>
5.2.2.1. <i>Programın Temel Dayanakları.....</i>	<i>218</i>
5.2.2.2. <i>Programın Temel Yaklaşımı</i>	<i>219</i>
5.2.3. <i>Program Geliştirme Modeli</i>	<i>219</i>
5.2.4. <i>Program Yapısı</i>	<i>222</i>
5.2.4.1. <i>Tasarım Odaklı Program Geliştirme Modeli Alımlama Basamağı.....</i>	<i>222</i>
5.2.4.1.1. <i>Hedeflerin Belirlenmesi</i>	<i>222</i>
5.2.4.1.2. <i>Kazanımların Belirlenmesi</i>	<i>223</i>

5.2.4.1.3. Değerler	225
5.2.4.2. Tasarım Odaklı Program Geliştirme Modeli Keşfetme Basamağı	226
5.2.4.2.1. İçeriğin Belirlenmesi	226
5.2.4.2.2. Öğrenme-Öğretme Durumlarının Belirlenmesi	236
5.2.4.3. Tasarım Odaklı Program Geliştirme Modeli Gerçekleştirme Basamağı	248
5.2.4.3.1. Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerinin Belirlenmesi	248
5.2.4.3.2. Uygulamada Dikkat Edilmesi Gereken Unsurlar	249
5.2.4.4. Kazanım Yapısı	250
5.2.4.5. Kazanımlar ve Açıklamaları	251
5.2.4.5.1. A1 Öncesi Düzey Kazanımlar	251
5.2.4.5.2. A1 Düzey Kazanımlar	252
5.2.4.5.3. A2 Düzey Kazanımlar	254
5.2.4.5.4. B1 Düzey Kazanımlar	258
5.2.4.5.5. B2 Düzey Kazanımlar	262
5.3. ÖNERİLER	266
5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	266
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	267
6. KAYNAKÇA	268
EKLER	295
EK 1: TÖMER ÖĞRETİCİLERİNE YÖNELİK ARAŞTIRMA SORULARI	295
EK 2: LİSANS ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK ARAŞTIRMA SORULARI..	297
EK 3: TÖMER ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK ARAŞTIRMA SORULARI.	299
EK 4: ÖĞRETİM ÜYELERİNE YÖNELİK ARAŞTIRMA SORULARI	301
EK 5: ETİK KURUL ARAŞTIRMA İZNİ.....	303
EK 6: İŞLEM-ZAMAN ÇİZELGESİ	304
EXTENDED ABSTRACT	305
ÖZGEÇMİŞ	310

TABLO LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 2.1. Dil öğretiminde kullanılan yaklaşımlar ve yöntemler.	21
Tablo 2.2. Program tasarımı yaklaşımları.....	37
Tablo 2.3. İhtiyaç belirleme yaklaşımları.	40
Tablo 2.4. Program geliştirme modelleri.....	44
Tablo 3.1. Program tasarımı uzman görüşü takvimi.	50
Tablo 3.2. Çalışma grupları veri kaynakları ve örneklem türleri.....	52
Tablo 3.3. Türkçe öğreticilerine ilişkin katılımcı bilgisi.	53
Tablo 3.4. Lisans düzeyi bireysel görüşme katılımcı bilgileri.....	54
Tablo 3.5. Lisans düzeyi odak grup katılımcı bilgileri.	55
Tablo 3.6. TÖMER C1 kur düzeyi katılımcılara ilişkin bilgiler.....	55
Tablo 3.7. Öğretim üyelerine ilişkin katılımcı bilgisi.....	56
Tablo 3.8. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi gözlem grupları.	57
Tablo 3.9. Doküman analizi içerik ve örneklem bilgisi.....	58
Tablo 3.10. Türkçe öğretimi uygulama ve araştırma merkezleri.....	59
Tablo 3.11. Çalışma grubuna dâhil edilen lisans üstü tezlerin belirlenme süreci.....	60
Tablo 3.12. TÖMER C1 kur yansıtıcı günlük takvimi.	61
Tablo 3.13. Görüşme soruları uzman görüşü alma süreç takvimi.	62
Tablo 3.14. Yarı yapılandırılmış pilot görüşme takvimi.	62
Tablo 3.15. Görüşme sürecine ilişkin bilgiler.....	64
Tablo 3.16. TÖMER öğreticileri görüşme takvimi.....	65
Tablo 3.17. Öğrenci odak grup görüşme takvimi.	65
Tablo 3.18. Öğrenci bireysel görüşme takvimi.....	66
Tablo 3.19. TÖMER C1 kur öğrenci bireysel görüşme takvimi.	66
Tablo 3.20. Öğretim üyesi görüşme takvimi.	67
Tablo 3.21. Tam katılımlı gözlem takvimi.	67
Tablo 3.22. Katılımlı gözlem takvimi.....	68
Tablo 4.1. Öğrencilerin yurt dışında okuma kararlarını etkileyen faktörler.....	76
Tablo 4.2. Öğrencilerin yükseköğretimde Türkiye’yi tercih etme nedenleri.	77
Tablo 4.3. Öğrencilerin Türk kültürünü ve sosyal yapısı tanıma durumları.....	79

Tablo 4.4. Öğrencilerin fakülte/alan/bölüm tercihlerini etkileyen faktörler.....	80
Tablo 4.5. Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları.	81
Tablo 4.6. Öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını etkileyen faktörler.	82
Tablo 4.7. Öğrencilerin yabancı dil öğrenme amaçları.	83
Tablo 4.8. Öğrencilerin dil öğrenme yaklaşımları.....	85
Tablo 4.9. Öğrencilerin dil öğrenme deneyimleri ve stratejileri.....	86
Tablo 4.10. Dil öğrenme süreçlerinde A1Öncesi yeterlik.	87
Tablo 4.11. Öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecini etkileyen algılar.	88
Tablo 4.12. Türkçe öğrenme sürecini zorlaştıran faktörler.	89
Tablo 4.13. Türkçe öğrenme sürecini kolaylaştıran faktörler.....	90
Tablo 4.14. Türkçe öğretimi bağlamında öğrenci beklentileri.	91
Tablo 4.15. Sınıf yapısı ve mevcudu.	93
Tablo 4.16. Dil becerilerini öğrenme ve uygulamada yaşanan zorluklar.	94
Tablo 4.17. Yabancı öğrencilerin konuşma becerisini geliştirememeye nedenleri.....	97
Tablo 4.18. Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme çabaları.	98
Tablo 4.19. Türkçe derslerinin etkililiğini artırmaya yönelik beklentiler.....	100
Tablo 4.20. Alternatif öğrenme ortamlarının oluşturulması/farklılaştırma beklentisi..	101
Tablo 4.21. C1 yeterliği hakkındaki özdeğerlendirme.	102
Tablo 4.22. Yükseköğretimde Türkçe yeterliğine bağlı bilişsel deneyimler.....	104
Tablo 4.23. Yükseköğretimde Türkçe yeterliğine bağlı duyuşsal deneyimler.	105
Tablo 4.24. Dile bağlı akademik zorluklar ve gelişim süreci.	106
Tablo 4.25. Sosyal hayatta Türkçe iletişim becerisi.	108
Tablo 4.26. Yabancı öğrencilerin alana yönelik ilgi, tutum ve motivasyonları.....	109
Tablo 4.27. Yabancı öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörler.	111
Tablo 4.28. Yabancı öğrencilerde gözlenen akademik başarısızlık nedenleri.....	112
Tablo 4.29. Öğrencilerin Türkçe düzeylerinin akademik başarılarıyla ilişkisi.....	114
Tablo 4.30. Yabancı öğrencilerin iletişim becerileri.	115
Tablo 4.31. Alan başarısı için gerekli dil yeterliği.	117
Tablo 4.32. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin beklentiler.....	118
Tablo 4.33. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin amaçları.....	120
Tablo 4.34. TÖMER’de yürütülen Türkçe öğretiminin amaçlara uygunluğu.	121
Tablo 4.35. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretim programı.....	122

Tablo 4.36. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi süreci.....	124
Tablo 4.37. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders tasarımı.	125
Tablo 4.38. Türkçe yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve teknikler.....	128
Tablo 4.39. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yaşanan zorluklar.	131
Tablo 4.40. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel dil becerileri.	132
Tablo 4.41. Türkçe öğretiminde başarılı ve başarısız olunan dil becerileri.....	134
Tablo 4.42. Dil bilgisi öğretimi.	136
Tablo 4.43. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin yeterliği.	137
Tablo 4.44. Akademik ve teknik Türkçe ihtiyacı.	138
Tablo 4.45. Türkçe öğrenme yaşantılarına etki eden dışsal faktörler.....	140
Tablo 4.46. Türkçe öğrenme yaşantılarına etki eden içsel faktörler.....	141
Tablo 4.47. Türkçe öğretim sürecine etki eden kültürel faktörler.	142
Tablo 4.48. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal kullanma.....	143
Tablo 4.49. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi setlerinin etkililiği.....	145
Tablo 4.50. TÖMER’de kullanılan öğretim seti hakkında görüşler.	147
Tablo 4.51. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ölçme-değerlendirme.	149
Tablo 4.52. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ölçme.....	151
Tablo 4.53. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde değerlendirme.....	152
Tablo 4.54. Ölçme-değerlendirme süreçlerinde öğretici yetkinliği.....	153
Tablo 4.55. Türkçe dil sınıflarının özellikleri.....	154
Tablo 4.56. Türkçe öğreticilerinin sınıf yönetimi yaklaşımları.....	156
Tablo 4.57. Öğrenci çeşitliliği.	158
Tablo 4.58. Öğrenci davranışları.	159
Tablo 4.59. Öğretici öğrenci iletişimi.....	160
Tablo 4.60. Türkçe öğretiminde akran iletişimi.	161
Tablo 4.61. Derslerde ana dil-ortak dil kullanımı.....	162
Tablo 4.62. Öğreticilerin yabancı öğrenci algısı.....	163
Tablo 4.63. Türkçe öğrenme süreçlerinde öğrenme stratejisi kullanımı.	164
Tablo 4.64. Türkçe öğrenme süreçlerinde dil becerileri algısı.	165
Tablo 4.65. Türkçe öğrenme süreçlerinde yaşanan zorluklar.....	166
Tablo 4.66. Türkçe sözcük bilgisi ve öğretimi.	167
Tablo 4.67. Türkçe öğrenme süreçlerinde zorluk algısı.	168

Tablo 4.68. Öğrenme ortamı.....	169
Tablo 4.69. Materyal kullanımı.	171
Tablo 4.70. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenme nedenleri.	172
Tablo 4.71. Alımlama etkinlikleri ve stratejilerine ilişkin anahtar kavramlar.....	174
Tablo 4.72. Üretim etkinlikleri ve stratejilerine ilişkin anahtar kavramlar.	176
Tablo 4.73. Etkileşim etkinlikleri ve stratejilerine ilişkin anahtar kavramlar.	178
Tablo 4.74. Aracılık etkinlikleri ve stratejilerine ilişkin anahtar kavramlar.....	180
Tablo 4.75. Öğretim programlarında iletişim biçimleri ve temel dil becerileri.....	183
Tablo 4.76. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programlarının genel özellikleri...	184
Tablo 4.77. Sınıf içi iletişim.	192
Tablo 4.78. Öğrenci davranışı.....	193
Tablo 4.79. Öğrenme-öğretme süreci.	194
Tablo 4.80. Öğretmen davranışı.	196
Tablo 4.81. Sınıf özellikleri.	197
Tablo 5.1. Değerler.	226
Tablo 5.2. Düzeyler göre program yapısı.	229
Tablo 5.3. Program yapısı ve sosyobilimsel temalar.	230
Tablo 5.4. Sosyobilimsel konu ve içerik kategorileri.	231
Tablo 5.5.Sosyobilimsel içerik ve araştırma kategorileri örnekleri.....	232
Tablo 5.6. Sosyobilimsel konu ve örnek dil yapıları.	234
Tablo 5.7. Sosyobilimsel konu öğretiminde kullanılabilecek bağlamlar.....	237
Tablo 5.8. İletişimsel dil stratejileri.	238
Tablo 5.9. A1 Öncesi düzey kazanımlar ve açıklamaları.	251
Tablo 5.10. A1 Düzey kazanımlar ve açıklamaları.	252
Tablo 5.11. A2 Düzey kazanımlar ve açıklamaları.	254
Tablo 5.12. B1 Düzey kazanımlar ve açıklamaları.....	258
Tablo 5.13. B2 Düzey kazanımlar ve açıklamaları.....	262

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 2.1. Genel dil yeterliği tanımlayıcıları yapısı	28
Sekil 2.2. Tasarım odaklı program geliştirme modeli	47
Şekil 3.1. Araştırma aşamaları ve desenler	48



GÖRSEL LİSTESİ

Sayfa No

Görsel 1. Yansıtıcı günlük 3'ten kesit	187
Görsel 2. Yansıtıcı günlük 1'den kesit	188
Görsel 3. Yansıtıcı günlük 5'ten kesit	188
Görsel 4. Yansıtıcı günlük 2'den kesit	189
Görsel 5. Yansıtıcı günlük 4'ten kesit	189



KISALTMALAR

D-AOBM	Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme, Değerlendirme
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
TÖMER	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
TMV	Türkiye Maarif Vakfı
YEE	Yunus Emre Enstitüsü
TDE	Türk Dili ve Edebiyatı
ÇTL	Çağdaş Türk Lehçeleri



ÖZET

YÜKSEKÖĞRETİMDEKİ YABANCI ÖĞRENCİLERE YÖNELİK TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMININ GELİŞTİRİLMESİ

Ayşe Betül AKDEMİR

Düzce Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Doktora Tezi

Danışman: Prof. Dr. Abdurrahman Kılıç

Kasım 2024, 329 sayfa

Bu araştırmanın amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yükseköğretim öğrencilerinin akademik, sosyal ve kültürel dil ihtiyaçlarına yönelik özgün bir Türkçe öğretim programı geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda kapsamlı bir ihtiyaç analizi yapılmış ve belirlenen ihtiyaçlar bağlamında Yükseköğretimdeki Yabancı Öğrencilere Yönelik Türkçe Öğretim Programı tasarlanmıştır. Araştırma süreci nitel araştırma desenleri temel alınarak yapılandırılmıştır. Çalışma boyunca düzenli aralıklarla literatür taraması yapılmış, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin güncel çalışmalar ve öğretim programları incelenmiştir. Farklı veri kaynaklarından elde edilen bulgular, program tasarısına temel oluşturacak biçimde düzenlenmiştir. İhtiyaç duyulması durumunda yeni verilere ulaşılarak karşılaştırmalı analizler yapılmış, böylelikle bulguların derinliği ve güncelliği korunmuştur. Süreçte edilen bulgular, sarmal ve tekrarlı biçimde gözden geçirilerek yeniden yorumlanmış, bulgular arasındaki ilişki ağları anlamlandırılarak ayrıntılı ve kapsamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Elde edilen tüm sonuçlar ihtiyaç belirleme sürecini değerlendirmek amacıyla yeniden analize tabi tutulmuş, sonuçlar sentezlenerek nihai sonuçlara/ihtiyaçlara ulaşılmıştır. İhtiyaç belirleme sürecinin değerlendirilmesinin ardından ihtiyaçların öncelik sırasının belirlenmesi aşamasına geçilmiştir. Bu kapsamda belirlenen ihtiyaçlar kategorilere ayrılarak uzman görüşüne sunulmuş ve ihtiyaçların öncelik sıralarına karar verilerek program tasarısının sınırları belirlenmiştir. Ardından öğretimin genel hedefleri ve kazanımlar belirlenerek içerik oluşturma aşamasına geçilmiştir. Öğretim süreçlerinin düzenlenmesi ve değerlendirme etkinliklerinin seçilmesinin ardından hazırlanan taslak program uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman değerlendirmesi ve dönütler bağlamında gerekli düzenlemeler yapılarak uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Son olarak tasarı öğretim programının uygulayıcılarına ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İhtiyaç analizi, Program geliştirme, Sosyobilimsel öğrenme, Tasarım odaklı program geliştirme modeli, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı.

ABSTRACT

DEVELOPMENT OF A TURKISH CURRICULUM FOR FOREIGN STUDENTS IN HIGHER EDUCATION

Ayşe Betül AKDEMİR

Duzce University
Graduate School, Department of Educational Sciences
Doctorate

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Abdurrahman Kılıç

November 2024, 329 pages

The aim of this study is to develop an original Turkish language teaching curriculum for the academic, social and cultural language needs of higher education students who learn Turkish as a foreign language. For this purpose, a comprehensive needs analysis was conducted and a Turkish Language Teaching Curriculum for Foreign Students in Higher Education was designed in the context of the identified needs. The research process was structured based on qualitative research designs. Throughout the study, a literature review was conducted at regular intervals, and current studies on teaching Turkish to foreigners and teaching curriculum were examined. The findings obtained from different data sources were organized to form the basis for the curriculum design. In case of need, new data was accessed, and comparative analyses were made, thus maintaining the depth and timeliness of the findings. In the process, the findings were reviewed and reinterpreted in a spiral and repetitive manner, and detailed and comprehensive conclusions were tried to be drawn by making sense of the relationship networks between the findings. All the results obtained were subjected to re-analysis to evaluate the needs assessment process, and the results were synthesized to reach the results/needs. Following the evaluation of the needs assessment process, the prioritization of the needs was started. In this context, the identified needs were categorized and presented to the expert opinion and the boundaries of the program design were determined by deciding on the priority order of the needs. Then, the general objectives and learning outcomes of the curriculum were determined and the content creation phase began. After the instructional processes were organized and assessment activities were selected, the draft curriculum was presented to the expert opinion. In the context of expert evaluation and feedback, necessary arrangements were made, and the program was made ready for implementation. Finally, suggestions were made for the implementers of the draft curriculum and researchers.

Keywords: Curriculum development, Design-based curriculum development model, Needs analysis, Socioscientific issues-based learning, Teaching Turkish as a foreign.

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. PROBLEM DURUMU

Küresel dünyada bireyler, farklı ülkelerde eğitim, iş ve yaşam olanakları bulurken ülkelerin ekonomik, bilimsel ve kültürel gelişimine de katkı sağlarlar. Bir ülkenin gelişmişlik düzeyi, tarihi ve doğal güzellikleri, dini ve kültürel bağlar gibi nedenlerle daha iyi bir yaşam ya da eğitim arayışında olan bireyler farklı ülkelerde yaşamayı tercih ederken; işgal, savaş, terör gibi nedenlerle zorunlu olarak ülkelerinden ayrılmak durumunda kalabilmektedirler. Tüm bu unsurlar toplumlarda kültürel çeşitliliğe yol açmakla birlikte, ulus toplum yapılarının çok kültürlü toplum yapılarına hızla evrilmesine neden olmaktadır. Bu noktadan hareketle ülkeler, sosyal ve kültürel bütünlüğü korurken çok kültürlülüğün gereği olan demokratik bilincin kazandırılmasına yönelik tedbirler almalıdır. Bu bağlamda çokkültürlü ve kapsayıcı bir eğitim anlayışının benimsenmesi, kültürel duyarlılık ve farkındalık bilincinin yaygınlaştırılması kaçınılmaz olmaktadır. Farklılıklara saygı ve küresel bilincin öneminin sıkça vurgulandığı günümüzde, kişisel ve sosyal sorumluluk sahibi bireylerin, farklı dil ve kültüre sahip bireylerle etkileşime açık olmaları beklenir. Bu açıdan dil, kültürel birikimin aktarılması, sosyal ve akademik yaşamın gelişmesindeki en etkili araçtır.

Yükseköğretim amacıyla farklı ülkelere giden öğrencilerden, hedef dili tüm boyutlarıyla etkin biçimde kullanmaları, akademik dil becerisi kazanmaları ve sosyal yaşama uyum sağlamaları beklenmektedir. Bu beklentinin gerçekleşmesi öğrencilere sunulacak eğitimin kalitesiyle yakından ilişkilidir. Her yeni dil edinimi bireye farklı bir perspektif kazandırır: yeni düşünme yollarını keşfetme, problemlere çözüm üretme, yaratıcı düşünme, farklı kültürlerle etkili iletişim ve empati kurabilme, akademik alanda ve iş dünyasında nitelikli pozisyonlara sahip olma... Bireyin sahip olduğu bu derinlik, çokdillilik bağlamında dünya vatandaşı bilincinin gelişmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Avrupa Konseyi (2013)'ne göre farklı anadillerine sahip Avrupalılar arasında, iletişim ve

etkileşimi kolaylaştırmak, Avrupa'daki hareketliliği artırmak, ortak anlayış ve işbirliğini teşvik etmek, önyargı ve ayrımcılığın üstesinden gelebilmek, modern Avrupa dillerini daha iyi bilmekle mümkündür. Bu bağlamda Türkçe çokdillilik ve kültürlerarası etkileşimin temel yapı taşlarından birisidir.

Orta Asya ve İslam ülkeleri arasında geçmişten gelen kültürel ve dinî bağlar bölge insanlarının Türkçeye ilgisini artırmakta; uluslararası öğrenci değişim programları, kardeş ve akraba ülkeler arasında burslu öğrenci kabulleri, mülteci toplulukların entegrasyon ve eğitim ihtiyacının karşılanması gibi nedenler '*Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi*' konusuna dikkatleri çekmektedir. Uluslararası öğrenci değişim programları, kardeş ve akraba ülkeler arasında burslu öğrenci kabulleri, mülteci toplulukların entegrasyon ve eğitim ihtiyacının karşılanması, yurtdışında yaşayan iki dilli Türk çocuklara ana dil eğitiminin sağlanması gibi nedenler Türkçe öğretiminin planlı ve programlı yürütülmesinin önem ve gerekliliğine işaret etmektedir. Bu etkinlikler yurt içi ve yurt dışında Millî Eğitim Bakanlığı, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı, Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye Maarif Vakfı, Yükseköğretim Kurulu ve üniversiteler kanalıyla yürütülmektedir. İlgili kurumlar tarafından referans alınan öğretim programı ve dokümanlar: Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi: Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme (MEB, 2013), Avrupa Konseyi Yabancı Dil Olarak Türkçe İlk Kazanımlar İçin Başvuru Rehberi - A1 öncesi (Yunus Emre Enstitüsü, 2017) ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (Türkiye Maarif Vakfı, 2019, 2020)'dır.

Alanyazın incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin mevcut öğretim programları ve öğretim içeriklerinin üniversite öğrencileri için yeterli olmadığını savunan araştırmacıların hazırladığı özel amaçlı program ve içerik çalışmaları bulunmaktadır (bkz. Temizyürek, Çangal ve Yörüşün, 2015; Ulutaş, 2016; Tekin, 2024). Bu çalışmaların belirli alana yönelik olması uygulanabilirlik bakımından kısıtlayıcı olmaktadır. Bunun yanında alanyazında TMV (2020) ile Ankara Üniversitesi TÖMER (2015) öğretim programlarının karşılaştırılmalı analizlerini sunan çalışmalar mevcuttur. Buna göre Kaya ve Demirel (2024) çalışmalarında her iki programda da genel okuduğunu kavrama kazanımlarına ağırlık verildiğini, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) tamamlayıcı ciltte önerilen *yazışmaları okuma*, *yönergeleri okuma* ve *serbest zaman etkinliği olarak okuma* başlıklarına yeterli düzeyde /neredeyse hiç yer verilmediğini tespit etmişler, kazanımların ilgili başlıklar özelinde çeşitlendirilmemesinin okuma becerisinin

çok yönlü geliştirilmesini olumsuz etkileyeceği belirtmişlerdir. Kaplan (2023), Mutlu ve Gümüş (2022) çalışmalarında her iki programda bulunan temel becerilere ilişkin kazanımların eşit şekilde dağılmadığını belirlemişlerdir. Göçer ve Kılıç (2021) da çalışmalarında incelenen programların dil becerileri ve kazanımlar yönünden farklı dağılımlar gösterdiği; bazı programlarda belli dil becerileri ön plana çıkarken bazı beceriler ihmal edilebildiğini tespit etmişlerdir. Çörten (2024), programlarda çoğul dilliliğe yeterli yer verilmediği dolayısıyla birden fazla dilin konuşulduğu gruplarda yapılan öğretimin göz önüne alınarak çoğul dilliliğe yönelik programların hazırlanmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Kılıç (2021), TMV programı temel düzey (A1-A2 dinleme/izleme ve okuma/anlama) kazanımlarında 21.yüzyıl okuryazarlık becerilerine yeterli düzeyde yer verilmediğini tespit etmiştir. Balcı ve Melanlıoğlu (2020) ise aynı programın hedeflenen amaç ve kazanımlara tam manasıyla ulaşamadığı ve güncellenmesi gerektiğini savunmuştur. Nitelikli bir eğitim nitelikli bir öğretim programı üzerine inşa edilir. Bu bağlamda alanyazın incelenmesinde *öğrenmenin sorumluluğunu alan, sosyobilimsel ve sosyokültürel konular bağlamında akıl yürütebilen, problemlere çözüm odaklı öneriler geliştirebilen, eleştirel ve tasarımsal düşünebilen, akademik dil yeterliliklerine sahip* bireylerin yetişmesini sağlayacak bir Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programının bulunmadığı görülmektedir.

Öğretim programı geliştirme çalışmalarının ilk basamağı ihtiyaç belirlemedir. İhtiyaçların özenle belirlenmesi geliştirilecek programın niteliği, işlevselliği ve uygulanabilirliği bakımından önemlidir. Bu bağlamda araştırmacıların ihtiyaç belirleme çalışmalarında özenli ve dikkatli olmaları beklenmelidir. İlgili alanyazın değerlendirildiğinde, ihtiyaç belirleme çalışmalarının (bkz. Altıparmak, 2013; Aydın, 2014; Balcı ve Melanlıoğlu, 2016; Başar ve Akbulut, 2016; Çangal, 2013; Çelik, 2018; Deliktaş, 2019; Farzan, 2019; Günsel, 2020; Hereh, 2020; İkiel, 2019; İpek ve Çelik, 2019; Jilta, 2016; Kastal, 2021; Orhan, 2019; Phutkaradze, 2018; Sayar, 2019; Uzdu-Yıldız ve Ramanenkava, 2020; Ünlü, 2018) yabancı yükseköğretim öğrencilerine yönelik program geliştirme çalışmasına temel olabilecek düzeyde olmaktan öte Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin, ne amaçla Türkçe öğrendiklerini belirlemeye dönük olduğu görülmüştür. Bu bağlamda ilgili çalışmaların ihtiyaçları ortaya koymaktan uzak olduğu söylenebilir. Öğretim programı geliştirme çalışmalarının ilk basamağı ihtiyaç belirlemedir. İhtiyaçların özenle belirlenmesi geliştirilecek programın niteliği, işlevselliği

ve uygulanabilirliği bakımından önemlidir. Bu bağlamda araştırmacıların ihtiyaç belirlemealışmalarında özenli ve dikkatli olmaları beklenmelidir.

Yeni bir dil öğrenmek küresel dünyaya uyum sağlamak için bir zorunluluk olmakla birlikte oldukça zor süreçleri de barındırır. Dil öğretiminde benimsenen geleneksel yöntem, teknik ve materyaller, öğrenenlerin önyargı ve tutumları, dil öğrenmeye ayrılan zaman, ekonomik yetersizlikler ve ana dilin sözlü ve yazılı kullanımındaki yetersizlik süreci zorlaştıran unsurlardan bazılarıdır (Sparks & Ganschow, 1993). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yaşanan zorlukların araştırıldığıalışmalar incelendiğinde farklı uyruklardan öğrencilerin benzer sorunlarla karşılaştıkları, ancak anadilin yapısına ve kültüre bağlı spesifik sorunların da yaşanabildiği görölmüştür. Buna göre Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde; ana dili Arapça olan öğrenenlerin ağırlıklı olarak sözdizimsel hatalar yaptıkları (Abdel K. Yaghmour, 2021), yazım yanlışlarının farklı uyruktan öğrenenlerde anlamlı farklılık gösterdiği (Baki, 2021), öğretim sürecinde; ana dili yapısından, öğrenen, öğretene, materyal ve öğretim ortamından kaynaklanan sorunlar yaşandığı (Chang, 2016) Türkçenin dil özellikleri, temel dil becerileri, dil bilgisi öğretimi, seçilen öğretim yöntemi, öğretici tutumları, yaşanan çevre, alfabe farklılığı ve kültür farklılıklardan kaynaklanan sorunlar olduğu (Fathi, 2016), Türkçenin yapısal özellikleri ve mecazlar, söz varlığı eksikliği, konuşma ve dinleme becerilerini kazanamam ve korku gibi sorunlar yaşandığı (Khomeniuk, 2020), Türkçe yazma konusunda; harf, kelime, cümle, paragraf, metin açısından zorlanıldığı (İbragi, 2017), yazılı anlatımda dil içi gelişim ve ana dili aktarımından kaynaklı yanlışlar yapıldığı (Kahraman, 2019) ve kelime yazım yanlışları, söz dizimi, anlatım bozuklukları, paragraf yapıları olmak üzere her düzeyde sorun yaşandığı (Minhaj, 2016), okuma-anlama konusunda; dersin işlenişi, metinler, metinlerdeki sözcük varlığı ve dil bilgisi bakımından sorunlar olduğu (Jeon, 2017), temel dil becerilerini kazanma ve dil bilgisinde zorlanıldığı (Kalın S., 2020), dil öğrenme ihtiyacı arttıkça öğrenenlerin motivasyon engellerinin de arttığını (Akbař, 2018), doğrudan öğretim stratejilerinin kullanılmasının hedef dilin öğrenilmesinde olumlu etkisi olduğunu (Güngör, 2013), Türkçe öğrenme sürecinde en çok sosyal stratejiler, en az ise bilişsel stratejilerin kullanıldığı (Isanović, 2021; Jing, 2022), sözcük öğrenmede ise en çok üst-bilişsel stratejilerin kullanıldığı, belirleme ve sosyal stratejilerin ise daha az kullanıldığı (Nazari, 2020) belirlenmiştir. En çok zorlanılan alan ise dilbilgisi öğrenimidir (Manvelidze, 2019).

Yabancı dil öğretiminde iletişim yeterliliğine sahip öğrenenlerin yetiştirilmesi, dil bilgisi-çeviri üzerine odaklanan yaklaşımın değiştirilmesiyle mümkündür (Huang, 2016). Öğrenciler, öğrenmeyi seçmeleri durumunda -göçmen olma, ötekileştirilme, dışlanma, akran baskısı gibi sosyal kategorizasyon durumlarında dahi- dil eğitiminde başarı sağlanabilmektedir (Hedman, & Magnusson, 2020). Her öğrenci, yeterlilik seviyelerine bakılmaksızın, yeni bir dil bilgi öğrenebilir (Lou, & Noels, 2019). Fakat farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreleri farklılık gösterebilmektedir (Sparks, & Ganschow, 1991). Bu noktada öğrenci ihtiyaçları ve öğrenme tercihlerinin doğru tespit edilmesi, öğretimin belirlenen ihtiyaçlar bağlamında yapılandırılması (Castro, & Peck, 2005; Hawk & Shah, 2007) ve öğrencilerin sürece etkin katılımı (Shamsitdinova, 2021) dil yeterliği/edinimi için önemlidir. Dolayısıyla öğretimde; iletişimsel yeterlilik (hedef dilde etkileşim kurmayı öğrenmek), sistematiklik (tüm dil birimlerinin birbirine bağlı bir sistemi olarak hedef dil çalışması) ve işlevsellik (bilgiyi pratikte uygulama yeteneği) ilkeleri benimsendiğinde temel dil seviyesine sahip ve öğrenmeye istekli öğrencilerin modern unsurlarla zenginleştirilmiş derslerle akıcı dil yeterliği elde etmesi mümkündür (Salimova, & Johnson, 2014). Dil eğitiminde eleştirel okuryazarlığın teşvik edilmesi ve öğretim programlarında eleştirel okuryazarlık becerisine yer verilmesi (Walldén, 2020), yabancı dil öğretiminin bilimsel düzeyinin ve uygulanabilirliğinin artırılması, eğitimsel yönünün güçlendirilmesi, öğrenmede iyi sonuçlar veren kısmi araştırmalara ve yaratıcı ödevlere yer verilmesi, dilbilim, psikoloji, pedagoji ve psikodilbilimdeki yeniliklere dayalı yöntemlerin yeniden yapılandırılması önemlidir (Shamsitdinova, 2021). Bu süreçte araştırmacı ve öğreticilerin öğretimde en iyi sonuçları almaları işbirliği içinde olmalarını gerekli kılmaktadır (Derakhshan, & Shirmohammadli, 2015).

Literatürde sunulan yabancı dil öğrenme süreçleriyle ilgili zorluklar ve çözüm önerileri dikkate alındığında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde içeriğin sosyobilimsel konular odağında yapılandırılmasının öğretim niteliğini artıracakı mevcut sorunlara çözüm sunacakı düşünülmektedir. Bu çalışmada öğrenen odaklı bir yaklaşım benimsenerek öğrenenlerin ihtiyaçlarına uygun, öğrenme stilleri ve bireysel hızlarına uyarlanmış bir öğretim ortamının oluşturulmasına zemin hazırlanmak istenmiştir. Bu noktada öğrenenlerin dili anlamlı, özgün ve doğal bağlamlarda kullanmalarına olanak sağlayacak içerik ve etkinliklerin seçilmesi, öğrenenlerin öğrenmeye teşvik edilmeleri ve cesaretlendirilmeleri kritik öneme sahiptir. Bu bağlamda yükseköğretimdeki yabancı

öğrencilere yönelik Türkçe öğretim programının hedeflenen yetkinliği kazandırmasında içeriğin sosyobilimsel konular odağında şekillenmesinin öğretimin etkililiğini artıracığı öngörülmüştür. Sosyobilimsel konuların Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılması öğrencilerin etik, sosyal, bilimsel ve çevresel konuları tartışarak eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine yardımcı olurken iletişimsel dil yeterliği kazanmalarında önemli bağlamlar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu süreçte öğrenenlerin farklı kültürel perspektifleri anlaması ve dildeki kültürel kodları kavramasına kolaylaştıracak, sosyobilimsel içerikli görsel ve işitsel materyaller kullanarak derin ve anlamlı öğrenme deneyimleri yaşamaları kolaylaştıracığı öngörülmektedir. Sosyal, kültürel ve bilimsel konulara karşı duyarlılık kazanmaları ve ilgili alan dağarcığına sahip olmaları kolaylaştırılmaktadır. Bu bağlamlar değerlendirildiğinde sosyobilimsel konuların dil öğretiminde kullanılmasıyla öğrenme sorumluluğu öğrenenlere devredilirken hedef dilde akıl yürütebilen, problemlere çözüm odaklı öneriler getirebilen, eleştirel bakış açısına ve akademik dil yeterliliklerine sahip bireylerin yetişmesi mümkün olacaktır. Bu çalışmada *Yükseköğretimdeki Yabancı Öğrencilere Yönelik Türkçe Öğretim Programı Tasarısı* geliştirilmiştir. Programın hedefi, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yükseköğretim öğrencilerinin sosyal, kültürel ve akademik dil yeterliği kazanmalarını sağlamaktır.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, öğrenmenin sorumluluğunu alan, sosyobilimsel ve sosyokültürel konular bağlamında akıl yürütebilen, problemlere çözüm odaklı öneriler geliştirebilen, eleştirel bakış açısına ve akademik dil yeterliliklerine sahip bireylerin yetişmesini sağlayacak *Yükseköğretimdeki Yabancı Öğrencilere Yönelik Türkçe Öğretim Programı Tasarısı* geliştirmektir.

Öğretim programının temel hedefi, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yükseköğretim öğrencilerinin hedef dili sosyal ve akademik hayatlarında etkin biçimde kullanmaları ve öğrenim gördükleri alanlarda akademik başarı kazanmalarını sağlamaktır. Bu hedefe ulaşmak için düşünme ve öğrenme stillerine uygun öğrenme ortamları tasarlanarak öğrenmeyi sürdürülebilir ve keyifli kılmak istenmektedir. Öğretim programı tasarımıyla insanın epistemoloji, psikoloji, felsefe, teoloji, sosyoloji, antropoloji, sanat ve ekonomiyle olan bağından hareketle varlığa ve zamana duyarlı *benlik* inşa etmeye çalışan bir yapı oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda insan olmanın değer ve bilincini

kazanmış, dili etkili bir iletişim aracı olarak kullanabilen bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır.

Yukarıda ifade edilen amaçlar doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi şu şekilde belirlenmiştir: *‘Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yükseköğretim öğrencilerinin sosyal, kültürel ve akademik dil yetkinliği kazabilmelerini sağlayacak öğretim programının öğeleri nasıl yapılandırılmalıdır?’* Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yükseköğretim öğrencilerinin bireysel, sosyal, akademik ve kültürel dil ihtiyaçları nelerdir?
- Türkçeyi yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yükseköğretim öğrencilerine yönelik öğretim programının yapısı ve boyutları nasıl olmalıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Üniversiteler bireylerin sosyal, kültürel, bilimsel gelişimine katkı sağlayan kurumlardır. Dolayısıyla öğrenciler nitelikli eğitim alabilecekleri üniversiteleri tercih etme eğilimindedirler. Bu kapsamda gelişmiş ülkeler sahip oldukları eğitim olanakları sayesinde uluslararası öğrenci hareketliliğini hızlandırmaktadırlar. Öğrenciler eğitim amacıyla gittikleri bölgelerde/ülkelerde sosyal hayatın içinde bulunarak bir yandan kültürel gelişime katkı sunarken diğer yandan bilimsel/akademik vizyon sahibi olmaktadır. Bu bağlamda üniversitelerden, gelişmişliğin bir sembolü olarak, demokratik hak ve özgürlükler çerçevesinde, kapsayıcı ve bütünleştirici bir anlayışla sosyal, bilimsel ve kültürel sorunlara çözüm üretebilecek donanımda öğrenciler yetişmeleri beklenir. Uluslararası öğrencilerin büyük beklentilerle çıktıkları eğitim yolculuğunun en iyi düzeyde gerçekleşmesi elbette ki Türkçeyi en doğru biçimde öğrenmeleri ve kullanmalarına bağlıdır. Dil öğrenme sürecinin kalitesi ve verimliliğini artırılması ise farklı öğretim model ve yaklaşımlarının -bir arada- kullanılmasıyla mümkün olabilmektedir. Dolayısıyla yabancı dil eğitiminde yenilikçi öğretim yöntemlerinin kullanılması bireysel ve kültürel farklılıklara sahip bireylerin daha başarılı öğrenme yaşantıları gerçekleştirmelerini sağlayabilmektedir.

Üniversiteler marifetiyle gelişen bilim ve teknoloji, toplumsal değişimlere yol açması bakımından önemli olgulardır. Hayatı anlamlandırma ve kolaylaştırma özelliğine sahip bu olgular, ikilem içeren yorumlara kaynaklık ederek sosyal ve etik tartışmalara da neden olabilmektedir. Daha açık bir ifadeyle; sağlık, çevre, uzay, enerji, sanayi ve ekonomi gibi

alanlardaki bilimsel gelişmeler birey ve toplumu doğrudan etkilediğinden bu alanlardaki çalışmalar tartışmalı konular hâline gelmektedir ki bu konular basit sonuçları olmayan hem sosyal hem de bilimsel sorunlardır (Kolstø, 2001; Sadler & Zeidler, 2005; Reis ve Galvão, 2004; Sadler, 2004; Kolstø, 2006; Klop & Severiens, 2007). Literatür de sosyobilimsel konular olarak kavramsallaşan bu yaklaşım; bilimsel temele dayanan, toplumu ilgilendiren, kompleks yapıda, açık uçlu ve üzerinde kesin bir yargıya ulaşılamayan (Eastwood vd., 2012; Sadler, 2004; Sadler & Zeidler, 2005; Sadler vd., 2006), etik din, ekonomi, politika ve hukuk boyutunda tartışılabilme özelliğine sahip konulardan oluşur (Kolstø, 2001; Nielsen, 2012; Sadler, 2004; Sadler & Zeidler, 2005; Sadler vd., 2006; Walker ve Zeidler, 2007). Dolayısıyla bireylerin sahip olduğu sosyal, kültürel ve dinî bağlam sosyobilimsel konulara yönelik düşünce ve çözüm önerilerinde belirleyici olmaktadır (Sadler, 2004).

Bilim ve teknolojiden soyutlanmış bir yaşamın mümkün olmadığı günümüzde üniversite öğrencilerinin sosyobilimsel konularda farkındalık geliştirmesi önemli görülmektedir. Sosyobilimsel konuların geliştirilen program tasarısında kullanılmasının; öğrenenlerin yükseköğretim sürecine daha yetkin biçimde hazırlanmasına katkı sağlayacağı, akademik ve sosyal hayata uyumlarını kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Uluslararası öğrencilerin büyük beklentilerle çıktıkları eğitim yolculuğunun en iyi düzeyde gerçekleşmesi elbette ki hedef dili doğru biçimde öğrenebilmelerine ve etkin biçimde kullanabilmelerine bağlıdır. Bu bağlamda eğitim kalitesi ve verimliliğini artırmak farklı model ve yaklaşımların bir arada kullanılmasıyla mümkün olabilmektedir. Yabancı dil eğitiminde yenilikçi öğretim yöntemlerinin kullanılması bireysel ve kültürel farklılıklara sahip öğrenenlerin daha başarılı öğrenme yaşantıları gerçekleştirmelerini sağlayabilmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sosyobilimsel konuların tasarımsal düşünme yaklaşımıyla birlikte verilmesinin bu etkiyi daha da güçlendireceği düşünülmektedir. Tasarımsal düşünme işbirliğine dayalı, problem çözme yöntemlerini kullanan insan merkezli bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın sorgulama-keşif stratejisini kullanması bireylerin problem çözme veya yaratıcı düşünme performansları üzerinde olumlu etkiye sahiptir. İlgili alanyazında tasarımsal düşünme temelinde oluşturulan öğretim programlarının işbirliği, problem çözme, empati dâhil belli becerileri kazandırmasının beklendiği ifade edilmektedir (Carroll vd., 2010; Dukes ve Koch, 2012). Bu olgu bir anlamda öğrenenlerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olmalarını zorunlu kılmaktadır. Gerek sosyobilimsel konular temelli öğrenme gerekse tasarımsal düşünme yaklaşımı; iletişim,

etkin dinleme, müzakere etme, empati, işbirlikli çalışma, sosyal ve kültürel farkındalık, esneklik ve uyum, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, yaratıcı ve yenilikçi düşünme, problem çözme ve karar verme, analitik düşünme, informal akıl yürütme, argümantasyon, bilim okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı ile merak ve sorumluluk alma olarak kavramsallaşan yetkinliklerin bireye kazandırılmasında en etkili yollardır. Bu bağlamda tasarımsal düşünme temel alınarak hazırlanan öğretim programının sosyobilimsel içerikle sunulması, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin gerek akademik gerekse sosyal alanlarda dili doğru, etkili ve işlevsel kullanabilecek yetkinliğe sahip olmalarını sağlayacak öğrenme yaşantılarına temel oluşturması bakımından önemlidir.

1.4. VARSAYIMLAR

Bu araştırmanın varsayımları şunlardır:

- Katılımcı görüş, deneyim ve inançları araştırma konusu bağlamında anlamlıdır. Katılımcılar deneyim ve tecrübelerini yansıttığı için her görüş farklı ve özeldir. Bu bağlamda derinlemesine bilgi sağlamıştır.
- Katılımcılar araştırma sorularına uygun, samimi ve objektif yanıtlar sunmuştur.
- Araştırmada kullanılan veri toplama araçları yoluyla elde edilen bilgiler doğru ve güvenilirlerdir.
- Araştırmacı empati yoluyla katılımcıların bakış açısını kavramaya çalışmış böylelikle anlama derinlemesine odaklanmasını mümkün olmuştur.
- Araştırmacı kendi değer, inanç ve kültürel geçmişinden gelen etkiyi en minimize ederek veri toplama ve analiz sürecinde tarafsızlığını korumuştur.
- Araştırma bulunduğu bağlam ve durumla geçerlidir. Bu bağlamda genellenebilirlikten ziyade derinlemesine anlamaya yönelik bilgi sağlamıştır.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu çalışma; araştırma yöntemi, çalışma grupları, veri toplama teknikleri ve araçları, verilerin analizi ve yorumlanmasına dayalı sonuçlar ile araştırma süresi ve yeri bakımından sınırlandırılmıştır.

1.6. TANIMLAR

Program Geliştirme: Öğretim programı öğeleri arasındaki dinamik ilişki.

İhtiyaç Belirleme: Bireyin gereksinimlerini ortaya çıkarma ve öncelik sırasını belirleme.

Program Tasarısı: Kazandırılacak bilgi, beceri, tutum ve değerlerin sistematik planlanması.

Yabancı Dil: Bir kişinin birinci veya ana dil dışında kullandığı herhangi bir dil.

Tasarımsal Düşünme: İhtiyaçları anlama, varsayımları sorgulama, problemleri yeniden tanımlama ve deneme aşamalarında yaratıcı çözümler geliştirme döngüsü.

Sosyobilimsel Konular: Bilimsel ve sosyal bağlamları olan tartışmalı konular.



2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. EĞİTİM

İnsanın kendini keşfetme yolculuğu olarak eğitim, insanı bilgiyle donatmanın ötesinde kendi potansiyelini bilen, zorlayan, özgürleştiren ve varlığın inşasında etkin rol almasını sağlayan değer yüklü bir süreçtir.

İnsanın varlığı, çevreye basit bir uyuş hâli değil, çevreyi *tasarlayış*ıdır; çevresel etkilerle değişmekle birlikte uzun sürelidir. Bu süreç çocukluktan erişkine doğru uzayan eğitimi, insanlık tarihî boyunca uzayan kültürüdür. Bunun için insan *eğitim alan varlık* veya *kültür yaratan varlık* olarak tarif edilebilir (Ülken, 2013). İnsanla birlikte var olan, gelişen ve şekillenen eğitim olgusu tarihsel süreç içinde doğaldır ki farklı biçimlerde anlaşılmış, tanımlanmış ve uygulanmıştır. Sokrates'ten 19. yüzyıla kadarki süreçte özcü filozofların tümü eğitimi, *ruhun şekillenmesi*, kişiye uygun formu kazandıracak *biçimlendirme sanatı* olarak görmüşlerdir (Cevizci, 2019; Kant, 2017). Bu bağlamda eğitim, insan varlığında bir şeyleri değiştirme yönünde bir teşebbüs olup, eğitilen kişinin içsel hayatındaki belli bir durum, kazanım ya da yapılanmaya dönük nihai bir amaca yönelmiş bir dizi eylem olarak ele alınmıştır (Cevizci, 2019). Dolayısıyla insanda değişikliğe, şekillenmeye ya da gelişmeye sebep olan her etki eğitim kavramı içine alınmış; eğitim, bir değiştirme süreci olarak addedilmiştir (Ertürk, 2013). 19. yüzyılın sonlarına gelindiğinde değişmez insan doğası fikri önemli meydan okumayla karşı karşıyadır. *Anti-özcülük* adı verilen bu meydan okuma özellikle eleştirel pedagoglar, feministler, postmodernistler tarafından benimsenmiştir. Eğitimde paradigma değişikliğine neden olan temel sav; hiçbir şeyin insan varlığı için özsel olmadığı, değişmez bir insan doğasının bulunduğu varsayımının bireylerin tekilliğini, biricikliğini ve ötekiliğini ortadan kaldırarak tahakküm mekanizmalarıyla sonuçlandıracağıdır (Cevizci, 2019).

İnsanlığın ortak bir özü olduğu, insan doğasının kültürden kültüre, çağdan çağa ya da toplumdan topluma değişmediğini savunan felsefeciler, eğitim kuramı olarak *daimiciliği*, *özcülüğü*, *davranışçılığı*, *bilişselciliği* ve *ilerlemeciliği* benimserken, değişmez bir insan doğasının varlığına karşı çıkan filozoflar, eğitim kuramı olarak daha ziyade *yapılandırmacılığı* kabul etme eğilimindedirler (Cevizci, 2019; Sönmez, 2008).

Günümüzde bilişsel duruş ya da pedagojik yönelim olarak konumlandırılan yapılandırmacılık tüm bilgilerin yapılandırıldığı düşüncesine dayanan *aktif öğrenmeyi* temsil eder. Bu önerme yapılandırmacılığın tüm çeşitlerinin ortak görüşü ve bilişsel psikolojinin ana ilkesidir. Yapılandırmacı anlayış, öğrenmenin öğrenci merkezli aktif bir süreç olduğunu bu nedenle öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde aktif olmaları gerektiğini, öğrenme öncesinde sahip olunan zihinsel şemaların öğrenmeyi doğrudan etkilediğini, öğrenme süreçlerinin problem çözme benzeri bilişsel stratejiler üzerinden yürütülmesi gerektiğini, karşılaşılan yeni problemleri çözme çabası, mevcut bilgiyle yeni problem arasındaki algısal ya da kavramsal benzerliklerin ön öğrenmeleri hatırlatacağını, anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, öğrencinin yeni bilgileri mevcut zihinsel çerçeve yapılıdırması gerektiği savunur. Geleneksel yapılandırmacılığa getirilen öğrenmenin sosyal yanlarını göz ardı ettiği eleştirisi Vygotsky'nin görüşlerinden yararlanarak *sosyal yapılandırmacılık* olarak adlandırılan yeni bir yaklaşıma kaynaklık etmiştir (Noddings, 2017).

Eğitim filozoflarına göre eğitime yön veren başlıca amaçlar; bilginin üretilmesi ve gelişmesi (Scheffler, 2019), kültür aktarımı ve toplumu arzulanan yarınlara ulaştırmaktır (Morris, 2019). Bu amaçlar normatif üç işlevi yerine getirir: (i) Eğitim sürecini başlatma ve motive etme (ii) Eğitim sürecine yön verme. (iii) Eğitim sürecini değerlendirme ölçütlerini sağlama (Brameld, 2019). Öyleyse eğitim, *eğitsel* diye niteleyebileceğimiz bir takım *eylemler*den veya belli bir *eğitim/öğretim ilişkisinden*, bu eylemleri gerçekleştiren ya da eğitim-öğretim ilişkisini sürdüren *eğitimciden*; bu eylemlerin konusu olan *öğrenci* ve nihayet eğitilen kişide gerçekleşecek dönüşüme, kazanılan bilgi veya beceriye, bu değişim ve dönüşüm sürecinde ortaya çıkması muhtemel durum ya da psikolojik özellikler bütününe tekabül eden amaçlardan oluşur (Cevizci, 2019). Bu bağlamda eğitim, bilginin bir dereceye kadar zor olmakla birlikte elde edilebilir olduğu, belirli bir zaman diliminde bilgi saydığımız şeylerden çoğunun az çok yanlış olabileceği, bununla birlikte var olan yanlışların dikkatli bir çalışmayla düzeltilebileceği hakkında bir inanış yaratmalıdır (Russell, 2018). Dolayısıyla deneyimleri anlamlandıran, hakikate ve bilgiye ulaştıran bir araç olarak eğitim, özü itibarıyla insanın potansiyelini keşfetmesini sağlayan, hayatla mündemiç, dinamik bir süreçtir.

2.2. ÖĞRENME

İnsanın varlığıyla birlikte var olan ve varlığını şekillendiren öğrenme, deneyim, etkileşim ve gözlemler yoluyla edinilen bilginin öznel bir formda anlamlandırılarak yapılandırıldığı değişim ve dönüşüm sürecidir.

Öğrenme, bir yaşantı sonucunda zihinsel simge veya bağlantılardaki uzun süreli değişiklik olarak tanımlanır. Eğitim bilim perspektifinde öğrenme, zihinsel değişiklikten ziyade davranıştaki değişiklik olarak tanımlanmıştır ki aslında öğrenmenin gerçekleştiğine dair inanç sadece bir davranış değişikliği görüldüğünde sağlamlaşır (Ormrod, 2020; Terry, 2013). Bir yaşantı sonucu gelişen davranış değişikliği gözlemlendiğinde; dolayısıyla öğrenen, yeni bir davranış sergilediğinde, halihazırdaki davranışın sıklığını, hızını, yoğunluğunu ya da karmaşıklığını değiştirdiğinde ya da belirli bir uyarıcıya farklı biçimde tepki verdiğinde öğrenmenin gerçekleştiğinden söz edilebilir (Ormrod, 2020). Öğrenme, ister formal isterse informal gerçekleşsin yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Öğrenme, bireylerin bilgi, beceri, inanç ve davranış biçimlerini etkiler ve değiştirir. Bu etki ve değişim bireyin gelişmesini ve istenilen davranışların sürekliliğini temsil eder (Schunk, 2014; Pritchard, 2015).

Epistemolojide ilk ve temel öğrenme anlayışı, bilgiye ulaşma süreci veya bilginin kazanılması olarak öğrenmedir. Bu görüşe göre *öğrenme, bilgi sahibi olmak* demektir ve *bilgi* gerekçelendirmiş doğru inanç olarak tanımlanır. Bu durum öğrencilerin, ancak nesnel olarak temellendirilen doğrular aktarıldığı takdirde inandıkları anlamına gelir. Eğitimin temel amaçlarından biri öğrenme, öğrenme bilgilenme, bilgi de doğru inanç olarak tanımlandığında hiç kuşku yok ki doğruluğun ne olduğunun ortaya konulmasını gereklidir. *Doğruluk* bir inanç, yargı ya da önermenin zihinden bağımsız olan nesnel olgulara karşılık gelmesi olarak tanımlanır. Sözü edilen temel bilgi ve doğruluk görüşüne en sert şekilde *pragmatist bilgi ve doğruluk anlayışı* tarafından karşı çıkıldığı söylenebilir. Bilgi de akılla deneyimin görece katkılarının önemine vurgu yapan pragmatist yaklaşım bir düşünce ya da inancın doğruluğunu o düşünce ya da inanç uygulamada bir problem çözmek için kullanıldığında ortaya çıktığını savunur. Klasik doğruluk görüşüne, postmodernistlerin de bağdaşımcı bir anlayış benimseyerek karşı çıktıkları söylenebilir (Audi, 2018; Cevizci, 2019).

Bilgilenme olarak öğrenme *önermesel bilgi anlayışına* dayanır. Fakat bu yegâne bilgi türü değildir. Bunun dışında bir iş, bir durum, bir becerileri kazanmak olarak da

nitelendirilebilecek usûl bilgisi / nasıla dair bilgi vardır. Örneğin *dil edimi* önermesel bilgi kapsamına alınabilecek bir bilgi türü değildir. Nitekim insanların ana dillerini öğrenirken bir takım önermesel inançlarla yola çıktıkları söylenemez, aksine beceri, yetenek ve kapasite kazanımına bağlı olarak gelişir. Bu bağlamda klasik epistemoloji ve bilgi edinimi modeli, *nasılı* açıklamakta yeterli olmadığından beceri kazanımlarını açıklamak için alternatif paradigmlar geliştirilmiştir (Cevizci, 2019):

1. *Davranışçı kuramlar*, öğrenme sürecinde öğrencinin çevresel uyaranlara gözlemlenebilir tepkiler verdiğini, öğrenmenin gerçekleşmesinin istenen/beklenen davranışları elde etmekle mümkün olduğunu savunur. Burada *öğrenci, öğretmenin yönlendirdiği bir çevrede pasif tepki verici iken öğretim mekanik ve araçsal bir biçimde tasarlanır*. Yöntem daha ziyade nesnel bilimin yöntemi olarak ortaya çıkar. Davranışçılık öğrenmeyi koşullanmayla açıklar. Başka bir ifadeyle öğrenmeyi mekanik bir işlem üzerinden uyaran-tepki bağının kurulması olarak tanımlar. Oysa *koşullanmanın insanları layıkıyla yetiştirmek, gerçek anlamıyla terbiye etmek anlamına gelen eğitimden büyük ölçüde ayrı bir şey olduğu* söylenebilir. Aristo, Descartes, Locke ve Rousseau'nun öğrenmenin doğasıyla ilgili görüşleri üzerine inşa edilen davranışçı yaklaşım, istedik tepkiyi yaratmak amacıyla çevreyi değiştirmenin gerekliliğini savunur. Bu yaklaşımda öğrenme davranışın değişmesidir, bu değişim bireyin gözlenebilir davranışlarıyla belirlenebilmektedir. Zihinsel süreç ve anlama dikkate alınmamaktadır (Cevizci, 2019; Demirel, 2015; Ornstein ve Hunkins, 2016; Pritchard, 2015).
2. *Bilişselci kuramlar*, öğrenmenin zihinde sembolik faaliyetler yoluyla hayata geçirildiğini savunan (*şema teorisi ve süreç basamakları gibi*) öğrenme kuramları için genel çerçeveyi ifade eder. Bu kuramlar öğrenmede gelişim sürecine yoğunlaşır, bilginin sürekliliği ve akışı ilgilenirler. Bilginin nasıl yapılandırıldığı, öğrenme şemalarının nasıl oluşturulduğu, akıl yürütme ve problem çözme stratejilerinin nasıl kullanıldıklarıyla ilgili teoriler oluşturulmaya çalışılır (Bruning, Schraw ve Norby, 2014; Ornstein ve Hunkins, 2016).
3. *Sosyal öğrenme kuramları*, öğrenme sürecinin alabildiğine kompleks olduğunu, bütün bu kompleks öğrenme süreçlerinin insan zihninde gerçekleşen bir şey olarak görmenin büyük bir hata olduğunu savunur. Bu nedenle öğrenci-öğretmen ve öğrenci-çevre etkileşimine öncelik verir. Sosyal öğrenme kuramını savunucuları, *eylem sırasında dönüşüm* ilkesi öne sürerler. Bu paradigma,

insanlar birlikte yaparak öğrenirler ve problem durumlarında, kontrol dışı şaşkınlık hallerinde geliştirmiş oldukları tepkilerle verdikleri cevaplar üzerinde düşünüp bunları paylaşmak suretiyle birbirlerine öğretirler (Cevizci, 2019).

Anılan kuramlar perspektifinde değerlendirildiğinde öğrenmenin çok yönlü bir olgu olduğu aşikârdır. Dolayısıyla öğrenme süreci; kişinin bireysel özelliklerine, motivasyonuna, yetiştiği sosyal çevreye ve kültüre bağlı olarak farklılık gösterebilir. Bu nedenler göz önüne alındığında hazırlanacak öğrenme ortamlarının bireyin motivasyonuna, ilgisine ve ihtiyaçlarına uygun biçimde yapılandırılması nitelikli öğrenme yaşantılarını mümkün kılacaktır.

2.3. DİL ÖĞRETİMİ

2.3.1. Dilin Tanımı ve Kökeni

İnsanın algı ve anlam dünyasını biçimlendiren bir yapı olarak dil, düşüncenin biçim bulduğu, kavramların doğduğu ve anlamların inşa edildiği bir araçtır. Bu bağlamda dil, yalnızca düşüncenin ifade edildiği bir araç değil, aynı zamanda düşünceyi dönüştüren ve yapılandıran bir yetidir. Dolayısıyla dil sembol ve kuralların ötesinde, anlam ve gerçeklik arasındaki ilişkiyi kuran bir yapıya sahiptir.

İnsan dilde ve dille yaşar (Rousseau, 2022). Dil, insana özgü benzersiz bir yetidir. Tüm insanlarda var olan bu yeti, basit girdilerle zengin ve karmaşık dilleri ortaya çıkartabilme potansiyeline sahiptir (Chomsky, 2018) ki dünyanın iki alana -içte ve dışta var olan varlık alanına- ayrılışı karşısında, dikkat çekici bir kayıtsızlık içinde varlığını sürdürür. Ruhsal içerik ve onun duyusal yoldan ifadesi burada öyle iç içe geçmiş şekilde ortaya çıkar (Cassirer, 2015). Dolaysız bir söylemle hayatta birçok mesele dilsel araçlarla idame ettirilir (Lee, 2021). İnsanın özü itibarıyla sahip olduğu iletişim ihtiyacı anlaşma sistemleri geliştirmesine sebep olmuştur. İfade biçimleri geliştirme, ses ve göstergelere anlam atfetme temelinde yapılandırılan bu sistemler; dil kavramının, genele hitap eden bir uzlaşma aracı olarak olgunlaşmasına zemin hazırlamıştır. Dil aracılığıyla anlaşmaya yalnızca tanımlarda uyuşma değil, yargılarda uyuşma da dâhildir.

Rousseau (2022)'a göre insan düşünmeye başlamadan önce hisseder. Rousseau'nun ilk toplumsal kurum olarak addettiği *söz*, biçimini sadece doğal nedenlere borçludur. Zira insanları birbirinden ayıran nedenlerden onları bir araya getiren aracın doğması saçma olur. Bir insanın başka bir insanı kendine benzeyen -kendi gibi hisseden ve düşünen- bir

varlık olarak tanıdığı anda duyduğu hislerini ve düşüncelerini iletme arzusu ya da gereksinimi, kişiyi bunun araçlarını aramaya yöneltir. Bu ise bir insanın başka bir insan üzerinde etkide bulunabilmesinin tek aracı olan duylardan çıkabilir sadece. Dil, zihnin yansımasıdır. Dilin en soyut oluşumları, dilin kökleştiği olgusal temelle öncelikli ilişkisine işaret eder. Bu en soyut oluşum aşamasında anlam alanı duygusallık alanından kesin biçimde ayrılmaz; her ikisi birbirine karışmış durumdadır (Cassirer, 2015).

Dilin kökeni tartışmalarını Saussure (2021) şu ifadelerle ironik biçimde eleştirir: *“Dile bakıp böyle bir şeyin ne zaman “başlamış olduğunu” kendine sormak, dağdaki dereye bakıp yukarı çıktıkça kaynağının bulunduğu yerin tam olarak saptanacağına inanmak kadar zekicedir ancak sayısız şey gösterecektir ki, derenin doğduğu söylenen her an dere zaten vardır ve aynı şekilde yeniden ve yeniden doğmaktan başka bir şey yapmaz.”* Demek ki dil asla, insan zekâsının icat ettiği şeyler gibi tarihte belirli bir alanda tezahür etmiş değildir; dil konuşulduğu anda doğar, özü ebediyen doğup durmaktadır (Renan, 2020).

Peki nerededir bu köken? Ahlaki gereksinimlerde, güçlü duygularda. Yaşamı sürdürme ihtiyacı insanları birbirinden uzaklaşmaya zorlarken bütün güçlü duygular onları birbirine yaklaştırır. İnsanlardan ilk sesleri alan açlık ya da susuzluk değil; aşk, nefret, acıma, öfkedir. Dolayısıyla dillerin kökeni asla insan gereksinimlerinden kaynaklanmaz (Rousseau, 2022). Dilin amaç ve vasıtalarından uzak bir bilinçle, önceden kurulmuş bir plan dâhilinde yaratılmış olmadığı, dilin doğumunun psikolojik hayatın gelişiminin belli bir raddesinde, mecburen ve adeta körlemesine gerçekleştiği; böylece dilin insan ruhundan tezahür ettiği an, zekânın tecellisinde bir çağın başlangıcıdır. Görülenin değişecek idealar hâlini aldığı andır. Şeyler zihne, başlangıçta reel olanın karmaşıklığı içinde görünür; soyutlama, ilk insanların bilmediği bir şeydir. Dil analiz yapmanın ruhta parladığı ve topyekûn bir görüyü muhtelif unsurlarına teşrih etmeyi denediği sırada tezahür eder (Renan, 2020).

Dilin kökenlerine ilişkin farklı yaklaşımlardan da söz edilebilir: Victorri (2020) içinde yaşadığımız sembolik-kültürel dünyanın gelişimine imkân veren dilin ortaya çıkışı insana varlık aleminde ayrıcalıklı bir yer sağladığını savunur. Ona göre insanı diğer varlıklardan ayıracak olan şey *zekâsı* değildir; insanlık için kurucu ve yeni bir *bilgelik* kaynağı olan kendi tarihlerini anlatma kapasitesidir. Dessalles (2020) ise insanın politik yapısını referans alarak dili, *müttefikler arandığı anlarda hayli beğenilen enformasyon kapasiteleri ilan etmenin bir yolu* olarak tanımlar. Bu durum dilin, onun imkân tanıdığı

enformasyonu müşterek kılmak sayesinde türün ya da grubun iyiliği bakımından avantajlı olmasını isteyen toplulukçu bakış açısının ortaya koyan bir durumdur. Hulasa anlamını içinde barındıran *göstergeler dizini, sistem/dizge* (Saussure, 2017) olarak kavramsallaşan dil; sözel, yazılı ya da işaretli olabilen bir iletişim türüdür. Bir toplum tarafından kullanılan ve onları birleştirecek ve değiştirecek kurallardan oluşur.

Dil, bilgilerin kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlayarak zengin bir kültürel miras oluşturmamıza imkân verirken sınırlı sayıda sözcük ve kurallardan sınırsız sayıda anlamlı cümle üretebilme de yeteneği sağlar (Santrock, 2017; Santrock, 2018). Sözel dil gelişimi veya konuşma becerisinin gelişimi yalnızca kelimelerin öğrenilmesini kapsamaz, aynı zamanda kelime ve cümle kurmanın kurallarının öğrenilmesini de kapsar (Slavin, 2017). Bu çerçevede dil, önemli ölçüde düzenli ve örgütlü bir yapıdır: Kullanılan sesleri ve bu seslerin nasıl birleştirileceğini içeren ses sistemleri (fonetik/sesbilim), sözcük kurmada gerekli olan anlam birimleri (morfoloji/biçimbilim), sözcük ve cümlelerin anlamları açıklama (semantik/anlambilim), sözcüklerin geçerli sözcük öbekleri ve cümleler oluşturmak için birleştirilme yolu (sentaks/söz dizimi) ve dilin farklı bağlamlarda kullanılmasını sağlama (pragmatik/edim bilim) unsurlarından oluşur (Santrock, 2017; Santrock, 2018).

Bilgiyi araştırma ve açıklama, tutumları/duyguları araştırma ve açıklama, ikna etme, sosyalleşme, iletişim sorunlarını önleme ve telafi etme, söylemi yapılandırma (Deniz ve Çekici, 2023) gibi pek çok işleve sahip insan dilinin niçin dilbilgisel ilişkilere ihtiyaç duyduğu net değildir (Comrie, 2017). *Karmaşık yapısına rağmen dil bilgisi kurallarının esasları öğrenildiğinin farkında olmadan edinilir*. Dil bilgisi kurallarını açık biçimde ifade etmekte zorlanılsa da insanın sahip olduğu dil becerisi o kadar ileri düzeydedir ki sonsuz sayıda farklı ifade üretebilir (Psychsmart, 2016). Bu kurallar dilin, amacını zenginleştirmek için, cümlelerin nasıl yapılması gerektiğini söylemez, imlerin kullanımını açıklamaz; betimler sadece (Wittgenstein, 2020a). Özetle dil, (i) anlam, söz dizim, ses bileşenlerini kapsayan kurallar bütünüdür, (ii) doğuştan var olan, insana özgü bir sistemdir (iii) evrensel nitelikli bir dil bilgisi temeline dayanır, (iv) üretken ve (v) devinimseldir.

Tarihsel süreçte farklı biçimlerde yorumlanan dil olgusu Montaigne, Lock ve Comenius gibi ortaçağ düşünürlerince reformist bir yaklaşımla ele alınmıştır. Yenilikçi dil eğitimi temellendiren bu yaklaşım, 19. yüzyılda hız kazanan modern dilbilim araştırmalarına da öncülük etmiştir (Aygül Özdoğan, 2022; Kerimoğlu, 2016; Küçük, 2022; Onan, 2012).

20. yüzyıla gelindiğinde değişen paradigmlarla birlikte, Sassure ile yapısalcı (structuralist); Langacker, Lackoff ve Talmy ile bilişsel (cognitive) ve Chomsky ile bilişimsel (computational) bir anlayışla dil olgusuna yaklaşılmış, böylelikle postmodern düşünce yapısı dil eğitimi süreçleriyle harmanlanmıştır (Arı ve İpek, 2022). Dil öğrenme olgusu, doğumla başlayan zaman içinde gelişen ve olgunlaşan bir ivmededir. Dil edinimi ve öğrenme süreçlerine ilişkin literatürde ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil gibi kavramlar bulunmakla birlikte bu çalışma kapsamında *ana dili* ve *yabancı dil* kavramları üzerinde durulmuştur.

2.3.2. Ana Dili Edinimi

Anadil, bireyin doğduğu kültüre ait olan ve doğal olarak edindiği ilk dildir. Dolayısıyla bireyin kimliği, algılarını, düşünce gelişimi ve kültürel bağlantılarını biçimlendiren bir araçtır. Anadil edinimi, ilk çocukluk dönemlerinden başlayarak, çevreyle etkileşim yoluyla kazanılan doğal bir beceridir.

Dil, sınırlı araçla sınırsız kullanım yapar (Humboldt, 1836/1972; Akt. Pinker, 2021). Ağızdan çıkan akustik dalgaların, bir ifade, bir soru, bir açıklama, bir komut, bir uyarı, bir emir, bir vaat veya benzeri birçok ihtimalden biri olduğunu söylemek mümkündür. Üstelik ağızdan çıkan bu şeylerin, doğru ya da yanlış olduklarını, sıkıcı olduklarını ya da ilgi çekici olmadıklarını, heyecan uyandırıcı olduklarını, orijinal olduklarını, aptalca olduklarını, tamamen konuyla alakasız olduklarını da söylemek mümkündür. Gerçek şu ki bu akustik dalgalardan sadece retorik ve dille ilgili görüngüleri değil, aynı zamanda siyasi, edebî ve diğer kültürel görüngüler dâhil olmak üzere insanı şaşırtacak derecedeki bu semantik özellikleri elde edebilmek olağanüstü bir şeydir. *Peki ama bu nasıl işler? Fiziksel olandan semantik olanı nasıl elde edebiliyoruz?* (Searle, 2015) *Dili nasıl kullanırız? Dil nasıl gelişir? Dil bilgisi insan beyninde nasıl gerçekleşir? Dil neden gösterdiği özellikleri gösterir de başka özellikleri göstermez?... (Collins, 2021).* Bu ve benzeri sorulara cevap arayan felsefeciler ve dil bilimciler, karmaşık ve evrensel bir yeti olan dil ediminde insanın nasıl bu denli ehil bir hâle gelebildiği sorusu üzerine yoğunlaşmışlardır.

Chomsky (2018) insanların, *dil edinim aracı* olarak tanımladığı biyolojik bir donanımın dünyaya geldiğini varsaymaktadır. Ona göre bu metafor ses, söz dizimi ve anlam bilimi içeren bazı dil özelliklerini ve kuralları algılamalarını sağlayan özel bir yetenektir. Chomsky'nin savunduğu odak nokta, insan beyninin dil edinim aracı olan sinir sistemine

sahip olduğu ve bunun yalnızca dilin sunduğu yapıyı anlamamıza değıl, aynı zamanda ana dilin belli özelliklerini öğrenmek için gereken yöntem ve teknikleri sağladığının bilinmesidir (Psychsmart, 2016; Santrock, 2018; White, 2007). Buna karşın davranışçılar dilin pekiştirmeye edinilen tepkiler zincirinden başka bir şey olmadığını savunmuşlar ve dilin azar azar oluştuğunu söylemişlerdir. Davranışçılara göre dil, öğrenilmesi karmaşık bir beceridir (Santrock, 2017). Bu teoriye göre dil edinimi pekiştirme ve koşullanma yoluyla gerçekleşir. Bu iki yaklaşımın dilin farklı boyutlarının anlaşılmasına imkân sağladığını kabul eden kuramcılar ise dil gelişiminde *etkileşimci yaklaşımı* benimsemişlerdir. Etkileşimci yaklaşım, dil gelişimin genetik yatkınlığın ve dil öğrenmeye yardım eden çevresel koşulların birleşiminden oluştuğu görüşüdür (Psychsmart, 2016).

Çocukluk dönemi dil edinimi algısal deneyimleme becerisine bağılı olarak deneyimsel aşamalarla gelişirken, yetişkinlik döneminde dil ön öğrenmeler üzerine inşa edilir (İlhan, 205; Kara, 2004). Yeni bir dilin ortaya çıkışı ve hazırlanışı, insanların dile bağılı ve doğuştan melekelerini açıklığa kavuşturur. İnsan dünyaya eklemli dili edinme yönünde genetik bir yatkınlıkla gelir ama eklemli dili edinmesi onun öğrenme sürecinde gerçekleşen bir şeydir. İnsanda var olan *dil içgüdüğü* şöyle tasvir edilir (Picq, 2020):

- Bütün bireyler bir dili öğrenme kapasitesiyle dünyaya gelir.
- Dünyada konuşlan beş altı bin civarında dil arasında hiçbir, ne diğerinden az ya da fazla evrim geçirmiştir, ne de diğerlerinden daha karmaşık olarak değerlendirilmeye imkân verecek bir kelime hazinesine veya gramere sahiptir.
- Bir dilin kullanımı, grameri ve kültürel bağlamı arasında hiçbir bağlantı yoktur.
- Bir insan popülasyonunda, bireylerin diğer herhangi bir etkinliği gibi, bir dilin anlaşılması da edimseldir; gramer ortakdır, değışen tek şey kelime hazinesidir.
- Dil çocuklar tarafından, eğitimleri ne olursa olun kendiliğinden öğrenilir.
- Gramer kendiliğinden edinilir ve gramer kuralları gereğı çok da mantığa aykırı olmayan hatalar kullanıma göre kendiliğinden düzeltilir.
- Dilin edinilmesi ve kullanımı, iki-üç yaş civarında patlayıverir.
- Beynin boyutuyla dilin kullanımı arasında bağlantı yoktur.

2.3.3. Yabancı Dil Öğretimi

Yabancı dil öğretimi zamanın her döneminde farklı özellik göstermekle birlikte büyük önem taşımıştır. Bireysel, toplumsal, kültürel iletişimin sağlıklı biçimde yürütülebilmesi

hem ana dil yetkinliğinin hem de yabancı dil yetkinliğinin gelişmesiyle daha nitelikli bir hâle bürünecektir. Günümüz dünyasında birden fazla yabancı dil öğrenmenin neredeyse bir zorunluluk olduğu düşünüldüğünde, dil öğrenme ve öğretme süreçleri (pedagoji ve andragoji temelinde) titizlikle planlanmalı, yürütülmeli ve değerlendirilmelidir.

Dil olgusu, geleneksel eğitim yaklaşımlarında, anlamsal özelliklerden soyutlanarak salt *dil bilgisel yapılar* biçiminde kavramsallaştırırken çağdaş eğitim yaklaşımlarında yapısal, bilişsel, kültürel perspektifler bağlamında farklı disiplinlere özgü açıklamalar üretebilmeyi hedeflemiştir. Bu bağlamda dil olgusunu, yapısalcı dilbilim bir *dizge* oluşturması yönüyle betimleme; bilişsel yaklaşım *algı, bellek ve dikkat* vb. psikolojik unsurları vurgulama; evrensel dil bilgisi yaklaşımı ise *yeti ve edinç* gibi doğuştan getirilen mekanik nitelikler üzerine bir tanım geliştirmeyi amaçlamıştır (Küçük, 2022). Dilin çalışma prensibine göre, her insanın beyninde kelime dağarcığıyla betimlediği kavramlar (zihinsel sözlük) ve kavramlar arası iletimi sağlamak üzere sözcükleri birleştiren birtakım kurallar vardır (zihinsel dil bilgisi). Dilbilgisinin özel kombinasyonlarının olmasının iki önemli sonucu vardır. İlki dilin enginliğidir, ikincisi ise bilme yetisinden bağımsız bir kod olmasıdır. Bir dil bilgisi ifade etmesi için sözcüklerin nasıl birleştirilmesi gerektiğini belirler ki bu ifade edilmek istenen anlamdan bağımsızdır (Pinker, 2021).

Dil öğretimini sistematize etmek amacıyla öğretimde kullanılan yaklaşım ve yöntemler farklı biçimlerde sınıflandırılmışlardır: Davranışçı, iletişimsel, bilişsel, yapılandırıcı ve keşfederek öğrenme -*Lecomte*-, idealist, deneysel ve yapılandırıcı -*Develay*-, bütünleşik, dilbilimsel ve psikolojik -*Germain*-. Yapılan sınıflamaların birbirinden çok farklı olması ve alanda yeni sorunlara yol açması neticesinde *Bailly* tarafından yeni bir sınıflama yapılmıştır. *Bailly*'nin sınıflamasını *davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı* olmak üzere üç ana grupta toplanmıştır. Bu sınıflamada geleneksel yöntem ve yaklaşımlar *davranışçı*; Chomsky ve Krashen'in görüşleri odağında şekillenen yöntem ve yaklaşımlar *bilişsel*; Piaget, Vygotsky ve Bruner'in çalışmaları odağında olanlar ise *yapılandırıcı* başlık altında toplanmıştır (Güneş, 2011).

Dil öğretiminde yaygın olarak kullanılan bazı yaklaşım ve yöntemler bu sınıflamaya dayalı olarak düzenlenmiş olarak Tablo 2.1'de verilmiştir.

Tablo 2.1. Dil öğretiminde kullanılan yaklaşım ve yöntemler.

Davranışçı dil öğretim yaklaşım ve yöntemleri	Geleneksel yaklaşım ve yöntemler	Dil bilgisi yaklaşımı Kelime yaklaşımı Kültür yaklaşımı Dil bilgisi-çeviri yöntemi Doğal yöntem Doğrudan öğretim yöntemi Aktif yöntem
	Davranışçı yaklaşım ve yöntemler	İşitsel-sözel / Dinle-konuş yöntemi Görsel-işitsel yöntem
Bilişsel dil öğretim yaklaşım ve yöntemleri	İletişimsel yaklaşım Kavramsal-işlevsel yaklaşımlar	
Yapılandırıcı dil öğretim yaklaşım ve yöntemleri	Beceri yaklaşımı	Beceriye hazırlık Bilgi ve teknikleri uygulama Beceriye uygulamaya aktarma
	Etkinlik yaklaşımı	

Tablo 2.1’de sunulan yaklaşım ve yöntemler incelendiğinde *davranışçı dil öğretim* yaklaşım ve yöntemlerinin dil öğrenme sürecini alışkanlık kazandırma temelinde ele aldığı, sadece hedef dilde iletişim kurmak yoluyla (doğrudan yöntem) dil öğretmeyi hedeflediği söylenebilir. Bu yöntemde dil bilgisi öğretimi önemli yer tutar. *Bilişsel dil öğretim* yaklaşımları dil kuralları ve yapısını keşfetmeye ve anlamaya çalışarak öğrenmeyi savunur. *Yapılandırıcı dil öğretim* yaklaşım ve yöntemlerinde ise dilin kurallı ve soyut yapısının ötesine geçilerek sezdirmeyle öğretim benimsenmektedir.

2.3.4. Zekâ Türlerinin Öğrenmeye Etkileri

İnsanların çevreyi algılama, yorumlama, uyum sağlama, sorun çözme, deneyimlerden öğrenme yeterlikleri farklılık gösterir. Bu karmaşık süreçlerin tümü *zekâ* kavramıyla açıklanmıştır. Bilimsel araştırmalar, kültürlerarası gözlemler ve eğitsel çalışmalar insanların birçok zihinsel alanı içine alan zekâ türlerine sahip olduklarını ortaya koymuştur. Bu zekâlar, birbirini tamamlayan ve izleyen süreçlerle, becerileri tartışmaya yarayan kurgulardır. Zekâlar, bilimsel konulara ışık tutmak ve pratik sorunları çözebilmek için birbirinden ayrı tanımlanır ve betimlenir (Gardner, 2021). Zekâ, edimi görme ve gördüğünü karşılaştırma (Rancière, 2017), soyut düşünme, problem çözme ve öğrenme yeteneği (Slavin, 2017), deneyimlere uyum sağlama ve deneyimlerden öğrenme şekli (Santrock, 2018) olarak tanımlanabilir. Gardner (2021) zekâyı, kalıtıma bağlı bilişsel indirgemeden arındırarak bireysel olarak geliştirilebilen bir potansiyel olarak tanımlamış ve insan zekâlarına ilişkin üzerinde herkesin uzlaşacağı ve evrensel olarak kabul edeceği bir sınırlandırmanın olamayacağını savunmuştur. Bu yargı bağlamında farklı öğrenme yollarının olduğunu ve duyguların düşünme ve öğrenme üzerinde önemli düzeyde etkili olduğu giderek daha fazla kabul görmüştür (Borich, 2017). Nitekim

zekânın farklı boyutlarını ortaya koyan duygusal zekâ, sosyal zekâ ve kültürel zekâ bu temellere dayanır.

Gardner (2021)'a göre *nesnelerle ilgili zekâlar* (uzamsal, mantıksal-matematiksel, bedensel-kinestetik) bireylerin temas kurduğu belli nesnelerin yapıları ve işlevleriyle sergilenen bir kontrole tâbîdir. Fiziksel evren başka bir formda olsaydı, bu zekâlarda da farklı biçimde gelişebilirlerdi. *Nesnelerden bağımsız zekâlar* (dil ve müzik) fiziksel dünya tarafından şekillendirilemez ya da aktarılmazlar. Fakat belli dil ve müzik yapılarını aktarabilirler. Ayrıca işitsel ve sözel sistemlerin özelliklerini yansıtabilirler. *Kişisel zekâlar*, bir dizi güçlü çelişkiyi yansıtır. İnsanın kendi kişiliğinin varlığı (benlik algısı); başka insanların varlığı, kültürün benliği kavrayışı ve yorumlayışı. Herhangi bir kişilik ya da benlik kavrayışının evrensel özellikleri olmakla birlikte tarihsel ve bireysel unsurları yansıtan kültürel farklılıkları da olasıdır.

Dil öğretimi ve çoklu zekâ ilişkisi üzerine yapılan çalışmalarda araştırmacılar; çoklu zekâ destekli öğretimin öğrencilerin başarı ve tutumlarını olumlu etkilediğini (Baş ve Beyhan, 2010; Sarıcaoğlu ve Arıkan, 2009), farklı zekâ türlerine sahip öğrenenlerin farklı öğrenme stratejilerine yatkın olduğunu (Akbari ve Hosseini, 2008), zekâ türlerine uygun öğretim stratejilerinin kullanılmasının dil becerilerinin gelişmesine olumlu katkısı olduğunu (Mahdavy, 2008; Sadeghi ve Farzizadeh, 2013) ve dilsel zekâyâ sahip bireylerin genel dil başarılarının daha yüksek olduğunu (Razmjoo, 2008) belirlenmişlerdir.

Bu çalışmada dil öğretimiyle ilişkisi bağlamında dil zekâsı, duygusal zekâ ve kültürel zekâ ele alınmıştır. Zekâ türleri öğrenmede bireysel farklılıkların önemine işaret eden önemli bir kuramdır. Öğretimin bu anlamda zenginleştirilmesi dil öğrenme süreçlerine olumlu katkı sunma, öğrenenlerin ilgi ve motivasyonlarını artırma potansiyeline sahiptir. Bu bağlamda, dil öğretim programlarında farklı zekâ türlerinin ihtiyaçlarının dikkate alarak alınması, bireylerin güçlü yanlarını dil öğrenme süreçlerine entegre etmelerine olanak tanıyarak öğrenme deneyimini zenginleştirebilir.

2.3.4.1. Dil Zekâsı

Dilsel yetkinlik insan türü arasında en yaygın ve en demokratik biçimde paylaşılmış görünen entelektüel yetkinlik, zekâdır. Dilsel bilgi toplumsal açıdan dört farklı etkiye sahiptir: (i) Retorik (başkalarını bir eyleme ikna edebilmek için dili kullanabilme becerisi) (ii) Şifre potansiyeli (bilgiyi hatırlamak için kullanma beceresi) (iii) Açıklama (iv) Dil-üstü analizler. Ayrıca dil; heyecanlandırma, ikna etme, harekete geçirme, bilgi aktarma

ya da mutlu etme vb. birçok işleve sahiptir. Dilin işlevlerindeki bu çeşitlilik farklı kültürlerden bireylerin dili kullanma biçimleri etkilemekle birlikte genel olarak evrenseldir ve öğrenme-öğretme süreçleri büyük ölçüde dille gerçekleşir (Gardner, 2021).

2.3.4.2. Duygusal Zekâ

Düşünceler, duygular ve tepkiler arasındaki bağlantıları sezmeyi; kendi güçlü ve zayıf yanlarını tanımayı, kararların ve hareketlerin sorumluluğunu üstlenmeyi; empati kurabilmeyi, ilişkilerde dinlemeyi ve sormayı bilmeyi; birinin söylediği ve yaptığına karşın kendi tepki ve yargılarını ayırt etmeyi; kendini doğru biçimde ortaya koyabilmeyi, işbirliği, anlaşmazlık çözümü ve uzlaşarak bir yol bulma sanatlarını öğrenmeyi içerir. Öğrenme sürecinde bireylere sağlıklı ilişkiler kurma olanakları sunmak, başkalarına yardım etmek ve yakınlık kurmak gibi önemli becerileri kazanmalarına/pekiştirmelerine yardımcı olur (Goleman, 2018). Duygular bireyin öğrenme ortamını anlamlandırmasına ve bu ortamda yolunu bulmasına yardım edebilecek önemli bilgi kaynaklarından biri olarak görür. Öğrencilerin duygusal mahiyetteki bilgileri işleme yeteneği ve bunu okul görevlerini tamamlamak için kullanma yetenekleri açısından farklılık gösterdiklerini inanılır. Başkalarının ruh hallerine olumlu tepki verirler, birinin başkaları üzerindeki etkisini kavrayıp buna göre değişiklik yaparlar, değişen ve stresli durumlara uyum sağlarlar ve bu duruma tepki verirken içinden gelen sesin doğruluğunu ve uygunluğunu tartarlar. Duygusal zekâ kavramının özellikle işbirlikçi öğrenme ve grup tartışmaları sırasında duygusal olgunluk ve yeterlik açısından farklılık gösteren öğrencilerin öğretmenin yönetilmesinde içgüdüsel bir çekiciliği vardır (Borich, 2017).

2.3.4.3. Sosyal Zekâ

Sosyal farkındalık ve sosyal beceri olmak üzere iki temele dayanır. *Sosyal farkındalık*; muhatabın iç hâlini sezme, hislerini ve düşüncelerini anlama ve karmaşık sosyal durumları kavrama gibi geniş bir alanı kapsar ve şu bileşenlerden oluşur: *Temel empati* - başkalarının hislerini paylaşma, sözsüz duygusal işaretleri okuma-, *uyum* -dikkatlice dinleme, bir kişiye uyum sağlama-, *empatik isabet* -başkalarının düşüncelerini, hislerini, niyetlerini doğru anlama-*sosyal biliş* -sosyal dünyanın nasıl işlediğini bilme-. Bireyde sosyal farkındalığın gelişmesi önemli olmakla birlikte verimli etkileşimleri garanti etmez. Sosyal farkındalığa dayanan *sosyal beceri*, pürüzsüz ve etkili ilişkilere olanak sağlar. Sosyal beceri şu öğeleri içerir: *eşzamanlılık* -sözsüz düzeyde pürüzsüz etkileşim-, *benlik sunumu* -kendini etkili biçimde tanıtmak-, *nüfuz* -sosyal etki bileşimleri sonucunu

etkileme-, *ilgi* -başkalarının ihtiyaçlarını önemseyip, uygun biçimde davranma- (Goleman, 2020).

2.3.4.4. *Kültürel Zekâ*

İnsan evrensel özelliklere sahip olmakla birlikte içinde doğduğu, yetiştiği ve biçimlendiği toplumun özelliklerini taşır. Toplumların yaşam biçimleri, anlam arayışları, inanç ve değerler sistemi birbirinden farklılık gösterir. Bu farklılıklar kültürü oluşturur. Dolayısıyla kültür, insanı kuşatan bir mirastır ve özgündür. Bu bağlamda insanlar bireysel farklılıklara sahip olduğu gibi toplumsal/kültürel farklılıklara da sahiptirler. Plum (2007), *kültürel zekâyı*, kültürel farklılıkların rol oynadığı durumlarda kendini anlatabilme ve verimli bir işbirliği yaratabilme yeteneği olarak tanımlar. Başka bir deyişle *kültürel zekâ*, bireyin tanımadığı, yeni kültürel bağlamda etkili uyum sağlama yeteneğidir ve bireylerin yeni kültürel çevrelere uyumunu, ortak kültürel geçmişi ve anlayışı paylaşmadığı insanlarla etkin biçimde anlaşma yeteneğini yansıtır (Aksoy, 2015). Plum (2007)'a göre farklılıkların yumuşatılması yerine detaylandırılabilmesi için hem kim olduğunun bilinmesi hem de *öteki*'nin merak edilmesi gereklidir.

Yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenen, hedef dile maruz kalmakla birlikte o hedef dilin konuşulduğu toplumun sosyal ve kültürel yapısına/yaşam tarzına da maruz kalır. Bu durum, bilişsel becerileri aktive ettiği gibi duyuşsal ve kültürel uyum süreçlerini de aktive eder. Öğrenenin tüm bu karmaşık süreçleri başarıyla yürütebilmesi dil zekâsının yanında duygusal, sosyal ve kültürel zekâsını etkin kullanmana bağlı olarak değişiklik gösterebilir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde dil öğrenme-öğretme süreçlerinde farklı zekâ türlerini etkin kılacak öğretim etkinliklerinin planlaması ve uygulanmasının önemini ortaya koymaktadır.

2.3.5. *Kişilik ve Mizacın Öğrenmeye Etkileri*

Kişilik bireyin dünyaya uyum sağlama biçimini karakterize eden farklı düşünceler, duygular ve davranışları ifade eder. Başka bir ifadeyle bireyin tutarlı ve özgün olmasını sağlayan ve süreklilik gösteren nitelikler örüntüsüdür (PsychSmart, 2016). Duygusal tepkileri, karakter özellikleri, değerleri, güdüler, inançları ve yeteneklerinin bütünüdür. Kişiliğin ana boyutları; deneyime açıklık (openness), özdenetim/sorumluluk (conscientiousness), dışa dönüklük (extroversion), yumuşak başlılık (agreeableness) ve nevroitiklik/duygusal dengedir (Santrock, 2018). Bireye özgü düşünme, hissetme ve aksiyon kişilik özelliklerini ortaya koyan nüanslardır. Bu tutum ve davranışlar öğrenmeye

ilişkilendirildiği takdirde kişilik öğrenmeyle ilişkili hâle gelir (Terry, 2013). *Mizaç ise* kişilik, öğrenme ve düşünme stiliyle yakından ilgili olmakla birlikte kişinin davranış tarzı ve tepki verme yolları olarak tanımlanır. Bireysel farklılıklar mizaç stillerinin gelişiminde de etkilidir. (Santrock, 2018).

2.3.6. Düşünme ve Öğrenme Stillerinin Öğrenmeye Etkileri

Stil, düşünme şeklidir (Sternberg, 2009). İnsanlar, sahip oldukları yetenekler bakımından benzer olmalarına rağmen öğrenme stilleri bakımından farklılık gösterirler (Santrock, 2018; Sternberg, 2009) ve stillerden oluşan profillere sahiptirler (Ornstein & Hunkins, 2016). Her birey kendine özgü bir mizaçla doğar. Farklı yetenekteki bireylere ayırım yapmaksızın aynı görevler verildiğinde; eğitimleri özel yeteneklerini yok eder, donuk ve tek biçimlilik yaratır (Rousseau, 2010). Öğrenme ve düşünme stili farkındalığı bireyin olumlu öğrenme yaşantıları deneyimlenmesini ve öz-farkındalık kazanmasını sağlar. Öğrenme stilleri değişmez değildir, aksine farklı bağlamlarda yeniden yapılanabilir ya da stiller arasında tercih yapılabilir (Pritchard, 2015; Sternberg, 2009). Öğrenme motivasyonu ve öğrenmeye karşı tutumları farklı olan bireyler farklı stratejilere ihtiyaç duyarlar: (i) Bilginin en iyi nasıl algılanacağı (görsel ya da işitsel olarak), (ii) Tercih edilen bilgi türü (duyusal, sezgisel), (iii) Düzenlenen bilgiyi nasıl ele aldığı (tümevarım ve tümdengelim) (iv) Bilginin nasıl işlendiği (aktif ya da yansıtıcı), (v) Bireyin nasıl anladığı (sıralı ya da bütünsel olarak) (Ornstein & Hunkins, 2016). Ayrıca bireylerin öğrenme stillerinde kültürel farklılıklar da olasıdır (Borich, 2017).

2.3.7. Motivasyonun Öğrenmeye Etkileri

Motivasyon hedef odaklı davranışı güdüleyen ve sürekli kılan bir öğrenme unsurudur. Öğrenmenin iki özelliğine vurgu yapılacak olursa bunlardan ilki bilgi ve becerinin yapılandırılmasıdır. İkincisi ise öğrenmenin dikkat, algı, tekrar, düzenleme, ayrıntılandırma, depolama ve hatırlama gibi bilişsel süreçlerin aktif tutulmasıdır. Öğrenme ortamlarında öğrencilerin aktif katılımı, bilgiyi işleme, yapılandırma ve geri çağırma basamaklarında motivasyonun tartışılmaz bir etkisi vardır. Bu kapsamda bireysel motivasyonun artırılması bazı önemli ilkelere bağlanmıştır (Schunk, 2014):

1. Koşulsuz saygı göstermek
2. Bireyi eylemlerinden ayrı tutmak
3. Seçenekler/fırsatlar sunarak bireyi cesaretlendirmek
4. Kaynak sağlayarak ve cesaretlendirerek öğrenmeyi kolaylaştırmak.

2.3.8. Akran Gruplarının Öğrenmeye Etkileri

Akran grubu, öğrenci davranışları üzerinde en güçlü etkilerden birine sahiptir. Örtük öğrenme kaynaklarından biri olarak düşünülen akran gruplarında sınıfta nasıl davranılması gerektiği, sınavlara nasıl çalışılacağı, öğretmen ve idarecilerle nasıl konuşulması gerektiği yönünde yönlendirici ve öğretici olabilir. Dahası akran grubu okuldaki başarı ve başarısızlığa çeşitli şekillerde etki edebilir. Akran grubu çoğunlukla açıkça belirtilmemiş davranış kurallarına bağlılığı sağlamak için fazla çaba harcamak zorunda kalmaz (Borich, 2017).

2.3.9. Kültürün Öğrenmeye Etkileri

Kültürlerin birbirinden farklılaştığı alan çoğunlukla iletişim biçimleridir (Aksoy, 2015). Farklı kültürlerden insanların yakınlık kontrolü, göz teması, uyarılar ve sınıf düzeni gibi sözlü ve sözsüz sınıf yönetimi tekniklerine verdikleri tepkiler farklılık gösterir (Borich, 2017). Öğretim tekniklerinden bazıları kültüre duyarlıdır. Öğrenme ortamlarındaki kültürel çeşitlilik muhtemel ön yargıların farkında olmayı gerektirir. Çünkü bu önyargılar, cinsiyet, ırk ve etnisiteyle hiçbir ilişkisi olmayan sınıf davranışlarına stereotipik yorumlar getirmemize sebep olabilir. Öğretmenlerin kültürler arası edinç becerisini kazanmaları için öğretmen ve öğrencilerin güçlü yanlarına değer veren ve ilgilerine, yeteneklerine, dillerine ve lehçelerine saygı duyulan bir kültür oluşturmak için birlikte çalışmalıdır. Kültürel olarak farklı öğrencilerin grup amaçları gerçekleştirmek için birlikte hareket etmesini gerektiren işbirlikçi gruplandırmanın rolü de ayrıca önemlidir (Borich, 2017)

2.3.10. Dilin Öğrenmeye Etkileri

Dil, iletişim amacıyla sembolleri anlamlarla bağlayan oldukça karmaşık düzenler sistemidir. Temel dil bilimsel yeteneğe sahip olmasına rağmen bireylerin dil altyapılarında ya da üst-dil farkındalıklarından önemli farklılıklar gözlemlenebilmektedir. Farklı sosyokültürel çevreden gelen bireylerin dili kullanım biçimleri önemli ölçüde farklıdır (Bruning, Schraw ve Norby, 2014). Araştırmacılar, bir dil bir kültürel grup tarafından evde ve okulda farklı kullanılıyorsa, bu alt kültüre mensup bireylerin dezavantajlı durumda olduklarını işaret etmektedirler. Evde kullandıkları dil, okulla uyumlu olan bireyler geçmiş yaşantılarını, akademik gelişimlerini destekleyici biçimde sınıfa daha kolay aktarabilmektedirler. Evlerinde okuldakinden farklı bir dil

kullanan öğrenciler ise genellikle güçlük çekerler ve sıklıkla yanlış anlaşılırlar (Borich, 2017).

2.3.11. Dil Öğretiminde Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM), Avrupa Konseyi üye ülkelerinin yabancı dil eğitimi uygulamalarını, bilimsel temeller üzerine inşa edilmesi, sistematik ve düzenli bir yapıda yürütülmesi amacıyla yapılan bir çalışmadır. Çalışmanın temel dayanağı yabancı dil öğretim programları, ders materyalleri, ölçme ve değerlendirme uygulamalarıyla dil öğretim yaklaşımlarına yönelik yapılan bilimsel saha araştırmalarıdır.¹ D-AOBM Tamamlayıcı Cilt (2021), *çoğul dilli ve kültürlerarası eğitimi teşvik eden öğretim programı seçenekleri sunar*.

Metin, öğretim programı reformu ve pedagojiyi -bilgilendirmek amacıyla başvuru metninde sunulan tanımlayıcı ölçekler öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayan kullanıcılara dil düzeyleri, kazanım ve beceriler hakkında yol haritası olma niteliğindedir. D-AOBM’nde referans alınan temel dil düzeyleri A1-A2 (temel kullanıcı), B1-B2 (bağımsız kullanıcı), C1-C2 (yetkin kullanıcı) olarak belirlenmiştir. Değişmez olması amaçlanmayan bu düzeyler kesin çizgilerle birbirinden ayrılmak yerine geçişli bir model sunmaktadır. Bu bağlamda metinde düzeylerin daha alt seviyelere ayrılmasını sağlayan ve tamamlayıcı nitelikte olan A1 öncesi ve A2+, B1+, B2+ düzeylere yer verilmiştir. D-AOBM’de geleneksel sınıflama olan dört beceri modeli -dinleme, konuşma, okuma, yazma- yerini etkileşime dayalı gerçek hayattaki dil kullanımına uygun ve daha kapsayıcı olan *iletişim biçimlerine* bırakmıştır: *Alımlama, Üretim, Etkinlik ve Aracılık*.

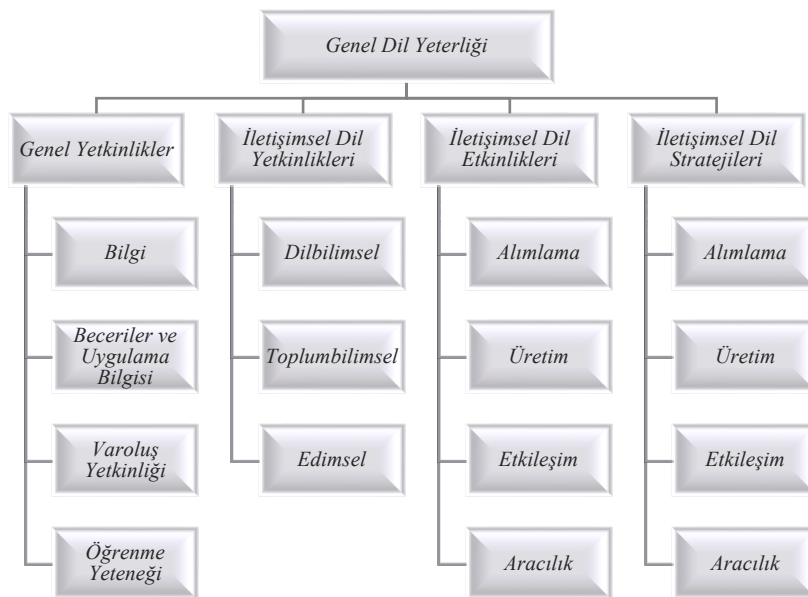
D-AOBM (2021)’in amaçları şu şekilde özetlenebilir: (i) Farklı ülkelerdeki eğitim kurumları arasında iş birliğini teşvik etmek ve kolaylaştırmak, (ii) Dil niteliklerinin karşılıklı olarak tanınması için sağlam bir temel oluşturmak, (iii) Öğrenenlerin,

¹ Bkz. Çocuk öğrenciler için geliştirilen dil yetkinliğine dair örnek tanımlayıcılar (Goodier, 2018a); Çocuk öğrenciler için geliştirilen dil yetkinliğine dair örnek tanımlayıcılar (Goodier, 2018b); D-AOBM için aracılık boyutlarına ilişkin örnek tanımlayıcıların geliştirilmesi (North ve Piccardo, 2016); Eğitim, hareketlilik, ötekilik-Okulların aracılık işlevleri (Recommendation CM/Rec, 2008); Dil sınavlarını Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni ile ilişkilendirme (Council of Europe, 2009); OBM ile kullanım için dil testi geliştirme ve inceleme kılavuzu (ALTE, 2011); Dil sınavlarını Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni ile ilişkilendirme: Kılavuzdan önemli noktalar (Noijons, vd. 2011); Dil öğretim programları, testler ve sınavları OBM ile ilişkilendirme (<https://relang.ecml.at/>).

öğretmenlerin, ders tasarlayanların, sınav kurumlarının ve eğitim yöneticilerinin konumlanmalarına ve çalışmalarını koordine etmelerine yardımcı olmak.

2.3.11.1. Dil Öğrenme Alanları ve Dil Yetkinlikleri

D-AOBM (2021), uygulamalı dil biliminde Chomsky'nin edinç (competence) ve edim (performance) kavramları arasında yaptığı geleneksel ayırmadan bir sapmayı temsil eder. Yeterlikle belirli bir performanstan türetilen, kişinin gizli yetkinliğinin görünümünü tanımlanır. D-AOBM'de yeterlik hem genel hem de iletişimsel dil yetkinliklerini (dil bilimsel, toplum dil bilimsel ve edimsel) içerirken iletişimsel dil etkinliklerini gerçekleştirmeyle (yapabilirlik ifadeleri) uygun iletişim stratejilerini etkinleştirmeyi de kapsar. Yeterlik edinimi aslında döngüsel bir süreç olarak görülür, kullanıcı/öğrenen etkinlikler gerçekleştirerek gelişir, yetkinlik ve stratejiler kazanır. Bu yaklaşım, dil kullanımıyla alakalı bir yetkinliğin yalnızca şu durumlarda var olduğu görüşünü benimser: (a) özellikle iş dünyası ve mesleki eğitimle ilgili olarak uygulamalı psikolojinin eylemi olan yetkinlikle alakalı daha geniş bir bakış açısını yansıtan görüş ve (b) öğrenmeye yönelik sosyokültürel yaklaşımda günümüzde kabul gören görüş. D-AOBM 'yapabilirlik' tanımlayıcıları bu felsefeyi özetlemektedir. *İletişim Odaklı Dil Etkinlikleri ve Stratejileri*, *Çoğul Dilli ve Çoğul Kültürlü Yetkinlik*, *İletişimsel Dil Yetkinlikleri* ve *İşaretleşme Yetkinlikleri* temalı ölçeklerle örnek tanımlayıcılara yer verilmiştir. Tanımlayıcıların ana işlevi öğretim programı, öğretim ve değerlendirme arasındaki uyumun sağlanmasına yardımcı olmaktır.



Şekil 2.1. Genel dil yeterliği tanımlayıcıları yapısı (Kaynak: D-AOBM , 2021)

2.3.11.2. Tanımlayıcıların Öğretim Programı Tasarımlarına Katkıları

- Çoğul dilli ve kültürlerarası eğitime yönlendiren tasarımlar önermek
- Öğrenenlerin gerçek hayat deneyimleri ve iletişim ihtiyaçlarına uygun olmak
- Güncel dil öğrenme/öğretme yaklaşımlarıyla uyumlu ve teşvik edici olmak
- Aynı düzey tanımlayıcıların çeşitli ölçeklerde ilişkilendirilebilir, ayrıntılı, esnek olmak
- Düzeylere uygun olmakla birlikte sınırlayıcı/kısıtlayıcı olmamak
- Öğretim programı, öğretim ve değerlendirme arasında uyuma özen göstermektir.

2.3.11.3. Tanımlayıcıların Öğrenme ve Öğretme Süreç Planlarına Etkileri

- Ayrıntılı ve esnek bir kaynak özelliği sunmak
- Kazanımları gerçek dünya dil kullanımlarıyla ilişkilendirerek *eyleme yönelik* öğrenme çerçevesi sağlamak
- Dil öğretim sürecinde paydaşlara şeffaf bir *yol* göstermek
- İhtiyaç analizi süreçlerinde yetişkin öğrenenlerle öncelikleri müzakere etmek için bir *katalog* sunmak
- Öğreticilere tanımlayıcılar yoluyla açıklanan etkinlikleri içeren sınıf görevleri önermek
- Düzeylere uygun ölçütlerle birlikte *ölçüt temelli* değerlendirme sunmaktır.

2.3.12. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimiyle İlgili Çalışmalar

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusu zengin bir literatüre sahiptir. Konunun toplumsal ve kültürel önemi, araştırmacıların bu alana yoğunlaşmasının önemli bir nedeni olarak düşünülebilir. İlgili çalışmalar konularına göre tasnif edildiğinde aşağıdaki konular odağında çeşitlendiği görülmektedir:

- *İhtiyaç belirleme* (Altıparmak, 2013; Aydın, 2014; Balcı ve Melanlıoğlu, 2016; Başar ve Akbulut, 2016; Çangal, 2013; Çelik, 2018; Deliktaş, 2019; Farzan, 2019; Günsel, 2020; Hereh, 2020; İkiel, 2019; İpek ve Çelik, 2019; Jilta, 2016; Orhan, 2019; Phutkaradze, 2018; Sayar, 2019; Uzdu-Yıldız ve Ramanenkava, 2020; Ünlü, 2018)
- *Program geliştirme/tasarısı* (Güngör Yereyıkılmaz, 2021; Phutkaradze, 2018; Ulutaş, 2016)
- *Program değerlendirme* (Emek, 2017; Emre, 2020)

- *Öğretim modeli/yöntemi/tekniki ve uygulamalar* (Arı, 2010; Arslan, 2018; Ateş, 2016; Biçer, 2015; Çağiran, 2017; Delibaş, 2019; Gönen Kayacan, 2018; Karagülle, 2020; Okur ve İnce, 2020; Sayır, 2020; Tabak, 2017; Tiryakiol, 2018; Toker, 2021; Yıldırım, 2019)
- *Temel dil becerileri -okuma, yazma, dinleme, konuşma-* (Aydın, 2019; Çangal, 2020; Çelebi, 2017; Ghaffari, 2020; Kaplan, 2018; Korkmaz, 2018; Omar, 2021; Özaltun, 2018; Şehitoğlu, 2020; Yıldırım, 2018)
- *Öğrenme stratejileri* (Gül, 2020; Şengül, 2016; Yücel, 2019)
- *Dil dağarcığı ve sözlük oluşturma* (Barın, 2003; Öztürk, 2018; Şenyiğit, 2020)
- *Akademik Türkçe öğretimi* (Tüfekçioğlu, 2018; Yahşi Cevher ve Güngör, 2015)
- *Sözcük öğretimi* (Büyükikiz ve Hasırcı, 2013; Kara Özkan, 2019)
- *Materyal geliştirme* (Göçmen, 2018; Sülükçü, 2011)
- *Ölçme ve değerlendirme* (Boylu, 2019)
- *Yabancılar Türkçe öğretimi programlarını inceleme* (Balcı ve Melanlıoğlu, 2020; Şen, 2016),
- *Yabancılar Türkçe öğretim ders kitaplarını incelenme* (Akkar, 2021; Çekici, 2018; Güneş, 2019; İltar, 2018; Kalaycı, 2018; Ömeroğlu, 2016; Özbal ve Genç, 2019; Saitoglou, 2021; Serin, 2017; Yahşi, 2020)
- *Yabancılar Türkçe öğretimi kaynak eser inceleme* (Aldemir, 2020)
- *Ders kitabı yazarlarına göre yabancılar Türkçe öğretimi* (Karagöl ve Kurt, 2021)
- *Yurtdışında yaşayan Türklere ana dil olarak Türkçe öğretimi* (Demir, 2010; Karababa ve Karagül, 2014)
- *Web-öğretici sertifika programları* (Çetin, 2020; Demirel ve Kökçü, 2018; Gök, Karademir, 2020; Kurt, 2020)
- *Yabancılar Türkçe öğretiminde hazırlık aşaması* (Abu Ammar ve İnce, 2018)
- *Yabancılar Türkçe öğretiminin tarihsel süreç ve kavramları* (Durmuş, 2018; Köse ve Ersoy, 2020)
- *Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar* (Alshirah, 2019; Ak, 2020; Candaş Karababa, 2009; Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012; Sadllah Al-Mashhadani, 2018; Yaman, 2020; Yelken, 2018)
- *Dil öğretim politikaları* (Başar, 2020)
- *Kapsayıcı eğitim bağlamında ikinci dil olarak Türkçe öğretimi* (Avan ve Kalenderoğlu, 2020)

- *Dil öğretimi ve kültürel unsurlar* (Bayraktar, 2019; Er, 2015; Eynullayeva, 2020)
- *Avrupa Ortak Başvuru Metni* (İşisağ ve Demirel, 2010; Özbal, 2020; Yücel, 2006)
- *Ölçek geliştirme* (Altunkaya ve Boylu, 2020; Mete, 2018).

İhtiyaç belirlemeyle ilgili çalışmalarda araştırma yöntemi olarak çoğunlukla nicel tarama modelinin tercih edildiği (Altıparmak, 2013; Aydın, 2014; Başar ve Akbulut, 2016; Deliktaş, 2019; Farzan, 2019; Günsel, 2020; Jilta, 2016; Orhan, 2019; Çangal, 2013) görülmüştür. Küçük gruplara uygulanan anketler yoluyla gerçekleştirilen ihtiyaç belirleme çalışmalarının pek çoğunda *aynı ölçme aracının* kullanılması dikkat çekicidir (Başar ve Akbulut, 2016; Çangal, 2013; Deliktaş, 2019; Farzan, 2019; İpek ve Çelik, 2019; Jilta, 2016; Orhan, 2019; Uzdu Yıldız ve Ramanenkava, 2020). İlgili çalışmalarda bulgular *sınıf içi iletişim, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, eğitim ve iş imkânı, ticaret yapma* boyutlarında değerlendirilmiş ve benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmaların Türkçe öğrenme-öğretme süreçlerine ve öğrenci ihtiyaçlarına yönelik ihtiyaçları ortaya koymanın ötesinde ne amaçla dil öğrenildiğini belirlenmeye yönelik olduğu söylenebilir. Nicel ve nitel verilerin kullanıldığı çalışmalarda ise anket, yarı yapılandırılmış görüşme (Çelik, 2018; Hereh, 2020; Phutkaradze, 2018; Sayar, 2019) ve dokümanlar (İkiel, 2019) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu çalışmalar uluslararası öğrencilerin kültürel ihtiyaçlarını belirlemek (Çelik, 2018), lise eğitimlerini bitirmiş Suriyeli öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemek (Hereh, 2020), düzensiz göçmenlerin dil ihtiyaçlarını belirlemek (Phutkaradze, 2018), yabancı dil olarak Türkçe öğrenme nedenlerini belirlemek (Sayar, 2019), Türkçe öğretim merkezlerine yönelik akreditasyon standartları belirlemek (İkiel, 2019), yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin algılanan mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirlenmek (Ünlü, 2018) amacıyla gerçekleştirilmiştir. Yabancılar Türkçe öğretiminde yaşanan sorunlar; dil becerisi geliştirme, kültürel etkileşim sağlama, öğretim materyali eksiklikleri ve Türkçenin yapısal özelliklerinden kaynaklanan zorluklar (Sayar, 2019) olarak sıralanırken, *yükseköğretim öğrencilerinin sorunlarının* daha çok *üst düzey dil becerileriyle ilgili olduğu* ifade edilmektedir. Bu durum dersi anlama ve üretkenlikte sorunlara yol açmaktadır. Bu sorunların aşılabilmesi öğretimin öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesi gerekli kılmaktadır (Ekmekçi, 2017).

Temel dil becerilerine yönelik çalışmalar incelendiğinde ikinci dil olarak Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dinleme, yazma ve dil bilgisi becerilerini nasıl geliştirebilecekleri konusunda belli bir düşünceye sahip olmadıkları (Biçer, 2015) dolayısıyla *yazma* etkinliklerinde doğru kelime seçimi ve kullanımında sorun yaşadıkları (Yıldırım, 2018)

ifade edildiği görülmektedir. Buna karşın Kaplan (2018) otantik yazma becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanan etkinliklerle, öğrencilerin yazmaya yönelik tutum ve öz yeterliliklerinin olumlu yönde gelişebildiğini savunmaktadır. Ayrıca Türkiye’de üniversite eğitimi alan yabancılar için hazırlanmış *genel akademik kelime* listelerine ihtiyaç duyulduğunu ortaya koyan (Sülükçü, 2011; Şenyiğit 2020) çalışmalar mevcuttur. Bu çerçevede *akademik yazma* becerisini geliştirmeye yönelik seçilen kelimelerin farklı ve yakın anlamlarının belirlenmesi, cümle içinde kullanımı ve cümleye kattığı anlamın öğretilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Çalışmalarda savunulan, yabancı dil olarak Türkçe öğretim setlerinde yer verilen *dinleme* metnlerinin anlaşılabilirliğinin zor olması (Özaltun, 2018), ders işleme sürelerinin -A1 düzeyden C1 düzeye ulaşılmasında- Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) ve Yunus Emre Enstitüsü (YEE)’nün önerdiği süreden çok fazla olması (Korkmaz, 2018) durumları Türkçe öğretiminde kullanılan kitap setlerinin işlevsellik bakımında tartışmalı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Dinleme karmaşık bir süreçtir. Bu bağlamda tercih edilecek yazılı ve sesli metinlerin öğrenci ilgi ve ihtiyacına uygun, sıkılmadan okuyabileceği/dinleyebileceği akıcılıkta, standartlaştırılmış metinlerin ötesinde özgün içerikli olmasının sağlanması önemli görülmektedir. Yabancı öğrenciler, *konuşma* becerisini en önemli öğrenme alanı olarak görmekte (Biçer, 2015) ve iletişim kurma yönünden önemli sorunlar yaşamaktadırlar (Arı, 2010; Ekmekçi, 2017). Öğrenciler okul dışında gerçekleştirdikleri Türkçe konuşma çalışmaları, sosyal etkinlikler, kitap okuma, tartışma ve karşılıklı hataları düzeltme gibi *grup etkinlikleri*yle bu sorunu aşmaya çalışmaktadır. Ancak derslerde uygulanan herhangi bir grup çalışmasından bahsedilmemektedir (Biçer, 2015). Kan, Sülüsoğlu ve Demirel (2013), çalışmalarında öğrencilerin ve okutmanların en çok konuşma becerisini geliştirirken zorlandıklarını belirlemişler ve hazırlanacak olan programlarda *konuşmaya daha fazla ağırlık verilmesinin* faydalı olacağı ifade etmişlerdir. Temel dil becerilerine yönelik çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde çalışmalarda genellikle dört dil becerisinin birbirinden bağımsız ele alındığı görülmüştür. Oysaki dilin etkin ve doğru biçimde kullanılması bu dört becerinin bütüncül olarak ele alınmasını gerektirir. Öte yandan hedef dilin sosyal ve kültürel bağlamının anlaşılması bu becerilerin bütüncül gelişimiyle yakından ilişkilidir. Böylelikle bireyler arasındaki sağlıklı iletişim gelişirken akademik başarı da sağlanmış olacaktır.

Literatürde sınırlı sayıda yabancılar Türkçe öğretimi *program geliştirme* çalışması bulunmaktadır. Bu çalışmaların özel amaçlı program geliştirme (Ulutaş, 2016), düzensiz

göçmenlere yönelik dil ihtiyaçlarını belirleme ve hazırlanacak programlara içerik önerisi sunma (Phutkaradze, 2018) ve yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerine yönelik program tasarısı hazırlama (Güngör Yereyıkılmaz, 2021) odağında yapılandığı görülmüştür.

2.4. ÖĞRETİM PROGRAMI

Öğretim programları, kazandırılması düşünülen bilgi, davranış ve tutumların hedeflenmesi ve öğretimin bu amaca yönelik düzenlenmesini içerir. Program uzmanları ve kuramcılar dönemlerinde hakim paradigma bağlamında; *yazılı belgeler bütünü, okul deneyimleri ve yaşantılar dizini, hedefler ve ilişkili amaçlara bağlı plan* olarak kavramsallaştırmış olsalar da odak programın *amaçlı, tanımlı ve davranış değişikliği sağlamaya dönük* olmasıdır.

Program tanımlarını içerik bakımından üç kategoride sınıflamak mümkündür: (i) Öngörüşel, (ii) betimsel, (iii) öngörüşel-betimsel. *Öngörüşel* tanımlarda programı, *plan, harita, reçete* olarak nitelerken, *betimsel* tanımlarda tecrübeye dayalı ve geçmişe dönüklük vurgusu vardır. *Öngörüşel-betimsel* tanımlar ise ilk iki tanım içeriğini kapsayan eklektik bir forma sahiptir (Ellis, 2015). Öğretim programı, eğitim işlevsel bir aracı olması bakımından dinamik bir yapıya sahiptir. Bu açıdan bakıldığında, kazandırılması hedeflenen öncelikli değerler çerçevesinde tasarlanan öğretimin deneyimlediği öğrenme yaşantıları olarak ifade edilebilir. Bu bağlamda dinamik ve uyarlanabilir bir *öğretim programı, bir gelişim süreciyle etkin hâle getirilen ve öğrenciler için başarılı öğrenme yaşantılarıyla sonuçlanan, arzu edilen bir takım amaç ve değerler bütününi temsil eder* (Wiles, 2016). Programın işler olması ve amaca ulaşması bir plan olmasıyla değil, belli ilke ve yöntemler dâhilinde öğrenci ve öğretmenlerce deneyimlenmesini gerekli kılar. Nitekim öğretim programını tanımlama biçimimiz yaklaşımımızın yansımasıdır.

Tarihsel süreçte eğitim ve eğitimin amaçlarını şekillendiren üç temel düşüncenin *toplumsallaşma*, Platon'un *eğitim düşüncesi* ve Rousseau'nun *gelişim fikri* olduğu söylenebilir. Bu düşünceler; programın felsefi, tarihî, toplumsal ve psikolojik temellerine dair anlayış oluşturmakla birlikte programlarda aynı anda etkin olmazlar. Daha ziyade farklı eğitim gerçekliklerini ele alan amaçlarla iç içe geçebilirler. Dolayısıyla program tasarımlarımda önemli varsayımlara sahiptirler (Ornstein ve Hunkins, 2016).

Öğretimin içeriği ve öğretim yöntemleri konusunda yapılan tartışmalar öğretim programı geliştirme alanının doğuşunu hazırlamıştır. Program; hedef, içerik, öğretim ve değerlendirme ögelerini düzenler. Öte yandan öğretim tasarımı, öğrencilerin program içeriğini öğrenirken yararlandıkları pedagojik ve teknolojik olarak uygun olan öğretim yöntemlerini, öğretim materyallerinin ve eğitsel faaliyetlerin detaylı haritasını çizer (Doll,1996). Öğrenme ve öğretme süreçleri eşgüdümlülüğü zorunlu kılar (Gordon, 2017). Öğrenme ve öğretme süreçlerinin birbirini kapsayan ve birbirinden ayrılan yanlarının belirgin olmamasından dolayı öğrenme teorileri öğretimi etkilemiş ve şekillendirmiştir. Psikolojinin çalışma alanında olan öğrenmeyle eğitim bilimlerinin çalışma alanında olan öğretimin iki farklı disiplin tarafından domine edilmesi bir yandan öğrenme ve öğretimin tam olarak örtüşmesine mânî olurken diğer yandan birbirlerini geliştirici etkiye sahip olmuştur (Schunk, 2014). Öğrencilerin öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmak için öğretmenler öğrenmeyi etkileyen faktörleri (ilkeler) ve öğrenme süreçlerini (kuramlar) anlamak zorundadırlar. Aynı zamanda öğretmenler çeşitli öğretimsel uygulamaların etkinliğine ilişkin araştırma sonuçlarını da kullanmak zorundadırlar (Ormrod, 2020).

2.4.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programları

Gerek yurt içinde gerekse yurtdışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde önemli artış göstermektedir (TTKB, 2022). Öğretimin sistemli ve etkin biçimde yürütülmesi öğretimin dikkatli planlanmasıyla yakından ilişkilidir. Bu bağlamda Üniversitelere bağlı Türkçe öğretim merkezleri, Türkiye Maarif Vakfı ve Yunus Emre Enstitüsü gibi kurum ve kuruluşlar Türkçe öğretimine yönelik yoğun bir faaliyet içerisinde. Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (CEFR) referans alınarak hazırlanan öğretim programları bu çabanın bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu kapsamda hazırlanan öğretim programları şunlardır: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı (Ankara Üniversitesi, 2015), Yabancı Dil Olarak Türkçe Kazanımlar için Başvuru Rehberi (Yunus Emre Enstitüsü, 2018), Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (Türkiye Maarif Vakfı, 2019, 2020).

2.4.1.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı

Program gerekçesi, uluslararası nitelikte ve çağdaş program geliştirme süreçlerine uygun bir programın bulunmaması olarak belirtilmiştir. Dayandığı felsefe yapılandırmacılıktır. Kazanımların hazırlanmasında D-AOBM yeterlikleri temel alınmıştır. Programda dil bilgisi kazanımlarına ayrıca yer verilmiştir. Beceri ve dil düzeylerine ilişkin etkinlikler

ayrı ayrı verilmiştir. Bu bağlamda programın bütüncül yaklaşımda hazırlanmadığı söylenebilir (AÜ-TÖMER, 2015)

2.4.1.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Kazanımlar için Başvuru Rehberi

Hedef kitlesi ana dili Türkçe olmayan, okuryazar, okul geçmişi sınırlı olan veya hiç olmayan, göçmenler dâhil yetişkinlerdir. A1 öncesi düzeyde hazırlanmış olan program özellikle göçmenlerin iş ve meslek edinme süreçlerine katkı sağlamayı amaçlamaktadır (YEE, 2018).

2.4.1.3. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı; yaklaşım ve dayanaklar, yapısı, genel amaçları, kazanım listeleri, ölçme ve değerlendirme gibi temel hususların yer aldığı kuramsal çerçeve bölümüyle K-12 düzeyinde kademelere göre yapılandırılan izlenice bölümlerinden oluşturulmuştur. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR) esas alınarak hazırlanmıştır Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı, özellikle örgün eğitime göre oluşturulan izlenice bölümleriyle alanda ilk örneği teşkil etmektedir (TMV, 2020).

2.5. PROGRAM GELİŞTİRME

Öğrenme ortamı, çevre, birey ilişkisi bağlamında öğretim programı, *bir kültür ölçüsüdür* (Varış, 1988). Öğretim programı *hedef, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme* öğelerinden oluşur. Program tasarımı *bu öğelerin* doğası ve düzenlenmesiyle ilgilidir. Dolayısıyla öğeler arasında bağlantıların nasıl kurulacağını önemlidir ve tasarımın temelini oluşturur. Öğelerin düzenlenmesi; bireylerin temel inançları, neyi, nasıl öğrendikleri, edinilen bilginin nasıl kullanıldığı ve öğelerin uyumluluk durumlarının belirlenmesinde *felsefi kuramlar ve öğrenme teorileri* dikkate alınmalıdır. Program felsefesi; hedeflerin seçimi ve yorumlanması, program içeriğinin nasıl öğretileceği ya da sunulacağı ve geliştirilen programın başarısının nasıl değerlendirileceğine ilişkin kararları etkilemektedir. *Program tasarımı, öğretim tasarımının ebeveynidir*. Diğer yandan öğretim tasarımı öğrencilerin program içeriğini öğrenirken yararlandıkları, pedagojik ve teknolojik olarak uygun *öğretim yöntemlerini, öğretim materyallerinin ve eğitsel faaliyetlerin* detaylı haritasını çizer (Ornstein ve Hunkins, 2016).

Öğretim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü (Demirel, 2025) olarak tanımlanan program geliştirme çalışmaları öğrenmeyi en etkili biçimde gerçekleştirmek amacıyla yapılır. Bu bağlamda program geliştirme çalışmalarının bütünlük içinde sistematik bir biçimde yürütülmesi önemlidir (Varış, 1988). Program ve öğretim terimleri birbiriyle sıkı sıkıya ilişkili fakat bir o kadar da ayrı iki kavramdır. Program geliştirme çalışmalarının iki önemli unsuru olan bu ikili arasındaki ilişki farklı modellerle şu şekilde ortaya konulabilir (Olivia ve Gordon, 2018):

- *İkili model:* Bu modelde program ve model iki ayrı taraftır. Bu modelde program ve öğretim süreci birbirini etkilemeyecek biçimde değiştirilebilir.
- *İç içe geçmiş model:* Program ve öğretim birbirine geçmiş sistemler olarak görüldüğünde ortaya çıkan modellerdir. Bu modeller bu iki öğe arasındaki bütünlüklü ilişkiden tamamıyla bağımsız olanlara kadar açıkça gösterir.
- *Ortak merkezli modeller:* Karşılıklı bağımlılık ortak merkezli modellerin temel özelliğidir. Program-öğretim ilişkisinde birini diğerinin alt sistemi olarak gösteren iki farklı tasarım yapılabilir.
- *Döngüsel model:* Program öğretim ilişkisini döngüsel tasarımı, geribildirim temel unsuruna vurgu yapan basitleştirilmiş sistemler modelidir. Program ve öğretim süregelen bir döngüsel ilişkiye sahip ayrı öğelerdir. Programın öğretim üzerinde, öğretimin program üzerinde sürekli bir etkiye sahip olduğu bir süreçtir.

Öğretim programı bileşenleri çeşitli tasarımlarla düzenlenebilmektedir. Postmodern bilgi anlayışları, toplumsal farklılık ve özgürlüğü temel alan program oluşturma tartışmaları doğrultusunda, program tasarımının üç temel tasarım yaklaşımı ve yorumundan bahsedilmektedir: (i) Konu merkezli, (ii) Öğrenen merkezli, (iii) Sorun merkezli tasarımlar (Ornstein ve Hunkins, 2016). Program tasarım yaklaşımlarına ilişkin özet bilgiler Tablo 2.2’de sunulmuştur.

Program tasarımı bileşenleri *yatay* ve *dikey* olmak üzere iki temel boyuta sahiptir. Yatay düzenleme çeşitli konu alanları unsurlarının harmanlanması iken, dikey düzenleme programın içeriğinin sıralama biçimine işaret eder. Program tasarımı, programın bileşenleri arasındaki ilişkileri kapsar. Bu nedenle program tasarımı; programın kapsamını, bileşenlerin ardışıklığı programın sürekliliği, bileşenleri bütünleştirme, bağdaştırma, dengeleme gibi ilkeleri içine almaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2016).

- **Kapsam:** Öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayacak tüm eğitim etkinlikleridir. Bu bağlamda duyuşsal, bilişsel ve psikomotor öğrenme hedeflerini içine alır.
- **Ardışıklık:** Birikimsel ve sürekli öğrenmeyi sağlayan bir program arayışıdır. Dört temel ilkeyle açıklanabilir; (i) Basitten karmaşığa öğrenme (ii) Bilinenden bilinmeyene öğrenme (iii) Bütünden parçaya öğrenme (iv) Tarihsel öğrenme (kronolojik).
- **Süreklilik:** Program bileşenlerinin dikey uzantısıdır. Zaman içinde aynı becerilerin tekrar tekrar kullanılacağı anlamına gelmektedir.
- **Bütünleştirme:** Program planında yer alan bilgi ve yaşantıların birbiriyle bağlantılı olmasını ifade eder. Bütünleştirme ilkesiyle tüm bilgi alanlarının konu ve temalar arasında yatay ilişkiler üzerinde durulur.
- **Bağdaşım:** Bağdaşım dikey ve yatay özelliklerinin birbiriyle olan uyumunu ifade eder. Bu bakımdan programın tüm parçaları arasında bağlantı kurmayı sağlar.
- **Denge:** Eğitimciler bir program tasarlarlarken tasarımın her özelliğine uygun olarak ağırlık vermeye çalışır. Dengeli bir programda öğrenciler, kişisel, sosyal ve entelektüel amaçları gerçekleştirdikleri yollarla bilgi kazanır ve kullanırlar.

Tablo 2.2. Program tasarım yaklaşımları.

Tasarım	Programın Vurgusu	Felsefesi	Kaynakları	Savunucuları
Konu Merkezli	Konu tasarımı	Bağımsız konular	Esasicilik Daimicilik	Bilim, bilgi Harris, Hutchins
	Disiplin tasarımı	Akademik disiplinler	Esasicilik Daimicilik	Bilim, bilgi Bruner, Phenix Scwab, Taba
	Geniş alanlar tasarımı	Disiplinler arası konular ve akademik disiplinler	Esasicilik İlerlemecilik	Bilim, bilgi Broudy, Dewey
	İlişkisel tasarım	Disiplinlerle bağlantılı bağımsız konular	İlerlemecilik Esasicilik	Bilgi Alberty, Alberty
	Süreç tasarım	Çeşitli disiplinlerle ilgili işlemsel bilgi, bilgi işleme yolları, düşünme biçimleri	İlerlemecilik	Psikoloji, bilgi Adams, Dewey Papert
Öğrenen Merkezli	Çocuk merkezli tasarım	Çocuğun ilgi ve ihtiyaçları	İlerlemecilik	Çocuk Dewey, Kilpatrick Parker
	Yaşantı merkezli tasarım	Çocuğu yaşantı ve ilgileri	İlerlemecilik	Çocuk Dewey, Rugg Shumaker
	Radikal tasarım	Çocuğu yaşantı ve ilgileri	Yeniden kurmacılık	Çocuk Toplum Freire, Habermas Holt, Illich
	Hümanistik tasarım	Kişi ya da grubun yaşantıları, ilgi ve ihtiyaçları	Yeniden kurmacılık Esasicilik	Psikoloji Çocuk Toplum Combs, Fantini Maslow, Rogers
Sorun Merkezli	Yaşam şartları tasarımı	Yaşam (toplumsal) sorunlar	Yeniden kurmacılık	Toplum Spencer
	Yeniden yapılandırmacı tasarım	Toplum ve onun sorunlarına odaklanma	Yeniden kurmacılık	Toplum Sonsuz gerçekler Apple, Brameld Counts, Rugg

(Kaynak: Ornstein ve Hunkins, 2016: 280)

Öğretim programı öğrenme tecrübeleri için bir plan olarak ele alındığında, onun bu tecrübeleri bir düzene koyması ve yönetmesi için araç görevini üstlenmesini gerektirir. Bu araç görevi ve sorunsuzca çalışma süreci genel olarak *öğretim program geliştirme* olarak bilinir. Bu süreç üç aşamada gerçekleşir: (i) Öğretim programı planlama, (ii) öğretim programının uygulamaya konulması, (iii) Öğretim programının değerlendirilmesi.

2.5.1. Program Geliştirme Sürecinin Planlanması

Öğretim programı bir toplumun geliştirmeyi hedeflediği değerlerden kaynaklanır. Bu değerler eğitim sisteminin genel hedeflerinde ifadesini bulur. Böylece planlı, tasarlanmış ve beklenen sonuçlara göre öğretimin düzenlenip uygulanmasına ışık tutan eğitsel yönergelerle tutarlı bütüncül bir vizyon sunar. Programın üç temel bileşeni mevcuttur: (i) Amaçlar, (ii) bu amaçların gerçekleşmesine yönelik öğrenme öğretme süreçleri, (iii) amaçlara ulaşılma derecesini belirlemeye yönelik sınama durumları. Bileşenlerin her biri dönüşümlü olarak diğer ikisinin belirleyicisidir. Bu bağlamda program bileşenleri arasında sinerji oluşması iç uyumluluk sağlanmasını gerektirir. Öğretim programı denencel - operasyonel bir araç olacak şekilde yapılandırılmalıdır. Bu çerçevede program şu bileşenleri içerir (Demeuse ve Strauven, 2016):

- Gerçekleştirilmesi planlanan öğrenmeler
- Öğrenme-öğretme stratejileri ve uygulanacak süreçler (öğrenme-öğretme süreçleri)
- Öğretim kaynakları (ders kitapları, yardımcı kaynaklar, araç-gereçler) ve bunların kullanımına ilişkin yönergeler
- Ders içerikleri
- Gerçekte beklenen sonuçlar ve öğrenmenin ne derece gerçekleştiğini kontrol etme amacına yönelik sınama koşulları
- Öğretim programının uygulanmasına (yönetimine) ilişkin düzenlemeler

2.5.2. İhtiyaç Belirleme

İhtiyaç, savunulabilir bir amacın yerine getirilebilmek için gerekli olan şeydir. İhtiyaç zorunluluk yada tutarsızlık olmadığı gibi gözlemlenen ve istenilen arasındaki farktan daha fazladır; insan yargılarının, değerlerinin ve etkileşimlerinin bir sonucu olması sebebiyle göreceli bir nitelik taşır. İhtiyaç, mevcut duruma ve amaca hizmet etmek için neyin gerekli olduğuna dair bilgi birikimine bağlı, göreceli ve soyut bir kavram olarak ele

alınır. Bu nedenle herhangi bir ihtiyaç değerlendirme bilgisi, neyin ihtiyaç olduğu hakkında bir karara varmak için amaçlar, değerler, bilgi, sebep-sonuç ilişkileri vb. bağlamında değerlendirilmeli ve yorumlanmalıdır (Stufflebeam, McCormick, Brinkerhoff ve Nelson, 1985). İhtiyaç, mevcut performansı iyileştirme veya bir eksikliği düzeltme arzusu olabilir. Eksiklik, mevcut standardı karşılamayan bir performanstır. Bu, bir işi yapmanın öngörülen veya en iyi yolunun olduğu ve ondan sapmanın bir sorun yarattığı anlamına gelir. İhtiyaç belirleme, programla ilgili kararların alınmasına temel oluşturan hedeflenen çıktı, ürün ya da sonuçların rasyonel biçimde belirlenmesi için ilgili çevrelerden sistematik veri toplama etkinlikleri olarak tanımlanabilir (English ve Kaufman, 1979). İhtiyaç belirleme süreci, eğitimde performans eksikliğinin belirlenmesine yardımcı olur (Barbazette, 2006). Uzmanlar, eğitim ve performans geliştirme girişimlerinin bir ihtiyaç değerlendirmesiyle başlaması gerektiği konusunda genellikle hemfikirdir (Gupta, 2007).

İhtiyaç belirleme, eksikliği hissedilen şey için sebep ne olursa olsun, bir örgüt ya da bir grup ya da birey açısından, meselenin farkına varma ve endişeleri araştırmanın gerekli olacağına dair karara varma sürecidir. Bu süreçte yürütülen araştırma yüzeysel olabileceği gibi sorunun büyüklüğüne bağlı olarak derinlemesine de olabilir. Süreç planlama açısından değerlendirildiğinde, karar vermenin alternatifi sistematik planlamadır. Bu problem çözmede, sorunlara ve ihtiyaçlara yaklaşmanın kasıtlı ve metodik bir yoludur yani adım adım ele alınmasıdır. Problem çözme eylemi, özellikle öncelikli endişeleri gidermek için faaliyetler yürütürken sıklıkla bir planlama boyutu getirir. Yanlış problem üzerinde çalışmak için harcanan zamanın esasen boşa harcandığını kabul eden sistematik planlama, ihtiyaçların dikkatli bir şekilde tanımlanmasını ve dikkatli, düzenli bir şekilde incelenmesini gerektirir. Bu, hepimizin prensip olarak benimsediği yaşam tarzıdır. Bu verilerin ve odaklanmış bilgilerin düşünceli bir şekilde düşünülmesine dayanan kasıtlı karar verme süreci olarak da nitelenebilir (Altschuld ve Eastmond, 2010).

İhtiyaç belirlemenin amacı (*arzu edilen durumu üretmek, mevcut durum uygun çözüm stratejileri belirlenmek, mevcut duruma değer biçmek ve etkililiğini belirlemek amacıyla*) Neden? Kim? Nasıl? Ne? ve Ne zaman? sorularına cevap aramaktır. İhtiyaç belirlemenin sonuçlarını rapor eden bir eğitim planı, bir iş sorununu, eğitimin ele alabileceği sorunları ve eksiklikleri ve bunun nasıl gerçekleştirileceğini açıklayan bir yol haritası sağlar (Barbazette, 2006). İhtiyaç değerlendirme, eğitimde karşılanabilecek açık veya gizli bir

örgütsel ihtiyaç hakkında bilgi toplama sürecidir (Gupta, 2007). Eğitim ihtiyaçları belirleme üç aşamalı bir süreçtir (Barbazette, 2006): (1) Bilgi toplama (2) Bilgiyi analiz etme (3) Bir eğitim planı oluşturma. İhtiyaçların belirlenme yaklaşımlarına ilişkin özet Tablo 2.3'te sunulmuştur.

Tablo 2.3. İhtiyaç belirleme yaklaşımları.

Kuramcılar	Yaklaşımlar
Stufflebeam vd. (1985)'nin kavramsallaştırdığı ihtiyaç belirleme yaklaşımları	Farklar Yaklaşımı
	Demokratik Yaklaşım
	Analitik Yaklaşım
	Betimsel Yaklaşım
Royse, Staton-Tindal, Badger ve Webster (2009)'in kavramsallaştırdığı ihtiyaç belirleme yaklaşımları	Normatif İhtiyaç (Normative Need)
	Talep Edilen İhtiyaç (Expressed Need)
	Hissedilen İhtiyaç (Felt Need)
	Karşılaştırmalı İhtiyaç (Comparative Need)
Watkins, Meiser ve Visser (2012)'in kavramsallaştırdığı ihtiyaç belirleme yaklaşımları	Stratejik Yaklaşım
	Yönetsel Yaklaşım
	Operasyonel Yaklaşım

İhtiyaç belirleme çalışmasının araştırma sürecine katkıları şunlardır (Gupta, 2007):

- Sorunları veya ilgi alanlarını çerçeveler ve paydaş kişi ve gruplar arasında ilişki kurar.
- Öğrenme, eğitim ve performansı geliştirmek için planlama ve eylem temeli sağlar.
- Kaynakları stratejiyle uyumlu hâle getirebilir, paydaşlar arasında ilişkiler kurabilir, sorunları veya fırsatları netleştirebilir, gelecekteki eylemler için hedefler belirleyebilir ve karar verme için veri sağlayabilir.
- Değişiklik yapmak için kaldıraç noktalarını ve kaynakları belirleyebilir, girişimler için hedefler belirleyebilir, eylemlere öncelik verebilir.
- Çalışmanın başarılı olması için ekipte kimlerin olması gerektiğini belirleyebilir.
- Sonuçların daha sonra değerlendirilmesi için temel veriler sağlayabilir.
- Doğru verileri kullanma ve farklı bakış açıları arasında müzakere etme süreçleri, durumdan paydaş karar vericileri ve diğerlerini dâhil edebilir ve harekete geçirebilir.
- Bilgi, iç görü ve kaynakları paylaşarak, duruma en yakın olanlar, pratik, güvenilir ve duruma uygun çözümler üretmeye katkıda bulunur.

2.5.2.1. Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi

Eğitim ihtiyaçlarının ortaya çıkması ya da uygulamadaki bir programın gözden geçirilmesi zorunluluğu yeni programın geliştirilmesini gerekli kılar. Eğitim ihtiyaçları, paydaşların eğitim ihtiyacı ve kurumdan kaynaklanan eğitim ihtiyacı olarak birbirinden

ayrılırlar. *Paydaşların Eğitim İhtiyacı*, paydaşların stratejilerine, kişiliklerine, girişimlerine, günlük etkinliklerine, değişik etkileşimlerine ve projelerine bağlı ihtiyaçlardır. Paydaşların beklenen durumla mevcut durum arasında bir fark belirlemeleri veya en azından algılamaları eğitime ihtiyaç olduğu anlamına gelir. Bu rahatsız edici durum, bireysel olarak paydaşlarla veya eğitim kurumuyla ilgili olabilir. *Kurumsal ihtiyaçlar*, kurumun amacına, işleyişine, organizasyonuna, işleyişteki aksaklıklarla ilgili gereksinimlere ve verimliliğine, mesleki gelişmelere, kültürel değişmelere bağlı farklarla ilişkilidir. İhtiyaçlar kurumun zayıf yönlerini yansıtır ve dile getirildiği şekliyle ihtiyaçların netleştirilmesi esastır. Bu belirleme süreci ihtiyaç analizini oluşturur (Demeuse ve Strauven, 2016).

2.5.3. Program Tasarısı Hazırlama

Program tasarımı özellikle günümüzde hem teori hem de pratikte oldukça karmaşık bir uğraştır. Ne için eğitiyoruz? sorusu üzerine derinlemesine düşünüp çalışma ve araştırmalarda yeni öngörüler kazanılabilmektedir. Programda önemli kavram, tutum ve becerilere yer verilmesi gerekliliği program tasarımının dikkatli bir şekilde ele alınmasını zorunlu kılmaktadır. Program tasarlanırken farklı yaklaşımlar tercih edilebilirken günümüz araştırmaları ve felsefi incelemelerinin farkında olunmalı, yeni teknolojileri içine alan karma ve yeni tasarımlar da dikkate alınmalıdır. Bu tasarımların çoğu aynı temel bileşenlere sahiptir (Ornstein ve Hunkins, 2016).

2.5.3.1. Eğitim Hedefleri / Yeterliklerin Belirlenmesi

Öğretim hedefleri, planlanmış yaşantılar sayesinde kazandırılması istenilen; davranış değişikliği ya da davranış olarak ifade edilmeye elverişli özelliklerdir (Ertürk, 2013). Başka bir deyişle beklenen öğrenci çıktılarının genel ya da özel ifadesidir (Ornstein ve Hunkins, 2016). Öğretim hedefleri, öğretim programının beklenen çıktılarını açıklayan işlevsel ifadeler (Wiles, 2016) olmakla birlikte öğretim sürecinde ve sonunda edinilen bilgi, beceri, özellik ve tutumların öğrenene dönük genel ve özel ifadesidir Tanımlardan da anlaşılacağı üzere eğitim hedeflerinin; öğrenene dönük, açık ve anlaşılır, tutarlı ve ihtiyaca dönük olması beklenir (Yanpar Yelken ve Yavuz Konokman, 2017). Öğretim sürecinde rehber öğrenen ve öğretmenlere yol hartası çizen hedefler genel ve özel hedefler olmak üzere iki temel başlık altında ele alınabilir. Genel hedefler ne yapılacağını tanımlayan organize edicilerken, özel hedefler öğrenciden beklenen performansın standardına ilişkin bilgi kaynaklarıdır.

Davranışçı kuramları benimseyen programcılar öğrenim hedeflerinin gözlemlenebilir ve ölçülebilir davranış olarak yazılma gerektiğini savunmuşlardır. Buna karşın bilişsel kuramcılar bu yazım şeklinin öğrenmeyi ölçülebilir olmakla sınırlandığı görüşüne sahiptir. Bilişsel kuramcılar, üst düzey bilişsel becerilerin doğrudan ölçülememesi ve gözlemlenememesi öğretim hedeflerinin yazımında bilişsel öğeleri kapsayıcı *bilmek, anlamak* gibi fiillerin kullanılmasını gerekli görürler (Ornstein ve Hunkins, 2016). Burada dikkat çekilmesi gereken nokta, hedef ve kazanım kavramlarının birbiri yerine kullanılmasından kaynaklanan kavram karışıklığıdır. Öğrenme hedefleri ve kazanımlar arasındaki ilişki ve farkın ortaya konması kazanım ve hedeflerin yazılması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında netliğin sağlanması önemlidir. Bu bağlamda ifade edilecek olursa *hedef*, öğrencilere kazandırılacak özelliklerken, *kazanım* eğitim sürecinde ve sonunda öğrenende gözlenen performanslardır Öğretim programında tüm öğrenme alanlarını kapsayıcı hedeflerin olması bilişsel süreçlerin organizasyonu ve anlamlı öğrenme yaşantıların gerçekleşmesi bakımından önemlidir Program geliştirmede ihtiyaçlara uygun hedeflerin belirlenmesi, hedefler doğrultusunda içerik, öğretim etkinlikleri, sınav durumların düzenlenmesi döngüsel devam eden süreçlerdir. Program değerlendirmede de ölçüt programın hedeflerine ne kadar ulaşıldığını ortaya çıkarmaktır (Yanpar Yelken ve Yavuz Konokman, 2017).

2.5.3.2. İçerik Tasarımı

Öğrenilmesi istenilen bilgi kümeleri ya da kategorileri olarak kavramsallaşan içerik, konu alanı, süreçler, yaklaşımlar ve duyguları içerir. İçerik, öğretim programının dayandığı yaklaşım ve felsefenin öngördüğü kavramlar, olgular, ilkeler, genellemeler, yaklaşımlar, değerler, ölçütler ve kuramların sistemli biçimde bütünleştirilmiş hâlidir (Demirel, 2025; Bilen, 2006; Akt. Sağ, 2017). Burada asıl mesele bilginin sunulma şeklidir. İçerik ve eğitim etkinlikleri farklı işlevlere sahip olmalarına rağmen öğrenmenin gerçekleşmesinde aralarında ayrılmaz bir bütünlük olduğu düşünülür. Ne öğretilecek? ve Nasıl öğretilecek? soruları bağlamında değerlendirildiğinde içerik ögesinin tasarım çabası içinde etkinliklerle, hedeflerle ve öğrenen potansiyeliyle bir bütünlük sağlayacak biçimde değerlendirilmesi gerektiği görülebilir. Dolayısıyla içerik tasarımı öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla sunulacak bilginin (içerik öğelerinin) bir bütünlük içinde düzenlenmesi çabasıdır (Sağ, 2017).

2.5.3.3. Eğitim Durumlarının Düzenlenmesi ve Değerlendirilmesi

Eğitim durumları belli bir süre içinde bireyi etkileme gücünde olan dış şartlar olarak tanımlanabilir (Ertürk, 2013). Eğitim hedeflerinin bireye kazandırılması ve içeriğin sunulması eğitim durumlarının / öğrenme-öğretme süreçlerinin düzenlenmesiyle mümkün olabilmektedir. Öğrenme-öğretme süreçleri öğrenen ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesi, zekâ türler, düşünme ve öğrenme stilleri dikkate alınarak çeşitlendirilmelidir. Eğitim durumları; giriş etkinlikleri, gelişme etkinlikler ve sonuç etkinlikleri şeklinde organize edilir. *Giriş etkinlikleri*; dikkat çekme, güdüleme, gözden geçirme ve derse giriş aşamalarından oluşan öğrencinin ön öğrenmelerle yeni öğrenilecek konular arasında bağlantı kurmayı sağlayan enstrümanlardır. *Gelişme etkinlikleri*, içeriğin içselleştirilmesi gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi ve öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan önemli bir basamaktır. Öğrenci çeşitliliğine ve düzeyine uygun yaklaşım, yöntem, teknik ve materyallerin kullanılması sürecin niteliğini etkileyen faktörlerdir. Sonuç etkinliklerine gelindiğinde ise süreç tekrarı ve özeti olarak tanımlanabilir. Bu aşamada eksik ve yanlış öğrenmelerin belirlenmesi ve düzeltilmesi sağlanır. Bu aşama öğretim hedeflerine ne ölçüde ulaşıldığı dolayısıyla eğitim etkinliklerinin sınındığı aşamadır.

2.5.4. Uygulama

Program geliştirmenin üçüncü basamağı tasarlanan programın uygulamaya konularak denenmesidir. Bu bağlamda deneme hedeflenen değişimi ortaya koyma sürecini ifade eder ve sürecin sorunsuz işletilebilmesi ve programa ilişkin sağlıklı veri elde edilebilmesi; uygulamasının deneyimli ve başarılı öğretmenlerle, önkoşul bilgi ve becerilere sahip öğrencilerle ve uygun öğrenme ortamının sağlanmasıyla ancak mümkün olabilir. Bu çerçevede; (i) deneme yapılacak okul ve sınıfların belirlenmesi, (ii) okul yönetici ve öğretmenlere denenecek programın tanıtılması, (iii) hazırlanan program ve öğretim materyalinin işe koşulması, (iv) denenilen programın ve öğretim materyallerini değerlendirilmesi önemlidir (Demirel, 2015).

2.5.5. Program Geliştirme Modelleri

Program geliştirme çalışmalarının sistematik biçimde yürütülmesine program geliştirme modellerinin önemli bir yeri vardır. Eğitim süreçlerinin organizasyonu olarak görülen bu yapı etkililiği artırmak amacıyla farklı unsurların ön plana çıkarılması bağlamında çeşitlilik göstermektedir. Buradaki temel amaç eğitimi daha nitelikli hâle getirmektir. Program geliştirme modellerinin ayırt edici özellikleri ve zayıf yönlerine ilişkin literatür incelemesiyle elde edilen özet bilgiler Tablo 2.4’te sunulmuştur.

Tablo 2.4. Program geliştirme modelleri.

Model	Kuramcılar	Ayırt Edici Özellikler	Zayıf Yönler
Tyler Modeli	Ralph W. Tyler	Program geliştirmenin üzerine inşa edilebileceğini şu dört soruyu temel alır: Eğitim hangi amaçlara ulaşmalı? Bu amaçlara ulaştıracak öğrenme yaşantıları neler olmalı? Bu yaşantılar nasıl düzenlenmeli? ve Program nasıl değerlendirilmeli? Tyler modelinde hedefler önceden belirlenmeli ve öğretim bu hedeflere göre planlanmalıdır. Bu model, hedef odaklı, doğrusal ve tümdengelsel bir yaklaşıma sahiptir.	Katı hedef yapısı, esneklik az. Yaratıcılık sınırlı olabilir, öğrenci merkezli değildir.
Taba Modeli	Hilda Taba	Model program geliştirme sürecinde temel aktör olarak öğretmendir. Programın öğretmenler tarafından yapılmasını savunan yaklaşıma göre öğretmen sınıf ihtiyaçlarını bildiğinden bu sürece katılması önemlidir. Süreç basamakları şunlardır: Öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi, hedeflerin oluşturulması, içeriğin seçilmesi ve düzenlenmesi, öğrenme yaşantılarının planlanması ve değerlendirme. Taba modeli tümevarımsal bir yaklaşıma sahiptir.	Öğretmen katılımı şart olması uygulamayı zorlaştırabilir. Öğretmenlerin yeterli bilgi ve deneyime sahip olmaması risk oluşturabilir.
Taba-Tyler Modeli	Ralph W. Tyler - Hilda Taba	Taba ve Tyler modellerinin bileştirilmesiyle oluşturulan bir yaklaşımdır. Modelin işlem basamakları şu şekilde özetlenebilir: İhtiyaçların belirlenmesi-Taba, hedeflerin belirlenmesi-Tyler, içeriğin seçilmesi-Taba, içeriğin düzenlenmesi-Taba ve Tyler, öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi-Tyler, değerlendirme etkinliklerinin belirlenmesi-Tyler, dönüt ve düzeltme-Taba.	Taba-Tyler modeli, program geliştirme çevrelerince etkili bir yaklaşım olarak kabul edilse de hedef odaklılığın getirdiği katılık, öğretmenlere yüklediği sorumluluk ve esneklik boyutunun yetersiz olması modelin zayıf yönleridir.
Süreç Modeli	Lawrence Stenhouse	Esnek ve öğrenci merkezli bir yapıya sahip modelde kesin hedefler yoktur. Öğrenme hedefleri süreç içinde gelişir. Öğrenme süreci öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre şekillenir. Bu bağlamda amaçlar ve süreçler sabit değildir. Oldukça esnek bir yapıya sahip modelde yaratıcılık, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi beceriler ön plandadır. Öğrenme deneyimi, katı hedeflerden çok sürecin kendisiyle ilgilidir.	Net hedeflerin olmaması belirsizlik yaratabilir. Değerlendirme zor olabilir, süreç içinde yönlendirme eksikliği olabilir.
Hedef Davranış Modeli	Robert Mager	Öğrenciye kazandırılması hedeflenen davranışlara odaklı bir program geliştirme modelidir. Kazandırılacak davranışlar, nasıl kazandırılacağı, gözlemlenebilir davranışların nasıl ölçüleceği net olarak belirlenir. Model daha çok performansla dayalı bir yaklaşımı sahiptir.	Dar odaklı, soyut düşünme ve yaratıcılık gelişimini göz ardı edebilir. Esneklik eksikliği ve performans odaklı olması zorluk yaratabilir.
Sistem Yaklaşımı	Walter Dick - Lou Carey	Öğretim programının bir sistem olarak ele alındığı modelde tüm süreç bileşenleri etkileşim içindedir. Modele göre program girdiler (öğrenciler, öğretim materyalleri), süreçler (öğretim), çıktılar (öğrenme durumları) ve geri bildirim döngüsünü şeklinde planlanır. Modelde sürekli iyileştirme ve değerlendirme büyük önem taşır.	Karmaşık olabilir, zaman ve kaynak gereksinimi fazladır. Esneklik sınırlı olabilir, sistemin bütünlüğü bozulduğunda işleyiş zorlaşabilir.
Durumsallık Modeli	Malcolm Skilbeck	Öğretim programlarının okul, toplum ve öğrenci ihtiyaçlarına göre planlanmasını savunan yaklaşımdır. Bir modelin her duruma uygun olamayacağından hareketle duruma ve ihtiyaçlara göre yapının şekillenebileceğini savunur. Model, ihtiyaçlara duyarlı ve esnek bir yapı sunar.	Tutarlılık eksikliği ve belirsizlik yaratabilir. Değişen koşullara göre değerlendirme zorluğu, uygulamada standartlaşma eksikliği olabilir.

Tablo 2.4’te program geliştirme modellerinin ayırt edici özellikleri ve zayıf yönleri verilmiştir. Tabloda sunulan zayıf yönler çağdaş bir perspektifle ele alındığında, günümüz öğrenci profiline uygun, kültürel, sosyal ve bilimsel değerlere duyarlı, mevcut modellerin sınırlılıklarına çözüm sunacak yeni bir yapıya ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu çalışma kapsamında sözü edilen sınırlılıkların giderilmesi ve belirlenen ihtiyaçların karşılanması amacıyla araştırmacı tarafından yeni bir *program geliştirme modeli* tasarlanmıştır.

2.5.5.1. Tasarım Odaklı Program Geliştirme Modeli

Bu çalışmada program tasarısı hazırlama aşamasında araştırmacı tarafından geliştirilen *Tasarım Odaklı Program Geliştirme Modeli* kullanılmıştır. Model ihtiyaç belirleme, program tasarısı hazırlama ve programı uygulama aşamalarından oluşmaktadır. Her aşama kendi içinde ayrıntılı iş ve işlem basamaklarına sahiptir. Program geliştirme modelinin *Program Tasarısı Hazırlama ve Uygulama* aşaması Tasarımsal Düşünme Modeli (Plattner, 2017) işlem basamakları temel alınarak tasarlanmıştır. İçerik oluşturma ve öğrenme-öğretme süreçlerinin yapılandırılmasında ise yine araştırmacı tarafından geliştirilen *Tasarım Odaklı Sosyobilimsel Öğrenme Modeli* kullanılmıştır.

Öğrenenlerin sosyal ve bilişsel becerilerini geliştirmeye yönelik stratejileri etkili biçimde kullanılması öğretimde önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda, tercih edilen tasarımsal düşünme ve sosyobilimsel öğrenme yaklaşımları, öğrenme süreçlerini zenginleştiren ve öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden önemli yöntemlerdir ve her iki yaklaşım da öğrenen odaklılık ve yenilikçilik ilkeleri üzerinde temellendirilmiştir (Brown, 2008; Sadler, 2004).

Geliştirilen model, esneklik, işbirlikçilik ve süreç odaklılık gibi temel unsurları bir araya getirirken, yabancı dil öğretiminde hedeflerin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre dinamik bir şekilde belirlenmesini sağlamaktadır. Modelde öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak, dil öğrenme süreçleri kişiselleştirilmekte ve öğrenme deneyimi zenginleştirilmektedir. Benzer şekilde paydaş katılımını teşvik eden bir yapı sunarak, öğrenenler için daha bütünsel bir öğrenme deneyimi elde edilmektedir.

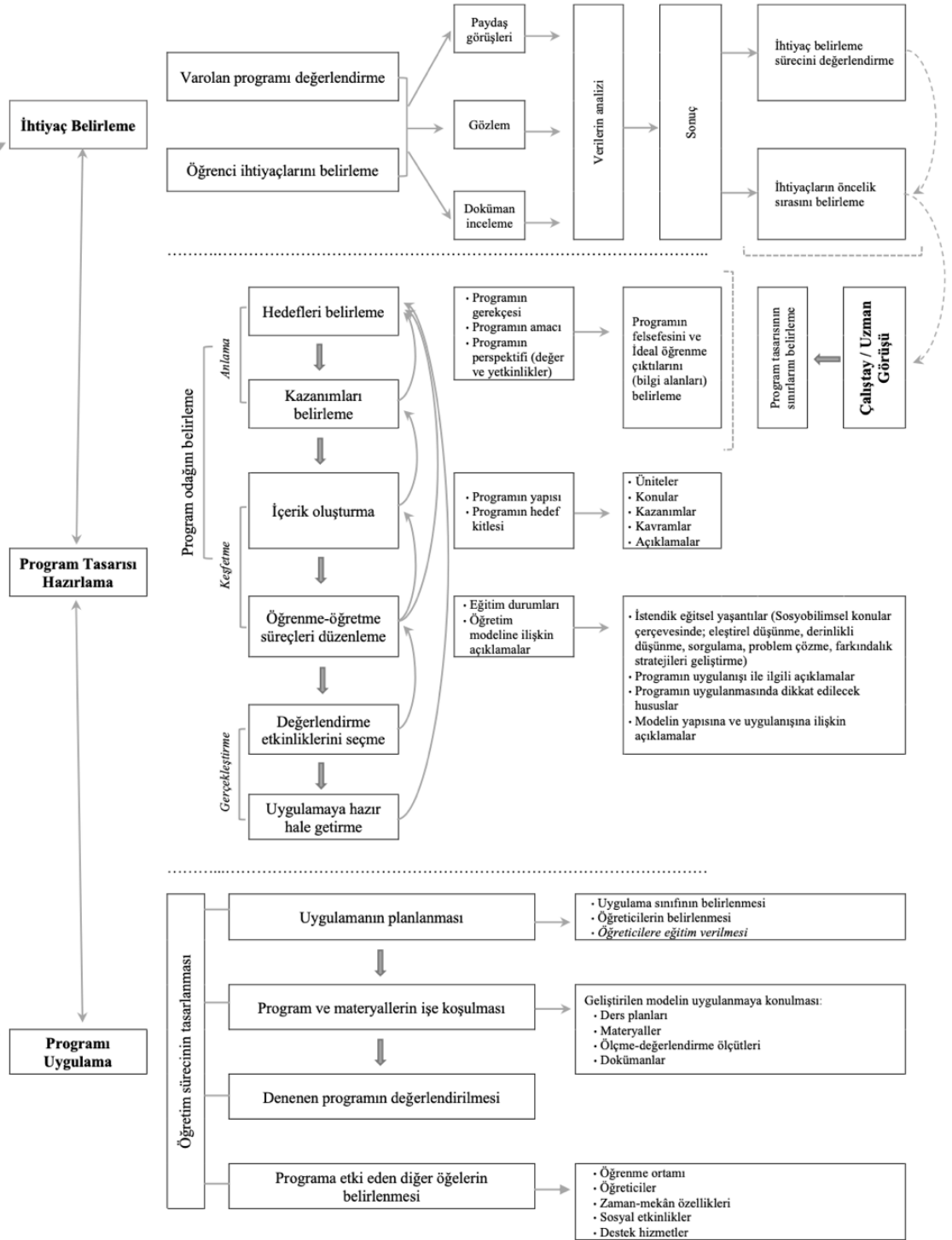
Modelin temel bileşenleri arasında dil becerileri arasında dengeli bir yaklaşım, sürekli geri bildirim döngüleriyle değerlendirmenin sağlanması, yaratıcı düşünmeyi destekleyen hedeflerin belirlenmesiyle bireysel, kültürel ve sosyal ihtiyaçlara duyarlılık yer almaktadır. Öğrenenlerin yükseköğretime sosyal, kültürel ve bilimsel uyum süreçleri

dikkate alınarak içerik sosyobilimsel konularla zenginleştirilmekte; kültürel, sosyal ve akademik iletişim becerilerinin geliştirmelerine fırsat tanınmaktadır.

Tasarım Odaklı Program Geliştirme Modeli'nin yaygın kullanıma sahip mevcut program geliştirme modellerinin sınırlılıklarına sunacağı çözüm önerileri şöyle sıralanabilir:

- Taba-Tyler modelinin katı yapısına karşı daha dinamik bir yapıya sahip farklı öğrenci profillerine hitap edebilecek, kültürel farklılıklar ve değişen bilimsel ve sosyal ihtiyaçları gözetme,
- Genel öğrenim hedeflerinin belirlendiği ancak öğrencilerin değişen ihtiyaçlarına göre süreç boyunca esnek bir şekilde güncellenmesinin sağlanmasıyla Süreç Modelinin ortaya koyduğu belirsizliği dengeleme,
- Yaratıcılık, kültürel etkileşim, eleştirel ve analitik düşünme becerilerinin öğretim hedeflerine entegre edilerek, öğretim sosyobilimsel içerikle zenginleştirilmesi. Böylelikle Hedef Davranış Modelinin sunduğu kısıtlayıcı davranış odaklılığı esnetme,
- Sistematik ve öğrenci merkezli değerlendirmeye geri bildirim ve değerlendirme süreçlerinin işlevselliğini artırarak Sistem Yaklaşımının sunduğu uygulamada zorluk yaratan karmaşık yapıyı sadeleştirme,
- Genel çerçeve korunarak yerel ihtiyaçlara odaklanılan, kültürel ve dilsel gereksinimlerine uygun sosyobilimsel içerikler kullanarak Durumsallık Modelinin sunduğu tutarlılık eksikliği ve belirsizlik yaratabilecek durumlara standartlar getirme.

Tasarım Odaklı Program Geliştirme Modeli süreç diyagramı şekil 3.2'te sunulmuştur.



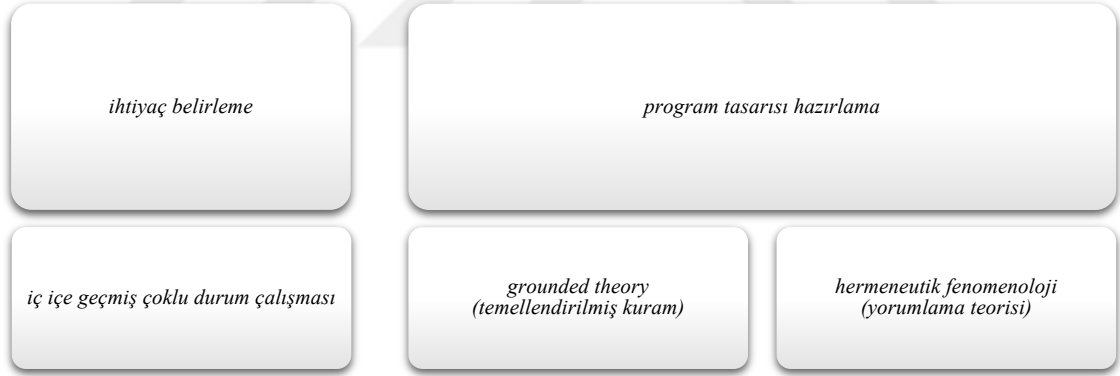
Şekil 2.2. Tasarım odaklı program geliştirme modeli.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grupları, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi, inanırlık ve tutarlılık çalışmalarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Program geliştirme *tasarım* -ihtiyaç belirleme, program tasarısı hazırlama-, *uygulama* ve *değerlendirme* basamaklarından oluşan etkileşimli ve dinamik bir süreçtir. Bu çalışmada program geliştirme süreçlerinin birinci basamağı olan tasarım etkinliklerine yer verilmiştir. İhtiyaç belirleme ve program tasarısı hazırlama süreçlerinin etkin ve dinamik biçimde yürütülmesini sağlamak amacıyla Şekil 3.1’de sunulan araştırma desenlerinden yararlanılmıştır.



Şekil 3.1. Araştırma aşamaları ve desenler.

Çalışmanın hem ihtiyaç belirleme hem de program tasarısı hazırlama aşamalarında nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri tercih edilmiştir. *Nitel araştırma*, insanların deneyimlerini, algılarını, davranışlarını ve inançlarını derinlemesine inceleyen insan odaklı, yorumlayıcı ve doğal bir yaklaşımdır (Denzin ve Linkoln, 2018). Başka bir ifadeyle nitel araştırma, gerçek hayattaki durumları/olguları kendi bağlamında inceleyen, süreç ya da anlamları yorumlayan ve bu yorumlara dayalı açıklamaları içeren bir metodolojiye sahiptir (Silverman, 2018). Araştırma basamaklarında tercih edilen araştırma desenleri ve araştırma sürecine ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur:

3.1.1. İhtiyaç Belirleme

Çalışmanın bu basamağındaki işlemler ihtiyaç belirleme ve ihtiyaç değerlendirme - ihtiyaç belirleme sürecini değerlendirilme- olmak üzere iki aşamalı yürütülmüştür. Buna göre ihtiyaç belirleme araştırma süreci durum çalışması türlerinden *iç içe geçmiş çoklu durum çalışması* desenine göre yapılandırılmıştır. Durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler (durumlar) hakkında *çoklu bilgi kaynakları* aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi toplandığı, bir *durum betimlemesi* ya da *durum temaları* ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2018, s. 97). Durum birden fazla analiz birimi içerdiğinde bu durum içerisindeki alt birim ya da alt birimlere yoğunlaşılır. Bu ise iç içe geçmiş durumları ortaya çıkarır (Yin, 2017).

Bu çalışmanın *analiz birimi* Türkçenin yabancı dil olarak öğretimidir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yükseköğretim öğrencilerin bireysel ve kültürel farklılıkları; öğreticilerin öğretim stilleri ve kültürel farkındalık düzeyleri; öğretim üyelerinin kültürel farkındalık ve kapsayıcı eğitimi benimseme düzeyleri, dokümanların konuyu ele alış biçimleri durum içerisindeki *alt analiz birimleri*dir. Bu analiz birimleri iç içe geçmiş çoklu durumları oluşturmaktadır.

3.1.2. Program Tasarısı

Program tasarısı hazırlama aşamasında kurama dayalı analiz yaklaşımları olan *grounded theory* (temellendirilmiş kuram) ve *hermeneutik fenomenoloji* (yorumlama teorisi) desenlerinden yararlanılmıştır. *Kuram*, bir dizi gerçeği açıklama yoludur (Johnson, 2019). Temellendirilmiş kuram tüm değişkenleri veri toplamak, organize etmek ve analiz etmek için yardımcı stratejiler önerir. Temellendirilmiş kuramın özü, sistematik ve yaratıcı bir şekilde teorik karşılaştırmalı analizlerdir. Bu bağlamda yaklaşım nesnellığe ulaşma çabasının yanında kuram ortaya koyarken sistematik titizliği ve bütünlüğü vurgular (Patton, 2018). Dolayısıyla -sosyal bilimlerde- günümüzün en etkili paradigmasıdır (Denzin, 1997, Akt.: Patton, 2018, s. 487). *Grounded theory (temellendirilmiş kuram) deseni*, çalışmanın amaçlarına uygun bir program geliştirme modelinin hazırlanması amacıyla kullanılmıştır. Buna kapsamda; program geliştirme, tasarımsal düşünme ve sosyobilimsel öğrenme literatürü sistematik, sarmal ve karşılaştırmalı biçimde incelenmiş elde edilen bulgular titizlikle analiz edilerek özgün Tasarım Odaklı Program Geliştirme Modeli hazırlanmıştır.

Fenomenoloji, bir fenomenin doğasını sorgulayan yaklaşımdır. Dolayısıyla kültürel ve tarihsel bağlamların deneyimi nasıl şekillendirdiğini anlamaya dönük bir süreçtir. *Hermeneutik* ise eylemlerin ne anlama geldiği konusunda yararlanılabilecek vazgeçilmez bir yöntemdir (Habermas, 2011). Araştırma deseni olarak *hermeneutik fenomenoloji*, deneyimlerin açıklamalarını (fenomenoloji) anlama yönelik yansıtıcı yorumlarla (hermeneutik) iç içe geçiren bir teori olması dolayısıyla yansıma ve pratiğin bir birleşimidir (Freisen, Henriksson, and Saevi, 2012). Bu bağlamda desen araştırmacının deneyime katılması ve bu deneyimi anlamlandırmasından ibarettir. Ve bu süreç, deneyimlerin birey için ne ifade ettiği üzerine yapılan düşünsel bir keşif yolculuğudur. Deneyimlerin derin anlamlarını açığa çıkarmaya yardımcı olması bakımından pedagojik araştırmalarda kullanılması önemlidir. Bu çalışmada geliştirilen Yükseköğretimdeki Yabancı Öğrencilere Yönelik Türkçe Öğretimi Programının yapısı ve boyutlarının tasarımında hermeneutik fenomenoloji deseninden yararlanılmıştır.

Sonraki aşamada çalışmanın objektif bir bakış açısıyla değerlendirilmesi ve güvenilirliğin sağlanması amacıyla hazırlanan program tasarısı uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşene başvuru uzmanlara ilişkin bilgi Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Program tasarısı uzman görüşü takvimi.

	Unvan	Akademik Alan	Tarih
1	Doç. Dr	Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı	18/19/2024
2	Doç. Dr.		
3	Dr.		
4	Doç. Dr.	Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı	
5	Doç. Dr.		
6	Doç. Dr.		
7	Dr.	TÖMER	
8	Uzm.		
9	Uzm.		

Tablo 3.1’de sunulduğu üzere Yükseköğretimdeki Yabancı Öğrencilere Yönelik Türkçe Öğretimi Programı tasarısı Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı alan uzmanları ile TÖMER öğreticilerinin görüşlerine sunulmuştur. Alan uzmanların değerlendirme ve dönütleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak program tasarısına son şekli verilmiş ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

3.1.3. Araştırma Süreci

Araştırmanın işlem basamakları şu şekilde özetlenmiştir: Çalışmaya kapsamlı bir ihtiyaç analiziyle başlanmıştır. Çalışma boyunca düzenli aralıklarla literatür taraması yapılmış, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine ilişkin güncel çalışmalar ve öğretim programları

takip edilmiştir. Farklı veri kaynaklarından elde edilen bulgular, program tasarısına temel oluşturacak biçimde düzenlenmiştir. İhtiyaç duyulması durumunda farklı veri kaynaklarına ulaşılarak karşılaştırmalı analizler yapılmış, böylelikle bulguların derinliği ve güncelliği korunmuştur. Süreç içinde elde edilen bulgular, sarmal ve tekrarlı biçimde gözden geçirilerek, yeniden yorumlanmış, bulgular arasındaki ilişki ağları anlamlandırılarak ayrıntılı ve kapsamlı sonuçlar ortaya konmaya çalışılmıştır. Elde edilen tüm sonuçlar *ihtiyaç belirleme sürecini değerlendirmek amacıyla yeniden analize tabi tutulmuş*, sonuçlar sentezlenerek nihai sonuçlara/ihtiyaçlara ulaşılmıştır. İhtiyaç belirleme sürecinin değerlendirilmesinin ardından ihtiyaçların öncelik sırasının belirlenmesi aşamasına geçilmiştir. Bu kapsamda belirlenen ihtiyaçlar kategorilere ayrılarak uzman görüşüne sunulmuş ve ihtiyaçların öncelik sıralarına karar verilerek program tasarısının sınırları belirlenmiştir. Ardından öğretimin genel hedefleri ve kazanımlar belirlenerek içerik oluşturma aşamasına geçilmiştir. Öğretim süreçlerinin düzenlenmesi ve değerlendirme etkinliklerinin seçilmesinin ardından hazırlanan taslak program uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman değerlendirmesi ve dönütleri bağlamında gerekli düzenlemeler yapılarak uygulamaya hazır hâle getirilmiştir.

3.2. ÇALIŞMA GRUPLARI

Nitel araştırmalarda örneklem belirlemenin ilk aşaması kimin ya da neyin araştırma konusu olacağına karar vermektir. Bu amaçla çalışma grubunda bulunması gereken ölçütler veya nitelikler belirlenir. Bu ölçütler araştırmaya dâhil edilecek ve hariç tutulacak veri kaynaklarını seçmede kullanılır (Johnson ve Christensen, 2017). Alan çalışması tek bir yöntem ya da teknikten fazladır. Gözlem, görüşme ve doküman analizi birlikte kullanılarak farklı bilgi kaynakları ve verileri bir araya getirerek bulguların geçerliğini saptamak ve çapraz kontrolünü yapmak mümkün olmaktadır. Bu aynı zamanda seçilen yaklaşımların güçlü ve zayıf yönlerini telafi ederek geçerliği artırmayı da sağlamaktadır (Patton, 2018).

Birinci aşamada gözlem, görüşme ve doküman analizinin birlikte kullanılmasıyla çeşitleme sağlanmıştır. Çalışmanın veri kaynaklarının belirlenmesinde izlenen örneklem türleri ve çalışma gruplarına ilişkin bilgiler Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Çalışma grupları veri kaynakları ve örneklem türleri.

Veri Toplama Tekniği	Veri Kaynağı	Örneklem Türü	
		Amaçlı Örneklem Türleri	
Görüşme	Öğretici	Ölçüt Örneklem ve Maksimum Çeşitlilik Örneklem	
	Öğrenci	Lisans Bireysel Görüşme	Kartopu Örneklem ve Maksimum Çeşitlilik Örneklem
		Lisans Odak Grup Görüşme	Benzeşik Örneklem
		TÖMER C1- Bireysel Görüşme	Ölçüt Örneklem ve Maksimum Çeşitlilik Örneklem
	Öğretim Üyesi	Ölçüt, Kartopu ve Maksimum Çeşitlilik Örneklem	
Gözlem	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Süreci	I. Merkez	Uygun Örneklem
		II. Merkez	
Doküman	Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni		Tipik Durum Örneklem
	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programları		Maksimum Çeşitlilik Örneklem
	Lisansüstü Tezler		Ölçüt Örneklem
	Yansıtıcı Günlük		Maksimum Çeşitlilik Örneklem

Tablo 3.2’de sunulduğu üzere çalışma verileri amaçlı örneklem türlerinden; ölçüt örneklem, maksimum çeşit örneklem, kartopu örneklem, benzeşik örneklem, uygun örneklem, tipik durum örneklem teknikleri kullanılarak oluşturulan çalışma grupları (görüşme, gözlem ve dokümanlar) yoluyla toplanmıştır. Çalışma gruplarına ilişkin açıklamalar aşağıda sunulmuştur:

3.2.1. Görüşme Grupları

Görüşmeler *beş* ayrı çalışma grubuyla yürütülmüştür. Çalışma gruplarını oluşturan katılımcılar aşağıdaki verilmiştir:

- Bir devlet üniversitesinin Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi’nde (TÖMER) görevli Türkçe öğreticileri,
- aynı üniversitenin farklı bölümlerinde öğrenim gören ve C1 düzey Türkçe sertifikasına sahip farklı uyruklu lisans öğrencileri,
- aynı fakültede öğrenim gören ve aynı uyruklu C1 düzey Türkçe sertifikasına sahip lisans öğrencileri,
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ve TÖMER C1 kura devam eden farklı bölümlerde okuyacak farklı uyruklu öğrenciler,
- Öğretim üyeleri.

Çalışma gruplarının oluşturulmasında amaçlı örneklem türlerinden; *maksimum çeşitlilik örneklem ölçüt örneklem, kartopu örneklem, benzeşik örneklem* teknikleri kullanılmıştır. Aşağıda görüşme gruplarına ilişkin açıklamalar sunulmuştur:

3.2.1.1. Öğreticiler

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme türlerinden *ölçüt örnekleme* ve *maksimum çeşitlilik örnekleme* teknikleri birlikte kullanılmıştır. *Ölçüt örnekleme*, gözlem birimlerinin belirli niteliklere göre düzenlenmesi ve belirlenen ölçütü karşılayan birimlerin örnekleme alınması iken *maksimum çeşitlilik örnekleme* araştırma problemi bağlamında kendi içinde benzeşik farklı durumların belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerinde yapılmasıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Türkçe öğretmenlerine ilişkin bilgiler Tablo 3.3'teki gibidir.

Tablo 3.3. Türkçe öğretmenlerine ilişkin katılımcı bilgisi.

Kod	Cinsiyet	TÖMER'de Çalışma Süresi	Pedagojik Formasyon Srtf.	Yabancılar Türkçe Öğretimi Srtf.	Mezun Olunan Bölüm	Eğitim Durumu
T1	K	1,5 yıl	+	+	TDE	Doktora Öğrencisi
T2	K	4 yıl	+	+	TDE	Yüksek Lisans Öğrencisi
T3	K	4 ay	+	+	TDE	Yüksek Lisans Öğrencisi
T4	K	4 ay	+	+	TDE	Yüksek Lisans Öğrencisi
T5	K	4 ay	+	+	TDE	Doktora Öğrencisi
T6	K	4 ay	-	+	ÇTL	Lisans
T7	K	4 ay	-	-	TDE	Yüksek Lisans Öğrencisi
T8	K	4 yıl	+	+	TDE	Yüksek Lisans
T9	E	4 yıl	+	+	TDE	Doktora Öğrencisi
T10	K	4 ay	-	-	TDE	Yüksek Lisans Öğrencisi
T11	E	5 yıl	+	+	TDE	Doktora Öğrencisi

TÖMER'de görevli Türkçe öğretmenlerinden seçilen çalışma grubu *on bir* kişiden oluşturulmuştur. Grup, öğretmenlerin TÖMER'de çalışma süreleri ve ders verme deneyimleri dikkate alınarak oluşturulmuştur. Buna göre katılımcıların TÖMER'de *en az iki kur dönemi ders vermiş olma* kriteri *ölçüt* alınmıştır. Çalışma grubunda maksimum çeşitliliğin sağlanması amacıyla öğretmenlerin, yabancılar Türkçe öğretimi deneyimleri/çalışma süreleri, eğitim durumları, pedagojik formasyon ve yabancılar Türkçe öğretimi sertifikasına sahip olma durumlarıyla cinsiyet bakımından *çeşitlilik* göstermesine özen gösterilmiştir.

3.2.1.2. Öğrenciler

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerle yapılan görüşmeler *bireysel* ve *odak grup* olmak üzere *üç çalışma grubu* ve *kırk* katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma gruplarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme türlerinden; *maksimum çeşitlilik örnekleme*, *kartopu örnekleme* ve *benzeşik örnekleme* teknikleri kullanılmıştır.

3.2.1.2.1. Lisans Öğrencileri

Bireysel Görüşme Grubu. Lisans düzeyinde öğrenim gören ve bireysel görüşme yapmak üzere seçilen *yirmi dört* katılımcı, amaçlı örnekleme türlerinden *kartopu örnekleme* ve *maksimin çeşitlilik* örnekleme tekniklerinden yararlanılarak belirlenmiştir. Kartopu örnekleme, görüşmeye kiminle başlanacağı sorusuyla başlayıp, araştırma konusu hakkında kimden daha anlamlı bilgi alınacağı sorusuyla devam eden böylece derinlikli bilgi sahibi olduğu düşünülen kişi ve durumlara ulaşmayı sağlayan bir tekniktir (Flick, 2009). Bu teknik katılımcılara erişimin zor olduğu durumlarda (Patton, 2005), zengin veri kaynağı olabilecek kişi ve kritik durumlara odaklanmak suretiyle kişi ve kritik durumları takip ederek diğer katılımcılara ulaşmayı sağlar (Creswell, 2013). Çalışma grubunun oluşturulması sürecinde, öğrencilerle kurulan güvene dayalı samimi iletişim ortamı diğer öğrenciler ulaşılmasını refere etmiş ve katılımcıların belirlenmesini kolaylaştırmıştır. Bu noktada katılımcı öğrencilerin Türkçe dil yeterlikleri, Türkiye deneyimleri ve iletişime açık olmaları da belirleyici olmuştur. Ayrıca katılımcıları uyruk, fakülte, bölüm, öğretim türü, öğretim düzeyi, sınıf düzeyi, Türkiye’de geçirdikleri süre, bildikleri diğer diller ve cinsiyet bakımından maksimum çeşitlilik sağlamasına özen gösterilmiştir. Lisans düzeyi bireysel görüşme yapılan yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin katılımcı bilgileri Tablo 3.4’te sunulmuştur.

Tablo 3.4. Lisans düzeyi bireysel görüşme katılımcı bilgileri.

Kod	Uyruk	Cinsiyet	Bölüm	Sınıf	İkamet Süresi	Bildiği Diğer Diller
Ö1	Ruanda	E	İlahiyat	3	5	İngilizce, Fransızca, Arapça, Ruandaca
Ö2		E	Elektrik-Elektronik Müh.	4	5	İngilizce, Fransızca, Arapça, Çince, Ruandaca
Ö3	Somali	K	İlahiyat	1	2	Arapça, Somalice
Ö4		K	Bilgisayar Mühendisliği	1	1.4	İngilizce Arapça, Somalice
Ö5		K	Biyomedikal Mühendisliği	3	7	İngilizce, Fransızca, Arapça
Ö6		K	Biyomedikal Mühendisliği	3	7	İngilizce, Japonca, Arapça
Ö7		K	Tıp	3	5	İngilizce, Arapça
Ö8		K	Mimarlık	3	9	Arapça
Ö9	Suriye	E	Biyomedikal Mühendisliği	1	1,5	İngilizce, Arapça
Ö10		K	Mimarlık	4	7	İngilizce, Fransızca, Arapça
Ö11		K	İlahiyat	2	6	İngilizce, Arapça
Ö12		E	Siyaset B. ve Kamu Yönt.	3	4	İngilizce, Arapça
Ö13	Afganistan	E	Tıp	6	9	İngilizce, Farsça, Peştuca
Ö14	İran	K	Tıp	3	3	İngilizce, Farsça, Arapça, Azerice
Ö15		K	Tıp	2	1	İngilizce, Farsça, Arapça, Azerice
Ö16		E	Tıp	3	3	İngilizce, Farsça, Azerice
Ö17	Pakistan	E	Türkçe Öğretmenliği	2	3	İngilizce, Farsça, Peştuca, Hintçe, Arapça, Urduca
Ö18	Filistin	E	İnşaat Mühendisliği	2	3	İngilizce, Arapça
Ö19		E	Elektrik-Elektronik Müh.	1	5	İngilizce, Arapça
Ö20	Yemen	E	Biyomedikal Mühendisliği	1	3	İngilizce, Arapça
Ö21	Ürdün	E	Sağlık Yönetimi	1	2	İngilizce, Arapça
Ö22	Irak	E	Bilgisayar Mühendisliği	1	6	İngilizce, Arapça
Ö23		E	Paramedik	1	5	Arapça
Ö24	Çad	E	Uluslararası İlişkiler	1	1.5	Fransızca, İngilizce, Arapça Çadca

Odak Grup. Odak grubun belirlenmesinde amaçlı örnekleme türlerinden *benzeşik örnekleme* tekniği kullanılmıştır. Odak grup görüşmesi benzer özellik taşıyan dolayısıyla benzer tecrübeler yaşamış kişileri bir araya getirerek konu hakkında toplu görüşleri ortaya çıkarmak amacıyla yapılan grup mülakatıdır (Silverman, 2018). Benzeşik örnekleme, küçük ve homojen bir grupla araştırma konusunun detaylı irdelenmesini sağlar (Neuman, 2014). Bu bağlamlar dikkate alındığında, benzer özellik taşıyan öğrencilerin grup dinamiği bakımından daha etkili ve derinlikli veri kaynağı olacağı öngörülmüştür. Odak grup görüşme yapılan yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin katılımcı bilgileri Tablo 3.5’te sunulmuştur.

Tablo 3.5. Lisans düzeyi odak grup katılımcı bilgileri.

Odak 1	Uyruk	Cinsiyet		Bölüm	Katılımcı Sayısı
	Ruanda	K	E	İlahiyat	7 Kişi
		2	5		

Odak grubun oluşturulmasında aynı uyruğa sahip, aynı fakültede öğrenim gören, benzer akademik geçmişe ve sosyokültürel/sosyoekonomik düzeye sahip *yedi* katılımcı gönüllülük esasına göre belirlenmiştir.

3.2.1.2.2. TÖMER Öğrencileri

Çalışmanın bu aşamasında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek amacıyla TÖMER C1 kur düzeyinde öğrenim gören öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme türlerinden *maksimum çeşitlilik örnekleme*den yararlanılmıştır. TÖMER C1 kur düzeyi öğrencilerine ilişkin katılımcı bilgileri ise Tablo 3.6’da sunulmuştur.

Tablo 3.6. TÖMER C1 kur düzeyi katılımcılara ilişkin bilgiler.

Kod	Uyruk	Cinsiyet	Kur	Bölüm	İkamet Süresi (ay)	Bildiği Diğer Diller
TÖ1	İran	E	C1	Tıp	12	İngilizce, Azerice, Arapça, Farsça
TÖ2	Afganistan	E	C1	Havacılık Yönetimi	12	İngilizce, Farsça, Arapça, Urduca
TÖ3	Somali	E	C1	İnşaat	12	İngilizce, Arapça, Somalice
TÖ4	Suriye	K	C1	Tıp	9	İngilizce, Arapça
TÖ5	İran	E	C1	Sinema Televizyon	6	İngilizce, Azerice, Rusça, Arapça, Farsça
TÖ6	Suriye	E	C1	Tıp	12	İngilizce, Arapça
TÖ7	Ruanda	E	C1	Tıp	7	İngilizce, Fransızca, Arapça, Ruandaca
TÖ8	Irak	K	C1	YÖS	8	Arapça
TÖ9	Suriye	E	C1	Biyomedikal	16	İngilizce, Arapça

Çalışma grubunun belirlenmesinde C1 kur düzeyinin seçilmesindeki temel amaç öğrencilerin Türkçe öğrenim süreçlerini tecrübe etmiş olmaları ve dil yeterliği bakımından daha iyi düzeyde olmalarıdır. Öğrencilerin; uyruk, cinsiyet, üniversitede okuyacakları bölüm, bildikleri diğere diller bakımından *çeşitlilik* göstermesi sağlanmıştır.

3.2.1.3. Öğretim Üyeleri

Öğretim üyelerinden oluşan çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme türlerinden *kartopu örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme* teknikleri birlikte kullanılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretim üyelerine ilişkin katılımcı bilgileri Tablo 3.7'deki gibidir.

Tablo 3.7. Öğretim üyelerine ilişkin katılımcı bilgisi.

Kod	Unvan	Fakülte	Bölüm
H1	Doç. Dr.	Mühendislik Fakültesi	Makine Mühendisliği
H2	Prof. Dr.		Makine Mühendisliği
H3	Doç. Dr.		Elektrik-Elektronik Mühendisliği
H4	Prof. Dr.		İnşaat Mühendisliği
H5	Prof. Dr.	Tıp Fakültesi	Anatomi ABD
H6	Prof. Dr.		Fizyoloji ABD
H7	Prof. Dr.		Tıbbi Mikrobiyoloji ABD
H8	Doç. Dr.	İlahiyat Fakültesi	Kelam ABD
H9	Doç. Dr.		Din Felsefesi ABD
H10	Doç. Dr.	İşletme Fakültesi	İşletme

Katılımcı öğretim üyelerinin belirlenmesinde fakülte ve bölümlerinde öğrenim gören aktif yabancı öğrenci sayısı önemli olduğu öngörülmüş ve bu öngörü bir ön hazırlık sürecini gerekli kılmıştır. Buna göre:

- Çalışmanın yürütüldüğü üniversitede öğrenim görmekte olan yabancı öğrenci sayısının bölümlere dağılımını belirlenmesi amacıyla Öğrenci İşleri Daire Başkanlığından, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı yabancı uyruklu öğrenci listesi talep edilmiştir.
- Daire Başkanlığı tarafından paylaşılan listede ilgili öğretim yılı içinde yabancı öğrenci statüsünde bin dört yüz kırk iki öğrencinin kayıtlı olduğu belirlenmiştir.
- Edinilen listede yer alan ve çalışma kapsamı dışında tutulması öngörülen; yurtdışı öğrenci kontenjanı kapsamında yerleşen Türk uyruklu öğrenciler, farklı uyruklardan Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı öğrenciler ve Türk devletlerden gelen öğrenciler belirlenerek liste sınırlandırılmıştır.
- Sınırlandırılan listedeki yabancı uyruklu öğrenciler fakülte ve bölümlere göre tasnif edilerek, elde edilen listelerdeki aktif öğrenci sayıları fakülte sekreterliklerinden teyit edilmiştir.

Sözü edilen işlem basamakları neticesinde;

- Mühendislik Fakültesi, Tıp Fakültesi, İlahiyat Fakültesi ve Sağlık Bilimleri Fakültesinde kayıtlı öğrencilerin çoğunlukla aktif öğrenci oldukları,
- İşletme Fakültesi, Eğitim Fakültesi ve Fen Edebiyat Fakültesi vd. fakültelerde kayıtlı öğrencilerin önemli bir kısmının derslere devam etmedikleri ya da kayıt dondurdukları belirlenmiştir.

Öğrenci yoğunluğu ve etkileşim olasılığı bağlamı değerlendirildiğinde öğretim üyelerinin Mühendislik Fakültesi, Tıp Fakültesi, İlahiyat Fakültesi ve İşletme Fakültesinden seçilmesi uygun görülmüştür. Bunun yanında öğretim üyelerinin ders verdikleri sınıflarda yabancı öğrencilerin bulunmasına, bu öğrencilerle ders içi ya da ders dışı etkileşimlerinin olmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca katılımcı öğretim üyelerinin unvan, fakülte ve bölüm bakımından çeşitlilik göstermesine dikkat edilmiştir.

3.2.2. Gözlem Grupları

Gözlem gruplarının belirlenmesinde *uygun örnekleme* yönteminden yararlanılmıştır. Uygun örnekleme, araştırmacının yakın ve elverişli olan bir durumu seçmesidir (Büyüköztürk vd., 2016). Devlet üniversitelerine bağlı Türkçenin Yabancı dil olarak öğretildiği iki merkezde öğrenme-öğretme süreçleri gözlemlenmiştir. TÖMER’lerde yürütülen gözlemlere ilişkin bilgiler Tablo 3.8’de sunulmuştur.

Tablo 3.8. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi gözlem grupları.

Gözlem			Gözlenen		
TÖMER	Tarihi	Süresi	Öğretici	Öğrenci	Kur
I. Merkez	27.10.2021 - 23.11.2021	48 Ders saati	2 Öğretici	20	A1.1
II. Merkez	24.01.2022 - 13.05.2022	24 Ders saati	7 Öğretici	240	A2 - B1 - B2

Birinci merkezde *tam katılımlı gözlem* tekniğiyle gözlemler gerçekleştirilmiştir. *Tam katılımlı gözlemde* araştırmacı grubun bir üyesidir ve grubun doğallığını bozmamak için kendi gözlemci rolünü gruptan gizli tutar. Bu yolla grup dinamiklerini çözmek uzun süreli olabilen özel veri toplama tekniğidir (Merriam, 2018). Araştırmacı gözlem grubuna kursiyer öğretici olarak katılmıştır. Böylelikle öğretim süreçlerine etkin biçimde katılmış ve öğretim süreçlerini deneyimlemiştir. Öğrenciler, farklı ülkelerde yaşayan ve Türkçeyi farklı amaçlarla öğrenmek isteyen farklı mesleklere sahip kişilerden oluşmaktadır. Bu grupta *yirmi öğrenci* ve *iki öğreticinin* katıldığı A1 düzey *kırk sekiz ders saati* öğretim etkinlikleri gözlemlenmiştir.

İkinci merkezde *katılımlı gözlem* tekniğiyle gözlemler yapılmıştır. *Katılımlı gözlemde* araştırmacının gözlemci faaliyeti grupça bilinir, grubun katılımcısı olmak bilgi toplayıcı rolünden sonra gelir. Bu yöntemle araştırmacı birçok kişiye ve geniş kapsamlı bilgiye ulaşabilir (Merriam, 2018). Bu merkezde yürütülen gözlemlerde araştırmacı kimliği ön planda tutularak katılmıştır. Gözlemler *yedi* öğreticinin yüz yüze yürüttüğü *on iki* farklı derste *yirmi dört ders saati* boyunca sürmüştür. Bu süreçte öğretim etkinlikleri, öğrenci ve öğretmen davranışları ve sınıf atmosferi gözlemlenmiştir. Bu merkezde sınıflar *yirmi-yirmi beş* kişiden oluşmaktadır.

3.2.3. Dokümanlar

Çalışmada veri kaynağı olarak kullanılan dokümanların belirlenmesinde amaçlı örnekleme türlerinden *maksimum çeşitlilik örnekleme ve ölçüt örnekleme ve tipik durum örnekleme* yöntemleri kullanılmıştır. Doküman türleri, içerik ve örneklem bilgisi Tablo 3.9'daki gibidir.

Tablo 3.9. Doküman analizi içerik ve örneklem bilgisi.

Doküman Türü	İçerik	Örneklem
Referans metin	Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (2018) Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni - Tamamlayıcı Cilt, (2021)	Tipik durum örnekleme
Lisansüstü tezler	'Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi' hakkında hazırlanan 'Uluslararası Öğrenciler' hakkında hazırlanan	Ölçüt örnekleme
Öğretim programları	Milli Eğitim Bakanlığı (2023) Türkiye Maarif Vakfı (2019, 2020) Milli Eğitim Bakanlığı A2 (2019) Yunus Emre Enstitüsü (2018) Ankara Üniversitesi (2015) Milli Eğitim Bakanlığı A1 (2012)	Maksimum çeşitlilik örnekleme
Öğrenci günlükleri	Yansıtıcı günlük	

3.2.3.1. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni

Tipik durum, bir olguyu en iyi düzeyde açıklayabilecek bilgi içeren durum olarak tanımlanabilir (Patton, 2018) ve bir olgunun bu olguya yabancı kişilere aktarılmasında tipik durumların kullanması önemlidir (Miles ve Huberman, 2016). Bu bağlamda değerlendirildiğinde *tipik durum örnekleme* belirli bir uygulama veya programın etkilerinin araştırıldığı çalışmalarda kullanılabilir (Neuman, 2014). Bu çalışmada yabancı dil öğretiminde önemli bir etkiye sahip Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR, 2018) ve Avrupa Ortak Başvuru Metni -Tamamlayıcı cilt (CEFR Companion Volume, 2021) çalışma kapsamında derinlemesine incelenmiş ve diğer verilerin analizine temel oluşturacak bir yapı hazırlanmıştır.

3.2.3.2. Öğretim Programları

Çalışma kapsamında üniversitelere bağlı seksen beş Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezlerine e-posta gönderilmiş ve öğretim programı kullanma durumları tespit edilmeye çalışılmıştır. Dönüt sağlayan merkezlerde öğretim programı kullanılmadığı eğitimin kitap merkezli yürütüldüğü belirlenmiştir. Türkçe öğretimi uygulama ve araştırma merkezleri ve dönütlere ilişkin bilgi Tablo 3.10'daki gibidir.

Tablo 3.10. Türkçe öğretimi uygulama ve araştırma merkezleri.

TÖMER	Öğretim Programı Kullanma Durumları
Üni.1	Programlarının olmadığı
Üni.2	Müfredat bilgisi paylaşmadıkları
Üni.3	Gazi Üniversitesi kitaplarını takip ettikleri
Üni.4	İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Kitabı kullandıkları
Üni.5	Yunus Emre kitaplarına göre hazırlanmış program kullandıkları
Üni.6	Programlarının olmadığı
Üni.7	Yedi iklim... sabit bir müfredat bulunmadığı
Üni.8	Programlarının olmadığı
Üni.9	Programlarının olmadığı
Üni.10	Aktif bir kurs ya da program bulunmadığı

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda hazırlanan öğretim programlarının belirlenmesi amacıyla literatür taraması yapılmış, ulaşılan tüm öğretim programları incelenerek *maksimum çeşitliliğe* ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda incelen programlar: *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı* (Maarif Vakfı, 2019, 2020), *Yabancı Dil Olarak Türkçe İlk Kazanımlar için Başvuru Rehberi-A1 Öncesi* (Yunus Emre Enstitüsü, 2018), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı* (Ankara Üniversitesi TÖMER, 2015), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Çevrim İçi Kurs Programı* (MEB, 2023), *Yabancı Diller Türkçe A2 Seviyesi Harmanlanmış Model Kurs Programı* (MEB, 2019), *Yabancı Diller Yabancılar İçin Türkçe Seviye A1 Modüler Programı (Yeterliğe Dayalı)* (MEB, 2012)'dir.

3.2.3.3. Lisansüstü Tezler

Bu çalışma kapsamında incelenen literatür *ölçüt örnekleme* yöntemiyle belirlenmiştir. *Ölçüt örnekleme yönteminin temel amacı araştırma amaçları doğrultusunda belirlenmiş ölçütleri sağlayan veri kaynaklarından somut veriler elde edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016)*. Uluslararası öğrenciler ve yabancılara Türkçe öğretimi hakkında hazırlanmış makale ve lisansüstü tezler hakkında etraflı bir literatür taraması yapılmış olup incelenen makale ve tezlerden elde edilen veriler çalışmanın farklı bölümlerinde kullanılmıştır. İlgili kaynakların belirlenmesinde *ölçüt örnekleme* yönteminden yararlanılmıştır. Bu aşamada şu işlem basamakları takip edilmiştir: (i) YÖK-Tez veri

tabanında ‘Yabancı dil olarak Türkçe’ ‘Yabancılar Türkçe Öğretimi’ ve ‘Uluslararası öğrenci’ terimleriyle tarama yapılmıştır. (ii) Tarama sonucu ‘Yabancılar Türkçe öğretimi’ terimi kullanılarak 1999-2022 yılları arasında 139 tez; ‘Yabancı dil olarak Türkçe’ terimi kullanılarak 1995-2022 yılları arasında 379 tez; ‘Uluslararası öğrenci’ tarama terimi kullanılarak 2003-2022 yılları arasında 102 tez olmak üzere toplam 620 lisansüstü teze ulaşılmıştır. (iii) Lisansüstü tezler; *başlık, tez kodu, yayım yılı ve tez türü* korunarak Microsoft Excel ortamına aktarılmıştır. (iv) Tarama terimlerine göre sınıflanan tezler yayın yılı en güncelden en uzağa olacak şekilde sıralanmıştır. (v) Tez başlıkları kodlanmış ve ortak kod içeren başlıklar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. (vi) Mevcut durumda elde edilen tez sayısı ve kategori çeşitliliği dokümanların sınırlandırılmasını gerekli kılmış, bu nedenle aşağıda sunulan *dâhil etme ve hariç tutma* kriterleri belirlenmiştir.

Dâhil etme kriterleri:

1. 2013 ve sonrası yıllarda çalışılmış olma
2. Yabancı Dil Olarak Türkçe öğrenme-öğretme süreçlerini bir uyruk özelinde incelenme
3. Temel dil becerileri, sözcük öğretimi, dil bilgisi öğretimi, Türkçe öğrenme-öğretme süreçlerinde karşılaşılan zorluklar ve ihtiyaç konularını içermesi
4. Yöntem bilgisini bulgu ve sonuçlarla tutarlı biçimde sunma
5. Erişime açık olma

Hariç tutma kriterleri:

1. 2013 yılında önce yayınlanmış olma
2. Türkçe dışında bir dilde yayınlanmış olma

Çalışma grubuna dâhil edilen lisans üstü tezlere ilişkin bilgi Tablo 3.11’de sunulmuştur.

Tablo 3.11. Çalışma grubuna dâhil edilen lisans üstü tezlerin belirlenme süreci.

Tarama Terimleri Kullanılarak Ulaşılan			Dâhil etme hariç tutma kriterleriyle belirlenen	Kapsam dışı bırakılan	Çalışma grubuna dâhil edilen
‘Yabancılar Türkçe Öğretimi’	‘Yabancı Dil Olarak Türkçe’	‘Uluslararası Öğrenci’			
1999-2022	1995-2022	2003-2022			
139	379	102	97	9	88
	620				

Yukarıda tarama süreci açıklanan 620 lisansüstü tez dâhil etme ve hariç tutma kriterleriyle sınanarak, kriterlere uygun olduğu görülen 97 çalışma belirlenmiştir. Seçilen tezler *betimsel analize* tabi tutulduğunda yöntem ve içerik bakımında bu çalışmanın amaçlarına uygun veri sağlamayacağı görülen 9 lisansüstü tez kapsam dışı bırakılmıştır. Tüm bu süreçler sonunda 88 lisans üstü tez çalışmaya dâhil edilmiştir. Bunlardan 62 çalışma betimsel analizle, 26 çalışma ise betimsel ve içerik analizleri birlikte kullanılarak analiz edilmiştir

3.2.3.4. Yansıtıcı Günlük

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek amacıyla TÖMER’de öğrenim gören C1 kur düzeyindeki *beş* öğrenciden Türkçe öğrenme süreçlerini anlatan bir metin yazmaları istenmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde gönüllülük esasına bağlı kalınarak yükseköğretimde okuyacakları bölüm, cinsi, uyruk ve anadili bakımından çeşitlilik göstermesi sağlanmıştır. TÖMER C1 düzey öğrencilerinin hazırladığı yansıtıcı günlük takvimine ilişkin bilgiler Tablo 3.12’de sunulmuştur.

Tablo 3.12. TÖMER C1 kur yansıtıcı günlük takvimi.

Kod	Öğrenci Bilgisi			Kur	Günlük Tarihi
	Okuyacağı Bölüm	Cinsiyeti	Uyruğu		
YG1	Hemşirelik	K	Pakistan	C1	30.05.2022
YG2	Biyomedikal Mühendisliği	E	Suriye		27.05.2022
YG3	Bilgisayar Mühendisliği	E	Ekvator Ginesi		28.05.2022
YG4	Makine Mühendisliği	E	Yemen		27.05.2022
YG5	Tıp	K	Suriye		26.06.2022

TÖMER C1 kur düzeyinde öğrenim gören ve yansıtıcı günlük yazmak için gönüllü olan öğrenciler, hemşirelik, biyomedikal, bilgisayar ve makine mühendisliği ve tıpta öğrenim görmek üzere Türkçe öğrenmektedirler. Öğrenciler farklı dil aileleri sahip anadili konuşurudurlar.

3.3. VERİ TOPLAMA VE ANALİZ

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri zenginliğini sağlamak amacıyla *görüşme, gözlem, doküman* ve *yansıtıcı günlük* kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur:

3.3.1.1. Görüşme Formları

Görüşme verileri yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla toplanmıştır. Formların oluşturulma sürecinde şu basaklar izlenmiştir: (i) Öğretici görüşme formunda yirmi, Lisans öğrencisi görüşme formunda yirmi dört, TÖMER öğrencisi formunda yirmi, öğretim üyesi formunda on bir soru belirlenmiştir. (ii) Belirlenen görüşme soruları uzman görüşüne sunularak değerlendirmeler bağlamında düzenlenmiştir. (iii) Sorular bir öğretici, birer öğrenci ve öğretim üyesiyle ön görüşme yapılarak denenmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formlarının hazırlanmasında öncelikle etraflı bir alan tarama yapılmış mevcut problemler bağlamında taslak görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak form beş alan uzmanına sunularak uzman görüşü alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları uzman görüşü alma süreç takvimi Tablo 3.13'te sunulmuştur.

Tablo 3.13. Görüşme soruları uzman görüşü alma süreç takvimi.

Mail Tarihi	Uzman	Bölümü	Dönüt
10.11.2021	Prof. Dr.	Eğitim Programları ve Öğretim ABD	14.11.2021
10.11.2021	Doç. Dr.	Eğitim Programları ve Öğretim ABD	14.11.2021
10.11.2021	Dr. Öğr.	Eğitim Programları ve Öğretim ABD	12.11.2021
10.11.2021	Prof. Dr.	Eğitim Yönetimi ABD	14.11.2021
10.11.2021	Doç. Dr.	Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı	30.11.2021

Tablo 3.13'te sunulan alan uzmanlarının sağladıkları dönütler bağlamında yarı yapılandırılmış görüşme formlarında gerekli düzenlemeler yapılarak pilot uygulamayla soruların işlevselliği denenmiştir. Yarı yapılandırılmış pilot görüşme takvimi Tablo 3.14'teki gibidir.

Tablo 3.14. Yarı yapılandırılmış pilot görüşme takvimi.

Kod	Deneme Formu	Görüşme	
		Tarihi	Süresi (dk.)
PG1	TÖMER Öğretici Soruları	21.02.2022	41.47
PG2	Öğrenci Soruları	17.03.2022	31.43
PG3	Öğretim Üyesi	10.04.2022	40.13
PG4	İdareci	13.04.2022	10.10

Tablo 3.14'te sunulduğu üzere görüşme formları hedef çalışma gruplarından birer katılımcı ile denenmiş ve elde edilen pilot uygulama verileri uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman değerlendirmesine göre: (i) Yarı yapılandırılmış TÖMER öğretici formuyla elde edilen veriler yeterli görülmüş ve soruların yenilenmeden kullanılmasına karar verilmiştir. (ii) Yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formunda yer alan soruların genel olarak iyi çalıştığı görülmüştür. Bununla birlikte dil bilgisi öğretimine ilişkin sonda sorunun ana soru olarak kullanılmasının daha uygun olacağı; Türkçe hazırlık sonrası

öğrenme yaşantılarının sınıf kademelerinde ayrı ayrı ele alınmasının derinliğini artıracakı öngörülmüş bu bağlamda yeni sonda soru eklenebileceği şeklinde değerlendirilmiştir. Öte yandan deneme görüşmesinin veri yönünden oldukça zengin olduğu ve önemli bilgiler sunduğu belirlenmiş, bu nedenle deneme görüşmesi verilerinin analize dâhil edilmesine karar verilmiştir. (iii) Yarı yapılandırılmış görüşme soruları odak grupla tekrar denemiş elde edilen veriler yeterli bulunarak soruların olduğu gibi kullanılmasına karar verilmiştir.

3.3.1.2. Gözlem Formları

Etkinlikler, davranışlar, eylemler, söyleşiler, kişiler arası etkileşimler, örgütsel ve toplumsal süreçlere veya insan deneyimlerinin gözlemlenebilir herhangi başka yönüne ilişki alan çalışması betimlemeleridir (Patton, 2018). Tam katılımcı gözlem içerisinde ‘doküman analizini, görüşme yanıtlarını, doğrudan katılımı, gözlemi ve içebakışı eş zamanlı olarak birleştiren’ çok amaçlı alan stratejisini barındırır (Denzin, 1978, s. 183; Akt, Patton, 2018). Bu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi süreçleri, öğrenci ve eğitici davranışlarına ilişkin veriler *tam katılımlı* ve *katılımlı* gözlem yoluyla toplanmış olup; tam katılımlı gözlem için *yapılandırılmamış gözlem formu* ve katılımlı gözlem için *yarı yapılandırılmış gözlem formu* kullanılmıştır.

3.3.1.3. Doküman İnceleme Formları

Amaçlanan hedefe odaklı bilgi içeren belgelerin özgün kelime ve kavramlar açısından taranmasıdır (Miles ve Huberman, 2016; Neuendorf, 2017). Dokümanlar, nitel araştırmalarda geleneksel veri toplama kaynaklarından biri olarak kabul edilir ve araştırmacılar için hazır bilgi kaynağıdır (Merriam, 2018). Doküman incelemede verilerin organizasyonu ve analizini kolaylaştırmak amacıyla bir *doküman inceleme formu (veri formu)* hazırlanmıştır. Çalışmanın veri kaynağı olan dokümanlar PDF formatında kayıt altına alınmıştır.

3.3.1.4. Yansıtıcı Günlük

Yansıtıcı günlük yazması istenilen öğrencilerin ifade güçlüğü yaşayabilecekleri öngörüsüyle açıklayıcı bir yönerge hazırlanmıştır. Bu bağlamda katılımcı öğrencilere örnek bir metin haritası sunulurken yazma süreci kolaylaştırılmaya çalışılmıştır. Öğrencilerden bir kısmı yansıtıcı günlükleri B2’ den C1’e geçtikleri sınavın ardından bir kısmı is C1’ kur dönemi içinde yazmışlardır.

3.3.2. Veri Toplama

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formları, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış gözlem formları ve veri formları kullanılmıştır. Verilerin toplanması ve veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur:

3.3.2.1. Görüşme Verilerinin Toplanması

Veri toplama aracı olarak *görüşme*, göremediklerimiz hakkında bilgi edinme ve gördüklerimiz hakkında alternatif çıkarımlar yapma imkânı tanır (Glesne, 2015). Bu çalışmada *kültürel farklılıklara duyarlı* bir ihtiyaç belirlenme çalışması yürütebilmek amacıyla yabancı uyruklu öğrenciler, öğretici ve öğretim üyeleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. *Yarı yapılandırılmış görüşme* araştırma sorgularının sırasını gösteren bir rehber özelliği taşır. Bu teknikte soruların sırası görüşmenin akışına göre değişebilmektedir (Robson, 2017). Araştırmanın veri kaynağı olan katılımcılar belirlendikten hemen sonra görüşme randevuları planlanmıştır. Görüşmeler planlandığı gün ve saatlerde düzenli olarak yürütülmüştür. Katılımcılara görüşmeye başlamadan önce çalışmayla ilgili ayrıntılı bilgi verilmiştir. Etik kurallar gereği görüşmede elde edilen verilerin başka çalışmalarda kullanılmayacağı ve gizli tutulacağı açıklanmıştır. Görüşmeler samimi bir ortamda gerçekleştirilmiş ve katılımcıların izni alınarak kayıt altına alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelere ilişkin genel bilgiler Tablo 3.15'te sunulmuştur.

Tablo 3.15. Görüşme sürecine ilişkin bilgiler.

Görüşme Tarihi	Katılımcı Gruplar	Katılımcı Sayısı	Toplam Görüşme Süresi (dk.)	Transkripsiyon (sf.)
12.02.2022 - 09.05.2022	Türkçe öğretmenleri	11	662.56	213
17.03.2022 - 17.06.2022	Yabancı uyruklu	Bireysel 24	883.62	257
	lisans öğrencileri	Odak 7	54.03	
13.04.2022 - 12.05.2022	Öğretim üyeleri	10	306.86	91
15.06.2022 - 15.08.2022	TÖMER C1 kur öğrencileri	9	379.45	99
	Toplam	61	2288.02	660

Tabloda sunulan bilgilere göre görüşme sürecinde altmış bir katılımcıyla iki bin iki yüz seksen sekiz dakika yarı yapılandırılmış görüşme yapılmış, görüşmelerin transkripsiyonu ile 660 sayfa doküman elde edilmiştir. Katılımcı grupları özelinde görüşme takvimlerine ilişkin detaylar şöyledir:

TÖMER öğretici görüşme süreci. Çalışma kapsamında 11 TÖMER öğretmenleriyle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Öğreticilerin TÖMER'de çalışma süreleri farklılık

göstermekle birlikte neredeyse tamamı Türk Dili ve Edebiyatı mezunlarından oluşmaktadır. Öğreticiler aynı alanda lisansüstü eğitimlerine devam etmektedir. Görüşmeler Şubat-Mayıs ayları boyunca devam etmiş olup, bir öğreticiyle (T10) Zoom platformu üzerinden, diğer görüşmecilerle TÖMER’de yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Türkçe öğreticilerine ilişkin bilgiler ve görüşme takvimi Tablo 3.16’da sunulmuştur.

Tablo 3.16. TÖMER öğreticileri görüşme takvimi.

Kod	Görüşme Tarihi	TÖMER’de Çalışma Süresi	Mezun Olunan Bölüm	PF Srtf.	YTÖ Srtf.	Eğitim	Görüşme Süresi (dk.)
T1	21.02.2022	1,5 yıl	TDE	+	+	Doktora*	41.47
T2	22.02.2022	4 yıl	TDE	+	+	Yüksek Lisans	42.16
T3	24.02.2022	4 ay	TDE	+	+	Yüksek Lisans*	58.11
T4	02.03.2022	4 ay	TDE	+	+	Yüksek Lisans*	52.03
T5	03.03.2022	4 ay	TDE	+	+	Doktora*	53.02
T6	07.03.2022	4 ay	ÇTL	-	+	Lisans	40.01
T7	08.03.2022	4 ay	TDE	-	-	Yüksek Lisans*	56.56
T8	09.03.2022	4 yıl	TDE	+	+	Yüksek Lisans	58.29
T9	15.03.2022	4 yıl	TDE	+	+	Doktora*	62.27
T10	01.04.2022	4 ay	TDE	-	-	Yüksek Lisans*	100.24
T11	09.05.2022	5 yıl	TDE	+	+	Doktora *	99.41

*Araştırma sürecinde eğitime devam etmektedir.

Öğrenci görüşme süreci. Odak grup çalışma grubuna dâhil edilen öğrencilerden bazılarının görüşme esnasında kendilerini rahat ifade edemedikleri ya da birbirlerinden çekindikleri gözlemlenmiştir. Bir öğrenci Türkçe yeterliği bakımından arkadaşlarından daha yetersiz olduğunu düşündüğü için odak grup içinde çekimser kalmış ve sorulara ana dilinde cevap vermeyi tercih etmiştir. Kültürel bir etki olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilerden önce söz hakkı almak istemedikleri ya da sorulara kısa cevaplar vererek geçtirdikleri görülmüştür. Buna karşın kız öğrenciler, erkek akranlarından sonra söz hakkı aldıklarında daha akıcı konuştukları ve daha ayrıntılı görüş ifade ettikleri belirlenmiştir. Farklı uyruklara sahip öğrencilerle odak gruplar oluşturulmak istense de gerek öğrencilerin ders yoğunluğu gerekse bireysel görüşmeyi tercih etmeleri nedeniyle çalışma bir odak grupla sınırlandırılmıştır. Katılımcı öğrenciler bireysel görüşmelerde kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri ifade ettikleri için odak grup yerine bireysel görüşmeler zenginleştirilmiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yükseköğretim öğrencileriyle yapılan odak grup görüşme takvimine ilişkin bilgiler Tablo 3.17’de sunulmuştur.

Tablo 3.17. Öğrenci odak grup görüşme takvimi.

	Öğrenci		Katılımcı	Görüşme	
	Uyruk	Bölüm		Tarih	Süre (dk)
Odak 1	Ruanda	İlahiyat	7 kişi	06.04.022	54.03

Bireysel görüşme çalışma grubuna dâhil edilen öğrencilerle yapılan görüşmeler öğrencilerin ders programlarını aksatmayacak biçimde planlanmış ve takvime uygun biçimde yürütülmüştür. Görüşmelerin bir kısmı öğrencilerin mazeretleri nedeniyle Zoom üzerinden çevrimiçi gerçekleştirilmiştir. Yüz yüze görüşme yapılan öğrenci sayısı 14, çevrimiçi platformda yapılan görüşme sayısı 10'dur. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yükseköğretim öğrencileriyle yapılan bireysel görüşmelere ilişkin bilgiler Tablo 3.18'de sunulmuştur.

Tablo 3.18. Öğrenci bireysel görüşme takvimi.

Kod	Uyruk	Cinsiyet	Bölüm	Sınıf	Görüşme	
					Tarihi	Süresi (dk.)
Ö1	Ruanda	E	İlahiyat	3	17.03.2022	31.43
Ö2		E	Elektrik-Elektronik Mühendisliği	4	10.05.2022	51.12
Ö3	Somali	K	İlahiyat	1	10.05.2022	25.04
Ö4		K	Bilgisayar Mühendisliği	1	22.06.2022	39.09
Ö5	Suriye	K	Biyomedikal Mühendisliği	3	16.05.2022	27.41
Ö6		K	Biyomedikal Mühendisliği	3	16.05.2022	27.21
Ö7		K	Tıp	3	21.05.2022	37.41
Ö8		K	Mimarlık	3	21.05.2022	37.25
Ö9	Sudan	E	Biyomedikal Mühendisliği	1	24.05.2022	44.02
Ö10		K	Mimarlık	4	18.05.2022	38.01
Ö11		K	İlahiyat	2	25.05.2022	52.59
Ö12	Afganistan	E	Siyaset B. ve Kamu Yönetimi	3	17.05.2022	24.54
Ö13		E	Tıp	6	21.05.2022	37.20
Ö14	İran	K	Tıp	3	23.05.2022	36.00
Ö15		K	Tıp	2	23.05.2022	37.33
Ö16	Pakistan	E	Tıp	3	26.05.2022	27.58
Ö17		E	Türkçe Öğretmenliği	2	23.05.2022	63.02
Ö18	Filistin	E	İnşaat Mühendisliği	2	24.05.2022	30.55
Ö19		E	Elektrik-Elektronik Mühendisliği	1	23.05.2022	31.02
Ö20	Yemen	E	Biyomedikal Mühendisliği	1	25.05.2022	27.27
Ö21	Ürdün	E	Sağlık Yönetimi	1	01.06.2022	25.20
Ö22	Irak	E	Bilgisayar Mühendisliği	1	02.06.2022	53.16
Ö23		E	Paramedik	1	17.06.2022	21.11
Ö24	Çad	E	Uluslararası İlişkiler	1	03.05.2022	50.05

TÖMER'de C1 kura devam eden ve yükseköğretimde farklı bölümlerden kabul almış öğrencilerle yürütülen görüşmelere bir öğrenci hariç tüm görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. İlgili çalışma grubuyla yürütülen görüşme takvimine ilişkin bilgiler Tablo 3.19'da sunulmuştur.

Tablo 3.19. TÖMER C1 kur öğrenci bireysel görüşme takvimi.

Kod	Uyruk	Cinsiyet	Kur	Bölüm	Görüşme	
					Tarihi	Süresi (dk)
TÖ1	İran	E	C1	Tıp	15.06.2022	25.05
TÖ2	Afganistan	E	C1	Havacılık Yönetimi	16.06.2022	33.47
TÖ3	Somali	E	C1	İnşaat	16.06.2022	40.02
TÖ4	Suriye	K	C1	Tıp	17.06.2022	60.02
TÖ5	İran	E	C1	Sinema Televizyon	24.06.2022	21.54
TÖ6	Suriye	E	C1	Tıp	25.06.2022	42.35
TÖ7	Ruanda	E	C1	Tıp	25.06.2022	38.46
TÖ8	Irak	K	C1	YÖS	25.06.2022	59.01
TÖ9	Suriye	E	C1	Biyomedikal	29.06.2022	58.04

Öğretim üyesi görüşme süreci. Farklı fakülte ve bölümleri kapsayıcı bir aday katılımcı listesi oluşturulmuş, gönüllülük esasına göre belirlenen on öğretim üyesiyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ofislerinde yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere ilişkin bilgiler Tablo 3.20’deki gibidir.

Tablo 3.20. Öğretim üyesi görüşme takvimi.

Kod	Unvan	Fakülte	Bölüm	Görüşme	
				Tarihi	Süresi (dk)
H1	Doç. Dr.	Mühendislik Fakültesi	Makine Mühendisliği	13.04.2022	24.12
H2	Prof. Dr.		Makine Mühendisliği	18.04.2022	14.20
H3	Doç. Dr.		Elektrik-Elektronik Mühendisliği	14.04.2022	25.25
H4	Prof. Dr.		İnşaat Mühendisliği	25.04.2022	28.26
H5	Prof. Dr.	Tıp Fakültesi	Anatomi ABD	14.04.2022	38.37
H6	Prof. Dr.		Fizyoloji ABD	20.04.2022	55.04
H7	Prof. Dr.		Tıbbi Mikrobiyoloji ABD	21.04.2022	17.38
H8	Doç. Dr.	İlahiyat Fakültesi	Kelam ABD	10.04.2022	40.13
H9	Doç. Dr.		Din Felsefesi ABD	28.04.2022	42.09
H10	Doç. Dr.	İşletme Fakültesi	İşletme	12.05.2022	24.02

3.3.2.2. Gözlem Verilerinin Toplanması

Bu çalışma kapsamında araştırmacı tarafından iki farklı üniversitenin TÖMER’lerinde gözlem yapılmıştır. Birinci gözlem, A1 kur düzeyinde *tam katılımlı* olarak gerçekleştirmiştir. Birinci merkezde yürütülen tam katılımlı gözlem takvimine ilişkin bilgiler Tablo 3.21’de sunulmuştur.

Tablo 3.21. Tam katılımlı gözlem takvimi.

Gözlem		Gözlenen		
Tarihi	Saati	Ders	Öğretici	Kur
27.10.2021	09:00 – 12:10 (40dk x 4 ders)	Ders-1	AT1	A1.1
03.11.2021		Ders-2		
04.11.2021		Ders-3		
05.11.2021		Ders-4		
10.11.2021		Ders-5		
11.11.2021		Ders-6		
12.11.2021		Ders-7	AT2	
15.11.2021		Ders-8		
16.11.2021		Ders-9		
17.11.2021		Ders-10		
22.11.2021		Ders-11		
23.11.2021		Ders-12		
Toplam Gözlem: 48 Ders Saati				

Temel dil becerilerinin bütüncül kazandırılmasına yönelik tasarlanan ve 2 Türkçe öğreticisi tarafından dönüşümlü olarak yürütülen derslerde 48 ders saati gözlem yapılmıştır. İkincisi gözlem ise temel dil becerilerinin ayrı ayrı kazandırılmasına yönelik tasarlanan derslerin A2, B1 ve B2 kur düzeylerinde olmak üzere *katılımlı* 24 ders saati ve 7 Türkçe öğreticisinin gözlenmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Tam katılımlı gözlemlerde derslere ilişkin *tamamlayıcı tasvir edici/notlar alınmasına* özen

gösterilmiştir. Bu merkezde dersler becerileri bütüncül kazandırmaya yönelik tasarlanmıştır.

İkinci gözlem, A2-B1 ve B2 kur düzeyinde *katılımlı* olarak gerçekleştirmiştir. İkinci merkezde yürütülen katılımlı gözlem takvimine ilişkin bilgiler Tablo 3.22’de sunulmuştur.

Tablo 3.22. Katılımlı gözlem takvimi.

Kur		Gözlem		Öğretici	Gözlenen Beceri	
Dönemi	Düzeyi	Tarihi	Saati	Kod		
24.01.2022 11.03.2022	A2	21.02.2022	10.00	Gözlem (30dk x 8 ders saati)	T1	Okuma
			12.25		T3	Konuşma
			13:30		T9	Yazma
			15.30		T4	Dil bilgisi
	B1	22.02.2022	10.00	Gözlem (30dk x 8 ders saati)	T2	Okuma
			12.25		T11	Dil bilgisi
			13:30		T9	Yazma
			15.30		T7	Konuşma
28.03.2022 13.05.2022	B2	9/10.05.2022	13.45	Gözlem (30dk x 8 ders saati)	T2	Okuma
			18.15		T1	Yazma
						Konuşma
					T4	Dil bilgisi
Toplam Gözlem: 24 Ders Saati						

Katılımlı gözlemin yapıldığı II. Merkezde veriler *yarı yapılandırılmış gözlem formu*yla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış gözlem formu gözlenecek olgunun ne ölçüde gözleneceğini ve hangi boyutlara odaklanılacağını gösteren bir araçtır. Bu merkezde dersler becerileri ayrı ayrı kazandırmaya yönelik tasarlanmıştır.

3.3.2.3. Doküman İnceleme Verilerinin Toplanması

Dokümanlar, nitel araştırmalarda geleneksel veri toplama kaynaklarından biri olarak kabul edilir ve araştırmacılar için hazır bilgi kaynağıdır (Merriam, 2018). Doküman inceleme, amaçlanan hedefe odaklı bilgi içeren belgelerin özgün kelime ve kavramlar açısından taranmasıdır (Miles ve Huberman, 2016; Neuendorf, 2017). Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırma amaçlarına uygun *öğretim programı inceleme (veri) formu ve tez veri formu* hazırlanmıştır.

Öğretim programı inceleme (veri) formu. Gerekçe, temel dayanakları ve yaklaşım, program yapısının oluşturma ölçütleri, izlencelerin oluşturulma ölçütleri, temel yaklaşım, öğretme-öğrenme sürecini yapılandırma (içerik), genel amaçlar, programın yapısı, dayandığı felsefe ve öğrenme kuramları, referans metinle ilişkisi, programlama tekniği, programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, programın uygulanmasına dair öneriler, kazanımlar, düzeylere göre dil yapıları listesi, programın uygulamasında kullanılacak yeni teknolojiler, program çalışmaları kaydedilecek biçimde düzenlenmiştir.

Tez inceleme veri formu. tez yılı, tez kodu, tez türü, araştırma amacı, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama yöntemi, veri toplama araçları, verilerin analizi, geçerlik ve güvenirlik gibi yöntem basamaklarıyla sonuç ve değerlendirmeye ilişkin bilgilerin tematik çerçeveye göre kaydedilebileceği biçimde düzenlenmiştir.

Yansıtıcı günlük. Yansıtıcı günlük yazması istenilen öğrencilerin ifade güçlüğü yaşayabilecekleri öngörüsüyle açıklayıcı bir yönerge hazırlanmıştır. Öğrencilere örnek bir metin haritası sunularak yazma süreci kolaylaştırılmaya çalışılmıştır.

3.3.3. Veri Analizi

Nitel veriler doğası gereği karmaşık durumları aydınlatmada güçlü bir potansiyele sahiptir ve aynı zamanda araştırmacıya zengin bir içerik sunar. Nitel verinin sahip olduğu bu potansiyelin ortaya çıkarılması analiz biçimiyle yakından ilişkilidir (Miles & Huberman, 2016). Mevcut veri setinden anlam çıkarma ve yorumlama olarak nitelendirilen veri analizi, yorumlayıcı felsefeye dayanır ve araştırmanın önemli bir basamağını temsil eder. Burada amaç, betimleme, karşılaştırma ve sistematik örüntüler yoluyla verinin özünü ortaya koymaktır (Creswell, 2018; Patton, 2018). Bu araştırmanın veri analizlerinde betimsel analiz (tüm dengelsel) ve içerik analizi (tümevarımsal) kullanılmıştır. Betimsel analiz verilerin belirlenmiş temalar çerçevesinde özetlenmesi ve yorumlanmasıdır (Patton, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2016). İçerik analizi ise nitel verilerin sistematik biçimde analiz edilerek anlamlı temalar, örüntüler ve kavramlar ortaya çıkarılmasını hedefleyen bir araştırma yöntemidir. Bu teknik bağlama odaklanarak anlamın derinlemesine incelenmesine imkân tanır (Krippendorff, 2018; Patton, 2015). Bu araştırma verilerin analizinde izlenen aşamalar aşağıda özetlenmiştir:

3.3.3.1. Verilerin Hazırlanması ve Organizasyonu

Görüşmeler katılımcıların müsaitlik durumlarına göre oluşturulan takvime uygun biçimde planlanarak yüze ve çevrimiçi gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, araştırmanın amacı ve verilerin gizliliği hakkında bilgilendirilmiş ve izinleri alınarak görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Gerçekleştirilen görüşmeler ardından ses kayıtlarının çözümlenmesi ve döküm aşamasına geçilmiştir. Görüşme ve transkripsiyon işlemlerinin eş zamanlı yürütülmesine özen gösterilerek veriler sistemli biçimde analize hazır hale getirilmiştir. Analize hazırlanan görüşme dökümleri katılımcı gizliliğini korumak ve ihtiyaç duyulduğunda verilere dönüşü kolaylaştırmak amacıyla şu şekilde kodlanmıştır:

- Öğreticiler: T1, T2, T3, ...

- Lisans öğrencileri - bireysel görüşme: Ö1, Ö2, Ö3, ...
- Lisans öğrencileri - odak grup: Odak1
- TÖMER öğrencileri TÖ1, TÖ2, TÖ3, ...
- Öğretim üyeleri, H1, H2, H3, ...

Gözlem verilerinin organizasyonunda da benzer yol izlenmiş olup iki farklı merkezde yürütülen gözlemlerde elde edilen gözlem notları ve kayıtlar sistematik olarak kayıt altına alınarak veri analizine hazır hâle getirilmiştir. Analize hazırlanan gözlem notları ve kayıtlar veri gizliliğini korumak ve ihtiyaç duyulduğunda ham verilere erişmek amacıyla şu şekilde kodlanmıştır:

- Gözlem notları - I. Merkez: M1.1, M1.2, ...
- Gözlem formları - II. Merkez: M2.1, M2.2 ...

Doküman verilerinin organizasyonunda araştırmacı tarafından hazırlanan veri formları kullanılmıştır. Doküman analizinde betimsel analiz ve içerik analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Lisansüstü tezler betimsel analiz için gerekli çerçevenin oluşturulması amacıyla hazırlanan tez inceleme formu kodlanmış ve ilk kategoriler oluşturulmuştur. Böylelikle incelenen tezlerin ortaya koyduğu bulgu ve sonuçların genel özellikleri belirlenmiştir. Bir sonraki aşamada, veri formunda yer alan analiz birimleri yeniden tasnif edilerek yöntem basamaklarına ilişkin ayrıntılı yeni formlar düzenlenmiştir. Bu sayede verilerin karşılaştırılması ve ihtiyaç duyulduğunda kontrol edilmesi kolaylaştırılmıştır. İçerik analizi doküman incelemesi için metin içeriği toplama ve analiz etme tekniği olarak da kullanılır (Neuendorf, 2017; Neuman, 2014; Merriam, 2018). Bu analizle verilerin içinde saklı olan gerçekler (Yıldırım ve Şimşek, 2016) tutarlı ve anlamlı biçimde ortaya çıkarılır (Patton, 2018). İçerik analizi araştırma verilerini inceleme, verilerden kod üretme, temaları belirleme, tematik ağlar oluşturma, temaların bütünlüğünü sağlama ve yorumlama basamaklarından oluşur (Miles & Huberman, 2016; Robson, 2017). Buna göre çalışmada betimsel analizle genel çerçevede düzenlenen veriler içerik analiziyle derinleştirilerek, mevcut verileri açımlayacak kavramlara ve bağlamlara ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle betimsel analiz yoluyla tesis edilen verilerin derinlemesine incelenmesini sağlayabilmek amacıyla kavramsal temalar belirlenmiştir. Analize hazırlanan dokümanlar gizliliği sağlamak ve ihtiyaç duyulduğunda ham verilere ulaşmak amacıyla şu şekilde kodlanmıştır:

- Lisansüstü tezler: Tez1, Tez2, Tez3, ...
- Yansıtıcı günlükler: G1, G2, G3, ...

3.3.3.2. Verilerin Kodlanması ve Temalaştırma

Ön kodlama. Ses kayıtlarının çözümlenmesi, gözlem notları, kayıtlar ve dokümanların bilgisayar ortamına aktarılmasıyla elde edilen dokümanlar araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Bu aşamada veriler ayrı ayrı ele alınmış ve birbirinden bağımsız olarak kodlanmışlardır. Metinler küçük bilgi kategorilerine ayrılarak geçici kodlara ulaşılmıştır. Bu süreçte kavramsallaştırmaya gidilmemiştir.

Yeniden kodlama. Birinci kodlamaların tamamlanmasının ardından analizlere üçer ay ara verilmiş böylelikle araştırma güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır. Süreç sonunda veriler sistematik biçimde yeniden ele alınarak ikinci kez kodlanmıştır.

Kodlar arası uyum. Ön kodlama ve yeniden kodlamayla elde edilen kodlar Miles ve Huberman tarafından geliştirilen formül kullanılarak eşleştirilmiş ve kodlar arası uyum yüzdeleri hesaplanmıştır.

Temalaştırma ve tema kod uyumu. Kodlar arası uyum oranlarının belirlenmesinin ardından anlam-bütün ilişkisi korunacak biçimde ortak özellik taşıyan kodlar bir araya getirilmek temalar oluşturulmuştur. Kodlardan anlamlı temalar üretme sürecinde yansıtıcı düşünme ve boz-yap analiz tekniği kullanılmıştır. Elde edilen temalar sistematik ve sarmal biçimde kontrol edilerek tema-kod bütünlüğü sağlanmaya çalışılmıştır.

Verileri sunma ve görselleştirme. Analiz sonunda elde edilen kod, tema ve üst temalar kapsayıcı başlıklar altında organize edilerek tablolar hazırlanmıştır. Analizin her aşaması veri kayıtlarına dönülerek tekrar tekrar kontrol edilmiştir. Hazırlanan tablolar yorum ve doğrudan alıntılarla desteklenerek bulgular yazılmıştır.

Sonuçları ortaya koyma ve doğrulama. Verilerin anlamı biçimde kodlanıp temalara dönüştürülmesinin ardından araştırma sorularına ve amaçlara uygun olarak biçimde yorumlanmıştır. Bulgularda katılımcı ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilerek sonuçların daha anlaşılır ve ikna edici olması sağlanmıştır. Bulgular yorumlanarak daha derin bir anlayışa ulaşılmış verilerin araştırma sorularıyla bağlantısını güçlendirilmiştir. Bulgular tablolar şeklinde görselleştirilerek okuyucuların kod, tema ve üst temaları bütünlük içinde görmeleri sağlanmıştır. Farklı veri kaynaklarından (görüşme, gözlem, doküman analizi) elde edilen veriler karşılaştırılarak bulguların tutarlılığı değerlendirilmiş ve araştırma sorularıyla uyumsuz bulguların varlığı incelenmiştir. Araştırma bağlamları detayla biçimde betimlenmiş, araştırma ve analiz süreci ile kodlama şeması ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Araştırma bulguları ve analiz süreci, alanında

uzmanlarının görüşüne sunularak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları temalarla uyumlu olacak biçimde sistematik olarak düzenlenmiş ve araştırmanın teorik temelleriyle ilişkilendirilmiştir. Sonuçlar, araştırma sorularına cevap oluşturacak biçimde açıkça gösterilmiş ve araştırma sonuçlarına dayanarak öneriler geliştirilmiştir.

3.4. İNANILIRLIK VE TUTARLILIK

Nitel araştırma veri tutarlılığının sağlanması ne kadar önemliyse verilerin anlamlı ve doğru biçimde sunulması da bir o kadar önemlidir (Creswell, 2018; Merriam, 2018; Silverman, 2018). Bu çalışmada inanılrlık ve tutarlılığı sağlamak amacıyla özenle yürütülen işlemler aşağıda açıklanmıştır:

3.4.1. İnanılrlık / Özgünlük

Uzun süreli etkileşim. Bu çalışmada dokuz farklı çalışma grubu oluşturularak görüşme, gözlem ve doküman türlerinde veri toplanmıştır. *Görüşme* verileri beş ayrı çalışma grubuyla yürütülmüş olup yedi ay süre boyunca düzenli veri toplanmıştır. Bu kapsamda yürütülen görüşmeler 38 saat 8 dakika sürmüştür. Görüşme verilerinin tamamı araştırmacı tarafından toplanmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında ayrıntılı bilgi sunulmuş ve görüşlerinin önemine vurgu yapılmıştır. Görüşmelerde elde edilen verilerin araştırma kapsamı dışında kullanılmayacağı güvencesi verilerek samimi bir güven ortamı oluşturulmaya özen gösterilmiştir. İki farklı merkezde tam katılımlı ve katılımlı yürütülen *gözlemler* toplam 72 ders saati sürmüştür. *Doküman* incelemede ise ön analizlerde çalışmayla doğrudan ilişkili bulunan referans metin (CEFR), lisansüstü tezler, öğretim programları, öğrenci günlükleri ayrıntılı biçimde analiz edilmiştir. Analizlere çalışma süreci boyunca tekrarlı biçimde devam edilmiştir.

Derin odaklı veri toplama. Araştırmanın kapsamı ve tercih edilen araştırma desenleri bağlamında zengin bir veri havuzu oluşturulmuştur. Görüşme, gözle, dokümanlar yoluyla elde edilen veriler araştırma süreci boyunca sarmal biçimde analiz edilmiş ihtiyaç duyulması durumunda veri kaynaklarına dönmüştür. Araştırma bulguları kod-tema-üst tema olacak biçimde kategorize edilmiş, kategoriler arasında anlamlı bağlar oluşturularak sonuçlara ulaşılmıştır.

Çeşitleme. Çalışma kapsamında araştırma desenleri, veri kaynakları, çalışma grupları, örneklem türleri, veri toplama ve analiz tekniklerinin tümünde çeşitliliğe gidilerek zengin ve derinlikli verilere ulaşılmıştır.

Uzman incelemesi. Araştırma süreci danışman rehberliğinde yürütülmüş olup süreçte dört Tez İzleme Komitesi toplantısı gerçekleştirilerek araştırma süreçleri değerlendirilmiştir. Bununla birlikte araştırmada on dört alan uzmanının görüşüne başvurularak program tasarısı hazırlama süreci tamamlanmıştır.

3.4.2. Aktarılabilirlik / Uygunluk

Bir çalışmanın sonuçlarının ne dereceye kadar genellenebilir ve bir durumdan başka bir duruma aktarılabilir olduğunun belirlenmesi önemlidir (Miles ve Huberman, 2016). Bu çalışmada elde edilen bulguların okuyucuların kendi ortam ve potansiyellerine uygun biçimde aktarılabilmesini sağlamak amacıyla nitel yaklaşıma uygun biçimde amaçlı örneklem türlerinden yararlanılarak zengin veri kaynağı oluşturulmuş ve araştırma sürecine ilişkin detaylar özenle tanımlanarak raporlanmıştır.

3.4.3. Güvenilirlik

Nesnellik (Doğrulanabilirlik). Sonuçlarının göreceli tarafsızlık ve onaylanmayan araştırmacı yanlılıklarından sıyrılarak araştırmanın özne ve konusuna dayanmasının sağlanması nesnelliğin temelini oluşturmaktadır (Miles ve Huberman, 2016). Araştırmacı Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusuyla ünsiyet kurmak ve perspektif geliştirmek amacıyla *Ankara Üniversitesi TÖMER* tarafından düzenlene *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Hacettepe Üniversitesi TÖMER* tarafından gerçekleştirilen *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme* sertifika programlarına katılmıştır. Bu eğitimler yoluyla araştırmacı alanla ilgili temel bilgiler edinmiş, kültürel ve sosyal bağlamları deneyimlemiştir. Bu bağlamda gerçekleştirdiği deneyim ve gözlemler yoluyla konuya daha samimi ve gerçekçi yaklaşma fırsatı bulurken araştırmayı nesnel ve analitik bir zemine oturtma imkânı oluşturmuştur. Çalışmanın tüm boyutlarıyla yapısal bütünlük içinde olması sağlanmış ve sürece ilişkin etraflı kayıt tutulmuştur. Araştırma sonuçları verilerle/temalarla açıkça ilişkilendirilerek nesnellik sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmacı objektif bakış açısıyla kişisel varsayım, değer ve yanlılıklarından sıyrılmaya çalışmıştır. Çalışma verileri her aşaması tekrar analiz edilebilecek biçimde muhafaza edilmiştir.

Tutarlılık (Eylem uyumluluğu). Nitel araştırmaya konu olan olay ve olguların ortama/olaya bağlı olarak geliştikleri varsayımından hareketle tekrar edilebilirliğinin mümkün olmadığı kabul edilmiştir. Nitel araştırmalarda geçerliliği sağlayabilmek adına olay ve olguların değişkenliğini kabul eden ve bu değişkenliği araştırmaya tutarlı biçimde yansıtabilen bir yaklaşım benimsenmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma verilerinin tutarlılığının sağlanması veri toplama ve analiz süreçleri ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Ham veriler ve analiz süreçlerindeki versiyonlar kodlanarak tekrar kullanılabilir biçimde kayıt altına alınmıştır. Araştırma verileri unutmaları süreçleri bırakılarak iki kez kodlanmıştır. Kodlar arası uyum oranları Miles ve Huberman (2016) formülü kullanılarak hesaplanmıştır [*Güvenirlik = Görüş birliği sayısı / (Toplam görüş birliği + Görüş ayrılığı sayısı) x 100*]. Ön kodlama ve yeniden kodlama güvenilirliği için hem kodlayıcının kendi içindeki görüş birliği hem de kodlayıcılar arası görüş birliği kodlama şemasının boyutuna ve aralığına bağlı olarak %90 bandında olmalıdır (Miles ve Huberman, 2016: s.64). Bu araştırmada kodlar arası uyum yüzdeleri; öğretmenler için %98, lisans öğrencileri için %96, TÖMER öğrencileri için %99, öğretim üyeleri için %98, gözlem verileri için %99, dokümanlar için %99 olarak belirlenmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde ‘*Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yükseköğretim öğrencilerinin sosyal, kültürel ve akademik dil yetkinliği kazabilmelerini sağlayacak öğretim programının öğeleri nasıl yapılandırılmalıdır?*’ problem cümlesi bağlamında elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. GÖRÜŞME BULGULARI VE YORUM

Yabancılar Türkçe öğretimi hakkında öğretmenler, uluslararası öğrenciler ve öğretim üyeleriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme bulguları; *Türkçe Öğreticilerinin Görüşleri*, *Uluslararası Öğrencilerin Görüşleri* ve *Öğretim Üyelerinin Görüşleri* ana başlıkları altında organize edilerek sunulmuştur. Ulaşılan bulgular; üst tema, tema ve kodlardan oluşan tablolar şeklinde görselleştirmiş; tablolar açıklama, yorum ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

4.1.1. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Görüşleri

Bu bölümde uluslararası öğrencilerin görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu kapsamda uluslararası lisans öğrencileri ve TÖMER C1 Kuruna devam eden öğrencilerle görüşmeler yapılmış ve her iki gruba ilişkin görüşler ayrı ayrı analiz edilmiştir. Analizler sonucu ortak kategorilere ulaşıldığı görüldüğünden bu iki gruba ilişkin bulgular yeniden değerlendirilmiş ve ortak tema ve üst temalarda birleştirilerek sunulmuştur.

4.1.1.1. Öz-yönelim

Bu başlık altında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yurt dışında okuma kararlarını etkileyen faktörler, yükseköğretimde Türkiye’yi tercih etme nedenleri, Türk kültürünü ve sosyal yapısı tanıma durumları ve fakülte/alan/bölüm tercihlerini etkileyen faktörlere ilişkin bulgular sunulmuştur. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yurt dışında okuma nedenlerine ilişkin görüşleri Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Öğrencilerin yurt dışında okuma kararlarını etkileyen faktörler.

Üst Tema	Tema	Kod
Bireysel nedenler	Öz yönelim	Kendi isteğiyle hareket etme Bağımsız karar alma Hayalleri doğrultusunda hareket etme Geleceğini planlama Gelecek motivasyonu ile hareket etme
	Değişim isteği	Yeni kültüre uyum sağlama Farklı yaşam tarzı benimseme
	Farklı kültür tanıma isteği	Farklı ülkelere ilgi Yeni ülkeye taşınmak isteme Farklı kültürlerle ilgili olma Turizme ilgili olma Farklı gelenekleri öğrenmeye istekli olma
	Kararlı ve ısrarcı olma	Aileyi ikna etme Karar sürecinde ailesinden etkilenme İletişim yoluyla ikna etme Küsmeler yoluyla ikna etme
	Burs kazanma	Devlet bursuyla yurt dışında eğitim alma Burs kazanarak yurt dışına gitme Fırsatları değerlendirme / Alternatif yollar arama
	Akademik kaygılar	Ülkesinde akademik seçeneklerin sınırlı olması Ülkesinde eğitim olanaklarının sınırlı olması Ülkesinde üniversite sınav sisteminde zorlanma Üniversite sınavında başarılı olamama Ülkesinde tıp eğitimin zor olması Ülke vatandaşı olmayanlara eğitimin kısıtlanması Ülkede eğitimde yasal engellerin olması Türkiye’de üniversite okumak isteme
	Gelecek kaygısı	Ülkesinde kariyer planlamanın zor olması Küçük yaştan itibaren geleceğine odaklanma Küçük yaştan itibaren yurt dışında eğitim almaya hazırlanma Türkiye’de eğitim planlama Yurtdışında okumak zorunda olma
Toplumsal nedenler	Kariyer kaygısı	İş bulma zorlukları / Tanıdık aracılığıyla iş bulma gerekliliği Yurt dışından gelenlerin iş bulma avantajı Ülke içindeki mezunların iş bulma zorluğu Ülkesinde eğitim aldığı anda iş bulmada genel sıkıntı yaşama
	Savaş etkisi	Savaşın ülkesindeki eğitimi olanaklarını olumsuz etkilemesi Ülkesinde eğitim olanağının kalmaması Savaş nedeniyle üniversite eğitiminin engellenmesi Belirsizlik, ülkesine dönmenin mümkün olmaması Mülteci olduğu için başka seçeneği olmama Yabancı bir ülkede okuma beklentisine sahip olmama

Tablo 4.1’de yer alan bulgulara göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yurt dışında okuma kararı bireysel, akademik ve toplumsal nedenlerle farklılaşmaktadır. *Bireysel nedenler* öğrencilerin hayallerini gerçekleştirmek istemeleri, *değişim istemeleri* ve *farklı kültürleri tanımak* istedikleridir. *Akademik nedenler*, öğrencilerin ülkelerinde yurtdışı *bursu kazanması*, ülkesindeki üniversitelerin yeterli olmadığını düşünmesine bağlı yaşadığı *akademik kaygılar*, *gelecek* ve *kariyer kaygısı*dır. *Toplumsal nedenler* ise öğrencilerin bulundukları bölgelerde yaşanan savaş ve çatışmalar nedeniyle ülkelerinde eğitime ara verilmesi ya da güvenlik sorunlarıdır. Öğrencilerin temalara ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Ben tıp okumak istedim. Suudi Arabistan’da yabancılar için sağlık bilimler yasak. Yabancı öğrenciler için. Bu yüzden Türkiye’ye geldim.” (TÖ4)

“Ben Somali’deyken aa ülkemden başka ülkeye gitmek sıvdim için Türkiye geldim. Yani bi de Müslüman olduğu için yani öyle istedim.” (Ö3)

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yükseköğretim için Türkiye’yi tercih etme nedenlerine ilişkin bulgular Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Öğrencilerin yükseköğretimde Türkiye’yi tercih etme nedenleri.

Üst Tema	Tema	Kod
Dini kabuller		Müslüman ülkede yaşamak isteme Dini eğilimine uygun ülkelerde okumak isteme Dini ritüellere, mekanlara yakın olmak isteme Din değiştirme deneyiminden sonra Müslüman ülkelere yönelme
Kültürel yakınlık		Kültürel olarak benzer olduğunu düşünme Kültür olarak yakın olduğunu düşünme Kültürlerimizin ortak olduğunu düşünme Aile köklerinin Türk almasından etkilenme Geçmiş dönemlerde ülkelerarası yakınlıktan etkilenme Dost devlet olarak görme
Bireysel yakınlık		Türkleri sevmek Türkiye’yi sevmek Türkiye’ye ilgi duyma Türkiye’nin büyük bir ülke olduğunu düşünme
Dil yakınlığı/benzerliği		Ana diliyle ortak kelimelere sahip olma Ana diliyle benzer unsurlar taşıma
Ülkeler arası işbirliği		Türkiye’de eğitim imkânı sunulması Ülkeler arasında eğitim anlaşması olması Temsilci / tercümanlık yapma olasılığı Üniversitelerinde Türkçe eğitime başlanması
Yaşam tarzı		Özgürlüğüne düşkün olma Türkiye’deki yaşam tarzını beğenme Rahat yaşama umudu Fransa’da kısıtlanmış hissetme
Eğitim imkânları	Eğitim kalitesi	Türkiye’de mühendislik eğitiminin iyi olduğunu duyma Türkiye’de öğretimin kaliteli olduğunu bilme Türkiye’de iyi bir bölüm okuyabileceğini düşünme
	Kabul durumu	Başvuru yaptığı diğer ülkelere kabul alamama Hangi ülkede okuyacağı belirsiz olma
	Avrupa’ya köprü olma	Türkiye’den Almanya’ya geçme fırsatı arama Türkiye’den Avrupa’ya geçmeyi umma Almanya’da proje yapma imkânı umma Burada eğitimi beğenme, üretim bakımından sorunlu bulma Eğitimi bitikten sonra Avrupa gitmeyi planlama
Türk / Türkiye algısı		Güvenli bulma / Türkiye’yi güvenli bulma Coğrafi konum / Türkiye’yi ülkesine yakın bulma İş imkânları / Eğitimi bitirdikten sonra Türkiye’de kalma umudu Ucuz bulma Masrafsız bulma Doğal güzelliği beğenme /Türkiye’yi güzel bulma Türk TV kanallarını, filmlerini sevmek Mültecilere yapılan yardımdan etkilenme
Aile-çevre etkisi		Üniversiteler hakkında bilgisi olmama Türkiye hakkında bilgi sahibi olmama Osmanlı imparatorluğu dışında bilgisi olmama
	Destekleme	Aile
		Akran
		Çevre
	Engel olma	Türkiye’deki din / ilahiyat eğitimini beğenmeme Suudi Arabistan ve Mısır gitmesini isteme

Tablo 4.2’de sunulan bulgulara göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkiye’de eğitim almak istemelerini etkileyen faktörler; dinî inançları, kültürel ve bireysel yakınlık hissetmeleri, dil ve kültür benzerliği/yakınlığı, ülkeleriyle Türkiye arasındaki işbirliği ve anlaşmalar, yaşam tarzının ülkesinden daha özgür olması, eğitim imkânlarının ülkesinden daha gelişmiş olması, coğrafi özellikleri ve bölgesindeki sorunlar bağlamında geliştirdikleri Türk ve Türkiye algısıdır. Öğrenciler Türkiye’deki yükseköğretimi kendi ülkelerindeki yükseköğretimden daha kaliteli bulmaktadırlar. Ancak bazı bölümlere ilişkin algılar genel eğilimden farklıdır. Ailelerin talepleri üzerine daha iyi eğitim alacaklarını düşündükleri farklı ülkelere başvurmuşlar ancak kabul alamadıkları için Türkiye’yi tercih etmek durumunda kalmışlardır. Bazı öğrenciler ise coğrafi konumu itibarıyla Türkiye’yi Avrupa’ya geçiş için bir köprü olarak görmektedir. Öğrencilerdeki genel algı Türkiye’nin güvenli bir ülke olması, coğrafi konum olarak ülkesine yakın olması, iş imkânların fazla olması, ekonomik durumunun kendi ülkesine nispeten daha iyi olması, doğal güzellikleri, TV, dizi ve filmlerde gördükleri profilden etkilenmeleri, yardımsever bir ülke olarak görmeleridir. Özetle kimi öğrenciler aileleri, akranları ya da akrabaları tarafından ikna edilerek Türkiye’de okumaya yönlendirilmiş kimileri ise ailelerinin itirazlarına ve önyargılarına direnerek kendi kararları doğrultusunda gelmişlerdir. Öğrencilerin temalara ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Sınavda en yuksek puan alanalara bizim devletimiz tarafından burs veriyor, bizi burya gunderiyor, Turkiyeye gunderiyor. Tıp fakültesi, muhendislik Turkiye ile anlaşmalı...”
(Ö13)

“Ben Almanya’yı seviyordum ama babam ilk başlarda Türkiye’nin tercih etti.” (Ö14)

“Turkçıye niye tercih ettim, musliman bir ulke bir, ikinci ozgurluk, ben ozgurluk çok seviyorum. Burun için Turkiye tercih ettim. Mesela ben Misir’a gitim okumak için, Fransa’da gitim bizim geleneksel kıyafetlerimi orda yasak diyorlar. Mesela namaz kalmak orda yasak ..ama burda ozgurluk var.” (Ö24)

“Liseden beri onu düşünüyorum yani Türkiye’ye gelmeyi aslında. Ailem Mısır’a göndericekti ...ben Türkiye’yi tercih ettim. Birçok arkadaşlarım var buralarda...” (Ö18)

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türk kültürü, sosyal yapısı ve yaşayacağı şehri hakkında görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 4.3’te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Öğrencilerin Türk kültürünü ve sosyal yapısı tanıma durumları.

Üst Tema	Tema	Kod
Türkiye hakkında bilgi sahibi <u>olmama</u>	Bilgi ve farkındalık eksikliği	Türkiye'yi bilmeme Türkiye hakkında bilgilendirilmemiş olma Türkiye'yi yüzeysel bilme Söylentilere dayalı yetersiz bilme
	Kültürel farkındalık ve uyum	Kültürel farkındalık artışı Deneyimlerle kültürü öğrenme Yabancılık hissedeceğini düşünme ama kolay uyum sağlama
	Dini ve siyasi bilgi	İslam ülkesi olduğunu bilme Siyasi problemlerinden haberdar olma
	Bilgi araştırma ve hazırlık	Öğretmenlerle birlikte araştırma / inceleme Türkçe hazırlık yaparken öğrenme
Türkiye hakkında bilgi sahibi olma	Türkiye hakkında bilgi ve farkındalık	Televizyon dizileri ve filmler aracılığıyla bilgi sahibi olma Osmanlı tarihi hakkında bilgi sahibi olma Türkiye'deki projeleri ve siyasi olayları takip etme Gerçek yaşam ve medya arasındaki farkı bilme
	Kültürel farkındalık ve uyum	Arkadaşları sayesinde Türk kültürüne aşina olma Geleneksel Türk oyunları ve yemeklerini bilme Türkiye'yi aile büyüklerinden dinleme / sözlü tarih Siyasi liderini bilme, tanıma, sevme
	Sosyal destek ve aidiyet	Türkiye'yi ikinci aile gibi hissetme Aile ve arkadaş özlemi yaşadığında arkadaşlarından destek alma
	Kişisel gelişim ve farkındalık	Türkiye'de kendini daha iyi tanıma Türkiye'de bilgi ve farkındalık kazanma Türkiye'de kişisel gelişim sağlama
	Türkiye'yi sevme ve beğenme	Türkiye'nin doğasına hayran olma Türkiye'deki çalışma şartları ve eğitim sistemi yeterli bulma Türkiye'de daha iyi yaşayacağını düşünme

Tablo 4.3'te sunulan bulgulara göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler arasında Türk kültürü ve sosyal yapısı çok bilinmemektedir. Bilgi sahibi olan öğrenciler daha önce turistik amaçla gelmiş ya da tarih dersleri kapsamında bilgi edinmiştir. Öğretmenleriyle araştırma yaparak bilgi edinen öğrenciler olduğu gibi arkadaşlar, aile fertlerinden, haberlerden, dizi ve filmlerden de bilgi edinmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu öğrenciler Türkiye'deki şehirler, dinî eğilim, siyasi problemler ve yaşam tarzı hakkında ön bilgiye sahiptir. Öğrencilerin Türkiye'ye geldikten sonraki süreçte ülke kültürünü yaşayarak öğrendikleri ve Türkiye'de olmaktan memnun oldukları görülmüştür. Uluslararası öğrencilerin temalara ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“O kadar bilgim yoktu. Türkiye olduğunda biliyodum bir de müslüman bir ülke olduğunu biliyodum. Yani fiyatlarına göre de baktım... bizim ülkemizden daha ucuz buldum.” (Ö4)

“Biliyordum. Çok tanıyordum. Çocukluğumdan yani altı yaşından Türk televizyonu izliyordum. Haberleri dizileri hepsini Türkiye baktığım için konuşmamda da anlamakta da büyük bir faydası oldu.” (TÖ1)

“Ben hiç tanımadım. Yani sadece dizisi ve filmler gördüğüm ve Ertuğrul. O yuzdan sevdim Türkiye'yi.” (Ö20)

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenim görmek istedikleri fakülte/alan/bölüm tercihlerine ilişkin bulgular Tablo 4.4’te sunulmuştur.

Tablo 4.4. Öğrencilerin fakülte/alan/bölüm tercihlerini etkileyen faktörler.

Üst Tema	Tema	Kod
Karar verme sürecinde etkili faktörler	Aile ve toplumsal yönlendirme	Aile baskısıyla tercih yapma Ebeveynlerin mesleklerinden etkilenme Ebeveynlerin mesleki beklentilerinden etkilenme
	Bireysel seçim	Çocukluk hayali olan mesleği seçme Din eğitimi almak isteme Kendi istediği bölümü seçme
	Akademik ilgi ve başarı	Akademik yeteneklerine uygun bölümü seçme Lise eğitiminin devamı niteliğinde bölüme yönelme Akademik başarısına uygun bölüm seçme İlgi alanlarına uygun bölüm seçme Başarılı olacağını düşündüğü bölümü seçme
	Arkadaş ve sosyal etki	Arkadaş etkisiyle meslek seçme Sosyal çevre etkisiyle karar verme
	Topluma hizmet ve meslek sevgisi	Toplum için yapılan meslek seçimi Kişisel ilgi ve sevilen meslek
	Zorunlu seçim yapma	İstemeden/yanlışlıkla bölüm seçme Sınav puanı yeterli olmadığı için zorunlu seçme Derslerin zorluğuyla başa çıkmaya çalışma Hocaların zorlayıcı tutumuyla başa çıkmaya çalışma İlgisizlik ve zorunlulukla bölümde devam etme Bölüm derslerine ilgi duymama Zorunda olduğu için derslere devam etme

Tablo 4.4’te yer alan bulgulara göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin fakülte/alan/bölüm tercihler; lisede temelini aldığı eğitime devam etme isteği, aile yönlendirmesi, bireysel ilgi ve istekler, toplumsal etki, arkadaş etkisi, hazırlık okumak istememeleri, akademik başarılarına uygun bölüm okuma isteği ve yanlışlıkla tercih gelmektedir. Öğrencilerin okudukları bölüm hakkındaki duygularına gelinde bölümünü seven öğrenciler olduğu gibi sevmeyen öğrencilerin de olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğrenciler yanlış seçimlere ve öğretim elemanı tutumlarına bağlı olarak zorluk yaşamaktadırlar. Uluslararası öğrencilerin temalara ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Ben Mısır’da kaldım. Sonra arkadaşlarım, annem, babam hepsi bana söylediler ‘Türkiye’de öğrenmek çok iyi’ Burda güçlü bi öğrenmek yani eğitim. O yüzden ben geldim, öğrenmek için. Bana söylediler ‘Türkiye’de mühendislik fakültesi, bütün mühendislik çok iyi’ öyle” (Ö20)

“Çocukluktan beri babam ve annem bana ‘Doktor Hamida’ diyorlar. Herkes şimdi etrafımda ‘Doktor Hamida’ diyorlar. Bir de ben çalışkanım. Çalışıyorum. İnsan organları hakkında merak ediyorum. Daha öğrenmek istiyorum bu yüzden. Doktorluk yapmak çok güzel bir görev ve sorumluluk.” (TÖ4)

“Biyomedikal öncelikle tercih etmedim. Tıp fakültesine girmek istiyordum ama biraz puanlarım, aa puanlarıma göre bir de tıp fakültesi şu an kayıt yeni kayıt olan öğrencilerde fiyatları ücreti çok yüksekmiş o yüzden ona giremedim.” (TÖ9)

4.1.1.2. Öğrenme Farkındalığı / Öğrenme Stilleri

Bu başlık altında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ve öğrenme motivasyonlarını etkileyen faktörlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarına ilişkin bulgular Tablo 4.5’te sunulmuştur.

Tablo 4.5. Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları.

Üst Tema	Tema	Kod
Çalışma ve öğrenme alışkanlıkları	Okuma faaliyetleri	Kitap okuma Slayt okuma Kitapları tekrarlı okuma Kütüphanede kitap okuma Ders çalışırken kitap okuma
	Tekrar ve anlama stratejileri	Dersi okuyarak tekrarlama Dersi iki üç kez okuma Kalıcı olması için tekrar yapma Ezberlemek için hayal ederek çalışma
	Yazılı ve not alma çalışmaları	Yazarak ders çalışma Not tutarak çalışma Notlarını slaytlar üzerinden tekrar etme Video izlerken not alma
	Dinleyerek öğrenme	Ders ses kayıtlarını dinleme Dinleyerek anlama Ses kayıtlarını tekrar tekrar dinleme Önce dinleme sonra okuma
Dijital ve fiziksel kaynakların kullanımı	Dijital kaynaklar ve videolar	YouTube’den video izleme Ana dilinde kaynaklardan video izleme Çevrimiçi çeviri aracı kullanma YouTube’den dersleri ana dilinde izleme ve çevirme
Zaman ve mekan yönetimi	Çalışma ortamı ve zaman yönetimi	Kütüphanede çalışma Evde çalışma Sabahları çalışma Namazlardan sonra çalışma

Tablo 4.5’te sunulan bulgulara Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin bireysel farklılıklarına bağlı olarak farklı tekniklerde çalıştıkları görülmüştür. Bulgulara göre öğrenciler; okuyarak, yazarak/not çıkararak, dinleyerek, video dersler izleyerek, ana dillerine çeviri yaparak, canlandırma yaparak (imajinasyon), tekrar ederek çalışmakta ve konuları anlayarak çalışmaya gayret etmekte, bazı zamanlarda da ezberlemektedirler. Uluslararası öğrenciler arasında yaygın olan çalışma alışkanlıkları da bireysel farklılıklarına bağlı olarak çeşitlilik göstermektedir. Öğrencilerin bir kısmı arkadaş gruplarla çalışmayı tercih ederken diğer bir kısmının bireysel çalışmayı tercih ettiği görülmüştür. Grup çalışması tercih eden öğrenciler genellikle Türk akranlarından destek alma eğilimindedirler. Öğrencilerin ders çalışma zamanını belirlemelerinde kültürlerinin ve inançlarının etkisi olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğrenciler genellikle günün erken

saatlerinde çalışmayı tercih etmekte bu zaman dilimlerini namaz vakitleriyle ilişkilendirerek ifade etmektedirler. *Çalışma ortamı* olarak kütüphane ya da evi tercih eden uluslararası öğrenciler, çok çalışmak zorunda hissetme, öğrenemediğini düşünme, zorlandığını hissetme, süreklilik sağlayamama, çalışamama gibi duygusal durumlar yaşamaktadırlar. Öğrencilerin temalara ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Derslerden sonra yemek yiyip bi saatte böyle rahatlayıp da ders çalışmaya şey çalışıyorum yani. Dersten sonra en iyisi çalışmak.” (Ö18)

“Çok çalışıyorum. Çok zaman geçirtmek istiyorum yani dersle. Slaytları okuyorum, kitablarmızı okuyorum sonra bazı sözleri, bazı kelimatı öğrenemiyorum, yani bilmiyorum. O yüzden Translate var ya çevirme ondan kullanıyorum. Bazilerde Google de Farsça bazı şeyleri okuyorum. Sonra Türkçesini okuyorum. Dersi anlamam için önce bir dinliyorum, sonra kendim okuyorum. Eğer bezi yerler bilmiyorsam ses kayıtları yine dinliyorum.” (Ö15)

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenme motivasyonlarına ilişkin bulgular Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını etkileyen faktörler.

Üst Tema	Tema	Kod
Duygusal ve sosyal destek	Aile ve sosyal destek	Ailesinden pozitif enerji alma Ebeveynlerle konuşarak moral bulma Annesiyle konuşunda umutlanma Sorunları olduğunda ablasından bana yardım alma
	Arkadaş desteği ve sosyal etkileşim	Türk arkadaşların destek olması, moral vermesi Yurt arkadaşlarının motive etmesi Kütüphanede çalışkan öğrencilerden etkilenme
	Akademik destek	Hocalarının aile gibi destek olması, cesaret vermesi Hocaların kendisine inanması, cesaretlendirmesi
Duygusal ve sosyal destek	Motivasyon kaynakları	Geleceğini ve ailesini düşünerek motive olma Hedeflerine ulaşmak için çalışma Almanya’ya gitmek için çalışma “İki dil iki insan” olarak bakma Gelecek için çalışma
	Motivasyon düşüşü ve zorluklar	Motivasyonu düştüğünde ailesini düşünerek moral bulma Hata yapsa da öğrenmeye devam etme Zorluklarla karşılaştığında ağlama
Kişisel stres yönetimi ve rahatlama stratejileri	Kişisel zihinsel dinlenme ve rahatlama	Film izleyerek kendimi sakinleştirme Kitap okuyarak kendimi sakinleştirme
	Fiziksel ve zihinsel zorluklar	Yorgun olduğunda ders çalışmama Bazen depresyonda hissetme Yalnızlıktan dolayı zorlanma Uzaklık ve gurbeti zorlayıcı bulma
Başarı ve başarısızlık kaygıları	Başarısızlık korkusu ve stres	Derslerinde başarısız olduğu için moralini bozma Dil yetersizliğinden sene uzattığı için moralini bozma Bazı derslerin önemi göremediği için motivasyonunda düşme Fakülteyi çok zor bulma, dil açısından zorlanma Yüksek puan almasına rağmen hata yapmaktan korkma Yeni bir dil konuşmaya başladığı için utangaç hissetme Tıp zor olduğu için başaramayacağını düşünme

Tablo 4.6’da yer alan bulgulara göre motivasyonunu etkileyen temel faktörler duygusal ve sosyal destek, duygusal ve sosyal destek, kişisel stres yönetimi ve rahatlama stratejileriyle başarı ve başarısızlık kaygılarıdır. Buna göre aile desteği, öğrenmeye karşı duyulan istek, özgüven / kararlı olma, ülkelerine duydukları sevgi, hedefler ve gelecek planları, akranlar, sosyal çevre, derslerde kazanılan başarı, bireysel ilgi, film izleme, kitap okuma ve öğretmen desteği uluslararası öğrencilerin çalışma motivasyonu artıran önemli etkenlerdir. Öğrencilerin çalışma motivasyonu azaltan faktörler ise akran davranışları, dersi anlamamaları, zorlanmaları ya da sevmemeleri, eğitim aldıkları bölümü sevmemeleri, aile ve yakınlarına özlem duymaları, yetersizlik hissine kapılmaları ve hata yapma korkusu gibi duygu durumlarıdır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin temalara ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Ben aslında teori derslerde ben daha fazla zorlanıyorum. ...dil açısından daha zor bana geliyor. ...Bazı derslerde sunum falan yaparken ben çok zorlanıyorum, yani bazı şeyler unutuyorum. Cümleler falan birbirine uygun bir şekilde kullanmayı zorlanıyorum. ... Bi de sınavlarda falan bazan mesela tanımlar geliyor, boşluklar falan...” (Ö8)

“Çad’da zaten okudum, Fransızca olarak ama burda Türkçe olarak geldim biras sıkıntı olmuş. Hocalar ızlı bir şekilde ders anlatıyor ve yazi olarak ben tam olarak ee biraz ızlı bir şekilde yazmicam yani. ...bana zor geliyor. Evet not almak bana zor geliyor. Bazı şeyler YouTube’da gidicam. Bakim not yavaş yavaş durdurucam. Yavaş yavaş yazıyorum. Ondan sonra bazı arkadaşlar soru soracam yani boyle devam ediyorum.” (Ö24)

4.1.1.3. Dil Öğrenmeye Karşı Tutum

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yabancı dil öğrenme amaçları, dil öğrenme yaklaşımları, dil öğrenme deneyimleri ve stratejilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yabancı dil öğrenme amaçlarına ilişkin bulgular Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Öğrencilerin yabancı dil öğrenme amaçları.

Üst Tema	Tema	Kod
Kültür tanıma ve vizyon kazanma	Kültürel uyum	Kültür açısından çok iyi bulduğu için Yeni bir milletle, yeni insanlarla tanışmak için Yeni bir ülkenin kültürüyle tanışmak için Yeni kültürleri tanımak ve anlamak için Yeni bir ülkeye gittiğinde daha iyi adapte olmak için
	Kültürel iletişim	O ülkenin kültürünü daha iyi anlamayı sağladığı için İnsanlarla kolayca anlaşmak için Farklı bir milletle iletişim kurmak için
	Kültürel farkındalık	Diğer ülkelerin dillerini bilirse sıkıntılar yaşamayacağı için Yeni bir dille yeni bir karakter kazandığı için

Tablo 4.7. (devam) Öğrencilerin yabancı dil öğrenme amaçları.

Üst Tema	Tema	Kod
Kültür tanıma ve vizyon kazanma	Kültürel farkındalık	Dil öğrendiğinde insanları daha iyi anladığı için
	Düşünce ve kişilik gelişimi	Yeni bir düşünce şekli kazanmak için İnsanın gözünü açan güzel bir his olduğu için Her yeni dil yeni bir kişilik kazandırdığı için Çok dil bilmek, zihni açtığı ve zekâyı geliştirdiği için
	Eğitim ve iş olanakları	İnsana -iş alanında- katkı sağladığı için İş fırsatlarını artırdığı için
Kişisel gelişim ve sosyal ilişkiler	Kendini geliştirme ve hedefler	Kendimi geliştirmek için Sosyal ilişkileri güçlendirdiği için Arkadaşlıkları artırdığı için / Daha fazla arkadaşlık yapabilmek için Tanışıp muhabbet etmek için
	Yardım ve sosyal destek	İhtiyacı olan insanlara yardım etmeyi kolaylaştırdığı için İnsanlara yardımcı olma becerisi kazandırdığı için
	Sosyal rahatsızlıklar	Yanında konuşulanı anlamadığında kötü hissettiği için Hakkında “dedikodu” yapılıyorsa anlamak için
	Dil öğreniminin zorlukları ve önemi	Zorluklarla başa çıkma Dil öğrenmek zor olsa da faydalı olduğu için “Dil her şeydir” özellikle dilini bilmezse bir ülkede zorlanacağı için
		Dilin kritik rolü Dil öğrenmek her yerde önemli olduğu için Birden fazla dil öğrenmek gerektiği için

Tablo 4.7’de sunulan bulgulara göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler yeni kültürleri tanıma, kişisel gelişim ve sosyal ilişkiler kurma, dil öğrenmeyi önemli bulma ve zorluklarıyla başa çıkma gibi nedenlerle yabancı dil öğrenme eğilimindedirler. Buna göre yeni bir kültür tanıma, vizyon kazanma, akademik gelişim sağlama, bilişsel gelişim sağlama, duyuşsal gelişim sağlama (kendini gerçekleştirme), bireysel gelişim sağlama, kariyer fırsatı yakalama, sosyal çevre kurma, çevresinde konuşulanları anlayabilme isteği gibi nedenlerle ve geleceğe dair planları ve misyonları bağlamında yabancı dil öğrenmek istemektedir. Ayrıca öğrenciler, dil öğrenmenin çağımızda kaçınılmaz bir gerekliliği olduğunu düşünmektedir. Dil öğrenmeyi sevdikleri için de farklı diller öğrenmeye gayret etmektedirler. Öğrencilerin temalara ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Yeni bir dil öğrenmek benim için yeni bir düşünce şekli eklemek anlamında gelir.” (Ö7)

“Şöyle bir duygu üretiyor; ben kendime bir şey yaptığımı hissediyorum yani iyi bir şeyler yaptığımı. Kendimi geliştirdim yani birkaç dil biliyorum. Bununda bununla anlaşıyorum. Herkesle anlaşabilirim yani.” (TÖ2)

“Farklı dilleri öğreniyorsam hayat kolaylaştırıyor yani. Mesela farklı ülkelerde giderken iletişim kurabilirsin, iş alabilirsin dili sahip olsan ve o dilin kültürü yaşayabiliyorsun...” (Odak)

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenmede tercih ettikleri bireysel yöntemlere ilişkin bulgular Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Öğrencilerin dil öğrenme yaklaşımları.

Üst Tema	Tema	Kod
Bireysel öğrenme ve dil geliştirme stratejileri	Kendi kendine konuşma (imajinasyon)	Aynaya bakarak kendi kendine konuşuyor Kendisiyle diyalog kuruyor Duvarlarla konuşuyor Hocayla konuştuğunu hayal ediyor
Çalışma ve öğrenme alışkanlıkları	Kitap ve hikaye tabanlı öğrenme	Çok kitap okuyor Hikaye okuyor
Dijital ve görsel kaynaklarla dil geliştirme	Film ve dizi tabanlı dil öğrenme	Çokça dizi izliyor Film ve dizi izleyerek öğreniyor Altyazılı film izliyor Altyazısız yerli ya da dublaj film izliyor Dizilerle kulağını alıştırtıyor
	Müzikle öğrenme	Çokça şarkı dinliyor
	Sosyal medya kullanarak dil geliştirme	Instagram'da bazı sayfaları takip ediyor Dijital kanallarda sekiz-dokuz yıldır Türkçe dinliyor
Sosyal ve pratik dil geliştirme stratejileri	İnsanlarla iletişim ve konuşarak dil geliştirme	Konuşarak geliştirebiliyor, sosyalleşiyor Bilen insanlarla konuşarak öğreniyor, hatalarını düzelttiriyor Türk arkadaşlarıyla muhabbet / sohbet ediyor Arkadaşlarıyla konuşuyor / Sınıf arkadaşlarıyla konuşuyor Sokakta dil bilgisi çok kullanmayacağı için konuşuyor Kafe ya da oyun salonuna gidip konuşuyor Pazara/çarşıya gidip nasıl konuşulduğunu gözlemliyor
	Ana dilinde dijital içeriklerle öğrenme	Arap öğretmenlerin YouTube'daki videolarını izliyor
	Pratik ortamda dil geliştirme	Restoranda ve markette çalışarak öğrendim.
	İki dilli veya çok dilli iletişim	Söylediği cümleyi arkadaşına Arapçaya çeviriyor
	Başkasına yardım ederek öğrenme	Alt dönemlerden problemleri olanlara yardım ediyor
Eğitimsel destekle dil geliştirme	Hedef dil konuşuru öğretmenlerinden öğrenme	Türk öğretmenlerden en doğru telaffuz ve bilgiyi alıyor TOMER hocalarına sorarak öğreniyor

Tablo 4.8’de sunulan bulgulara göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler dil öğrenirken kendi kendine konuşma (imajinasyon), kitap okuma, dizi-film-video izleme / şarkı dinleme gibi bireysel pratikler yapmaktadır. Akran grupları, sosyal ortamlar ve dersler sayesinde Türkçeye yoğun biçimde maruz kaldıklarını ifade eden öğrenciler bu ortamlarda Türkçe kullanmak durumunda kalmaktadırlar. Bölüm derslerini anlayabilmek ya da arkadaşlarına anlatabilmek için Türkçeden ana dile aktarım yapmak da öğrencilerin dil gelişimine katkı sağlamaktadır. Ancak öğrenciler gerek Türkçe öğrenme sürecinde gerekse fakülte sürecinde öğrenemedikleri konuları internette ana dillerinde dinleme yoluyla anlamaya çalışmaktadırlar. Bu durum öğrencilerin her ne kadar dile maruz kalsalar da akademik başarı sağlayacak düzeyde dile hakim olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin temalara ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Sabah vakti çok şey insana çok yararlı olduğu için o zamanlarda okuyorum. Bi de çok iyi yatmaya çalışıyorum, videolar izliyodum internette, Türkçe ya da Arapça kaynaklardan izliyodum yani. ...bi parçayı ezberlemek için onu hayal ettirmeye çalışıyorum ...yani hayal etmek o parçayı canlandırmak çok çok iyi geliyordu bana.” (Ö6)

“TÖMER’de sadece kurallar çok basit şekilde öğreniliyor, sonra fakülteye geldim. ...Bir kere ağladım. Çünkü hiçbir şey anlamadım. ... hoca çağırdı beni, şey dedi bana; ‘Çocuk

dili nasıl öğreniyor dinleye dinleye. Sende dinle, sürekli dinle, sürekli dinle Türkçe' Ben burada kaldı bu söz.”(Ö10)

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe dışında yabancı dil öğrenme deneyimlerine ilişkin bulgular Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Öğrencilerin dil öğrenme deneyimleri ve stratejileri.

Üst Tema	Tema	Kod
Dil öğretimiyle ilgili memnuniyetsizlik	Dil sevgisi ve motivasyonu	Arapçayı pek sevmiyor İngilizce sevdiği için çok çalışarak çok başarılı olabiliyor İngilizce öğrenmesine rağmen nefret ediyor
	Dil bilgisi kurallarıyla ilgili zorluklar	İngilizce öğrenirken dil bilgisinde zorlanıyor İngilizce dil bilgisi kuralı ve kelime çok olduğundan zorlanıyor Dil bilgisi kuralları az olduğu için İngilizceyi kolay buluyor Arapça aynı gramerin tekrar edilmesinden dolayı ilerleyemiyor Arapçanın sadece gramer verilmesinden dolayı konuşamıyor Eğitim iyi olmadığı için İngilizce öğrenirken çok zorlanılıyor Lisede Arapça okumasına rağmen bilmiyor
Dil öğrenme strateji ve kaynakları	Kendi kendine öğrenme	İnternette çalışarak kendi kendine öğreniyor
	Dil kursunda öğrenme	İngilizceyi kursa giderek öğreniyor
Dil öğrenme süreci deneyimleri	Dil düzeyi algısı	Türkçeyi ilk defa öğreniyor ve yüzde yetmiş bildiğini düşünüyor İngilizce yüzde seksen bildiğini düşünüyor İngilizceyi daha iyi biliyorken Türkçe öğrenirken unuttuğunu düşünüyor
	Dili kullanma ve pratik yapma ihtiyacı	İngilizce konuşmadığı için öğrenemiyor Türkçeyi konuştuğu için İngilizceyi unutmaya başladığını düşünüyor Türkçe öğrendikçe İngilizceyi unuttuğunu düşünüyor Türkçeyi daha çok konuştuğu için daha iyi olduğunu düşünüyor
Dil kullanımı ve çevreye dayalı dil öğrenme	Dil kullanımı ve çevresel etkenler	Somali’de Arapça ikinci dil olarak görülüyor Ruandaca bilmiyor çünkü bölgesindeki insanlar İngilizce konuşuyor

Tablo 4.9’da yer alan bulgularda öğrencilerin Türkçe dışında yabancı dil öğrenme deneyimlerine yer verilmiştir. Buna göre öğrenciler öğrenme süreçlerinde bilişsel ya da duyuşsal zorluk yaşadıkları dilleri sevmeme eğilimindedirler. Süreçleri daha kolay aşan öğrenciler hedef dili sevmekte dolayısıyla daha çok çalışarak başarılı olmaktadır. Öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçlerinde gramer ağırlıklı bir yaklaşım benimsenmişse öğrenciler bu dillerde başarı sağlayamadıklarını bu nedenle hedef dili konuşamadıklarını ifade etmektedirler. Tabloda sunulan bulgulara göre öğrenciler özel ilgi ve gayretleri sayesinde kendi kendilerine çalışarak (video ders, film, sosyal medya araçları yoluyla) farklı diller öğrenmişlerdir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin temalara ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Benzerlikler var. Bazı kelimeler aynı; Fransızcadan ve İngilizceden ıı ama bir şey biraz zorlandım. Bir şeyi, şey İngilizceyi o nasıl unutmaya başladım. Çünkü önceden İngilizceyi daha iyi konuşuyordum, Türkçeden.”(Ö10)

“Ben aynaya bakarak kendimle konuşuyorum ya da meselen böyle ben hem dalıyorum daldığımda hep böyle meselen kendimle diyalog kuruyorum. Yani çok böyle dalıyorum

yani o yüzden duvarlarla bile konuşuyordum çok deliydim ama yani bu yol bana çok iyi geldi.”(Ö6)

4.1.1.4. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

Bu başlık altında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yükseköğretim öğrencilerinin Türkçe öğrenme süreçlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinde A1Öncesi yeterlik durumu, Türkçe öğrenme sürecini etkileyen algıları, Türkçe öğrenme sürecini zorlaştıran ve kolaylaştıran faktörler, Türkçe öğretimi bağlamında öğrenci beklentileri, sınıf yapısı ve mevcudu hakkında görüşleri, temel dil becerilerini öğrenme ve uygulamada yaşadıkları zorluklar ve konuşma becerisini geliştirememeye nedenleri, öğrencilerin Türkçe öğrenme çabaları, Türkçe derslerinin etkililiğini artırmaya ve alternatif öğrenme ortamlarının oluşturulması/farklılaştırma yönelik beklentileri C1 yeterliği hakkındaki özdeğerlendirmelerine yönelik bulgular sunulmuştur.

Yabancı öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sürecinde temel düzey öncesi (A0) kur ihtiyaçlarına ilişkin bulgular Tablo 4.10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10. Dil öğrenme süreçlerinde A1Öncesi yeterlik.

Üst Tema	Tema	Kod
A1 öncesi yeterliğe sahip olma	Dil öğrenme merakı ve motivasyon	A1 seviyesi kurallarını hızlıca geçme Dil kursuna başlamadan önce YouTube’da çalışma Türkiye’yi sadece merak ettiği için öğrenmeye başlama Türkçe kulağına müzik gibi geldiği için öğrenmeye başlama Harfler ve küçük kelimeleri YouTube’dan biraz öğrenme Öğretmen desteğiyle Türkçeyi öğrenmeye başlama
	Televizyon ve medya aracılığıyla dil öğrenme	Televizyon dizilerinden Türkçe öğrenmeye başlama Çizgi filmleri dinleyerek Türkçeyi tanımaya başlama
A1 öncesi yeterliğe sahip olmama	Dile maruz kalmama	Ruanda’da Türklerle karşılaşmadığı için dili hiç bilmeme Türkiye’ye geldiğinde Türkçe bilmeme Türkiye’ye gelmeden önce hiçbir kelime bilmeme
A0 (A1 öncesi) yeterlik gerektiği	Kendine güvensizliğe bağlı zorluklar	Türkiye’ye geldiğinde başarı şansının olmadığını düşünme, sıfır Nasıl başaracağını, nereden başlayacağını bilememe Başladığında Türkçe okuma ve yazma bilmeme
	Dil öğrenme öncesi hazırlık gereksinimi	TÖMER’e gelmeden önce biraz Türkçe öğrenmeyi önerme Hiçbir kelime bilinmiyorsa kursa başlamamayı önerme

Tablo 4.10’da sunulan bulgulara göre TÖMER’e A0 (A1 öncesi) yeterlikle başlayan öğrenciler bu yeterliği; bireysel ilgi ve gayretlerine, Türk TV kanalları, film ve dizilerini seyretmelerine ve temel düzey kurs almalarına bağlamaktadırlar. Temel düzey öncesi yeterliğe sahip olmayan öğrenciler ise Türkiye’ye gelmeden önce Türkçeye ilişkin herhangi bir ön bilgileri ya da yeterliklerinin olmadığını, dil öğrenmeye nereden ve nasıl başlayacakları konusunda kaygı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Genel öğrenci eğilimi TÖMER’de başarılı olabilmek için A0 (A1 öncesi) düzeyde dil yeterliğe sahip olunması

gerekmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin temalara ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Biliyordum. Çok tanıyordum. Çocukluğumdan yani altı yaşından Türk televizyonu izliyordum. Haberleri dizileri hepsini Türkiye baktığım için konuşmamda da anlamakta da büyük bir faydası oldu.”(TÖ1)

“Türkçe, gelmeden önce hiçbir kelime bilmiyordum. Şimdi oreniyorum, hâlâ oreniyorum.” (Ö19)

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe algılarına ilişkin bulgular Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecini etkileyen algılar.

Üst Tema	Tema	Kod
Türkçe kolay algısı	Kültürel ve dilsel yakınlık	Türk olduğu için Türkçe biraz kolay Azeri olduğu için Türk dili kolay
	Dil yapısına ve kelimelere aşinalık	Çoğu kelime ana diliyle aynı olduğu için Türkçe öğrenmek daha kolay Alfabe yakın/benzer olduğu için Türkçe kolay Mecazi kelimeler sokak diline yakın olduğu için kolay Azeri olduğu için daha rahat anlıyor
	Diğer dillere göre kolaylık	Türkçe çok iyi ve diğerlerine göre çok kolay Zor değil, çok zor bir dil değil Diğer dillere göre zor değil
	Dil kuralları bakımından sadelik	Dil bilgisi, dil kuralları az olduğu için kolay Dil kuralları zor değil, eğer vaktiniz varsa öğrenirsiniz
Türkçe zor algısı	Kültürel ve dilsel uzaklık	Araplar için Türkçe yeni bir dil, bu yüzden biraz zorlanıyor Türkçe ve Farsçanın grameri farklı, bu yüzden zor geliyor Fars ve diğer kültürler için biraz zor geliyor Yeni bir dil öğrenmek zor olabilir.
	Dil genişliği ve karmaşıklık	Türkçe geniş bir dil olduğu için zor olabiliyor Türkçe eski bir dil olduğu için zorlanılıyor Türkçede çok kalıp olduğundan ezberle öğrenilebiliyor Türkçe çok geniş ve karmaşık bir dil olduğu için zorlanıyor Dil çok geniş olduğu için zor gelebiliyor Türkçe eski bir dil olduğu için zorluyor Farsça ve Türkçe arasında benzerlikler olsa da zorlayıcı olabiliyor Eski bir dil olduğu için zor gelebilir.
	Diller arası benzerlik	Ana diliyle ortak kelimeler olması dili tamamen anlamayı kolaylaştırmıyor Arapçayla bazı kelimeler benzer olsa da öğrenme süreci zor.

Tablo 4.11’de sunulan bulgulara göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin bir kısmı ana dilleri ve bildikleri diğer dillerle karşılaştırma yaptıklarında Türkçeyi kolay bir dil olarak tanımlamaktadırlar. Bu öğrencilere göre Türkçe farklı dillerden unsurlar taşımaktadır ve ana diline benzerdir. Öğrencilerin diğer bir kısmı ise Türkçenin zor bir dil olduğunu ifade etmektedir. Bu öğrencilerin ana dilleriyle Türkçe arasında benzer unsurlar bulunmamaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin yaygın bir dil olmadığını farklı ülkelerde kullanamayacaklarını düşünmektedirler. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin temalara ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“...bana çok zor geldiği için hiç yani mesela Türkçe kors gitmeden gittim okula. O yüzden çok zor geldi bana.” (Ö8)

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere göre Türkçe öğrenme sürecini zorlaştıran faktörler Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12. Türkçe öğrenme sürecini zorlaştıran faktörler.

Üst Tema	Tema	Kod
Dil öğreniminde sosyal ve kültürel zorluklar	Dil engellerine bağlı iletişim sorunları	Öğretici ile ortak dil bilinmediği için iletişim kuramama Birbirlerinin dillerini bilmedikleri için iletişim kuramama
	Türkçeyi ortak dil olarak kullanma ihtiyacı	Ortak bir dil konuşma da iletişimde Türkçe kullanmak isteme Herkes ana dilini konuştuğu için ilerleyememe
	Türklerle iletişim yetersizliği	Farklı ülkelerden gelen öğrencilerin Türklerle iletişim kurmasını isteme Türk öğrencilerin kendileriyle iletişim kurmasını isteme Bazı öğrencilerin Türklerle hiç konuşmadığını düşünme Derslere devam etmenin dışında Türklerle arkadaşlık kuramama
Dil öğrenme sürecinde psikolojik ve duygusal engeller	Dil öğrenme sürecinde yavaş ilerleme	İki kez Türkçe kursuna gitmesine rağmen zor ilerleme Sosyal ortamlarda konuşarak yavaş yavaş öğrenme Dil öğrenirken çok fazla hata yaptığını düşünme
	Utanma nedeniyle iletişim sorunları	Konuşma derslerinde çok utanma Derste anlayamadığı yerleri utandığı için soramama/söyleyememe Temel kurlarda utandığı için konuşamama Arkadaşlarından ödev ya da not isteyememe, istemeyi sevmeme Konuşmamak kültürel olarak kabul gördüğü için derste sessiz olma Derslerde konuşmak istememe Konuşmak istemediği için Türkçeyi öğrenmeyi bırakma
	Cinsiyet temelli iletişim sorunları	Erkeklerle konuşmama Erkeklerle rahat konuşamama Erkeklerle çok dikkatli bir şekilde konuşma Erkeklerin olduğu grupla çalışmalarında rahat davranamama
	Motivasyonun sürekliliği ve devam etme zorluğu	İki üç gün iyi çalışıp sonra bırakma İyi olduğunu düşündüğünde çalışmayı bırakma
Bireysel öğrenme stratejilerine bağlı zorluklar	Çevrimiçi çevirici araç kullanma	Derste anlamadığı şeyleri telefonunda çevirme Zararlı olduğunu düşündüğü halde çeviri kullanma Kompozisyon yazamadığı için çeviri kullanma
	Dil yapısı ve harf farklılıkları nedeniyle zorluk yaşama	İngilizce Türkçe harfleri benzerliğinden dolayı karıştırma Türkçe harfleri biraz garip, farklı bulma İngilizceye benzemediği için zorlanma Harfler farklı olduğu için yazmada zorlanma Kelimelerin fiillerinin olması, ekler, eş anlamlılar vb. çok bulma Türkçe cümle kuramama, kafa karışıklığı yaşama Bazı kelimeler çok uzun bulma Ana dili Arapça olduğu için konuşma ve yazmada zorlanma Kelimelerdeki harf sayısı fazla olduğunda karıştırma Bir yılda öğrenilemeyecek kadar çok kelime olduğunu düşünme Bazı kelimeleri öğrenememe, yeni bir kelime gibi görme
İçerik ve sunumla ilgili zorluklar	Edebiyat ve yazmaya ilgi duymama	Yazın ve edebiyat konularına ilgi duymama
	Öğretimle ilgili memnuniyetsizlik	Literatüre ve edebiyat konularını bilmeme Öğretim şeklini hatalı bulma Türkiye’yi sevmiyorsa ya da hocayı sevmiyorsa öğrenememe

Tablo 4.12’de Türkçe öğrenme sürecini zorlaştıran faktörlere ilişkin bulgular sunulmuştur. Dil öğreniminde sosyal ve kültürel zorluklar yaşadıkları bu bağlamda dil engellerine bağlı iletişim sorunları, Türkçeyi ortak dil olarak kullanamamaya bağlı sorunlar, Türklerle iletişim yetersizliği etkili olmaktadır. Dil öğrenme sürecine etki eden psikolojik ve duygusal engeller; dil öğrenme sürecinde yavaş ilerleme, utanma cinsiyet temelli iletişim sorunlarıdır. Ayrıca motivasyonun sürekliliğini sağlamakta sorunlara neden olabilmektedir. Bireysel öğrenme stratejilerine bağlı zorluklar ise çevrimiçi

çevirici araçlarını kullanma, dilin yapısı ve harf farklılıkları nedeniyle yaşanan zorluklardır. İçerik ve sunumla ilgili zorluklara gelindiğinde ise öğrencilerin edebiyat ve yazmaya ilgi duymadıkları ve öğretimle ilgili memnuniyetsizlikleri olduğu görülmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin temalara ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Türkçe’yi bir yıl süre de anlamıyordum, konuşamıyordum. Sonra biraz çabaladım anlamaya başladım ama o bir yıl boyunca şey, kurs süresinde hiçbir şey anlamıyordum. Sadece dil bilgisi öğrendik, başka bir şey yoktu...”(Odak)

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere göre Türkçe öğrenme sürecini kolaylaştıran faktörler Tablo 4.13’te sunulmuştur.

Tablo 4.13. Türkçe öğrenme sürecini kolaylaştıran faktörler.

Üst Tema	Tema	Kod
Sosyal destek alma ve etkileşim kurma	Konuşarak öğrenme	Arkadaşlarıyla konuşa konuşa öğrenme Arkadaşlarıyla sürekli konuşma, muhabbet, sohbet etme Günde bir iki saat Türk öğrencilerle iletişim kurma
	Kelime yardımı ve geri bildirim alma	Bilmediğim kelimeleri onlara sorarak öğrenme Ezberledim kelimeleri kullanma, yanlışsa dönüş alma Arkadaşlarının kullandığı yeni kelimeleri bazı takip etme
	Destekleyici öğrenme ortamı oluşturma	Mısırlı arkadaşından yardım alma Somalili arkadaşına bilmediği kelimeleri sorma Sınıfta birbirlerine fayda sağlayan paylaşımlar yapma Her dili öğrenirken arkadaşlarından destek ve yardım alma
	Türk arkadaşlardan destek alma	Türk arkadaşlarından yardım alarak iyileşme Türklerle arkadaşlık kurma Türk arkadaşlarından öğrenme, telaffuz hatalarını düzeltme Türk arkadaşlarıyla pikniğe gitme, sosyal iletişim kurma
	Sosyal etkileşimle öğrenme	Üniversitede insanlarla konuştuğunda daha iyi öğrenme Yurtta kaldığı için daha iyi öğrenme Yurtta Türkçe konuşmak zorunda kaldığı için öğrenme
	Mentor desteği alma	Birebir hocadan ders alma Yurttaki hocalara sorarak yardım alma, tekrar etme
Dijital medyadan yararlanma	Görsel ve işitsel medyadan öğrenme	Müzik dinleme Dizi ve film izleme YouTube’da eğitim içerikli videolar izleme
Öğrenme stratejilerini kullanma	Pratik yapma	Pratik yapma bolca pratik yapma Pratik yaptıkça geliştiğini görme
	Yazma ve Okuma	Türkçe yazmak zorunda olduğunda daha iyi öğrenme Daha çok kitap okumaya başlama Çokça kitap okuma
	Kelime ezberleme	Çok unuttuğu için bolca kelime ezberleme İngilizce ve Arapça da benzediği kelimelerle ilişkilendirme Kelimeleri cümle içinde ezberleme İlişkilendiremediği kelimeleri kuru ezber yapma
Motivasyon ve bireysel dayanıklılığa sahip olma	Öğrenme motivasyonu	Güzel bir şeyler öğrendiğini düşünme Severek öğrenmeye gayret etme Öğrenmeye hazır hissetme Dil öğrenirken biraz cesur olma
	Çaba ve performans	Kendini zorlayarak daha çok ders çalışma Daha fazla ders çalışmak Hata yapsa da sonunda öğreneceğini bilme Çalışma performansını yükseltmeye çalışma Hata yapsa da konuşma, söyleyeceklerini içinde tutmama Kendine zaman verme
	Mecburiyet ve zorunluluk	Kendini mecbur bıraktığında çabuk öğrenme Wi-Fi’sız bir telefona sahip olduğunda çabuk öğrenme

Tablo 4.13. (devam) Türkçe öğrenme sürecini kolaylaştıran faktörler.

Üst Tema	Tema	Kod
Motivasyon ve bireysel dayanıklılığa sahip olma	Mecburiyet ve zorunluluk	Mecbur kaldığını düşünme Türkiye'ye de olduğu için konuşmak zorunda kalma Türkçe yazmak zorunda olduğu için kolay öğrenme

Tablo 4.13'te yer alan bulgularda Türkçe öğrenme sürecinde sosyal destek alma ve etkileşim kurma bağlamında öğrencilerin konuşarak öğrenme, kelime yardımı ve geri bildirim alma, destekleyici öğrenme ortamı oluşturma, Türk arkadaşlardan destek alma, sosyal etkileşimle öğrenme, mentor desteği alma gibi yöntemleri kullandıkları görülmüştür. Bununla birlikte dijital medyadan dil öğrenme öğrenciler arasında oldukça yaygındır. Öğrenme stratejisi olarak ise pratik yapma, yazarak ve okuyarak çalışma, kelime ezberlemeyi tercih etmektedirler. Aynı zamanda öğrencilerin motivasyon ve bireysel dayanıklılığa sahip olmaları da önemli bir etkidir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin temalara ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır:

Karar verdiğim zaman “Türkiye gidecam” karar verdim. Evet online kursu aldım A1 için Suriyeli bir kadın Türkçe öğretiyor. Onunla bir kurs aldım A1” (TÖ4)

“Ben okulda tek başına ders ben tek başın çalışıyor, kutuphane gidiyorum her gün, tek çalışıyorum kendim kendime. Yani bazen eğer suzlu ders şeyimiz olursa yani pratik olursa onu o Türk arkadaşlarla birlikte yapacam” (Ö13)

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin TÖMER Türkçe derslerinin işleniş ve derslerin kalıcılığına ilişkin görüşleri Tablo 4.14'te sunulmuştur.

Tablo 4.14. Türkçe öğretimi bağlamında öğrenci beklentileri.

Üst Tema	Tema	Kod
Ders yapısı	Ders işleniş biçimi	Dört hoca; yazma, dinlemeye, okuma ve dil bilgisi ayrı işleniyor Her gün dil bilgisi, yazma, konuşma ve okuma oluyor Kurstaki birinci ders dil bilgisi oluyor Dil bilgisi dersinde örnekler veriliyor Derslerde öğretilenlerde bazıları kullanılırken bazılarının hiç kullanılmıyor Dersleri zor olmuyor
	Dil bilgisi ve yazma	Cümle yazarken çok faydası oluyor Dilbilgisinde gramer altyapıları öğretiliyor Dil bilgisi bildiği zaman yazmada hataları azalıyor Dil bilgisi öğrenmezse/bilmezse iyi konuşamayacağını düşünüyor Dil bilgisi derslerini kolay buluyor Yazma dersinde hoca bir konudan bahsediyor öğrenciler yazıyor
	Konuşma ve dinleme	Konuşmada münazara, sunum, konferans yaparak çalışılıyor Konuşma dersinde bir konu hakkında yorumlar yapılıyor İzledikleri videolar hakkında konuşuluyor Bazen dinleme dersleri yapılıyor Konuşmada münazara, sunum, konferans yaparak çalışılıyor Okuma dersinde pratik yapılıyor Metin okuyarak ilerleniyor

Tablo 4.14. (devam) Türkçe öğretimi bağlamında öğrenci beklentileri.

Üst Tema	Tema	Kod
Derslerin verimliliği	Öğretim etkinliklerini yetersiz bulma	Rutin değil, bazen film açılıyor bazen şarkı atılıyor Bazen pratik yapıyor bazen de oyun oynatılıyor Gramerde işlediği konuyu konuşma dersinde kullanmak istiyor Bazı dil kuralları öğretiliyor ama derslerde uygulanmıyor
	Dersleri kısmen yeterli bulma	Derslerde <u>neredeyse</u> tam olarak razı Öğretimde birkaç şeyi eksik buluyor Konuşmak için <u>biraz yeterli</u> buluyor Öğretimi biraz eksik buluyor Öğretim sıkıntılı, yüzde elli düzeyde başarılı buluyor
	Dersleri yetersiz bulma	Derslerden sadece yüksek not aldığını düşünüyor Dersler yavaş yavaş anlatılıyor bu üniversitedeki hızlı tempoya uymuyor Türkçe öğretimini pek yeterli bulmuyor Üniversite için yeterli bulmuyor İki ay sadece gramer öğretildiği ve pek konuşma olmadığı için eleştiriyor Dil bilgisi almasına rağmen konuşurken gramer kullanamıyor C1 kur -öğretmenleri değiştiği için- beklentilerini karşılamıyor
Öğrenme beklentileri	Akıcı ve kurallı konuşmak isteme	Resmî dil öğrenmek istiyor bununla ilgili zorluk yaşıyor Konuşma ve telaffuzla ilgili sorun yaşıyor, doğru anlaşılamıyor Kurallı konuşmak istiyor ama konuşamıyor Türkçesini geliştirmek ve güzel konuşmak istiyor Konuşmaya ağırlık verilmesini istiyor çünkü konuşamıyor
	Çalışma motivasyonuna ihtiyaç duyma	TÖMER tek başına yeterli olmadığı ve ekstra çalışması gerekiyor Ödev takibi yapılmadığı için düzenli çalışmıyor Daha yoğun/fazla çalışma ihtiyacı duyuyor Kendi başına çalışma yapmazsa gelişim sağlayamıyor Rahat olduğu zaman dili iyi yapamıyor Sadece konuları öğrenmesi kendisine hiçbir fayda sağlamıyor
	Dil becerilerini birlikte öğrenmek isteme	Her hoca gelip anlatıp çıkıyor, bundan fayda alamıyor Becerileri bir arada kullanabilseler çok daha güzel olacağını düşünüyor Okuma, dinleme, konuşma, yazma birlikte olsa daha iyi olacağını düşünüyor Hepsi birlikte olsa çok daha çabuk gelişeceklerini düşünüyor B2'ye kadar ayrı, B2 ve C1 beraber olsa daha çok katkıda bulunacak
	Farklı etkinliklere ihtiyaç duyma	Okuma derslerinde eş ve zıt anlamlı kelime öğrenmek istiyor Oyun oynarken ve sohbet ederken daha iyi konuşma öğreniyor Konuşmaya ihtiyacı var ama dinlemeye daha çok ihtiyaç duyuyor
	Anadilde/Ortak dilde ders anlatılmasını isteme	Anlayamadığı zamanlar ana dilinde ya da İngilizce anlatılmasını istiyor Fransızca anlatılsa daha kolay gelecek ama hocalar Fransızca bilmiyor Hoca Arapça açıklasa daha kolay geliyor, beyni tutuyor Öğretmenlerin Türkçe anlatması kendilerini zorluyor

Tablo 4.14'te sunulan bulgulara göre TÖMER'de dersler beceri temelli ve dil bilgisi ağırlıklı işlenmektedir. Dil bilgisi öğretimini kimi öğrenciler önemli bulurken kimi öğrencilerde kolay olduğu için öğrenmek istemekteler. Bulgularda konuşma dersi uygulanış biçimine ilişkin derslerde münazara, sunum ve konferans yapıldığının ifade edilmesine rağmen öğrencilerin mevcut dil yeterlikleri, ders işleniş biçimleri, öğretici görüşleri, araştırmacı gözlemleri ve diğer bulgular birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin bu teknik ve yöntemlerin isimlerini farkındalıkla kullanmadıkları söylenebilir. Soru - cevap, karşılıklı konuşma ya da küçük grup tartışma etkinlikleri - öğreticilerin hatalı kullanımlarına bağlı olarak- bu şekilde adlandırılmış olabilir. Öğrencilerin konuşma dersine yönelik pratik / uygulama yapma isteğine yönelik tema bir önceki görüşü destekler mahiyettedir. Derse katılmama alt temasına göre öğrencilerin kültürel etkilerle dinleyici olarak dersleri takip ettiği, bazı öğrencilerin ise zorlandıkları için derse katılmadığı belirlenmiştir. Dinleme dersinde video izlendiği ifade edilmiş

olmasına karşın bu beceri TÖMER’de müstakil bir ders olarak yürütülmemekte, okuma diğer derslerin içinde ve seyrek olarak uygulanmaktadır. Okuma dersine gelindiğinde ise öğrencilerin farklı kelimeler öğrenmek istedikleri görülmektedir. Okuma, konuşma, yazma ve dil bilgisi olarak ayrılan derslerin farklı öğreticiler tarafından verilmesini öğrencilerin önemli bir kısmı doğru bulmamaktadır. Öğrencilere göre derslerin bütüncül işlenmesi daha verimli olacaktır. Bu uygulamayı doğru bulan öğrenciler ise öğretimin nasıl uygulandığından ziyade dersi kimden aldıklarına odaklanmaktadır. Burada öğrenciler öğreticilerle iletişimleri ve aldıkları verim bağlamında değerlendirmelerde bulunmaktadır. Yabancı öğrenciler Türkçe öğretimini kısmen ya da tamamen yetersiz bulmaktadır. Kurs sonunda akıcı ve kurallı konuşma yeterliği kazanmamaları, derslerde teorik dil bilgisine odaklanılması, ders ve ödev takibinin yapılmaması bu görüşlerinin belirleyicisi olmaktadır. Öğrenciler anlayamadıkları, eksik ya da yetersiz kaldıkları konularda dersin Arapça ya da İngilizce anlatılmasını istemektedirler. Görüşülen tüm öğrenciler ya fakülteye tam olarak hazır olmadıklarını ya da dil bakımından farklı bir dünyayla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öğrenciler içeriğin üniversite için yetersiz olduğunu, resmî dil kullanma ve telaffuzda zorlandıklarını ve akıcı konuşmaları takip edemedikleri için ek çalışma ortamlarına ihtiyacı hissetmektedirler. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin temalara ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“...burdaki yabancıların çoğu hani sadece dışarda iletişim kurması için yeterli düzeyde Türkçeleri var. Bende tek problem hocanın dediklerini yetiştirememekti...” (Ö16)

“Konuşma hocası ayrı, yazma hocası ayrı hepsi ayrı. Çoğu ders böyle yani her hoca kendi bölümünde. Bence hepsi bir arada olsa daha iyi olur. Bence hepsi birlikte olsa çocuklar çok daha çabuk gelişebilir...” (TÖ5)

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri Tablo 4.15’te sunulmuştur.

Tablo 4.15. Sınıf yapısı ve mevcudu.

Üst Tema	Tema	Kod
Sınıf mevcudunun öğretime etkileri	Sınıf mevcudunun azaltılmasını isteme	Öğrenci sayısı olarak otuz dört kişiyi fazla bulma Daha küçükken daha iyi bulma On beş-on altı kişilik sınıf isteme fazlası sıkıntılı bulma On beş kişilik sınıfı en iyi bulma
	Stresli bulma	Kalabalık sınıfta konuşamama, stres yaşama Büyük (kalabalık) sınıflarda nefes alamama gibi sıkıntılar yaşama Kalabalık sınıfta olmayı kabullenmek zorunda kalma

Tablo 4.15. (devam) Sınıf yapısı ve mevcudu.

Üst Tema	Tema	Kod
Sınıf mevcudunun öğretime etkileri	Soru soramama ve dersi anlayamama	Öğrenci çok olduğunda rahatça soru soramama, konuşamama Öğrencilerin sohbet etmesi ve diğerlerinin anlayamaması Küçük sınıflarda rahat konuşabilme, kalabalık sınıflarda dersi anlayamama
	Özgüven eksikliği yaşama	Bazı öğrencilerin konuşmaktan uzaklaşmasına neden olma Bazı öğrencilerin korkması, hata yapmaktan çekinmesi Bazı öğrencilerin özgüven kaybı yaşaması
	Öğretmeni zorladığını düşünme	Öğretmenlerin zorlandığını, yorulduğunu düşünme ve üzülmeye İki sınıfın birleştirince kişi sayısı çoğaldı, hocalar zorlanıyor Hocalardan kalabalık sınıfların işlerini zorlaştırdığını duyma Az öğrenci olduğunda öğretmenin herkese odaklanabildiğini görme
	Fikir çeşitliliği olarak görme	Kalabalık sınıf daha fazla fikir üretildiği için iyi bulma Kalabalık sınıfta daha fazla yeni kelime öğrenme
	Teknolojik sorunlar yaşama	Bilgisayar, hoparlör çalışmadığı için etkinlik yapamama Hoparlör olmadığı için dinleme etkinliği/sınavı yapamama

Tablo 4.15’te sunulan bulgulara göre öğrenciler genel eğilim olarak TÖMER’de sınıfların kalabalık olmasından rahatsızdır. Sınıf mevcudunun azaltılmasını istemektedirler. Kalabalık öğrenme ortamlarını öğrenciler tarafından stresli bulunmaktadır. Öğrenciler soru sorma ve dersi anlama noktasında sorun yaşamaktadırlar. Dolayısıyla bu durumlar özgüven eksikliğine neden olmaktadır. Öğrenciler kalabalık sınıfların öğretmeni de zorladığını düşünmektedirler. Bunlara ek olarak sınıflarda teknoloji kullanımında da sorunlar yaşanmaktadır. Tabloda sunulan bulgularda çoğunluğa alternatif sayılabilecek görüşler de mevcuttur. Buna göre öğrenciler kalabalık sınıfları fikir çeşitliliği olarak görebilmekte ve öğrenmelerini destekleyebildiğini ifade etmektedirler. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin temalara ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Küçüklük daha iyi çünkü büyüklük bazı öğrenciler hiç birşey, sadece sohbet edecek ya da telefona kullanıyor, hiçbir şey öğrencek ama küçük sınıf varsa onlar mesela öğretmen kotu bir şey yapıyorsan ‘Yapma!’ ‘Bani dinle! Çünkü en önemli bir şey öğretiyorum ben’ oyle.” (TÖ7)

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşanan zorluklar Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16. Dil becerilerini öğrenme ve uygulamada yaşanan zorluklar.

Üst Tema	Tema	Kod
Dinleme-anlamada zorlanma	Zor bulma	Dinlemeyi zor buluyor Arkadaşının konuşmasını anlayamıyor Konuşulanları anlamakta hepsi zorlanıyor
	Hızlı konuşmaları anlayamama	Hızlı konuşmaları anlamada/dinlemede sıkıntı yaşıyor Hızlı konuşmalarda kelimeler yabancı geliyor Hocalar hızlı konuştuğunda anlamakta zorlanıyor Türkçesi gelişmediği için hocalarını yüzde kırk belki yüzde elli anlayabiliyor
	Yerel ağız konuşmaları anlayamama	Şiveli konuşmaları anlayamıyor Bölge şivesini farklı bulduğu için zorlanıyor Bölgeden dolayı dillerinde şive olabiliyor

Tablo 4.16. (devam) Dil becerilerini öğrenme ve uygulamada yaşanan zorluklar.

Üst Tema	Tema	Kod
Okuma-anlamada zorlanma		Okumada zorlanmasa da anlamada zorlanıyor Eksik harf bırakılan yazışmaları anlamakta zorlanıyor Metni anlamak için ana diline çeviriyor Kitap, gazete ve internet haberi okurken anlayamadığı oluyor Anlamaya çalıştığı için çok yavaş okuyor Yüzünden okumada zorlanıyor Okumada çok kötü olduğu için çok okuması gerektiğini biliyor
Konuşmada zorlanma	Konuşmaya geç başlama	Kursu bitirdikten sonra konuşmaya başladığı için zorlanıyor/sıkıntı yaşıyor C1 bittikten beri Türklerle konuşuyor Türkçe öğrenirken konuşmaya çabalamadığı için zorlanıyor Anlamada, dinlemede çok iyi ama konuşma biraz daha zor geliyor Arkadaşlarının kendisinden daha iyi konuştuğunu düşünüyor
	Telaffuzda zorlanma-Fonetik	Afrikalı arkadaşlarının telaffuzlarını anlayamıyor Ünlü harflerin Araplara çok zor geldiğini düşünüyor Sesli harfleri söylemekte zorlanıyor Türkçe sesleri tanımadığı için zaman içinde alıyor
	Günlük dilde zorlanma	Sokak dilini farklı buluyor, arkadaşlarının söylediklerini anlayamıyor TÖMER'de öğrendiği dili sokağa çıktığında nasıl kullanacağını bilemiyor Farklı lehçelerin konuşulmasına ayak uyduramıyor
	Kurallı konuşamama	Konusurken dil bilgisini kurallarını uygulamakta çok zorlanıyor Dil bilgisi biliyor ama problemlili konuşuyor Çok iyi anlıyor ama ekler kullanarak konuşamıyor
	Akıcı konuşamama	Kesik kesik konuşuyor Bazen yanlış kelime kullanıyor, saçma anlamlar çıkıyor Konuşmasını ne çok iyi ne çok fena, ortalama buluyor Çok iyi konuşamadığı için üzgün hissediyor Konuşmasını mükemmel bulmuyor, hataları olduğunu biliyor Bazen kelimeleri unuttuğu için çok yavaş konuşuyor
	Aktarımda zorlanma	Söylediği cümle anlaşılmasaydı onu Arapça çeviriyor Yavaş yavaş tekrar ediyor
Yazmada zorlanma	Yazmayı zor bulma	Yazmada çok zorlanıyor Yazma bilmiyor Yazmada kötü olduğunu düşünüyor Yazmada eksik hissediyor, küçük sorunları olduğunu düşünüyor
	Düzeğe uygun kelime kullanmakta zorlanma	Öğrendiği yeni kelimeleri yazıda kullanmamakta zorlanıyor Sınavda zor cümleler yerine basit cümleler kuruyor. Zor kelimeleri cümlede nasıl kullanacağını bilmiyorsa kullanmıyor En sevdiği, birbirine bağlayabildiği kelimeleri kullanarak yazıyor Temel kelimeleri kullanarak yazmaya çalışıyor Ana dilinde yazıp Türkçeye çeviriyor
	Cümle kurmakta zorlanma	Hep yanlış yazıyor, çok iyi cümle kuramadığı için sıkıntı yaşıyor Cevabın nereden geldiğini yazmak zorunda olduğu sayısal derslerde zorlanıyor Yazmak zorunda olduğu derslerde cümleleri ezberliyor
	Ünlü harflerin kullanımında zorlanma	İngilizcede olmayan noktalı harfleri yazmakta zorlanıyor Ünlü harflerin o-ü harflerinden dört tane harfte sorun yaşıyor Arapçada olmayan sesli harfleri yanlış yazıyor
	Metin yazmakta zorlanma	Kalem tutuyor, aklına hiçbir şey gelmiyor Kompozisyonu zor buluyor, kendi dilleri olsa bile yazamayacaklarını düşünüyor Kompozisyon yazdığı kelimeleri bağlamakta zorlanıyor
	Hızlı yazamama ve not almakta zorlanma	Türkçe not almak kendisine zor geliyor Hızlı anlatılan dersleri tam olarak yazamıyor/not alamıyor Yavaş yavaş yazıyor
	Akademik yazmada zorlanma	Sunumlarda, yazı dilinde çok zorlanıyor Akademik yazmayı öğrenmesi gerektiğini düşünüyor
Dil bilgisini anlamakta zorlanma		Dil bilgisi kurallarını anlamakta ve uygulamakta zorlanıyor Türkçe bildiği dillerden ve ana dilinden farklı olduğu için zorlanıyor
Kelime / Deyim öğrenmede zorlanma		Kelimelerin manasını bilmediğinde zorlanıyor Bir derste yirmiden fazla deyim verildiği için öğrenemiyor/anlayamıyor Deyimlerle konuşulduğunda anlamıyor Türkçe öğrenirken İngilizceden Fransızcadan gelen kelimelerde sıkıntı yaşıyor
Uzaktan eğitimde pratik yapamadığı için zorlanma		Uzaktan eğitimle kursu tamamladığı için zorlanıyor Uzaktan eğitimde pratik yapamadığı için konuşurken zorlanıyor Türkçe öğrenme sürecinde Corona virüs olduğundan, konuşamıyor Uzaktan eğitimden hiç fayda alamadığını/öğrenemediğini düşünüyor İki yıl pandemiden dolayı derslere katılmadığı için Türkçe konuşmada zorlanıyor

Tablo 4.16’da yer alan bulgulara göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin eğitimini aldıkları temel dil becerilerinin öğrenme ve uygulama aşamalarının tümünde zorluk yaşamaktadırlar. Buna göre öğrenciler dinlediklerini anlamakta zorlanmaktadırlar. Özellikle hızlı konuşmaları ve aşına oldukları dışında farklı ağızların kullanıldığı konuşmaları anlayamamaktadırlar. Bazı öğrenciler kurs boyunca konuşmadıkları, kurs sonrası konuşmaya başladıkları için zorlanırken bazı öğrenciler telaffuzda ve fonetikte zorlanmaktadır. Öğrenciler pratik eksikliğine bağlı olarak günlük dil kullanımında zorlandıklarını, diyaloglarda yanlış kelime kullanabildiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler kurallı ve akıcı konuşmada ve aktarımda zorlanmaktadırlar. Öğrenciler kitap, gazete vb. metinleri okuduklarında anlayamadıklarını bu bağlamda çok zorlandıklarını ifade etmektedirler. Öğrenciler okumak durumunda oldukları metinleri anlayabilmek için ana dillerine çevirmek durumunda kalmaktadırlar. Yazılı anlatımda da zorlandıklarını ifade eden öğrenciler yazmayı zor bulmakta, ödev, sınav ya da sunularda C1 düzeyine uygun / alanlarına özgü kelimeleri içeren cümleler kuramamaktadırlar. Öğrenciler ana dilden ya da önceki dil deneyimlerini yanlış aktarımdan dolayı ünlü harflerin kullanımında hata yapmaktadır. Bir konuyu açıklaya yönelik kompozisyon yazamamakta ve akademik dil kullanmayı gerektiren rapor hazırlayamamaktadırlar. Öğrenciler ana dillerinde yazdıkları metinleri çevrimiçi araçlarla çevirmeyi tercih etmektedirler. Benzer şekilde sahip oldukları sertifika düzeyine uygun dinleme yeterliğine sahip olmadıkları için hızlı yazma ve not almada da zorluk yaşamaktadırlar. Ayrıca öğrenciler dil bilgisini anlayamadıklarını ve kelime / deyim öğrenmede zorlandıklarını ifade etmektedirler. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin temalara ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Yazma kısmında çok zorlanıyorum. Kalem tutuyorum, aklıma hiçbir şey gelmiyor. “Nasıl yazacağım? Kurallar, ekler nasıl kullanabilirim? ... Şimdi sizi çok iyi anlıyorum ama ekler nasıl kullanıyorsunuz falan ama sizin gibi konuşamam.” (TÖ4)

“Dil bilgisi biraz yani çünkü anlamak istiyor ve konuşma çünkü ben utangiç bir adam biraz ve yani bazen karışmadım Türkler ile o yüzden konuşurken benim için çok zor. O yüzden ben konuşurken utangiç oluyorum.” (Ö20)

“Hoca hızlı bir şekilde anlatıyor. Ben böyle durucam: “Hoca ne dedi ya?” Bazi kelimeler zaten akademik Türkçe, hoca bizi ders veriyor akademik Türkçe. Ben dedim: ‘Husseyin bu kolay- bu TÖMER gibi deil, burda TOMER daha yüksek daha çalışmam lazım.’ (Ö24)

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin beceri geliştirememeye nedenlerine ilişkin bulgular Tablo 4.17’de sunulmuştur.

Tablo 4.17. Yabancı öğrencilerin konuşma becerisini geliştirememeye nedenleri.

Üst Tema	Tema	Kod
Dil öğrenme sürecinde karşılaşılan engeller	Fonetik ve morfolojik yapı	Kelime öğrenme ve dil bilgisinde zorlanıyor Telaffuz ve doğru konuşamama endişesi yaşıyor Telaffuzu ve şiveyi anlamayı zor buluyor
	Sosyal ve psikolojik engeller	Utangaçlık ve korku Konuşurken utanıyor Sınıftaki diğer öğrencilerden utanıyor İletişimde zorlanıyor Hata yapacağını düşündüğü için biraz korkuyor Korkuyor ve hata yapma endişesi taşıyor
Dil öğrenme ortamında karşılaşılan engeller	Sosyal izolasyon ve grup dinamikleri	Akranlarıyla sınıfta, dışarıda ana dilinde/ortak dilde konuşuyor Dışlanmış hissediyor, çevre kuramıyor Evde Türkçe konuşmuyor ve yakın arkadaş edinmiyor Üniversitedeki diğer öğrencilerle kaynaşmıyor Türklerle sosyal çevre oluşturamadığı için pratik yapamıyor
	Sınıf dinamikleri ve derse katılım	Derslerde pasif kalıyor Derslerde sunum yapmak istemiyor Bir grup öğrenci sürekli konuştuğu için fırsat bulamıyor Öğrendiklerini günlük hayatta kullanamıyor Derste kendini ifade edemiyor
	Sınıfta Türkçe dışında dil kullanma	Yeni dil öğrenmek zorunda olduğu için başka dilde konuşmayı uygun bulmuyor Konuşanlara katılmıyor, rahatsız oluyor Sınıfta çok fazla Arapça konuşulduğunda gerginlik, kavga yaşıyor Türkçe öğrenmeyi olumsuz etkiliyor, geciktiriyor Kendileriyle dalga geçilmiş olabileceğini düşündürüyor
	Pratik yapamama	Konuşa pratik yapsa daha iyi olacağını düşünüyor Gelişmesi için Türkçe konuşmak zorunda olduğunu biliyor

Tablo 4.17’de sunulan bulgulara göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirememeye nedenleri; öğrenmeye / konuşmaya isteksiz olmaları, konuşmaya yönelik pratik yapmamaları/yapamamalarıdır. Öğrenciler yanlış anlaşılma kaygısı çektikleri için diyaloglarda kendilerini ifade edemediklerini düşünmeleridir. Öğrenciler (daha sosyal olanlar hariç) Türklerin de içinde olduğu bir sosyal çevre kuramadıklarını, kendilerini dışlanmış hissettiklerini, utandıklarını, korktuklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin konuşma yeterliği sağlayamamalarının / geliştirememelerinin bir diğer nedeni ise Türkçe dışında ortak dile sahip oldukları akranlarıyla ana dilde ya da ortak dilde iletişim kuramamalarıdır. Öğrenciler ya Türkçe konuşmakta zorlandıkları için ya her yerde Türkçe konuşmaktan sıkıldıkları için ya da anlayamadıkları kuralları/konuları/kelimeleri öğrenebilmek için bu yola başvurmaktadırlar. Öğrencilere göre ana dil ya da ortak dilde konuşmaları bir gerekliliktir. Çünkü öğrenciler Türkçe yeterliği daha iyi olan akranlarından ana dillerinde ya da ortak bir dilde destek almakta böylece süreçlerini kolaylaştırmaktadır. Bu durum gerek TÖMER sürecinde gerekse fakülte sürecinde yaygındır. Öğrencilerin kendi aralarında ana dilde konuşmalarını, o dili bilmeyen öğrenciler *rahatsız edici* bulunmakta, Türkçe öğrenme süreçlerini olumsuz

etkilediği, geciktirildiği düşünmektedirler. ifade etmektedirler. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin temalara ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Çok fazla etkinlik olması lazım. Yani mesela şimdi TÖMER’de Afrika’dan ya da başka bir ülkeden Türkçe kullanmayan ülkeden gelen insanlar var. ... En azından böyle mesela bir saat sadece ya da iki saat başka Türk öğrencilerle şey yaparsalar evet daha güzel olur. Daha kolay öğrenebilirler. Keşke bunun da olabilseydi bizim zamanımızda.” (Ö1)

“Biz birbirimizi gurunce hemen Somalice konuşuyoruz hemen. ...Türkçe, Türkçe her yerden Türkçe olduğu için biz birbirimizi gurunce Somalice konuşuyoruz yani hiç beklemeden.” (Ö4)

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil becerilerini geliştirme çabalarına ilişkin görüşler Tablo 4.18’de sunulmuştur.

Tablo 4.18. Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme çabaları.

Üst Tema	Tema	Kod
Bilişsel çaba	Okuma becerisini geliştirme çabası	İletişim becerilerinin geliştirmek için
		Daha iyi iletişim kurabilmek için kitap okuyor
		İyi cümle kurabilmek için okumasını geliştirmeye çalışıyor
		Biraz zor gelmesine rağmen kitap okumayı deniyor
		Telafluz geliştirmek için okuma
	Okuma motivasyonu	Zorlanmasına rağmen yüksek sesle okuyor
		Telafluzunu geliştirmek için yüksek sesle okuyor
		Tarih kitapları okuyor
		Zorlanıyor ama üstesinden geleceğine inanıyor
		Çok sıkılmasına rağmen okuyor
	Yazma becerisini geliştirme çabası	Okumasını geliştirmek istiyor
		Yazma etkinlikleri yapıyor
		Yazmada çok hata yapıyor ama öğrenmek için kompozisyon yazıyor
		Hocasının söylediklerini yazıyor, not çıkararak çalışıyor
		Konuşma becerisini geliştirme çabası
	Konuşma becerisini geliştirme çabası	Konuşma pratiği yapma
		İnsanlarla konuşarak öğreniyor
		İnsanlarla iletişim kurmayı önemsiyor
		Yeni kelimeler ezberlemeye çalışıyor
		Konuşmada gelişmeye çalışıyor
	Anadilde konuşmama	İşaretle anlattığı şeyleri yavaş yavaş konuşuyor
		Afrikanlı ve Arap arkadaşlarıyla Türkçe konuşuyor
		Kızıyla Türkçe konuşuyor
		İranlı arkadaşlarıyla Farsça/ana dilinde konuşmuyor
		Türk çevre edinme
	Dönüt isteme	Cami imamıyla konuşuyor/muhabbet ediyor
		Türk arkadaşıyla pratik yapmaya çalışıyor
		Türklerle konuşmaya çalışıyor
		Gelişmek için saygılı insanlarla görüşüyor, konuşuyor
		Türk arkadaşından hatalarını söylemesini istiyor, rica ediyor
	Telafluz çalışma	Sesli okuyor, yanlışlarını söyletmiyor
		Bilmediklerini sorup öğreniyor
		Bazı kelimeleri bilmiyor, arkadaşları sözü tamamlıyor
		İnsanların nasıl konuştuğunu dinliyor
		Duyduklarını tekrarlıyor; bazen aynısı yapıyor de yapamıyor
Dinleme becerisini geliştirme çabası	Dizi-film izleme	Dil öğrenirken dizi-film-video izliyor
		Dizilerde ne söylendiğini anlıyor
		Türk dizilerini izleyerek dinlemesini geliştiriyor
	Müzik dinleme	Müzik/şarkı dinleyerek pratik yapıyor
		Her gün bir Türkçe şarkı dinliyor
		Bir konuyu dinliyor sonra yazıyor
Diğer becerileri geliştirmek için dinleme	Diğer becerileri geliştirmek için dinleme	Dinleme pratiği yapıyor
		Haber, dizi dinlemesi gerektiğini biliyor
		Anlamıyor sadece telafluz için dinliyor
		Tekrarla pekiştirme yapma
	Tekrarla pekiştirme yapma	Dersin tekrar ederek öğreniyor
		Tekrar ederek biraz kolaylaştırıyor

Tablo 4.18. (devam) Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme çabaları.

Üst Tema	Tema	Kod
Bilişsel çaba	Tercüme yapma	İngilizce, Arapça düşüncelerini yüksek sesle Türkçeye çevirmeye çalışıyor Arapça ya da İngilizceden çeviri yapmaya çalışıyor
	Akranlarıyla birlikte çalışıyor	Diğer öğrencilerin sorularına cevap verdiğinde kelimeyi oturtuyor Kendisinden daha iyi bilen öğrencilere soruyor Yeni bir kelime bilmediğinde arkadaşına soruyor/söylüyor Kendisinden daha iyi anlayabilen öğrencilere soruyor
Duyuşsal çaba	Özgüvenli olma	Korkmadan istediği şeyleri söyleyemeye çalışıyor Diyalog kurarak cesaretini geliştiriyor Başından beri konuşmaya cesaret edebiliyor Yanlış söylese de kendine güveniyor Yabancı olduğu fark edilse de konuşuyor, utanmıyor
	Gayretli olma	Zorlanıyor ama pes etmiyor Aşama aşama konuşmasını geliştiriyor
	İnançlı olma	Düzelteceğine inanıyor

Tablo 4.18’de sunulan bulgulara göre öğrenciler hem *bilişsel* hem de *duyuşsal* gayretin içindedirler. Öğrenciler telaffuzlarını geliştirmek amacıyla zorlanmalarına rağmen okuma çalışmaları yapmaya devam etmektedirler. *Yazma* ve *konuşma* pratikleri yapmakta ve ana dillerinde konuşmamaya gayret etmektedirler. Daha sosyal bir karaktere sahip öğrenciler özellikle Türk arkadaş edinme gayreti içindedirler. Bu öğrenciler sohbetlerinde akranlarının kendilerine hatalarını söylemelerini özellikle istediklerini ifade etmişlerdir. Genel bir eğilim olarak öğrenciler dizi ve film izlemekte, müzik dinlemektedirler. Öğrenciler akıcı konuşabilmek ve yazabilmek için Türkçe düşünmeye çalıştığı belirtmişlerdir. Tüm bu bilişsel çabaları sergilerken öğrenciler özgüvenli, gayretli ve inançlı tutumlar sergilediklerini belirtmektedirler. Ancak öğrenciler Türkçe derslerini beceri temelli kazanımlar şeklinde aldıkları; iletişimsel ve bütüncül bir yapıda işlemedikleri için beceri temelli çalışmalara odaklanmaktadırlar. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin temalara ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Dizilerden en çok filmlerden ureniyorum. Bi de çurktaki şey uretmenler falan var urdan. Mesela yeni kelimeler uretti. Daha konuşma akıcı olması sağladı bence. Bi de mesela TÖMER’de daha şey grammer ile ilgileniyo, dil bilgisi falan ama kunuşma ile dinleme çok ulmuyo. O yüzden dizi ya da film izlemek bence çuk iyi oluyor.”(Ö5)

“TOMER’deyken o kadar konuşmaya şansım olmadı. Tabi çok orenci var, herkesin bir saat konuşmaya zor olabilir ama daha fazla konuşursak yani pratik yapabildiysek daha iyi olurdu. Çünkü şimdi tıp fakultesinde derse girip sadece dinliyoruz yani o şekilde Türkçemi kullanıyordum. O kadar konuşmaya şansı olmuyo yani konuşurken biraz zorlanıyorum, pratik yapamadığımdan için. Turk arkadaşım la biraz pratik yapmaya çalışıyorum, bazen evde tek olduğumda İngilizce düşüncelerim ya da Arapça

düşüncelerim Türkçe'ye çevirmeye çalışıyorum yüksek sesle ya da bi şeyler okurken yüksek sesle okumaya çalışıyorum yani telaffuz daha iyi olmasına, olmak için.”(Ö7)

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe derslerinin etkililiğini artırmaya yönelik beklentileri Tablo 4.19’da sunulmuştur.

Tablo 4.19. Türkçe derslerinin etkililiğini artırmaya yönelik beklentiler.

Üst Tema	Tema	Kod
Etkinliklerin artması	Konuşma etkinlikleri	Her öğrenci konuşma dersinde çok zorlanıyor, problem yaşıyor Bir konu hakkında arkadaşlarıyla karşılıklı konuşmak istiyor Konuşma dersinde pratik yapmaya çok ihtiyaç duyuluyor
	Dinleme etkinlikleri	İki haftada belki bir kez yapılan dinleme dersi yeterli olmuyor Dinleme dersinde her zaman yavaş bir ses kaydı dinletiyor Hocalar dinleyebilsinler diye yavaş konuşuyor
	Yazma etkinlikleri	Yeterli değil, yazma dersinde yedi-sekiz aydır aynı etkinlik yapılıyor Hoca derste bir şey yapmıyor, sadece sandalyede oturuyor
	Kelime etkinlikleri	Her gün yeni kelime öğrenmeye ihtiyaç duyuyor
	Grup etkinlikleri	Uygulama yapmak istiyor diğer türlü sıkılıyor Tiyatro gibi, kısa film gibi etkinlikler yapmak istiyor Çok fazla etkinlik olmasını/yapılmasını istiyor Etkinlikleri hem eğlenceli hem de geliştirici buluyor
İçeriğin düzenlenmesi	Öğreniye uygun olma	Bölümlerine yakın konular olmasını istiyor Bazı konulara hiç ilgi duymuyor; mesela şiirler Bazı konular hakkında çok şey bilmiyor Öğrenciler şiir bilmiyor, çok sevmiyor Bazı konularda hiçbir şey anlamıyor Sadece kurallar öğretiyor basitçe
Sınıfların oluşturulması	Düzeğe uygun olma	Birleştirilmiş sınıflarda verim alamıyor/öğrenemiyor Sınıf düzenini sürekli değişmesini sıkıntılı buluyor Aynı sınıfta çok iyi bilen ve hiç bilmeyen öğrenciler oluyor Sınıfta bazı öğrenciler rahat konuşuyor bazıları hiç konuşamıyor C1’de ama bazı öğrenciler hiç konuşamıyor
	Amaca uygun olma	Bazı öğrenenler okumak için bazıları dil öğrenmek için geliyor Farklı yaş gruplarının ayrılması gerektiğini düşünüyor
	Demokratik olma	Araplarla başka ülkelerden gelenlere eşit davranılmasını istiyor
Öğretmen yetkinliğinin sağlanması		Bazı hocalar yeni olduğu için dersi anlatamıyor Bazı hocalar her seviye uygun ders işleyemiyor Bazı hocaların okuma dersinden başkasını veremeyeceğini düşünüyor

Tablo 4.19 sunulan bulgularda öğrencilerin TÖMER’de eğitim aldıkları sürede öğretim etkinlikleri yeterli bulmadıkları bu bağlamda *etkinliklerin artmasına yönelik beklenti* içinde oldukları görülmektedir. Buna göre öğrenciler; yazma, konuşma ve dinleme etkinliklerinin artırılması, kelime öğretimi ve içeriğin çeşitlendirilmesi ve oyunlaştırmayla sürecin eğlenceli hâle getirilmesini beklemektedirler. Öğrenciler *içeriğin* ilgi ve ihtiyaçlarına göre *düzenlenmesini* istemektedirler. Öğrencilerin diğer bir beklentisi de sınıfların düzeğe ve amaca uygun oluşturulması ve sınıf içi tutum ve davranışlarda öğretmenlerin demokratik olmasıdır. Öğrencilerin kurs saatleriyle ilgili beklentileri ise ders saatlerinin ulaşım imkânları gözetilerek düzenlenmesi yönündedir. Tabloda sunulan bir diğer önemli bulgu öğrencilerin öğreticileri yetkin ve yeterli bulmamalarıdır. Bu bağlamda öğretici yetkinliğinin sağlanması beklenmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin temalara ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“A2’den beri istiyoruz konuşma dersinde bir etkinlik yapalım, bir oyun oynayalım, münazara yapalım. Hoca söylüyor ‘olmaz’ neden söylüyor ‘senin seviyen iyi hızlı konuşuyorsun, çok kelime biliyorsun...’ ama mesela beş kişi bunu biliyor ‘...ama geri kalan bilmiyor.’ Konuşma sınavı mesela şimdi C1’iz. Çoğu kişi konuşmada mesela B1-B2 seviyesinde ama bu öbürsü derslerden yukarı not aldıkları için geliyor.” (TÖ1)

“Farklı, özel mesela tıpla alakalı kelimelerin olmasını isterdim... özellikle C1 seviyesinde mesela metinlerin biri tıpla alakalı olsa, bilimle alakalı olsa, biri mühendislikle alakalı olsa mesela biraz öğrencilerin kulağına değer bu kelimeler daha iyi hazırlanırlar.” (TÖ4)

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin alternatif öğrenme ortamlarının oluşturulması/farklılaştırma beklentilerine ilişkin görüşler Tablo 4.20’de sunulmuştur.

Tablo 4.20. Alternatif öğrenme ortamlarının oluşturulması/farklılaştırma beklentisi.

Üst Tema	Tema	Kod
Ders dışı etkinlikler	Ders dışı etkinlikler	Ders saatlerine ek saatlerle kendini geliştirmek isteme Puanlama yapılmayan faaliyetler isteme
	Sohbet söyleşi etkinlikleri	Ders dışında hoca ve öğrenci sohbetleri olmasını isteme Bazı hocaların öğrencilerle ders dışında konuşmamasını eleştirme
	Sosyal etkinlikler	Dışarıda ders yapmak isteme Birlikte seyahat etmek isteme Keyifli, eğlenceli etkinlikler düzenlenmesini isteme Pikniğe gitmek isteme Türk ve yabancı öğrencileri kaynaştırıcı faaliyetler / festivaller isteme
	Görsel işitsel medya içerikleriyle etkinlikler	Sınıfta kısa film, dizi izlemek isteme / Çokça dizi, film izlemek isteme Telaffuzu geliştirmek için kayıt dinlemek isteme
	İşitsel medya içerikleriyle etkinlikler	Oyun oynamak isteme Dans edip şarklı söylemek isteme Şarkı sözlerini yazılı olarak takip etmek isteme
	Öğrenci ilgisine uygun	Eğlenceli konular belirlemesini isteme İlgi çeken konular belirlemesini isteme Alana uygun konular belirlemesini isteme
	Diğer dillerle karşılaştırmalı etkinlikler	Diğer dillerle karşılaştırma yaparak öğrenmek isteme Kelimelerin ana dilindeki karşılıklarının verilmesini isteme Kendi dillerine çevirmelerinin kolaylaştırılmasını isteme
	Yükseköğretim alanına yönelik etkinlikler	Fakültelerine uygun özel terim ve kelimeler öğrenmek isteme Fakültenin dilini kullanacağı etkinlikler/ortamlar isteme Farklı kelimeler öğrenmek istemek isteme Metinlerin tıpla, bilimle, mühendislikle alakalı olmasını isteme
Yükseköğretim alanına yönelik etkinlikler	Konuşma odaklı etkinlik	Konuşmaya odaklanmak isteme Farklı kişilerle konuşarak öğrenmek isteme
	Misafir öğrenci olma (Fakülte deneyimi)	Fakülte derslerine katılmak isteme Fakülte derslerine katılarak daha fazla kelime öğrenmek isteme TÖMER son iki ayda fakültelerindeki derslere girmek isteme
	Öğretim materyalleri ve içerik	TÖMER’in kitaplarında becerilere yönelik yeterli soru bulamama Kitapları yeterli bulmama, alternatif metin, soru isteme Görsellerin kullanıldığı materyaller isteme
Akran çalışma grupları		Sınav gecesi grupla çalışma etkinliklerinin düzenlenmesini isteme Bol bol konuşmalarını sağlayacak grup konuşma etkinlikleri isteme Özel gruplarla bölüm hakkında bilgi edinerek Türkçe öğrenmek isteme Her fakülteden beş-altı kişilik gruplar oluşturarak ders çalışmak isteme Türklerle Arapça-Türkçe öğrenme grupları oluşturmak isteme

Tablo 4.20’de sunulan bulgulara göre *öğretim etkinliklerinin farklılaştırılmasına yönelik öğrenci beklentileri*; ek dersler konulması ve alternatif çalışma ortamlarının oluşturulması,

kaynaştırmaya yönelik sosyal ve kültürel etkinlikler düzenlenmesi, dil yeterliği kazanmalarına yönelik sohbet-söyleşi etkinlikleri, dinleme etkinlikleri, film-dizi içerikli etkinliklerinin yapılmasıdır. Öğrenciler bu etkinliklerin uygulamalı olmasını, eğlenceli olmasını ve ilgilerine uygun olmasını istemektedirler. Aynı zamanda farklı dilleri kullanabilecekleri (çoğul dilli aktarım/etkileşim sağlayacak) etkinliklerin yapılması beklenmektedirler. Öğrencilerin kendilerini *yükseköğretime hazırlayacak, alanlarına yönelik etkinlik beklentileri* de mevcuttur. Buna göre fakülte/bölüme özelinde kelime/konu öğrenmelerine katkı sağlayacak içeriklerin oluşturulması ve konuşma odaklı etkinliklerin olması ve öğrencilerin fakülte deneyimi kazanmalarına imkân sağlayacak *'misafir öğrenci'* uygulaması yapılması yönünde beklentileri mevcuttur. Ayrıca öğrencilerin öğretim materyallerinde farklılaştırılması ve ders çalışma gruplarının oluşturma yönünde beklentileri vardır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin temalara ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır:

"Hepimiz burada kimya biliyor, fizik biliyor, matematik var. Mesela bir şey sadece biyoloji değil, kimya kelimeler kullanabilir ya da fiziksel böyle bir şey kullanabilir ... Sadece bir kere görürken ha burada gordun ne anladın hatırlayabilirsin." (TÖ7)

"...Kısa bi dizi olsun hocam izleyelim yani onları sınıftan, onu yapalım mesela. Bi de yarım saat fark etmez de hani dinlemek için yani bunları daha artması gerek." (Ö18)

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin C1 yeterliği özdeğerlendirmelerine ilişkin bulgular Tablo 4.21'de sunulmuştur.

Tablo 4.21. C1 yeterliği hakkındaki özdeğerlendirme.

Üst Tema	Tema	Kod
Günlük dil yeterli sağlayamama	Türkçeyi tam öğrenemediğini düşünme	C1 bitirdi, Türkçe yüzde elli biliyor Dil yeterliğini <i>sıfır</i> olarak görüyor TÖMER bitirdiği hâlde dil bilmediğini düşünüyor
	Doğal hızında günlük konuşmaları anlamadığını düşünme	Bazı bölgelerin aksanlarını anlayamıyor Hızlı konuşmaları ancak iki yıl sonra anlayabileceğini düşünüyor Anlayabiliyor ama çok bilmiyor, çünkü insanlar hızlı hızlı konuşuyor
	Akıcı günlük dil konuşamadığını düşünme	Hastaneye, mahkemeye ya da polise gittiği zaman sıkıntı yaşıyor Kitaplardan terimler öğrenerek kendini geliştirmeye çalışıyor TÖMER'de temel Türkçe öğrendiği için pratiğe ihtiyaç duyuyor Konuşabilmek için her gün pratik yapması gerektiğini düşünüyor
Akademik dil yeterliği sağlayamama	Alanına özgü kelime bilmediğini düşünme	Tıp fakültesinde zorlanacağını düşünüyor Alana özgü kelimeleri bilmemenin eksikliğinin yaşıyor C1'de inşaat mühendisliğiyle alakasız şeyler öğrendiğini düşünüyor Alanındaki kitapları anlayamıyor
	Dersleri anlayamadığını düşünme	Alan derslerle ilgili daha fazla şey konuşması gerektiğini düşünüyor Kendi dilinde anlayabildiği dersi Türkçe anlayamıyor
	Dersleri anlayamadığını düşünme	Farklı bir dili anlatarak belki zor bana gelmiş olur Ana dilinde bildiği çok basit terimlerin bile Türkçesini bilmiyor Hiçbir şey anlamadığı için çok zorlanıyor TÖMER'den sonra tıp okuyanların çok zorlandığını düşünüyor

Tablo 4.21. (devam) C1 yeterliği hakkındaki özdeğerlendirme.

Üst Tema	Tema	Kod
Akademik dil yeterliği sağlayamama	Akademiye hazır hissetmeme	Akademiye çok hazır hissetmiyor çünkü okuma ve yazmada zorlanıyor Akademiye hiç hazır hissetmiyor Bir noktada hazır hissetmiyor, yaz tatili için planlar yapıyor Çözmesi gereken bir sorun olarak görüyor hazır hissetmiyor TÖMER'i yeterli bulmuyor, çare bulmaya çalışıyor
Akran tecrübesinden yararlanmak isteme		Üst sınıftaki öğrencilerden bilgi almaya ihtiyaç duyuyor Üst dönemlerdeki arkadaşlarından bilgi ve materyal alıyor, kelime soruyor Arkadaşından notları alıp okumayı planlıyor Yaz tatilinde okulla ilgili arkadaşıyla konuşmayı planlıyor
Kurs sonrası Türkçe çalışmak zorunda hissetme		Üniversiteye yönelik Türkçe ek ders almaya ihtiyaç duyuyor Yaz tatilinde iki aylık kursa gitmeyi planlıyor TÖMER dışında bir kursa gitmeye ihtiyaç duyuyor TÖMER'de öğrendikleri üniversiteden çok farklı olduğu için çalışıyor Daha fazla çalışması gerektiğini düşünüyor Hazırlıyor, C1 bittikten sonra hemen kütüphaneye oradan hiç çıkmıyor Üniversitede ders notlarından yeni kelimeler öğreniyor; düzey, dikey... Üniversite derslerine hazırlanıyor

Tablo 4.21’de sunulan bulgulara göre günlük/sosyal dil yeterliğini sağlayamadığını düşünen öğrenciler bunu Türkçeyi tam öğrenememeleriyle ilişkilendirmektedir. Öğrenciler, doğal hızında günlük konuşmaları anlamadıkları ve günlük dili akıcı biçimde konuşamadıklarını ifade etmektedirler. Akademik dil yeterliği de sağlayamadığını düşünen öğrenciler, alanına özgü kelimeleri bilmedikleri, Türkçe anlatılan dersleri anlayamadıkları için C1 sertifikasına sahip olmalarına rağmen kendilerini akademiye hazır hissetmemektedirler. Öğrenciler akademik başarı sağlayabilmek üst sınıflardaki akranlarından (özellikle de kendi uyruklarından olan öğrencilerden) bilgi ve materyal desteği almakta, tecrübelerinden yararlanmakta ve kurs sonrası Türkçe çalışmaya devam etmek zorunda hissetmektedirler. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin temalara ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“C1 istediğim gibi geçirmedim maalesef ama yani artık geçti. ... çok korkuyorum ...kendi bolumum Arapça olsa zor bir geriye düşünün kendi dilin yok başka dil Türkçe var.” (TÖ9)

“Hiç hazır değilim. Birinci sınıflarda öğrenciler onlarla konuşacağım. ...Ne okudular ne tavsiye ediyor falan.” (TÖ4)

4.1.1.5. Akademik Hayatta Dil Kullanımı

Bu başlık altında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yükseköğretim öğrencilerinin Türkçe yeterliklerine bağlı bilişsel ve duyuşsal deneyimlerine, dile bağlı yaşadıkları akademik zorluklar ve gelişim sürecine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğrencilerin yükseköğretimde Türkçe yeterliğine bağlı bilişsel deneyimlerine ilişkin bulgular Tablo 4.22’de sunulmuştur.

Tablo 4.22. Yükseköğretimde Türkçe yeterliğine bağlı bilişsel deneyimler.

Üst Tema	Tema	Alt tema
Akademik başarıyı etkileyen deneyimler	Dersi takip edememe	Hocaların çok hızlı ders anlattığını düşünme İlk sınıflarda dili anlamada, hocayı yani takip etme baya zorlama Hocaların öğrenciyi umursamadan ve durmadan anlattığını düşünme İlk sınıflarda hocaları takip etmekte zorlanma Bazı hocalar tahtaya yazsa da bazıları dikte ettiği için zorlanma
	Derste not alamama	Hocalar hızlı konuştuğu için not alamama Derste not almak zorlanma
	Dersi anlamakta zorlanma	İlk derslerde hocayı anlamakta çok zorlanma Birinci ve ikinci sınıftayken çok zorlanma İlk yılları çok çok zor geçirme Hocalar hızlı hızlı anlattıkları için bölüm derslerini anlamakta zorlanma Fakültede bir sürü şeyde zorlanma Tıp fakültesi birinci sınıfta çok çok zorlanma Dışarda kolay olsa da derslerde zorlanma Biraz daha dil çalışmayı önemseme akademik kelimeler öğrenme
	Dersi anlayamama	İlk aylarda sadece ‘Gunaydın çocuklar!’ anlayabilme İlk aylarda dil eksiği olduğu için hiçbir şey anlayamama Birinci sınıfta Türkçesi çok zayıf olduğu için bir şey öğrenememe İlk dersler farklı geldiği için hiç anlayamama TÖMER dersleri anladığı kadarıyla fakültedeki dersleri anlama
	Derse katılmama	Derslerde sessiz kalma bundan dolayı çok kötü etkilenme İlk zamanlarda okulda hiç konuşmama Dil bilmediği için çok korkma Yazıda zorlandığı için teorik derslerden birazcık korkma Derse hâlâ katılmama, katılmayı denememe Türkçesi gelişmediği için korkma, girişmeme
	Sınavlarda başarı gösterememe	Sınavlar Türkçe olduğu için çok düşük notlar alma İlk yıl dil yetersizliğinden dolayı kalma ve dönem tekrarı yapma Geçme sistemi dâhil hiçbir şeyi anlayamama Sınav nasıl olacak bilememe Türkçe sınavı vaktinde yetiştirememe Sınav sorularını anlayamama Birinci sınıfta yüksek not alamama Bazı derslerde çözme imkânı olmadığı için sınavdan hemen çıkma Farklı şeyle karşılaşınca dersi bırakma
	Çalışma isteğinde azalma	Dersi anlamadığından dolayı çalışmakta zorlanma Çalışmak zor geldiği için bırakma Anlamadığı için çalışmama
Akademik Türkçe yetersizliğine bağlı deneyimler	Akademik kelime bilgisi yetersizliği	TÖMER’de <i>integral</i> ne demek, <i>artıyor-eksiliyor</i> ne demek öğrenmeme İlk derslerde yeni kelimeler duyma Matematikte, kimyada çok yeni kelimeler öğrenme ihtiyacı duyma Bilimsel bir şeyler, yeni kelimelerle karşılaştığı için zorlanma Temel kavramların, terimlerin İngilizce ve Arapça çevirilere ihtiyaç duyma Akademik dil öğrenmeyi çok isteme Tıp kavramlarıyla mühendislik kavramları bilinmesi gerektiğine inanma
	Akademik metin okumada zorlanma	Okumada hâlâ zorlanma
	Akademik metin yazmada zorlanma	Akademik kitapları okumayı öğrenmeye çalışma Akademik yazamama Yazmakta hâlâ zorlanma Hem konuşma hem de yazmada, cümle kurma sıkıntısı yaşama
	Konuşmada/Bilgiyi aktarmada zorlanma	Konuşabilse de sunumlarda kendi cümlelerini kuramama Anlatacaklarını stres yüzünden unutma, bildiğini iyi şekilde anlatamama Konuşmasının daha iyi olmasını isteme Hocaya fikirlerini aktaramama Pratik yaptığı hâlde sınıfta gerçekten kötü bir şekilde anlatma Bilgisini iyi bir şekilde anlatmak isteme Bilgilerini hocaya anlatmak isteme ama başaramama Karşılıklı konuşmada durakalma, hiçbir şey anlayamama
	Sunum yapamama	Sunumlarda anlatamama çok zorlanma, çok fazla stres yapma Sunum yapmak için yardım almak zorunda kalma Sunumlardan korkma Proje yapmasına rağmen anlatamama Konuyu anladığı hâlde sunumda zorlanma Sunumları son sınıfa geldiğinde ancak yapmaya başlayabilme

Tablo 4.22’de yer alan bulgular akademik başarıyı olumsuz etkileyen deneyimler ve akademik Türkçe yetersizliğine bağlı olumsuz deneyimler olmak üzere iki temada sunulmuştur. Bulgulara göre uluslararası öğrenciler, hocalarının konuşma hızını takip edemedikleri için dersleri anlayamamakta ve not tutamamaktadır. Ayrıca öğrenciler konuşmaya cesaret edemedikleri için derse katılamamakta, yazılı ve sözlü sınavlarda/sunularda -ana dillerinde çalışarak edindikleri bilgileri de aktaramadıkları için- başarı gösterememektedirler. Öğrencilerin akademik kelime bilgilerinin yetersiz olması bu olumsuz deneyimlerin artmasına neden olurken, ders çalışma isteğini olumsuz etkileyebilmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin temalara ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Türkçe o(ğ)renirken yani hocalar çok yavaş konuşuyola ama yani birinci sınıfta girdiğinde başka bi dünyada giriyosun yani. Hocalar seni umursamadan anlatıyo, anlatıyo... Masala ilk geldiğimde matematik dersine girdim, ...hoca anlatı anlatı sonra ...benim yanıma geldi, dedi ki ‘Çıkmak için’ yani ‘Bir odadan çıkmak için kaç ihtimal, kaç olasılık olabilir? Cevapi biliyordum İngilizcede ama nasıl Türkçede söyleyebilirim bilmiyordum. ...Yani Hoca ilk defa gordum çok hızlı anlatıyo yani hem de bütün sınıflarda yuz kişiydik bi tek ban yabancıyım, sonra ben dedim ki ‘Hocam bilmiyorum, İngilizce biliyorum ban.’” (Ö2)

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yükseköğretimde Türkçe yeterliğine bağlı duyuşsal deneyimlerine ilişkin bulgular Tablo 4.23’te sunulmuştur.

Tablo 4.23. Yükseköğretimde Türkçe yeterliğine bağlı duyuşsal deneyimler.

Üst tema	Tema	Kod
Üniversiteye uyum sürecinde psikolojik etkiler	Yetersiz hissetme	İlk zamanlarda ‘Türkçe bilmeyen gibi’ hissetme İlk derslerde şok yaşama, öğrendiği Türkçenin hiçbir işe yaramadığını düşünme İlk derslerde bildiği Türkçeyi tümüyle unutma Birinci sınıfa başladığında başka bi dünyaya girdiğini düşünme ‘TOMER’de ne yaptım? Ne yaptım bir yıl?’ şeklinde kendini sorgulama Öğrencilerin Arapça biliyor olmalarını dileme Hocanın konuşmalarından hiçbir şey anlamayınca hayal kırıklığı hissetme
	Yalnızlık hissetme	Sınıfta tek yabancı olduğu için garip hissetme Yabancı olduğu için kimseyle arkadaşlık yapmama Arkadaşlarıyla çok az konuşma
	Korku hissetme	Fakülteye geldiğinde nasıl cümle kuracağını düşündüğünde korkma Kimseyi tanımadığı, bilmediği için korkma
	Kaygı hissetme	Ne yapacağını, nasıl yapacağını düşünerek kaygılanma Daha da fazla zorlanacağını düşünme Stres yaptığı için her şeyi unutma
	Üzgün hissetme	Zorlandığı bazı durumlarda ağlama, anlayamadığını düşünme Düşüncelerini anlatamadığı için psikolojik açıdan zarar görme, çok üzülme
	Özlem duyma	Aileden uzak olduğu için biraz zorlanma
	Rahat olma	Fakülteye girdiğinde normal hissetme
	Azimli ve kararlı olma	Sonraki yıllarda böyle olmayacağını / bu kadar zorlanmayacağını ümit etme Etütte çalışan öğrencilerden pozitif enerji alma

Tablo 4.23'te yer alan bulgulara göre öğrencilerin önemli bir kısmı kendini yetersiz, yalnızlık, üzgün, korku içinde ve kaygılı hissetmektedir. Öğrencilerin ailelerine ve ülkelerine özlem duymaları gibi motivasyonlarını düşürmektedir. Türkçeye daha yakın ana dile sahip öğrencilerin dil yeterliği olarak daha az zorlandıkları fakat duyuşsal yeterlikler bakımından diğer öğrencilere benzer sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Bu duygusal zorluklara rağmen öğrenciler başaracaklarına dair kararlı bir duruş da sergilemektedirler. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin temalara ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Benim o kadar arkadaş çevrem yok. Hani film izleyerek hani bir şekilde kendimi sakinleştiriyorum.” (Ö16)

“Bazi durumlarda ağlıyorum... İlk sınavda benim çok düşük geldi ama ondan sonra biraz çalıştım. Dili çok çalıştım. Konuları çok çalıştım. İkinci sınavımda daha iyi oldu.” (Ö15)

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil yeterliğine bağlı yaşadıkları akademik zorluklar ve gelişim süreci ilişkin bulgular Tablo 4.24'te sunulmuştur.

Tablo 4.24. Dile bağlı akademik zorluklar ve gelişim süreci.

Üst Tema	Tema	Kod
Akademik başarıya yönelik stratejiler	Kitap ve yazılı materyal kullanma	Yardımcı olduğunu düşündüğü farklı kitaplar kullanma Kitapların kendisini kurtardığını düşünme Sözlüğü her zaman yanında bulundurma Metinleri ve kelimeleri tercüme ederek öğrenme Çıkmış sorulara çalışma Slaytlardan çalışma
	Dijital araçlar ve medya kullanma	YouTube'dan öğrenme Anlamadığı konuları/dersleri YouTube'dan izleme Derste ses kaydı alıp dinleme
	Not alarak çalışma	Hocaların önemli dediği yerleri not alma Üst sınıflardan ders notları alma Görseller üzerine not alarak öğrenme
	Anadilde çalışma	Türkçe olarak anlayamadığı dersi Arapça çalışma Ana dilinde çalışmadığında konuyu anlayamama
	Kopya ve şans başarısı sağlama	Korona sürecinde kolayca geçtiğini gizlemeye gerek duymama Korona döneminde kopyayı ders geçmek için bir yöntem olarak görme Geçmek için kopya çekme Temel kelimeleri yazsa da hiçbir soruyu boş bırakmamaya çalışma
Dil gelişimi ve akademik ilerleme	Kelime bilgisi ve anlam zorlukları	Bütün kelimeleri öğrenememe, bazılarını öğrenebilme Bazı kelimeleri bilmeme Kelimeleri ezberlemekte zorlanma Kuralları ezberleme ve kullanma
	Dilin anlaşılması bağlı ilerleme sağlama	Dersler başladıktan bir buçuk iki ay sonra çözüm bulma İlk başta hiçbir şey anlayamama, sonradan gelişme Birinci sınıfın yarısından itibaren hocaları anlamaya başlama
	Sınavlar ve notlar	Sınav sorularını anlamadığım için zorlanma Sistemi anlayamadığım için düşük puan alma İlk komitelerde düşük puan alma Cevap şıklarını çok yakın bulma Sınavlarda vakti yetiştirememe
Motivasyon ve Kişisel Farkındalık	Disiplinli olma (Öz disiplin)	Dikkatli, uygun bir yol bularak çalışma Zaman ayırma Severek çalışma

Tablo 4.24. (devam) Dile bağı akademik zorluklar ve gelişim süreci.

Üst Tema	Tema	Kod
Motivasyon ve Kişisel Farkındalık	Kendine inanma (Öz düzenleme / Farkındalık)	Öğrenci olarak kendini bilirse başaracağına inanma Neyin faydalı olacağını bilerek çalışma Kendi kendine çalışma alışkanlıkları geliştirme Kendini bilme ve neyin faydalı olduğunu anlama Kendini geliştirmek / Türk gibi konuşmak isteme
	Bireysel Farklılıklar ve Öğrenme Becerisi	Bazı insanlar dili çabuk öğreniyor ama herkesin becerisi farklı. Aynı şartlarda olan diğer öğrenciler de benim gibi zorlandı. Hocaların söylediklerini anlatırken anlıyorum, ama ben çalışmıyorum. Hoca anlatırsa, anlatırken anlıyorum, ben çalışmıyorum.
Gelişim sağlamadığını düşünme	Bireysel farklılıklara bağlı zorlanma	Geliştirmeyi çok istemesine rağmen olmadığına inanma Bazı öğrencilerin dil daha çabuk öğrendiğine inanma Fakültede her şart aynı olmasına rağmen anlayamadıkları için kalma
	Online eğitimde gelişim sağlayamama	Birinci sınıfta online dersleri dil sorun olduğu için dinlememe Korona bittikten sonra düşük puanlar alma Yüz yüze derslere geçince daha çok zorlanma Online derslerde azıcık konuşma Online dönemi kötü bulma Puanlar iyiydi olmasına rağmen faydalanmama, yararlanmama Online eğitim sürecinde dil gelişiminde zorluk yaşama Dersleri anlamada zorluk çekme Online eğitim süreci gelişim açısından yeterli bulmama Laboratuvar deneyimi eksikliğinden dolayı zorlanma

Tablo 4.24'te sunulan bulgulara göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin akademik başarıları sağlamak amacıyla kitap okudukları, kelime öğrenmeye/ezberlemeye çalıştıkları, not alarak çalışmayı öğrendikleri, anlamayı kolaylaştırmak için görsellerden yararlandıkları, internetten çalıştıkları konuyla ilgili -ana dillerinde- dersler/videolar izledikleri ya da ana dillerinde metinler okudukları, çıkmış sorulara çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler disiplinli olmaları ve kendilerine inanmaları gibi duyuşsal davranışlar sayesinde başarılı olabilmektedirler. Buna karşın bireysel farklılıklara bağlı olarak gelişim sağlamadığını düşünen öğrenciler olduğu gibi gerekli bireysel çabayı sarf etmedikleri için zorlandıkları görülmüştür. Bununla birlikte online dersler yabancı öğrenciler açısından verimsiz geçebilmektedir. Ayrıca öğrencilerin sınavlarda daha yüksek not almak amacıyla kopya çekebildikleri ya da şans başarısını artırmak için sınav sorularını boş bırakmamaya özen gösterdikleri görülmüştür. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin temalara ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Bazı notlar arkadaşlarım atıyorlar grupta. Alıyorum ve Arapça çeviriyorum. Arapçaya çeviriyorum sonra çalışıyorum.” (Ö21)

“TOMAR’da biz orenmedik entegral ne demek, artıyor eksiliyor yani orenmedik bu şeyler matematik şeyler ama girdiğim zaman orendik. Şimdi ...okuyorum tercumen kullanıyorum yavaş yavaş ve arkadaşlarımla birlikte oreniyoruz YouTube’dan.” (Ö20)

4.1.1.6. Sosyal Hayatta Dil Kullanımı

Bu başlık altında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Sosyal hayatta Türkçe iletişim becerilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğrencilerin sosyal hayatta Türkçe iletişim becerilerine ilişkin görüşlerine Tablo 4.25'teki gibidir.

Tablo 4.25. Sosyal hayatta Türkçe iletişim becerisi.

Üst Tema	Tema	Kod
Sosyal uyum	Sosyal uyum becerisi kazanma	İnsanları tanıdıkça önyargılarını aşma Halka yakın olmayı önemseme Tanıştığı insanlardan yardım ve iyi davranış görme Yabancı olduğunu hissetmeme, yardım görme Türklerin kibar ve sevgi dolu olduklarına dair olumlu algı Türk arkadaşlarına kültürel yakınlık duyma
	Kültürel etkileşim ve sosyalleşme	Farklı kültürlerden arkadaşlarla etkileştiğinde iyi hissetme Farklı kültürlerden arkadaşlarla sadece Türkçe iletişim kurma Sözünü dinlettiğinde, iletişim kurduğunda çok sevinme Türk ve diğer kültürden arkadaşlarını kaynaştırmaya çalışma Yurttaki Türk arkadaşlarıyla iyi anlaşma
	Sosyal iletişim becerisi kazanma	İnsanların sokakta, otobüste çok muhabbet ettiğini düşünme İnsanlarla iletişim kurmaktan dolayı çok sevinme Dışarda konuştuğu insanların anlaşılabilme İnsanlardan güzel davranışlar görme Türklerle muhabbet etmenin kolay olduğunu düşünme
	Dil öğrenme motivasyonu kazanma	Genel olarak Türkçe konuşmayı sevmeye Çarşıda pazarda gezdiğinde yeni kelimeler öğrenme Türkçe konuşa konuşa gelişme
	Hocalarla ders dışı iletişim kurma	Hocalarıyla ders konusundan doğrudan konuşma İlk başlarda hocalara soru sormaktan korkma, sonra zevk alma Hocaların yabancılarla iletişimde biraz zorlandığını düşünme Bazı hocaların ilgisiz, kayıtsız olduğunu düşünme Bazı hocaları çok iyi ve anlayışlı bulma, destek olduğunu düşünme
İletişim zorlukları ve sosyal engeller	Dilsel ifadelerde zorlanma	Kendisinin ana dilindeki gibi iyi ifade edememe Resmî bir şekilde konuşmak istediğinde dil bilgisine odaklanma Hocalarla konuşmadan önce kelimeleri düşünme ihtiyacı duyma Spontane konuşamama Strese girdiğinde takılma, konuşmakta zorlanma
	İletişim stratejileri kullanma	Bir şikayeti varsa yazarak verme Kulaklık takarak tepkilerden kaçma Sıkıntılardan uzak durma, kimseyle uğraşmama
Yabancılık hissi	Önyargılar ve sosyal dışlanma hissetme	Türklerle daha az Arap ve Afrikalılarla daha çok arkadaşlık yapma “Bunlar yabancı” dendiğini duyma Türk arkadaşlarının kendileriyle konuşmak istemediğini görme Sosyal uyum hakkında kurs alma kabul edilmenin yollarını öğrenme
	Yabancılarla yönelik tepki hissetme	Sevilmediklerini düşünme Bölüm öğrencilerini samimi bulmama Kötü bir tepki olmasa da tam olarak hissetme İlk geldiği zamanlarda baskı hissetme Türlere yakın davranamama
Resmî ve günlük dil farkları	Günlük dil kullanmada zorlanma	Sokak dilinde kelimeleri yanlış kullanımdan dolayı zorlanma “İnsanlar mı yanlış konuşuyor ben mi?” diye düşünme Whatsappta kısaltılmış mesajları anlayamama Hocaların sınıfta odaklandığı kurallara Whatsappta dikkat etmediğinden yakınma

Tablo 4.25'te yer alan bulgular Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin olumlu ve olumsuz iletişim deneyimlerini ortaya koymaktadır. Olumlu iletişim deneyimlerine göre öğrencilerin kolaylıkla sosyal çevre edindikleri bu bağlamda Türklerle ve diğer yabancılarla etkileşimde bulundukları ifade edilmiştir. Uluslararası öğrencilerin yaşadığı olumsuz iletişim deneyimlerine gelince öğrencilerin sosyal ortamlarda iletişim kurmada

yetersiz kaldıkları gerek fakültelerinde gerekse sosyal ortamlarda dışlama ve baskı hissettikleri, sokak diline uyum sağlayamadıkları bunun yanında resmî işlerini yürütebilecek düzeyde kurallı konuşma ve yazma yetkinliğine de sahip olmadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin temalara ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Gunluk... yeterli benim evet yeterli. Bazen bazı kişiler ne konuşuyoruz ama olar bildiler ben Arapça. O yuzdan bana bazen kutu davranıyorlar. Bazen bana bazı kişiler var yardım ediyurlar.” (Ö20)

“Ee aşveriş çıkınca bazen zorluyoruz çünkü hiç bilmediğiniz şeyları ee Türkçesi ne olacak düşünub oyle, nasıl bulabiliris diye düşünürüz ama Google’den yasip fotoğraf gosteriyorus yani boyle bi şeyiniz var mı diye ondan.” (Ö4)

4.1.2. Öğretim Üyelerinin Görüşleri

Bu bölümde öğretim üyeleri ile yapılan görüşmelerde elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öğretim üyeleri yabancı öğrencileri akademik ve sosyal yeterlikleri bakımından değerlendirmişlerdir.

4.1.2.1. Yabancı Öğrencilerin Akademik ve Sosyal Yeterlikleri

Bu başlık altında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin alan derslerine yönelik ilgi, tutum ve motivasyonları, akademik başarılarını etkileyen faktörler, yabancı öğrencilerde gözlenen akademik başarısızlık nedenleri, öğrencilerin Türkçe düzeyleriyle akademik başarıları ilişkisi, öğrencilerin iletişim becerilerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde gözlenen başarısızlık nedenlerine ilişkin bulgular Tablo 4.26’da sunulmuştur.

Tablo 4.26. Yabancı öğrencilerin alana yönelik ilgi, tutum ve motivasyonları.

Üst Tema	Tema	Kod
İlgi	İlgisiz	Tepki vermeyen sadece nötr yüzlerle karşılaştığı Laboratuvarıda vakit geçirmek için gelmiş öğrenci görüntüsü olduğu Dinlemekten sıkıldıkları için derse girmeme durumları olduğu
	Gayretli	Her derse devam ettiği, not aldığı için anlama yönünde bir çabası olduğunu düşünme Yabancı bir dil, yabancı bir ülke olmasına rağmen gayretlerini görme Çok çalıştıkları, sürekli geldikleri, sürekli soru sordukları Yeterince gayretli olanların sonraki dönemlerde derslerini telafi edebildiği
	Kısmen ilgili	Zaman zaman yüzlerinde bazı tepkiler olduğu Dersi anlayamamış olmalarının ilgilerini azalttığı
Tutum	Mesafeli	Hocalara biraz daha mesafeli oldukları Güveni ya alamadıkları ya da hocaların tam veremediği
	Kaygılı	Kaygılarının ister istemez derslerine yansıdığı Arka planda çeşitli kaygılar işletiyor oldukları
	Kaygısız	Dersten geçemedikleri hâlde ikili ilişkilerde gülümsedikleri Hiç sorunları yokmuş gibi davrandıkları

Tablo 4.26. (devam) Yabancı öğrencilerin alana yönelik ilgi, tutum ve motivasyonları.

Üst Tema	Tema	Kod
Tutum	Pasif	Çekingen oldukları, derslerde sessizce oturdukları Biraz çekinik, pasif yapıda oldukları Korkak yaklaştıkları
Motivasyon	Yeterli bulma	Dersinde hepsinin motive olduğu bir sıkıntı olamadığı
	Düşük bulma	Motivasyonlarının düşük olduğu sorunlarının gittikçe arttığı Öğrencilerin hem kültürel hem de derslere uyumda düşüş yaşadığı
	Bilmeme	Kendi içlerindeki durumu bilmediği
Kültüre bağlı farklılık	Gözlemleme	Türk kültürüne daha yakın olanların motivasyonlarının daha yüksek olduğu İran'dan gelen öğrencilerin biraz daha mesafeli oldukları Kültürümüzü tanıtıcı faaliyetlerle başlamalarının akademik durumlarını yükselteceği
	Gözlemlememe	Kültürel farklılık noktasında çok net ifadeler kullanamayacağı Farklı ülkeleri kıyaslama şansının olmadığı Hangisi Somalili hangisi Libya'dan geldi bilmediği için farkı gözetemediği
Desteklenme ihtiyaçları	Aidiyet kazandırma	Buraya ait hissedilirse akademik başarının yükseleceği İletişim kurulmazsa okuyup gideceği Yabancı öğrencilere sahip çıkılması gerektiği İlgilenilirse, yarın ticarete, turizmde birliktelik doğacağı
	PDR desteği sağlama	Rehberlik ve rehabilitasyon için bir birimin olması gerektiği Öğrencileri teşvik edici bir şeyler yapılabileceği Sorunlarıyla birebir ilgilenilecek ve çözüm üretecek birime ihtiyaç olduğu Psikolojik durumlarının da problem arz ettiği Gurbette problemin illaki olabileceği
	Danışman desteği sağlama	Öğrenciyle diyalog içerisinde olunmadığı Yabancı öğrencilere bir özel ofis, rehberlik biriminin olması gerektiği Yabancı öğrencilerle birebir danışmanlık sisteminin olması gerektiği İhtiyaç duyduklarında yardımcı olacak danışman hocalar olduğu Özel bir koordinasyon biriminin her birim için olması Hocalardan en azından bir tanesi sadece yabancı öğrencilere danışmanlık vermesi
	Topluluk kurma	Yabancı öğrencilere özel topluluklar kurulabileceği Çalışmalardan bahsederek motivasyonlarının artırılabilceği
	Akademik destek sağlama	İşin akademik kısmıyla ilgilenilecek bir birim olması gerektiği Özel ilgiye ihtiyaçları olduğu, belki biraz toleranslı davranılması gerektiği Bir desteğe ihtiyaçları olduğu, kurs alabilecekleri Yurtdışı tecrübesi olan İngilizce bilen hocalarla derslerinin daha iyi olacağı
	Kültürel etkinlikler hazırlama	Kültürel ve sosyal etkinlikler bunlar öğrenci için olmazsa olmaz Yemek organize etme, çeşitli gezi programları güzel, teşvik edici unsurlar Kendilerine ait bir kültüre geldiklerini hissettirilmesi Burada dinî, ahlaki, kültürel pek çok farklı unsurla karşılaştıkları Sosyal etkinlikler yeterli olmadığı artırılabilceği
	Akran destekli kaynaştırma etkinlikleri	Birlik olursa kaynaşacakları ve dillerin de gelişeceği İkinci üçüncü sınıfta arkadaşlıkları daha iyi hâle geldikçe dil yetkinliklerinin arttığı Hem Türk hem de yabancı öğrencileri kapsayan, kaynaştırıcı toplantılar yapılması

Tablo 4.26'da sunulan bulgulara göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenmeye karşı ilgisiz, gayretli, kısmen olmak üzere farklılık göstermektedir. Öğrencilerin Türkçe öğrenmeye karşı *tutumları* ise kaygılı, kaygısız, pasif oldukları yönündedir. Türkçe öğrenme motivasyonları kimi öğretim elemanlarınca yeterli bulunurken kimi öğrenciler tarafından düşük bulunmaktadır. Bazı öğretim üyeleri ise öğrencilerin motivasyon durumlarını bilmediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin dersler yönelik ilgi, tutum ve motivasyonlarında kültürel farklılıklar olabileceği bu bağlamda öğrencilere aidiyet kazandırmanın önemli olduğu, ihtiyaçları bağlamında psikolojik ve akademik destek sağlanması gerektiği, akademik danışman iletişimin güçlendirilmesi gerektiği, topluluk faaliyetleri, kültürel ve akran destekli kaynaştırma etkinlikleriyle desteklenmeleri gerektiği ifade edilmiştir. Öğretim üyelerinin yukarıda sunulan temalara ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Anlayıp anlamadığına dair bir mimik oluşturur ama anlattığım şey, dilsel ifade onlarda bir karşılık bulmadığı için yüzlerinde herhangi bir tepki olmuyor. Sadece nötr yüzler var karşımda. Tepki vermiyorlar.” (H9)

“Yabancı öğrencilerle birebir danışmanlık sisteminin olması lazım. Yani her türlü sorunlarının değerlendirilebileceği.” (H6)

Akademisyenlerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörlere ilişkin gözlemleri Tablo 4.27’de yer almaktadır.

Tablo 4.27. Yabancı öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörler.

Üst Tema	Tema	Kod
Yabancı uyruklu öğrencilerin akademik performansları	Akademik düzeylerini düşük bulma	Türkiye'deki öğrencilere göre geride bulma Çoğunluğu akademik orta seviyenin altında bulma Gelen öğrencilerin yüzde yirmi, yüzde otuzunu başarısız bulma Mühendisliği yapamayacak öğrencilerin geldiğini düşünme
	Akademik düzeylerini değişken bulma	Çok zayıftan birazcık üst seviyeye kadar geniş bir skalaya dağılma Zayıf ve orta düzeyde geniş bir öğrenci dağılımı görme
	Akademik düzeylerini yeterli bulma	Bir kısmının çok başarılı olduğunu da görme Akademik düzeylerini yeterli bulma Bazılarını başarılı bulma
	Derse ilgilerini düşük bulma	İzleyici pozisyonunda kaldıklarını gözlemleme Hoca öğrenci diyaloglarına katılmadıklarını gözlemleme Sorulara cevap veremediklerinde suçlu hissettiklerini gözlemleme Tamamen kopup disipline olamayan öğrencilerin olduğunu gözlemleme Sınırlı bir kısmının derslere aktif katılım gösterdiğini gözlemleme Derslere katılmadıklarını gözlemleme Devamsızlık sorunlarının olduğunu gözlemleme Derslere devam etmedikleri ve sınavlara girmediklerini gözlemleme
	Derse ilgilerini yeterli bulma	Derse katılmaları normal bulma Daha önceden Türkiye tecrübesi olanların derse katıldığını gözlemleme Dersleri genellikle aksatmadıklarını gözlemleme Çok aktif ve biraz gayretli olanların hocayla etkileşime geçtiğini gözlemleme
	Derse ilgilerini yüksek bulma	Dil problemlerinden dolayı dersleri daha sıkı takip ettiklerini gözlemleme Derslere dört elle sarıldıklarını gözlemleme Ders dışında sorular sorduklarını görme Öğrenmeye açık ve istekli bulma İlgilerinin Türk öğrencilere kıyasla birazcık daha iyi olduğunu gözlemleme Yabancı olması münasebetiyle derslere daha sıkı sarıldıklarını gözlemleme
Dil yeterliğine bağlı akademik performans	Türkçelerini yetersiz bulma	Dil problemleri olduğunu görme / Dili çok iyi bilmediklerini gözlemleme Temel problem dildeki yetersizlik ve konuşma becerilerinin zayıf olması Hem kabul sınavları hem de dilin önemli bir faktör olduğunu düşünme Konuşma Türkçesini bilseler de mesleki dilde sıkıntı yaşadıklarını gözlemleme İlk geldiklerine <i>kayıp duvara çarpmak</i> gibi hissettiklerin gözlemleme
	Türkçe derslerde başarısız bulma	Anlamakta çok fazla sıkıntı yaşadıklarını gözlemleme Anlayamadıkları, çözmedikleri için dersten kaldıklarını gözlemleme Yarısının kaldığını, yarı yarıya bir başarı olduğunu gözlemleme Sınavda anlamıyorlarsa İngilizce sorular verme, İngilizce cevapları kabul etme
	İngilizce materyallerde başarılı bulma	İngilizce materyalleri daha iyi anladıklarını, ilgili olduklarını gözlemleme Türkçe çevirisi olmayan kitaplarda dil avantajını kullandıklarını gözlemleme Altyapıları olmamasına rağmen dil avantajı sağladıklarını gözlemleme
Akademisyenler in tutumu	Öğrencilerle birebir ilgilenme	Birebir herkese dokunmak için yanlarına gitme / Birebir ilgilenme Sorusu olan varsa, yanlarına gidip yapması gerekenleri söyleme Derse katılımı artırma ve teşvik etme
	Dil gelişimlerini teşvik etme	Dil konusunda kendilerini geliştirmeleri gerektiğini ısrarla vurgulama Yıl ortasında kalacağını öğrense bile devam etmesi gerektiğini söyleme Türkçeyle ilgili kurs ve eğitimlere ihtiyaçları olduğunu görme Kültüre uyum ve dilsel becerileri geliştirmenin kolay olmadığı bilme
	Dersi kolaylaştırma	Daha yavaş gitme, daha az örnek çözme Konunun önemli olan kısımlarını verme
	İnisiyatif almama	Kendi öğrencimize kolaylık yaparsa ancak yabancılara kolaylık yapma Bu konuda katı olduğu, çok esnek olmadığını düşünme Öğrencilerin akademik performanslarıyla ilgili bir bilgiye sahip olmama “Geçebiliyorsa geçebiliyordur, geçemiyorsa geçemiyordur” şeklinde yaklaşma

Tablo 4.27’de sunulan bulgulara göre *yabancı uyruklu öğrencilerin akademik performansları* akademik düzey, sınav başarısı ve derse ilgi bağlamında değerlendirilmiş ve öğrenci düzeylerinin zayıftan yükseğe doğru farklılık gösterdiği ifade edilmiştir. Bu noktada öğretim üyeleri, uluslararası öğrencilerin Türkçe *yeterliklerine bağlı sorun yaşadıklarını* gözlemlediklerini ifade etmektedirler. Buna karşın öğrencilerin Türkçe dışında yabancı dil bilmeleri -özellikle mühendislik alanlarında- kendilerine büyük avantaj sağlamaktadır. Bulgularda ayrıca öğretim üyelerinin, öğrencilerin akademik yeterliklerini destekleyici olarak, yabancı öğrencilerin problemleriyle birebir ilgilendikleri, öğrencilerin dil gelişimlerini teşvik ettikleri, ders sunumlarını kolaylaştırarak öğrencilerin derse ilgi ve motivasyonlarını artırmaya çalıştıkları görülürken yabancı uyruklu öğrenciler konusunda herhangi bir inisiyatif almamayı tercih ettikleri de görülmüştür. Öğretim üyelerinin yukarıda sunulan temalara ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Çok da bir altyapısı olmuyor ama dillerin avantajını kullanıyorlar burada.” (H1)

“... Çok zayıftan bizim öğrencilerin birazcık üstündeki bir seviyeye kadar geniş bir skalaya dağılıyorlar ama genel olarak düşünürsek çoğunluk bizim ortalama öğrenci akademik seviyesinin altında kalıyor.” (H5)

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde gözlenen başarısızlık nedenlerine ilişkin bulgular Tablo 4.28’de sunulmuştur.

Tablo 4.28. Yabancı öğrencilerde gözlenen akademik başarısızlık nedenleri.

Üst Tema	Tema	Kod
Dil eğitimine bağlı nedenler	Dil yetersizliğine bağlı zorlanma	Türkçe düzeylerinin yeterli gelmediği Bir ve ikinci sınıflar için sıkıntı olduğu, üç ve dördte bile zorlandıkları Dil eğitimi konusundaki zayıflıklarına bağlı olduğu Dil konusunda ve belki başka engeller sebebiyle bazen sınıf tekrarı yaptıkları Puan aldıkları ama konuşamadıkları Dildeki yetersizliklerinin akademik başarılarını önemli ölçüde etkilediği Birinci ve ikinci sınıflarda biraz sıkıntı olduğu, bunu kişisel başarılarıyla aştıkları
	Okuduğunu anlayamama	Soruyu anlamadığını fark ettiği Belki yeteneği var ama soruyu anlayamamış olduğu Öğrencinin anlasa başarılı olacağı fakat kesinlikle anlamadıklarını düşündüğü Kavrama kapasitesini belirleyen şeyin dil olduğunu düşündüğü
	Dersi takip edememe (<i>dinleme</i>)	Hocaların şivesi farklı olduğu için anlamakta güçlük çektiklerini düşündüğü
	Derse katılamama (<i>konusma</i>)	Hocaların hızlı konuştuğu, hızlı okuyup geçtiği öğrencin de bu konuda yetersiz olduğunu Derse katılım sağlayamadıkları, dinliyorlarsa da cevap veremedikleri Dersi sessizce dinledikleri ancak soru sorulduğunda cevap alamadıkları Söz hakkı verildiğinde öğrencilerin konuşamadığı
	Bilgiyi aktaramama (<i>konusma</i>)	Sunumlarda “Bunu mu demek istedin” denildiği ama yol alınamadığı Konuyu biliyor, anlıyor olsa da bildiklerini, anladıklarını anlatamadığı
Öğrenci profiline bağlı nedenler	Hazırbulunuşluk düzeyinin düşük olmaları	Sayısal derslerde seviyenin düşük olduğu, sayısalı beceremedikleri Dil bilmeyince, matematik alt yapısı olmayınca sorun olduğu On öğrenciden üçü-dördünün iyi olduğu; biraz başarısızlık, biraz da dil yetersizliği olduğu Seviyenin düştüğü, dersi yapamadıkları; Türkçeden dolayı sıkıntı yaşandığı Dersi özetlediği, önemli yerleri üstüne basa basa anlattığı halde zorlandıkları Dil bilmeyişinden yoksa anlayamayışından mı emin olamadığı

Tablo 4.28. (devam) Yabancı öğrencilerde gözlenen akademik başarısızlık nedenleri.

Üst Tema	Tema	Kod
Öğrenci profiline bağlı nedenler	Gayretsiz olmaları	Çabalarının zayıf kaldığını, hep kendileri gibi öğrencilerle çalıştıklarını düşündüğü Dil konusunda sıkıntı çekecekleri için kendileri gibi öğrencilerle çalışmayı tercih ettikleri Dilin cesaret gerektiren bir şey olduğu hepsinin bu cesareti gösteremediği
	Yılgın olmaları	Birçok şeyden dolayı belki bir yılgınlığın birikmiş olabilecekleri Böyle bir boş vermişlik olduğu, ilgisizlik olduğu Genellikle derslerde katıldıkları ama çeşitli problemleri olduğu iş bulmak gibi
	Öğrenme sorumluluğu almamaları	Buraya geldiyse bir öğrencinin bir şeyleri göze almış olarak gelmiş olması gerektiği Türk, yabancı uyruklu diye ayırmadığı, öğrenciler geçiyorsa onun da geçmek zorunda olduğu Durumları bilerek geldikleri, zorlanacaklarını bilerek geldikleri “Yabancı ülkeden gelmişler, aileleri yok” gibi bir duygu taşımadığı Öğrencilik yapması gerektiği, derslerine çalışması gerektiği ama bunların çok eksik olduğu
	Devamsızlık yapmaları	Nadiren bırakmaya yöneldikleri fakat kayıt yapıp gelmelerin çok olduğu Derse gelmediği için devamsızlıktan kaldıkları Derste gözleri korktuğu için geri dönebildikleri
Sınavlara bağlı nedenler	Türkçe kur ve yeterlik sınavları	Belli bir seviyenin altındaki öğrencilerin tekrar dil eğitimine tabi tutulması gerektiği Dil seviyesini geliştirecek dil sınavının birazcık daha mülakat tarzında olması gerektiği Türkçe sınavının daha belirleyici ve kalibresinin daha yüksek olması gerektiği Muafiyet sınavdan yüksek alanların fakülteye geçebilecekleri, alamayanlar için zorunlu tutulması Türkçe kursunun yeterli olmadığı, hiçbir şekilde hazır olmadıkları Sözel derslere yönelik yeterlik elde edemedikleri
	Şeffaf bulmama	Kesinlikle o sınavların etkisi olduğu / Sınav sisteminin önemli olduğu Türkiye şartlarında girdikleri sınavın müşkül bir sınav olduğu Eş seviyede sorular sorulduğunda ne kadarlık bir başarıyla geldiklerinin bilinmediği Sayısal noktasında zayıf oldukları, personel tarafından yerleştirildikleri Fakültelere neye göre yerleştikleri konusunda şeffaf olunması gerektiği Başarıya, sayıya göre mi dağıtılıyor öğrenci, neye göre yerleştiriliyor bilinmediği Nasıl, nerelerden geçip fakültelere geldiklerinin bilinmediği Belki öğrenci seçim aşamasında bazı şeylerin usulünce yapılmamış olabileceği
	İmtiyazlı bulma	Türkiye'deki öğrencilerin aynı üniversiteyi kazanma süreçlerinin daha zor olduğu Sınavda yurtdışındaki öğrencilere imtiyazlar tanınabildiği Tıp fakültesine baktığımızda daha kolay yollarla orada okuduklarının bilindiği
	Seçici eleyici bulmama	Sınavlarda seçim daha iyi kriterlerle olursa daha kaliteli öğrenci seçilebileceği “Beleş gelim” olarak görüldüğü, iyi bir seçim olduğunu düşünmediği Tıp için gelen öğrencinin Türkiye’de hemşirelik için gelen öğrencinin başarısına denk olduğu Biraz daha ciddi sınavlar yapılması gerektiğini düşündüğü Girdikleri sınavda pek böyle eleyici bir değerlendirme yapıldığını düşünmediği Programa lazım olan profildeki öğrenciler seçilemiyor olabildiği Bazı öğrencilerin fakülte düzeyini yeteri kadar karşılamadığını, zayıf kaldığı Seviyesi düşük bir öğrencinin fakültede bulunmasının ister istemez problem çıkaracağı Biraz daha puanların yükseltilmesinden yana olduğu

Tablo 4.28’de sunulan bulgulara göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde gözlenen başarısızlık nedenleri dil eğitimine, öğrenci profiline, kültürel nedenlere, kabul sınavlarına bağlı olabilmektedir. *Dil eğitimine bağlı nedenler*; dil yetersizliğine bağlı zorlanma, okuduğunu anlayamama, dersi takip edememe (dinleme), derse katılamama (konuşma), bilgiyi aktaramama (konuşma) olarak ifade edilirken, *öğrenci profiline bağlı nedenler*; hazırbulunuşluk düzeyinin düşük olması, gayretsiz ve yılgın olunması, öğrenme sorumluluğu alınmaması, devamsızlık yapılması olarak belirlenmiştir. Kültürel nedenler öğrenci davranışlarını yönlendirmesi bakımından başarısızlık nedenleri arasında sayılmıştır. Sınavlara bağlı nedenler ise Türkçe kur ve yeterlik sınavlarıyla üniversite kabul sınavları olmak üzere iki alt temada değerlendirilmiştir. Buna göre uluslararası öğrenci kabul sınavlarının şeffaf yapılmadığı, imtiyazlı olduğu ve seçici/eleyici nitelikte olmadığı düşünülmektedir. Öğretim üyelerinin yukarıda sunulan temalara ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Dil onlar için önemli... O dil seviyesini geliştirecek ya da yapılacak sınavlarda dil sınavını birazcık daha belirleyici ve kalibresinin birazcık daha yüksek olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü mesela sınavlarda şöyle taleplerde bulunuyorlar: ‘Soruyu okurken hocam biz yavaş okuyoruz, geç anlıyoruz. Bize ekstra süre verin.’ ... Bu sefer ona ekstra süre verirsiniz diğer öğrenciye haksızlık yapıyorsunuz. Bu sefer bütün süreyi geniş tutmak zorunda kalıyorsunuz, bütün öğrenciler için. Bu da sınavın birazcık felsefesine aykırı kaçıyor.” (H7)

“Dinlemekten sıkıldıkları için derse girmeme durumları olabilir. ...Biri hızlı anlıyor biri yavaş anlıyor. Hoca ona göre bir yol belirleyemiyor. O da bir ayrıma sebep olacağı düşünüülerek vazgeçildi. Takviye dersler de verilebilir.” (H6)

Öğretim üyelerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe düzeyleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiler hakkında görüşler tablo 4.29’da sunulmuştur.

Tablo 4.29. Öğrencilerin Türkçe düzeylerinin akademik başarılarıyla ilişkisi.

Üst Tema	Tema	Kod
Sözel derslerde başarılı olamadıklarını düşünme		Dil önemli; akademik başarı, eğitim başarısında belirleyici oluyor Yeterli dil seviyesine sahip değilse teknik ve akademik bilgileri algılayamıyor Önemli bir sorun; Türkçe bilmeden gelirse nasıl yapacak, yapamıyor Yüksek lisansta zorlanıyor Yüksek lisans öğrencisi dahi problem yaşıyor Anlamaya gayret eden, not tutan, sorular soran var bir tane oluyor Anlatılan şeyler onlarda bir karşılık bulmadığı için herhangi bir tepki olmuyor Anlamadıkları için tepki vermiyorlar, ne kadar anladıkları bilinmiyor Sözel başarılarının temel nedeni algılama noktasından kaynaklanıyor Sözel derslerde başarı daha düşük, algılamaları zor oluyor Laboratuvar dışında sözel sınav notları düşük oluyor
Sınavlarda başarılı olamadıklarını düşünme	Bilgiyi ölçememe	Yeni gelmiş anlamaya çalışıyor bundan dolayı bir beceri ya da bilgi ölçülemiyor Dil konusundaki sıkıntıyı aşmadan ölçme olmuyor Derse devam ediyor, ne kadar anladığı bilinmiyor, sınavda da düşük alıyor
	Bilgiyi aktaramama	Mülakatlarda sorulan soruları cevaplamanın ötesinde, anlamıyor Konuşma becerileri zayıf, yazmada sorun yaşamıyor
	Bilgiyi yazıya dökememe	Sınavların Türkçe yazılması belki onlar için bir dezavantaj oluyor “İsminizi yazın” denildiğinde “kâğıda” bakıyor Sınavda Türkçe sorduğumuzda sıkıntı yaşıyor Boş kağıtlar geliyor
	Okuduğunu anlayamama	Okuduğunu anlamayla ilgili bir problemleri oluyor Ek süre talepleri oluyor Sınavdan sonra “soruyu anlamadım” diyor Dil gelişimleri iyi olmayınca okuma konusunda da sıkıntı çekiyor Soru kökünde sorulan şeyin ne olduğuna zihinlerinde tam oluşmuyor
	Öğrenmenin sorumluluğunu almama	Zayıf notlar aldıkları zaman bireysel algılayabiliyor Zayıf not alan bir öğrenciler haksızlığa uğradıklarını düşünüyor Önyargıları olanlar olabiliyor Sorumluluğu üstlenmeyip başarısızlığı programa, derse, hocaya atabiliyor Zayıf başlamışsa çok ciddi bir varlık göstermiyor ve tekrara kalıyor İlk yıllarda zorlandığında devamını getirmekte çok zorlanıyor
Öz-eleştiri yapma	Sınav sorularının dilsel özelliği	Sorun, soruların Türklere yönelikmiş gibi hazırlanmasından kaynaklanıyor Uzun cümleler sorunun anlaşılmasını engelliyor
Öz eleştiri yapma	Alternatif sınav kağıtları hazırlama	İngilizce olarak yazıldığında daha iyi olabiliyor Net bilgiyi ölçmek istiyorsan, eş seviyede olması gerekiyor Notları, kitapları İngilizce olan bölümlerde daha rahat ediyorlar
	Sınavların geliştirici olmadığı	Sözlü sınavdan ziyade iki kelimelik üç kelimelik cevapların olduğu testler yapılıyor Anlatılan şeyin aynısı soruluyor, zorlamıyor Sınavlar onların dil gelişimine çok katkı yapmıyor

Tablo 4.29’da sunulan bulgulara göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler alan için gerekli dil yeterliklerine sahip olmadıklarından özellikle *sözel derslerde ve sınavlarda başarılı olamamaktadırlar*. Öğrencilerin sunum becerileri dili kullanamamaya bağlı olarak yetersiz kalmakta ve öğrenci biliyor olsa bile bilgiyi aktaramamaktadır. Benzer şekilde öğrenciler yazılı sınavlarda da bilgiyi yazıya dökemediği, dahası çoğunluğun sınav sorularını anlayamadığının gözlemlendiği ifade edilmiştir. Öğretim üyeleri öğrencilerin sınav başarısına ilişkin öz-eleştiri olarak sınav sorularının dilsel özelliğinin ana dil konusu öğrencilere göre hazırlanmasının bir etkisi olabileceğini ifade etmektedirler. Bazı öğretim üyeleri uluslararası öğrencilerin sınav başarısını daha iyi ölçebilmek için alternatif (İngilizce) ve eş düzeyde sınav kağıtları hazırlamaktadırlar. Öğretim üyeleri ayrıca test usulü yapılan sınavların Türkçeyi geliştirici olmadığı eleştirisinde de bulunmaktadır. Öğretim üyelerinin yukarıda sunulan temalara ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Yeterince dil seviyesine sahip değilse öğrenci, teknik ve akademik bilgileri alması ve algılaması ... onları kullanması çok daha yavaş, zor.” (H2)

“YÖS’le alınırken belki sınavları branşlara göre yapılabilir. Yani sınavlarda seçimler biraz daha iyi kriterlerle olursa daha kaliteli öğrenci olabilir.” (H6)

Öğretim üyelerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yükseköğretim öğrencilerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri Tablo 4.30’da sunulmuştur.

Tablo 4.30. Yabancı öğrencilerin iletişim becerileri.

Üst Tema	Tema	Kod
Akran iletişimi	İletişim kuramama	Akranlarıyla çok görüşmedikleri Sohbet muhabbet içerisinde olmadıkları Sosyal dayanışmalarının zayıf olabildiği İlk geldikleri zaman çok çekingen oldukları
	Dışlama	Türk arkadaşlarının çok destek sağlamadığı Türklerin yabancıları kendi arkadaş ortamlarına dâhil etmedikleri Biraz dışarıda kaldıkları Ülke olarak dışarıdan öğrenci kabul etme alışkanlığı kazanılmadığı
	Dayanışma içinde olma	Aynı dili konuşan öğrencilerin bir masada topladığı Yabancıların daha çok kendi aralarında arkadaş oldukları Bir kısmının arkadaşlarından yardım istediği
	Bağ kuramama	Yabancı öğrencilerin kendi aralarında da çok fazla bi bağlantıları olmadığı Farklı kültürlerden gelen öğrenciler arasındaki dayanışmanın artırılması gerektiği Aynı ülkeden gelip aynı fakültede birbirini tanımayan öğrenciler olduğu Sıkıntıların paylaşmayı pek tercih etmediklerini ifade ettikleri Zamanın ruhu gereği galiba biraz daha bencil oldukları Birbirlerine tutkun olmaları beklenirken kopuk oldukları
	Etkileşim kuramama	Türk öğrencilerle, diyaloglarını artırılmasının ders başarısına katkı sağlayacağı Türklerle çalışırlarsa dillerinin gelişeceği Fiilen diyalog içinde bulunmalarının en etkili yöntem olduğu
	Sorun görmeme	Arkadaşlarıyla irtibat noktasında çok çok problemlerle karşılaşmadıkları Sıkıntıya şahit olunmadığı, özellikle samimi oldukları

Tablo 4.30. (devam) Yabancı öğrencilerin iletişim becerileri.

Üst Tema	Tema	Kod
Hoca öğrenci iletişimi	Diyalog kurmama	Yabancı öğrencilerin hepsiyle birebir ilgilenilemediği Birebir diyalog hâlinde olunmadığı Çok özel muhabbetlerim olmadı Dil yetersizliğinden dolayı aralarında iletişimsizlik olduğu Konuşma becerileri zayıf olduğu için bazen İngilizce konuştukları Cevap veremedikleri için soru sormadığı
Hoca öğrenci iletişimi	Öğrenci kaynaklı iletişim eksikliği	Öğrencilerin kendilerini tamamiyle hocalara açmadığı Öğrenci sosyal olmadığı sürece tam anlamıyla yansıtamadığı İletişimlerinin ister istemez zayıf olduğu Hocalarıyla sağlıklı iletişim kuramadıkları
	Etkinlikler yoluyla etkileşim kurma	İletişimi sağlamak için bazen faaliyetler yaptıkları Öğrencilere iletişimi güçlendirecek şekilde sorular sordukları Aslında, ders haricinde bu çocuklarla ilgilenmek istediği
	Destekleyici yaklaşım benimseme	Öğrenciye olabildiğince sıcak davranmaya çalıştığı Öğrencilerde akademik başarıyı artıracak yakınlıklar oluşturulması gerektiği Farklı kültürlerden ve sosyal yapılardan geldikleri için cesaretlendirmeye çalıştığı Teşvik etmeye, motivasyonlarını artırmaya çalıştığı Dezavantajlı durumda olan öğrencileri gözetmeye çalıştığı
	İletişim sorunu yaşamama	İletişim konusunda Türk öğrencilerden çok farklı olmadıkları İngilizce bildiği için iletişimde güçlük yaşamadığı İlk derslerde verilen intibayla öğrencinin bir sıkıntısı olduğunda kendisine geldiği Yakınlık kurabildiği öğrencilerin hep iyi gittiği Öğrencinin sıkıntısını ya da sorusunu rahatlıkla yöneltebildiği Çocuklarla hem Türkçe hem de İngilizce konuştuğu

Tablo 4.30’da sunulan bulgulara göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler Türk akranlarıyla iletişim kurmakta zorlanmaktadırlar. Öğrencilerin kimi zaman Türk akranlarınca dışlandığı gözlenmektedir. Bu nedenle öğrenciler daha çok kendi aralarında etkileşim ve dayanışmaya gitmektedirler. Bu durum öğrencilerin Türkçe kullanma becerilerini geliştirememelerine neden olurken aidiyet duygusunu kazanmalarını da zorlaştırmaktadır. Farklı bir görüşe göre ise yabancı öğrenciler kendi aralarında dahi iletişim kurmakta zorlanmakta hatta hiçbir şekilde sorunlarını paylaşmamaktadırlar. Gözlenen bu durumlar öğrencilerin akademik performanslarını olumsuz etkileyebilmektedir. Hoca-öğrenci iletişimi değerlendirildiğinde uluslararası öğrencilerin hocalarıyla diyalog kurmadıkları, genellikle öğrenci kaynaklı iletişim eksikliği yaşandığı ifade edilmiştir. Öğretim üyelerinin öğrencileriyle etkinlikler yoluyla etkileşim kurmaya çalıştıkları dolayısıyla uluslararası öğrencileri destekleyici bir yaklaşım benimsendiği ifade edilmiştir. Farklı bir yaklaşımda ise öğretim üyeleri İngilizce ve Arapça gibi öğrencilerin kendilerini daha yeterli hissettikleri dillerde kendilerini ifade edebilmelerinin yolunu açtıklarını böylece iletişim sorunu yaşamadıkları belirtmişlerdir. Öğretim üyelerinin yukarıda sunulan temalara ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Bizimle iletişimleri konusunda bizim kendi Türk öğrencilerden çok farklı değiller ama ... çok azı işte ‘Şu konuda sıkıntı yaşadım hocam ne yapayım’ işte ‘Şunu anlamadım anlatır mısınız?’ bunu çok azı söylüyor. Çok sık yapmıyorlar bunu. Önemli bir kısmı bir kenara çekiliyor. Kendi sıkıntılarını kendi kendine yaşıyor.” (H5)

“Aslında iletişimsizlik çünkü birbirimizi anlayamıyoruz, dil yetersizliğinden dolayı. (H3)

4.1.2.2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine İlişkin Beklentiler

Bu başlık altında öğretim üyelerinin ülkemizde öğrenim gören yabancı yükseköğretim öğrencilerinin alan başarısı için sahip olmaları gereken dil yeterliği, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin beklentilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin alan başarısı sağlamsı için gerekli dil yeterliğine ilişkin bulgular Tablo 4.31’de sunulmuştur.

Tablo 4.31. Alan başarısı için gerekli dil yeterliği.

Tema	Kod
Yazma becerisinin geliştirilmesi	Yazılarının çizimleri çok kötü olduğu Yazmayla ilgili sıkıntıları olduğu, mühendislikte bunun çözülemeyeceği Türkçe tam manasıyla yazamayacağı için “İngilizce yazabilir miyim?” diye sorulduğu
Karşılıklı konuşma becerisinin geliştirilmesi	Dinlediğini anladığından emin olunamadığı Uygulama kısmını yapabildikten sonra konuşarak açıklayamadığı
Okuma-anlama becerisinin geliştirilmesi	Türkçe notları verildiği, sisteme yüklendiği Bir saatte çözülecek sınavı iki saatte yetiştiremedikleri çok yavaş oldukları Problemlerine hitap eden bol bol okumalarının sağlanması Konuşmaktan ziyade kitabı anlamaya yönelik şey yapması Düşünce gelişimi için felsefenin iyi bir dil eğitimi istediği
Akademik Türkçe öğrenmesi	Alan kelimelerini önceden görürse daha güzel olacağı Tabirleri bilmesi, bu noktada ilerlemesinin daha iyi olacağı Mesleki dilin ekstra verilmesi gerektiği Alan başarısı için mesleki Türkçenin çok önemli olduğu Akademik dile sahip olmadıkları Akıcı konuşmasına rağmen kelimeyi anlayıp cevap vermesi için sürenin yetersiz olduğu Teknik dil eğitimi, akademik birime göre düzenlenmesi gerektiği Teknik kelimeler kullanıldığı için derste çocukların anlamadığı TÖMER’de görmediği kafasında canlandıramadığı

Tablo 4.31’e göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilmesi, karşılıklı konuşma becerisinin geliştirilmesi, okuma-anlama becerisinin geliştirilmesi ve akademik Türkçe öğrenmesi gerekli görülmektedir. Öğretim üyelerinin yukarıda sunulan temalara ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Ruandalı öğrenci, Türkçe öğrettiğim şeyleri tam manasıyla yazamayacağı için ‘Mümkünse İngilizce yazabilir miyim?’ diye sordu bana. Bende “Hangisi daha kolayına geliyorsa yazabilirsin” o kolaylığı verdim...” (H2)

“Felsefe ... daha iyi bir dil eğitimi ister. Çünkü düşünce gelişimi işin içine giriyor, kavrama, anlama. Dolayısıyla ...içeriğin belki gözden geçirilmesi gerekiyor, yani bu yeterli değil.” (H9)

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecine yönelik öğretim üyelerinin görüşleri Tablo 4.32’de verilmiştir.

Tablo 4.32. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin beklentiler.

Tema	Kod
Temel Türkçe eğitiminin geliştirilmesi	Bir kısım öğrencin hakikaten geliştirilmeli TÖMER'deki eğitim belli bir seviyenin altına kesinlikle düşmemeli Temel Türkçenin çok yeterli olamayacağı Yetersiz, gerçekten yetersiz olduğu TÖMER'lerde dil bilgisi ve asgari düzeyde verilen eğitimin yetmediği
Konuşma becerisinin geliştirilmesi	Akıcı konuşmakta zorlandıklarının gözlemlendiği Hocalarla öğrencilerin diyalog kurmakta güçlük çektiği İfade kalıplarını tam bilmedikleri, öğrenmelerinin faydalı olacağı Teknik anlamdaki Türkçelerinin oluşmadığı Konuşma becerilerinden dolayı ortalamaları düştüğü Türk gibi konuşup yazmaları gerektiği TÖMER'de özellikle konuşmasına yönelik pratik yapması gerektiği
Anlama/kavrama becerisinin geliştirilmesi	Türkçeyi anlamaları ve kavramaları gerektiği TÖMER'de alan notlar üzerinden çeviri yapılabileceği Okuduğunu anlama, dinleme noktasında bir mesveret edilebileceği Kavramayı geliştirecek çalışmalar yapılabileceği TÖMER'de okuduğunu anlama, okuduğunu anlatma konusu üzerine düşünülmeli Yazılanları kavrama, anlama ve aktarmaya yönelik çalışmalar yapılmalı Seviyesi yüksek metin okuma, çözümleme, anlama ve anlatma dersleri olmalı Sosyal ağırlıklı dersler düşünerek metin okuma ve tartışma şeklinde dersler konulmalı
Öğretim etkinliklerinin çeşitlendirilmesi	Uzun bir süre dil eğitimi vermek yerine makul bir sürenin etkinlilerle dolu yaşanması Akademik anlamda, üniversitede dersleri takip edebilecek seviyeyi gözetmesi İlgili alan hocalarından yardım alınabileceği
Alana özgü Teknik Türkçe eğitimi verilmesi	Türkçe ve matematikle ilgili kurslar olmalı Mühendise mühendislik konularıyla ilgili Teknik Türkçe olmalı Mühendisliğe geldiyse artık mühendislik Türkçesini de almalı Tıpta okuyan tıpla ilgili, eğitimde okuyan eğitimle ilgili kelime bilmeli Sosyal bilimlerde, sosyal bilim kelimeleri çalışılmalı Adaptasyonu kolay olması için teknik terimleri bilmeli Mühendislik alanı adı altında bir Teknik Türkçe dersi eklenmeli Öğrencilerin teknik terminolojiyle alakalı Türkçe dil yeterlikleri iyileştirilmeli
Akademik Türkçe öğretimi yapılması	Alanları ilgilendiren Akademik Türkçe dersleri konulması Akademik dil dediğimiz noktadan bir çalışma yapılmalı Akademik terimler verilerek derslere geçiş kolaylaştırılmalı Öğrencileri akademik anlamda üst noktaya taşıyacak planlamalar yapılması Temel Türkçe öğretildikten sonra biraz daha üst seviyede dil kullanılmalı Fizik, kimya, matematik belli başlı konular alınıp Türkçe açıklamalarla anlatılmalı
Alan uzmanı danışman destekli Türkçe eğitimi sağlanması	Gideceği fakülteden bir danışman atanması Hocalara TÖMER'de basit düzeyde alan konularının anlattırılması Demo derslerle karşılaşacağı şeyin zorluğu konusunda zihnen hazırlanmasının sağlanması Programa alan hocalarının dâhil edilmesi
Grupla akran eğitimi yapılması	Grup arkadaşlıkları ve grup çalışmaları yapılması Bilimsel bir makalenin incelenip tartışılmasının sağlanması Butik seviyeler belirlenmesi, grup içinde verimli olanları üst kura çıkarılması Türk öğrenci temsilcilerinin olduğu kaynaşma programlarının tertip edilmesi
Ek kurs takvimi oluşturulması	Son bir iki ay biraz daha akademik Türkçe verilmesi TÖMER'den sonra üniversiteye yönelik bir ön hazırlık yapılması Program saatlerinin artırılması
Akademik birimlerin ders kayıtlarına erişim sağlanması	Türkçe uzaktan eğitim ders sunularının TÖMER öğrencilerine açılması Dersleri dinleyerek, okuyarak hazırlıklı gelmesinin sağlanması
Değerlendirme yaklaşımının değiştirilmesi	Sınav değerlendirme yöntemlerinin değiştirilmesi Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılması Mezun ettikten sonra da gelişiminin takip edilmesi
Alternatif sosyal öğrenme projeler hazırlanması	Misafir etme, kardeş aile gibi projelerle Türk kültürü ve Türkçe öğretilmesi Öğrencilerin sohbet etme ihtiyacına yönelik etkinlikler düzenlenmesi Aile yanlarında kalmalarının sağlanması İnsanların arasına girme, diyalog geliştirme konusunda cesaretlendirilmeleri Rehber gözetiminde bir sosyal ortamda bulunmalarının sağlanması Günlük hayata uyumu sağlayacak yeri yurdu belli esnaflarla tanışmalarını sağlama
Eğitici eğitimi verilmesi	(TÖMER'deki) hocaların hizmet içi eğitim alması

Tablo 4.32'de yer alan bulgulara göre etkili bir yabancılara Türkçe eğitiminin etkililiğinin artırılabilmesi için, konuşma, anlama/kavrama becerisine yönelik öğretim etkinliklerinin çeşitlendirilmesi ve alanlar özelinde teknik Türkçe eğitimi verilmesi ve genel başarıya yönelik akademik Türkçe öğretimi yapılması gerekmektedir. Bu bağlamda alan

uzmanlarından danışmanlık alınabileceği, grupla akran eğitimlerinin planlanabileceği ve ihtiyaç duyan öğrencilere dönük ek kurs takvimi oluşturulabileceği ifade edilmiştir. Öğrencilerin öğrenme görecekları fakülte/bölümlerde başarılı olmalarına katkı sağlamak amacıyla akademik birimlerin ders kayıtlarına erişim sağlanabileceği, öğrencilerin bilgilerini daha rahat sunabilmesine olanak sağlayan ölçme araçları kullanman yoluyla çeşitlilik sağlanabileceği bu bağlamda değerlendirme yaklaşımının değiştirilmesi gerektiği önerilmiştir. Ayrıca tüm öğrencilerin katılımına açık alternatif projeler hazırlanması, sosyal öğrenme ortamları oluşturulması ve eğitici eğitimlerinin düzenlenmesi de önerilmektedir. Öğretim üyelerinin yukarıda sunulan temalara ilişkin görüşlerinden bazıları şunlardır:

“TÖMER’e geldi başladı. Türkçe belli bir seviyeye geldi. Ondan sonraki, diyelim ki ikinci dönem, derslere katılabilirler. Gelsinler katılsınlar,... Bu yol açılmalı.” (H1)

“TÖMER’deki öğrenci hangi programa gidecekse önce orada ağırlıklı karşılaşacağı derslere girecek hocalardan bir iki tanesini TÖMER’de bazı konulara ya da işte basit gelecek o alanın konusunu anlattırılabilir...” (H5)

“Buraya geldiyse bir öğrenci bir şeyleri göze almış olarak geliyor ve buradaki dersler bütün öğrenciler için zorunlu, geçmek zorunda yani. Tutup da bunu “Aman yabancı ülkeden gelmişler, aileleri yok” gibi bir duygusal içerisine girmem. Dolayısıyla geçebiliyorsa geçebiliyordur, geçemiyorsa geçemiyordur.” (H9)

4.1.3. Türkçe Öğreticilerinin Görüşleri

Bu bölümde Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi süreçleri -Türkçenin Yabancı dil olarak öğretimini etkileyen faktörler ve öğretimde materyal kullanımı-, ölçme değerlendirme ve sınıf yönetimine ilişkin bulgular yer almaktadır. Türkçe öğreticilerinin görüşleri otuz tablo ve üç ana başlık altında organize edilmiştir.

4.1.3.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı

Bu başlık altında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin amaçları, TÖMER’de yürütülen Türkçe öğretiminin amaçlara uygunluğu ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretim programına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi amaçlarına ilişkin öğretici görüşleri Tablo 4.33’te sunulmuştur.

Tablo 4.33. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin amaçları.

Üst Tema	Tema	Kod
Türkçe öğretimi ve dil becerileri geliştirme	Türkçe öğrenmelerini sağlama	Türkçe öğretmek / Türkçe öğrenmesini sağlamak Yabancı öğrencilere Türkçeyi anlatmak değil, öğretmek Okuma, yazma, dinleme, konuşma alanlarında ilerlemesini sağlamak A1'de temel düzeyde konuşabilmesini, derdini anlatabilmesini sağlamak A2'de daha soyut düşünebilmesini sağlamak A2'de içsel bir durumunu, içsel problemlerini anlatmasını sağlamak A2'de Türkçe metinleri okuyabilme ve anlayabilmesini sağlamak B1-C1'de öğrenciyi daha çok sosyal yaşama kaydırmak Günlük hayatta kullanabilecekleri şeyleri öğretmek Günlük hayat için konuşmayı öğretmek
	Akademik Türkçe ve üniversiteye hazırlama	Öğrencileri üniversiteye hazırlayabilmek / Öncelikle üniversiteye hazırlamak Üniversite dili için altyapı oluşturmak Üniversitede başarılı olabilmesi için Türkçe bilmesini sağlamak
Kültürel ve sosyal uyum	Kültürel tanıtım ve uyum	Kültürümüzü anlatmak / tanıtmak / aktarabilmek Kültürlerini tanımak Ülkenin dilini, inanç sistemi, ahlak ve değerlerini tanıtmak
	Sosyal iletişim ve uyum	Akademik dışında halkla rahat iletişim kurmasını sağlamak Türk öğrencilerle aralarındaki ayrımın tamamen kalkmasını sağlamak Sosyal hayatı bir üst seviyeye çıkarması sağlamak Türkiye'deki yaşamlarına kolaylık sağlamak Türkiye'de yaşamını sürdürebilmesi için Türkçeyi öğrenmesini sağlamak
İfade ve haklar	Kendini ifade etme	Kendisini ifade etmeyi öğretmek Temel haklarını, güvenliğini, özgür şekilde ifade etmesini sağlamak İletişime geçmesini sağlamak
	Hak ve ihtiyaçların karşılanması	Hakkını savunması / araması için Türkçe öğrenmesini sağlamak Hayattaki ihtiyaçlarını gidermelerini sağlamak

Tablo 4.33'te Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin amaçları Türkçe öğretimi ve dil becerilerinin geliştirilmesi, öğrenenlerin kültürel ve sosyal yaşama uyum sağlamalarını kolaylaştırma, kendini ifade edebilme, hak ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek dil yeterliğine sahip olmalarının sağlanmasıdır. Böylelikle öğrenenler sosyal beceriler kazanarak ve günlük hayata hazırlanmaktadır. İlgili temalara ilişkin öğretici görüşlerinden bazıları şunlardır:

“İlk amacımız tabi kendi kültürümüzü onlara anlatmak, ...onların kültürlerini tanımak kendi kültürümüzü onlara tanıtmak bizim amacımız.” (T1)

“...sadece Türk dilini değil aynı zamanda bu Türk kültürünü aktarabilmektir.” (T2)

“...yabancı öğrencilere Türkçeye alıştırmak insanlarla, akademik dışında olan halkla birlikte rahat iletişim kurmasını sağlamak, amacımız bu.” (T6)

“...birinci amacımız Türkçe öğretmek. Türkiye'deki yaşamlarına kolaylık sağlamak. Birinci hedefimiz markete gittiğinde kendini ifade edebilmesi, temel haklarında kendini özgür bir şekilde ifade edebilmesi. Kendine güvelik sağlaması ve Türk öğrencilerle aralarındaki ayrımın tamamen kalkması bizim amacımız bu.” (T5)

TÖMER'de yürütülen Türkçe öğretiminin amaçlara uygunluğuna ilişkin öğretici görüşleri Tablo 4.34'te sunulmuştur.

Tablo 4.34. TÖMER’de yürütülen Türkçe öğretiminin amaçlara uygunluğu.

Üst Tema	Tema	Kod
Amaçlara uygunluk	Düşünülmediği	Amaçlara ne kadar uygunluğu üzerinde düşünmediği
	Süreç sonunda belirlenebildiği	Bir süre sonra belli olduğu C1 seviyesine gelince anca gözlemleyebildikleri
Kur düzeylerine uygunluk	Temel düzeye uygun olduğu	A1-A2 seviyesinde günlük ihtiyaçlarını karşılayacak dil öğretildiği A1 öğrencisine temel ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeyde kelime öğretildiği A2 seviyesinde biraz daha ileriye gidildiği
	Orta düzeye uygun olduğu	B1 seviyesinde mecazlara doğru kayma olduğu B1 seviyesinin biraz daha akademik olduğu B2 seviyesi aslında C1’e hazırlık seviyesi olduğu
	İleri düzeye uygun olduğu	C1 seviyesinden mezun olduğunda kendini rahat bir şekilde ifade edebildiği
Akademiye uygunluk	Akademiye temel oluşturduğu	Akademide rahat edebilmelerini sağlayan bir eğitim üzerinden ilerlendiği Dil bilgisi ve okumanın daha ziyade onların akademik başarılarına yönelik olduğu Üniversitede duyacağı şeylerin alt yapısının verildiği
	Akademiye uygun olmadığı	Öğretilen şeylerin üniversiteyle uyumlayacağı “Üniversite için dil öğretiyoruz” ifadesinin doğru olmayacağı Öğrendiği dilin/Türkçenin/dersin üniversitedeki bölümüyle alakasının olmadığı
	Akademi için yeterli olmadığı	Öğrencinin üniversiteye gittiğinde her şeyi anlayamayacağı Bölümlerine uygun kelimelerin kitaplarda (öğretim setlerinde) olmayabildiği
Öğrenci ihtiyaçlarına uygunluk	Öğrenci ihtiyacını karşıladığını düşünme	Konuşma dersi olduğu için öğrenciye uygun olduğu Genel olarak öğrenci ihtiyaçlarına uygun bir şeyler yapılmaya çalışıldığı Öğretimin temel dil ihtiyaçları karşılayabilecek düzeyde olduğu Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri sağlayan eğitim
	Günlük hayata aktaramadığı için uygun bulmama	Doktorla nasıl konuşulacağını öğrenmesinin daha iyi olduğu Otobüse bindiğinde sadece “Üniversite, üniversite.” diyebildiği Hastaneye gitmeye çekinmenin öğrencinin kendisiyle bağlantılı olduğu Bulmaca çözme öğrendiği ama hayata uygulamayı bilmediği Öğrencilerin okulda İstanbul Türkçesini öğrendiği ama dışarıda uygulamadığı
Sınıf profiline uygunluk	İstekli sınıflar için uygun	Sınıf istekli / öğrenmeye açık sınıfta sınırlama yapılmadığı, kitap dışına çıkmadığı
	İsteksiz sınıflara uygun değil	Bir sınıfın bir adım ileride, bir sınıf biraz geride kaldığı Sınıf isteksiz / hazırlanışlığı düşükse öğretimin biraz sınırlı olduğu

Tablo 4.34’te yer alan bulgulara göre öğretimin amaçlara uygun olup olmadığını düşünülmediği ya da uygun olup olmadığının süreç sonunda belirlenebildiğine ilişkin iki farklı temaya ulaşılmıştır. Etkili bir öğretimin sağlanması belirlenen amaç ve hedefler doğrultusunda planlı ve programlı yürütülecek faaliyetlere bağlıdır. Buna göre süreç amaçlara uygunluk bakımından sınanmalı ve gerekli durumlarda akışın yeniden düzenlenmelidir. Amaçlara uygunluk teması bu bağlamda değerlendirildiğinde TÖMER’de yürütülen öğretim etkinliklerinin plansız ve programsız yürütülmeye çalışıldığı söylenebilir. Tabloda sunulan bulgular, öğretimin kur düzeylerine uygunluğu bağlamında değerlendirildiğinde öğretimin, temel düzeye uygun olduğu, orta düzeye uygun olduğu ve ileri düzeye uygun olduğu şeklinde farklı kategorilere ulaşılmıştır. Bu durum Türkçe öğretiminin tüm kurları için amaç, hedef ve ihtiyaçlara uygun biçimde yürütülmediğinin ifadesi olarak görülebilir. Başka bir ifadeyle bu durum, Türkçe öğrencilerinin ya verdikleri eğitime güvenmedikleri ya da kur düzeylerine ilişkin bilgiye/yeterliğe sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bulgular, öğretimin akademiye uygunluğu bağlamında değerlendirildiğinde öğretimin; akademiye uygun olduğu, akademiye temel oluşturduğu, akademiye uygun olmadığı ve akademi için yeterli olmadığı şeklinde kategorize olduğu görülmüştür. Bu temaya göre üniversiteye hazırlık

Türkçe öğretiminin amaçları arasında sayıldığı hâlde uygulamadaki öğretimin üniversiteye uygun olmadığının ifade edilmesi manidardır. Bulgular, öğretimin öğrenciye uygunluğu bakımından değerlendirildiğinde ise konuşma öğretildiği için uygun ve ihtiyacı karşıladığı için uygun bulunduğu ancak bilginin pratik olarak günlük hayata aktaramadığı için uygun bulunmadığının ifade edildiği görülmüştür. Bu bağlamda öğrenciye uygun olduğu kabul edilen bir öğretimin yine öğrenci tarafından günlük hayata aktarılamadığının düşünülmesi, öğretimde uygulamaya dönük etkinliklerin eksikliğinin göstergesi olarak kabul edilebilir. Öğretimin sınıf profiline uygunluğu bağlamında değerlendirildiğinde ise istekli sınıflara uygun fakat isteksiz sınıflara uygun olamadığının düşünüldüğü belirlenmiştir. Bu durum öğretimin farklılaştırılmadığı, dolayısıyla öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına hitap edemediği şeklinde yorumlanabilir. İlgili temalara ilişkin öğretici görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Amaçlara ne kadar uygun? Aslında bunun üzerinde çok fazla düşünmedim.” (T3)

“Temel ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeyde, yani ...nasıl desem hani derler ya ‘derdimi anlatacak kadar’, derlerini hepsi anlatabilir düzeyde şu an.” (T6)

Türkçe öğreticilerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde referans aldıkları kaynaklar ve Türkçe öğretim programına ilişkin görüşleri Tablo 4.35’te sunulmuştur.

Tablo 4.35. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretim programı.

Üst Tema	Tema	Kod
Referans alınan öğretim programı	Uygulamada bir öğretim programı olmadığı	Bir kaynağı, okutması gereken bir plan olmadığı Daha tecrübeli hocalardan öğrendiklerini yaptığı Herhangi bir dokümanın, program olarak kullanılan bir düzen olmadığı “Şu şekilde ilerlemem gerekiyor” gibi bir müfredat olmadığı Yöntem ve programın eksik olduğu
	Uygulamada öğretim programına ihtiyaç duyulduğu	Bir müfredatla her hafta planlı düzenli programlı olmasını istediği Derse müfredatın gösterdiği şekilde hazırlanıp gitmek istediği Esnek bir programla ilerlemek istediği
	Uygulamada öğretim programına ihtiyaç duyulmadığı	Eksikliğini hiç hissetmediği Şu ana kadar çok ihtiyaç duymadığı “Böyle bir problem olsa yetiştirmem lazım” kaygısı yaşayacağı
Öğretim programı bilgisi	Güncel bilgiye sahip olunmadığı	Mevzunun en son dört yıl önce konuşulduğu Bir program düzenleri olduğu ancak bununla ilgili konuşulmadığı Henüz öğretim programı kısmına geçilemediği
	Program okur-yazarı olunmadığı	“Öğretim programı? Çok anlamamış olabilirim” “Burada verilen kaynakları kullanıyorum” “Ekstra kaynak ya da başka bir şey kullanmıyorum”
Ders planlama	Ders planına sadık kalınmadığı	Programlara birebir bağlı kalınmadığı Programın yeterli olmadığı İçerik sırasını değiştirebildikleri
	Ders planına sadık kalındığı	Konular, beceriler doğrultusunda ilerlendiği Planlamalarını hazırladıkları ve onlara göre gidiildiği Çeşitli programlar uygulandığı
Kur referansları bilgisi	Kısmen bilgi sahibi olma	Ankara Üniversitesi’nin hazırladığı program olduğu Avrupa Dil Portfolyosu doğrultusunda gitmeye çalışıldığı Ankara ve Gazi TÖMER sisteminde devam edildiğini sandığı
	Bilgi sahibi olmama	Kurlarda ne oluşturuluyor bu konuda bir bilgisinin olmadığı Referans alınan bir yer var mı bilmediği
Öz-değerlendirme	Nitelikli uygulayıcı ihtiyacı	Mükemmel program da olsa hoca olmadıktan sonra boş olduğu

Tablo 4.35’te yer alan Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretim programı kullanma durumlarına ilişkin bulgular tema, alt tema ve kodlar şeklinde kategorize edilerek sunulmuştur. Referans alınan öğretim programı olup olmadığına ilişkin tema incelendiğinde uygulamada bir öğretim program olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda Türkçe öğreticilerinin bir kısmı öğretim programına ihtiyaç duyulduğu ifade ederken diğer bir kısmı bir programına ihtiyaç duyulmadığını ifade etmişlerdir. Öğretim programı bilgisi teması değerlendirildiğinde, öğretim elemanlarını bu konuda güncel bilgiye sahip olmadıkları ya da öğretim programı okur-yazarı olmadıkları görülmüştür. Ders planlama teması değerlendirildiğinde, ders planına plana sadık kalınmadığı ve ders planına plana sadık kalındığı şeklinde iki zıt görüş olduğu belirlenmiştir. Kur referansları bilgisi teması değerlendirildiğinde ise Türkçe öğreticilerinin kısmen bilgi sahibi olduğu ya da hiç bilgi sahibi olmadığı görülmüştür. Tabloda son olarak bir öz değerlendirme olarak nitelikli uygulayıcı ihtiyacı teması yer almıştır. Öğretimin planlı ve programlı yürütülmesinde temel öge öğretim programıdır. Bulgular bu bağlamda değerlendirildiğinde Türkçe öğreticilerinin etkin ve verimli bir öğretim ortamı oluşturmak için gerekli program bilgisine/yeterliğine sahip olmadıkları söylenebilir. Bunun yanında Avrupa Portfolyosu olarak da bilinen D-AOBM ’nin önerdiği bir sistem olan temel dil düzeyleri; (A1-A2), bağımsız dil kullanımı (B1-B2) ve yetkin dil kullanımı (C1-C2)’dir. Bu bağlamda Türkçe öğreticilerinin referans metin ve kur düzeylerinin yeterliklerine ilişkin yetkinliğe sahip olmadıkları dolayısıyla problem yaşadıkları söylenebilir. İlgili temalara ilişkin öğretici görüşlerinden bazıları şunlardır:

“... Bilmiyorum. ... olaya vakıf değilim, şimdi ne söylesem yalan olur.” (T3)

“Avrupa Ortak Çerçevesi uyarınca gidiyoruz diye biliyorum ama bu mevzuyu en son ben buraya ilk girdiğim zaman dört yıl önce konuşmuştuk...” (T8)

“Öğretim programı derken çok anlamamış olabilirim. Bildiğim kadarıyla yok” (T5)

4.1.3.2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

Bu başlık altında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi süreci, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders tasarımı, yöntem ve teknikler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yaşanan zorluklar, temel dil becerileri ve dil bilgisi öğretimi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin yeterliği, akademik ve teknik Türkçe ihtiyacı, Türkçe öğrenme yaşantılarına etki eden dışsal, içsel ve kültürel faktörlere ilişkin bulgulara yer

verilmiştir. Türkçe öğretimi ders süreçlerine ilişkin öğretici görüşleri Tablo 4.36’da sunulmuştur.

Tablo 4.36. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi süreci.

Üst Tema	Tema	Kod
Hazırbulunuşluk	Dil seviyesi ve hazırbulunuşluk	İlk hafta çocuğun durumunu anlayabildiği Dil düzeyiyle uyumsuz sorular sorulabildiği A1’le ilgili bir konuyu B1’de anlatamayacağı
	Öğretmen öğrenci uyum sorunları	Öğretmeninde öğrencilerinde zorlandığı Kursun yanında oryantasyon eğitiminin de yapılması gerektiği Kur ilerledikçe, kültüre, öğretmene alışıldığı için Türkçeye yöneldikleri Alışıkça daha da çok konuşma isteği uyandığı
	A0 (ön-hazırlık) kur ihtiyacı hissetme	A0 olması gerektiği hiç Türkçe bilmeyenlerle çok zor olduğu Hiçbir şey bilmedikleri en çok zorlanılan düzeyin A1 olduğu Hiçbir şey bilmeyen öğrenciyle iletişim sıkıntısı olabildiği
Mevcut öğretim süresi	Yeterli bulma	Daha uzun öğrenciyi sıkabildiği, verimi düşürebildiği Genel olarak yeterli olduğu Etkili olduğu
	Kısmen yetersiz bulma	Belki biraz daha uzatılabileceği Süre konusunda biraz daha esneklik sağlanması
	Yetersiz bulma	Kısa sürede öğrenilebileceğine inanmadığı Dil öğrenmenin bu kadar basit olamayacağı Süreyi yetersiz bulduğu Yedi ayda Türkçeyi kendini ifade edebilecek kadar öğretebildikleri Eğitim öğretim iki sene olması gerektiği Hazırlık süresi ve kalitesinin standart olması gerektiği
	Diğer	Yeni katıldığı için olaya vakıf olmadığı
Kur süreleri	Yeterli bulma	Kurların yedi hafta olması gerektiği A1-A2 için yedi haftalık dersi yeterli bulduğu Olmaması gerektiği gibi olduğu
	Yeterli bulmama	Yeterli bulmadığı Daha uzatılabileceğini, genişletilebileceğini düşünme Yedi haftada, beş haftada ya da sekiz haftada dil öğrenilemeyeceği Dil bilgisi öğretmek için sürenin yeterli olmadığı
	Temel düzey kur sürelerini yetersiz bulma	A1 öğrencine yedi haftanın yetmediği A1’lerin biraz daha uzun olması gerektiği A1 ve A2’nin uzun olması gerektiği A1 biraz uzatılabileceği ama A2’nin uygun olduğu
	Orta ve ileri düzey kur sürelerini yetersiz bulma	B1, B2, C1 seviyesinde sürelerin uzatılması gerektiği B1’den sonra sürenin uzatılması gerektiği B1,B2, C1 seviyesindeki konulara yedi haftanın yeterli olmayabildiği
	İleri düzey kur sürelerini yetersiz bulma	A1-A2 biraz daha kısa C1 biraz daha uzun şekilde de olabileceği Sürenin belki bir iki hafta daha uzun olması gerektiği Kur süresinin on haftaya kadar uzatılması gerektiği
	Uzun kurları verimsiz bulma	C1’in uzamasının verimi düşüreceği Uzun kurlarda son bir-iki haftada verimin daha düşük olduğu
	Kurların eşit süreli olmasını uygun bulma	Birini kısa birini uzun yapmanın bir anlamı olmadığı Hepsini yaymanın daha mantıklı olduğu

Tablo 4.36’da yer alan yabancılara Türkçe öğretimi sürecine ilişkin bulgular tema, alt tema ve kodlar şeklinde kategorize edilerek sunulmuştur. Tabloya göre öğretim sürecinin ilk haftalarında hazırbulunuşluğu dikkate almama, her iki paydaşında uyum sağlamakta zorlandığı, öğretim etkinliklerini çeşitlendirme, içeriğin hedef kitleye uygunluğu konularında birtakım sorunların yaşandığı ifade edilirken, bu sorunların aşılması amacıyla *A0 (ön-hazırlık) kurunun gerekliliğine* vurgu yapıldığı görülmüştür. Mevcut öğretim süresi ve kur süreleri temalarında Türkçe öğreticilerinin görüşlerinin çok çeşitlilik gösterdiği söylenebilir. Kurs sonrası öğrenci yeterliği temasına gelindiğinde mezun öğrencilerin günlük dili daha rahat kullanırken akademik dil konusunda sorun

yaşadıkları bu bağlamda akademik kur ihtiyacının doğduğunun ifade edildiği görülmüştür. Kur kazanımlarına ilişkin öğretmen yeterlikleri temasını oluşturan bulgular değerlendirildiğinde ise Türkçe öğreticilerinin D-AOBM kur düzeylerine ilişkin tanımlayıcılarının yeterince bilmedikleri söylenebilir. İlgili temalara ilişkin öğretici görüşlerinden bazıları şunlardır:

“İlk hafta tanışma haftamız olduğu için çocukla çocuğun orada durumunu anlayabiliyorsunuz.” (T10)

“Sürenin belki bir iki hafta daha uzun olması gerekebilir akademik düzey için. Üniversiteden çok fazla şikayet geliyormuş sanırım işte; “Öğrenciler konuşamıyorlar” diye...” (T8)

Öğreticilerin yürütücüsü oldukları Türkçe ders tasarımlarına ilişkin görüşleri Tablo 4.37’de sunulmuştur.

Tablo 4.37. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders tasarımı.

Üst Tema	Tema	Kod
Ders öncesi	Hazırlık yapma	İlk kendisine anlatma Derse gelmeden önce o dersle alakalı mutlaka hazırlık yapma Gelmeden önce metinlere bakma
	Eşgüdümlü çalışma	Genel olarak (diğer öğretmenlerle) birlikte gitmeye çalışma
	Ders planı hazırlama	Kitabın konu, dil bilgisi öğeleri, dinlemeler vd. şeyleri yazma, planlama
Ders süreci	Dikkat çekme	Derse bir materyalle, dikkat çekici bir şeyle girip tek tek onları konuşturma Dikkat çekmek için bir öğrenciye takılma Onları taklit etme; Arapçayı veya başka bir dili komik bir şekilde söyleme
	Ödül/Güdüleme	Motivasyon için ödüller sunma İlgisini çekecek bir şey yapmaya çalışma
	Materyal kullanma	Materyal kullanmaya çalışma; bilgisayar, sunum, canlandırma gibi Slayt, sunumu çok fazla kullanma Fotoğraf, karikatür çok fazla kullanma Grubun ihtiyacına göre; videolarla, fotoğraflarla zenginleştirme Öncelikle materyal hazırlama Anlatacaklarını; görsel, video, ses, film, PowerPoint’e yükleme PowerPoint’e animasyon yükleme, renklendirme
	Anlatım tekniği kullanma	Özet çıkarma, en basit hâlini anlatmaya çalışma Her detaya değinme Ders boyunca anlatma Öğrenci merkezli ders <u>anlatma</u> Çok moda mod ders anlatmama
	Uygulamaya dönük olma	İşi sadece ders yapmak değil; tatbik etmek, uygulamak Daha çok günlük yaşam üzerinden onları derse sokmaya çalışma Duyu organlarına hitap eden uygulamayla devam etme
	Etkileşimli ders işlemeye çalışma	Çok hareketli bir ders oluyor Öğrenci üzerinden örnek vererek derse daha çok bağlama Pasif öğrenciyi sorular sorarak aktif hâle getirme Öğrenci daha çok aktif olsun diye tek tek hepsine konuşma zamanı vermeye çalışma Genel olarak çocukları aktif etmeye çalışma Genelde herkese bir şeyler sormaya çalışma B2 seviyesine 15 dakika herkese birebir ders (konuşturma) Anladı mı, anlamadı mı, cevap verebiliyor mu <i>böyle bir yöntem uygulama</i> Öğrenciyle birlikte hareket etme Anlamadıysa, tahtada birebir soru-cevap şeklinde konuşturmaya çalışma Sınıf ortamına katmaya çalışma
	Hedef dile maruz bırakmaya çalışma	Türkçe dışında dil kullanmamaya çalışma Ne kadar çok Türkçe konuşturlarsa o kadar daha kolay öğrenme Özellikle Türkçe konuşturma

Tablo 4.37. (devam) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders tasarımı.

Üst Tema	Tema	Kod
Ders süreci	Hedef dile maruz bırakmaya çalışma	Ne kadar çok zorlanırlarsa o kadar kolay öğreneceğini düşünme Türkçe maruz kalırlarsa daha çabuk öğrendiklerini düşünme
	Derse katılmaya zorlama	Konuşma dersinde herkesi konuşturma Öğrenciyi konuşma açısından zorlayabilme Zorunlu tutarak / Onları biraz zorlayarak / Zorlama tekniğiyle Herkes sırayla okuduğu zaman, derse katılmak zorunda kalma Bazısını çok zorlama, çekiniyor
	Derse katılımlarını sağlayamama	Tüm öğrencileri asla etkin katamama Telefonla oynadıklarını görme İncitecek sözler söyleyebileceğini bildikleri halde katılmama Özellikle konuşma derslerine gelmeme
	Canlandırma- Oyunlaştırma- Beden dili kullanma	Genellikle drama yöntemini kullanma Ders anlatırken taklit yapma Beden dili ve resim kullanma Tiyatro oyuncusu gibiyiz davranma
	Dil becerilerini ayrı verme	Sertifika programı olduğu için derslerin becerilere ayrıldığı Dinleme, konuşma, yazma kazanımlarını ayrı ayrı verildiği
	Günlük hayatla bağ kurma	Günlük konuşma dilinden örnekler vererek anlatmaya çalışma Dili kullanarak daha iyi anladıklarını düşünme Günlük hayatta kullanabileceği bir şeyleri öğretme
	Kolaylaştırmaya çalışma	Çok kitabi dil kullanmamaya çalışma Basit düzeyde anlatmaya çalışma En temelden başlama Bir çocuğa öğretir gibi öğretme
	Empati kurma	Sosyokültürel bağlamda alışmamış, anlamaya çalışma Daha çok onun kafasından düşünme Onların dilini konuşma Öğrenciyle yakın bağ kurmaya çalışma
	Görev verme	Çok zor durumda kaldığında sınıfta seçtiği tercümandan yardım alma Arkadaşlarıyla iletişimini kuvvetlendirmeye çalışma Bilen bir arkadaşıyla ödevleri eşleme Öğrenciye sınıfa kazandırmak adına ona görev yükleme
	Düzeğe uygun soru sorma	Öğrencinin yapabileceği bir soru sorma Seviyesi daha iyi olan bir öğrenciye daha zor, düşük olana daha kolay sorma
	Öğrenme hataları düzeltme	Yanlışlarını düzeltme Bazen espiyle düzeltme Çok yanlış bir şey öğrenmişse en köke inip anlatma Kendi üzerinden anlatma Eksik anlaşıldığında “seninki de doğru ama...” şeklinde öğrenmesini sağlama
	Öğrenme hatalarını düzeltmeme	Okumada yanlışlarını çok düzeltmeme Küçük yanlışları varsa okumada yanlışları düzeltmemeye dikkat etme Bazı öğrencilerin yüz defa anlatılsa da yine anlamadığını düşünme
	Tekrar etme	Sık sık tekrar etme / Tekrar anlatım yapma / Konuyu tekrar etme Doğrusunu öğretene kadar o konunun üzerinde durma Tekrar daha basit anlatma Anlamayan kalabalık bir grupsa tekrar anlatma
	Ek süre verme	Bazen dersi uzatma Anlamayan bir iki kişi ise ders çıkışında sadece onlara anlatma
Ders sonrası	Ödev verme	Ödev verme ve sürekli tekrar etme Verdiğim ödevleri takip etme Ev ödevlerine özen gösterme
	Rehber olma	Öğrenciye genel olarak bir yön çizme Ellerinden geldiğince öğrencilere yardımcı olma

Tablo 4.37’de göre Türkçe öğreticilerinin ders tasarımı konusundaki görüşleri *ders öncesi*, *ders süreci* ve *ders sonrası* olarak temalaştırılmıştır. Ders öncesi üç alt temayı içermektedir; *hazırlık yapma*, *eşgüdümlü çalışma* ve *ders planı hazırlama*. Ders süreci; *dikkat çekme*, *ödül/güdüleme*, *materyal kullanma*, *anlatım tekniği kullanma*, *uygulamaya dönük olma*, *duyulara hitap etme*, *etkileşimli ders işlemeye çalışma*, *hedef dile maruz bırakmaya çalışma*, *derse katılmaya zorlama*, *derse katılımlarını sağlayamama*, *canlandırma- oyunlaştırma-beden dili kullanma*, *dil becerilerini ayrı verme*, *günlük*

hayatla bağ kurma, kolaylaştırmaya çalışma, empati kurma, görev verme, sinama durumları (düzeye uygun soru sorma, öğrenme hataları düzeltme, öğrenme hatalarını düzeltmeme, tekrar etme, ek süre verme) alt temalarına sahiptir. Ders sonrası temasının alt temaları ise *ödev verme* ve *rehber olma* olarak belirlenmiştir. *Ders öncesine* ilişkin alt temalar değerlendirildiğinde Türkçe öğreticilerinin ders öncesi hazırlık yapma ve eşgüdümlü çalışma gayreti içinde oldukları görülmektedir. Bu durumun özellikle yeni göreve başlayan öğretmenlerin uyum süreçleri ve öğretme becerileri kazanmaları bağlamında duydukları desteklenme ihtiyacıyla birlikte daha da önem kazandığı söylenebilir. *Ders sürecine* ilişkin alt temalarda derse giriş etkinlikleri dikkat çekme ve güdülemenin yetersiz kaldığı görülmektedir. Araştırmacı gözlemlerinde öğretmenlerin çoğunlukla bu aşamayı atladıkları kaydedilmiştir. Öğretimde anlatım tekniğine ağırlık verilmesi, öğrencilerin derse katılmaya zorlanması ve derse katılımın sağlanamaması durumları ders sürecinin öğrenci merkezli yürütülemediği şeklinde değerlendirilebilir. Tabloda *etkileşimli ders işlenmeye* çalışıldığını ifade eden bulgular bulunmakla birlikte mevcut öğrenci profili, ders süreleri ve diğer bulgular bütüncül değerlendirildiğinde sözü edilen çabanın yüzeysel kaldığı söylenebilir. Dikkat çekici bir diğer bulgu *görev verme* alt temasında sunulduğu üzere bazı öğrencilere öğretici-öğrenen arasında tercümanlık yapma görevi verilmesidir ki bu durumun özellikle temel kur düzeylerinde istenmeyen öğrenme çıktılarına neden olabilme ihtimalini desteklediği söylenebilir. D-AOBM ne göre hedef dilin etkileşimli ve bütüncül kazandırılması önerilirken merkezde beceri temelli bir eğitim benimsenmesi ve dil becerilerinin yerine *ayrı ayrı* dersler olarak sunulması öğretimi sekteye uğratan bir durum olarak değerlendirilebilir. İçerik sunumunda anlatım tekniğinin kullanılması da benzer tezat duruma yol açmaktadır. Bazı öğretmenler özet yani en basit hâlini anlatmaya çalıştığını ifade ederken bazı öğretmenler her detaya değinildiğini ifade etmektedir. Bu ise öğretmenlerin içerik oluşturma ve sunumda sorun yaşadıklarının göstergesi olarak değerlendirilebilir. Türkçe öğretmenlerinin ders işleniş süreçlerinde de farklı yönelimleri olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda daha tecrübeli olan öğretmenlerin *öğretim etkinliklerini (dersi) planlama eğiliminde* oldukları ve etkiyi artırmak amacıyla canlandırma/beden dili kullandıkları görülmektedir. Bu noktada öğretmenler sıklıkla *drama* tekniğinden yararlandıkları ifade etmektedirler. Ancak gözlemler karşılıklı konuşma/okuma (diyalog) etkinliklerinin drama tekniği olarak adlandırıldığı yönündedir. Bu bağlamda öğretmenlerin uyguladıkları yöntem ve teknikler konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir. Daha az tecrübeli olan öğretmenlerin ise aksine geleneksel bir yaklaşım olan *ezberletme* yoluna gittikleri ve bu

tekniklerin etkili olduğunu inandıkları görülmüştür. Öğreticiler derslerde *görse-işitsel materyal* kullandıklarını ifade etseler de sınıfların dijital ve teknik altyapılarına ilişkin bulgular ve gözlem sonuçları bu söylemle tezat oluşturmaktadır. Benzer şekilde *tekrar ve takip teması* ile *sınama* temalarının da istisnalar içerdiği genel öğretim sürecine yayılmadığı söylenebilir. *Ders sonrası* öğretimin tamamlayıcısı olarak ise ödev verildiği ve öğrencilere rehberlik yapıldığı yönlendirildiğinin ifade edildiği görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin ödev verdikleri ve verdikleri ödevleri takip ettikleri, öğrenciye genel olarak bir yön çizdikleri ve ellerinden geldiğince onlara yardımcı oldukları ifade edilmiştir. Öğretici öğrenci iletişiminin öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda güçlü tutulması elbette ki öğrencinin derslerden daha fazla verim almasını sağlayıcı etkiye sahiptir. Bu bağlamda öğretmenlerin bu ve benzer yaklaşımlarının öğretim sürecini olumlu etkileyeceği söylenebilir. İlgili temalara ilişkin öğretici görüşlerinden bazıları şunlardır:

“... öğrenciler okula başladığı zaman bölümle alakalı sıkıntılar yaşıyabiliyorlar. Bunu giderebilmek için C1’den sonra zorunlu olarak akademik Türkçe veya mesleki Türkçe tarzında bir kur daha açılabilir.” (T2)

“Arap bir öğrenci gelmiş ‘Ben’ diyor ‘...yemek sanatları okuyacağım.’ Şimdi bu öğrencinin işte gidip de farklı kelimeler öğrenmesinin bir manası yok ya da yedi ayda üniversiteye hazırlanacaksa, A1-C1 olayını almasına hiç gerek yok. Zaten bir şey katmış olmuyoruz ona, sertifika sahibi oluyor.” (T3)

Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretim sürecinde kullanmayı tercih ettikleri yöntem ve tekniklere ilişkin görüşler Tablo 4.38’de sunulmuştur.

Tablo 4.38. Türkçe yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve teknikler.

Üst Tema	Tema	Kod
Kullanılan yöntem ve teknikler	Soru-cevap	Sürekli moda mod ders değil, bazen soru-cevapla şekillendirmeye çalışma Genellikle soru-cevap / okuma dersinde soru-cevap
	Tartışma	Tartışma yöntemi / Tartışma Münazara sıkça Herkes fikrini söylesin
	Drama (Beden dili/canlandırma)	Drama yöntemi / Daha çok drama / canlandırma Drama yöntemi, özellikle konuşma dersinde
	Drama (Beden dili/canlandırma)	Bilgiyi direkt verme sonrasında bunu canlandırmaya çalışma Bol bol taklit yapma Teatral, drama şekline çevirme
	Gösterip yaptırma	Bazen gösterip yaptırma
	Grupla çalışma	İkili üçlü gruplarla yarışma hâline getiriyorum Konuşma dersinde daha çok grup çalışması Soru-cevap oluyor, grup çalışması
	Ezberletme	Ezber bilgi akılda durmaz fikrine inanmama Ezberliyor ve sık sık tekrar ettirdiğim için onu iyice kanıksıyor
	Karma teknik kullanma	Bütüncül anlayışta, birkaç öğretim tekniğini birleştirip kullanma Farklı teknikleri bir arada kullanmaya çalışma; soru-cevap, tartışma

Tablo 4.38. (devam) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve teknikler.

Üst Tema	Tema	Kod
Kullanılan yöntem ve teknikler	Eğitsel oyun	Uygunluk durumu
		Tercih edilen oyunlar
	Etkinlik yapma	Dinleme
		Yazma
		Konuşma
Yöntem ve tekniği kullanma nedenleri	Öğrenci katılımını sağlama	Anlatım tekniğinde öğrencinin geri plana düştüğünü görme Öğrencinin anlayabilmesi için oyunlaştırmayı etkili bulma Oyunun özgüveni arttığını düşünme
	Öğretimi farklılaştırma	Duruma, şarta, sınıfa, insana göre değiştirilmesi gerektiği Dersin içeriğine göre yöntem ve tekniğin hepsini biraz kullandığı Öğrenciye ne istiyorsa ona göre teknik kullandığı
	Eğlenerek öğrenme	Oyun oynatarak geliştirmeye çalıştığı Daha çok oyun olursa daha iyi anlayacağını düşündüğü Öğrencinin oyun oynarken yanlış yapmaktan utanmadığı
	Soyut öğretimi	Soyut kavramları anlatmakta zorluk çekme
	Yöntem/teknik kullanmama	Aklına tam olarak bir şey gelmediği Bazen bir öğretim tekniğini kullandığı Biraz doğaçlama gittiği Herhangi bir tekniğinin olmadığı, genellikle akışa uyduğu
Tercih edilmeyen yöntem ve teknikler	Düz anlatım	Sürekli bilgi yüklediğinde alamadıkları Sadece anlatıldığında öğrencinin sıkıldığı Çok uzun uzadıya anlatmak yerine gösterdiği Genel hatlarıyla, kısa şekilde hepsini tahtaya yazdığı Formülüyle birlikte fiil çekimlerini yazdığı her birini ayrı ayrı ele aldığı
	Çeviri	Genellikle çeviri yöntemini çok fazla kullanmamaya dikkat ettiği

Tablo 4.38’de yer alan öğretimde *kullanılan yöntem ve teknikler* teması incelendiğinde Türkçe öğreticilerinin, *soru-cevap, tartışma, drama (beden dili/canlandırma), gösterip yaptırma, grupla çalışma ve eğitsel oyundan* yararlandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. *Yöntem ve tekniği kullanma/tercih nedenleri* ise *öğrenci katılımı sağlama, öğretimi farklılaştırma, soyut öğretimi kolaylaştırma* ve *yöntem/teknik kullanmama* olarak tanımlanmıştır. Öğreticilere göre *eğitsel oyun, eğlenerek öğrenmeye* imkân tanınması, *temel kur düzeylerine uygun* olması bakımından tercih edilmektedir. *Tercih edilen oyunlar* ise genel olarak hazır kart oyunları olup kelime tahmin ağırlıklı oyunlardır. *Etkinlik yapma* alt temasına göre eğiticiler dinleme, yazma ve konuşma etkinliklerini yöntem/teknik olarak nitelemektedirler. *Ezberletme* yöntemiyle öğretim yapma, *karma teknik kullanma* da bu kategorideki diğer alt temalardır. Kullanılmayan yöntem ve teknikler teması incelendiğinde ise *düz anlatım* ve *çeviri* tekniklerinin kullanılmadığı ifade edilmektedir. *Tercih edilmeyen yöntem ve teknikler* teması incelendiğinde ise *düz anlatım* ve *çeviri* tekniklerinin kullanılmadığı ifade edilmektedir. Ancak bu temalarda sunulan bulgular gözlem bulgularıyla tezat içermektedir. Gözlemlerde öğretimin ağırlıklı olarak *düz anlatım* ve *çeviri* teknikleriyle yapılandırıldığı belirlenmiştir. Bazı öğreticilerin oyun oynatarak kelime öğretimi yapmaya çalıştığı görülse seçilen oyunun

uygulanış biçimi, kur ve öğrenci düzeyine uygunluğu bakımından sorunlar içermektedir. Bu bağlamda seçilen oyunun eğitsel oyun olmadığı, bir kazanım bağlamında planlı biçimde sunulmadığı ve rastgele uygulandığı görülmüştür. *Etkinlik yeterliği/öz değerlendirme* temasına ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlerin kendilerini *yeterli bulma* ve *yetersiz bulma* eğilimini gösteren iki alt tema dikkat çekicidir. Tabloda sunulan bulgular bütüncül değerlendirildiğinde öğretmenlerin, öğrencileri aktif kılacak etkinlikleri tercih etme çabası olduğu söylenebilir. Ancak araştırmacı gözlemine dayalı bulguları dikkate alındığında, öğretmenlerin derslerde daha aktif oldukları (öğretmen merkezli ders işledikleri) ve yoğun bir şekilde düz anlatım tekniği kullandıkları, okuma metnlerinin seslendirilmesinde kendilerinin aktif olduğu (öğretmenlerin metinleri sesli okuduğu) gözlenmiştir. Bununla birlikte yazma ve dil bilgisi derslerinde öğretmenin düz anlatımı tercih ettiği öğrencilerin derste aktif edilemediği, metin sorularının yazılı cevaplanması dışında derste etkinlik yapılmadığı, cevaplara ilişkin öğrencilere olumlu ya da olumsuz dönüt verilmediği belirlenmiştir. Buna karşın oyun etkinliklerinin uygulamaya koşulduğu sınıflarda tek tip oyun tercih edildiği, öğretmenin sınıf hakimiyetini kaybettiği, seçilen oyunun kur düzeyine ve öğrenci özelliklerine uygunluğunun göz ardı edildiği, sınıfta karmaşanın hakim olduğu ve öğrencilerin Türkçe dışında ana dil ya da ortak dilleri daha çok kullanıldığı gözlemlenmiştir. Bu bağlamda tercih edildiği ifade edilen yöntem ve tekniklerin kapsamı ve uygulanma biçimleri konusunda sorunlar olduğu söylenebilir. İlgili temalara ilişkin öğretici görüşlerinden bazıları şunlardır:

“... benim uyguladığım yöntem onların dilini konuşmak, bir şey soruyorum veya onları taklit ediyorum tabii ki komik bir şekilde söylüyorum Arapçayı veya başka bir dili. İşte gülüyorlar ... yabancı dil öğrenirken bu önemlidir; size gülebilirler, siz hedeflerinize odaklanın” (T9)

“... Ezbere bilgi akılda durmaz diye bir kanı var ama ben buna da inanmıyorum. Çocuk o an onu ezberliyor ve sık sık tekrar ettirdiğim için onu iyice kanıksıyor.” (T10)

“Biraz da doğaçlamayı da kullanıyorum. İçeriye bir hazırlıkla gelmişim ama bütün yaptığım hazırlığa rağmen bir şey var bir şey oldu ve o anda tam öğrencilerin onu öğrenmesi için şartlar uygun. Ben başka şey hazırladım. Başka şey ders anlatacak ama o anda pat diye ona geçebilirim.” (T11)

Türkçe öğretmenlerinin göre öğrencilerin kur düzeylerine göre yaşadıkları zorluklar Tablo 4.39’da verilmiştir.

Tablo 4.39. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yaşanan zorluklar.

Üst Tema	Tema	Kod
Öğreticilerin yaşadığı zorluklar	Beceri kazandırma sürecinde zorluk yaşama	Çok büyük bir güçlükle şu ana kadar karşılaşmadığı Çok tekrar gerektiği Sürekli farklı oyunlar denendiği Farklı şeyler denemeye çalıştığı Her sınıfta farklı bir şey yapmak zorunda olduğu
	Öğrencilerin güdülenmesinde zorluk yaşama	Öğrencileri derse katmaktaki zorlandığı Derse katılmaya direndiği Öğrencinin eğitim sisteminde problem varsa daha da zorlanıldığı
	İstenmeyen öğrenci davranışlarından dolayı zorluk yaşama	Öğretmene öğretmeye çalışıldığı Genellikle öğretmenin ezildiği Öğretmene günahkar gibi hissettirdikleri
	Zorlukla baş etme yöntemi	Okuldan çıkınca okul hayatını çok düşünmemeye çalıştığı Empati kurmaya çalıştığı
Öğrencinin yaşadığı zorluklar	Olumsuz düşünme	Öğrenciler dışlandığını hissettirdiği Klasik öğretmen cümleleri kurarak demagoji yaptığı Duygu sömürüsü yaptığı Kendi aralarında konuşmalarına izin vermediği
	Öğrenciye duygusal yansıtma	Öğrencilerin ülkesine göre değiştiği Kullandığı alfabeye göre değiştiği

Tablo 4.39’da yer alan bulgular tema, alt tema ve kodlar olacak şekilde organize edilmiştir. İlk tema *öğreticilerin yaşadığı zorluklardır*. Temaya göre öğretmenler, beceri kazandırma sürecinde, öğrencilerin derse güdülenmesinde ve istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesinde dolayı zorluk yaşamaktadırlar. Öğreticiler karıştırdıkları zorlukları düşünmemeye çalışarak ya da öğrenciye duygusal yansıtma yaparak aşmayı tercih etmektedirler. İkinci tema *öğrencinin yaşadığı zorluklardır*. Öğreticilere göre öğrencilerin süreçte zorluk yaşamasının birinci nedeni uyum problemleri ikinci nedeni ise ana dil hedef dil yapılarındaki farklılıklardır. İlgili temalara ilişkin öğretici görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Sınıfta o verimi yakalayabilmek gerekiyor. Öğretmen bu sefer bir tık daha fazla çabalayıp onları derse katmaya çalışıyor. Ödev yapmayan öğrenciyi derse katmaya çalışırken öğrenci konuşmak istemiyor, akşam çünkü pratiğini yapmamış. ‘Hadi bunu nasıl konuşturabiliriz?’ ‘Hadi bunu bir oyuna dökelim.’ diye genellikle öğretmen eziliyor.” (T1)

“Türkiye’ye alışmaları zaman alıyor. Kültürel yönden bir sıkıntı, zorluk yaşıyorlar. Dil olarak da bazı öğrenciler Türkçeye çok yabancı olarak geliyor. Alfabeyle bile hâkim olmuyorlar, o yönde çok zorluk yaşıyorlar.” (T2)

Türkçe öğretmenlerinin temel dil becerilerinin kazandırılmasına ilişkin görüşleri Tablo 4.40’te yer verilmiştir.

Tablo 4.40. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel dil becerileri.

Üst Tema	Tema	Kod
Beceri kazandırma yaklaşımı	Bütüncül yaklaşım	Öğretime olumlu etki
	Öğretim yapmak isteme	Öğrenene olumlu etki
	Beceri temelli yaklaşımla öğretim yapmak isteme	
Dil becerilerine önem atfetme	Okuma	Anlama, okuma derslerini önemli bulma Kelimelerin tek tek anlamlarını verme
	Yazma	Konuşmadan ziyade yazmayı önemli bulma Dil bilgisi ve yazma dersine daha fazla ağırlık verilmesini isteme
	Konuşma	Konuşmadıktan sonra dil bilgisi biliyor olmasını anlamlı bulmama Konuşmaya ağırlık verilmesini isteme Konuşma dersinin kendini ifade etme dersi olduğunu düşünme
	Dinleme	Konuşmanın biraz da duymayla alakalı bir ders olduğu
Beceri geliştirme etkinlikleri	Okuma anlama	Farklı kaynaklar okumaya yönlendirme İstekli öğrencilere “Şuradan, şöyle çalışabilirsin” gibi yönlendirmeler Telefonla ses kaydı gönderme Fotoğrafın altına kelimeyi, örneği yazarak gösterme Hazır metinleri düzelterek gitme
	Dinleme	Müzik dinletme Türk dizi ve filmleri önerme
	Yazma	Yazma ve dil bilgisinin daha çok üniversiteye yönelik öğretildiği Çok yazı yazdırıldığı Çok basit kelimeler yerine internetten kelime bakıp yazdırıldığı Basit metinleri dikte yoluyla yazdırıldığı Bir kelimeyi anlamadıklarında harf harf söylediği
	Konuşma	Grup ödevi verme Öğrenciyi tahtaya çıkarıp konuşurma Münazara yaptırma Görev verip sunum yaptırma Görsel üzerinden telaffuz gösterme Olabilirdiğince yavaş ve yüksek sesle konuşma Bir kelimeyi gerekirse on defa tekrarlama Etkinlik artırarak öğrencinin derse daha fazla katılmasını sağlama
	Kelime öğretimi	Mecazi kelimeyi çizerek ya da görselle anlatma Algılayamayacaksa onun yerine farklı bir kelime kullanma Kelimelerin manası verip geçmeme, ekine köküne ayırma
	Sosyalleşme	Dışarıdaki hayatta daha çok aktivite yapılabileceğini düşünme Turistik mekanlar gezilebileceğini düşünme Daha çok sohbet edilebileceği düşünme
Beceri kazandırmada sorunlar	Konuşma becerisi	Anlaması, dinlemesi, yazması çok güzel olmasına rağmen konuşamama Okuyabildiği, yazabildiği halde konuşamama B1’de olmasına rağmen temel kelimeleri bilmeme/anlatamama
Beceri kazandırmada yaşanan sorunlar	Beceri geliştirme	Konuşma
		B2’de B1 gibi sohbet edilmesi Derste süresinde en fazla beş öğrenciyle verimli konuşulabilmesi Derste öğrencilerin hiç konuşmaması
		Telaffuz
		Telaffuzun görselle öğretilmeye çalışıldığı
		Dinleme
		Dinlemeyi hiç yapamadıkları
		Okuma
		Çok fazla kitap/roman okunması gerektiği Akademik başarıya yönelik kitaplar okutulması gerektiği
		Yazma
		Türkçedeki e-i a-e ı-i harflerinin karıştırıldığı Büyük yazılması gereken yerde küçük yazıldığı Alfabeyi diğer alfabelerle karıştırdığı
	Kelime bilgisi yetersizliği	
	Çok fazla kelime olduğundan anlayamadığı Mecazlar, deyimler, atasözlerinin kafalarını bulandırıldığı Mecazi gerçek anladıkları	
	Düzeğe uygun olmama	
	Sokak dili verildiğinde ‘zaten biliyorum’ diyebildikleri Yüksek seviye anlatıldığında ‘yapamıyorum’ diyebildikleri Daha basit anlatılması gerektiği	
	Akademiye uygun olmamama	
	Üniversitede içlerine kapandıkları/irkilip kabuklarına çekildikleri Akademik olarak sınırlı olsa da yeterli bilgi verildiği Kendilerini ifade edemedikleri için akademik dili kullanmayacakları Sayısalardan ziyade sözelde sorun yaşadıkları Çoğu öğrencinin fakülteyi bıraktığı	
	Bilgiyi hayata aktaramama	
	Üniversitede gerçek Türkçeyle karşılaştığında uyum sağlayamadığı Alt yapısını alabilmişse yavaş yavaş yapabildiği	
	Yanlış ön-öğrenmeler	
	Konuşmasının bir türlü düzelmediği	

Tablo 4.40'ta yer alan yabancılara Türkçe öğretiminde temel dil becerileri ve kazandırılmasına ilişkin bulgular tema, alt tema ve kodlar şeklinde organize edilmiştir. Tabloda sunulan bulgulara göre ilk tema beceri kazandırma yaklaşımıdır. Tema iki Türkçe öğretiminde bütüncül yaklaşımla öğretim yapmak isteme ve beceri temelli yaklaşımla öğretim yapmak isteme eğilimindedirler. Öğretim elemanlarını bütüncül yaklaşımın istenmesinin nedeni bu yaklaşımın öğretime ve öğrenciye olumlu etki etmesidir. Buna karşın mevcut uygulama şekli olarak da benimsenen beceri temelli yaklaşıma öğretim yapmak istenmektedir. Bu yaklaşımın daha etkili olduğunu savunulmuştur. Dil becerilerine önem atfetme temasına göre öğreticiler okuma, yazma, konuşma dinleme becerilerine farklı düzeylerde önem atfetmektedirler. Beceri geliştirme etkinlikleri temasına göre ise okuma, yazma ve konuşma çalışmaları ve etkinlikler yoluyla sosyalleşme önerilmiştir. Kelime öğretiminde zorlanılma durumunun soyut kelime öğretiminin ön plana çıktığı, okuma-anlama ve konuşma becerisinin öğretiminde görsellerden yararlanıldığı, dinleme becerisini geliştirmek amacıyla öğrencilere müzik ve film izlemelerinin önerildiği, yazma becerisinin geliştirilmesi için de dikte etkinlikleri yaptırıldığı görülmüştür. Tabloda yer alan son tema beceri kazandırmada yaşanan sorunlardır. Bu temada Beceri geliştirememe (konuşma becerisi, telaffuz, dinleme becerisi, okuma becerisi, yazma becerisi), kelime bilgisi yetersizliği, düzeye uygun olmama, akademiye uygun olmama, bilgiyi hayata aktaramama ve yanlış ön-öğrenmelere bağlı sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. İlgili temalara ilişkin öğretici görüşlerinden bazıları şunlardır:

“... Dört dil becerisi birbiriyle zincirleme geliyor. Daha iyi anlayabildiklerini düşünüyorum ben, ayrı tutulamaz.” (T1)

“Öğrenci eğer gramerde iyi oluyorsa bu konuşmasına yansıyor, okumasına yansıyor, yazmasına yansıyor. Zaten bütün beceriler aslında birbiriyle çok bağlantılı. Bir beceriyi diğer beceriden ayırmak bence çok zor.” (T2)

“Genel olarak bütün olması taraftarıyım çünkü ben dilbilgisini aktif biçimde anlattığımda karşı tarafın anladığını anlıyorum.” (T3)

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin başarılı ya da başarısız oldukları dil becerilerine ilişkin öğretici görüşleri Tablo 4.41’de yer almaktadır.

Tablo 4.41. Türkçe öğretiminde başarılı ve başarısız olunan dil becerileri.

Üst Tema	Tema	Kod
Başarılı olunan dil becerileri	Okuma	Okumada daha iyi/çok daha başarılı oluyorlar En fazla okuma-anlama derslerinde başarılı oluyorlar
	Yazma	Yazmada başarılı olduklarını düşünüyor
	Konuşma	Mecbur oldukları için en kolay konuşma öğreniyor Konuşmada başarılı oluyorlar Konuşmaları daha çok temel düzeyde oluyor
	Dinleme	Dinleme sonra okuma, anlama, yazma en son konuşma Duyarak konuştukları için önce dinlemenin geliştiğini düşünüyor Duyarak konuştukları için önce dinleme
Başarılı olma nedenleri	Okuma	Okumayı biraz daha kolay buluyor Kendi becerisiyle dahi yapabileceği bir alan olarak görüyor
	Konuşma	Konuşmayı biraz daha kolay buluyor Konuşma, duyduğu için kolay oluyor İletişim kurmak zorunda olduğu için önce konuşmayı öğreniyor
Zorlanılan dil becerileri	Yazma	Yazmada başarısız oluyorlar Yazmakta çok zorlanıyorlar Yazma zor ama düşünmek için zamanı vardır Yazmada da biraz sıkıntı yaşayabiliyorlar
	Konuşma	B1 kendini ifade etmekte bile zorlanıyor Konuşurken yorulduğunu, çok sıkıldığını söylüyor Konuşma ve dinleme becerileri biraz daha geriden geliyor Konuşmada çok zorlanıyorlar
	Dinleme	Öğrenci bazen afallayabiliyor Yazma ve dinleme zorlanıyor
	Okuma	Bir kelimeyi okuyamıyorsa o kelimeyi kesinlikle anlayamıyor
Zorlanma nedenleri	Yazma	G ve J harflerinde sıkıntı yaşadıkları için Sert yan yana geldiğinde İnce ve kalın ünlüleri ayırt edemiyorlar İngilizceyle karıştırıyor Noktalı harfleri bilmiyorlar, kesinlikle i kullanmıyorlar Alfabeleri karıştırıyorlar / Harfleri çok zor yazabiliyorlar Kurallar ve dildeki bütün kaygı ortaya çıktığı için yazamıyorlar Yazma dersi bir harf, bir nokta... ince bir iş Konuşamadıkları için yazamıyorlar Telaffuz yanlış olduğunda yazmada da yanlış yapıyorlar
	Konuşma	Konuşma becerisi biraz daha zor Pratik yapmadığı için konuşma becerisi çok yavaş geliyor Bilmeyen konuşamıyor önce öğrenmesi gerekiyor Konuşma en son gelişen beceri
Zorlanma nedenleri	Konuşma	Konuşmayı hayatın içine karıştırsa elde edebiliyor Konuşmadan keyif alıyorlar ama biraz daha zor geliyor Ödevleri yapmadığı için konuşamıyor Konuşma biraz daha sosyal aktivite gerektirdiği için zorlanıyor Konuşma dersinde kesinlikle aktif olmuyor Kendi dili gibi yazmaya ya da konuşmaya çalışıyor
Sesletim hatalarının giderilmesi	Çözümlemeyeceğine inanma	Çözümlemiyor, olmuyor Ünlü harflere karşı bir garazleri var Diksiyon hocası değilim, diksiyonum da süper değil
	Esnek olma	Telaffuza konuşma sınavı yaparken dikkat ediliyor Telaffuza çok takılmamaya dikkat ediliyor Öğreticilerin bile söyleyemediği kelimeler olabiliyor Uzun bir cümle kurabiliyorsa daha az not kınıyor
	Pratik yaptırma	Kesinlikle düzeltmesi lazım, bol bol pratik yaptırıyor
	Pratik yapma	Dinleme Türkçe dizi ya da film izlemelerini öneriyor Telefonla sürekli telaffuz çalışması yapmış oluyorlar
		Konuşma Alfabeyi, herkese tek tek sesleri telaffuz ettiriyor Konuşurken cümle bütünlüğünde vermeye çalışıyor Konuşma dersinde herkesi konuşturuyor
		Okuma Bol bol telaffuz ettirip, kısa kısa cümlelerle metinler okutuyor
	Beceri kulüpleri kurma	Konuşma yazma kulübü vb. etkinliklere biraz daha rahat ilerleyebiliyor

Tablo 4.41’de sunulan bulgulara göre uluslararası öğrenciler okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin her birinde bireysel özelliklerine göre farklı düzeylerde başarılı olabilmektedir. Bu noktada Türkçe öğreticilerinin farklı bir beceriye nispetle başarı atfetmesi o beceriye yönelik dersi veriyor olmalarıyla ilgili olabilir. Öğrencilerin *başarılı*

olma nedenleri teması değerlendirildiğinde okuma ve konuşma becerilerinin diğer becerilere oranla daha kolay olarak nitelendiği bu sebeple öğrencilerin daha başarılı olunduğunun düşünüldüğü ifade edilmiştir. Dinleme ve yazma başarılı olunan dil becerisi olarak ifade edilmesine rağmen, bu derslerde başarılı olma nedenlerine değinilmemiştir. TÖMER’de dinleme becerisine yönelik müstakil bir ders olmamasına; materyal eksikliği ve teknolojik yetersizliklerin ders içi dinleme etkinliklerini sınırlamasına hatta yapılmasına engel olmasına rağmen dinlemenin başarı sağlanan beceri olarak kabul etmesi dikkat çekici olup, bu başarının öğretim etkinliklerinin bir sonucu olarak değil, öğrencilerin bireysel çabaları sonucu elde edilmiş bir beceri olduğu kabul edilmelidir. *Zorlanılan dil becerilerine* gelindiğinde yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin öğrencileri daha zorladığı görülmüştür. Öğrencilerin bu becerilerde *zorlanma nedenleri* olarak önceki dil edinim ve öğrenme tecrübeleri, alfabe özellikleri, konuşma ve yazma becerilerinin ilişkili olması gibi nedenler sayılabilmektedir. *Yazma, konuşma ve dinleme* becerilerinin hem kolay hem de zor beceri olarak atfedilmesi, Türkçe öğreticilerinin farklı deneyim ve gözlemlerine bağlı olarak farklı algılanmış olabileceği söylenebilir. *Sesletim hatalarının giderilmesi* ve *öz değerlendirme* temaları yer almaktadır. Sesletim hatalarının giderilmesi konusunda bazı öğreticilerin *çözülemeyeceğine* dair inanç geliştirdikleri görülmüştür. Bazı öğreticiler ise bu konuda daha *esnek olma* eğilimindedirler. Sesletim hatalarının düzeltilmesinde pratik yapma amaçlı dinleme, konuşma ve okuma çalışmalarının yapılmasının önerildiği ayrıca beceri kulüplerinin kurularak öğrencilerin sosyal ve dil becerilerini bağlamında gelişim göstermelerinin önerildiği tespit edilmiştir. İlgili temalara ilişkin öğretici görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Genel olarak öğrencilerin dinleme, okuma ve yazma, konuşma en son konuşmada zorlandıklarını düşünüyorum” (T11)

“Yani şöyle öğrenci bence derslerde en fazla okuma anlama derslerinde başarılı oluyorlar. Konuşma ve dinleme derslerinde becerileri biraz daha geriden geliyor. Onun sebebi de öğrenciler çok fazla sosyalleşmiyorlar. Sosyalleşmediği için de çok fazla pratik yapma imkanları olmuyor. Pratik yapmadığı için de konuşma becerisi çok yavaş gelişiyor.” (T2)

Öğreticilerinin dil bilgisi öğretimine ilişkin görüşleri Tablo 4.42’deki gibidir.

Tablo 4.42. Dil bilgisi öğretimi.

Üst Tema	Tema	Kod
Öğrencilerin en zorlandığı ders olması		Gramer, en çok zorlandıkları yer Gramer onlar için zor, anlamıyorlar Dilbilgisinde çok başarılı olmaları beklenmiyor Cümle kurarken özneyi yüklemi nerede kullanılacak bilmediği için sorun yaşıyor Türkçede birçok ek birbirine benzer olduğu için kafa karışıklığı yaratıyor
Dil bilgisi öğretim yaklaşımı	Olmalı	Gramer gerekli, özellikle üslubu düzenleyebilmek için gramer gerekli Gramer, dil bilgisi eğitimi verilmeli / Gramer olmazsa olmaz / Verilmesi gerekiyor Gramer verilmezse kelimeler, cümleler çok havada kalıyor Gramer bir kenara bırakılırsa gelişimi güzel konuşur Neyi nerede kullanacağını tam olarak bilemez Bazı öğrenci dil bilgisiyle anlıyor Çocuk sokaktaki Ali dayı gibi konuşamaz
	Azaltılmalı	Gramer verilmesi gerekiyor ama az düzeyde Dil öğretiminde ağırlık gramer olmamalı
	Basitleştirilmeli	Olmazsa olmaz ama çok ileri olması gerekiyor mu? Basit düzeyde bir gramer verilmeli Seviye basit konuşma düzeyi olsa standart olabilir 'Bize yıllarca tensleri verdiler ne kadar işimize yaradı?'
	Esnetilmeli	İlk haftalarda daha kurallı sonrasında esnetilebilir Gramer öğretilmeli ama A2'den itibaren başlamalı
	Uygulamaya dönük olmalı	Gramer öğrencinin hayatına dâhil olmalı Gramer, nezaket kurallarını, bu kuralların dile yansımalarını bilmeli Gramer, terimlere boğmadan metne yedirilmeli, konuşmaya yedirilmeli
	İhtiyaca uygun olmalı	Dil bilgisi veriyoruz değil, karşı tarafın ihtiyacı giderilmeli Burada biraz öğrenciye görelik devreye girmeli Öğrenciye göre hareket etmeli Bazı öğrenci "Bu ne işime yarayacak. ...kafam karıştı" diyor A1'de daha çok kelime, okuma, yazma bu şekilde gitmeli
Dil bilgisi öğretim tekniği		Dil bilgisi dersini farklı veriyor. Hangi kuralı anlatacaksa başlangıçtan sona kadar dilinde o olma Öğrenciyi oraya/konuya odaklama Kuralı dil bilgisi terimlerini kullanmadan anlatma Ders anlatırken öğrencilerle sohbet ediyor. Dilbilgisini aktif biçimde anlattığında karşı tarafın anladığını anlıyor Bir gramer yapısını anlatmakta zorluk yaşanabiliyor Dil bilgisi yapısında zorluk çekiliyorsa daha çok örnek veriliyor Konuları dil bilgisi ağırlıklı işlemiyor Üç boyutlu dil bilgisi öğretimi tekniği kullanıyorum
Dil bilgisi öğretim etkinlikleri		Görsel ve bol örnekle anlatma / Bol örnek verme/yazma Metinde boşluk doldurma
Dil bilgisi ders içeriği	Yüzeysel	Temel bilgiler veriyor Çok ayrıntılı her konuyu öğrenmeli mi? Hayır Tanım şeklinde gramer öğretmiyor
	Detaylı	Her şeyi çok ayrıntılı öğrenmeleri için çaballıyor Görevini, nasıl kullanıldığını, günlük hayatta nasıl olduğunu veriyor
	Kapsam	Dilbilgisinde tüm dersler oluyor; yazma, dinleme, okuma, konuşma Dil bilgisi dersi ayrı bir ders olarak veriliyor Konu aynı şeylerin etrafında dönüyor ama dil bilgisi daha dışarıda kalıyor
Dil bilgisi sınama durumları		Dil bilgisi öğretmeninin yazmadaki hataya dikkat etmesi gerekir Dersin son kısmında öğrencinin aktif olması en az yuz-kırk dakika ayırma Yazı yazamazsa dil bilgisini yapamaz Hepsi eklentili, hataları düzeltmek gerekir Bir yapı öğretiyor ve onunla ilgili cümle kurması istenebiliyor

Tablo 4.42’de sunulan bulgulara göre dil bilgisi alanı öğrencinin en zorlandığı ders olarak görülmektedir. Öğreticiler dil bilgisi öğretimine ilişkin farklı yaklaşımlara sahiptirler. Öğreticilere göre dil bilgisi öğretimi olmalı, azaltılmalı, basitleştirilmeli, esnetilmeli, uygulamaya dönük olmalı, ihtiyaca uygun olmalıdır. Dil bilgisi öğretim tekniği olarak öğreticilerin dersi farklı işleme eğiliminde oldukları ve öğrencileri derste aktif tutmaya çalıştıkları görülmüştür. Dil bilgisi ders içeriği öğreticilerce yüzeysel, detaylı ve kapsamlı olarak tanımlanmıştır. Dil bilgisi sınama durumlarında ise dil bilgisi dersinin yazma

dersiyle doğrudan ilişkili olduğu ifade edilmiş ve öğrencinin cümle kurabilmesi durumlarının sınanması gerektiği vurgulanmıştır. İlgili temalara ilişkin öğretici görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Dil bilgisi, grameri, iyelik eklerini hâlâ, B1’e gelip de iyelikleri karıştıran çok fazla öğrencimiz var. Anlayamıyorlar. Bunda zorluk yaşıyoruz. ...C1’e kadar gelip idrak edemeyen öğrencilerimiz de var.” (T1)

“Gramer olmazsa olmaz diye düşünüyorum. En azından hani çok ayrıntılı her konuyu öğrenmeli miler? Yani belki hayır ama” (T5)

Türkçe öğretiminin yeterliğine ilişkin öğretici görüşleri Tablo 4.43’te verilmiştir.

Tablo 4.43. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin yeterliği.

Üst Tema	Tema	Kod
Öğretim etkinliklerinin yeterliği	Yeterli bulma	Bulmaca çözme gibi öğretildiği Gerekli olan yeterliğin verildiği Etkinliklerin uygun olduğu
	Yetersiz görme	Şu anki tekniklerin yeterli olmadığı Kazanımlar, tutumlar, yöntem-teknik hepsi yazılmak için yazıldığı Öğrenciye yüzde yüz eğitim veremedikleri Öğreticilerin etkinlikleri iyi yaptırması, uygulamasıyla alakalı Konuşma, yazma kulübü gibi etkinliklere izin verilse biraz daha rahat ilerleneceği Öğrenciye kazanımların yüzde yirmisini verilebildiği Öğretim programı, yöntem-teknikler, öğretici ve öğrenci her tarafta eksik olduğu
Öğretim etkinliklerinin yeterliği	Yetersiz görme	‘Öğretmen’ i bile anlatamayacak öğrencinin B1 seviyesine geçebildiği Öğrenciler okula başladığı zaman bölümle alakalı sıkıntılar yaşanabildiği
Öğretimi farklılaştırma önerileri	Etkinlikleri artırma	Haftada bir gün ful dinleme olmalı Konuşma dersinde bol bol pratik yapılmalı
	Ders tasarımını değiştirme	Bir şeyler değiştirilmeli; yöntem-teknik, program, kitap Fotoğrafla başlayıp konuşturarak, anlatılarak diğer aşamalara geçilmeli
	Öğrenciyi aktif etme	Çalışmıyor demek basit iş, öğrenci aktif edilmeli Öğrenci kendisi ne katıyor ekstra olarak, o çok önemli
	Sosyalleşme	Dil eğitimi sadece okulda öğrenilen bir şey değil Bazı öğrenciler kendini çok iyi ifade edebiliyor
	Bireysel çabayı teşvik etme	Öğrencinin kendini geliştirme isteğiyle alakalı Öğrenciden öğrenciye değişiyor Öğrencinin dili öğrenme becerisiyle alakalı
	Düşünmeyi öğretme	Türk gibi düşünebilmeyi öğrenmesi lazım Bir dilde düşünemiyorsa o dilde konuşamaz

Tablo 4.43’te sunulan bulgular incelendiğinde öğreticilerin bir kısmının yürüttükleri öğretim etkinlikleri yeterli bulduğu diğer bir kısmının ise bu etkinlikleri yetersiz bulduğu ve bu durumdan rahatsızlık duydukları görülmüştür. Bu bağlamda öğreticiler etkinlikleri artırma, ders tasarımını değiştirme, öğrenciyi aktif etme, sosyalleşmelerini sağlama , bireysel çabayı teşvik etme ve düşünmeyi öğretme gibi öğretimi farklılaştırma önerileri getirmişlerdir. İlgili temalara ilişkin öğretici görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Yani bizim bir şeyleri değiştirmemiz gerekiyor; yöntem-teknik, program, kitap gerekirse ama bir şeyi değiştirmemiz gerekiyor. Karşı tarafa çalışmıyorlar demek basit iş ...bir şeyleri de değiştirelim ki aktif edelim yani.” (T11)

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin akademik ve teknik ihtiyaçlarına ilişkin öğretici görüşleri Tablo 4.44’te sunulmuştur.

Tablo 4.44. Akademik ve teknik Türkçe ihtiyacı.

Üst Tema	Tema	Kod
Mevcut durum	Akademik kelime öğretilmiyor	C1’den sonra akademik seviye yapılmıyor Çok fazla bilimsel kelime verilmiyor Derslerde hep sosyal bilimler alanından kelimeler kullanılıyor
	Öğrenci akademiye hazır olmuyor	Kurları bitirdikten sonra fakültede hocayı anlayamıyorsa hiçbir mantığı kalmıyor Üniversiteye giden öğrencilerin eleştirileri ‘Dersleri anlamıyoruz.’ oluyor Akademik dile hâkim olamıyorlar, sadece günlük dile hâkim oluyor
	Öğrenci bireysel çabıyla öğreniyor	C1’den sonra kendi çabasıyla yükselebiliyor TÖMER’de temel Türkçeyi öğrenmekten sonra kendi çabası ‘Üniversitede zaten öğrenirler, orada devam ederler’ deniliyor
	Bölümlere özgü akademik dersler hazırlama	C1’den sonra C2 kuru olması gerekiyor C1’den sonra zorunlu akademik/mesleki Türkçe kur açılabilir C1 bittikten sonra, okudukları bölüme alakalı bir kurs olabilir C1’e kadar herhangi bir uzmanlık alanı belirlenmemeli İlk sene genel, ikinci sene herkesin kendi bölümüne göre akademik devam edilebilir
Bölümlere özgü akademik dersler hazırlama	C1’in içinde	C1’in süresi iki hafta daha uzatılıp o süreçte öğrenciyi akademiye hazırlanabilir C1 seviyesinde akademik üslup geliştirmek amaçlı sunumlar yaptırılabilir
	Kurs süresi içinde	Temel kavramların daha net öğretilmesi için mühendislerin sınıfı ayrı olmalı Yemek sanatları okuyacak öğrencinin farklı kelimeler öğrenmesinin bir manası yok Öğrenciyi üniversiteye/ bölümüne hazırlayabilecek bir program olursa daha iyi Her bölüm için özel kitap ve materyaller olmalı (Alana ait) üsluba hakim olması sağlanabilir Kendi bölümüyle alakalı alanlar açılabilir
	Mümkün görmeme	Sayısal öğrenci sözelden mahrum kalmış olur, körelebilir Sadece akademik değil, dış dünya için her şeyi öğrenmeleri gerekir Sinema televizyon okuyacak öğrenci için bir metin eklense diğer öğrenciler sıkılır
Bölümlere özgü grup oluşturma	Akademik Türkçe grupları	Mecburi değil, süreç içerisine dâhil edilmesi gerekiyor Temel seviyelerden sonra ekstra özel sınıflar yapılabilir Uzmanlık alanlarına göre bir şeyler söylenilebilir
	Teknik Türkçe grupları	Okuyacağı bölümde karşılaşacağı kelimeler önceden verilebilir Yükseköğretime gidecek öğrenciler için farklı mesleklerle ilgili kurlar açılabilir Tıp öğrencilerini bir sınıfa toplayıp o alanla ilgili çalışmalar yaptırılabilir
Etkinlik yoluyla akademik dil öğretimi	Konuşma	Konuşma derslerinde herkes kendi mesleğiyle alakalı konuşturulabilir Konuşma dersinde mesleklerle ilgili konuşulabilir
	Okuma	Hızlı okuma dersi verilebilir
	Yazma	Yazma dersinde bir grup öğrenciye hitap eden konular üzerinde durulabilir
	Kelime öğretimi	Teknik kelimeler <u>bilindiği</u> kadar verilebilir Daha yüksek seviyeden anlatılabilir Terimsel kelimeler çok olabilir Mühendislik okuyan öğrencilere sadece mühendislikle alakalı kelimeler yüklenebilir Yükseköğretimde okuyacak öğrenciye üniversite standardında kelimeler kullanılabilir
Akademik birim desteği alma	Materyal desteği	Bölüme özel materyaller olması gerekir
	Alan uzmanı desteği	Fakültedeki hocalardan ders dinlemeli, alan kelimelerini duymalı Öğrenci okuyacağı fakültedeki derslere misafir olarak girmeli Profesörlerin dersine girip, dinlemeli, hocayla görüşmeli
	Akran desteği	Okuyacağı bölümde, kendi akranlarıyla belli bir saati geçirmeli Danışman öğrenciler, bölümdeki terimlere yönelik konuşmalı

Tablo 4.44’te uluslararası öğrencilerin akademik ve teknik Türkçe ihtiyacına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. *Mevcut durumda* TÖMER’de *akademik kelime öğretilmemekte* (sosyal bilimler ağırlıklı kelime öğretimi yapıldığı ve günlük dil kullanımına yönelik eğitim verildiği) bu nedenle öğrencilerin *akademiye hazır olmadığı vurgulanmaktadır*. Öğrencilerin üniversiteye uyum sürecinde ve akademik başarı için ihtiyaç duyduğu dil yeterliğinin kazandırılmadığı aksine öğrencinin dili *bireysel çabasıyla öğrendiği ve geliştirdiği* savunulmaktadır. Bu bulgu, TÖMER’de akademik/teknik Türkçeye yönelik

bir çalışma olmadığı göstermektedir. Öğreticiler *bölgelere özgü akademik dil derslerinin* C1'den sonra, C1 kur içinde ya da kurs süresi içinde belirlenen bir süre içinde verilmesini gerekli bulunurken, bunu mümkün görülmemesi de söz konusudur. Öğreticiler akademik bölümlere *özgü grup oluşturma* yoluyla *akademik ve teknik Türkçe* ders grupları oluşturulmasını önerirken, derslere entegre genel bir *akademik kelime öğretimi* de ihtiyaç olduğu ifade etmektedirler. *Etkinlik yoluyla akademik dil öğretimi* konusunda konuşma etkinlikleri yoluyla, okuma etkinlikleri yoluyla, yazma etkinlikleri yoluyla ve kelime öğretimi yoluyla bu yetkinliğin kazandırılabilmesi savunulmaktadır. Akademik dil yetkinliği kazandırılmasında bir diğer yol olarak ise *akademik birimlerden danışman desteği alınmasıdır*. Bu noktada öğretmenler birimlerden *materyal desteği, alan uzmanı/danışman desteği* ve *akran desteğinden* yararlanılabileceği görüşündedirler. Bu görüşlerden farklı olarak öğrencilerin *bireysel çabayla* bu yetkinliği kazanmalarının gerektiği de tabloda sunulan bulgular arasındadır. İlgili temalara ilişkin öğretici görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Üniversiteye giden öğrencilerden gelen eleştiriler; ‘Hocam dersleri anlamıyoruz.’ şeklinde ve akademik dile de çok hâkim olamıyorlar. Sadece günlük dile hâkim oluyorlar.” (T1)

“Öğrenciler okula başladığı zaman bölümle alakalı sıkıntılar yaşıyabiliyorlar. Bunu giderebilmek için C1'den sonra zorunlu olarak akademik Türkçe veya mesleki Türkçe tarzında bir kur daha açılabilir.” (T2)

“Mesleki eğitim kursları bence olmalı. C1'den sonra öğrencilere farklı kelimelerin daha spesifik kelimelerin öğretileceği daha üst düzey bir kur olmalı” (T5)

4.1.3.2.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimini Etkileyen Faktörler

Bu başlık altında Türkçe öğrenme yaşantılarına etki eden dışsal içsel ve kültürel faktörlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenme yaşantılarına etki eden dışsal faktörlere ilişkin öğretici görüşleri Tablo 4.45'te sunulmuştur.

Tablo 4.45. Türkçe öğrenme yaşantılarına etki eden dışsal faktörler.

Üst Tema	Tema	Kod
Kültürel etki	Kültürel uyum	Türkiye'ye, insanlara alışmalarının zaman aldığı Kültürel yünden sıkıntı ve zorluk yaşadıkları Bazen öğrencilerden Türkler gibi davranmalarının istendiği Öğrencinin kendi kültürünü dayatma durumunun olduğu
	Sürece etki	Kültürel farklılığın etki ettiği Büyük bir kültür çatışması yaşandığı İlk geldiklerinde üzerlerindeki baskıyı atamadıkları Kültürel farklılığın çok sınırlı bir etkisi olduğu
	Arap kökenli	Arap kökenli öğrencilerin çok rahat olduğu Arap öğrencilerin genel olarak kapalı bir kültürden olduğu
	Afrika kökenli	Afrikan öğrencilerin biraz daha içe kapanık olduğu Aynı kökten olanları yalnız hissetmesinler diye bir araya toplamaya çalıştıkları Afrika kökenli öğrencilerin, özellikle kızların sınıfta konuşmayı reddettikleri
İnanç etkisi		Kız öğrencilerin dinî öne sürerek konuşmadıkları Kız ve erkek öğrencilerin yan yana oturmamaları, iletişim kuramaları
Çevre etkisi		Çevreye alışma süreçlerinin Türkçe öğrenmeyi etkilediği Uyku saatlerinin ve mevsim değişikliğinin çok fazla etkilediği Sosyal çevrenin / ortamın çok etkilediği
Sosyal ortam etkisi		Öğrenci sosyal değilse ne kadar öğretilmeye çalışılsa da almadığı Sosyal hayata katamazsak almak istemediği Sosyal hayatı sınıfa taşımaya çalışıldığı Öğrencinin hiç pratik yapmadığı, kimseyle konuşmadığı Öğrenci dışarda duyduğunu ne kadar kapabiliyorsa o kadar başarılı olduğu Türkçeye karşı bir perde çektiği, utandığı
Sosyoekonomik durum		Ailelerin durumlarının çok iyi olmadığı Zor şartlar altında geldikleri
Akran etkisi	İletişim sorunları	Birbirleriyle sohbet etmedikleri Mesafeleri, duvarları olduğu Arkadaş edinme problemleri yaşadıkları Ortak bir dillerinin olmadığı
	Yardımlaşma	Arap öğrencinin Arap öğrenciye çeviri yaptığı Birbirlerine çeviri yaparken Google kullandıkları
	Etkileşim	Arkadaşlarından ne kadar kapabiliyorsa/öğrenebiliyorsa o kadar başarılı olduğu Türkçe konuşmak zorunda kaldıkları
	Akran zorbalığı	Yapabilenlerin yapamayanlara güldüğü Bilemeyen öğrencinin çekindiği
Beden dili etkisi		Beden dillerinde 'hayır' ın 'evet' anlamına gelebildiği Beden dili noktasında zorlandıkları
Ana dil-hedef dil farkları		Dil olarak bazı öğrencilerin Türkçeye çok yabancı olduğu
Ana dil-hedef dil benzerlikleri		Iraklılarda Suriyelilere nazaran daha fazla Türkçe kelime olduğu Arapların biraz daha kolay Türkçe öğrendiği Çok fazla ortak kelime olduğundan Araplarla sıkıntı yaşanmadığı Arapça konuşan öğrencilerle güçlüklerin biraz daha az olduğu
Sesletim (Artikülasyon) sorunu		Telafla ilgili zorlanıldığı, çözüm için zaman gerektiği Bazı öğrenciler sesleri daha rahat çıkarırken diğerlerinin çıkaramadığı Bazı harfleri çıkarmakta çok zorluk çektikleri ya da direndikleri Çok fazla kelime, metin okutma ve tekrar ede ede düzeltmeye çalışıldığı Hemen çözülebilen problemler olmadığı
Dil unsurları	Yapısal özellikler	Türkçenin kendi iç yapısının diğer dillerden farklı olması Türkçede çok anlamlılık olması Türkçeye sistem olarak zorluk çektiği
	Kelime çeşitliliği	Arapça ve Farsçadan kelimeler aldığı için çok zengin bir dil olduğu
	Anlamsal yapı	Türkçe basit ama pratikte o sonsuz bir derinliğe sahip olduğu
	Alfabe uyumu	Bazı öğrencilerin alfabeye bile hâkim olmadığı İngilizce alfabeyi biliyorsa Türkçe alfabeyi öğrenemediği Arap ülkelerden gelenlerin yazma sıkıntıları yaşadığı Fransızca, İngilizce bilen öğrencilerin <i>nokta</i> kullanmadığı Afrikan öğrencilerin neredeyse mükemmele yakın yazdığı

Tablo 4.45'te Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenme yaşantılarına etki eden dışsal faktörler sunulmuştur. Bulgulara göre kültürel farklar öğrenme sürece etki etmektedir. Bu durumun öğrenci profiline -Arap ve Afrika kökenli öğrencilerin davranışlarına- farklı şekillerde yansımaktadır. Öğrenme yaşantılarına etki eden diğer faktörler *inanç, çevre, sosyal ortam, akranlar ve sosyoekonomik durum* olarak

sıralanmıştır. Ayrıca *beden dili kullanımı*, *ana dil-hedef dil arasındaki farklar* ve *benzerlikler*, *sesletim/artikülasyon* sorunları öğretim sürecini etkileyen diğer dışsal faktörlerdir. Türk dil unsurları olan *yapısal özellikler*, *kelime çeşitliliği*, *anlamsal yapı* ve *alfabe* farklılıkları öğrenme sürecine etki etmektedir. İlgili temalara ilişkin öğretici görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Şimdi onların birçoğu bir kadınla bir erkeğin yan yana oturmasının bile haram olduğunu düşündükleri için hâlâ bazı önyargılarını kırabilmiş değiller.” (T8)

“Hepsi birbirinin ismini biliyor ama mesela birbirleriyle sohbet etmiyorlar.” (T3)

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenme yaşantılarına etki eden içsel faktörlere ilişkin öğretici görüşleri Tablo 4.46’da sunulmuştur.

Tablo 4.46. Türkçe öğrenme yaşantılarına etki eden içsel faktörler.

Tema	Kod
Düşük motivasyon	İçsel düşünceleri “yapamam, edemem, başaramam” gibi Kendi içlerinde yaşadıkları zorluklar
Olumsuz duygu durum	Irak’tan Suriye’den gelen öğrencilerde savaştan etkisi Psikolojik destek ihtiyacının giderilmesi gerektiği Psikolojik olarak her şeyden etkilenebildikleri Öğretmenin dersi bırakıp sohbet havasında öğrencileri dinlendirdiği
Karakter özellikleri	Çok farklı karakterlerin geldiği Bazen çekingenlikleri olabildiği Afrikalı öğrencilerin rahat olmasının öğrenmelerini etkilediği
Öğrenmenin sorumluluğunu almama	Bazılarının sınıf çalışmadığı için derse gelmediği Zor geldiği için derse gelmedikleri Ders çalışmak istemedikleri Ödevlerini yapmadıkları Hiçbir sıkıntıya gelemedikleri
Öğrenmenin sorumluluğunu alma	Öğrenci ne yapıyorsa kendisinin yapıyor Öğrenmeye açık bir şekilde gelen öğrencilerde ciddi bir farklılık görülüyor Düzenli şekilde dersi takip eden öğrencilerde başarı görülüyor Çabalamaları, çalışmaları gerekiyor Kendilerini geliştirmeleri gerekiyor

Tablo 4.46’da sunulan bulgulara göre düşük motivasyon, olumsuz duygu durum, karakter özellikleri, öğrenmenin sorumluluğunu alma ve almama durumları öğrenmeyi etkileyen içsel faktörlerdir. Bu bağlamda öğrenme yaşantılarını etkileyen içsel faktörlerin olumlu ve olumsuz etkilerinden söz edilebilir. Buna göre düşük motivasyon, olumsuz duygu durum, karakter özellikleri, öğrenmenin sorumluluğunu almama gibi faktörlerin öğrenme yaşantılarını olumsuz etkileyebildiği görülürken, öğrenmenin sorumluluğunu alma durumunda öğrenme yaşantılarında başarıya dönük değişimler olabilmektedir. İlgili temalara ilişkin öğretici görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Bazı öğrenciler çok rahat oluyorlar özellikle Araplar. Ders çalışmak istemiyorlar,...” (T1)

“Arap öğrenci Arap öğrenciye çeviri yapıyor ama belki yanlış anladı, bilemiyoruz...”
(T3)

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecine etki eden kültürel aktörlere ilişkin öğretici görüşleri Tablo 4.47’de sunulmuştur.

Tablo 4.47. Türkçe öğretim sürecine etki eden kültürel faktörler.

Üst Tema	Tema	Kod
Kültüre bağlı etkiler	Derse katılmama	(Somalili öğrencileri) derse katmanın zor olduğu (Somalili öğrencilerin) çok sessiz konuştukları
	İletişim sorunları yaşama	Sadece kendi çevreleriyle konuşmak istedikleri İçlerinde zıt bir ruh olduğu iletişime çok elverişli olmadıkları Öğrencilerle daha çok zaman geçirmek, yaklaşmak gerektiği Fransızca konuşan öğrencilerle çok zorluk yaşandığı İletişime geçmekte ve bazı şeyleri anlatmakta zorluk yaşanabildiği Öğrencinin beden diliyle iletişim kurmaya çalıştığı
	Bilişsel uyum güçlüğü	Geldiği kültür nedeniyle algıya elverişli olmayabildiği Anlamakta çok güçlük çekenlerin olduğu Arap ülkelerden gelenlerin Afrikalılardan daha hızlı anladığı
	Sosyal uyum güçlüğü	Kültürel farklılıklardan dolayı güçlükler yaşandığı Dil ve kültür bağlamında özellikle Somalili öğrencilerin zorlandığı
	Kitap okumaya karşı olumsuz tutum	Hiç okuma yapmayan öğrenciye bilimden bahsedildiği ‘Ben kitap okumadım’ diyen öğrenciyle devam edilemeyeceği Okumamış, dünyaya kapalı bir zihin yapılarının olduğu
	Öğretmene karşı tutum	“Sen bana öğretmek zorundasın” diyen öğrencilerle karşılaşıldığı
Cinsiyete bağlı etkiler	Utanma	Kızların daha utangaç olduğu; yetiştirme tarzı, kültürün yetiştirmesi Toplum içinde, sınıfta konuşmaktan çekindikleri Arap öğrencilerin erkekler olduğu için konuşmak istemeyebildiği Özellikle kız öğrencilerle sıkıntıyı yaşadığı
	Derse katılmama	En uç köşede oturduğu konuşmak istemediği Özellikle kızların derslerde geri planda kaldığı / kendini geriye çektiği
	Erkeklerle karşı olumsuz tutum	Erkeklerin oturmasını engellemek için yanına çanta koyduğu Kızların erkeklerle sesini duyurmamak için sessiz kaldığı
	Akademik başarıda değişkenlik	Okuma-yazma kısmında kızların daha etkin olduğu Kızların sınavlarda daha iyi olduğu Kızlar diyaloga çok katılmadığı için (konuşmayı) en geç öğrendiği
	Öğretmene karşı olumsuz tutum	Konuşmak istemiyorum’u kabul etmediği Kızlar utandığı, sıkıldığı için erkeklerle eşleştiremediği Konuşmuyorsa yapacak pek bir şey olmadığı Üstüne gidildiğinde öğrencinin derslere gelmeyi bıraktığı Birebir anlatabilmek gibi bir şans olmadığı Tahtaya çıkartmadan, kız kıza sohbete yönlendirdiği Konuşma derslerinde yaratıcı drama üzerinden gidildiği Video istediğinde öğrenci tek başına olduğu için konuştuğu
	Kız öğrenci sayısı	Kız öğrencilerin çok az olduğu Numunelik olarak sınıflarda birer ikişer tane durdukları
	Kadınlara karşı olumsuz tutum	Bayan hocaya “Ben seninle konuşmam” diyebildikleri
	Derse katılmama	Erkek öğrencilerle bazen sıkıntı yaşandığı Erkekler genel olarak konuşma kısmında aktif Erkekler okuma-yazma kısmında pasifler, isteksizler

Tablo 4.47’de sunulan bulgulara göre öğrenciler kültürel etkiler ve yetiştiriliş tarzları bakımından derslerde pasif kalmayı tercih etmekte ve derslere katılmamaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin iletişim sorunları yaşaması, bilişsel ve sosyal uyum güçlüğü çekmesi söz konusu olabilmektedir. Ayrıca öğrencilerin kitap okumaya ve öğretmene karşı olumsuz tutum geliştirebildikleri durumlarda yaşanmaktadır. Özellikle kız öğrenciler çoğunlukla utanma, derse katılmama, erkeklerle karşı olumsuz tutum, akademik başarıda değişkenlik, öğretmene karşı olumsuz tutum sergileyebilmektedir.

Sınıflarda kız öğrenci sayısının az olmasının bu olumsuzlukları besleyici bir unsur olduğu söylenebilir. Erkek öğrencilerin de benzer şekilde kadınlara karşı olumsuz tutum sergileyebildikleri ve derse katılmama eğiliminde oldukları söylenebilir. TÖMER’de öğrenim gören öğrenciler ağırlıklı olarak Arap ve Afrika kökenli öğrencilerden oluşmaktadır. Bu bölgelerin kültürel, sosyal ve dinî algıları özellikle kız öğrenciler için sınırlayıcı ve baskılayıcı olabilmektedir. Kız öğrencilerin sınıflarda nicel olarak azınlıkta olması ve derse katılım sorunları yaşaması öngörülebilir bir durum olarak değerlendirilebilir. İlgili temalara ilişkin öğretici görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Kız öğrenciler derste çok fazla aktif olamıyorlar. Afrika’dan gelen öğrenciler özellikle Somalili kız öğrenciler çok sessizler.” (T2)

“Konuşma dersinde konuşmak istemiyor. Çekiniyor tahtaya çıkmak istemiyor.” (T4)

4.1.3.2.2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Materyal

Bu başlık altında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal kullanımı, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi setlerinin etkililiği ve TÖMER’de kullanılan öğretim seti hakkında öğretici görüşlerinden elde edilen bulgulara yer almaktadır. TÖMER Türkçe öğreticilerinin öğretimde materyal kullanımına ilişkin görüşleri Tablo 4.48’de sunulmuştur.

Tablo 4.48. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal kullanma.

Üst Tema	Tema	Kod
Materyal çeşitliliği	Kitap	Kitaplardan yararlanılıyor / Mecbur kitaptan ilerliyor / Kitapları kullanıyor Yunus Emre kitabı materyalini kendi zenginleştiren bir sistem
	Metin	Çok fazla metin kullanamıyor Kaynak kitaplardan metinler getiriyor / Sorular getiriyor Hem değişik üniversitelerden hem de Yunus Emre’den alıyor
	İşitsel materyal	Bazen hikaye ve şarkı sözleri getiriyor, derste dinletiyor Türkçe şarkı dinletmeye çalışıyor / Müzik kullanıyor Bazen ses kayıtları dinletebiliyor
	Görsel materyal	Görsel kullanmaya çalışıyor Resim çok evrensel Kesinlikle görsel daha yeterli oluyor
	Gösterge	Bazı şeylerin üzerine etiket yapıştırıyor Koridorlarda alfabe, renkli göstergeler var Sınıflara afişler asılıyor
	Video	Video destekleri/olabilir/izletilebilir/izletebiliyor/izletme Whatsapp grubuna çeşitli videolar atıyor Materyal olarak video kullanıyor
	Beden dili	Fotoğraf, video ve kendi beden hareketleriyle anlatmaya çalışıyor
		Video izletmenin yanında yaratıcı drama kullanma
Materyal destekli etkinlikler oluşturma		Türkçe şarkı açıp koro şeklinde birlikte okuma (B1 öğrencisi hâlâ açılmadıysa) video isteme
Materyallerle öğretimi kolaylaştırma	Görsel-ışitsel materyal kullanma	Anlamadığı kelimenin resmini gösterme Bol bol görsel kullanmaya çalışma Kitap destekli değil, materyal destekli ilerlenmesi gerektiğini düşünme Duygusal şeyleri ifade etmekte zorlandığında resim kullanma Görsel evrensel olduğu için kullanma Resmi gördüğünde direkt algıladığı için kullanma

Tablo 4.48. (devam) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal kullanma.

Üst Tema	Tema	Kod
Materyallerle öğretimi kolaylaşma	Görsel materyal kullanma	Daha çok akılda kalması için kullanma Görsel hafızaya inandığı için kullanma Sınıf çok geç anladığı için kullanma Somut ve soyutu karıştırdığı için kullanma
	Film-dizi izlemeyi önerme	Türk dizilerini çok sevdikleri için önerme Derse katmak için dizileri kullanma
Materyal değiştirme ihtiyacı duyma	Öğrenci tepkileri	Sıkılmaya başlıyorsa, uyuyorlar ya da başka şeylerle ilgileniyorsa Olumsuz dönüt geliyorsa/Uygulamayı sevmeyiye “Anlamadık”, “hızlıydı”, “hitap etmedi” gibi söyleniyorlarsa Dersi anlamıyorsa
	Dönemsel ihtiyaçlar	Her yıl, eskilerin üzerine katma Yeni şeyler buldukça değiştirme
	Çeşitlilik sağlama	Kimin hangi şekilde anladığını bilemediği için Ne kadar çeşitli olursa o kadar çok anlama şekline hitap etmiş olacağı için
Materyal değiştirme ihtiyacı duymama		Hiç değiştirme ihtiyacı duymama İstedğim verimi aldığımdan değiştirme ihtiyacı duymama
Mevcut materyalleri yeterli bulmama		Dış destek ve farklı materyale gerek duyma Materyalleri yeterli bulmama En büyük problem materyal eksikliği ve öğrenci profili A1, A2 düzeyler için daha çok görsel materyale ihtiyaç duyma Gramer için çok fazla materyal bulamama Dinleme materyallerine ihtiyaç duyma
Materyal kullanmama		Bir sınıf çok iyi anlıyorsa materyal kullanmaya gerek duymama Materyallerin de yetersiz kaldığı noktalar olduğunu düşünme
Materyal hazırlama yetkinliğine sahip olmama		Ek materyal hazırlanabilir ama çok robotik bir metin oluyor Ekstra materyal hazırlamak zorunda kalmaktan hoşnut olmama Çok özel materyaller hazırlamama Doğaçlama materyal kullanma
Ortak materyal hazırlamada sorun yaşama		Diğer öğretmenlerle ortak nokta bulamama Bireysel ilerlemeye çalışma
Sunum araçlarını materyal olarak tanımlama		En çok kullandığı materyal bilgisayar Projeksiyon çok fazla kullanma / Projeksiyondan resim gösterme WEB2 uygulamalarını çok önemli bulma Sunum / Slayt/ PowerPoint sunumları /Excel Telefonu daha kolay bulma

Tablo 4.48’de sunulan bulgulara göre TÖMER’de kullanılan materyaller kitap, metin, işitsel ve görsel materyaller, gösterge, video ve beden dilidir. Materyal destekli etkinlikler oluşturma temasına göre öğretmenler etkinlik olarak video izletmeyi öncelemektedir. Görsel-işitsel ve görsel materyal kullanımının öğretimi kolaylaştırdığı ifade edilmektedir. Bununla birlikte en etkili materyal türünün görsel-işitsel materyallerdir. Dizi-film izlemeyi önerme alt temasında öğrencilerin kurstan bağımsız olarak izledikleri film ve dizilerin materyal olarak ifade edildiği görülmektedir. Bir diğer bulgu öğrenci imkânlarının yeterli olmaması sebebiyle internete erişim sağlayamamaları ve etkinliklere katılamamalarıdır. Öğrenci tepkileri, dönemsel ihtiyaçlar ve çeşitlilik sağlamak amacıyla materyal değiştirme ihtiyacı duymakta ve materyal değişikliğine gidilebilmektedir. Aksine kullanılan materyaller yeterli bulunduğu için değişikliğe ihtiyaç duyulmaması da söz konusudur. Mevcut materyallerin yeterli bulmama temasına göre Türkçe öğretiminde önemli ölçüde materyal ihtiyacı hissedilmektedir. Materyal kullanmama temasında sınıfın konuyu anlaması durumunda materyal kullanmaya gerek olmadığı ifade edilmesi dikkat çekicidir. Ayrıca önceki temalarda dil bilgisi, öğretim elemanlarınca en zorlanan

ders olduğu ifade edilirken bu dersin kazandırılmasında materyal kullanılmasına ihtiyaç duyulmaması da oldukça manidardır. Materyal hazırlama yetkinliğine sahip olmama temasına göre öğretimde ihtiyaç durulan materyallerin hazırlanmasında yeterli olunamamaktadır. Bu bağlamda öğreticiler materyal hazırlamayı öğretimin bir parçası olarak görmekten ziyade bir zorunluluk olarak kabul etmektedirler. Bu nedenle öğretimi desteklemek için özel materyaller hazırlanmadığı, doğaçlama ders işlemenin tercih edildiği görülmektedir. Diğer temalarla ilişkilendirildiğinde bu zorunluluk/külfet yaklaşımının işbirliği yapılmasını önlediği söylenebilir. Ortak materyal hazırlamada sorun yaşama temasına gelindiğinde ise bu konuda bireysel çözümler aranmakta dolayısıyla işbirliği sağlayamadığı görülmektedir. Türkçe öğreticilerinin sunum araçlarını materyal olarak niteledikleri diğer bir temadır. Özellikle projeksiyon ve bilgisayar kullanımı materyal olarak ifade edilebilmektedir. Türkçe öğreticilerinin öğretim teknolojileri kullanımıyla materyal sunum araçları kullanımını eğitim materyali olarak ifade ediliyor olması materyal bilgisi konusunda yeterli yetkinliğe sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. İlgili temalara ilişkin öğretici görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Gramer olduğu için çok fazla bir materyalim yok, ben geliyorum anlatıyorum.” (T6)

“Ben materyal olarak dediğim gibi sadece projeksiyon kullanıyorum ben. Farklı bir şey bazen ses kayıtları dinletebiliyoruz. (T5)

“Mutlaka dış destekler gerekli, farklı materyaller gerekli.” (T11)

“... En çok kullandığımız materyaller bilgisayar olabilir, PowerPoint sunumları olabilir, Excel olabilir, fotoğraflar olabilir, videolar olabilir. Bende genellikle bunları kullanıyorum.” (T2)

TÖMER’de kullanılan Türkçe Öğretim setlerine ilişkin Türkçe öğreticilerinin görüşleri Tablo 4.49’da sunulmuştur.

Tablo 4.49. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi setlerinin etkililiği.

Üst Tema	Tema	Kod
Dersi planlamaya etkisi		Öğretimde rehber kitap kullanma Kitaptan; konu, dil bilgisi, dinleme vb. şeyleri yazarak planlama
Kitap seti tercihleri		Yunus Emre’den Gazi Üniversitesi TÖMER’ kitabına geçme Gazi TÖMER kitaplarını kullanmasına rağmen metinler üzerinden gitmeme İstanbul kitabından da ders anlatma Yunus Emre’den ve Gazi’den memnun olma
Kitap seti değiştirme nedenleri		Sebebini bilmeme Farklı setlerin kullanılması iyi bulma

Tablo 4.49. (devam) Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi setlerinin etkililiği.

Üst Tema	Tema	Kod	
Kitap setleri karşılaştırma	İncelemeyen	İncelemediği, bu konuda biraz eksikliği olabileceği Hiç fırsat bulamadığı Karşılaştırabileceği çok fazla kaynak kitap görmediği	
	Spesifik yayınları inceleme	Bazı yayınları incelediği Materyal açısından metinlerden faydalanmak için Hitit'i incelediği Yunus Emre'nin setiyle çalıştığı, Hitit'i incelediği Yunus Emre'ye internetten baktığı İzmir'in kitabına baktığı	
	Elinde olan yayınları inceleme	Gazinin kitaplarını, YEE kitaplarının ellerinde olduğu Kendi kullandıkları kitaplara baktığı	
Kitap setlerinin öğrenmeye etkisi	Etkili olma	İstanbul kitabıyla daha çok hızlı öğrenildiği	
	Materyal sunma	YEE kitabının materyal yönünde zengin olduğu Gazi TÖMER kitabını Yunus Emre materyalleriyle desteklediği Değişik üniversiteler ile Yunus Emre materyallerini birleştirdiği	
	Beceri kazandırma	Setlerde okuma, konuşma konusunda ne varsa yazmada da o olduğu Konuşurma kısmında kitapların yetersiz kaldığı, ayrı bir kitaba ihtiyaç olduğu Kitapta her şey eklentili/ilişkili olduğu	
Kitap setlerinin kazanım düzeyleri		İstanbul kitabın ilerlemediği/çok ileri gidemediği Yunus Emre ile Gazi TÖMER'in ulaştırdığı üst seviyenin farklı olduğu İzmir kitabında metinlerin daha basit olduğu Hepsinde eksiklerin olduğu/Hepsinin konuşma konusunda eksik olduğu	
Kitap setlerinin düzeye uygunluğu		Yunus Emrede A2'de anlatılan konuyu Gazi'de B2'de anlatıldığı Biraz daha zorlayıcı kitaplarla çalışabileceği, öğrencinin zorlanması gerektiği	
Kitap setlerinin farklılıkları	Farklı olduğu	Bazı yayınların konuyu kolay, bazılarının öğrenciyi zorlar seviyede anlattığı Yunus Emre en kolay, Hitit biraz daha zor, Gazi biraz daha zor denildiği	
	Zorluk düzeyi	Kolay	İstanbul kitabının daha kolay olduğu / çok basit kaldığı Bazı yayınların çok alt seviye kaldığı
		Orta	Yedi İklim'e göre diğer setlerin daha yüksek seviyede olduğu Genel olarak diğer kaynaklara baktığı; ortası Yedi iklim ve Gazi
		Zor	Hitit'in çok zor; seviye olarak çok zor, metinler çok zor olduğu Gazi'nin aralarındaki en zor kitap olduğu
	Fark olmadığı	Zorluk bakımından aralarında çok da fark olmadığı	
Kitap setinin etkinlik yeterliği		İstanbul kitabının etkinlik açısından çok zengin bir kitap olduğu Yedi İklim setinin etkinlik konusunda daha fazla avantaj sağladığı	
Kitap setinin metin özellikleri		Yedi iklim kitaplarında metinler arasında kopukluk olmadığı Yedi İklim setinin metin düzeylerinin güzel olduğu	

Tablo 4.49'da yer alan Türkçe öğretim setlerine ilişkin bulgular tema ve alt temalar oluşturacak şekilde kategorize edilerek sunulmuştur. Temalara ilişkin açıklamalar şunlardır: *Öğretim setleri dersi planlamaya etkisi* bakımından değerlendirildiğinde, kitap konularının dersi planlamada temel alındığı görülmektedir. *Kitap seti tercihleri* zaman içinde değişmiş olup, *değiştirme nedenleri* konusunda öğrencilerin bilgi sahibi olmadıkları ancak değişimi olumlu karşıladıkları görülmüştür. Öğreticilerin yabancılara Türkçe öğretimi kitap setleri hakkında görüşlerinin sınırlı olduğu bu bağlamda yayınlar hakkında genel bilgileri olduğu ya spesifik yayınları inceledikleri ya da yalnızca ellerinde olan yayınların inceledikleri görülmüştür. Öğretim setlerinin öğrenmeye etkisi değerlendirildiğinde etkili olduğu, hazır materyal sunduğu, beceri kazandırmaya dönük özellik taşıdığını ifade edilmiştir. Öğreticiler, öğretimde kullanılan setlerin farklı düzeylerde kazanımlara sahip olduğu görüşündedir. Setlerinin kur düzeylerine uygunluğu konusunda da setler arasında karşılaştırmalar yaptıklarını ve setlerin bu bağlamda bir standardının olmadığını gördüklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca kitap setlerinin zorluk düzeylerinin kolay, orta ve zor olmak üzere farklı olduğu ifade edildiği gibi fark olmadığı

da ifade edilmiştir. Bu durum öğretim elemanlarından bir kısmının setleri hakkında yeterli bilgisinin ya da deneyiminin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. TÖMER’de öğretimin bütünüyle kitap merkezli yürütüldüğü bilinmekle birlikte kullanılan *kitap setinin etkinlik yeterliği* konusunda halihazırda kullanılan setin farklı setlerden etkinlik olarak daha zayıf olduğu, *Kitap setinin metin özellikleri* bakımından da metinler arası kopuklukları görüldüğü ve *pdf kitap erişimlerinin* olmadığı belirlenmiştir. İlgili temalara ilişkin öğretici görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Biz şu anda Gazi’yi kullanıyoruz, Gazi TÖMER’i. Genel olarak metinler güzel ama şöyle bir sıkıntı var, o da bence çok büyük bir sıkıntı. Şimdi A1 ve A2 seviyesinde metinler tam düzeye uygun. ... ama A2’den B1’e geçtiğimiz zaman metinler bir anda çok zorlaşıyor.” (T2)

“Ben sadece konuşma dersine girdiğim için setin tamamını kullanmıyorum. ... kitaptaki metinlerin ve hazırlanan videoların yetersiz olduğunu düşünüyorum, o da öğrenci seviyesiyle alakalı. ...bu öğrenci zaten buraya gelen belli bir seviye ve eğitim almış oluyor ve ona çizgi film gibi videoları açtığımızda ya da ‘merhaba, nasılsın?’ gibi basit diyalogları okuttuğumuzda, öğrenci zaten sıkılıyor.” (T3)

Türkçe öğretiminde kullanılan (güncel) Türkçe öğretim seti hakkında öğretim elemanlarının görüşleri Tablo 4.50’de verilmiştir.

Tablo 4.50. TÖMER’de kullanılan öğretim seti hakkında görüşler.

Üst Tema	Tema	Kod
Öğretim bakımından yetersiz olduğu	Yetersiz bulma	Kitabı yetersiz görüyor
	Öğrenci ihtiyacına uygun olmama	Her öğrenciye yönelik olduğunu düşünmüyor Konuşma dersinde setin tamamı kullanılmıyor
	Kelime çeşitliliği sağlayamama	Öğrenciye Yedi iklimden, Hitit’ten, farklı kelimeler/metinler gösteriyor Hiç ihtiyaç olmayacak kelimeler ve konular bulunuyor
	Etkinlik bakımından zayıf olma	Etkinlikleri yeterli bulmuyor ekstra bir şeylerle desteklemeye çalışıyor Konuşma etkinliklerinin artırılmasını istiyor
	Tekrara düşme	Kitap kendini tekrarlamasını çok saçma buluyor Öğrenciye tekrar ettirmek için yapılmış olmasını yanlış buluyor Tekrarlı metinler öğrenci seviyesiyle bağdaşmıyor
Metin özellikleri	Düzeye uygun bulma	A1 ve A2 seviyesi metinleri düzeye uygun buluyor Konu sonu etkinlikleri yeterli buluyor Öğrencileri çok zorlamıyor Verilesi gerekeni cümlelerde metinlerde çok güzel verdiğini düşünüyor
	Güncellenmesi gerektiğini düşünme	Bazı metinlerin değiştirilmesi/düzenlenmesi gerektiğini düşünüyor Kitap ve metinler yenilenmesini daha doğru buluyor Bazı metinleri çıkarıyor, sırasını değiştiriyor, gereksiz buluyor
	Dilbilgisiyle uyumsuz bulma	Filde çatı B2 ve C1 de öğretilirken, B1 metinlerde bu kural kullanılıyor Öğrenci dil bilgisinde öğrenmediği cümleyi kavrayamıyor, anlayamıyor
	İçeriği yetersiz bulma	Kitaptaki metinlerin ve videoların yetersiz olduğunu düşünüyor
Zorluk düzeyi	Normal	Kitap biraz zor buluyor, bu şekilde olması gerektiğini düşünüyor Zorluğu yerinde/tadında buluyor
	Basit	Basit buluyor ya da kendi standartları çok yüksek bilmiyor
	Zor	İnanılmaz mecaz var Öğrenmeye isteksiz öğrenci iki kat zorlanıyor

Tablo 4.50. (devam) TÖMER’de kullanılan öğretim seti hakkında görüşler.

Üst Tema	Tema	Kod
Dil bilgisi yaklaşımı		Ders kitabının arka kısmında dil bilgisine yönelik birkaç bilgi anlatılmış Çalışma kitabında kesinlikle dil bilgisine yönelik hiçbir etkinlik yok Dil bilgisi biraz havada kalıyor İnceledim, gramer kitabı çok güzel
Kur geçişleri		B1’e geçtiğimiz zaman birden mecazi anlam, kelime sayısı artıyor B1’de deyimler, mecazlar, atasözleri giriyor, öğrenciler rahat anlayamıyor B1’e geçtiğinde metinler bir anda çok zorlaşıyor B1’de çok fazla deyimler giriyor, orantısız bir şekilde değişiyor Biraz daha kolaydan zora doğru gidilse daha iyi olabilir
İçerik - öğretim süresi uyumu		Materyal olarak kullanılan kitaplarla kurs saatlerinin uyumlu olamadığı Kur bittiğinde kitabın bitmediği
Kitap kullanma ihtiyacı duymama		Kitap setlerini kullanmadığı Bilmediği, çünkü hiç ihtiyaç duymadığı

Tablo 4.50’de yer alan bulgulara göre TÖMER’de kullanılan Türkçe öğretim seti öğretmenler tarafından genel olarak yetersiz bulunmaktadır. Daha spesifik bir ifadeyle set öğrenci ihtiyaçlarını karşılamamakta, kelime çeşitliliği sağlamamakta, etkinlik bakımından zayıf kalmakta ve tekrara düşmektedir ve özellikle konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak zenginleştirilmesi beklenmektedir. Metin özellikleri bakımından değerlendirildiğinde ise metinler kur düzeyine uygundur ancak bazı metinlerin güncellenmesi gerekmektedir. Hedef kurda kazandırması istenilen dil bilgisi kurallarıyla metin içeriği uyumsuzdur ve içerik yetersiz görülmektedir. Bulgularda kitapların *zorluk düzeyi* bakımından *normal*, *basit* ve *zor* olarak nitelendiği görülmektedir. Öğreticiler setin dil bilgisi yaklaşımını genel olarak yeterli bulmaktadırlar. Ayrıca bulgularda kur geçişlerinde -özellikle B1 kur geçişinde- kitabın birden zorlaştığı bu durumun öğretimi zorlaştırdığı savunulmaktadır. Bununla birlikte *içerik - öğretim süresi uyumunun* sağlanamadığı, dolayısıyla ilgili kur kitabının kur süresi içinde tamamlanamadan bir sonraki kura geçilebildiği belirtilmektedir. Tabloda sunulan son temaya göre öğretim elemanlarından bazıları *kitap kullanma ihtiyacı duymamaktadırlar*. Öğretimi yalnızca oyun oynatarak sağlamaya çalışmaktadırlar. Öğretimde kullanılan bir programın olmaması, materyal ve içerik hazırlanmaması, konuların belli bir plan dâhilinde yürütülmesini sağlayacak herhangi bir kaynak edinilmemesi bir yana kur düzeyini karşılayacak hiçbir özelliğe sahip olmayan, sınıfta Türkçe dışında diğer dillerin daha yoğun kullanıldığı bir atmosferde “oyunla öğretim” adı altında etkinlikler yapılarak Türkçe öğretilmeye çalışıldığı gözlenmiştir. Bu durumda kitap setlerinden beklenen öğrenme çıktılarının sağlanamaması sürpriz olmamalıdır. Türkçe öğretmenlerinin eğitim bilimleri mezunu olmamalarının yanı sıra yabancılara Türkçe öğretimi ve pedagojik formasyon sertifikalarına sahip olmamaları bu kaotik ortamın oluşmasının temel

sebepleri arasında sayılabilir. İlgili temalara ilişkin öğretici görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Bizim materyal olarak kullandığımız kitaplarla kurs saatleri de uygun değil. 7 haftalık bir kursumuz var, saatlerimiz belli, ...peki materyalimiz buna uygun mu? Kitabın hepsini hızlı hızlı anlatabilirsiniz, bitirebilirsiniz ama muhatabınız olan öğrenci o dereceye gelmedikten sonra boş bir iş yapmış olursunuz.”(T11)

“Bir metnimiz var Kilimlerin Tarihi diye anlatıyor. İçinde arkeoloji var, uygarlık var. Düşünün bir elips motifinden gözü ve nazarı anlatıyoruz ama bunun şöyle bir zararı var; öğrenmeye isteksiz öğrenciler iki katı zorlanıyor ama şöyle bir faydası var; ...zorlanıyor. Yani belki diğer öğrencilerin akademik düzeyde aldığı kelimeleri biz C1’e kadar vermiş oluyoruz.” (T8)

4.1.3.3. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Ölçme-Değerlendirme

TÖMER’de yürütülen ölçme değerlendirme etkinliklerine ilişkin Türkçe öğreticilerinin genel yaklaşımlarına ilişkin bulgular Tablo 4.51’de sunulmuştur.

Tablo 4.51. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ölçme-değerlendirme.

Tema	Kod
Kazanımların D-AOBM ölçeklerine uygunluğunu bilmeme	Çok yeni olduğu için sistemi çok bilmiyor “Akıcılık, anında cevap verebilme, mecazları anlama” gibi birçok kriter olduğunu biliyor A1 deyince ne anlaşıyor, A1’in kazanımı nedir bilinmiyor
Kur bitirme sınavlarının kolay olduğu düşünme	Öğrencinin her dersten başarılı olarak geçmesi gerektiğini düşünüyor Süzgecin daha da sıklaştırılmasını istiyor Ortalama notun yükseltilmesi gerektiğini düşünüyor
Kur tekrarının gerekli olduğunu düşünme	Bir derste kötü olan öğrencinin diğerlerinde de kötü olduğunu düşünüyor Kaldığı kuru tekrar etmesi daha doğru buluyor Bir beceriden kaldığı için bütün kuru tekrar etmesini düşünüyor Yetersiz öğrenci geçtiğinde hocada zorluk çekiyor, diğer öğrenciler de zorluk çekiyor
Ortalamayla geçmeyi onaylamama	Her becerinin alt sınırı olması gerektiği ortalama ile geçilmemesi Ortalamayla üst kura geçtiğinde herkes için zorluk oluyor Üniversitede başarısız olduğu dersi alttan alıyor ama TÖMER’de ortalamayla geçiyor Konuşma becerisi yokken sonraki kura geçmesini doğru bulmuyor Öğrenciye göre uygulama olmaması gerekiyor İletişime geçemeyen bir öğrencinin üst kura geçmesinin bir anlamı bulmuyor Okuma anlaması çok iyi, yazması çok kötü ise geçmesini istemiyor
Bireysel ilerleme fırsatı vermesini isteme	Aralıklı sınavlar yapılabilir, puan aldıysa başka kura geçebilir Belli kazanıma ulaşmış öğrencilerin ayrı şekilde değerlendirilmesini istiyor
Kur yeterliği sağlamadan sertifika verildiğini düşünme	Dışarıda iletişim kuramıyorlar Elli kelimelik bir metin yazamıyorlar Öğrenci iyi olduğu alanı geliştiriyor, kötü olduğunu ihmal ediyor Okuması çok iyi ama kendini ifade etmiyor Sınavlarda doğru yazamıyorlar, düşük puan alıyorlar, kalıyorlar Okuduğu hakkında fikri olmalı ne anladığını anlatabilmeli, yorum yapabilmeli ama yapamıyor Kazanımlarına yaklaşılmaya çalışılıyor ama her şeyin tam anlamıyla verildiğini sanmıyor “Öğrenci üniversiteye geçtiğinde kendini tamamlar” algısını doğru bulmuyor
TÖMER’ler arası ortak kur standartlarının olmasını isteme	Üniversitelerimizin kur düzeyleri birbiriyle uyumlu bulmuyor TÖMER’de standartın/birliğin olması gerektiğini savunuyor Yeterlik sınavlarından alınan sonuçların bütün TÖMER’lerde aynı olması gerekiyor A1’in tanımı Avrupa Dil Portföyüne göre deniyorsa da hepsinde farklı oluyor Bir kurumun B2’sinin başka bir kurumun A1’ine denk geldiğini savunuyor Herhangi bir TÖMER’in iyi puanlı öğrencileri diğerlerinde aynı başarıyı gösteremiyor

Tablo 4.51’de yer alan Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ve yetkinliklere ilişkin bulgular tema, alt temalar ve kodlar şeklinde kategorize edilerek sunulmuştur. *Kazanımların D-AOBM ölçeklerine uygunluğunu bilmeme* temasına ilişkin bulgular Türkçe öğreticilerinin bu konuda yeterince bilgi olmadıkları yönündedir. TÖMER’de uygulanan Türkçe eğitimlerinde kur yeterliğinin/standartlarının sağlanması konusunda saplandığı ve sağlanamadığı yönünde iki farklı görüş mevcuttur. *Kur bitirme sınavlarının kolay olduğunun düşünüldüğü* dolayısıyla zorlaştırılmasının gerektiğinin düşünüldüğü; bir beceriden kalındığında *kur tekrarı yapmanın gerekli olduğunu düşünüldüğü* bu bağlamda geçme alt sınırının yükseltilmesinin daha doğru olacağının ifade edildiği görülmüştür. Bununla birlikte öğretim elemanlarınca *ortalamayla geçmeyi onaylamadıkları* ve kur içi düzenlemeler yoluyla süreden bağımsız *bireysel ilerleme fırsatı verilmesi* gerektiği vurgulanmıştır. Kurs sonrası öğrenci yeterliği bağlamında öğrencilere *kur yeterliği sağlamadan sertifika verildiğini düşünüldüğü* belirlenmiştir. Bu temada öğrencilerden beklenen öğrenme çıktılarının sağlanmadığının gözlemlendiği ifade edilmiştir. Tabloda yer alan son tema ise *TÖMER’ler arası ortak kur standartlarının olmasını istemedir*. Bu temaya farklı TÖMER’lerde eğitim alan öğrencilerin kur yeterlikleri ve sertifika düzeyleri farklılık göstermektedir. Bu ise öğretim süreçlerinin takibini zorlaştıran bir faktör olarak görülmektedir. İlgili temalara ilişkin öğretici görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Öğrencinin okuma anlaması ya da dinleme çok iyi ama yazma çok kötü böyle bir durumda ben öğrencinin geçmesini istemem açıkçası bir üst kura” (T5)

“Çocuk dört ders alıyor. Okuma dersinde -en kolay derslerden biridir- okuma dersinde çok iyi bir not aldı diyelim ama çocuğun konuşması yeterince iyi değil ama diğer iki derste, ...ortalaması yine iyinin üstündedir ...O çocuk konuşma dersinde de çok iyi bir not almadan geçiş yapabiliyor.” (T10)

“...kendini yetiştiren öğrenci, asla bizimle alakası yok, bizim verdiğimiz eğitimle alakası yok. Tabi ki yeterlik sınavını çok iyi bir puanla geçebiliyor ama bizden çıkan öğrenci kendi ek hiçbir çaba yapmadıysa tabi ki zorlanabiliyor. ...bu anlamda yetersiz kalabiliyoruz.” (T3)

TÖMER’de yürütülen ölçme etkinliklerine ilişkin öğretim elamanlarının görüşleri Tablo 4.52’de sunulmuştur.

Tablo 4.52. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ölçme.

Üst Tema	Tema	Kod
Kur geçme sınavları yeterli bulmama	Orta zorluk düzeyinde hazırlanıyor	Kolay olmasını ama gözlerinin de korkmasını istiyor Sınavlarda zorlayacak sorular sormuyor Final daha zor oluyor, gördükleri her konu soruluyor Başarılı öğrencinin yapabileceği bir sınav oluyor Herkesin geçebileceği kadar soru soruluyor Olması gereken neyse onlar soruluyor
	Yapı geçerliği sağlamıyor	Öğrencinin aldığı eğitimle girdiği sınav dengeli olmuyor Öğrencinin seviyesini bir sınavla yüzde yüz anlamak mümkün olmuyor
	Kapsam geçerliği sağlamıyor	TÖMER'in eğitim programındaki kur sonu kazanımları temel alınıyor Sorular öğretilen kelime ya da becerilere yönelik soruluyor Sınavlar, kitaplardaki kelimelere paralel oluyor Her sınıfa göre, müfredatı ne kadar yetiştirdiğine bağlı, değişebiliyor
	<i>Kur standartlarını karşılamıyor</i>	Yüzde yüz karşılamıyor Karşıyor, soru hazırlama konusunda olabildiğince titiz davranılıyor Diğer üniversitelere yakın sorular olmasına özen gösteriyor Sınavlar ortak bir standartta yapıldığı için olumlu düşünüyor Aynı konuda aynı test/sınav hazırlanıyor, sorun olmuyor
Standart ölçme aracına sahip olmama	Düzyer belirleme sınavı	Üniversitelerin paylaştığı sorular oluyor, ortak bir seviye bulmaya çalışıyor Kendisini anlatmasından aşağı yukarı tahmin ediyor
	Ara sınav	İlk sınavın ortalamaya hiçbir etkisi olmuyor Vize sınavı puan vermeden yapılıyor
	Kur geçme sınavı	Gazi TÖMER'in kur sonu kazanımlarında yazan şeyler soruluyor Kitabın içinden, ne kazandırdı ise onlarla alakalı metin soruyor Öğrettiklerine yönelik sorular soruyor Bütün bilgileri verdikten sonra anlatılan konulara göre soru tercih ediyor Kur geçmeler biraz daha çocuğun seviyesine göre, ne verildiyse o soruluyor
	Yeterlik sınavı	Üniversiteye girebilmek için tekrar yeterlik sınavlarına giriliyor Her dersin kendilerine göre bir sınavı oluyor Genel bir sınav oluyor, daha temel ve net bir şekilde sorular hazırlanıyor Yetersiz kalınabiliyor
Standart değerlendirme araçlarına sahip olmama	Puanlama ölçeği yok (Standart/dereceli)	Puanlama sisteminde oturmuş bir ölçek yok Sınavları puanlamamıza dair bir yaptırım yok Var aslında ama A1'de bunu çok uygulayamıyoruz Karşılıklı/yalnız konuşma, dil bilgisine dikkat etme, telaffuz gibi ölçeğimiz var
	Derecelendirme ölçeği/rubrik yok	Not tutmuyor ama öğrencilerini tanıyor Birebir her öğrenciyi takip etmiyor
Sınav sonrası geri bildirim verme		Kâğıdında direkt yaptığı yanlış görme şansı buluyor Sınav sonrasında soruları tek tek çözmeyi çok faydalı buluyor
Ekipte ölçme aracı hazırlama		Okuma dersine girenler ortak bir metin hazırlıyor Beraber hazırlanıyor sorular / Sınavlar diğer hocalarla ortak hazırlıyor
Bireysel ölçme aracı hazırlama		Uygulamalı soruyor, dil en iyi onu uygulayarak öğrenebilir Dinleme dersine giren hoca kendisi ses kaydı hazırlıyor

Tablo 4.52’de sunulan bulgulara göre öğretmenler kur geçme sınavları yeterli bulmamakla birlikte sınavların zorluk derecesi, ölçme düzeyi, kapsam geçerliği bakımından sorunlu olduğunu savunmaktadırlar. Öğreticilere göre kur geçme sınavları orta zorluk düzeyinde hazırlanmakta ancak yapı ve kapsam geçerliği sağlamamakta dahası kur standartlarını karşılamamaktadır. TÖMER’de dört tür sınav uygulanmaktadır: Düzyer belirleme sınavı, deneme sınavı -ara sınav-, kur geçme ve yeterlik sınavı. Bulgulara göre bu sınav türlerinin hiçbirinde standart ölçme araçları kullanılmamaktadır. Öğreticiler yenilikçi bir yaklaşımla uygulamaya dönük ölçme araçlarına ihtiyaç duyulduğu ifade etmektedirler. Bir diğer bulguda ise TÖMER’de objektif değerlendirme aracı olarak kullanılabilecek standart değerlendirme araçları puanlama ölçeği (standart/dereceli) ve derecelendirme ölçeği/rubrik kullanılmadığı görülmektedir. Burada olumlu sayılabilecek bir bulgu öğretmenlerin sınav sonrası geri bildirim vermek yoluyla öğrencilerin hatalarını

görmelerini sağlamalarıdır ki bunun öğrenmeye olumlu etkisi olabileceği ifade edilmektedir. Sınavların / ölçme araçlarının hazırlanması ise ekiple ya da bireysel olabilmektedir. İlgili temalara ilişkin öğretici görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Yazma dersi için ölçebiliyor. Fakat konuşma ve okuma-anlama için ölçebiliyor mu dersek, dersin kendi içeriğiyle alakalı olarak ölçmesi biraz, bu derslerin kendisini ölçmesi biraz, daha zor bence. O bakımdan hani birinde tam ölçse diğerinde tam ölçmeme durumu olabilir belki diye düşünüyorum.” (T9)

Türkçe öğreticilerinin ölçme etkinliklerine ilişkin görüşleri Tablo 4.53’te sunulmuştur.

Tablo 4.53. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde değerlendirme.

Üst Tema	Tema	Kod
Değerlendirme türleri	Sonuç değerlendirme yapma	Sadece sınava göre değerlendiriliyor En son sınav sonucuna bakılıyor Ödev performansı düşük sınavda yüksek not alabiliyor Derse katılım, soru sorma var ama sınavda düşük not alıyor
	Süreç değerlendirme yapma	Öğrencinin ders içi etkinliklere katılımı düzeyini gösteriyor Yedi hafta boyunca ki çabasına bakarak yorum yapıyor Çabası ve bilgi seviyesine göre bir puan veriliyor Konuşmada öğrencinin sınıftaki aktifliği göz önünde bulunduruluyor Öğrenci ders içi iyi ve görevini yapmışsa sınavda pozitif değerlendirebiliyor Öğrencinin durumu, gönderdiği videolar üzerinden değerlendiriyor İşin içine sınıf süreci de dâhil ediliyor Sürece puan vermek daha mantıklı geliyor Dil öğretiminde sürece puan verilmesi gerekiyor
	Standart değerlendirme yapma	Her öğrenciye aynı soru soruluyor Aynı düzeyde test/sınav yapıldığında çok iyi olan kendini belli ediyor Tüm öğrenciler aynı sınava giriyor ve aynı sorularla karşılaşılıyor Genelde standart yöntemler seçiliyor, standart testleri daha mantıklı buluyor
Değerlendirme türleri	Bireysel değerlendirme yapmak isteme	Her haftanın sonunda bir proje yapılması Bireysel değerlendirme yöntemlerini kullanılması Standart bir kalıpla çocuğa yaklaşılmaması
Süreç takibi	Yapma	Çocuğun genel durumuyla alakalı bir liste oluşturuyor
	Yapmama	Bir takip dosyası tutmuyor
	Gözlem	Öğrencilerin başarısı, çalışma ve uygulamasını gözlemliyor Öğrencinin sınıf içi ve bireysel iletişim kültüre bağlı farklı oluyor
Puanlama yaklaşımları	Objektif puanlama	Her kur için farklı puanlama oluyor Belli şeyleri kazanamıyorsa geçirilmiyor Ölçütlerin bir standardı olmalı
	Sübjektif puanlama	A1 ve A2 seviyesindeki öğrencilere zaman ve şans tanınması gerekiyor Aktif öğrenciyi biraz kanaat kullanıp geçirebiliyor Dersteki durumuna göre karar veriliyor Çok büyük hataları var ama doğrusunu anlamış ise ona göre not veriyor En başarılı öğrencilerin bile çok yanlışlar çıkıyor, görmezden geliniyor İnisiyatif kullanılıyor Türk öğrenciden beklenen performansı beklemiyor Bireysel ölçütler olması gerektiğini düşünüyor

Tablo 4.53’te yer alan bulgularda Türkçe öğreticilerinin sonuç değerlendirme, süreç değerlendirme ve standart değerlendirme türlerini kullandıkları ifade ettikleri fakat bireysel değerlendirmenin kullanılmasının daha iyi olacağını düşündükleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenler *süreç takibi* yapma konusunda da farklı yaklaşımlara sahiptirler. Burada öğretmenler süreç değerlendirmeye yönelik süreç takip dosyası, değerlendirme ölçeği, çizelge vb. kullanmak yerine bireysel gözlemleriyle öğrenciler hakkında kanaat

geliştirmektedirler. Bu gözlemler puanlama yaklaşımlarını da etkilemekte dolayısıyla sübjektif puanlamanın objektif puanlamadan daha sık tercih edilmesine neden olmaktadır. İlgili temalara ilişkin öğretici görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Sadece sınava göre değerlendiriyoruz.” (T2)

“(Ölçek) var aslında ama A1’de bunu çok uygulayamıyoruz.” (T3)

Ölçme-değerlendirme süreçlerinde öğretici yetkinliğine ilişkin bulgular Tablo 4.54’te sunulmuştur.

Tablo 4.54. Ölçme-değerlendirme süreçlerinde öğretici yetkinliği.

Tema	Kod
Sınav hazırlama deneyimi yok	Yeni olduğu için sınavların nasıl yapması gerektiğini bilmiyor Sınavlara tecrübeli hocalarla birlikte giriyor Neye göre ne kadar puan vermeli bilmiyor Önemli olanın kişiyle anlaşmak mı dil bilgisini doğru kullanmak mı bilemiyor Neye göre ne yapmak gerekiyor bunu bilemiyor
Ölçme aracı hazırlama bilgisi yok	Konuşma ve okuma-anlama becerilerini ölçmenin daha zor olduğunu düşünüyor Konuşma alanı biraz daha bireysel, hocaya kalmış bir alan olarak görüyor Yazma ve dil bilgisi için diğerlerinden daha zor sınavlar uygulanıyor
Değerlendirme aracı hazırlama/uygulama bilgisi yok	Konuşma dersinde nasıl bir puanlama ölçeği yapılabilir bilmiyor Konuşma puanlandırılacak bir şey mi bilmiyor Dereceli ölçek var; öğrenci anlam olarak anlatıyor ama dil bilgisi yanlış
Kur standartları referans bilgisi yok	Tam olarak bilmiyor Bir yönleme bağlı olduğunu biliyor ama adını hatırlamıyor Kur standartları konusunda yetkin bilgiye sahip olmadığını biliyor Hocalarla aynı yöntemi uyguladığını biliyor
Pedagojik yetersizlik	Aynı eğitimi aldıkları için gelişimlerinin de aynı olması gerektiğini düşünüyor Seviyesi iyi olan sınıf yetiştiğini, düşük olan sınıf ise yetişmediğini düşünüyor ‘A1’de bu öğrenci çok başarılı, çok iyi öğrenecek’ demeyi çok doğru bulmuyor A1’de ne kadar iyi kazandırılırsa o kadar kaliteli gideceğini düşünüyor
Hizmet içim eğitim ihtiyacı	Öğretmenlerin eğitim almaları gerekiyor Birlikte çalıştığım hocaların deneyimlerinden yararlanıyor Öğretmen seviyesi aynı olmadığından değerlendirmenin de bireysel olması gerekiyor
Kur kazanımlarına ilişkin bilgisi eksikliği	“C1 rahat rahat sohbet edebiliyorum hatta mecaz kelimeleri anlayabiliyorlar” “Bir imada bulunduğumuz zaman bunu anlayabiliyorlar (C1)” “Size bir espri yapabiliyorlar (C1)” “B1 seviyesinde bir öğrencinin artık küçük kelimeleri anlaması gerekir kolaylıkla”

Tablo 4.54’te paylaşılan ölçme-değerlendirme süreçlerinde öğretici yetkinliğine ilişkin bulgular tema ve kodlar biçiminde kategorize edilmiştir. Temalar değerlendirildiğinde öğreticilerin sınav hazırlama deneyiminin olmadığı, ölçme aracı hazırlama bilgisinin olmadığı, değerlendirme aracı hazırlama/uygulama bilgisinin olmadığı, kur standartları referans bilgisinin olmadığı, pedagojik yetersizlik hissettikleri, hizmet içi eğitim ihtiyacı olduğu, kur kazanımlarına ilişkin bilgilerinin olmadığı belirlenmiştir. Bulgular değerlendirildiğinde yabancılara Türkçe eğitimi gibi spesifik bir alanda, Türkçe öğreticilerinin öğretim süreçlerinin tüm aşamalarında gerekli yeterliğe/yetkinliğe sahip olmamaları yetersiz öğrenme çıktılarına neden olabileceği söylenebilir. İlgili temalara ilişkin öğretici görüşlerinden bazıları şunlardır:

“İşte bu çok zor... gerçekten çok zor. Ben daha yeni olduğum için nasıl yapmam gerektiğini bilmiyorum. A1 seviyesinde öğrenciden beklenen kazanımlar var. Bu kazanımların ne kadarını yapabiliyor? Nasıl yapıyor? İşte nereden öğrendi? Benim öğrettiğim şekilde mi yapabiliyor yoksa dışarıda öğrendiği şekilde mi yapabiliyor? Buna göre puan, puanlama sisteminde de oturmuş bir ölçek, yok. Konuşma dersinde nasıl bir puanlama ölçeği yapılabilir? Onu da bilmiyorum.” (T3)

4.1.3.4. Sınıf Yönetimi

Öğretimin amaçlarına ulaşması öğretim etkinliklerinin organizasyonuna ve öğrencilerin bu sürece etkin biçimde katılımının sağlanması gerçekleşebilmektedir. Bu bağlamda sınıf yönetimi tüm bu planlama ve tasarım süreçlerini kapsar. Bu başlık altında Türkçe öğreticilerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Türkçe öğreticilerinin TÖMER sınıflarının özellikleri ve öğrenme ortamına ilişkin görüşleri Tablo 4.55’te sunulmuştur.

Tablo 4.55. Türkçe dil sınıflarının özellikleri.

Üst Tema	Tema	Kod	
Sınıfların fiziksel özellikleri	Sınıfların küçük olması	Sınıfla alakalı sorunlar olabildiği / Sınıfların yeterli olmadığı Sınıflar belki biraz daha büyük olması gerektiği / Bazı sınıflar küçük olabildiği Sınıflar çok küçük olduğundan öğrencilerin daraldığı	
	Oturma düzeni	U düzenine uygun değil	Oturma düzeninin konuşma için uygun olmadığı Grup ödevlerinde sandalyelerle yuvarlak yapıldığı ama çok zorlanıldığı Bazen öğrencinin fazla olabildiği o yüzden U’yu bozabildikleri
		U düzenine uygun	Genel olarak U oturma düzeni tercih edildiği Oturma düzeni gayet iyi, öğretmenin tam ortalarında olduğu
		Yuvarlak	Sınıf düzenlemede yuvarlak şekiller oluşturduğu Okuma-anlama derslerinde oturma düzeni öğreticiyi çok rahatsız etmediği
İmkan ve olanaklar	Malzeme araç gereç ihtiyacı	Sınıfta sıraların yeterli olmadığı Mürekkebe çok ihtiyaçlarının olduğu Sınıfta küçük bir dolap olsa çok işlerine yarayacağı	
	Sınıf yetersizliği	Sınıflar yeterli olmadığı için öğrencileri bekletebildikleri	
	Sınıfların iyileştirilme ihtiyacı	Sınıf ortamının çok iyi şekilde hazırlanmış olması gerektiği Altyapının iyileştirilmesi gerektiği	
	Sınıfların kalabalık olması	A2’de bir sınıfta elli dört öğrenci olduğu Sınıf mevcudu fazla olduğu için U sistemini kuramadıkları Öğrenci sayısının biraz daha az tutulabilmesi gerektiği Kalabalığın rahatsız ettiği ama bir şey yapılamadığı	
Teknolojik altyapı sorunları	Projeksiyon eksikliği	Projeksiyonların bazen çalışmadığı / Bazı projeksiyonların bozuk oluyor Projeksiyon kalitesinin iyi olmadığı Projeksiyonların geç geldiği Sınıfın birinde projeksiyon olduğu birinde olmadığı	
	İnternet bağlantı sorunu	Okulun internetine bağlanamadıkları Öğrencinin her zaman interneti olmadığı Üniversitenin internet altyapısı yeteri olmadığı	
	Bilgisayar eksikliği	Bilgisayar kasalarında sorun çıktığı/bilgisayarların çalışmadığı Bilgisayarların yeni çalışmaya başladığı Bilgisayarlar yavaşladığı için dersin işleyişini etkilediği	
	Ses sistemi sorunları	Ses sisteminin eksik olduğu/Hoparlörlerin çoğunun çalışmadığı Teknolojik yetersizlik olduğu için dinleme metinlerinin kullanılamadığı Sınıf akustığının çok iyi olmadığı	
	Öğretmen çözümü	Kendi bilgisayarını getirdiği Projeksiyon olan sınıfta ders yoksa sınıfları değiştirdiği Diğer sınıftan hoparlör, klavye alındığı	
	Öğretmen yaklaşımı	Teknolojiyi az zamanda verimli ders geçirebilmek için önemli gördüğü Akıllı tahtayla projeksiyon kullanma arasında çok da büyük fark olmadığı Klasik eğitimi sevdiği için internet ve projeksiyonun yeterli olduğu	

Tablo 4.55’te sunulan bulgularda sınıfların fiziksel olarak küçük olduğu vurgulanmıştır. Sınıflar sahip olduğu bu özellik bakımından oturma düzeni U düzenine uygun bulunduğu ifade edilirken, uygun bulunmadığı da vurgulanmıştır. Üçüncü görüş ise oturma düzeninin yuvarlak tercih edildiği yönündedir. Ancak araştırmacı gözlemlerinde U oturma ya da yuvarlak oturma düzenine uygun bir sınıf tasarımına ya da halka (yuvarlak) oturma düzeniyle uygulanan bir etkinliğe rastlanmamıştır. Aksine öğrencilerin ikili ta da üçlü geleneksel art arda sıralı tekli sandalyelerin bulunduğu sınıflarda eğitim aldıkları gözlemlenmiştir. Sandalye sırtlarının duvara dönük olmasından dolayı U oturma düzeninin sağlandığı görüşünün ifade edildiği düşünülmektedir. Sınıfların imkânlar bakımında öğretim için yeterli olmadığı benzer şekilde teknolojik alt yapı sorunlarının da öğretim süreçlerini olumsuz etkilediği görülmüştür. Sınıfların imkân ve olanaklar bakımında öğretim için yeterli olmadığı benzer şekilde teknolojik alt yapı sorunlarının da öğretim süreçlerini olumsuz etkilediği görülmüştür. Sınıfların sahip olduğu imkân ve olanaklar değerlendirildiğinde sıra, dolap, mürekkep gibi malzeme/araç-gereç ihtiyacı olduğu, öğrenci yoğunluğuna göre sınıfların yetersiz olduğu, eğitim kalitesi bağlamında sınıfların iyileştirilme ihtiyacı olduğu ve sınıfların kalabalık olduğu ifade edilmiştir. Bunlara ek olarak sınıfların teknolojik altyapı sorunları olan projeksiyon eksikliği, internet bağlantı sorunu, bilgisayar eksikliği, ses sistemi sorunlarının varlığına işaret edilmiştir. Kendi bilgisayarını taşıma gibi öğretmen çözümleriyle teknoloji konusunda öğretmen ve idareci yaklaşımları verilmiştir. İlgili temalar, dil sınıflarında varolan bu eksiklikler ve sorunlar bağlamında yorumlandığında; öğretimin etkinliği ve cazibesini artırmanın önemli yollarında olan teknoloji ve teknolojinin dil eğitimine entegrasyonu konusunda TÖMER’de önemli eksikler olduğu söylenebilir. İlgili temalara ilişkin öğretici görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Sınıflarımız yeterli değil. Çok fazla başvuru var ama bazen sınıflar yeterli olmadığı için öğrencileri bekletebiliyoruz. Sınıflar kaç tane mesela, bir sınıfımızda yirmi beş kişilik sınıf var, sınıflar çok küçük. Öğrenciler daralıyor, ‘‘Hocam çok kalabalık’’ diyorlar.” (T1)

“Onların sınıfında tahta var, projeksiyon var, bizde neden yok?” gibi sorularla karşılaşabiliyoruz. Genellikle bu projeksiyon muhabbetinde oluyor; ‘‘Onlara Hoca oradan gösterirken, dinletirken siz neden göstermiyorsunuz ya da yapmıyorsunuz?’’ ..işte bilgisayarımı getiriyorum, projeksiyon olan sınıfta ders yoksa sınıfları değiştiriyorum’’ (T4)

Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri Tablo 4.56’da sunulmuştur.

Tablo 4.56. Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımları.

Üst Tema	Tema	Kod
Öğretmen davranış biçimleri	Teokratik öğretmen	Kuralları kendisi belirleme Kurallar koyuyor; bazen iyi oluyor, bazen sorunlar çıkabiliyor Öğrenci için bir alan bırakıyor ama izin dâhilinde
		Derse giriş çıkışları kontrol etme Derse saatinde gelmiyorsa almıyor Lavaboya ya da kantine gitmelerine izin vermiyor
		Devam zorunluluğu Devamsızlıktan bırakıyor
		Zorlayıcı Öğrenci verimliliğini artırabilmek için sıkboğaz etmeye çalışıyor Öğrenciyi mecburen zorluyor İsteksiz öğrenciye bir görev yükleyerek mecbur bırakıyor
		Öfkeli Sinirlendiğini belli etmemeye çalıştığı Dişini sıkılamaya çalıştığı
Demokratik öğretmen	Gayretli	Öğrenciyi derse katmaya çalışıyor Kopan öğrenciyi derse geri getirmeye çalışıyor Önce öğrenciyi kazanmaya çalışıyor Whatsapp gruplarından okuma/dileme videoları gönderiyor Ödevler veriyor 'Herkes fikrini söylesin' gibi etkinlikler yapmaya çalışıyor
	İlgili	Önemli olduklarını hissettirmeye çalışıyor Öğrenciyle yakın bağ kurması gerektiği Önce öğrenciyi tanımaya çalışıyor 'Anladın, anlamadın umurumda değil' gibi davranmıyor Üstüne daha fazla düşerek öğrenciyi kazanıyor
	İletişime açık	Genellikle konuşmayı tercih ediyor Hepsine ismiyle hitap etmeye çalışıyor Göz teması kurmaya çalışıyor
	Çözüm odaklı	Bir problemi varsa ilgileniyor Problem ne ise onu bulmaya çalışıyor, ona göre konuşuyor
	Güdüleyici	Öğrenme isteği olsun diye daha kolay sorular soruyor İsteksiz olduklarında ilgilerini çekmeye çalışıyor Sevecekleri, hoşlanacakları şeyler yapmaya çalışıyor Aktif olsun diye ülkesiyle alakalı sorular soruyor İlgi alanlarıyla ilgili sunum, video hazırlamalarını istiyor
	Şakacı	Lakap takıyor Şaka yapabileceği, takılabilen bir şey buluyor
	Sevecen	Küstürmemek gerektiği düşünüyor İlgi/sevgi bekledikleri düşünüyor Sevirmek gerektiği düşünüyor
	Empatik	Burada yalnız olduklarını biliyor Ailevi sorunları olduğunda ailesiyle ilgili sorular soruyor
	Dil gelişimine katkı	Öğrenci derse geldiğinde en önde oturuyor Daha aktif katılmaya çalışıyor Ders notları/puanı çok yüksek oluyor Kendini daha rahat hissettiği için derse daha fazla ilgi gösteriyor
Disiplin yaklaşımı	Pozitif disiplin yaklaşımını benimseme (İlimli olma)	Şakayla ciddiyet karışık davranıyor Baskı yapıp üzerine gittiğinde demoralize oluyorlar Sınıfta hiçbir şekilde öğrenciyle münakaşa etmiyor Zorlamıyor, saygı duymayı tercih ediyor
	Negatif disiplin yaklaşımını benimseme (Ödül-ceza)	Anaç yaklaşım, derse şeker götürüyor Farklı bir dil konuşandan para topluyor Derste parmak kaldırmadan konuşmamaları istiyor Telefona oynamalarını kesinlikle istemiyor
Öğrenci davranış biçimleri	Yaşa bağlı istenmeyen davranışlar	Ergen öğrencilerde asi takılma durumu olabiliyor Öğrenci en büyük güçlüğümüz
	Cinsiyete bağlı istenmeyen davranışlar	Mizaç etkisi Kendi karakteriyle ilgili olarak konuşmak istemiyor olabilir Öğrenciler dersi kaynatmak/uyumak gibi kötü amaçlarla kullanabiliyor Kendi sıkıldığında yanındakine laf atıyor, sonra bir kaos başlıyor Kızlar daha utangaç oluyor
		Kültür etkisi Iraklı ve Pakistanlı kızlar Somali'ye göre daha aktif oluyor Yaşadıkları yerle, aileyle alakalı, dengelemek pek mümkün olmuyor Hepsi farklı kültürden geliyor, hepsine aynı yaklaşamıyor Konuşma dersinde kızlar hiç konuşmuyor
		Zorlanma Kızlar zorluk yaşıyor Kızlarda daha çok problem var
		Öğretmen tutumu Kız öğrencilerle daha çok muhatap oluyor Kız öğrencilerle daha çok diyalog kurmaya çalışıyor

Tablo 4.56. (devam) Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi yaklaşımları.

Üst Tema	Tema	Kod
Öğrenci davranış biçimleri	İrka bağlı istenmeyen davranışlar	Kültür etkisi
		Daha utangaç oluyor Erkekler daha sakin oluyor Diğer öğrencilere göre pasif kalıyorlar
Sınıfların oluşturulması	U oturma düzeni oluşturamama	Derse katılım
		Afrika kökenli öğrenciler çok atılgan, çok başarılı oluyor Ruandalı öğrenciler dersi dinliyorlar ve çok hevesle derse katılıyorlar
	Dengeli sınıf dağılımı yapamama	Uyruk dengesi
		Öğrencileri tanımayınca sınıflar yanlış toplanıyor Öğrenciler sınıflara karışık dağıtılmaya çalışılıyor Bir sınıfın camında manzara varsa dersi kötü etkiliyor
		Arkadaş-akraba dengesi
		Yakın arkadaşlar, akraba öğrenmeyi kolaylaştırır diye bir araya getiriliyor Akraba öğrenme öğretmeni rahatlatıyor Akrabalar bazen ayrılıyor, bazen bir araya getiriliyor Kendi dilini konuşan arkadaşıyla aynı sınıfta olmaması gerekiyor
		Kız-erkek dengesi
		Her zaman erkek öğrenci sayısı daha fazla oluyor Bir sınıfta tamamen erkek olmamasına dikkat ediliyor Kız öğrencilerin sınıfta tek başına kalmamasına dikkat ediliyor Her sınıfta iki-üç tane kız öğrenci olmasına özen gösteriliyor

Tablo 4.56’da sunulan bulgulara göre öğretici davranış biçimlerinin teokratik ve demokratik olmak üzere iki farklı eğilim göstermektedir. Teokratik eğilim gösteren öğretmenler, sınıf kurallarının belirlenmesi ve yürütülmesi aşamalarında kuralları kendilerinin belirlemesi, derse giriş çıkış zamanlarını kontrol altında tutması, derse devamı zorunlu tutması, zorlayıcı ve öfkeli davranışlar sergileyebilmektedir. Demokratik eğilim gösteren öğretmenler ise gayretli, motive edici, ilgili, iletişime açık, çözüm odaklı, güdüleyici, şakacı, sevecen ve empatik davranışlar sergilemekte ve bu davranışların öğrencilerinin dil gelişimine olumlu etkilerinin olduğunu gözlemlenebilmektedir. Öğreticilerin sınıf yönetiminde benimsedikleri davranış biçimleri disiplin yaklaşımları da şekillendirmektedir. Şöyle ki demokratik davranış biçimlerini benimseyen öğretmenlerin daha çok pozitif disiplin yaklaşımlarına; teokratik yaklaşımı benimseyen öğretmenlerin ise negatif disiplin yaklaşımlarına sahiptir. Sınıfların önemli bir aktörü olan ve sınıf yönetim biçimlerinden doğrudan etkilenen öğrencilerin davranış biçimleri ise yaşlarına, cinsiyetlerine ve ırklarına bağlı olarak farklılık gösterebilmektedir. Burada dikkat çekilen önemli bir unsur cinsiyete bağlı istenmeyen davranışların, öğrencilerin mizaçları, kültürleriyle de doğrudan ilişkisi olduğudur. Örneğin Ruanda’dan gelen kız öğrencilerle Somali’den gelen kız öğrencilerin turum ve davranışları birbirinden oldukça farklıdır. Bu farklılaşma Arap öğrenciler içinde geçerlidir. Benzer şekilde Arap erkek öğrencilerle Afrikalı erkek öğrencilerin davranışları kontrolü zorlaştıracak düzeyde farklı olabilmektedir. Öğrenci davranışlarını dengelemek ve ders verimini artırmada sınıf düzeninin önemli bir etkisi vardır. Bulgular bu bağlamda değerlendirildiğinde sınıflarda U oturma düzeninin oluşturmadığı, uyruk, akraba-arkadaş ve kız-erkek dengesinin

sağlanamadığı ve bu durumun sınıf yönetimini olumsuz etkilediği ifade edildiği görülmektedir. İlgili temalara ilişkin öğretici görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Benden sonra derse geleni almıyorum, ...lavaboya ya da kantine gitmelerine izin vermiyorum. Böyle sert gibi görünüyor ama kurallar olduğunda, biraz çekindikleri için daha uymak zorunda kalıyorlar.” (T4)

“Eğer kız öğrenci erkek öğrenci ile diyalog yapmak istemiyorsa önce kız öğrenci kız öğrenci eşleştirmesi yapıyorum.” (T1)

Tablo 4.57’de TÖMER’de öğrenim gören öğrenci çeşitliliğine ilişkin görüşlere yer verilmiştir.

Tablo 4.57. Öğrenci çeşitliliği.

Üst Tema	Tema	Kod
Yaş		Kırklı ellili yaşların üzerinde de öğrencileri olabildiği Kursun on beş yaştan başlayarak herkese açık olduğu
Dil öğrenme amacı	Günlük hayata hazırlık Üniversiteye hazırlık	Okumayan, sırf dil öğrenmek için gelen öğrencilerin olduğu Öğrencilerin yüzde doksan beşinin üniversite hazırlık için geldiği Üniversiteye kayıtlı öğrencilerle daha çok ilgilenildiği
Yabancı dil yetkinliği	Farklı dilleri bilme Dil öğrenmeye yatkın olma İletişime etkisi	Gelen öğrencilerin pek çok dil bildiği Arapça, İngilizce vd. dillerdeki alfabeleri bilerek geldikleri Üç dil bilen öğrenciye dil anlatmanın daha kolay olduğu Dile daha elverişli ve daha yatkın oldukları Çok dil bilen öğrencinin dil öğreniminin daha kolay olduğu Hiçbir dil bilmeyince maalesef olmadığı Dil bildikçe ortak payda da buluşmanın kolaylaştığı Sınıf dağılımında ülkelerin olabildiğince karıştırıldığı
Bilişsel farklılık		Bazı sınıflarda daha ileride bazı sınıflarda daha geride olabildiği Her sınıfla etkileşimin ayrı bir dili olduğu Üniversite öğrencileriyle diğerlerinin aynı sınıfta eğitim aldıkları Herkesle farklı bir dil oluşturup o şekilde ilerlendiği
Kültür ve sanata ilgi		Öğrencilerin entelektüel, sanatsal alanda zayıf oldukları Kitap okumayı, film izlemeyi sevmeyen öğrenciler olduğu
Amaçsız olma		İlgisini çekmeyince öğrenene de öğretime de yük olduğu Bazı öğrencilerin ne yapacağı hakkında hiçbir fikri olmadığı

Tablo 4.57’de sunulan bulgulara göre TÖMER öğrencilerinin günlük hayata hazırlık ve üniversiteye hazırlık gibi nedenlerle dil öğrendiği; farklı diller bildikleri ve dil öğrenmeye yatkın oldukları bu bağlamda iletişim becerilerinin geliştiği; bilişsel ve kültürel farklılıkların yanında kültür ve sanata ilgi bakımından çeşitlilik gösterdiği gibi amaçsız olunması bakımından da çeşitlenmektedir. İlgili temalara ilişkin doğrudan alıntılar şunlardır:

“Sınıfları karma bir hâle, yani bütün sınıflar Somalili olmuyor. Her ırktan her milletten öğrenci geliyor. Bu şekilde onları kaynaştırıyoruz.” (T1)

“Buraya pek çok dil bilen öğrenci geliyor. Ben kendim biliyor muyum üçüncü bir dil, beşinci dil, hayır bilmiyorum.” (T3)

Türkçe öğretim sürecinde öne çıkan öğrenci davranışlarına ilişkin görüşler Tablo 4.58’de yer almaktadır.

Tablo 4.58. Öğrenci davranışları.

Üst Tema	Tema	Kod
Derse katılım	Farklılık gösterme	Bazısının çok istekli bazısı isteksiz olduğu Bazı derslere odaklandıkları, bazı derslere odaklanmadıkları Her öğrencinin aynı kapasitede olmadığı
	İstekli olma	Gelmeden önce isteyenlerin biraz hazırlık yapabildiği Öğrenci ne kadar almak isterse o kadar olduğu Öğretmen ne kadar çabalarsa çabalasın öğrencinin aktif olması gerektiği Öğrencilerde aktiflik, heves gördüğü
	İsteksiz olma	Genel olarak isteksizlik olduğu / Derse katılmak istemeyebildikleri Öğrencilerin bazen söz almak istemedikleri Türkiye’ye isteyerek gelmedim.” diyen öğrenciye zorla öğretmeyeceği Öğrencilerin çoğunluğunun öğrenme hevesiyle gelmediği Dil öğrenme isteğinin bütün ülkelerde aynı olmadığı
	İlgisiz olma	Yazarak anlatıldığında dinlemediği, telefonla oynadığı Soruları cevaplanırken sıkıldığı, ilgilenmediği, telefonuna baktığı Anlamadıkları için derse ilgisini kaybettikleri Anlamadıkları için kursu bırakanların olduğu Konunun zorluğuyla alakalı hocayı suçladıkları Konuyu çok uzun anlatınca en başta söyleneni unutabildikleri
	Kapalı olma	Ne yaparsa yapsın öğrencinin hiçbir şey almadığı / Direnen öğrencilerin olduğu Türkçe anlatılırken öğrencinin başkasıyla İngilizce konuştuğu Öğrenci dil öğrenmeye kapalıysa açmanın sıkıntı olabildiği Almak istemeyen bir öğrenciye ne yapılırsa yapılsın almadığı “Ödev, yapmayacağım.” “Canım yapmak istemiyor.” diyen öğrenciler olduğu “Ben zaten konuşuyorum. Konuşmaya ihtiyacım yok.” diyen öğrenciler olduğu Kapalı, tamamen kapalı öğrenciler olduğu / Bazı öğrencilerin kendisini çok kapadığı
	Devamsızlık yapma	İkametle ilgili problem yaşadıkları, derse gelemedikleri Derse gelmediği süreçte konu kayıplarının olduğu
	Cinsiyet	Erkek öğrencilerde yaşı biraz daha küçük olanlarda çekimserlik olduğu Birçoğunun özellikle kız öğrencilerin çok çekimser olduğu
	Sınıfı sevmeme	Hocayı sevdiği fakat sınıfı sevmeyebildiği
	Zorunluluk hissetme	Bazılarının mülteci olarak geldiği / Savaştan kaçtığı için buraya geldiği Bazen kendi isteyerek gelmediği / ailesinin zoruyla geldiği
	Hata yapmaktan korkma/utanma	Problem biraz utanma, karşıdaki bana gülecek mi olayı Yanlış bir şey söylediği zaman diğerleri gülerse derse katılmak istemediği
Öğretmen tutumu	Destekleyici	Öğrenmeye karşı isteksiz olduklarında onlarla uğraştığı, uğraşmak zorunda olduğu “Size gülebilirler, siz hedeflerinize odaklanın” şeklinde güdülenebilecekleri
	İlgili	Öğrencinin neden kapalı olduğunun iyi belirlenmesi gerektiği
	Umutsuz	Arkadaşı ana dilinde anlattığında da olmuyorsa onun için yapacak bir şey olamadığı Öğrenciler derse istekli olmadığında öğretmenin ders yapısının gelmediği Öğretmeni zorlayan çok öğrenci olduğu
	Eleştirel	Oturma izni alabilmek için TÖMER’in bahane olarak gösterildiği

Tablo 4.58’de sunulan bulgulara göre uluslararası öğrencilerin derse katılımları öğrenciden öğrenciye farklılık göstermektedir. Daha spesifik ifadeyle öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, öğrenmeye istekli, isteksiz, ilgili, ilgisiz, kapalı olma durumlarıyla cinsiyet sınıf içi davranışlarını şekillenmektedir. Öğrenciler arasında yaygın olarak görülen devamsızlık yapma alışkanlığı öğreticiler arasında önemli bir sorun olarak görülmektedir. Öğrencilerin sınıflarını sevmeme, Türkiye’ye kendi isteği gelmemiş olma, kültürel farklılıklara uyum sağlayamama, hata yapmaktan korkma ve utanma gibi duygu durumları da sınıf içi tutum ve davranışlarına yön vermektedir. Öğrenci davranışlarına verilen öğretmen tutumları ise *destekleyici* ve *ilgili* olabildiği gibi *umutsuz* ve *eleştirel* de olabilmektedir. İlgili temalara ilişkin öğretici görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Yani bazen onlardan Türkler gibi davranmalarını istiyoruz. Onu da yapmak biraz zor geliyor.” (T4)

“ ‘Hocam Türkiye’ye isteyerek gelmedim.’ diyor. ‘Annem, babam zorla yolladı beni’ diyor. Bu öğrenciye zorla ne öğretebilirsiniz?.” (T8)

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğretimi sürecinde eğitimcilerle kurdukları iletişim türleri ve nedenlerine ilişkin görüşler Tablo 4.59’da sunulmuştur.

Tablo 4.59. Öğretici öğrenci iletişimi.

Üst Tema	Tema	Kod
İletişim kurma becerisi	İletişime açık olma	Gelen öğrencilerin yüzde doksan dokuzuyla iletişiminin iyi olduğu İletişimin kuvvetli, çok kuvvetli olduğu Öğrencilerin okul dışında da mesaj atabildikleri
	Sevgi gösterme	Sevgi verilmediğinde öğrencilerin dersten koptuğu Savaşan geldikleri için öğrencilerin çoğu ilgiye sevgi verdiği
	Empati kurma	“Böyle yaptı, şöyle dedi” diye takılmadığı onun kültüründe normal olabileceği
	Sabırlı olma	Sabretmek ve onu tanımaya çalışmanın genel davranışı olduğu Konuşarak öğrenciyi tanımaya çalıştığı
	Şakalaşma	Herkese şaka yapamadığı, öğrencileri tanıdıktan sonra geliştiği Derslerin eğlenceli geçmesi için şaka yaptığı / Şakalar yaptığı, konuştuğu Derslere daha çok katılırlar, eğlenirler, gülsünler istediği
	İlgili olma	Önemli olduklarını hissettirmeye çalıştığı Öğrencinin kendisiyle samimi olmasının çok önemli olduğu Birer birer samimiyet kurmaya çalıştığı Anlayabileceği, sevdiği bir konu üzerinden sorular sorduğu Sıcak yaklaşıma çalıştığı
	Çözüm odaklı olma	Öğrenci öğrenmeye kapalıysa nedenini araştırdığı Öğrencinin problemini ortadan kaldırmaya çalıştığı Problemi ortadan kaldırıp öğrenciyi derse katmaya çalıştığı Birebir diyalog kurmak zorunda kaldığı, en azından alışana kadar Üstüne giderek değil, diktatörlük asla sağlamadığı Ders dışı sohbet ederek sorunların kaynağını bulmaya çalıştığı
	Güvenilir olma	Öğrencilerin kendilerini ulaşabilecek en güvenli kişi olarak gördükleri
	Zorunlu hissetme	Öğrencilerle iletişim hâlinde olmak zorunda olduğu Öğrenci sorunlarını çözmek zorunda kaldığı İletişim biterse ders veremeyeceği / öğretemeyeceği
İletişim kuramama nedenleri	Öğretmen kaynaklı	Öğretmenlerin yabancı dil bilmemesi (ortak dil geliştirememesi) İngilizceye çok hâkim olmadıkları / çat pat / biraz bildikleri, konuşabildikleri Öğrenciyle anlaşamadıkları zamanların tabi ki olduğu Kesinlikle dil konusunda çok zorluk çektiği / Sadece dilde iletişim sıkıntısı Cümle kuramadığı zaman çeviri kullandığı Türkçe bilmeden geldikleri için başlarda çok sorun yaşandığı Öğrencilerin kelimeleri çok farklı anlayabildikleri
		Öğrenciye aktarım görevi verme Suriye’den gelen öğrencilerin tercüman olduğu Derste Türkçeyi daha iyi bilen bir tercüman gerektiği Öğrenmeye elverişli öğrencinin diğerlerine ortak dilde / kendi dilinde anlattığı Anlayan bir öğrencinin anlamayanlara ortak dilde / kendi dilinde anlattığı
		Öğrencilerin yabancı dil bilmemesi Somalililerin yabancı dil bilmedikleri için çok sorun yaşadıkları Farklı diller bildikleri için aralarında biraz mesafe olduğu Sınıfta iletişim kuramadığı
	Öğrenci kaynaklı	Yaş Yaşı küçük öğrencilerin iletişim kurmak istemediği Büyük öğrencilerin daha laubali konuştuğu Hocaların özellikle yaştan dolayı sıkıntı yaşadığı
		Cinsiyet Kadın hocalarla çok fazla iletişim kurmak istenmediği Erkek öğrencilerin erkek hocayla iletişiminin daha iyi olabildiği Erkek hocaların farklı anlaşılacak için kız öğrencilerden kaçındığı
		Davranış biçimleri Saygısız oldukları Sınıf huzuru bozdukları Arap öğrencilerin çok inatçı oldukları Evli olmayan hocaların biraz daha zorluk çektiği
		Çeviri kullanma alışkanlığı Çeviri araçlarıyla yanlış çeviri yaptığı için iletişim kuramadıkları Öğretmenin çeviri aracı kullanmaya yönlendirdiği Anlaşmakta zorlandığında çeviri aracı kullanıldığı
		Sosyal çevre Öğrenci dışarda kötü şeyle karşılaştığında hocaya karşı da mesafeli olduğu

Tablo 4.59’da sunulan bulgulara göre öğretmenler, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere karşı iletişime açık olma, sevgiyle yaklaşma, empati kurma, sabırlı, ilgili, çözüm odaklı ve güvenilir olma ve şakalar yoluyla yaklaştıklarını, böylece iletişimi kolaylaştırmaya gayret ettiklerini ifade etmektedirler. Ancak öğretmenlerin yaygın bir şekilde öğrencilerle iletişim kurmak zorunda hissettikleri vurgulamışlardır. Öğreticiden ya da öğrenciden kaynaklı iletişim problemleri yaşanma durumları da söz konusudur. Öğretici kaynaklı iletişim sorunları genellikle öğretmenlerin yabancı dil konuşuru olmamalarından doğmaktadır. Dolayısıyla öğretmenler, öğrencilerle ortak dil geliştirememektedirler. Böyle durumlarda öğretmenler daha iyi olduğunu düşündükleri öğrencilere tercümanlık görevi yüklemekte ve diğerleriyle bu şekilde iletişim kurmaya çalışmaktadırlar. Öğrencilerin yaygın olan dilleri bilmemesi, yaşı, cinsiyeti ve davranış biçimlerine bağlı sorunlar da yaşanmaktadır. İlgili temalara ilişkin öğretici görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Öğrenci öğrenmeye kapalıysa öncelikle, iletişimimde öğrenciyle iyiye onu bir kenara çekip nedenini araştırıyorum. ‘Benden kaynaklanan bir problem mi var?’ ...veya ‘Senin ailenle ilgili olabilir, maddi olabilir, manevi olabilir bir problemin var mı?’ öncelikle bunu bir araştırıyorum.” (T2)

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğretimi sürecinde akranlarıyla kurdukları iletişim özelliklerine ilişkin görüşler Tablo 4.60’ta sunulmuştur.

Tablo 4.60. Türkçe öğretiminde akran iletişimi.

Üst Tema	Tema	Kod
Akran etkileşimi		Anlayan öğrencinin anlamayan öğrenciye anlatmaya çalıştığı Arapça bilen Arapça bilene anlattığı, bir şekilde birbirlerini törpüledikleri Öğretici derste iletişime geçmesini sağladıktan sonra birbirleriyle iletişime geçtikleri
Akran çatışması	Kültürel nedenler	Afrikalıların biraz geri planda kaldığı, bir müddet sonra açıldıkları Konuşmak ya da tanışmak istemedikleri Aralarında en büyük sorunun iletişime geçmemek olduğu Aynı uyruklu öğrencileri aynı sınıfa koymaya çalışıldığı
	Siyasi nedenler	Bazı ülkelerden gelen akranlarına karşı biraz duvar ördükleri Iraklılarla Suriyeliler arasında savaştan dolayı sıkıntı olduğu Iraklı, Suriyeli ve Afganistanlılar arasında sıkıntılar olduğu
	Kısmi sorun olduğu	Çok fazla iletişim sıkıntısı görülmediği Kişisel çatışmalarının dışında bir sorun olmadığı
	Sorun olmadığı	Problem gözlemlenmediği Hiç görülmediği ya da hiç yansıtılmadığı Öğrencilerin birbirlerine çok sıcak kanlı yaklaştıkları Birbirlerine çok güler yüzlü / çok iyi davrandıkları
Çatışma durumunda sınıf yönetimi	Destek talep etme	Güvenliği sağlamak zorunda kalındığı / Güvenlik çağırdığı İdare sorun olduğunda öğretmenlerin yanında olduğu
	Tartışmaya açık olma	Öğretmen çizgisinden kaymadan gidebileceği yere kadar gittiği Öğreticinin fitillemesiyle alakalı da olabildiği Öğrencinin menfaati için her şeyi yapabildiği Yüksek not almak için her yolu caiz gördüğü
	Çözüm odaklanma	Olayı savmada öğreticinin sınıf tecrübesinin önemli olduğu Öğrenciye profesyonel olduğunu hissettirmesi gerektiği Öğretmenin olayı diğerlerine fark ettirip sınıfın huzurunu bozmaması gerektiği

Tablo 4.60 incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğretimi sürecinde akranlarıyla kurdukları iletişim özelliklerine ilişkin görüşlerin üç tema altında organize edildiği görülmektedir. Öğrencilerin bilgi paylaşımı ve iletişim konularında akranlarıyla etkileşim hâlinde olmalarına rağmen kültürel ve siyasi nedenlerle kimi zaman çatışma/ihtilaf yaşanabilmektedir. Çatışma durumunda durum kontrol edilemeyecek düzeyde ise güvenlik desteği alınabilmektedir. Öğreticiler arasında tartışmaya açık olanlar olduğu gibi çözüme odaklanmayı tercih edenlerde mevcuttur. İlgili temalara ilişkin öğretici görüşlerinden bazıları şunlardır:

“Bazı durumlarda kendi dillerini konuşabiliyorlar. Biri anlıyor, diğeri anlamıyor. Bir şekilde anlatmak istiyor ama o da çok tehlikeli. yanlış anlayıp yanlış da aktarabilir.” (T5)

“Arap kültüründeki öğrenciler, kendi kültürünü empoze etmesi durumu oluyor.” (T10)

Türkçe öğreticilerinin derslerde Türkçe dışında dil kullanımı konusundaki görüşleri Tablo 4.61’de verilmiştir.

Tablo 4.61. Derslerde ana dil-ortak dil kullanımı.

Üst Tema	Tema	Kod
Ana dil - ortak dil kullanma durumu	İzni verme	Kendi dilinde konuşmasına ilk haftalarda izin veriyor Bazı durumlarda kendi dilini konuşabiliyor A1 seviyesinde çok iyi olduğunu düşünüyor, biraz müsaade ediyor
	İzin vermeme	Sadece Türkçe konuşulmasına izin veriyor Türkçe dışında farklı bir dilin konuşulmasını istemiyor Ortak dil Türkçe, Türkçe konuşması gerekiyor Whatshapp gruplarında bile izin vermiyor B1’de Türkçe anlaması geliştiği için yasaklıyor B1seviyesinde kullanmalarını öneriyor / kesinlikle tavsiye etmiyor
Öğretmen tutumu	Tepkisel davranma	Çok sinirleniyor Sürekli uyarıyor: ‘Türkçe konuşun’
	Kişisel algılama	Dediklerini anlamadığı için geriliyor Art niyetli öğrencilerin diğerlerini güldürebiliyor
	Ceza verme	Bazen ceza getiriyor; puan cezası, para cezası
	Görmezden gelme	Görmezden geliyor Belli bir yere kadar müsaade etme
	Öğrenmeye ket vurma	Aynı dili konuşan çok kişi varsa Türkçe iletişime geçilmiyor Diğer öğrenciler Arapça öğreniyor Çeviriyor diğerlerine, öğrenme süreci çok uzuyor
Türkçe konuşmak zorunda kalma	Olumlu etki	Öğretmen Arapça, İngilizce bilmiyor, öğrenci mecbur kalıyor Çalışmaya gayret etmesi için mecbur bırakıyor Öğrenci Türkçe iletişim kurmaya mecbur kalıyor
	Olumsuz etki	Öğrenci kendini kapayabiliyor Tamamen dilini unut demek sanki bütün hayatından koparmak gibi Hiç konuşmıyor, kur tekrarı yapıyor

Tablo 4.61’de sunulan bulgulara göre öğreticiler derslerde Türkçe dışında bir dilde iletişim kurmalarına izin verme ve vermeme şeklinde iki farklı yaklaşıma sahiptirler. Derslerde Türkçe dışında bir dille iletişime izin vermeyen öğreticiler tepkisel davranabildikleri, konuşmaları kişisel algılayabildikleri ve ceza verme eğiliminde olduklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğreticiler ise bu durum daha ılımlı yaklaşarak

görmezden gelebilmektedir. Öğreticiler öğrencilerin derslerde ana dil/ortak dil kullanmalarına izin verilmediği durumlarda Türkçe konuşmak zorunda kalmalarının öğrenmeye olumlu ve olumsuz etkilerinin olabildiğini savunmaktadır. Bu etki öğrenciyi çalışmaya mecbur bırakması bakımından olumlu kabul edilirken, öğrencinin kendisini iletişime kapatmasına neden olabileceğinden olumsuz kabul edilmektedir. İlgili temalara ilişkin öğretici görüşlerinden bazıları şunlardır:

“İlk haftalarda kendi dillerinde konuşmalarına izin veriyorum...” (T10)

“Başka bir dil kesinlikle kullanmak istemiyoruz ama çok çok zor durumda kaldığımızda bunu o sınıfta seçtiğim tercüman yardımıyla onlara aktarıyorum.” (T5)

TÖMER’de görev yapan Türkçe öğreticilerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrencilere yönelik algıları Tablo 4.62’de sunulmuştur.

Tablo 4.62. Öğreticilerin yabancı öğrenci algısı.

Üst Tema	Tema	Kod
Türkçe öğretiminin hafife alındığını düşünme		Dilimizi sanki hiç önemsemiyormuşuz gibi hissediyor Biraz daha önem verilip daha kaliteli işler yapılabileceğini düşünüyor “Hocam bana sertifika ver, buranın parasını ödedim” muamelesi görülüyor
Üniversiteye kabul konusunda imtiyaz tanındığını düşünme		Türk öğrencilere göre avantajlı olduklarını düşünüyor TÖMER öğrenci belgesi ile ülkede kalınmasını haksızlık olarak görüyor Üniversitelerimizi <i> yolgeçen hanı</i> gibi görüyor Üniversitelerin çok eleyici öğrenci almadığını düşünüyor Kayıt yaptırıp farklı ülkelere gezmeye giden öğrenciler olduğunu görüyor
Yabancı dil biliyor olmanın avantajını yaşadıklarını düşünme		İngilizce bilgisiyle Türk öğrencilerden daha başarılı olabilmesini eleştiriyor Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenme süreleri bize göre daha kısa sürüyor Bir dil bilip ikinci bir dili öğrenmeye geldiklerini düşünüyor
Kültürel etki altında kaldıklarını düşünme	Kültürel dayatma	Doğrudan bir kültür öğrendiklerini düşünüyor Türkleşmiş olduklarını düşünüyor Yeni bir kimlik kazandıklarını düşünüyor Türk ahlaki davranışlarını, genel etik anlayışını da verdiklerini düşünüyor
	Kültürleme	Saygıyı öğrettiğini savunuyor Oturmayı kalkmayı öğrettiğini savunuyor
Kültürel etki altında kaldıklarını düşünme	Kültürleme	Hem Türkçe hem Türk kültürü aktarılsa sosyal ihtiyaçları giderilebiliyor Fakülteye girdiğinde Türk kültürüyle tamamen tanışmış oluyor
	Kültürel uyum	Türk kültürüne alışmakta biraz zorluk çekiliyor Çoğunun Türklerle iletişim kurmadığını görüyor
Üniversiteye uyumda zorluk yaşadıklarını düşünme		Üniversiteden çok fazla şikayet geliyor Sosyal hayatta olmasa da üniversitede problem yaşanabiliyor
Dil yeterliği konusunda zorluk yaşadıklarını düşünme		Genellikle resmi kurumlarda sorun yaşanıyor Sosyal ortamlarda ihtiyaçlar çat pat giderilebiliyor Normal hayatından geri kalıyor
Sosyalleşme konusunda zorluk yaşadıklarını düşünme		Çok fazla sosyalleşmiyorlar, pratik yapma imkânları olmuyor Utangaçlıktan dolayı Türklerle aynı ortama giremiyor Türkiye’de farklı işlere giden öğrenciler oluyor “Başka bir yere gideceğim” “Ülkeme döneceğim” diyenler oluyor

Tablo 4.62’de sunulan bulgulara göre öğretmenler Türkçe öğretiminin sunum süresi ve uygulanış itibarıyla hafife alındığını düşünmektedirler. Öğreticiler kendi yabancı dil öğrenme tecrübelerinden yola çıkarak sekiz ay gibi bir sürede dil öğrenilemeyeceğini savunmaktadırlar. Bu bağlamda uluslararası öğrencilerin farklı yabancı diller biliyor olmaları gerek dil öğrenme sürecinde gerekse fakülte derslerinde Türk akranları

karşısında onları avantajlı duruma getirmektedir. Uluslararası öğrencilerin üniversiteye kabul prosedürlerinde de imtiyazlı olduklarını düşünen öğretilere göre öğrenciler kültürel dayatma, kültürleme ve kültürel uyum gibi etkiler altında kalmaktadırlar. Bu minvalde öğrenciler dil yeterliği ve sosyalleşme konularında üniversite yaşantısına uyum sağlamada zorluk yaşayabilmektedir. İlgili temalara ilişkin öğretici görüşlerinden bazıları şunlardır:

Üniversiteden çok fazla şikayet geliyormuş sanırım işte; “Öğrenciler konuşamıyorlar, şöyle böyle” diye. Bu öğrencilerin çoğu Türklerle iletişim de kuramıyor.” (T8)

“Türkiye’deki insanların ahlaki davranışlarını, genel olarak bir etik anlayışını da veriyoruz. Çocuk aslında biraz Türkleşmiş olarak başlıyor üniversiteye. Yeni bir kimlik kazandırıyoruz biz.” (T10)

4.2. DOKÜMAN ANALİZİ BULGULARI VE YORUM

Bu başlık altında lisansüstü tezler, Türkçe öğretim programları ve yansıtıcı günlüklerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1. Lisansüstü Tezler

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi hakkında hazırlanan tezlerde öğrenme stratejisi kullanımına ilişkin bulgular Tablo 4.63’te sunulmuştur.

Tablo 4.63. Türkçe öğrenme süreçlerinde öğrenme stratejisi kullanımı.

Tema	Kod
Tercih edilen öğrenme stratejileri	Sosyal stratejiler Bellek Stratejileri Belirleme Stratejileri Bilişsel Stratejiler Üstbilişsel Stratejileri
En sık kullanılan öğrenme stratejisi	Sosyal stratejiler Yardım isteme Sorular sorarak öğrenme Hata yaptıklarında düzeltme için yardım isteme Türkçe konuşan insanlarla iletişim kurma
En az kullanılan öğrenme stratejisi	Üst bilişsel stratejiler Üst bilişsel stratejiler Bilişsel stratejiler Belirleme stratejileri Sosyal stratejiler
Orta düzey kullanılan öğrenme stratejisi	Kelime öğrenme stratejileri kullanma
Düşük düzeyde kullanılan öğrenme stratejisi	Kart kullanarak öğrenme stratejisi
Bilgi sahibi olunmayan strateji	Kelime öğrenme stratejileri -öğrenci ve öğretmen-
Öğrenme stratejilerinin sürece etkisi	Etkili ve başarılı kullanma

Tablo 4.63’te yer alan bulgular incelendiğinde Çin, Afganistan ve Boşnak öğrencilerin öğrenme stratejilerini farklı düzeylerde kullandıkları görülmektedir. Tabloya göre

öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde tercih ettikleri öğrenme stratejileri *sosyal stratejiler bellek stratejileri, belirleme stratejileri, bilişsel stratejiler ve üstbilişsel stratejilerdir. Sosyal stratejiler (yardım isteme, sorular sorarak öğrenme, hata yaptıklarında düzeltme için yardım isteme, Türkçe konuşan insanlarla iletişim kurma)* Çinli öğrenciler tarafından en sık kullanılan strateji olmasına karşın Afganistan öğrenciler tarafından en az tercih edilen strateji olmuştur. Buna karşın *üst bilişsel stratejiler* Afganistan öğrencilerce sıklıkla tercih edilmesine rağmen Çinli öğrencilerce en az tercih edilen strateji türü olmuştur. Ayrıca *bilişsel stratejiler ve belirleme stratejileri* de en az kullanılan öğrenme stratejileridir. Hem Çinli hem de Afganistan öğrencilerce orta düzeyde kullanılan strateji *kelime öğrenme stratejileri* iken Bosnalı öğrenci ve öğretmenlerin bu strateji hakkında bilgi sahibi olmadıkları ifade edilmiştir. Kart kullanarak öğrenme stratejisi ise Çinli öğrenciler tarafından düşük düzeyde kullanılmaktadır. İncelenen tezlerde öğrenme stratejilerinin farklı düzeylerde kullanılmasına rağmen etkili ve başarılı biçimde kullanıldığı sonucuna ulaşıldığı görülmüştür.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde farklı uyruktan öğrencilerin dil becerilerine ilişkin görüşleri Tablo 4.64’te sunulmuştur.

Tablo 4.64. Türkçe öğrenme süreçlerinde dil becerileri algısı.

Algı	Dil Becerisi	Uyruk
Zor olarak algılanan	Dinleme	Çin, Ukrayna, Yunanistan, Irak, Filistin
	Konuşma	Bosna Hersek, Filistin
	Yazma	Afganistan-A2 en zor
	Dil bilgisi	Çin-Bosna-Afganistan
Kolay olarak algılanan	Dinleme ve okuma becerileri öğrenilmesi zor bir konu olarak algılamama	Afganistan
	Dinleme, yazma ve okuma becerileri daha kolay bulma	Filistin
	Dinleme becerisi en kolay bulma	Filistin
	Konuşma becerisini yazma becerisinden daha kolay bulma	Filistin
	Yazma ve okuma eylemlerini konuşma eyleminden daha kolay bulma	İspanya
Önemli olarak algılanan	Konuşma	İspanya
	Okuma	Güney Kore

Tablo 4.64’te yer alan bulgular incelendiğinde farklı uyruklara sahip öğrencilerin temel dil becerilerine algılarında farklılıklar olduğu söylenebilir. Tabloya göre Çin, Ukrayna, Yunanistan, Irak, uyruklu öğrenciler dinleme becerisini en zor olarak görürken; Afgan ve Filistinli öğrenciler daha kolay bulmaktadır. Bosnalı öğrenciler konuşma becerisini zor bulurken İspanyol öğrenciler konuşma becerisini yazma becerisinden daha kolay bulmaktadır. Afgan öğrenciler (A2) ise yazma becerisini en zor olarak algılamaktadır. Filistinli öğrenciler ise dinleme ve konuşma becerilerini zor olarak tanımlamışlardır.

Zorluk atfedilen bir diğer konu ise dil bilgisidir. Güney Koreli öğrencilerle yapılan çalışmada ise konuşma ve okuma becerilerinin önemli olarak algılandığı tespit edilmiştir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili hazırlanan tezlere göre Türkçe öğrenme süreçlerinde yaşanan zorluklar Tablo 4.65'te verilmiştir.

Tablo 4.65. Türkçe öğrenme süreçlerinde yaşanan zorluklar.

Üst Tema	Tema	Kod
Konuşma geliştirmede zorlanma	Kaygı hissetme	Ana dili Farsça olan öğrencilerin kaygı düzeyleri yüksek Ana dili Özbekçe olan öğrencilerin kaygılarının yüksek olduğu
	Nitelik artırma	Konuşma becerisi alanına yönelik çalışma kalitesi artırılmalı
Okuma geliştirmede zorlanma	Öğretici niteliği yetersiz bulma	Öğrenme amaçlarını yeterince karşılamadığı Türk hocalardan almak istedikleri Okuma derslerine öğretmenlerin ilgisiz kaldığı
	Öğretimi yetersiz bulma	Diğer derslerden daha az uygulandığı Ağırlıkta çeviriye odaklı olduğu (ilgi-) Okuma öncesi etkinlik ve metinle ilgili bir alıştırma yapılmadığı Bilinmeyen sözcüklerle ilgili ipucu ya da yönerge alınmadığı Dilbilgisiyle ilgili hiçbir ipucu ya da yönerge alınmadığı
	Değerlendirme eksiği	Metni doğru kavramadığını değerlendirme ölçütü bulunmadığı
	Özetleme kazanma	Okuduğunu anlama etkinliklerinin olumlu etkisinin olduğu Yaş değişkenine bağlı olarak özetleme becerisinin azaldığı
Yazma geliştirmede zorlanma	Fonolojik kaynaklı yazma güçlüğü	Ses bilgisi yanlışları Yazımda alfabe kaynaklı sorunlar olduğu
	Morfolojik hatalar (Şekil Bilgisi)	Şekil bilgisi yanlışları Yanlış ek kullanımı Nadiren de olsa ünsüz uyumundan kaynaklanan yazım yanlışları Yanlış bağlaç kullanımı Büyük - küçük ünlü uyumu Sıfat-Fiil eklerinin kullanımında yarı yarıya başarı
Yazma geliştirmede zorlanma	Söz dizimi hataları / Sentaks	Sözdizimi yanlışları Kelime yazımı Sözcük ve anlam yanlışları En çok isim tamlaması ve edilgenlik konusunda zorluk çektikleri Yabancı kelime kullanımı
	Yazım ve noktalama hataları	Yazım ve noktalama yanlışları Noktalama eksikliği, yanlış noktalama Okunabilirlik
	Anlambilim / Semantik	Anlam bakımından anlatım bozukluğu Anlambilimi yanlışları Yapı bakımından anlatım bozukluğu Yanlış anlamda kelime kullanımı Tutarlılık Paragraf yapısı Başlık sorunu Kalıplaşmış kelimelerin kelime kelime çevrilmesinden kaynaklı yanlış
	Kur düzeyleri	A1-yazılı üretim ve metin işleme betimleyici hedeflere ulaşabildikleri A1-yazılı üretim; yazım kurallarına kısmen uyulduğu A2- yazılı üretim betimleyici hedeflere ulaşamadığı
	Serbest Yazma	Serbest yazma çalışmalarının öğrencileri olumlu yönde etki ettiği
	Yaratıcı Yazma etkinlikleri	Türkçe yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği Kur düzeyine uygun yaratıcı yazma ürünleri ortaya koyabildikleri Öğrencilerin etkinliklere katılımda istekli davrandıkları Öğrencileri olumlu yönde etki ettiği Öğrencilerin kendi ifadeleriyle yazdıkları ve yaratıcı düşüncelerini geliştirdiği
	Öğrenci katılımı	Yazma etkinlik uygulamalarını benimsedikleri ve içtenlikle katıldıkları Yazmaya karşı istekli olmanın hedeflenen yazma ürünlerini ortaya çıkardığı Süreçte yaptıkları yazma etkinliklerinde bir önceki aşamaya göre daha başarılı oldukları Yılsonunda öğrencilerin hem öz yeterlik hem de yazma becerilerinin geliştiği
	Kültürel etki	Düşünce ve ifade etme becerisinin (o dilin) sosyal ve kültürel özellikleriyle geliştiği
	Metin yazma	Türkiye’de Hindistan’da öğrenim görenlere oranla daha fazla Paragraf oluşturma Hindistan’da öğrenim görenlerin tamamına yakını, Türkiye’dekilerin yaklaşık yarısı
	Dil bilgisi öğretimi	Sezdime yönteminin kullanılması Dil bilgisi öğretiminin destekleyici alıştırmalara önem verilmemesi A1 ve A2 yazılı üretim Dil bilgisi kurallarına kısmen uyulduğu

Tablo 4.65’te sunulan bulgularda yabancı öğrencilerin *konusma becerisi* geliştirme konusunda *kaygı* hissettikleri ve öğretimin *niteliğinin artırılması* gerektiğini düşündükleri; *okuma becerisi* kazanma konusunda öğrencilerin; öğretici niteliğinin, öğretim ve değerlendirme etkinliklerinin yetersiz buldukları buna karşın okuduğunu anlama etkinliklerinin özetleme becerisini geliştirdiğini düşündükleri görülmüştür. *Yazma becerisi* konusunda yaşanan zorluklara gelindiğinde öğrencilerin *fonolojik* kaynaklı yazma güçlüğü yaşadıkları, *morfolojik* hatalarla *söz dizimi/sentaks*, *yazım ve noktalama* hataları yaptıkları belirlenmiştir. Bunlardan başka *anlambilim/semantik* bağlamında anlatım bozuklukları yaptıkları, ayrıca yazma becerisi kur kazanımlarına (A1-A2 düzey) tam anlamıyla ulaşamadığı tespit edilmiştir. Buna karşın serbest yazma, yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma becerisi kazanmada olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Benzer şekilde öğrenci katılımının sağlanmasının olumlu etkileri olurken, hedef dilin sosyal ve kültürel özelliklerini öğrenmeye bağlı olarak da geliştiği ifade edilmiştir. Hindistan ve Türkiye’de Türkçe öğrenmeye çalışan öğrencilerin öğretim süreçlerinin karşılaştırıldığı çalışmada Türkiye’de öğrenim gören öğrencilerin Hindistan’da öğrenim gören öğrencilere oranla daha *tutarsız metin yazdığı*, *paragraf oluşturmada* zorluk yaşadıkları belirlenirken, Hindistan’da öğrenim gören öğrencilerin tamamına yakını, Türkiye’de öğrenim görenlerin ise yaklaşık yarısı *okunabilir metin yazabildiği* ifade edilmiştir. Bu sonuçlar Türkiye’de verilen Türkçe öğretiminin mahiyetinin değerlendirilmesi bakımından oldukça manidardır. Dil bilgisi öğretimine ilişkin bulgularda ise farklı ülkelerde farklı yaklaşımla öğretim yapıldığını görülebilmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcük bilgisi ve öğretimine ilişkin bulgular Tablo 4.66’da sunulmuştur.

Tablo 4.66. Türkçe sözcük bilgisi ve öğretimi.

Üst Tema	Tema	Kod
Sözcük öğrenme gayreti	Gayretli olma	Metinde kullanılan sözcüklerin tamamını iyi bilmeye önem verme Etkili ve başarılı kullanma
	Zorlanma	Afganistan
	Etkinlik/materyal	Hangi sözcüklerin önce öğretilmesi yönünde bir hazırlığın bulunmayışı
Ortak dil unsurlarına sahip olma	Kalıplaşmış ifadeler	3523 ortak kalıp ifadenin olduğu (<i>Farsça-Türkçe</i>)
	Atasözü	536 (<i>Farsça-Türkçe</i>)
	Deyim	1037 (<i>Farsça-Türkçe</i>)
Söz dizimi hataları yaşama	Nesne + Fiil	Ayrıntı içeren sorulara cevap verirken daha çok hata yaptıkları
	İsim + Edat	Arapçada harfi-cer kullanımı
	Sıfat + İsim	Arapçada <i>isim + sıfat</i> dizilimi
	Zarf + Fiil’	Arapça soru cümlelerinde soru edatı cümlelerin başında olması
	Fiil + zarf	Arapçada fiilin yeri her zaman sabit
	Fiil + Olumsuzluk	Arapçada olumsuzluğu ifade etmek için <i>ek yerine bir edat</i> kullanılır Ana dilden olumsuz aktarım

Tablo 4.66. (devam) Türkçe sözcük bilgisi ve öğretimi.

Üst Tema	Tema	Kod
Sözcük kullanımı hatası yapma	Dağarcık	Türkiye Türkçesinde bulunmayan sözcüklerin kullanımı Sözcük dağarcığı yeterli olmasına rağmen yanlış kullanma
	Semantik	Türkçe sözcüklerin anlam bağlama ait bilgi eksikleri
	Anadilden yanlış aktarım	Farsça ifade kalıplarının birebir Türkçeye aktararak kullanımı
	Kurallaştırma	Bir dil unsurunu aşırı derecede kurallaştırarak gereksiz kullanma
	Unutma	Farsça konuşan öğrencilerde

Tablo 4.66’da yer alan bulgular *sözcük öğrenme gayreti* bakımından değerlendirildiğinde Çin ve Güney Koreli öğrencilerin gayretli ve başarılı oldukları Afgan öğrencilerin zorlandıkları, Üsküplü öğrencilerin ise emel anlam, mecaz anlam ve yan anlam başta olmak üzere sözcüklerin soyut, somut, eş, zıt anlamlarının kavratılabilmesi için hangi sözcüklerin önce öğretilmesi yönünde bir hazırlığın bulunmadığı bu bağlamda etkinlik/materyal bakımından yetersizlikleri ifade ettikleri görülmüştür. Ortak dil unsurlarına sahip olma bakımından değerlendirildiğinde Farsça ve Türkçe arasında kalıplaşmış ifadeler, atasözü ve deyim bakımından önemli düzeyde ortak kelime/sözcük olduğu görülmüştür. Arap öğrencilerle yapılan çalışmalarda dilbilgisel yapılarda zorluk yaşadıkları belirlenmiştir. *Sözcük kullanımı hatası yapma kelime* dağarcığı yeterli olmasına rağmen İranlı ve Somalili öğrencilerde sözcük kullanım hatası yapıldığı; İranlı öğrencilerde semantik, ana dilden yanlış aktarma, kurallaştırma ve unutma gibi hataların sıkça yapıldığı belirlenmiştir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesi süreçlerinde yaşanan dil zorluk algısına ilişkin bulgular Tablo 4.67’de verilmiştir.

Tablo 4.67. Türkçe öğrenme süreçlerinde zorluk algısı.

Tema	Kod
Kur Düzeyleri	Temel düzey A1 Zor İleri düzey C1
Dilin yapısı	Hint-Avrupa dil ailesine mensup olmadan kaynaklı Türkçe dil yapısının farklı olması Çince ve Türkçe arasında yapı bakımından büyük fark olması Türkçenin sondan eklemeli yapısı
Temel dil beceriler	Türkçe dinleme-anlamada becerisinden kaynaklı Konuşma pratiğinin yetersizliği Yazma çalışması yaparken noktalama işaretlerinin kullanımı En az başlangıç seviyesinde, en çok orta seviyede zorlandıkları Okuma becerisinde zorlandıkları Gramer konusunda zorluk yaşadıkları Zorlanılan dil becerileri sırasıyla dinleme, konuşma, okuma ve yazma
Dil bilgisi	Türkçe <i>ekler</i> konusun tüm becerilerde kullanımından kaynaklı İsim hâl ekleri Dil bilgisi konusu
Yazım ve noktalama	Noktalama Resmî yazılar Seviyeye uygun sözlüğe erişim Türkçe imla ve telaffuz konularında genel anlamda zorlanmadıkları
Kültür	Türk kültürüne ilişkin unsurların anlaşılabilmesi
Söz varlığı	Söz varlığının çok geniş olması

Tablo 4.67. (devam) Türkçe öğrenme süreçlerinde zorluk algısı.

Tema	Kod
Söz varlığı	Atasözü, deyim gibi kalıplaşmış ve mecaz anlamlı sözler Kelime ezberleme
Sözcük kullanımı	Cümle kurma ve çevirme Sözcüklerin kullanım yeri
Materyal	Görsel-işitsel, video, sesli anlatım ve diğer eğitim tekniklerinin yetersizliği
Kitap erişimi	Okuma kitabına erişmekte karşılaşılan güçlükler

Tablo 4.67’de verilen bulgular yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenmenin zor olduğu algıları çerçevesinde kategorize edilerek sunulmuştur. Buna göre öğrenciler Afgan asıllı öğrenciler *kur düzeyleri* bakımından; Makedon, Yunan, Tayvan ve Arap asıllı öğrenciler *dilin yapısı* bakımından; Makedonya, Ukrayna, Üsküp, Irak, Yunan ve Filistinli öğrenciler *temel dil becerileri*, Makedonya, Arap, Ukrayna ve Yunan asıllı öğrenciler *dil bilgisi* öğretimi bakımından; Ukrayna, Üsküp ve Yunan asıllı öğrenciler *yazım ve noktalama* bakımından; Ukrayna asıllı öğrenciler *kültür* unsurlarının anlaşılabilirliği, *söz varlığı*, *sözcük kullanımı*, *materyal* ve *kitap erişiminde* güçlük yaşadıkları ifade edilmiştir.

Farklı ülkelerde ve farklı uyruklardan öğrencilerin Türkçe öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri Tablo 4.68’de sunulmuştur.

Tablo 4.68. Öğrenme ortamı.

Üst Tema	Tema	Kod
Öğretim ortamı	Olumsuz deneyim	Eğitim ortamında rahat olmama Ders saatinin yeterli olmadığı Uygulamadaki zamanın azlığı Az uyarana maruz kalmaları Öğrenci sayısı fazla olduğu için dört temel dil becerisinin geliştirilememesi Okuma derslerinin “okuma öncesi-okuma sırası-okuma sonrası” sürecine göre olmadığı
	Beklenti	Derslerde, konuşma ve dinleme becerilerine ağırlık verilmesi Dil seviyelerinin artırılması Derslerde oyunlara ağırlık verilmesi Derslerde temel dil becerilerine ağırlık verilmesi Derslerde hedef kültüre yer verilmesi Derslerde etkinliklere yer verilmesi
	Olumsuz deneyim	Derslerde kendilerini rahat hissetme Dil bilgisi, sözcük bilgisi ve sesbilgisi bağlamında başarılı ve rahat hissetme
	Öğretim etkinlikleri	Derslerde yapılan eğitsel oyunlar ve yaratıcı drama gibi etkinlikler Ders kitabı dışında kullanılan video, müzik, hikaye kitapları gibi materyaller
Sınıf içi katılımı etkileyen	Öğretim yaklaşımı	İletişimci dil öğretimi yaklaşımı Düşük mevcutlu ve dinamik sınıf ortamı Öğrencilerin Türkiye’ye yönelik ilgileri
	İlgi ve beklentiler	İş bulma, ekonomik açıdan yarar sağlama gibi dışsal motivasyonla öğrenilmesi Türkiye hakkındaki ön bilgi ve deneyimleri Öğrencilerin derslere yönelik düşünceleri Öğrencilerin derslerden beklentileri ve bu beklentilerin karşılanması
Öğretici yeterlikleri		Öğreticilerin hedef dil-erek dil arasındaki fark ve benzerlikleri kavrayamaması Hedef dil konuşuru öğretmen; telaffuz, kültür, dil bilgisi gibi konularda fayda sağlayacağı Derslerin ana dili Türkçe olan öğretmen tarafından öğretilmesi Ana dil konuşuru öğretmen; sesletim, kültür, dil bilgisi konularında faydalı olduğu Öğretmenin dil öğretimi yeteneği bakımından yetersiz olduğu
Öğrenci özellikleri		Öğrencilerin pasif ve Türkçe öğrenmeye olan ilgilerinin çok yüksek olmaması Türkçe öğrenmeye karşı motivasyonun üst düzeyde olduğu Dil öğrenme konusunda kendilerini yetenekli görme

Tablo 4.68. (devam) Öğrenme ortamı.

Üst Tema	Tema	Kod
Öğrenici özellikleri		Başka dilleri de kolayca öğrenebilme Motivasyonlarını engelleyen unsurların farkına varabilme Öğretmen, sınıf ortamı, materyal, arkadaş ve öz beklentinin çok yüksek olabildiği
Alıştırmaları yetersiz bulma		Alfabe farklılığının kavratılması için seviyeye uygun alıştırmalara yer verilmemesi Türkçenin yapısının kavratılması için seviyeye uygun alıştırmalara yer verilmemesi Okuma kusurlarının giderilmesi için detaylı hazırlanmış çalışmaya yer verilmemesi Seviyeye uygun farklı yöntemler kullanılarak oluşturulmuş alıştırmalar az Ders dışında konuşma ve yazma çalışması yapamama Daha çok test yapılması
Ödevleri yetersiz bulma		Daha çok ödev verilmesi Derslerde yazma etkinliklerine daha çok ağırlık verilmesi Seviyeye uygun farklı yöntemler kullanılarak oluşturulmuş ödevlerin az oluşu
Ders dışı bireysel öğrenme etkinlikleri		Türklerle iletişim kurma Türk arkadaşlarıyla dil pratiği yapma Dizi izleme Müzik dinleme Ticari ilişkilerde bulunma Türkçe metinleri okuma

Tablo 4.68’de yer alan ve öğrencilerin Türkçe öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerine ilişkin bulgular tema ve kodlar şeklinde organize edilerek sunulmuştur. Bulgulara göre öğrencilerin *Öğretim ortamına* ilişkin Ukrayna Yunanistan, Tayvan, Güney Kore uyruklu öğrencilerin *olumlu*; Arnavutluk ve İspanya uyruklu öğrencilerin *olumsuz* yargılara hakim oldukları ve Filistin uyruklu öğrencilerinde öğrenme ortamlarına ilişkin *beklentilerinin* bulunduğu görülmüştür. İspanya uyruklu öğrencilerle yapılan çalışmada *sınıf içi katılımı etkileyen* faktörlere ilişkin, *öğretim etkinlikleri*, *öğretim yaklaşımı*, *öğrenici ilgi ve beklentileri* bağlamında görüşler sunulduğu görülmüştür. Öğretici yeterlikleri temasında yer alan bulgular incelendiğinde, Makedonya ve Arnavutluk asıllı öğrencilerin, öğreticilerin hedef dil-erek dil arasındaki fark ve benzerlikleri kavrayamamasından, Filistin ve İspanya kökenli öğrencilerin ise Hedef dil konuşuru ya da ana dil konuşuru öğretmenin; sesletim, kültür, dil bilgisi gibi çeşitli konularda etkili olacağına inandıkları; Tayvanlı öğrencilere göre ise öğreticilerin dil öğretimi bakımından yetersiz olduğunu düşündükleri görülmüştür. Öğrenici özelliklerine göre ise Tayvanlı öğrencilerin pasif ve Türkçe öğrenmeye olan ilgilerinin çok yüksek olmadığı, aksine Arnavut asıllı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye karşı motivasyonun üst düzeyde olduğu ve dil öğrenme konusunda kendilerini yetenekli gördükleri; Gürcü öğrencilerin ise motivasyonlarını engelleyen unsurların farkına varabildikleri ve öğretmen, sınıf ortamı, materyal, arkadaş ve kendisinden beklentinin çok yüksek olabildiği belirlenmiştir. Öğretimi etkileyen önemli faktörlerden olan *alıştırma* ve *ödevlere* ilişkin öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin düşük olduğu ve *ders dışı bireysel öğrenme etkinlikleri* yaptıkları görülmüştür.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesini konu alan lisansüstü tezlerden öğretimde materyal kullanımına ilişkin bulgular Tablo 4.69’da sunulmuştur.

Tablo 4.69. Materyal kullanımı.

Üst Tema	Tema	Kod
Materyal ihtiyacı		Yardımcı materyale ihtiyaç olduğu Materyalden kaynaklı zorluk yaşandığı Yeterli düzeyde renklendirilmiş metne yer verilmemesi Okuma metinlerinde sesletim çalışmalarına çok az yer verilmesi Öğretim materyallerinin -düzeye- uygunsuzluğu ve eksikliği Görsel ve işitsel etkinliklere
Etkinlik ihtiyacı		Konuşma etkinliklerine Yazma etkinliklerine Kelime etkinliklerine
Ders kitaplarında bulunan etkinlik / materyal özellikleri		Etkinliklerin yeterli sayıda olmadığı Etkinliklerin öğrenciler için zor olduğu Etkinliklerin yeterli ve faydalı olduğu Kitapların öğrenci yaş düzeyine uygun olmadığı Yeni Hitit ders ve çalışma kitaplarının yeterli olmadığı Metinlerde boşluk doldurma çalışmalarına çok fazla yer verilmemesi Öğrenci seviyesine göre kullanılmaması - Hitit Dil bilgisi alanına ait soruların temel dil becerileri sorulardan üç-dört kat fazla olduğu-Hitit Bazı öğretim materyallerinin içeriklerinin düzensiz bir şekilde gösterilmesi
Eğitsel kısa film kullanımı		Konuşma, yazma, okuma, dinleme, görme-anlama, izleme-anlama yetilerinin gelişimi Dil bilgisi kazanımını geliştirme Sözcük dağarcığı ve telaffuz geliştirme İmla kurallarını geliştirme Türk kültürünü öğrenme
	Kolaylaştırıcı etki	Türkçenin düzenli dil bilgisi Türkçe ve diğer diller arasındaki ortak sözcükler Türkçe yazı dili ve konuşma dili arasındaki uyumdur İletişimsel becerilere yönelik etkinlikleri daha rahat ve kolay gerçekleştirmeleri Yazarken ve okurken düşünmek için daha çok zamana sahip olduğunu düşünme Derslerde konuların daha yavaş işlenmesi Dil bilgisi öğretimine daha fazla ağırlık verilmesi
Eğitsel kısa film kullanımı	Zorlaştırıcı etki	Türkçenin farklı dil bilgisi yapısı Türkçenin sözdizimi Türkçede kullanılan ekler Türkçeye özgü sesler ve harfler Konuşma eylemini gerçekleştirirken ortaya çıkan özgüven sorunu
Materyal içeriği	Dijital / Görsel / İşitsel içerik eksikliği	Dijital ve mobil öğrenmeyi sağlayacak programların olmayışı Görsel ders içeriğinin öğrenci sözcük dağarcığı ve düzeylerine uygun olmayışı İşitsel ders içeriğinin öğrenci sözcük dağarcığı ve düzeylerine uygun olmayışı
	Kültürel içerik	Türk kültürüne ilgi duysa da metinlerin genel bilgi içermesi, edebi olmasından rahatsızlık Eğitim gezileri ve etkinliklerine ihtiyaç duyulduğu

Tablo 4.69’da yer alan yabancılara Türkçe öğretimde materyal kullanımına ilişkin bulgular tema, alt tema ve kodlar oluşturacak biçimde kategorize edilerek sunulmuştur. Tablodaki bulgulara göre Gürcistan, K. Makedonya, Üsküp, Tayvan ve Yunanistan’da yapılan çalışmalarda öğretimde *materyal ihtiyacı* olduğunun ifade edildiği belirlenmiştir. Buna ek olarak Yunan öğrencilerin *etkinlik* ihtiyaçlarında bulgular arasında verilmiştir. Arap ve Tayvan asıllı öğrencilerin görüşlerinin kategorize edildiği *ders kitaplarında bulunan etkinlik/materyal özellikleri* temasına göre kitaplarda bulunan etkinliklerin yeterli olmadığı/olduğu, öğrenciler için zor olduğu, kitapların öğrenci düzeyine uygun olmadığı, dil bilgisi sorularının temel dil becerilerine yönelik sorulardan üç-dört kat fazla olduğu görülmüştür. Öğrencilere göre Türkçe öğretiminde eğitsel kısa film kullanımının

kimi zaman kolaylaştırıcı kimi zamansa zorlaştırıcı etkisi mevcuttur. *Materyal içeriği temasına* göre ise dijital/görsel/işitsel içerik yönünden yeterli ve öğrenci düzeyine uygun olmadığı benzer şekilde öğrencilerin beklentilerinin aksine kültürel içeriklerinde yeterli olmamaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesini konu alan lisansüstü tezlerden elde edilen öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenleri ilişkin bulgular Tablo 4.70’te sunulmuştur.

Tablo 4.70. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenme nedenleri.

Tema	Kod
Türkçeye ilgi duyma	Bireysel ilgi ve ihtiyaçları Güzel, öğrenmesi zevkli, ilgi çekici ve kulağa hoş gelen bir dil olduğu Türk diline karşı ilgi Ana dile yakınlık
Türkiye’yi tanıma isteği	Seyahat etme isteği Türkiye’nin coğrafi ve sosyokültürel konumu Türk kültürünü tanımak Türk dizileri ve Türkçe şarkılar
Eğitim ihtiyacı	Eğitimlerini tamamlamak isteme Okulu, kursu bitirdiklerinde Türkçeyi öğrenmiş olacaklarını düşünme
Ekonomik nedenler	Türkçe öğrenmenin iyi bir iş bulmalarına yardımcı olabileceğini düşünme Ticari ilişkilerde bulunmak

Tablo 4.70’te yer alan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenleri ilişkin bulgular tema, alt tema ve kodlar oluşturacak biçimde kategorize edilerek sunulmuştur. Tabloya göre farklı uyruklara sahip öğrencilerin başlıca Türkçe öğrenme nedenleri; Türkçeye ilgi duymaları, Türkiye’yi tanıma istekleri, eğitim ihtiyaçları ve ekonomik nedenler olarak belirlenmiştir.

4.2.2. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni, Avrupa Konseyi ve Avrupa Birliği üye ülkelerince önemli ölçüde kabul gören bir başvuru aracıdır. Metin, temelde öğrenme öğretmeyle ilgilenir, çoğul dilli ve kültürlerarası eğitimi teşvik eder ve öğretim tasarımı seçenekleri sunar. Bu bağlamda açık bir yol haritası ve hassas bir ölçme aracı niteliğine sahiptir. D-AOBM aynı zamanda nitelikli kapsayıcı eğitim hedefine katkı sağlar (*D-AOBM*, 2021; s.31). Çalışmanın bu bölümünde Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni Tamamlayıcı Ciltte (2021) önerilen iletişim odaklı dil etkinlikleri ve stratejilerine ilişkin anahtar kavramların analizlerine yer verilmiştir.

D-AOBM ’nde görülen en önemli güncelleme *geleneksel dört beceri modelini* yetersizliğine vurgu yaparak bunun yerine anlamın ortaklaşa yapılandırıldığı, etkileşime

dayanan gerçek hayattaki dil kullanımına daha yakın olan *dört iletişim biçiminin* önerilmesidir. Bu durum metinde şu şekilde gerekçelendirilmiştir:

*“D-AOBM iletişimsel dil etkinlikleri ve stratejileriyle iletişimin karmaşık gerçekliğini açıklamada giderek yetersiz kalan geleneksel dört beceri modelini (dinleme, konuşma, okuma, yazma) değiştirmektedir. Buna ek olarak dört beceriye dayalı düzenleme, herhangi bir amaç veya makro işlev değerlendirmesine de uygun değildir. D-AOBM tarafından önerilen düzenleme ise anlamın ortaklaşa yapılandırıldığı, etkileşime dayanan gerçek hayattaki dil kullanımına daha yakındır. Etkinlikler dört **iletişim biçimi** altında sunulur: alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık”* (D-AOBM , 2021; s. 37).

4.2.2.1. Alımlama Etkinlikleri ve Stratejilerine İlişkin Anahtar Kavramlar

Alımlama, girdiyi alma ve işlemeyi içeren bilişsel süreçtir. Daha açık ifadeyle, dil kullanıcısının anlamı sezme ve bu anlam bağlamında iletişimsel bir tasavvur oluşturmaya uygun şemaları etkinleştirmesidir. Bu süreç alımlama etkinlikleri ve alımlama stratejileri yoluyla aktive edilir (D-AOBM , 2021; s.51). *Alımlama etkinlikleri* referans metinde üç kategoride ele alınmıştır; (1) *Sözlü kavrama*, Yüz yüze ve uzaktan iletişimi veya bu iletişimin kayıtlı eş değerlerindeki kavramayı kapsar. Bu yüzden görsel-jestlere dayalı ve işitsel-sözlü iletişim biçimlerini içerir. Burada dil kullanıcısı bir veya daha fazla kişi tarafından üretilen canlı veya kayıtlı girdileri alır ve işler. (2) *İşitsel-görsel kavrama*, televizyon, video ve film gibi alt yazılı veya alt yazısız çoklu ortam, seslendirmeler veya işaretleri kavramayı kapsar. (3) *Okuduğunu kavrama* hem yazılı hem de işaret dilindeki metinleri girdi olarak alır ve işler. Okuma kategorileri, okuma amacı ve özel işlevleri olan belirli metin türlerini okumanın bir karışımıdır. *Alımlama stratejileri* ise dilsel ipuçlarından yararlanma yoluyla *anlam* çıkarma / çıkarımda bulunma olarak, girdinin zıt yönlü (tabandan yukarı-yukarıdan aşağı) işlemlenmesi ve içerik-resmî şema kullanımının birleşimiyle ilerlemesi şeklinde ifade edilmiştir. Yukarıda özet bilgisi verilen alımlama etkinlikleri ve stratejilerine ilişkin anahtar kavramlar ve analizleri Tablo 4.71’te sunulmuştur.

Tablo 4.71. Alımlama etkinlikleri ve stratejilerine ilişkin anahtar kavramlar.

Kavram	Alt Kavram	Kavram Açıklaması	
Sözlü kavrama	Başka insanlar arasındaki karşılıklı konuşmayı anlama	Kelime, işaret ve öbekleri seçme ve bağlama Konuyu ve konu değişikliklerini anlama Bir hikâyede kronolojik ilerlemeyi belirleme İnsanların bir konuda hemfikir olup olmadıklarını (bir konunun lehinde ve aleyhinde temas edilen noktaları) belirleme Tutumları ve sosyokültürel etkileri belirleme (C seviyeleri)	
	Canlı bir izleyici kitlesinin parçası olarak anlama	Gerçek eserlerin (örn. rehberli bir turda) ve görsel yardımcılarının (örn. PowerPoint) olduğu bir konuşmayı takip etme İzleyiciye uyum derecesi (konuşma hızı, kullanımın ne ölçüt basitleştirildiği) Duruma ve konuya aşinalık Bir tartışma serisini ana noktaları ayırt ederek takip etme	
	Duyuru ve yönergeleri anlama	Tarif ve detaylı yönergeleri anlama Duyuruların ana noktalarını yakalama Açık ve yavaş başlayarak işitsel ve/veya görsel bozulmaların olduğu normal hıza doğru ilerleyen konuşmaları anlama (netlik derecesi)	
	İşitsel medya içeriğini ve kayıtları anlama	Somut bilgileri anlama Ana noktaları, gerekli bilgileri anlama, önemli bilgileri yakalama Konuşmacının duygu durumu, tavırları ve bakış açılarını tanıma	
İşitsel - görsel kavrama	TV, film ve video izleme	Konu değişikliklerini takip etme ve ana noktaları belirleme Ayrıntıları, ince ayrımları ve ima edilen anlamı belirleme (C seviyeleri) (Konuşma) yavaş, açık, standart kullanımla başlayan, argo ve deyimsele kullanımla başa çıkma yeteneğine doğru bir ilerleme.	
Okuduğunu kavrama	Yazışmaları okuma (Kişisel ve resmî)	Mesajın uzunluğu ve karmaşıklığı/basitliği Bilginin somutluğu, rutin bir format izleyip izlemediği Dilin ne ölçüde standart, gündelik anlatıma ait ve deyimsele olduğu Konunun ne ölçüde gündelik olduğu veya ilgi alanlarıyla veya uzmanlık alanıyla ilgili olup olmadığı	
	Fikir sahibi olmak için okuma	Göz gezdirme	Metin tiplerini (bildiri, broşür vb.den makale ve kitaplara kadar) tanıma Düzyazıdan ziyade görsel eserler olan metinlerden kullanışlı metin düzeni yardımıyla zaman ve fiyat gibi somut bilgileri çıkarma
		Tarama	Mektup, broşür ve kısa resmî belgeler gibi gündelik materyallerdeki metinlerde verilen bilgileri bulabilme ve anlama Önemli bilgiyi belirleme, düzyazı metnini uygunluğu için tarama
	Bilgi ve sav için okuma	Basit, kısa, resimli, bilgilendirici materyalle başlayan karmaşık rapor ve makalelere doğru ilerleyen metin tipleri Kişisel ilgi alanına giren aşına olduğu gündelik konularla başlayan kendi ilgi alanının dışındaki konulara doğru ilerleyen metin konuları İçerik hakkında bilgi sahibi olmayla başlayan daha ince noktaları ve çıkarımları anlamaya doğru ilerleyen okuma derinliği	
	Yönergeleri okuma	Basit uyarı ve yönlendirmelerle başlayan, aşına olmadığı bir şey hakkında ayrıntılı koşullara ve karmaşık komutlara doğru ilerleyen yönergeler Bağlamla ve bilinirlik derecesi Birkaç kelimeyle başlayan, aralıksız bir metindeki detaylı ve uzun karmaşık yönergelere doğru ilerleyen metin uzunluğu	
Alımlama stratejileri	Serbest zaman etkinliği olarak okuma	Uzunluk, metin çeşitliliği ve resim olup olmaması Basit insan ve yer betimlemeleriyle başlayan, anlatıma dayalı farklı metinlerle devam eden, çağdaş ve klasik yazılara doğru ilerleyen metin çeşitliliği Gündelik konular ve somut durumlarla başlayan, çeşitli soyut ve edebî konulara doğru ilerleyen konu çeşitliliği Dil türü: Basitten biçimsel karmaşık üsluba doğru Resimler yardımıyla tahminde bulunmayla başlayan, büyük ölçüde bağımsız okumayla devam eden, metin çeşitliliğini fark edip takdir etme Taslak şeklinde/ana hatlarıyla anlamayla başlayan hem örtük hem de açık anlam çıkarmaya doğru bir ilerleme	
		Görsellerden, biçimlendirmelerden, başlıklardan, alt başlıklardan, metindeki konulardan yararlanma Metin iç bağlamından ve dil bağlamından anlam çıkarma, Sayı ve özel isimlerle başlayan, zamansal ve mantıksal bağlayıcılarla devam eden, çeşitli stratejilerin yetenekli kullanımına doğru bir ilerleme.	

4.2.2.2. Üretim Etkinlikleri ve Stratejilerine İlişkin Anahtar Kavramlar

Üretim, konuşma, işaretleşme ve yazma etkinliklerini içerir. Akademik ve mesleki alanda önemli bir işleve ve özel bir sosyal değere sahiptir. Sözlü üretim, kısa bir açıklama, anekdottan daha uzun ve daha resmî bir sunuma kadar süreli konuşma sırasındır. Sununun dilsel kalitesi; ifadenin akıcılığı ve doğruluğu değerlendirme bakımından önemlidir. Bu yetenek doğal olarak kazanılmaz, eğitim ve deneyim yoluyla öğrenilen okuryazarlığın bir ürünüdür. Bu bağlamda üretimin kalitesini artırmak için üretim stratejileri kullanılır (D-AOBM , 2021; s.65).

D-AOBM 'sinde üretim etkinlikleri ve stratejilerine ilişkin anahtar kavramlar; sözlü üretim, yazılı üretim ve üretim stratejileri başlıkları altında ölçeklendirilerek sunulmuştur. *Sözlü üretim*; kesintisiz monolog olarak adlandırılan, deneyimi betimleme, bilgi verme, sav ortaya koymayla kamusal duyurular ve izleyicilere hitap etme alt kavramlarıyla tanımlanırken, *yazılı üretim* etkinlikleri yaratıcı yazma, raporlar ve denemeler olarak kavramsallaştırılmıştır. *Üretim stratejileri* ise planlama, telafi etme, izleme ve onarmadır. Üretim etkinlikleri ve stratejileri anahtar kavramları ve analizlerine ilişkin bulgular Tablo 4.72'de sunulmuştur.

Tablo 4.72. Üretim etkinlikleri ve stratejilerine ilişkin anahtar kavramlar.

Kavram	Alt Kavram	Kavram Açıklaması
Sözlü üretim	Deneyimi betimleme	Basit günlük bilgilerle başlayan, klasik işlevler ve ilgi alanına dair konularla devam eden, karmaşık konuların ayrıntılı açıklamalarına doğru tanımlanan boyutlar
	Bilgi verme	Basit kelimeler, kalıplaşmış ifadeler ve basit cümleler/kısa paragraflarla başlayan, ilişkilendirmelerle devam eden ve düzgün ifade edilen bir tanımlamalara bir ilerleme Bir nesnenin basit bir tanımı veya yönlendirmelerle başlayan, karmaşık olmayan olgusal bilgilerle devam eden, karmaşık mesleki veya akademik prosedürlere doğru ilerleme (Bilgi türü) Basit açıklamalarla başlayan, ana noktaları kabul edilebilir bir netlikle açıklama ve ayrıntılı bilgileri güvenilir bir şekilde iletimle devam eden, fikirler, kavramlar ve birbirine çok benzeyen şeyler arasında belirgin ayrımlar yapmaya doğru bir ilerleme (Netlik derecesi)
	Sav ortaya koyma	Bir şeyde ne sevip sevmediğiyle başlayan, günlük yaşamla ilgili konulara yönelik görüşlerle devam eden, güncel ve karmaşık konulara doğru ilerleme (Konular) Basit, doğrudan doğruya karşılaştırmalarla başlayan, sistematik olarak bir sav geliştirirken bakış açılarını belirli bir uzunlukta genişletme ve desteklemeyle devam eden, muhatabın bakış açısını dikkate almaya ve vurguyu etkili bir şekilde kullanmaya doğru ilerleme (Tartışma şekli) Bir fikri basit terimlerle sunmayla başlayan, önemli noktaları uygun şekilde vurgulamaya ve konuya yönelik noktaları iyi yapılandırılmış bir dilde tam olarak ifade etmeye doğru bir ilerleme (Yapılandırma biçimi)
	Kamusal duyuru	Öngörülebilir, öğrenilmiş içerikten çeşitli konularda duyurulara doğru (İçerik türü) Alıcıların odaklanmak zorunda kalacakları bir aktarımdan, ince anlam ayrımlarını tam olarak iletmek için bürünsel ipuçlarının etkili kullanımına doğru (Anlaşılabilirlik) Çok kısa, prova edilmiş duyurulardan, spontane ve neredeyse rahat akıcılığa doğru bir ilerleme (Hazırlık ihtiyacı)
	İzleyicilere hitap etme	Çok kısa, prova edilmiş ifadeyle başlayan, kendi alanında aşına olduğu bir konuda hazırlanmış karmaşık olmayan bir sunumla devam eden, konuyla aşına olmadığı izleyiciye verilen karmaşık bir konudaki iyi yapılandırılmış bir sunuma doğru (Hitap türü) (B1 seviyesinden itibaren) çoğu zaman zorluk çekmeden takip edilebilecek kadar açık olmayla başlayıp konuşmayı izleyicinin ihtiyaçlarını karşılamak için esnek bir şekilde yapılandırmaya ve uyarlamaya doğru ilerleme (İzleyicinin dikkate alınması) Karmaşık olmayan soruları biraz yardımla yanıtlamayla başlayan, bir dizi takip sorusunu akıcı ve spontane bir biçimde yanıtlamayla devam eden, zor ve hatta kötü niyetli soruları ele almaya doğru bir ilerleme (Soruları ele alma becerisi)
Yazılı üretim	Yaratıcı yazma	Basit günlük bilgilerle başlayan, ilgi alanıyla alakalı çeşitli konularla devam eden, ilgi çekici hikâyelere ve deneyim betimlemelerine doğru tanımlanan boyutlar Günlük yazılar ve kısa, hayali biyografiler ve basit şiirlerle başlayan, iyi yapılandırılmış ve gelişmiş açıklamalara ve yaratıcı metinlere doğru (Metin tipleri) Basit kelimeler/işaretler ve öbeklerle başlayan, açık bağlantılı metinlerle devam eden, açık, iyi yapılandırılmış sorunsuz akan metinle ilgili türün yerleşik geleneklerini takip etme (Söylemin karmaşıklığı) Temel kelime hazinesi ve basit cümlelerle başlayan hem benimsenen türe hem de okuyucuya uygun, kendinden emin, kişisel, doğal bir tarza doğru bir ilerleme (Dilin kullanımı)
	Raporlar ve denemeler	İlgi alanları ve rutin olgusal bilgilerle başlayan, kişinin kendi bakış açısını kaynaklardakilerden ayırt ettiği karmaşık akademik ve mesleki konulara doğru ilerleme (İçerik) Kısa raporlar ve posterlerle başlayan, bir vakayı sunan veya tekliflerin veya edebî eserlerin eleştirel değerlendirmesini sağlayan karmaşık metinlere doğru ilerleme (Metin tipleri) Cümleleri basit bağlayıcılarla bağlamayla başlayan, etkili mantıksal yapıya sahip sorunsuz akan açıklamalara doğru bir ilerleme (Söylemin karmaşıklığı)
Üretim stratejileri	Planlama	İletilmesi gereken noktanın nasıl ifade edileceğine çalışma ve belki de ifadeyi prova etme Alıcıların söylenenlere nasıl tepki gösterebileceğini göz önünde bulundurma
	Telafi etme	Dili desteklemek için jest ekleme Kasıtlı olarak <i>yanlış</i> bir kelime/işaret kullanma ve onu niteleme Eksik kavramı tanımlama Açıklama (dolaylama) ve bu tür farklı ifade kullanımıyla anlatımın ne ölçüde belirgin olduğunu belirleme
	İzleme ve onarma	Yön değiştirme ve farklı bir taktik kullanma -A seviyelerinde çok açık, C seviyelerinde çok yumuşak bir şekilde- Kendi kendine düzeltilen dil sürçmeleri, hatalar ve yaygın hatalar Onarım yapılmadan önce bir iletişim sorununun ne kadar belli olması gerektiği

4.2.2.3. Etkileşim Etkinlikleri ve Stratejilerine İlişkin Anahtar Kavramlar

İki yada daha fazla muhatabın söylemi birlikte oluşturması olarak tanımlanan *etkileşim*, dilin merkezi olarak kabul edilir ve aynı zamanda öğrenmenin de temelidir. Bu bağlamda D-AOBM dil kullanımı şemasının merkezinde yer alır. D-AOBM 'nde yer alan etkileşim ölçeklerinin çoğu sözlü etkileşimle ilgilidir. Bunda yazılı etkileşim kavramının evrensel olarak kabul görmemesi etkili olmuş ve güncellenen referans metinde bu kategoriye geliştirmeye çalışmak yerine, *çevrim içi etkileşim* kategorisi eklenmiştir (D-AOBM , 2021; s.75). Referans metne göre başarılı iletişim için öngörülen gereksinimler: (i) Mesajlarda dolambaçlı yollara başvurma ihtiyacı, (ii) Mesajın doğru anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etme ihtiyacı (iii) kavramaya yardımcı olmak ve yanlış kavramalarla başa çıkmak için yeniden ifade etme yeteneği, (iv) duygusal tepkileri idare etme yeteneğidir (D-AOBM , 2021; s.89).

Sözlü etkileşim kavramı muhatabı anlama, karşılıklı konuşma, resmî olmayan tartışma, resmî tartışma, hedef odaklı işbirliği, mal ve hizmet alımı, bilgi alışverişi, mülakat yapma ve mülakata girme ve iletişim/haberleşme araçlarını kullanma alt kavramlarına sahiptir. *Yazılı etkileşim* kavramı; yazışma, notlar, mesajlar ve formlar alt kavramlarıyla *çevrimiçi etkileşim* kavramı ise çevrim içi karşılıklı konuşma ve tartışma, hedef odaklı çevrim içi işlemler ve işbirliği alt kavramlarıyla açıklanmıştır. Etkileşim stratejileri olan söz sırası alma, iş birliği yapma ve açıklama isteme ise hem gerçek dünya iletişiminde hem de iş birliğine dayalı öğrenmede önemli yere sahiptir. Etkileşim etkinlikleri ve stratejileri anahtar kavramları ve analizlerine ilişkin bulgular Tablo 4.73'te sunulmuştur.

Tablo 4.73. Etkileşim etkinlikleri ve stratejilerine ilişkin anahtar kavramlar.

Kavram	Alt Kavram	Kavram Açıklaması
Sözlü etkileşim	Muhatabı anlama	Kişisel ayrıntılar ve günlük ihtiyaçlarla başlayan, uzmanlık gerektiren nitelikteki karmaşık ve soyut konulara doğru ilerleme (Konu ve ortam) Dikkatli ve yavaş olarak başlayarak standart dile ve daha az aşına olduğu ağzlarla doğru ilerleme (Muhatabın konuşma şekli) Anlayışlı bir şekilde tekrarlamayla başlayan, aksanın daha az aşına olması durumunda yalnızca ayrıntıları onaylamaya doğru ilerleme (İletişimdeki tarafın uyum derecesi)
	Karşılıklı konuşma	Kısa konuşmalarla başlayan, karşılıklı bir konuşmayı devam ettirme ve ilişkileri sürdürmeyle devam eden, sosyal amaçlı esnek kullanımlara doğru ilerleme (Ortam) Kişisel haberlerle başlayan, kişisel ilgi alanıyla alakalı aşına olduğu konularla devam eden, en genel konulara doğru ilerleme (Konular) Selamlamayla başlayan, teklif, davet ve izin almayla devam eden, duygu derecelerini ifade etme ve kinayeli, şaka amaçlı kullanıma doğru ilerleme (Dil işlevleri)
	Resmî olmayan tartışma	Ne yapılacağı ve nereye gidileceğiyle başlayan, soyut, karmaşık ve hatta aşına olmadığı konulara ve hassas meselelere doğru ilerleme (Konular) Konuyu belirlemeyle başlayan, ana noktaları takip etmeyle devam eden, canlı tartışma ve gündelik anlatımdaki gönderimleri anlamaya doğru ilerleme (Tartışma takibi) Sınırlı bir tartışmayla başlayan, fikirleri net bir şekilde ifade etmeye ve anlaşmazlık ve eleştiriyi diplomatik biçimde başa çıkmağa doğru ilerleme (Dil işlevleri)
	Resmî tartışma	Pratik problemler üzerine fikir alışverişiyle başlayan, soyut, karmaşık, aşına olmayan meselelere doğru ilerleme (Toplantının türü ve konular) Tekrarlama ve açıklama ihtiyacıyla başlayan; öne çıkan noktaları anlama ve canlı tartışmalara ayak uydurmaya doğru ilerleme (Tartışmayı takip etme) Prova yapma ve formülleştirme için yardıma ihtiyaç duymayla başlayan; araştırma, değerlendirme ve kendi fikirlerini ikna edici bir şekilde tartışmaya doğru ilerleme (Katkıda bulunma yeteneği)
	Hedef odaklı işbirliği	Kendisine doğrudan doğruya açıklanan basit yönergeleri anlamayla başlayan, ayrıntılı yönergeleri güvenilir bir şekilde anlamaya doğru ilerleme (Tartışmayı takip etme) Basitçe bir şeyler istemeyle başlayan, sebepler ve sonuçlar hakkında tahminde bulunmaya ve tüm görevleri organize etmeye doğru ilerleme (Çalışmaya aktif katılım)
	Mal ve hizmet alımı	Basit günlük işlemlerle başlayan, kamusal, mesleki veya akademik yaşamdaki sorumluluklar ve hassas işlemlerden ilgili anlaşmazlıklara doğru ilerleme (Durum türleri) Yiyecek ve içecek talep etmeyle başlayan, daha karmaşık hizmetler hakkında ayrıntılı sorular sormaya doğru ilerleme (Hizmet alımı) Şikâyetle bulunmayla (B1) başlayan, bir anlaşmazlığa veya hassas bir işleme çözüm müzakeresine doğru bir ilerleme (Memnuniyet talebi)
	Bilgi alışverişi	Temel seviyede bilgi alışverişi içeren basit sorular, yönergeler ve yönlendirmelerle başlayan, diğer uzmanlarla bilgi alışverişinde bulunmaya doğru (İşlem türü) Tarihler, fiyatlarla başlayan, alışkanlıklar, rutinler, eğlenceler ve karmaşık olmayan olgusal bilgilerle devam eden, ayrıntılı ve karmaşık fikir veya tavsiyelere doğru bir ilerleme (Bilgi türü)
	Mülakat yapma ve mülakata girme	Yavaş, açık ve standart bir talep etmeyle başlayan, herhangi bir destek olmadan diğer kişileri dezavantajlı duruma sokmayacak şekilde hareket etmeye doğru ilerleme (Muhaptan bağımsız olma) Yeni konuları gündeme getirmeyle (B1) başlayan, bir savı akıcı bir şekilde geliştirerek ve ünlam içeren ifadeleri iyi bir şekilde kullanarak tam anlamıyla katılıma doğru ilerleme (İnisiyatif alma) Hazırlanmış bir anketi kullanmayla (B1) başlayan, hazırlanmış sorulardan spontane biçimde ayrılarak ek sorularla devam eden, söylemi yapılandırmaya ve etkileşime geçmeye doğru ilerleme (Mülakat yapma)
	İletişim/haberleşme araçlarını kullanma	Basit/rutin mesajlar ve temel hizmetler gibi öngörülebilir konulardaki konuşmalarla başlayan, çeşitli kişisel ve mesleki amaçlar için kullanıma doğru ilerleme (Bilgi ve işlem çeşitliliği) Aşına olduğu bir kişiden, daha az aşına aksana sahip bilinmeyen kişilere doğru ilerleme (Muhatap) Kısa, basit bilgi alışverişleriyle başlayan, uzayan gündelik karşılıklı konuşmalara doğru ilerleme (Bilgi alışverişi uzunluğu)
	Yazılı etkileşim	Yazışma Basit kişisel mesajlarla başlayan, derinlemesine kişisel ve mesleki yazışmalara doğru ilerleme (Mesaj türü) Kalıplaşmış ifadelerle başlayan, duygusal, kinayeli ve şakacı kullanıma ve uygun bir ton ve tarzla iyi ifadeyle yazmaya doğru ilerleme (Dil türü)
Çevrimiçi etkileşim	Notlar, mesajlar ve formlar	Formları kişisel bilgilerle doldurma (A1 öncesinden A2 seviyesine) Zamanla ilgili basit mesajlarla başlayan, birkaç nokta içeren mesajlarla devam eden, karmaşık kişisel veya mesleki mesajlara doğru mesaj bırakma ve mesaj alma Kısa ve basit notlarla başlayan, arkadaşlara, hizmet görevlilerine, öğretmenlere yönelik yazılan daha gelişmiş notlara doğru ilerleme (Notları ifade etme)
	Çevrim içi karşılıklı konuşma ve tartışma	Eş/gerçek zamanlı ve ardışık etkileşim -ardışık etkileşimde taslak hazırlama veya yardım istemek için zaman tanıma- Bir veya daha fazla muhatapla kesintisiz etkileşime katılım Başkalarının yanıt vermesi için gönderiler ve katkılar oluşturma Başkalarının gönderileri, yorumları ve katkılarını (değerlendirici) yorumlama Gömülü medyaya tepki verme Mesajın tonunu, vurguyu ve bürünü (ölçü/vezin), aynı zamanda duygusal/duygusal tarafı, ironiyi iletmesini sağlamak için semboller, resimler ve diğer kodları dâhil etme
	Hedef odaklı çevrim içi işlemler ve işbirliği	Çevrim içi mal ve hizmet satın alma Hem bir hizmette hem de müşteri rolünde koşulların müzakeresini gerektiren işlemlerde bulunma İşbirliğine dayalı proje çalışmasına katılma İletişim sorunlarıyla ilgilenme
Etkileşim stratejileri	Söz sırası alma	Karşılıklı konuşmayı başlatma, sürdürme ve bitirme Mevcut karşılıklı bir konuşmaya veya tartışmaya müdahale etme, genellikle bunu yapmak için önceden hazırlanmış bir ifade kullanma veya düşünmek için zaman kazanma.
	İşbirliği yapma	Kavramanın doğrulanması (alt düzeyler), Geri bildirim verme ve kendi katkısını önceki konuşmacıların/işaret dili kullanıcılarının katkılarıyla ilişkilendirme yeteneği (daha yüksek seviyeler), Tartışmada varılan noktayı değerlendirmeye almak için özetleme (B seviyeleri) Başkalarının katkıda bulunmaya davet etme
	Açıklama isteme	Kavradığını veya kavrama problemini belirtme (alt düzeyler) Tekrar edilmesini isteme Kavramayı kontrol etmek veya daha fazla ayrıntı istemek için takip soruları sorma

4.2.2.4. Aracılık Etkinlikleri ve Stratejilerine İlişkin Anahtar Kavramlar

Aracılıkta dil kullanıcısı, köprüler oluşturan ve anlam oluşturmaya veya iletmeye yardımcı olan sosyal bir aktör olarak bazen aynı dil içinde bazen farklı iletişim kanalları arasında ve bazen bir dilden diğerine hareket eder. Odak noktası, iletişim ve öğrenme için alan ve koşullar yaratma, yeni anlam yapılandırmak için iş birliği yapma, başkalarını yeni anlam yapılandırmaya veya anlamaya teşvik etme ve yeni bilgileri uygun bir biçimde iletme gibi süreçlerde dilin rolü üzerinedir. Bağlam sosyal, pedagojik, kültürel, dilsel veya mesleki olabilir (D-AOBM , 2021; s.95).

Aracılık sırasında kişi kendi ihtiyaçları, fikirleri veya ifadelerinden çok, aracılık ettiği kişi veya tarafların ihtiyaçları, fikirleri veya ifadeleriyle ilgilenir. Aracılık etkinliğini üstlenen kişi, iletişim ortamındaki diğer katılımcıların bakış açıları ve duygu durumlarına yönelik yeterli empatiyi kurabilmek için gelişkin bir duygusal zekâya veya bunu geliştirmeye yönelik açık görüşlülüğe sahip olmalıdır. Diller arası ve çapraz kanallı aracılık, sosyal ve kültürel yetkinlikle çoğul dilli yetkinlik gerektirir. Dolayısıyla kullanıcılar, tanımlayıcıları kendi bağamlarına uyarlarlarken farklı kategorileri birleştirme ve eşleştirme serbestisi hissetmelidirler. D-AOBM 'de aracılık ölçekleri üç kategoride sunulmuştur: (1) *Bir metne aracılık etme*; dilsel, kültürel, anlamsal veya teknik engeller nedeniyle erişim olanağının bulunmadığı bir metin içeriğinin başka birine aktarılmasını ifade eder. Bu kavram kişinin kendisi için bir metne aracılık etmesini -ders notları alma- veya metinlere verilen tepkilerin ifade edilmesini de içerir. (2) *Kavramlara aracılık etme*; özellikle başka kişilerin doğrudan doğruya kendi başlarına erişim olanağı olmadığında, bilgi ve kavramlara erişimi kolaylaştırma sürecini ifade eder. Bu etkinlik hem ebeveynlik, rehberlik, öğretmenlik ve eğitmenliğin hem de iş birliğine dayalı öğrenme ve çalışmanın temel boyutunu oluşturur. (3) *İletişime aracılık etme*; sosyokültürel, toplum dilbilimsel veya entelektüel farklılıklar taşıyabilen öğrenenler arasında anlamayı kolaylaştırma ve başarılı bir iletişim şekillendirme amacı taşır. Burada diplomasi, müzakere, pedagoji ve uyuşmazlık çözümü ve aynı zamanda günlük sosyal ve mesleki etkileşim becerileri devreye girer (D-AOBM , 2021; s.96). Aracılık etkinlikleri ve stratejileri anahtar kavram analizleri Tablo 4.74'te sunulmuştur.

Tablo 4.74. Aracılık etkinlikleri ve stratejilerine ilişkin anahtar kavramlar.

Kavram	Alt Kavram	Kavram Açıklaması
Bir metne aracılık yapma	Belirli bilgileri aktarma	Duyurular veya yazılı/işaretlenen eserlerden zaman, yer, fiyat vb. bilgilerin aktarılması Bir dizi yönlendirme veya yönergenin aktarılması Bilgilerin, kılavuz/broşürler gibi metinlerden, yazışmalardan veya rapor ve makale gibi daha uzun ve karmaşık metinlerden aktarılması
	Veri açıklama	Aşına olunan konular hakkında grafik materyalin (akış şemaları, hava durumu grafikleri vb.) betimlenmesi Eğilimlerin grafiklerle gösterilmesi Çubuk grafiklerin yorumlanması Grafiksel olarak sunulmuş deneysel verilerin öne çıkan ilgili noktalarının belirlenip yorumlanması
	Metin işleme	Bir kaynak metindeki ana noktaların özetlenmesi Söz konusu bilgi ve savların başka kaynaklardan derlenmesi Kaynak metnin hedef okurunun, amacının ve bakış açısının belirlenmesi ve alıcıya açıkça sunulması
	Yazılı bir metni çevirme	Kabataslak ve yaklaşık bir tercüme yapılması Önemli bilgilerin belirlenip yansıtılması İnce ayrımların belirlenip yansıtılması (üst seviyeler için) Çevirinin anlaşılabilirliğinin sağlanması Hedef dilde ilgili kuralların izlenmesi yerine kaynak biçimlendirme ve yapının çeviriyi ne kadar etki altında bıraktığının belirlenmesi Asıl metindeki ince ayrımların belirlenip yansıtılması
	Not alma	Gösterimler ve yönergelerle başlayan, alanındaki konulara yönelik karmaşık olmayan ders anlatımları ve toplantılarla devam eden, aşına olmadığı, karmaşık konular üzerine olan toplantı ve seminerlere doğru ilerleme (Kaynak metin tipi) Yavaş ve anlaşılır şekilde yapılan bir konuşma ve ek olarak not alınması için verilen aralarla başlayan, açık şekilde sesletilmiş, iyi yapılandırılmış derslerle devam eden, çoklu kaynaklara doğru ilerleme (Konuşmacı tarafından dikkate alma-alt seviyeler- Bir dizi noktaya ilişkin notlar almayla (alt seviyeler) başlayan, önemli görünen noktalara ilişkin notlar almayla devam eden, not alırken hangi noktaların not alınıp hangilerinin atlanacağını belirlenmesine doğru ilerleme (Not tutma tipi) Kendi kullanımı için yeterli netlikte alınan notlarla (B1) başlayan, kendi alanına yönelik toplantılarda doğru notlar almayla (B2) devam eden, soyut kavramları, fikirler arasındaki bağlantıları, çıkarımları ve imaları doğru şekilde yakalamaya doğru bir ilerleme (Alınan notların doğruluğu -üst seviyeler-)
	Yaratıcı metinlere tepki verme	Eserin diline, tarzına, içeriğine kişisel bir tepki vererek, eserin belli bir boyutunun, bir karakterin veya bir karakter özelliğinin çekiciliğine kapılma (Katılım) Eserin içeriği, motifleri, karakter güdülleri, metaforları vb. çeşitli boyutlarına anlam veya önem yükleme (Yorumlama) Dil, edebî ögeler, içerik, karakterler, ilişkiler gibi eserin çeşitli boyutlarını analiz etme (Çözümleme) Tekniğe, yapılandırmaya, sanatçının bakışına, eserin önemine vb. yönelik eleştirel bir değerlendirme yapma (Değerlendirme)
	Yaratıcı metinlere yönelik kişisel görüşleri ifade etme	Eserden neden hoşlandığını ve hangi boyutların kendisini ilgilendirdiğini açıklama Eserdeki karakterleri açıklama ve hangisiyle özdeşleştiğini söyleme Eserin boyutlarıyla kendi deneyimleri arasında ilişkiler kurma Hisler ve duygularla ilişkiler kurma Bireysel olarak eseri bir bütün veya boyutlar hâlinde yorumlama
	Yaratıcı metinleri çözümleme ve eleştirme	Farklı eserler arasında karşılaştırma yapma Bir esere yönelik gerekçelendirilmiş görüş sunma Kullanılan tekniklerin etkililiği de dâhil olmak üzere, bir eserin özelliklerini eleştirel olarak değerlendirme
Kavramlara aracılık etme	Akranlarla olan iş birliğine dayalı etkileşimi kolaylaştırma	Bireyin rolünü ve grup iletişimine katkısını bilinçli bir şekilde yönettiği işbirliğine dayalı katılım Anahtar noktaları değerlendirmeye ve sonraki adımları dikkate almaya veya tanımlamaya yardımcı olarak takım çalışmasını etkin uyumlandırma Tartışmayı verimli bir şekilde ilerletmek için soruları ve katkıları kullanma Diğer grup üyelerinden gelen katkılarla kendi katkılarını dengelemek için soru sorma ve söz sırası alma
	Anlamı yapılandırmak için işbirliği yapma	İşbirliğine dayalı görevlerdeki amaçlara, süreçlere ve adımlara karar vererek bu görevleri bilişsel olarak çerçeveleme Fikirleri/çözümleri ortaklaşa yapılandırma Başkalarından düşüncelerini açıklamalarını isteme ve başkalarının düşünce akışındaki tutarsızlıkları belirleme

Tablo 4.74. (devam) Aracılık etkinlikleri ve stratejilerine ilişkin anahtar kavramlar.

Kavram	Alt Kavram	Kavram Açıklaması
İletişime aracılık etme	Etkileşimi yönetme	Tartışmayı özetleme ve sonraki adımlara karar verme Genel etkinliğe öncülük etme Yönergeler verme ve iletişimsel görev hedeflerinin anlaşılmasını kontrol etme Grup katılımcıları arasındaki iletişim akışını engellemeden grup veya alt gruplar içindeki iletişimi izleme ve kolaylaştırma Grup veya alt gruplardaki iletişimi yeniden yönlendirme, bir grubu göreve geri döndürmek için müdahale etme İhtiyaca göre, grup iletişimini desteklemek için kendi katkılarını ve etkileşimli rolünü uyarlama
	Kavramsal konuşmayı teşvik etme	Mantıksal akıl yürütmeyi (söyleşimsel konuşma) teşvik etmek için sorular sorma Mantıksal, tutarlı söyleme katkıda bulunma
	Çoğul kültürlü bir ortam sağlama	Kültürel normların ve bakış açılarının katılımcılar arasında anlaşılmasını teşvik etmek için soruları kullanma ve ilgi gösterme Farklı sosyokültürel ve toplum dilbilimsel bakış açılarına ve normlara duyarlılık ve saygı gösterme Sosyokültürel ve toplum dilbilimsel farklılıklardan kaynaklanan yanlış anlamaları öngörme, bunlar üzerine eğilme ve/veya bunları onarma
	Resmî olmayan durumlarda aracı görevi üstlenme	Karşılıklı bir konuşma sırasında konuşmacıların/işaret dili kullanıcılarının ne söylediğini resmî olmayan bir şekilde iletme Önemli bilgileri iletme (örneğin, işteki bir durum sırasında) Demeçlerde ve sunumlarda ifade edilenin anlamını tekrarlamak
Yeni bir kavramı açıklama stratejileri	Hassas durumlarda ve anlaşmazlıklarda iletişimi kolaylaştırma	Bir diyalogda katılımcılar tarafından temsil edilen farklı bakış açılarını hassas ve dengeli bir şekilde inceleme Katılımcıların tartışılan meselelere ilişkin anlayışlarını geliştirmek ve derinleştirmek amacıyla ifade edilen bakış açılarını detaylandırma Ortak zemin oluşturma Katılımcılar arasında olası uzlaşi alanları oluşturma Bir anlaşmaya veya çözüme yaklaşmak için, bir veya daha fazla katılımcının bakış açısında değişime aracılık etme
	Var olan bilgi birikimiyle ilişkilendirme	İnsanları mevcut bilgilerini etkinleştirmeye teşvik etmek için sorular sorma Yeni ve önceki bilgiler arasında karşılaştırmalar yapma ve/veya bağlantılar kurma Örnekler verme ve tanımlar getirme
	Dili uyarlama	Açıklama Aktarış biçimini uyarlama Teknik terimleri açıklama
	Karmaşık bilgiyi parçalara bölme	Bir süreci basamaklara bölme Fikirleri ve yönergeleri maddeler hâlinde sunma Bir tartışma zincirinde belirtilen ana noktaları ayrı ayrı sunma
Bir metni basitleştirme stratejileri	Yoğun bir metni detaylandırarak açma	Tekrarlama ve gereğinden fazla sözcük kullanma, örneğin farklı yollarla açıklama Bazı şeylerin daha belirgin açıklanması için tarzda değişiklik yapma Örnekler verme
	Metnin anlaşılabilirliğini kolaylaştırma	Anahtar sözcükleri vurgulama Tekrar ve dolaylı anlatımdan arındırma Okur için alakalı olmayan bilgileri çıkarma

4.2.3. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programları

D-AOBM (2021), iletişimsel dil etkinliklerini karşılayamadığı gerekçesiyle geleneksel *dört beceri modelini* değiştirmiş, yerine anlamın ortaklaşa yapılandırıldığı, etkileşime dayanan ve gerçek hayattaki dil kullanımına daha yakın görülen *dört iletişim biçimini* (alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık) önermiştir. Referans metne göre dört beceriye dayalı düzenleme, herhangi bir amaç veya makro işlev değerlendirmesine de uygun değildir (s.37). Mevcut programları bu değişim bağlamda değerlendirildiğinde *Yunus Emre Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Kazanımlar için Başvuru Rehberi (2018)*’nin dört iletişim biçimini temel alınarak hazırlandığı ancak programın A1 öncesi öğretimle sınırlı olduğu; *Ankara Üniversitesi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı (2015)*, *Türkiye Maarif Vakfı, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (2019, 2020)* ve *Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Yabancılar için Türkçe Seviye A1 Modüler Programı -Yeterliğe Dayalı- (2012)* ile *Yabancı Diller Türkçe A2 Seviyesi Harmanlanmış Model Kurs Programı (2019)*’nın ise geleneksel dört beceri modeline göre yapılandırıldığı görülmektedir. Bununla birlikte Maarif Vakfı (2020) öğretim programında alımlama etkinliklerinden *okuduğunu kavrama*, üretim etkinliklerinden *sözlü üretim* ve etkileşim etkinliklerinden *sözlü etkileşimin* programa yansıtıldığı ayrıca *aracılık* etkinliklerinin de programda dikkate alındığı ifade edilmektedir (s.20). MEB, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Çevrim İçi Kurs Programı’nın da (2023) diğer programlarda olduğu gibi temel dil becerilerine göre yapılandırılmış olduğu, programda yalnızca *sözlü üretim* ve *sözlü etkileşim* biçimlerine yer verildiği ifade program metninde edilmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programlarında iletişim biçimleri ve temel dil becerilerine ilişkin bilgiler Tablo 4.75’te; Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programları genel özellikleri ise Tablo 4.76’da sunulmuştur.

Tablo 4.75. Öğretim programlarında iletişim biçimleri ve temel dil becerileri.

	İletişim Biçimleri															Temel Dil Becerileri					
	Alımlama				Üretim			Etkileşim				Aracılık				Dinleme/ İzleme Anlama	Okuma Anlama	Yazma / Yazılı Anlatım	Sözlü Anlatım	Karşılıklı Konuşma	Dil bilgisi
	Sözlü Kavrama	İşitsel Görsel Kavrama	Okuduğunu Kavrama	Alımlama Stratejileri	Sözlü Üretim	Yazılı Üretim	Üretim Stratejileri	Sözlü Etkileşim	Yazılı Etkileşim	Çevrimiçi Etkileşim	Etkileşim Stratejileri	Bir Metne Aracılık Etme	Kavramlara Aracılık Etme	İletişime Aracılık Etme	Aracılık Stratejileri						
D-AOBM Tamamlayıcı Cilt (2021)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	X	X	X	!
MEB (2023)	X	X	X	X	✓	X	X	✓	X	X	X	X	X	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Türkiye Maarif Vakfı (2020)	X	X	✓	X	✓	X	X	✓	X	X	X	*	*	*	X	✓	✓	✓	X	X	✓
MEB (2019)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	X
YEE (2018)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	✓
AÜ-TÖMER (2015)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓
MEB (2012)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	✓	✓	✓	✓	✓	✓

! D-AOBM dil bilgisi veya edebiyat öğretmeyi bırakmanız yönünde bir öneri getirmemektedir (2021, s.33).

*Programda dikkate alınmıştır (2020, s.20)

Tablo 4.76. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programlarının genel özellikleri.

	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Çevrim İçi Kurs Programı (MEB, 2023)	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (Türkiye Maarif Vakfı, 2020)	Yabancı Diller Türkçe A2 Seviyesi Harmanlanmış Model Kurs Programı (MEB, 2019)	Yabancı Dil Olarak Türkçe Kazanımlar için Başvuru Rehberi (Yunus Emre Enstitüsü, 2018)	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı (Ankara Üniversitesi, 2015)
Gerekeç	Bu kurs programı 4-16 yaş grubunda olup yurt içinde yaşayan ve Türkçe öğrenmek isteyen yabancı uyruklularla yurt dışında yaşayan TC uyruklu ve yabancı bireyler için hazırlanmış	D-AOBM temelinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine esas teşkil etme ihtiyacı. Dil öğretim standartlarının belirlendiği bir öğretim programı geliştirme ihtiyacı. Türkçe öğretimi ve değerlendirme süreçlerinin sağlıklı ve objektif sürdürülebilirliğini sağlama ihtiyacı.	Ülkede göçle ve eğitim amaçlı gelen yabancı sayısının artması*	Alanyazında, Avrupa'daki örneklerine benzer bir başvuru rehberi hazırlama girişimine rastlanmaması	Alanyazında, uluslararası nitelikte ve çağdaş program geliştirme aşamalarına uygun bir programın olmayışı
Temel dayanak	Özel Öğretim Kurumları Kanunu, Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni, Özel Kurslar Çerçeve Programı	D-AOBM . 21. D-AOBM becerileri. Avrupa yeterlikler çerçevesi. İnsani değerler.	Avrupa Dil Sertifika Programları ölçütleri	X	X
Program oluşturma ölçütleri	X	İhtiyaç analizi. Bütünsellik. Çok boyutluluk. İletişimsel yeterlikler. Kültürel yeterlikler	A2 düzeyinde temalar kendi içinde aşamalılık ve sarmallık gösterir bir yapıyla tasarlanmış	Türkçe iletişim becerileri için başvuru rehberi, Beceri düzeyi betimlemeleri, Ses ve yazı dizgeleriyle ölçme ve değerlendirme örnekleri	X
İzlencelerin oluşturulma ölçütleri	<i>Sarmal programlama yaklaşımı</i> 4-16 yaş grubu ve A1.1-A1.2-A2.1-A2.2-B1-B2-C1 Kur düzeylerinde sarmal, beceri temelli...	<u>İzlen oluşturma yaklaşımı: Sarmal programlama yaklaşımı</u> <u>Amaç:</u> Öğrencilerin, hedeflenen içeriklerle farklı yaş ve kademelerde tekrar karşılaşması. Öğrencilerin hedeflenen içeriklerle her karşılaşmasında içerik derinliğinin, zorluğunun ve karmaşıklığının artması. Hedef kazanımların önceki kazanımlar üzerine yapılandırılması <u>İzlen oluşturma ölçütü:</u> İhtiyaç, ortam ve öğrenci seviyeleri. Bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa, kolaydan zora, genelden özele ve somuttan soyuta öğretim ilkeleri.	A2 düzey beceri temelli, tematik ve sarmal	Avrupa Konseyi'nde geliştirilmiş olan beceri ve biçim başvuru rehberleri	X
Temel yaklaşım	Bütüncül; iletişimsel dil yaklaşımıyla yapılandırılan sarmal, tematik, beceri, iletişim ve etkinlik temelli	Program, genel yaklaşımları, tema düzeni ve içerikleriyle <i>disiplinler arası yaklaşım Eylem odaklı yaklaşım</i> temelinde; <i>işlevsel, iletişimsel, sarmal, tematik, beceri ve görev odaklı</i> bakış açısı	İletişimsel dil yaklaşımı	X	X
Öğretme-öğrenme sürecini yapılandırma	Derste etkin olmalarını, sorumluluk almalarını sağlayan bireysel ve küçük grup çalışmalarıyla da etkinlik temelli bir yaklaşım Öğrenme-öğretme süreci metin odaklı bir yapıda düzenlenip öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin gelişimini destekleyen özellikle karşılıklı konuşmasına ve duygularını, düşüncelerini ifade etmelerine olanak tanıyan dilsel, görsel ve işitsel metinlerin kullanılması soru-yanıt, rol yapma, gösteri, eğitsel oyunlar, bireysel ve grup çalışmaları, iş birliğine dayalı öğrenme, işitsel-dilsel yöntem, işitsel-görsel yöntem, buluş yoluyla öğrenme, iletişimsel dil öğrenme yöntemi, bilgisayar destekli öğretim gibi öğretim yöntem ve teknikleri dil bilgisi konuları ve sözcükler ise doğrudan değil dolaylı bir yolla kursiyerlere bağlam içerisinde sezdirilerek, tahmin ettirilerek sunulur.	Sarmal programlama yaklaşımı. Kademeli sorumluluk aktarımı. Ekolojik sistem kuramı.	A2 seviyesinde harmanlanmış öğrenme ortamları düzenlenerek hem bireysel hem de sosyal öğrenmeler gerçekleştirebilecekleri yüzyüze ve online ortamlar Sosyal Öğrenme, Programlı Öğretim, Bilgisayar Destekli Öğrenme, Bireyselleştirilmiş Öğretim, Harmanlanmış Öğrenme, Görev Dayalı Öğrenme, İşbirlikli Öğrenme	X	<i>Yapılandırmacı yaklaşıma uygun.</i> Beceri temelli. İşlevsel. Sarmal ve tematik

Tablo 4.76. (devam) Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programlarının genel özellikleri.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Çevrim İçi Kurs Programı (MEB, 2023)	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (Türkiye Maarif Vakfı, 2020)	Yabancı Diller Türkçe A2 Seviyesi Harmanlanmış Model Kurs Programı (MEB, 2019)	Yabancı Dil Olarak Türkçe Kazanımlar için Başvuru Rehberi (Yunus Emre Enstitüsü, 2018)	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı (Ankara Üniversitesi, 2015)
Genel amaçlar Program sonunda başarılı olan kursiyerlerin izlencelerde yer verilen kazanımlara ulaşması	Dinleme/izleme ve okuma yoluyla Türkçe anlama becerilerini geliştirmek. Sözlü üretim, sözlü etkileşim ve yazma yoluyla Türkçe anlatma becerilerini geliştirmek. Türkçeyi dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini bütüncül bir şekilde ve kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarını sağlamak. Türkçeye ait sözsüz iletişim becerilerini kazandırmak ve bunları iletişim süreçlerinde doğru kullanmalarını sağlamak. Türkçe söz varlığını zenginleştirmek. Etkileşim yoluyla kültürel duyarlılık kazandırmak. Türk dili ve edebiyatının seçkin eserlerini tanımlarını sağlamak. Hayat boyu öğrenme becerilerini geliştirmek. Disiplinler arası bir yaklaşımla 21. yüzyıl becerilerini edindirmelerini/geliştirmelerini sağlamak. Akademik ve özel amaçlı Türkçe dil yeterliklerini geliştirmelerini sağlamak	Avrupa Ortak Başvuru Çerçevesinde <i>Temel Dil Kullanıcısı (A2)</i> seviyesini Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve ilkelerine uygun kazanımlar edindirme	Göçmenler dâhil olmak üzere ana dili Türkçe olmayan kitlelerin, Türkçe temel becerileri edinme süreçlerinde göz önünde bulundurma. Farklı maddi ve kurumsal sorunların üstesinden gelmek durumunda kalan ve çok çeşitli kitleleri hedefleyen kurumlarca geliştirilebilecek öğretim izlencelerinin tamamı tarafından paylaşılan sağlam bir taban oluşturma.	X
Program yapısı	X Esnek, <i>seçmeci anlayış</i> benimsenme nedenleri: Öğrenme ortamlarının farklılığı. Hedef kitlenin çeşitliliği. Öğrencinin öğrenme stratejilerindeki farklılıklar. Yaş gruplarına göre seviye farklılıkları. Dil öğrenme ihtiyaçları. Çağın dil öğretimine getirdiği yenilikler	Harmanlanmış Model	X	Taba-Tyler ve Demirel modelleri: Planlama (Program çalışma ve inceleme, İhtiyaç analizi ve değerlendirme). Programın hedefleri/Öğrenme çıktılarını belirleme. Pilot sınıflarda deneme. Uygulama kılavuzunun hazırlanması ve yaygınlaştırılması. Program değerlendirme dönüt düzeltme.
Dayandığı felsefe ve öğrenme kuramları	X	X	X	<i>Yapılandırmacılık. Öğrenci merkezli yaklaşım. Dil bilgisi öğretimi:</i> Dilsel yapılarla odaklanma, içeriği sarmal yaklaşımla hazırlama, ilerlemecilik ve yapısalcılık yaklaşımları <u>Öğrenme kuramları:</u> Tam öğrenme. İşbirliğine dayalı öğrenme. Deneysel öğrenme. Çoklu zekâ. <u>Öğrenme-öğretme etkinlikleri:</u> Eleştirel düşünme. Yanstıcı düşünme. Yaratıcı düşünme.
Referans Metin	Dayanaklardan bir tanesi	Referans metin temel dayanak	Referans metin temel dayanak	Kazanım hazırlanmada referans metin yeterliklerini temel alma
Programlama tekniği	Sarmal programlama yaklaşımı	Sarmal programlama yaklaşımı	Sarmal programlama yaklaşımı	X

Tablo 4.76. (devam) Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programlarının genel özellikleri.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Çevrim İçi Kurs Programı (MEB, 2023)	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı (Türkiye Maarif Vakfı, 2020)	Yabancı Diller Türkçe A2 Seviyesi Harmanlanmış Model Kurs Programı (MEB, 2019)	Yabancı Dil Olarak Türkçe Kazanımlar için Başvuru Rehberi (Yunus Emre Enstitüsü, 2018)	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı (Ankara Üniversitesi, 2015)
Programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımı	Ölçme ve değerlendirmede süreç odaklı değerlendirmeler yapılırken gelenekselle alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanılır. Değerlendirmeler, kursiyerlere sezdirilmeden, yer aldıkları etkinliklerin eğiticiler tarafından gözlemlenmesiyle gerçekleştirilir. Ölçme değerlendirme yapımlarına olanak tanımır. Ört dil becerisinin ölçülmesine yönelik Seviye Tamamlama Sınavı yapılır.	Ölçme araçları ve değerlendirme sürecinde esnek ve güncellenebilir olma. Ölçme-değerlendirme uygulamalarını öğretim sürecinin doğal bir parçası olarak planlama ve uygulama. Yapılacak uygulamaların planlanmasında bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma. Bütüncül ölçme-değerlendirme tekniklerinin kullanılmasına dikkat etme. Ölçme-değerlendirme tekniğinin ölçülen özelliğe uygunluğu kontrol etme. Alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerinin yanı sıra geleneksel tekniklere yer verme. Dilin akademik öğrenme alanından çok işlevsel kullanımlarına yönelik ölçme-değerlendirme tekniklerine odaklanma. Yansıtmacı yaklaşımla öğrenen özerkliğinin öncelendiği öz-değerlendirme uygulamalarına öneme verme.	Mutlak değerlendirme yaklaşımı Düzy eğitimi başlamadan önce tanıma ve yerleştirme amaçlı değerlendirme Düzy eğitimi süresince biçimlendirme amaçlı ve sürekli değerlendirme yapılır (Tema sonu yazılı sınavlar, tema sonu konuşma sınavları, çevrimiçi ödevler ve tema sonu öz değerlendirme yapılır.)	X
Programı uygulama önerileri	Yönergesi mevcut.	Yönergesi mevcut.	Kullanılabilecek yöntem ve teknikler: düz anlatım, soru – cevap, drama, tartışma, beyin fırtınası, örnek olay, eğitsel oyunlar, istasyon	X
Kazanımlar	X A1.1-A1.2-A2.1-A2.2-B1-B2-C1 Kur düzeylerinde dil becerilerin geliştirmeye dönük	D-AOBM 'nde yer alan yeterlikler temelinde hazırlama. 21. yüzyıl becerilerini yansıtmaya çalışma. Dil seviyelerine ve dil becerilerine göre tasnif etme.	X	X Eğitici eğitimi. Kademeli örnekleme tekniğiyle bir dönemlik pilot uygulamalar. Öğretmenlere ve öğrencilere yönlendirme eğitimi sonrasında açıklama kitabı. Dil düzeylerine göre (temel/temel kullanıcı A1-A2; orta/bağımsız kullanıcı B1-B2; ileri/yetkin kullanıcı C1-C2) Dil becerilerine göre (dinleme anlama, karşılıklı konuşma, sözlü anlatım, okuma anlama, yazılı anlatım) Dil bilgisi kazanımları (Biçim odaklı öğretim)
Düzyelere göre dil yapıları listesi	“Önerilen Dil Yapıları” başlığındaki cümlelerle sezdirilebilecek konular olması Dil bilgisi konuları ve sözcüklerin doğrudan değil dolaylı bir yolla kursiyerlere bağlam içerisinde sezdirilerek, tahmin ettirilerek sunulması	Dilin her türlü kullanımı belirli bir bağlam içinde ve sosyal yaşamın farklı ortamlarında gerçekleşir. Sosyal alanlardaki bu dil kullanımı dilin iletişimsel işlevleri üzerine yapılandırılır. Bu işlevler; teşekkür etme, rica etme, özür dileme, talep etme, gerekçelendirme, açıklama isteme gibi iletişim bağlamlarında belli bir ihtiyaç ve duruma yönelik farklı resmiyet seviyelerinde belli dil yapılarını ve söz varlığını gerektirir.	X	X
Programda kullanılacak teknolojiler	Çevrimiçi bilgisayar teknolojileri	X	Dört dil becerisinin geliştirilmesi ve programın verimli bir şekilde uygulanabilmesi için bilgisayar, projeksiyon veya etkileşimli tahta, ses sistemi, İnternet bağlantısı ve standart bilişim teknolojileri	X
Program çalışmaları	X	12 ay	X	X 7 ay

4.2.4. Yansıtıcı Günlük

TÖMER'de C1 kur düzeyinde öğrenim gören uluslararası öğrenciden, öğrenim süreçleri ve Türkçe hakkında görüşlerini yazılı olarak paylaşmaları istenmiştir. Öğrenciler yazma yeterlikleri konusunda çekinceleri olduğu bilinmektedir. Bu nedenle öğrenciler -bir öğrenci hariç- el yazısı yerine Word belgesi göndermiştir. Dokümanlar incelendiğinde; öğrencilerin Türkiye'ye gelme ve karar alma süreçleri, Türkiye'ye geldiklerinden karşılaştıkları durumlar, TÖMER öğretim süreçleriyle bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yeterliklerine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Yansıtıcı günlük bulguları görüşme ve gözlem bulgularıyla benzerlik göstermekte olup dokümanlara ilişkin kesitler aşağıda sunulmuştur.

Bir tanıdığımın tavsiyesi üzerine Türkiye'ye okumaya gelmeye karar verdim, kişi güzel bir ülke olduğunu, derslerin pahalı olmadığını ve bir öğrencinin aynı anda çalışıp okuyabileceğini söyledi.

Bu yüzden ülkemde okuduğum diplomayı bırakmaya, para biriktirmeye, buraya okumaya gelmeye ve okurken kendime güvenebilmek için küçük bir iş yapmaya karar verdim...

Bana ülkeyi tavsiye eden kişiye parayı gönderdim, evrakları halletti ve sonunda gelebildim.

Türkiye'ye geldiğimde evraklar konusunda bana yardımcı olan kişiyle bazı sorunlar yaşamaya başladım, ne zaman belge vermem gerekirse bana doğru olmayan bir miktar söyledi....

Sonunda dil kursuna (Tömer) başladım. Sınıftaki ilk günüm biraz garipti, sınıftaki tek siyah bendim ve biraz rahatsız hissettim ama Tanrıya şükür uyum sağlamama yardım eden iyi öğretmenler buldum ve bugün bile ellerinden geldiğince bana yardım etmeye devam ediyorlar..

Sınıfın ilk haftası hocalar bana sorular sordular ve kaybolmuş gibi oldum (hhhhhhh) Hiçbir şey anlamadım, arkamda oturan Suriyeli bir kız olduğunu hatırlıyorum, bazen açıklamaya çalışan oydu. kendimi İngilizce bana anlayabileyim diye..

öğretmenler kitap, film tavsiye etti ve beni İngilizce öğrenen bir Türk öğrenciyle tanıştırdı ve onunla yavaş yavaş ilerlemeyi başardım.

İlk aylar hiç de kolay değildi, bazen sokaktan aşağı inerdim ve insanlar sadece benim olduğum yere gelirdi ve fotoğraf, fotoğraf, diğerleri sadece bizim geçtiğimizi görerek gülmeye başlardı, sen otobüstesin. ve kimse oturmaya cesaret edemiyor Sizin tarafınızda bir insan zihnen güçlü değilse psikolojik olarak onları etkileyebilir ama bunlar sadece küçük şehirlerde oluyor çünkü siyahi görmeye alışık değiller çünkü İstanbul gibi büyük şehirlerde, İzmir ya da Antalya Böyle şeyler olmaz.

Görsel 1. Yansıtıcı günlük 3'ten kesit.

okuyorum. Pakistandayken Türkiye'deki bursları hakkında duydum ama 21 yaşam geçtiği için o olmadı. Sonra YÖS sınav buldum ve YÖS'e girdim. YÖS ten hemşirelik kazandım. 6 ay önce Türkiye geldim ve TÖMER okumaya başladım. Türkiye gelmeden önce çok az türkçe biliyordum.

Türkçe bilmediğim için iletişim kumaya çok zor oldu. Ben yurttaki kalıyorduğumu için yurttakılarla konuşma kolay değildi. Birbimizi anlamıyorduk bu durumdan dolayı bazen üzülyordum ama hiç vazgeçmedim. Bu sürede TÖMER den çok şeyler öğrendim.

Başlangıçta TÖMER den benim beklentilerim çok fazla değildi. Sadece iyi konuşmağı öğrenmek için girdim ama sonra yazma ,okuma ve dinlemenin önem bildiği için onlarda iyi çalışmak istedim. Bizim hocalarımız bize çok iyi anlatıyorlar. Hatta onu konuşurken nasıl kullanabiliriz o da anlatıyorlar. Sınıfının ortam çok yardımcı ve hocalar çok nazık davranıyor ve yardım ediyorlar. Hocalarımız ne türkçe ilgili ne de buraya yaşadığımızı zaman ortaya çıkan zorlukları nasıl haledebileceğimizi çok iyice anlatıyor.

Bazen kendimi artık türkçe öğrendim gibi hissediyorum. Dinlerken anlamlar anlıyorum. Evet,bazen cümleler açıklaması bana zor geliyor ama onlarda çok çalışarak yapabileceğim. Her öğrencilere bu tavsiyem ki moralına bozulmayın ve sürekli çalışarak her şey kazanabilir.

Görsel 2. Yansıtıcı günlük 1'den kesit.

Yurtdışında eğitim almanın önemi öğrencinin özgüven gibi kendi becerilerini keşfetme, başkalarıyla iletişim kurmayı öğrenme, krizlerle başa çıkma ve finansal konuları yönetme gibi becerilerini keşfetme fırsatı bulması denilebilir,,,,,

ve yurtdışında okumak, yeni bir dil öğrenmenize olanak tanır ve eğitim hedeflerinize ulaşmak için size daha net bir geleceği garanti eder.

Birçok avantajı olan iyi bir ülke olduğu için Türkiye'de okumayı seçtim ve Suriye'li olduğum için bazı gelenekler, yemek ve iklim açısından Suriye ile Türkiye arasında birçok ortak nokta buluyorum.

Tıp okumak istiyordum ve Türkiye sağlık branşlarını öğretmek için iyi bir ülke. Bu konuda biraz bilgi topladım ve aileme danıştım, onlar da beni desteklediler ve karar vermeme yardımcı oldular.

Türkiye'ye geldiğimde başta giyim, ulaşım ve insanlarla ilişkiler konusunda bazı zorluklarla karşılaştım ama kısa sürede buna adapte oldum.

Şimdi Düzce Üniversitesi'nde Türkçe eğitimi almaya başlayalı dokuz ay oldu ama Türkiye'ye gelmeden önce Türkçeyi ve telaffuzunu öğrenmek için bir Suriyeli öğretmen ile online Türkçe kursu aldım.

Bu benim için çok faydalı oldu , herkese bunu yapmasını tavsiye ederim .Çünkü ana dilinizi konuşan biriyle dil öğrenmeye başlarsanız, size bilgiyi daha kolay iletebilecek ve ne gibi sorunlarla karşılaşabileceğinizi

Görsel 3. Yansıtıcı günlük 5'ten kesit.

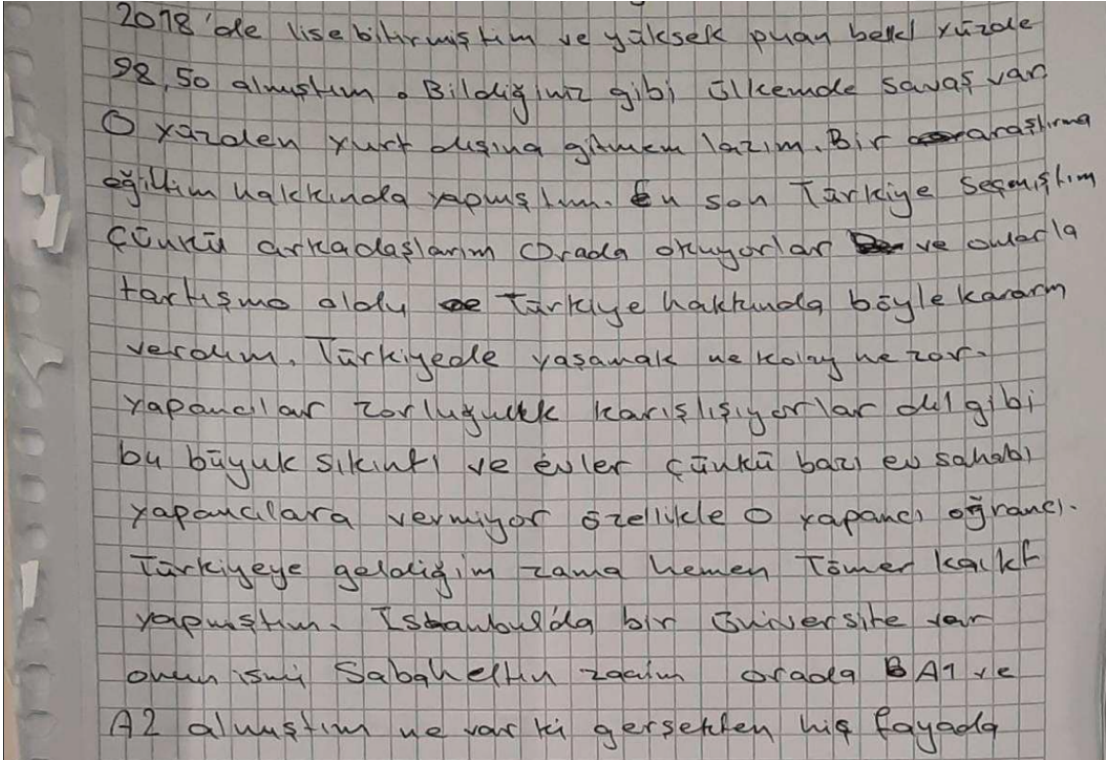
Ben lise eğitimimi Suudi Arabistan'da tamamladım. Üniversite okumaya zaten kararlıyım. Ama Suudi Arabistan'da üniversiteler çok pahalı olduğu için başka bir ülkede okumak zorundaydım. Kendi ülkeme dönmem savaştan dolayı tehlikeli olacaktı. Türkiye dışında başka bir ülkede okuma şansım pek yoktu. Türkiye'de okumak zorunda kalmamın birkaç sebebi var. Birincisi Türkiye'de tanıdığım insanlar çok. İkincisi pasaport problemleridir. Son sebep olarak Türkiye'de üniversite fiyatlarının uygun olması diyebilirim. Aslında Türkiye'ye gelmek konusunda kararsızdım. İstanbul'da tanıdığım samimi bir ağabeyim var. O orada üniversiteden mezun oldu ve şu an çalışıyor. Benim Türkiye'de okuma kararını almamda o çok etkili oldu.

Türkiye'de okuma kararı aldıktan sonra Türkçe öğrenmeye başladım.

Türkçe eğitim kitabı aldım. Bu kitaba Youtube'da anlatan kanalı izleyerek çalıştım. Sayılar, harfler ve okumaya başlangıcı bu şekilde yaptım.

Türkiye'ye ilk geldiğimde 3-4 ay civarı İstanbul'da yaşadım. Çünkü TÖMER eğitimi henüz başlamamıştı. Bu 3-4 ay süreyi boş geçirmemek için hem çalıştım hem de bir Türkçe kursuna gittim. Gittiğim kurstaki hoca çok başarılı bir hocaydı, başka bir hoca yoktu bütün branşları o anlatıyordu. İstanbul'da yaşamak gerçekten çok zordur. Çalışmaya mecburdum. Çalışmam sayesinde Türkiye'ye daha hızlı alıştım.

Görsel 4. Yansıtıcı günlük 2'den kesit.



Görsel 5. Yansıtıcı günlük 4'ten kesit.

4.3. GÖZLEM BULGULARI VE YORUM

Çalışma kapsamında iki farklı Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (TÖMER) gözlem yapılmıştır:

Birinci gözlem çevrimiçi yürütülen derslerde tam katılımlı olarak gerçekleştirilmiştir. Dersler iki öğretici sorumluluğunda beceri temelli ve bütüncül olarak işlenmiştir (Tablo 3.19). Birinci öğretici otuz beş yıllık bir deneyime sahipken ikinci öğretici birkaç yıllık bir deneyime sahiptir. Açıkça ifade edilmese de dersle aynı zamanda daha az tecrübeli olan öğreticinin yetiştirilmesi için mentor eğitimi gibi de kabul edilebilir. Öğreticilerin ders işleyişleri, konuya hakimiyetleri ve öğrenci katılımını sağlayabilme becerileri önemli derecede farklılık gösterdiği gözlenmiştir.

İkinci gözlem yapılan merkezde dersler yüz yüze, beceri temelli ve dil becerilerine göre ayrılmış olarak yürütülmektedir. Bu merkezde dersler; dil bilgisi, okuma, konuşma, yazma olarak ayrılmış ve her biri farklı bir öğretici tarafından verilen dersler olarak tasarlanmıştır. Bu merkezde farklı kur düzeylerinde, farklı beceri sınıflarında ve farklı düzeylerde deneyime sahip öğretmenlerin dersleri gözlemlenmiştir (Tablo 3.20).

4.3.1. Birinci Merkezde Yapılan Gözlemler

Bu başlık altında birinci Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (TÖMER) yapılan gözlemlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu merkezde beceri temelli dersler bütüncül olarak kazandırılmaktadır. Öğrenciler farklı ülkelerden ve farklı mesleklere sahipler. İçlerinde birkaç tane öğrenci bulunmaktadır. Kursun A1.1 kur düzey olması öğrenci gelişimini gözlemlemek açısından da oldukça önemli.

Derste kuruma ait bir kitap seti temel materyal olarak kullanılmaktadır. Okuma-dinleme-konuşma etkinlikleri yapılmaktadır. Kelime öğretiminde öğrencilerin yeni karşılaşılan kelimeleri cümle içinde tanıyıp tanımadıkları belirlenmektedir. Öğrencilere sırayla söz hakkı verilerek derste aktif olmaları sağlanmakta, öğrencilerin sesletim hataları öğreticinin cümleyi tekrar etmesiyle düzeltilmektedir. Dil bilgisi için ayrı bir anlatım yapılmamakta ve öğretilmek istenen bilgiler cümle içinde sezdirme yoluyla ve kısa hatırlatmalar yoluyla kazandırılmaktadır.

Etkinliklerin tümü okuma-anlama-konuşma, dinleme-anlama-konuşma biçiminde uygulanmakta, konunun pekiştirilmesine yönelik olarak boşluk doldurma, doğru-yanlış, var-yok soru kalıpları sarmal biçimde öğrenciye çözdürülmektedir. Dersler çevrim içi

gerçekleştirdiği için yazmaya yönelik aktif bir etkinlik yapılmamaktadır. Buna rağmen öğrencilerin tüm dersler boyunca not alma, cevaplarını yazarak hazırlama gibi bir çaba içinde oldukları görülebiliyor. Dersler bir önceki dersin tekrarı ve hatırlatmayla başlamakta, ödev kontrolüyle devam etmektedir. Öğrencilerin anlamadığı bir konu olduğunda öğretici konuyu İngilizce olarak anlatmakta ve görsellerden yararlanmaktadır. Öğretici ders boyunca o gün kazandırılacak zaman eklerinin kullanıldığı basit cümleler kullanmaktadır.

Temel düzey gerek öğretmenler gerekse öğrenciler için zor bir süreç olarak kabul edilmesine rağmen sınıftaki tüm öğrencilerin (çevrimiçi olmasına rağmen) derse katılmasını sağlanabiliyor. Öğrencilere zaman zaman dersin gidişyle ilgili sorular sorarak fikirlerini alınıyor. Özellikle genel tekrar yapılan derslerde öğrenciler çok daha aktifler. Yedinci dersten itibaren öğrenciler daha uzun diyaloglar kurmaya ve daha akıcı konuşmaya başladıkları gözlemlenmiştir.

Öğreticinin enerjisi çok yüksek, derse hakimiyeti, sınıf yönetimi çok başarılı. Örneğin İran'dan derslere katılan bir öğrencinin derse aktif olmadığını ve kamerası kapalı olduğunu fark ettiğinde bir iki mısra Farsça beyit okuyarak öğrencinin ilgisini çekmeyi başarmış, İran kültürü hakkında temel düzeyde bir diyalog başlatmıştır.

Gözlemlenen önemli bir nüans da öğretmenlerin derslerde kültürel değerlere yönelik örnekler verdiklerinde öğrencilerin daha mutlu ve aktif olduklarıdır. Bu kursta dersler iki farklı öğretici tarafından verilmiştir. İkinci öğreticinin derslerde dil bilgisine daha fazla ağırlık verdiği ve öğrenciyi aktif etmede yetersiz kaldığı söylenebilir. Buna rağmen öğrencilerin on iki ders sürecindeki gelişimleri çok açık biçimde gözlemlenmiştir.

4.3.2. İkinci Merkezde Yapılan Gözlemler

Bu başlık altında ikinci Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (TÖMER) yapılan gözlemlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu merkezde dersler yüz yüze yürütülmektedir. Dersler konuşma, yazma, okuma ve dil bilgisi olmak üzere günde dört saat olarak düzenlenmiştir. Bu merkezde temel dil becerilerini ayrı ayrı kazandırmaya yönelik bir eğitim ortamı mevcuttur. Ancak dinleme becerisine yönelik müstakil bir ders yoktur.

Bu merkezde katılımlı gözlem yapılmış olup araştırmacı gözlemlerine dayalı sınıf içi etkileşime ilişkin bulgular Tablo 4.77’de sunulmuştur.

Tablo 4.77. Sınıf içi iletişim.

Tema	Kod
Öğrenci-öğretmen iletişimi	Olumlu
	Öğrencilerle ılımlı bir iletişim kuruyor Öğretmen güler yüzlü, öğrencilere karşı sabırlı ve samimi Öğrencilerle iletişimi yumuşak yapıcı
Öğrenci-öğrenci iletişimi	Olumsuz
	Öğretmen biraz sert bir üsluba sahip Öğretmen baskın ve kural koyucu, azarlamaktan çekinmiyor Öğrencilerle iletişimde seviyesiz senli benli diyaloglar kuruluyor
Öğrenci-öğrenci iletişimi	Olumlu
	Öğrenciler arasında ılımlı bir iletişim var Öğrenciler arası iletişim pozitif, derste aktifler ve konuşmak istiyorlar
Öğrenci davranışları	Olumsuz
	Öğrenciler kendi aralarında konuşmuyorlar, öğretmen disiplini hissediliyor
Öğrenme ortamı	Öğrenci davranışları dikkat dağıtıcı, huzur bozucu değil ancak samimi diyaloglarda yok Sınıf içinde dikkat çeken en önemli şey “kaos” Öğrenciler arasında gruplaşma görülüyor Küçük laf çarpımlar dışında olumsuz davranışları yok Sınıf içinde konuşkan öğrenciler olduğu gibi sessiz öğrenciler de var Sınıfta 16 öğrenci var, sadece biri kız Kız öğrenciler diğer öğrencilerle etkileşime girmiyor Kız öğrenciler konuşmak istemiyor, derse katılmıyor Erkek öğrenciler konuşabiliyor, espri yapabiliyor, soru sorabiliyorken kızlarda durum farklı Çok konuşkan dikkat çekmeye çalışan öğrenciler var, ders akışını olumsuz etkiliyor Etkinlikte (ikişerli diyalog) farklı ülkelerden gelen öğrencilerin iletişimi gayet olumlu <i>Dengeli dağılım olabilse kız öğrenciler kendilerini daha rahat ifade edebilir</i> Öğretmenin tutumundan değil, bilakis öğrencinin kültürel ve dinî kimliğinden kaynaklanıyor
	Derste demokratik bir öğrenme ortamı olduğunu söylenebilir

Tablo 4.77’de sınıf içi iletişime ilişkin gözlemlere ilişkin bulgular yer almaktadır. Tabloya göre öğrenci - öğretmen ve akran iletişiminde olumlu ve olumsuz durumlar mevcuttur. Öğretmen - öğrenci iletişiminde olumlu sayılabilecek özellikler öğretmenlerin ılımlı bir tutum sergilemesi ve güler yüzlü olması iken olumsuz sayılabilecek olanlar öğreticinin sert bir üsluba sahip olması ya da öğretmen öğrenci arasında olması gereken saygılı mesafeyi/saygı sınırını zorlayıcı senli-benli davranışlardır. Öğrenciler arasındaki iletişime gelindiğinde ise öğrencilerin kendi aralarında ılımlı bir iletişiminin olduğu söylenebilir ancak zaman zaman sataşmaların ya da küçük tartışmaların yaşanması da söz konusu olmuştur. Sınıflarda kız öğrencilerin genel daha pasif olduğu belirlenirken yalnızca bir kız öğrencinin taşkın davranışlar sergilediği, sınıfta diğer öğrencilerin konuşmalarına ana dilde müdahale ettiği ve öğreticisiyle rekabet konusunda tartıştığı gözlenmiştir. Bu gözlem bulguları bağlamında sınıf yönetimi konusunda eksiklerin olduğu, öğreticilerin kriz durumlarını yönetmede yeterli olmadığı söylenebilir.

Araştırmacı gözlemlerine dayalı sınıf içi öğrenci davranışlarına ilişkin bulgular Tablo 4.78’de sunulmuştur.

Tablo 4.78. Öğrenci davranışı.

Tema	Kod
Öğrenme motivasyonu	Bir iki öğrenci dışında öğrencilerin motivasyonu yüksek Bir öğrenci sürekli kendisini yeren ifadeler kullanarak derse katılmayı reddediyor İsteksiz öğrenciyi öğretmen farklı şekillerde söz hakkı vererek derse katılım sağlamaya çalıştı
Derse karşı tutum	Öğrencilerin bazı sınıflarda (ders/beceri) derse katılımı yüksek Yükseköğretim için gelen öğrenciler olumsuz tutum daha nadir Öğretimden ne kadar memnun oldukları kestirilemiyor
Derse olan ilgi <i>Aynı sınıfta yapılan gözlemlerde dersten derse öğrenci ilgisi değişiyor</i>	İçlerinde çok pasif olanlar da var istekli görünenlerde Sessiz öğrenciler arasında diyalogları rahat anlayabilen, sorulara doğru cevap verebilenler var Öğrencinin kişilik özelliklerine bağlı derse ilgileri farklı Farklı kültürlerden öğrencilerin derse ilgileri, katılımları farklı Öğrenciler oyuna karşı ilgililer ancak etkinlik konuşma becerisini geliştirmede yetersiz Öğrenciler öğreticiye “sen” zamiriyle hitap ediyorlar (B1’de hitap zamirlerini kullanamama) Derse ilgileri yüksek ancak bir iki öğrenci daha sessiz Öğretmenin derste enerjisi yüksek öğrencilerin büyük bir kısmı derse aktif katılıyor
Öğretmene karşı davranış biçimi	Sınıf içinde öğretmenin disiplini hissediliyor öğrencilerde durumu kabullenmiş görünüyor Sınıf içinde soğuk bir iletişim var Öğrenciler kendi aralarında da öğretmene karşı da saygılılar, ders samimi bir ortamda işleniyor Ders boyunca öğretmene karşı olumsuz bir davranış sergilenmedi Öğretmene karşı genel davranış seviyesi
Akranlarına karşı davranış biçimi	Sürekli espri yapmaya çalışan, arkadaşlarına müdahale eden öğrenciden sınıf rahatsız Öğrenciler kendi aralarında sürekli didişme içindeler Öğrencilerin ne öğretmene ne de arkadaşlarına karşı davranışları düzeyli değil Sınıfta çok konuşan ve özellikle kendi uyuğundan olan bir öğrenciye sataşan bir öğrenci var Sürekli arkadaşını eleştiren öğrenciler aralarında küçük bir tartışma yaşıyor

Tablo 4.78’de araştırmacı gözlemlerine dayanarak ulaşılan sınıf içi öğrenci davranışlarına yer verilmiştir. Tabloda sunulan bulgulara göre öğrencilerin öğrenme motivasyonları genel olarak yüksek görülmekle birlikte derse karşı ilgisiz öğrencilerde bulunmaktadır. Bu ilgisizliğin nedenleri öğrencilerin karakteristik özellikleri ya da kültürel yetiştiriliş tarzlarına bağlı olabildiği düşünülmektedir. Çünkü kimi sessiz öğrencilerin sorulan sorulara daha doğru cevaplar verdikleri ya da diyaloglarda daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Aynı öğrenci grubu/sınıf farklı beceri derslerinde gözlemlendiğinde öğrencilerin derse katılımları, öğretici ve akranlarıyla iletişimlerinde farklılıklar gözlemlenmiştir. Yükseköğretime devam edecek öğrencilerin ilgi ve motivasyonları daha yüksekken diğer dil öğrencilerinin biraz daha ders istenmeyen davranışlara sahip oldukları söylenebilir. Sınıf içi gözlemlerde önemli bir nüansa öğreticilerin tutum ve davranışlarına bağlı olarak öğrencilerin tutum ve davranışlarının şekillenmesidir. Öğreticilerin derse hakimiyetinin hissedildiği derslerde öğrenciler daha aktifken öğreticinin pasif ve isteksiz olduğu derslerde aynı öğrenci grubu pasif, isteksiz ve sıkılmış bir profil çizmektedir. Bazı derslerde öğrenciler arasında yaşanan tartışmalara öğreticilerin müdahale etmediği, bazı derslerde ise öğrenci-öğretici iletişimde düzey problemleri yaşanmıştır. Bazı öğrencilerin sürekli espri yaparak dikkat çekmeye çalışması, söz alan arkadaşlarının konuşmalarına müdahale etmesi zaman zaman gülüşmelere sebep olsa da bundan hoşnut olmayan öğrenciler arasında gerginliklere neden olduğu gözlemlenmiştir. Aynı uyuğa sahip iki öğrenci arasında yaşanan bir

tartışmada öğrenci, problem yaşadığı arkadaşını muhatap almamak için ana dillerindeki bazı kelimeleri özellikle bilmez gibi davrandığını söylemiştir. Öğreticiler sınıfta yaşanan gerginlikleri görmezden gelmiş ve duruma müdahil olmamışlardır.

Araştırmacı gözlemlerine dayalı öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin bulgular Tablo 4.79’da sunulmuştur.

Tablo 4.79. Öğrenme-öğretme süreci.

Tema	Kod
Derse giriş etkinlikleri	Öğretici selamlamanın ardından derse başladı. / Derse giriş etkinlikleri atlandı Selamlaşma ve “hafta sonu neler yaptın” gibi sorularla yetinildi Kısa diyaloglar yapıldı ardından giriş etkinlikleri atlanarak doğrudan derse geçildi Derse giriş etkinliği yapılmadan doğrudan kelime oyununa geçildi Sohbet, ödev kontrolü ya da herhangi bir giriş etkinliği yapılmadı
Derse geçiş	Ödev olarak verilen örnekleri okutarak derse başladı, öğrencilere farklı örnekler kurdurdu Konuyu sadece YEE’nün ders anlatım videosundan işlendi Ödev kontrolü cümleler tek tek okutularak gerekli düzeltmeleri yaptı Dersi ilgi çekici kılmak için otantik video izletilerek zorunluluk kipini kazandırmaya çalıştı Örnek kelimeler üzerinde spontane çalışma yapıldı
Öğretim yaklaşımı	Öğretmenin aktif olduğu konu merkezli yaklaşım Örnek cümleleri hoca kendisi tahtaya yazıyor öğrenciler pasifler Ders geleneksel sunuş yöntemiyle işlendi Öğretici öğrencileri sorularla derse katmaya çalıştı ama hedefine uygunluk yönünden yetersiz Öğretmen tüm ders saati boyunca daha aktifti Hoca da pasif öğrencilerde dersin ruhu yok gibi
İçerik ve materyal kullanımı	Konu kitap ve anlatım videosuyla işleniyor, örnekler günlük hayattan Ders kitap seti üzerinden yürütülüyor, ek bir materyal ya da etkinlik uygulanmadı Metinler günlük hayata ne kadar hazırlıyor tartışılır. Yazma dersinde beceriye dönük etkinlik hazırlanmamış A2 kura uygun etkinlik seçilmemiş, hedefe uygun davranışlar gözlemlenmiyor Kesinlikle uyumlu değil Temel materyal kitap. Uygulama biçimi beceriye uygu değil Özgün/farklı materyal kullanılmadı Çeşitlilik (öğrenme türlerine göre) yok Kelime kartları kullanıldı (okuma dersi metin/doküman kullanılmıyor sadece kelime oyunu)
Kullanılan yöntem ve teknik	Düz anlatım, slayt sunu, örnek cümle kurma Düz anlatım, soru cevap tekniği Teknik yok (kitaptan parça okuma ilgili soruları cevaplama şeklinde)
Öğretim etkinlikleri	Kaynak kitaplarındaki işleyişe uygun biçimde dersi yürütülüyor Öğrenciler metni sessizce okudu ardından öğretici metni sesli okudu ve tercüme yaptı Ders kitabındaki etkinlikler yapıldı Öğrenciler kitaptaki yazma etkinliğinde zorlanmalarına rağmen öğreticiye sormuyorlar Kitaptaki etkinlikler dışında yazma ödevi ya da etkinliği yapılmadı. Yazma becerisini geliştirmeye uygun etkinlik yapılmadı Etkinlikler bireysel farklılıklara uygun değil Grup etkinliklerinden ziyade bireysel etkinlikler (soru-cevap) yapıldı Öğretici tahtaya kelimeler yazıyor, anlamlarını soru-cevap tekniğiyle hatırlatıyor/tekrarlatıyor Öğretim etkinliği düzeye uygun seçilmemiş, hedefe uygun bir biçimde uygulanmadı (B1) Öğrencilerin kelime bilgileri kur düzeyinin çok altında Özgün bir öğretim tasarımı yok Dersler kazandırılmak istenen beceriye yönelik olmaktan uzak Okuma dersi metni öğretmen okuduğu için dinleme dersi gibi (A2 kur) seçilen etkinlikler öğrenciyi geliştirici olmaktan uzak Kelime öğretiminde günlük hayattan örnekler vererek anlam pekiştirilmeye çalışılıyor
Bıçimlendirmeye yönelik değerlendirme	Derste öğrencilerin dikkat çekici/bariz hataları dahi düzeltilmedi Öğrencilere metni okumaları için zaman verildi soru-cevaplarda sesletim hataları düzeltilmedi Yazma dersinde cümle hataları kontrol edilmedi, olumlu ya da olumsuz dönüt verilmedi Ders boyunca hiçbir değerlendirme etkinliğine yer verilmedi Öğrenciler diğer derslere nispeten daha aktif öğretmen pekiştirmeyle onları cesaretlendiriyor Geri bildirim ve düzeltme eksik Örnek cümle kurarken yapılan yanlışlarda öğrencilere hatalarını bulmaları için süre verilmedi “Konu anlaşıldı mı?” “Sorumuz var mı?” ile ders tamamlandı Akran değerlendirmesi ve öz değerlendirme yaptırılmıyor Hatalar doğrudan öğretmen tarafından düzeltiliyor

Tablo 4.79. (devam) Öğrenme-öğretme süreci.

Tema	Kod
Bicimlendirmeye yönelik değerlendirme	Öğretmen ipucu vermiyor, doğrudan doğru yanıtı söylüyor Pekiştirici kullanılmıyor. / Pekiştirici vermiyor Derste birkaç kez kelime anlamı buldurmak amacıyla ipucu verildi Doğru cevaplarda olumlu pekiştirici kullanılıyor. Okuma metni ödev olarak verilmiş, sınıfta hoca okudu ve özetledi, öğrenciler pasif Okuma metni sorularının cevapları okutuldu, hoca tahtaya yazdı Metin parça parça öğrencilere okutuldu, öğrenciler konuşturuldu, metni öğretmen özetledi Okuma dersi sesletim ve tonlama hataları düzeltilmedi
Öğretmen rolü	Öğretmen sınıf aktivitelerinin odağında öğrenciler pasif izleyici Öğretmenler daha aktifler ve sürekli kelime yüklemesi yapılıyor Öğretmen daha fazla konuşuyor ve yazıyor <i>Öğrencilerin derse katılımı kısmen sağlayabiliyor</i> Öğrenciler sırayla tahtaya çağrılarak örnek cümle yazmaları isteniyor <i>Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlayamıyor</i> Öğretmen aktifti, öğrenci ihtiyaçlarına yönelik bir davranış sergilenmedi Öğretimi farklılaştırmaya yönelik bir şey yapılmadı
Öğrenci rolü	Bu sınıfta öğrenciler diğer sınıflara göre daha aktifler, derse hazırlıklı gelmişler Öğrenciler kendi aralarından yardımlaşıyorlar, öğrenmeye istekliler. Öğrenciler öğretmen güdümlü derse katılıyorlar. Soru cevap tekniği kullanıldığı için hazırlıklı gelen öğrenciler daha rahat söz hakkı alıyor. Öğrenciler çikolata alabilmek için savaş halindeler. Öğrenciler sadece kendilerine sorulan soruları cevaplıyorlar. Öğrenciler tahtaya yazılanları deftere yazmak yerine fotoğraf çekiyorlar. Öğrenciler sırayla tahtaya çağrıldığı için herkes derse katılmış oldu. Genellikle konuşkan öğrenciler derste daha aktif. Bazı öğrenciler sadece konuşmak için konuşmaya çalışıyor (dikkat çekmeye çalışma)

Tablo 4.79’da öğrenme öğretme sürecine ilişkin gözlem bulguları sunulmuştur. Gözlem yapılan tüm sınıflarda benzer uygulamalar olması dikkat çekicidir. Öğreticilerin hiçbiri derse giriş etkinliklerini yapmamış, doğrudan kitapta kaldıkları bölümleri işlemeye başlamışlardır. *Okuma* derslerinde metinlerin öğrencilere okutmak yerine öğreticiler tarafından sesli okunmuş, metne ait sorular öğrencilere yöneltilmiştir. *Yazma* derslerinde öğrencilere kur düzeylerine uygun metinler yazdırmak yerine okuma dersinde işledikleri metinlerin yazma etkinlikleri yapılmakla yetinilmiştir. Bu süreçte öğrencilerin cümleleri yazıp yazamadıkları ya da doğru yazıp yazmadıkları kontrol edilmemiştir. Öğrencilerin yazma derslerinde çok pasif oldukları, özellikle B1 ve B2 kur düzeyindeki öğrencilerinin kısa cümleleri dahi yazmada zorlandıkları gözlenmiştir. *Dil bilgisi* derslerinde öğreticilerin hazır video dersler kullandıkları bu derslerde verilen örnekleri farklılaştırılarak öğrencilerin tahtaya çıkarak derse katılmasını sağlanmıştır. Öğrenciler diğer derslere nispeten dil bilgisi derslerinde daha aktiftir. *Konuşma* dersinin yapıldığı gözlem sınıfında öğretici kitap ya da herhangi bir dokümandan yararlanmamakta tüm öğretim sürecini kelime tahmin etme oyunları oynatarak yürütmektedir. Gözlem yapılan ders saatinde (B1 konuşma) öğrencilerden kelime kartlarını seçmeleri ve öğrencilere anlatmaları istenmiştir. Ancak öğrencilerin seçtiği tüm kelimelerin A1 düzey kelimeler olduğu dikkat çekicidir (aile, kapı, öğrenci, ekmek, fakülte, çift, Türkiye...). Bir başka dikkat çekici unsur öğrencilerin kutudan çıktıkları bazı kelimelere öğreticinin “Bunu sen

anlatamazsın, yeniden çek...” demesi olmuştur. Oyun boyunca gözlenen ise anlatıcı öğrencilerin seçtikleri (temel düzey) kelimeleri derli toplu cümlelerle anlatamamaları, jest ve mimik kullanmak yoluyla ya da eş anlam/zıt anlam söylemek yoluyla ya da ana dillerinde kelimeyi söylemek yoluyla buldurmaya/anlatmaya çalışmalarıdır. Dinleyici öğrencilerin ise bu kadar kolaylaştırılmasına rağmen kelimeleri çevrimiçi çeviri araçlarına bakarak anlamalarıdır. Seçilen oyun öğrenci düzeyine uygun olsa ve ana dil kullanımına izin verilmemiş olsa elbette ki etkili bir etkinlik olabilir ancak uygulama hatalarından dolayı amacına ulaşamayan bir etkinlik izlenimi yaratmıştır. Dil nasıl kazandırılmalı? Öğrenci düzeyine uygun etkinlikler nasıl planlanmalı? Kurların kritik becerileri neler olmalı? vb. sorunlar bağlamında öğreticilerin eğitime ihtiyaçları olduğu düşünülmektedir.

Araştırmacı gözlemlerine dayalı öğretmen davranışlarına ilişkin bulgular Tablo 4.80’de sunulmuştur.

Tablo 4.80. Öğretmen davranışı.

Tema	Kod
Sınıf yönetimi (Öğrenciye karşı tutum)	Olumsuz yaklaşım Birkaç dakika geç kalan öğrenci derse alınmadı Öğrencinin (önemli olabileceğini söylediği) telefonu cevaplamasına izin verilmedi Telefonu çalan öğrenciye verdiği tepki ve üslup oldukça sertti Derste öğrencilerin telefon kullanmaları yasak Öğretmen derste pek fazla gülümsemiyor, dışarıda öyle değil Derste sesini daha ciddi bir tonda kullanıyor Öğrenciye “ <i>bunu sen anlatamazsın, bilemezsin</i> ” gibi ifadeler kullanarak ket vuruyor Sınıf hakimiyeti çok yetersiz Çok senli benli bir iletişim tarzı var ve argo ifadeler kullanmaktan hiç çekinmiyor
	Olumlu yaklaşım Öğretmenin sakin ve seviyeli bir duruşu var En sessiz öğrencilerle dahi iletişim kurmaya gayret ediyor Öğrenciye karşı samimi, güler yüzlü ve sabırlı Öğretmen oldukça pozitif tutum sergiliyor Öğrencilerle diyalogu samimi öğrenciler genel olarak neşeliler Öğrenciler sürekli bir tartışma inatlaşma içinde Öğretmenin genel tutumu yumuşak, güler yüzlü ve öğrenciyle iletişime açık
Sınıf içinde istenmeyen davranışlarla müdahale	Sınıf içinde istenmeyen davranışlara hiçbir şekilde müdahale etmiyor Sınıf içinde istenmeyen bir davranış yaşanmadı Bu öğrencilere karşı oldukça sabırlı pek müdahale etmiyor
Öğrenci tepkisi	Öğrenciler genellikle kurallara uyuyor Sınıfta söz almadan konuşan, sürekli espri yapmaya çalışarak dersi bölen öğrenciler var Arkadaşlarının yanıtlarına müdahale eden öğrenciler var Afrikalı öğrenciler özellikle de kızlar derste çok sessizler, katılmıyorlar Arap öğrenciler daha baskın davranışlar sergiliyor, Afrikalı öğrenciler sessiz kalıyor Afrikalı öğrenciler çok sessizler söz hakkı aldıklarında duymak, anlamak oldukça zor
Kültürel farkındalık	Özellikle kız öğrencilerin durumunun farkında, yaklaşımı kapsayıcı Sabırlı ve yumuşak bir üslupla cümleyi tekrar etmelerini ya da derse katılmalarını sağlıyor Kültürel etkileşim gösteren herhangi bir davranış yok
Eğiticilerin eğitim ihtiyacı	Öğreticilerin pedagoji ve sınıf yönetimi konularında eğitime ihtiyaçları olduğu görülüyor

Tablo 4.80’de öğretmen davranışlarına ilişkin gözlem bulgularına yer verilmiştir. Gözlem yapılan bazı sınıflarda öğreticilerin çok sert tutumlar sergilediği ya da öğrenciye senli benli diyaloglara girebildiği, argo kelimeler kullandığı gözlemlenmiştir. Bazı öğreticiler ise öğrencilere karşı son derece sabırlı, ılımlı ve samimi yaklaşım sergilemektedirler.

Öğreticilere göre, Arap öğrencilerin istenmeyen davranışlarını engellemek, Afrikalı öğrencileri ise derse katmaya çalışmak oldukça zor ve yorucu. Öğreticilerin genel olarak sınıf yönetiminde yeterli olmadıkları, istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetemedikleri, ders tasarımı konusunda yeterli olmadıkları görülmüştür. Örneğin bir sınıfta aynı kültüre sahip iki öğrencinin birbirine tahammülsüz olduğu ve sürekli tartıştıkları görülmüştür - *Öğrenciler aynı ülkeden gelmelerine rağmen farklı coğrafi bölge, etnik köken ve dile sahipler. Muhtemeldir ki etnik çekişmelerin sınıfa yansımaya şahit olundu-*. Bu durum da dahi öğreticinin duruma müdahale etmediği görülmüştür. Bazı sınıflarda (konuşma dersi) Türkçeden daha fazla Arapçaya konuşulduğu, öğrencilerin hep bir ağızdan yüksek sesle konuştukları, ders ortamından ziyade kaotik bir ortam izlenimi yaratan bu duruma öğreticinin müdahale etmemiştir.

Tablo 4.81. Sınıf özellikleri.

Tema	Kod
Fiziksel özellikler	Sınıfların fiziksel özellikleri genellikle birbirleriyle çok benzer Sınıflar genel olarak küçük
Oturma düzeni	Geleneksel sıra düzeni, sandalyeler çok sık yerleştirilmiş Arka arkaya sıralı, yan duvarlara da yerleştirilmiş sandalyeler Kolçaklı sandalyeler omuz omuza denebilecek yakınlıkta yerleştirilmiş
Teknolojik araç-gereçler	Bilgisayar ve tepegöz/ projeksiyon Öğretmenin görüşü: “Sınıflarda akıllı tahta olması daha iyi olabilirdi”
Öğrenmeye uygunluk	Sınıflar kalabalık ve dil eğitiminde uygun biçimde tasarlanmamış. Fiziksel ortam rahatlık hissi vermiyor. Öğrenciler yetişkin olduğundan sınıf çok kalabalık duruyor. Sınıflarda kız erkek dengesi sağlanamamış

Tablo 4.81’de sunulan bulgulara göre bu merkezde sınıflar fiziksel özellikleri, teknoloji ve araç gereç bakımından yetersizdir. Sınıflarda öğrenci sayıları azaltılarak belki bir rahatlama sağlanabilir. Öğrencilerin yüz-yüze etkileşim kurabileceği oturma düzenine geçilmesi, bilgisayar ve gerekli diğer teknolojinin sağlanarak öğretim ortamının düzenlenmesi önemli görülmektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu başlık altında ‘*Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yükseköğretim öğrencilerinin sosyal, kültürel ve akademik dil yetkinliği kazabilmelerini sağlayacak öğretim programının öğeleri nasıl yapılandırılmalıdır?*’ problem cümlesine bağlamında (i) ‘*Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yükseköğretim öğrencilerinin bireysel, sosyal, akademik ve kültürel dil ihtiyaçları nelerdir?*’ ve (ii) ‘*Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yükseköğretim öğrencilerine yönelik öğretim programı tasarısının yapısı ve boyutları nasıl olmalıdır?*’ alt problemleriyle ilişkili sonuçlara ve sonuçlar bağlamında sunulan öneriler yer verilmiştir.

5.1. ARAŞTIRMANIN BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN SONUÇLAR

Bu başlık altında “*Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yükseköğretim öğrencilerinin bireysel, sosyal, akademik ve kültürel dil ihtiyaçları nelerdir?*” alt problemi ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Bu bağlamda sonuçlar *Öğrenenlere İlişkin Sonuçlar*, *Türkçe Öğretimine İlişkin Sonuçlar* ve *Yükseköğretime İlişkin Sonuçlar* başlıkları altında organize edilerek sunulmuştur.

5.1.1. Öğrenenlere İlişkin Sonuçlar

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yurt dışında yükseköğretim görme kararlarını bireysel, akademik ve toplumsal nedenler belirlemektedir. Öğrencilerin yurt dışından yaşama ve farklı kültürleri tanıma bireysel nedenler olarak belirlenmiştir. Akademik nedenler; yurtdışı eğitim bursu kazanmış olmaları, ülkelerindeki yüksek eğitimi yetersiz bulmaları, gelecek ve kariyer kaygısıdır. Toplumsal nedenler ise savaş ve çatışmalar nedeniyle ülkelerinde eğitime ara verilmesi ya da güvenlik sorunlarından dolayı göç etmek durumunda kalmalarıdır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin fakülte/alan/bölüm tercihleri kendi yönelimleri olabildiği gibi aile ve çevre etkisiyle de belirlenmiş olabilmektedir. Öğrenciler aile ve akrabaları tarafından Türkiye’de okuma yönlendirilmiş ya da ailelerinin itirazı ve önyargılarına direnerek kendi karar ve istekleri doğrultusunda Türkiye’ye gelmişlerdir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler geldikleri bölge ve kültür yakınlığına bağlı olarak Türkiye hakkında

bilgi sahibi olabilirken hiçbir bilgiye sahip olmadan gelen öğrenciler de bulunmaktadır. Özdemir ve İlhan, (2021) çalışmalarında ülkelerin yaşam standartlarının yüksek olması, iş imkânları ve eğitim olanakları, demokratik yaşamı benimseme biçimleri ve fırsat eşitliği gibi faktörlerin bireylerin farklı ülkelerde eğitim almalarını belirlediğini ifade etmektedir. TGBS (2021) raporuna göre Türkiye'yi tercih eden uluslararası öğrencilerin büyük çoğunluğu ülkelerindeki savaş, çatışma benzeri nedenlerle ülkelerinden ayrılmak durumunda kalmakta ya da gelişmemiş ülkelere gelmektedir. Bu durum yükseköğretimde kalite ve uluslararasılaşmaya engel olabilmektedir. Dolayısıyla gelişmiş ülkelere öğrenci çekebilmenin yolu öğretimin niteliğinin artırılmasına bağlıdır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler Türkiye'de barınma, ulaşım, beslenme, oturma izni gibi resmî işlerin yürütülmesinde sorunlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Özellikle hazırlık döneminde Türkçe iletişim kuramadıkları için bu sorunlar daha belirgin biçimde ortaya çıkmaktadır. Türkçe hazırlık ve üniversite yaşamları boyunca -özellikle ilk yıllarda- üniversite yaşamına uyum ve Türklerle iletişim konusunda problem yaşamaktadırlar. Bu problemlerin temelinde öğrencilerin dil yetersizlikleri, kültürel etkiler ve kendilerine karşı gösterilen önyargılı davranışlar yatmaktadır. Öğrencilere Türkiye'ye ve Türkçeye uyum sürecini kolaylaştırmak ve aidiyet duygularını geliştirmek amacıyla destek olunması ve rehberlik ve rehabilitasyon desteğinin verilmesi önemli görülmektedir. Bu bağlamda düzenlenecek etkinlikler uluslararası öğrencilerin öğretim hayatlarına daha sağlıklı başlangıç yapmalarını kolaylaştıracaktır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin uyum sorunlarıyla ilgili çalışmada Küçükşen (2020) öğrencilerin önyargı hissettikleri, arkadaşlık ve iletişim sorunları yaşadıkları ve rehberlik ve danışmanlık hizmetinden yeterli düzeyde yararlanmadıklarını ortaya koymaktadır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler farklı tekniklerle farklı ortamlar ve farklı zaman dilimlerinde çalışma alışkanlıklarına sahiptirler. Öğrencilerin önemli bir kısmı dil öğrenme stratejilerini (*sosyal stratejiler, bellek stratejileri, belirleme stratejileri, bilişsel stratejiler* ve *üstbilişsel stratejiler*) bilmemekte ya da bilinçli bir şekilde uygulamamaktadırlar. Bu noktada uluslararası öğrencilerin dil öğrenme stratejileri ve öğrenmelerine etkisi konusunda rehberliğe ihtiyaçları olduğu açıktır. Öğrencilere, öğrenme stratejilerini kullanarak çalışma alışkanlığının kazandırılması ve nitelikli öğrenme çıktılarının elde edilmesi için öğrenci çeşitliliğinin dikkate alındığı, ilgi ve motivasyonu canlı tutacak, çalışma ortamlarına ihtiyaç vardır. Öğrencilerin bu bağlamda

farkındalıkları artırıldığında öğrenmenin sorumluluğunu almaları da sağlanmalıdır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler Türkçe öğrenme süreçlerine yönelik Alyılmaz ve Şengül (2018), dil öğrenme stratejileriyle gerçekleştirilen etkinliklerin, öğrencilerin dil bilgisi başarılarını artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Altunkaya ve Uyan (2020), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzey dinleme etkinliklerinin üstbilişsel aşamalara uygun yürütülmesinin dinlediğini anlamada olumlu etkisi olduğu belirlemiştir. Öztürk ve İlgün (2024) Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti ve Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim Setlerini analiz etmiş ve ders kitaplarında sözcük öğretimine dayalı etkinliklerin sayısal dağılımında belirgin farklılıklar ortaya çıkmış, bazı yöntem/tekniklerin hiç kullanılmadığı, bazılarının ise ders kitaplarına göre orantısız olarak değişkenlik gösterdiği tespit edilmişlerdir. Harputoğlu (2015) yüksek lisans çalışmasında Gazi TÖMER ders kitabında öğrenme stratejilerini incelemiş ve kitapta öğrenme stratejilerine açık bir şekilde verilmediğini, herhangi bir strateji çalışması bulunmadığını, kitabın etkinlikleri üstbilişsel stratejilerin kullanımını desteklenemediği, dört dil beceri için bilişsel stratejilere yer verilmesine rağmen bellekle ilgili hiçbir stratejinin bulunmadığı belirlemiştir. Bunun yanında dil öğrencisinin, dil öğrenme süreciyle ilgili duygu ve düşüncelerinin farkına varmasına ve bunları olumlu yönde geliştirmesine olanak sağlayacak duyuşsal stratejilere de yer verilmediğini tespit etmiştir. Aydın (2021) yürüttüğü doktora çalışmasında dil öğrenme stratejileri eğitiminin, öğretmen adaylarının alan bilgisine etkisini araştırmış ve olumlu sonuçlara ulaşmıştır. Bu araştırmanın yapıldığı TÖMER’de öğretim kitap temelli yürütülmekte olup, materyal olarak Gazi TÖMER öğretim seti kullanılmaktadır. Sonuçlar bu bağlamda değerlendirildiğinde öğrencilerin öğrenme stratejilerini bilmeleri, etkinlikler yoluyla öğrencilerine öğretmeleri öğretimin niteliğinin artırılması bakımından önemli görülmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler, yeni bir kültürü tanımak, farklı bakış açıları kazanmak, bilişsel, duyuşsal ve akademik tecrübe edinerek bireysel gelişim sağlamak, avantajlı kariyer fırsatları yakalamak, yeni sosyal çevre kurmak ve duygusal tatmin sağlamak amacıyla yabancı dil öğrenmektedir. Öğrenciler ayrıca meraklı oldukları (çevrelerinde ne konuşulduğunu merak ettikleri ve anlamak istedikleri) gerekli gördükleri ve zorunda hissettikleri için de dil öğrenmektedirler. Yabancıların Türkçe öğrenme nedenlerine ilişkin sonuçlar literatürle benzerlik göstermektedir. Buna göre farklı bir kültürü tanımak, iş imkânlarından yararlanmak, öğretim görmek, Türkiye’de yaşıyor

olmak ve merak belli başlı nedenler olarak sıralanmıştır (Güner ve Kartal, 2021; Demirci, 2014; Özarslan ve Ozan, 2021; Tunçel, 2016; Yığın, 2013).

Bu çalışmaya katılan ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler en az iki yabancı dil bilmekte olup bu sayı altıya kadar çıkabilmektedir. Öğrenciler yabancı dil yeterliklerini gerek bireysel gayretleri gerekse akademik nedenlerle kazanmışlardır. Ancak aynı öğrenciler Türkçe yeterlik kazanma konusunda zorluk yaşamaktadırlar. Türkçeyi öğrenmeye yönelik geliştirdikleri zorluk algıları; kur düzeyleri, dilin yapısı, temel dil becerileri, dil bilgisi öğretimi, yazım ve noktalama kurallarından etkilenmektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe yeterlik kazanmalarını engelleyen içsel ve dışsal faktörler mevcuttur. Türkçe öğrenme yaşantılarına etki eden *içsel* faktörler; motivasyon eksikliği, duygu durumları, karakter özellikleri ve öğrenmenin sorumluluğunu almamalarıdır. Türkçe öğrenme yaşantılarına etki eden *dışsal* faktörlerin ise; kültür ve din, çevre, sosyal ortam ve akranlar, sosyoekonomik durum, ana dili ve hedef dil arasındaki farklılıklar ve Türk dili unsurlarıdır (yapısal özellikler, kelime çeşitliliği, anlamsal yapı, alfabe, fonetik gibi). Öğrencilerin kültürel ve dinî değerleri, öğrenme yaşantılarına; iletişim sorunları, bilişsel süreçlerde zorlanma, derse katılamama, sosyal çevreye uyum sağlayamama, kitap okumaya olumsuz tutum geliştirme, öğreticiye ve karşı cinsten akranlarına olumsuz tutum geliştirme (karşı cinsle iletişime kapalı olma) ve utanma şeklinde etki etmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerini *zorlaştıran* faktörlere gelindiğinde; ana dil konuşurlarıyla iletişim kuramamaları, akranlarıyla paylaşma ve iletişime kapalı olmaları, çevrimiçi çeviri araçları kullanmaları, diğer dillerden yanlış aktarım yapmaları, ders çalışmada süreklilik sağlayamamaları, çekingen olmaları, ders içeriğini sevmemeleri ve öğreticilerin öğretim şekillerini, tutum ve davranışlarını sevmemelerinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Barış ve Şen, (2019) ve (Kılınç, 2018) çalışmalarında uluslararası öğrencilerin yaşadıkları güven eksikliği, kaygı durumları ve çevresel etkilerle dinleme becerilerini geliştirmede sorun yaşadıklarını belirlemişlerdir. Öğrenciler telaffuz nedeniyle dinleme ve konuşmada sorun yaşamaktadırlar (Yılmaz ve Biçer, 2024).

Türkçe öğrenme sürecini *kolaylaştıran* faktörler ise; olumlu akran iletişimi ve etkileşimi, Türk arkadaşlar edinme, Türklerle aynı ortamlarda bulunma (sosyalleşme), Türkçe dizi/film/video izleme ve müzik dinleme, pratik yapma, kitap okuma, kelime öğrenme, mentor desteği alma, Türkçeyi sevmeye istekli ve azimli olma, zorunluluk

hissetmedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin *ders başarısı* sağlamak amacıyla kitap ve ders notları okudukları, yeni kelimeler ezberlemeye çalıştıkları, not alarak çalışmayı öğrendikleri, görsellerden yararlandıkları, konuyla ilgili ana dillerinde ders/video izledikleri, ana dillerinde kaynak okudukları, çıkmış sınav sorularına çalıştıkları, -istenmeyen bir davranış olsa da- sınavda kopya çektikleri ve sınav sorularını boş bırakmayarak şans başarısını artırmaya çalıştıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Türkçe yeterliğe sahip olmak için pratik yapmakta, film izlemekte ve müzik dinlemektedirler (Yılmaz ve Biçer, 2024). Ancak öğrencilerin serbest okuma etkinliklerini çoğunlukla ana dillerinde yaptıkları, okuduğunu anlama sürecinde online sözlük kullandıkları ve çevrelerinden yardım almak durumunda kaldıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler Türkçe okuma alışkanlığı geliştirebilmek için yardıma ihtiyaç duymakta (Okur, Yardım ve Yücelşen, 2020), Türk öğrencilerle iletişimde olma ihtiyacı hissetmektedirler (Şeker, Taşçı, Erken ve Tanyeri, 2020).

Motivasyonla ilgili sonuçlarda ulaşılan sonuçlara göre; aile, akran, öğretmen ve sosyal çevrelerince desteklenmeleri, öğrenmeye karşı ilgili ve istekli olmaları, özgüvenli ve kararlı olmaları, ülkelerine karşı sevgi ve sorumluluk duymaları, hedeflerini ve gelecek planlarını hatırlamaları ve derslerde başarı kazanmaları durumunda uluslararası öğrencilerin *çalışma motivasyonları artmaktadır*. Benzer şekilde filmler ve kitaplarda öğrencilerin motivasyonunu olumlu etkileyen unsurlardır. Akranların olumsuz, yargılayıcı tutum ve davranışları, dersler anlamakta zorlanmaları dolayısıyla yetersizlik hissine kapılmaları, dersi ya da okuduğu bölümü sevmemeleri, aile ve yakınlarını özlemeleri ile hata yapma korkusu taşımaları öğrencilerin *öğrenme motivasyonları azaltmaktadır*. Demirci (2024), öğrencilerin motivasyon engellerini araştırdığı çalışmasında dört boyutun motivasyon üzerine olumsuz etkisi olduğunu tespit etmiştir: Dil öğrenenlerin hisleriyle ilgili engeller, yetersiz materyal kullanımı, iletişim engelleri, öğretmenlerin yetkinliği ve öğretme stilleri. Aynı zamanda kültürel uzaklık algısı da yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin motivasyon engellileri üzerinde etkili olmaktadır.

Yurtdışında okumak bireye farklı yük ve sorumluluklar getiren zorlu süreçleri içerebilmektedir. Farklı beklentiler ve sorumluluklar altında ülkemizi tercih eden uluslararası öğrencilerin geleceklelerini inşa etmek yolunda verdikleri cesur kararın, dil yetersizliğinden dolayı başarısızlıkla sonuçlanması kabul edilir görünmemektedir. Öğrencilerin birden fazla dili anlıyor ve konuşuyor olması bu konudaki sorumluluğun Türkçe öğretimine kaydırılmasını gerekli kılmaktadır. Bu durum Türkçe öğrenme

süreçlerini sevdirecek, yenilikçi, etkili tasarımlara ihtiyaç olduğu sonucu ortaya çıkarmaktadır. Uluslararası öğrencilerin sorunlarına çözüm sunacak öğretim etkinliklerinin tasarlanması ihtiyacı doğmaktadır. Bu kapsamda öğretimin; *kültürel ögeler taşıması* (hedef kültür ve dünya kültürlerini tanıtıcı içerikler sunarak çoğul kültürlüğü teşvik etme), *vizyoner olması* (öğrencilere farklı bakış açıları kazandıracak ve hayal gücünü harekete geçirecek konular içerme), *destekleyici ve geliştirici olması* (öğrencilerin akademik gelişimlerini destekleyici bilimsel, sosyal, kültürel ve teknolojik gelişmeleri kapsayıcı içerik oluşturulması), *disiplinler arası ve multidisipliner olması* (disiplinler arası düşünme becerisini aktif kılacak problem durumları oluşturularak öğrencilerin hedef dilde üst düzey bilişsel becerileri kullanmalarının sağlanması), *işbirliği ve etkileşime açık olması* (öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel gelişimlerini destekleyici işbirlikli ve etkileşimli grup etkinlikleriyle üretme/ders çalışma alışkanlıkları kazanmalarının sağlanması), *gelecek planlarını destekleyici ve geliştirici etkileşim kurmalarını sağlaması* (öğrencilerin kariyer planlarını geliştirici ve destekleyici sosyal çevre oluşturmalarına imkân sağlayacak topluluk faaliyetleri ve organizasyonlar sunması) gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2. Türkçe Öğretimine İlişkin Sonuçlar

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin başlıca hedeflerinin; Türkçe dil becerilerini kazandırmak, kültürel etkileşim sağlamak, hedef dilde kendini ifade etme becerisi kazandırmak, kur düzeylerine uygun kazanım sağlamak, sosyal beceri kazandırmak ve günlük hayata hazırlamak olduğu belirlenmiştir. Ancak çalışmada öğretimin belirtilen amaçlara uygun biçimde yürütülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun başlıca sebebi merkezde herhangi bir yabancılara Türkçe öğretimi programı referans alınmamakta ve kullanılmamaktadır. Bu durum neredeyse tüm TÖMER'lerde benzer şekildedir.

TÖMER'lerde verilen Türkçe öğretiminin kur yeterlikleri dolayısıyla sertifikalar bağlamında standartlaşmaması önemli sorun olarak durmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde standartların oluşturulması ve TÖMER'lerde bu standartlara uygun öğretimin verilmesi bu amaca uygun hazırlanmış öğretim programını kullanılmasını gerekli kılmaktadır. TÖMER'lerde öğretimin kitap merkezli yürütülmesi ve halihazırda varolan öğretim programlarının yükseköğretime yönelik var olan sınırlılıkları bu sorunun çözülememe nedenleri olarak görülebilir. Bu çalışma kapsamında incelenen Yabancılara Türkçe Öğretimi Programlarında D-AOBM 'ni referans alındığı ifade edilmektedir.

Ancak incelemelerde programların güncel metinde önerilen dört iletişim biçiminden ziyade geleneksel yönetime göre tasarlandığı görülmektedir.

Bu çalışma kapsamında belirlenen öğretim içeriğiyle ilgili başlıca problem, içeriğin öğrencilerin akademik ihtiyaçlarını karşılamamasıdır. Kullanılan metinlerin yükseköğretime hazırlayıcı bir niteliğe sahip olmaması ve şiir vb. edebî metinlerin sıklıkla kullanılıyor olması öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçleri hakkında olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmaktadır. Çalışmada ulaşılan diğer bir sonuca göre öğrencilerin akademik ve sosyal çevrelerde etkileşim sağlayabilmeleri bu alanlara özgü kelimeleri bilmeleri ve farklı bağlamlarda kullanabilmeleriyle ilişkilidir. Bu yeterliğe sahip olmak, öğrencilerin özgüven geliştirebilmelerine de önemli ölçüde katkı sağlayabilmektedir. Uluslararası öğrencilerin akademik ve sosyal iletişim sorunları ve yeterlikleri değerlendirildiğinde kapsamlı bir kelime öğretimine ihtiyaç duyulduğu sonucu çıkmaktadır. Bu bağlamda yükseköğretim öğrencilerine yönelik yabancılar Türkçe öğretimi içeriğinin farklı akademik alanlara hitap edecek biçimde zenginleştirilmesi, öğrenciyi merkeze alan öğrenme ortamları tasarlanarak, öğrenmenin sorumluluğu öğrenciye bırakılması gerekmektedir.

Literatürde yabancı dil olarak Türkçe öğretim içeriğinin üniversite öğrencileri için yeterli olmadığı vurgusuyla yürütülen özel amaçlı program çalışmaları bulunmaktadır. Bu bağlamda Temizyürek, Çangal ve Yörüsün (2015), Yabancılar Türkçe öğretiminde iş Türkçesi -bankacılık- öğretim programı, Ulutaş (2016) ise yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenim gördükleri alanla ilgili dil ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri, alandaki içerik ve alana özgü dil arasında bağlantı kurabilmelerine katkı sağlamayı amacıyla İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenciler için özel amaçlı Türkçe öğretim programı tasarlamışlardır. Tekin (2024), özel amaçlı akademik Türkçe öğretiminde inşaat mühendisliğine ilişkin teknik ve akademik söz varlığını derlediği çalışmasında genel amaçlı Türkçe öğretimiyle özel amaçlı akademik Türkçe öğretiminin ayrı olarak ele alınması ve farklı program, materyal ve ders kitaplarıyla öğretim yapılması gerektiğini savunmaktadır.

TÖMER'de dil bilgisi odaklı ve beceri temelli Türkçe öğretimi yapılmaktadır. Derslerin okuma, yazma, konuşma ve dil bilgisi olacak şekilde ayrı ayrı verilmesi öğrencilerin istenilen yeterlilik düzeyine ulaşılmasını önlemekte ve dil unsurlarını bütüncül yapılandırmamalarına neden olmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler edindikleri bilgi ve becerileri ilişkilendirme ve hayata aktarma aşamasında problem yaşamaktadırlar. Bu

durumda öğrenme-öğretme süreci öğrenciler için zorlayıcı ve uygulanabilir olmaktan uzak kalmaktadır. Burada dikkat çekici bir diğer sonuç dil becerilerinin birbirinden bağımsız kazandırılmaya çalışıldığı bu merkezde müstakil bir dinleme dersinin olmamasıdır. Keza diğer derslerde dinlemeye yeterliği kazandıracak düzeyde etkinlik yapılmamaktadır. Olgun ve Yılmaz (2024) literatürdeki yabancılara Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine yürüttükleri çalışmada, kitaplarda dinleme becerisi yerine yazılı becerilere ve dil bilgisi öğretimine odaklanıldığını tespit etmişlerdir. Diller için Ortak Çerçeve Metninde dinleme becerisi için sadece dinleme değil, izlemeyle ilgili kazanımlara da yer verildiği görülmektedir. Bu da gösteriyor ki sadece dinleme metinleri değil, videolar, filmlerden, çizgi filmlerden bölümler ve eğitim için hazırlanmış özel içerikler de kitaplarda dinleme becerisi için kitabın bir parçası olabilir.

Dil bilgisi öğrencilerin zorlandığı bir derstir. Öğreticiler dil bilgisi öğretimiyle ilgili farklı (dil bilgisi öğretimi olmalı, azaltılmalı, basitleştirilmeli, esnetilmeli, uygulamaya dönük olmalı, ihtiyaca uygun olmalı) yaklaşımlara sahiptirler. Bu nedenle konuların işleniş konusunda öğretmenler arasında fikir birliği mevcut değildir. Bu nedenle konular aynı düzey kur grupları için kimi zaman çok yüzeysel kimi zaman çok ayrıntılı verilebilmektedir.

Türkçe öğretiminde uygulamaya dönük etkinlikler yeterli değildir. Bu nedenle öğrencilerin pratik eksikleri vardır. Öğrenciler, derslerde yeterli düzeyde konuşma pratiği yapamamaktadırlar. Öğrencilerin kelime bilgileri yetersizdir. Ünlü harflerin kullanımlarında ve fonetikte önceki öğrenmelerden yanlış aktarımlar yapmaktadırlar. Bu durum konuşmada, telaffuz / sesletim hatalarına yazmada ise imla hatalarına yol açmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin ek çalışma ve öğrenme ortamı ihtiyaçları vardır. Tekin (2024) çalışmasında bireylerin, aksanı anlaşılabilir ve açık olduğu ölçüde etkili iletişim kurabileceklerini vurgulamaktadır. Bu nedenle hedef dilin öğretiminde dilbilgisel yapıyı ve kelime dağarcığını zenginleştirmeye gösterilen özenin, dilin işlevsel bir şekilde kullanımının yapıldığı, anlam oluşturmada tamamlayıcı görev üstlenen bütün öğretimine de gösterilmesi gerektiğini savunmaktadır.

Kurs boyunca konuşmayan/konuşma fırsatı bulamayan öğrenciler mevcuttur. Bu öğrenciler ancak kurs tamamladıktan sonra -sosyal hayatta mecbur kaldıkları için- konuşmaya başlayabilmişlerdir. Bu durum üniversite yaşamında da benzer şekilde ortaya çıkmaktadır. Konuşmaya cesaret edemediklerinden dolayı lisans öğretimi boyunca sesiz kalmayı tercih eden öğrenciler mevcuttur. Bu öğrenciler ne yazık ki gerek akademik

gerekse sosyal yaşamlarında başarısız atfedilmektedirler. Öğrencilerin konuşmaya isteksiz olmaları, kursta öğrendikleri bilgileri uygulama fırsatı bulamamaları, kendilerini doğru ifade edememeleri, sosyal çevre kuramamaları, dışlanmış hissetmeleri, utanmaları ve korkmaları konuşma pratiği yapmalarını engelleyen faktörlerdir. Uluslararası öğrenciler *konuşma pratiklerinin yeterli olmamasından* dolayısıyla kurallı ve akıcı konuşmamakta ve aktaramamaktadır. Kocayanak ve Topçu Tecelli (2024), Türkçe öğretiminde konuşma becerisini ölçme sürecinde kullanılan teknikleri belirledikleri çalışmalarında en az tercih edilen tekniklerden birinin bir ses dinlettikten/video izlettikten sonra öğrencinin konuşmasını sağlamak olduğunu tespit etmişlerdir. Benzer şekilde en az tercih edilen teknik olarak drama olurken en çok tercih edilen tekniğin tartışma/ikili konuşma olduğunu belirlemişlerdir.

Öğreticiler yabancı dil konuşuru değildir. Bu nedenle öğrenciler anlayamadıkları konuları başka kaynaklardan öğrenmeye çalışmaktadırlar. Bir diğer problem de konuyu anladığı düşünülen öğrencilerden, konuyu arkadaşlarına anlatmasının istenmesidir. Araştırma sonuçlarına göre bu iki durum da istenmeyen öğrenme çıktılarına neden olabilmektedir. TÖMER'de öğretim öğretmen merkezlidir. Geleneksel yaklaşımın benimsendiği merkezde düz anlatım, çeviri ve soru-cevap en sık kullanılan öğretim tekniklerdir. Ders giriş etkinlikleri çoğu zaman atlanmakta ve hazırbulunuşluklar dikkate alınmamaktadır. Türkben ve Koca (2024) basamaklı öğretim yöntemiyle üretici dil becerilerinin geliştirilmesi amaçladıkları çalışmalarında yöntemin yabancı öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin gelişmesinde olumlu etkisi olduğunu belirlemişlerdir.

TÖMER'de uygulanan öğretim süresi yeterli bulunmamaktadır. Temel düzeylerde uygulanan öğretim, uyum problemleri ve hazırbulunuşluk durumları kur kazanımlarının geciktirebilmektedir. Öğrenciler kur yeterliğini kazanamadan bir üst kura geçebilmektedirler. A0 (ön-hazırlık) kur öğrenci başarıyı olumlu etkileyebilmektedir. Bu bağlamda A0 kura ihtiyaç duyulmaktadır.

TÖMER'de sınıflar ve sınıflar kalabalıktır. Dil öğretiminde önerilen U oturma düzenine sahip değildir. Teknolojik alt yapı, araç gereç ve donanım bakımından yetersizdir. Dolayısıyla sınıflarda *görsel-işitsel materyal* kullanılmasını sağlayacak dijital ve teknik altyapı zayıftır. Sınıflar öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine ve amaca uygun oluşturulmamaktadır. Uyruk, akraba-arkadaş ve kız-erkek dengesinin sağlanamamaktadır. Ders saatlerinin planlamasında ulaşım ve öğrenci imkânları gözetenmemektedir.

Öğrenci çeşitliliğine ilişkin sonuçlara göre öğrenciler, yaş ortalaması, dil öğrenme amacı, farklı diller bilme durumları (yabancı dil yetkinliği), akademik alan tercihleri, kültür ve sanata ilgileri bakımından çeşitlilik göstermektedir. Öğrencilerin derse aktif olmaları; hazırbulunuşluk düzeyleri, öğrenmeye istekli, isteksiz, ilgili, ilgisiz, kapalı olma durumları ve cinsiyetlerine bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Öğrenci davranışları; yaşa, cinsiyete -mizaç ve kültürle doğrudan ilişkili- ve ırka bağlı olarak farklılık göstermektedir. Öğreticiler iletişime açık olduklarını ve bunu farklı kanallardan öğrenciye göstermeye çalışmakta ancak çoğu zaman iletişimi bir zorunluluk olarak görmektedirler. Öğreticilerin yabancı dil bilmemeleri -özellikle temel düzeyde- iletişim sorunlarına neden olmaktadır. Öğrencinin temel düzey öncesi dil yeterliğinin olmaması ya da -İngilizce, Arapça gibi- yaygın kullanılan dillerden birini bilmemesi iletişim sorunlarına neden olmaktadır. Öğrencilerin yaşı, cinsiyeti ve davranış biçimleri de iletişim sorunlarına neden olmaktadır.

Çevrimiçi derslere ilişkin sonuçlar, öğretim etkinliklerinin sunuluş biçiminin başarı ve memnuniyet üzerinde belirleyici etkisi olduğunu göstermektedir. Keza etkileşimli ve bütüncül yöntemlerin kullanıldığı çevrim içi derslerde öğrenci başarısı ve memnuniyetinin sağlanabildiği; Anlatım tekniklerinin kullanıldığı derslerde ise öğrenci başarısı ve memnuniyetinin sağlanamadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Önemli ölçüde materyal eksikliği / materyal ihtiyacı vardır. Öğreticiler materyal hazırlamayı öğretimin bir parçası olarak değil, zorunluluk/zorluk olarak görmektedir. Bu nedenle öğretimi desteklemek için özel materyaller hazırlanmak yerine doğaçlama ders işlemektedirler. Öğreticiler materyal hazırlama konusunda yeterli bilgi, beceri ve yetkinliğe sahip değildir. Bu nedenle materyal çeşitlendirme ve değiştirme konusunda istekli değildirler. Öğreticiler arasında ortak materyal hazırlamamaktadır. Sıklıkla tercih edilen materyaller ders kitabıdır. Anlatımı desteklemek için *beden dili* kullanılmaktadır. Sunum araçları materyal olarak nitelenmektedir. Görsel-işitsel materyallerin öğretimi kolaylaştırdığı ve derslerde video izletildiği söylenmesine rağmen, neredeyse hiç görsel-işitsel materyal kullanılmamaktadır. Öğrencilerin kurstan bağımsız izledikleri film ve dizler ders materyali olarak addedilmektedir. Çok istisnai durumlarda öğrenci tepkilerine ve dönemsel ihtiyaçlara göre materyal değiştirildiğine gidilebilmektedir. Ancak soyut kelime öğretiminde zorlanılmaktadır.

TÖMER’de dersler kitap merkezli yürütülmektedir. Öğreticiler alanda kullanılan öğretim setleri hakkında yeterli bilgiye sahip değildir. Öğreticiler kitapla öğretim etkili

bulunmaktadırlar (becerilere göre hazırlandığı için) ve kitaplar kendilerine hazır materyal sunmaktadır (*kitabın kendisi materyal!*). Bazı öğretmenler kullanılan öğretim setine metinler arası kopukluk olduğu gerekçesiyle eleştirel yaklaşmaktadır. Halihazırda kullanılan set etkinlikler bakımından diğer setlerden daha zayıf bulunmaktadır. Ancak öğretmenler alanda kullanılan setler farklı düzeylerde kazanımlara sahiptirler.

Eleştirel yaklaşan öğretmenler Türkçe öğretim setlerini öğretim bakımından yetersiz bulmaktadır. Buna göre kullanılan öğretim seti; kitaplar öğrenci ihtiyacına uygun olmadığı, kelime çeşitliliği sağlamadığı, etkinlik bakımından zayıf kaldığı (özellikle konuşma), tekrara düştüğü (sarmal olmasının etkisi?), bazı metinlerin güncellenmesi gerektiği, metinlerin kurda kazandırılması beklenen dil bilgisiyle uyumsuz olduğu, içeriğin yetersiz olduğu, dil bilgisi yaklaşımının yetersiz olduğu, kur geçişlerinde (B1) metinlerin birden zorlaştığı , kitapta kazandırılması istenen içerikle öğretim süresinin uyumlu olmadığı için yeterli bulunmamaktadır.

Ulaşılan bir diğer sonuca göre ise bazı öğretmenler öğretimde kitap vb. doküman kullanma ihtiyacı duymamaktadır. Öğretim boyunca sadece oyun oynatmayı tercih etmektedir. Tercih edilen oyunlar ve uygulama biçimleri hakkında ulaşılan sonuçlara göre; oyunlar uygulama biçimi ve içerik olarak kur düzeylerine uygun değildir. Etkinlik boyunca Türkçe dışında diller daha yoğun biçimde kullanılmaktadır. Dolayısıyla öğretim amacına ya ulaşamamakta ya da sınırlı düzeyde ulaşmaktadır.

Türkçe eğitimlerinde beklenen kur yeterliklerine ulaşıp ulaşılmadığı konusunda öğretmenler ihtilaf içindedirler. Öğretmenler yürütücüsü oldukları derslerin kazanımlarının D-AOBM ölçeklerine uygunluk durumunu bilmedikleri sonucuna ulaşmıştır. Öğretimde kullanılan bir programın olmaması, materyal ve içerik hazırlanmaması, öğretimin bir plan dâhilinde yürütülmesini sağlayacak herhangi bir kaynak edinilmemesi bu soruna temel oluşturmaktadır. Efe ve Yangil (2024) Yabancılar Türkçe öğretiminde temel (A1) düzeyde otantik materyal kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Ders tekrarı ve ödev takibi ve sinama durumlarının öğretim sürecine uygun biçimde yapılmadığı ve ölçme araçlarının çeşitlendirilmediği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlere göre kur geçme sınavları (zorluk derecesi, ölçme düzeyi, kapsam ve yapı geçerliği bakımından) yeterli değildir ve kur bitirme sınavlarının kolay olduğunun düşünülmektedir. Sınavlarda standart ölçme araçları ve standart değerlendirme araçları -

puanlama ölçeği (standart/dereceli) ve derecelendirme ölçeği/rubrik-kullanılmamaktadır. Sınavlar / ölçme araçları ekiple ya da bireysel hazırlanmaktadır.

Kocayanak ve Topçu Tecelli (2024), Türkçe sözlü iletişim becerisinin geliştirilmesi, dolayısıyla ölçümü ve değerlendirilmesi için kullanılan tekniklerde yeterli ölçüde olmasa da ilerleme kaydedildiğini ancak bugünün talep ve ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli bir ölçüt olan etkileşim boyutunun dikkate alınması yetersiz kaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacılar konuşma becerisinin doğru, güvenilir ve nesnel bir yaklaşımla ölçümü ve değerlendirilebilmesi için bu konuda bilgi sahibi olunmasının önemine vurgu yaparak çalışma grubu öğretmenlerin ölçme değerlendirme eğitimi almış olmalarının kullandıkları tekniklerin seçiminde etkili olduğunu ve farkındalık düzeylerinin arttığını belirlemişlerdir.

Sınavlar kur standartlarını karşılamamaktadır. Standart ve bireysel ölçme araçlarının geliştirilerek ölçme değerlendirme etkinlikleri nitelikli bir düzeye çekilmelidir. TÖMER'de standart ölçme araçlarına sahip olunmamasına rağmen sonuç değerlendirme, süreç değerlendirme ve standart değerlendirme türlerinin kullanıldığı savunulmaktadır. Bireysel değerlendirme daha iyi olacağı düşünülmektedir ancak buna yönelik bir ölçme aracı kullanılmamaktadır. Süreç değerlendirme yapmak için gerekli olan süreç takip dosyası (portfolyo), değerlendirme ölçekleri, dereceli puanlama araçları (rubrik), öz değerlendirme, akran değerlendirme, takip çizelgesi ve benzeri araçlar kullanmak yerine spontane sınıf içi gözlemler değerlendirmeye dâhil edilmektedir. TÖMER'de -öğrenci davranışları, iletişim durumları, kişisel kanaat, mağdur etmek istememe, sonraki kurlarda açılacağını düşünme gibi kişisel faktörler değerlendirmeye dâhil edildiğinden- subjektif değerlendirme yapılmaktadır. Kur sürelerinin esnetilerek öğrencilere bireysel ilerleme fırsatı sunulmalıdır. TÖMER'ler arasında kur standartları sağlanamamıştır. Bu nedenle farklı merkezlerde eğitim alan öğrencilerin kur yeterlikleri ve sertifika düzeyleri farklıdır. TÖMER'de ortalamayla geçme sistemi uygulanmaktadır. Öğrenciler bir beceriden gerekli yeterliği sağlayamadıklarında ortalamaları yeterli ise bir üst kura geçebilmektedirler. Araştırmaca ulaşılan sonuçlara göre bir beceriden kalındığında -ortalamayla geçmek yerine- kur tekrarı yapılmalıdır.

Öğreticilerin; ölçme aracı hazırlama deneyimlerinin olmadığı, ölçme aracı hazırlama bilgilerinin olmadığı, değerlendirme aracı hazırlama ve uygulama bilgilerinin olmadığı, kur standartları ve referans kaynaklar hakkında bilgilerinin olmadığı, kur kazanımlarına ilişkin bilgilerinin olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Kocayanak ve Topçu Tecelli (2023),

alışmalarında ğreticilerin lme farkındalık düzeylerinin eēitim seviyeleri ve niteliēine göre deēiřmesinin önemli bir soruna işaret ettiēini vurgulamaktadırlar. Bu durum öğreticilerin yabancı dil olarak Türkçe ēretiminde lme deēerlendirmeye yönelik hizmet içi eēitimlere gereksinim olduēunu göstermektedir.

Öğreticiler derslerde yalnızca kendi derslerine ilişkin (sınırlı ölçüde) dönüt vermektir. Bariz hata olması durumlarında dahi ērencilerin diēer becerilerine ilişkin dönüt ve düzeltme yapmamaktadırlar. Ancak dil bilgisinin yazmayla doērudan ilişkili olduēunu, doēru cümleler kurulabilmesi için diēer derslerde dönüt ve düzeltme verilmesi gerektiēi savunulmaktadır. Serpen ve üstten (2023) alışmalarında ders esnasında sözel hatalarına dönüt alma sıklıēının ērencilerin hatalarını çabuk görme ve hemen düzeltme şansı vermesi açısından oldukça etkili olduēu sonucuna ulaşmıştır.

TÖMER'de görev yapmakta olan öğreticiler, teokratik ve demokratik olmak üzere iki farklı sınıf yönetimi yaklaşıma sahiptirler. Demokratik davranış biçimi benimseyen öğreticiler, pozitif disiplin yaklaşımlarına sahipken teokratik yaklaşımı benimseyen öğreticiler, negatif disiplin yaklaşımlarına sahiptir. İstenmeyen ērenci davranışlarının yaşanması hâlinde öğreticiler bazı durumlarda kontrolü saēlayamamakta bazı durumlarda ise ērencilerle tartışma yaşanabilmektedirler. Bazı durumlarda ise dersin verimi düşürmemek adına problemlili durumları görmezden gelme eēilimindedirler. Öğreticiler, ērencilerinin ērenme süreçlerinde destekleyici, ilgili olabildikleri gibi umutsuz ve eleştirel de olabilmektedirler. Bu tutum ve davranışların ērenciye yansıması ise ērencilerin dersin nasıl iřlediēinden çok kim tarafından verildiēini önemsemeleri şeklinde olmaktadır. ērenciler iyi iletişim kurdukları öğreticileri daha başarılı bulmaktadır.

Öğreticiler özellikle ilk kurlarda ērenci eřitliliēi ve kültürlerine uyum saēlamakta zorlanmakla birlikte ērencilerin derste aktif olamama nedenlerini ērenci profili ve ders sürelerinin yeterli olmamasıyla ilişkilendirilmektedirler. Öğreticilerin ērencilere karşı bazı önyargıları mevcuttur. rneēin ērencilerin derslerde ana dillerinde konuşmalarını -Türkçe gelişimleri olumsuz etkilediēi için deēil- ērencilerin kendileri hakkında olumsuz konuşabilecekleri/eleştirebilecekleri endişesiyle yasaklamaktadırlar. Ayrıca ğreticiler, uluslararası ērencilerin niversite kabul kriterleri ve yabancı dil yeterlikleri bakımından avantajlı oldukları gerekçesiyle eleştirmektedirler.

Bu alışmada Türkçe ğreticilerinin D-AOBM kur tanımlayıcılarını bilmedikleri ve kur referansları konusunda kısmen bilgi sahibi oldukları belirlenmiştir. Öğreticiler

Yabancılar Türkçe Öğretim Programlarını bilmemektedirler. Dikkat çekici olan sonuç öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğretim programının ‘ne olduğu’ hakkında fikir sahibi olmadıklarını ifade etmeleridir. Bu durum öğretmenlerin öğretim programının eğitimdeki önemini ve işlevini bilmediği sonucuna ulaştırır ki bu da öğretim sürecinde aksaklıklara /sorunlara sebep olabilecek önemli bir faktördür.

Öğreticiler, Türkçe öğretiminin amaç, hedef ve ihtiyaçlara uygun biçimde yürütülmediğini düşünmektedirler. Bu durum Türkçe öğretmenlerinin ya verdikleri eğitime güvenmedikleri ya da kur düzeylerine ilişkin bilgiye ve yeterliğe sahip olmadıkları sonucunu doğurmaktadır ki her iki durumda öğretimin sorunlu olmasına yol açacak niteliktedir.

Öğretimde tercih edilen yöntem ve teknikler de uygulanış biçimleri bakımından sorunludur (*münazara, sunum ve konferans / soru - cevap, karşılıklı konuşma ya da küçük grup tartışma*). Dolayısıyla bu, öğretmenlerin uyguladıklarını düşündükleri yöntem ve teknikler hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıklarına işaret etmektedir. Öğreticiler eğitsel oyun konusunda da yeterli bilgiye ve tecrübeye sahip değildir. *Öğretim etkinliği olarak seçilen oyunlar* bir kazanıma dönük olarak planlı biçimde sunulmamakta ve gelişigüzel uygulanmaktadır. Dolayısıyla seçilen oyunların eğitsel amaçlı olmaktan uzak ve kur düzeyine uygunluk bakımından sorunludur.

Türkçe öğretimi kitap merkezli yürütüldüğü gerekçesiyle *ders planına* gerek duyulmamakla birlikte daha tecrübeli olan öğretmenler dersi planlama eğilimindedirler. Fakat planlama ve plana uygun ders işleme konusunda sorun yaşamaktadırlar. Yabancılar Türkçe öğretiminde daha az tecrübeye sahip öğretmenler yürüttükleri öğretim etkinlikleri yeterli bulurken, nispeten daha tecrübeli öğretmenler öğretimi yetersiz bulmakta ve bu durumdan dolayı rahatsızlıklarını ifade etmektedirler. Bu öğretmenler bütüncül yaklaşımla öğretim yapmak istemektedirler.

Sonuçlar bütüncül olarak değerlendirildiğinde Türkçe öğretmenlerinin Yabancılar Türkçe öğretimi konusunda yetkin ve yeterli olmadıkları görülmektedir. Öğreticilerin öğretim programının bileşenleri olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreçlerini yürütmekte zorlanmalarının mezun oldukları alanlarla ilişkili olabildiği düşünülmektedir. Öğreticiler Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarından oluşmaktadır ve aralarında *Yabancılar Türkçe öğretimi* ve *pedagojik formasyon* sertifikalarına sahip olmayan öğretmenler bulunmaktadır. Alanyazında Eğitim Fakültesi mezunu Yabancılar Türkçe öğretmenlerinin program okuryazarlığına sahip olma ve program bileşenlerini

yürütme konusunda daha yeterli olduklarını gösteren çalışmalar mevcuttur (bkz.: Erdem ve Eğmir, 2018; Kana, Aşçı, Zorlu Kana ve Elkıran 2018; Ustabulut 2021). Türkçe öğretiminde nitelikli uygulayıcı/öğretici ihtiyacı vardır. Öğretim niteliğinin artırılması bağlamında eğitici eğitimlerinin düzenlenmesine ihtiyaç vardır.

5.1.3. Yükseköğretime İlişkin Sonuçlar

Türkçe öğretimi yabancı öğrencilerin üniversitede sosyal çevre kurmaları ve ders başarısı kazanmaları için yeterli değildir. TÖMER'de öğrenciler kendilerini akademik yaşama hazır hissedecekleri bir dil yeterliği kazandırılmamaktadır. Öğrenciler bireysel çabalarıyla bu sorunun üstesinden gelmeye çalışmaktadırlar. Öğrenciler kurs sonrası kendilerini akademiye hazır hissetmemekte, özellikle fakültenin ilk yıllarda fazlasıyla zorluk çekmektedirler. Özkan ve Acar Güvendir (2015) çalışmalarında uluslararası öğrencilerin en çok dersi anlama ve dili anlamada sıkıntı yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrenciler, Türkçe dil yapılarını ve söz varlıklarını yeterli düzeyde öğrenmemektedirler. C1 kuru tamamlayan öğrenciler günlük dili nispeten daha rahat kullanırken, akademik dil konusunda sorun yaşamaktadırlar. Öğrenciler TÖMER'de öğretilen içeriğin üniversite için yetersiz olduğunu düşünmektedirler ve kurs sonrası Türkçe çalışmaya devam etmek zorunda hissetmektedirler. Öğrenciler kurs sonrası kendilerini fakülteye hazır hissetmemekte, dil kullanımı bakımından farklı bir dünyayla karşılaştıklarını ifade etmektedirler. Öğrenciler Türkçeyi tam olarak öğrenememeleri için günlük / sosyal dil yeterliğini sağlayamadığını ve sokak diline uyum sağlayamadıklarını düşünmektedirler. Öğrenciler doğal hızında günlük konuşmaları anlayamamakta ve akıcı biçimde konuşamamaktadır.

Öğrenciler, yeterli düzeyde kelime bilmedikleri ve uygulama yeterliğine sahip olmadıkları için öğretim gördükleri alanlara ilişkin kavramları anlamakta ve açıklamakta zorluk yaşamaktadırlar. Yükseköğretime başlayan uluslararası öğrenciler C1 sertifikasına sahip olmalarına rağmen kendilerini üniversite hayatına hazır hissetmemektedirler. Uluslararası öğrenciler dersleri anlayıp takip edecek düzeyde bir akademik dil yeterliğine ve prosedürleri yürütebilecek düzeyde resmî dil yeterliğine sahip olamamakta, resmî yazışmalar yapamamaktadırlar.

Öğrenciler Türkçe kitap, dergi ve gazeteleri anlayamamakta bu nedenle metinleri ana dillerine çevirmek zorunda kalmaktadırlar. Benzer şekilde kompozisyon, sunu ve

raporları ana dillerinde hazırlamakta, mobil çeviri araçları kullanmak yoluyla Türkçeye çevirmektedirler. Öğrenciler derslerde hocalarını takip edememekte ve derslerde not alamamaktadırlar. Cümleler arasında bağ kurmalarını gerektiren uzun paragraf oluşturamamakta, alanlarına özgü kelimeler kullanarak ödev, sınav ve sunu hazırlayamamaktadırlar. Yükseköğretime başlayan uluslararası öğrenciler dil kaynaklı bir başarısızlık yaşamaktadırlar. Çünkü öğrenciler D-AOBM’nde önerilen C1 kur yeterliklerine sahip değildirler. Kelime bilgilerinin yetersiz olması konuşma ve yazmada doğru cümle kuramamaları bu olumsuz deneyimlerin artmasına neden olurken, ders çalışma isteklerini de olumsuz etkileyebilmektedir. Dil gelişimi konusunda öğretim üyeleri teşvik edicidirler ancak özellikle mühendislik ve tıp alanlarında öğrenim gören öğrenciler bildikleri diğer diller sayesinde yabancı kaynaklara ulaşma ve kullanma konusunda Türk akranlarına göre avantajlı olabilirlerken, Türkçe işlenen derslerde, sunularda ve sınavlarda Türkçeye aktarım yapamadıkları için başarı gösterememektedirler. Öğrenciler, kendilerini rahat ifade edebildikleri -İngilizce, Arapça gibi- dillerde sınav kağıtları hazırlanması durumunda daha başarılı olmaktadır. Diğer bir sonuç ise öğrencilerin Türk akranları ve hocalarıyla iletişimsizlikleri dışlanmışlık hissine neden olmakta ve akademik performanslarını olumsuz etkilemektedir. Bu bağlamda öğrencilere aidiyet kazandıracak etkinlikler düzenlenmesi ve öğretim etkinliklerinin çeşitlendirilmesi sağlanmalıdır. Buna göre, alan uzmanlarından danışmanlık alınması, grupla akran eğitimleri düzenlenmesi, akademik birimlerin ders kayıtlarına erişim izni verilmesi öğrencilerin üniversite yaşamına daha hazır biçimde başlamalarını sağlayacaktır.

Öğrenciler, C1 sertifikasına sahip olmalarına rağmen akıcı ve kurallı konuşamamaktadır. Akıcı ve hızlı konuşmaları takip edememekte, not tutamamakta ve aşına olmadıkları konuşmaları anlayamamaktadırlar. Öğrenciler, konuşma-sunum yeterliği, okuma-anlama yeterliği ve yazma yeterliği bakımında eğitim aldıkları bölüm profiline uygun bulunmamaktadır. Bu noktada uluslararası öğrenci kabul sınavlarının seçici / eleyici olmaması, öğrenci profili / bireysel özellikleri ve kültür de etkilidir. TÖMER’de öğretim etkinlikleri farklı özelliklere sahip öğrencileri kapsayacak biçimde çeşitlendirilememekte, öğrencilerin üniversitede başarılı olmalarına katkı sağlayacak teknik ve akademik Türkçeye altyapı oluşturacak bir eğitim verilememektedir. Bu bağlamda öğrencilerin eğitim alacakları alanlara yönelik *teknik ve akademik dil öğrenebilecekleri* eğitime ihtiyaçları vardır.

Türkçe öğretiminde niteliğin artırılmasına yönelik ulaşılan sonuçlarda, öğrenci merkezli öğretim etkinliklerin artırılması, ders tasarımlarının değiştirilmesi, öğrencilerin sosyalleşmelerinin sağlanması ve teşvik edilmesi, hedef dilde üstbilişsel becerileri aktif kılacak etkinliklerin planlanmasına işaret edilmektedir. Türkçe öğretiminin öğrenci özelliklerine uygun materyallerle desteklenmesi, alan uzmanlarından konu anlatımları ve danışmanlık konusunda destek alınması, alternatif projeler ve sosyal öğrenme ortamları oluşturulması, çeşitli aktiviteler yoluyla uluslararası öğrencilerin Türk akranlarıyla etkileşime geçmelerinin sağlanması da beklentiler arasındadır.

Araştırma sonuçları bağlamında Türkçe öğretimin öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına uygun biçimde tasarlanmasına yönelik doğan ihtiyaçlar şunlardır: Öğretim etkinliklerin farklılaştırılması ve etkililiğin artırılmasına yönelik ortaya çıkan ihtiyaçlar: (i) Zorlanan öğrencilere yönelik ek dersler konulması ve alternatif çalışma ortamların oluşturulması, (ii) kaynaştırmaya yönelik sosyal ve kültürel etkinlikler -çoğul kültürülük-, (iii) uygulamalı, ilgi çekici ve eğlenceli etkinlikler planlanması (iv) farklı dilleri bir arada kullanabilecekleri etkinlikler yapılması -çoğul dilli aktarım/etkileşim sağlayacak- (v) fakülte/bölüme özelinde kelime/konu öğrenmelerine katkı sağlayacak içerikler oluşturulması -sosyobilimsel içerik- (vi) konuşma odaklı etkinlikler tasarlanması -etkileşimsel / iletişimsel dil- (vii) öğrencilerin eğitim alacakları fakültelerde ‘misafir öğrenci’ olarak derslere katılmasını sağlanması (mentor öğretimi) (viii) Öğretim materyallerinde farklılaştırılması (farklı öğrenme stillerine hitap edecek materyaller kullanılması) (ix) ders çalışma gruplarının oluşturulması (akran öğretimi)

D-AOBM , çoğul dilli ve kültürlerarası eğitimi teşvik eden, öğretim tasarımı seçenekleri sunan, nitelikli kapsayıcı eğitim hedefine katkı sağlayan, açık bir yol haritası ve hassas bir ölçme aracı niteliğine sahip bir referans olması bağlamında araştırmalarda temel dayanak olarak kullanılmaktadır. Bu bağlamda literatürde Türkiye Maarif Vakfı ile Ankara TÖMER programlarının karşılaştırmalı analizlerini yapan çalışmalar mevcuttur. Kaya ve Demirel (2024) çalışmalarında her iki programda da genel okuduğunu kavrama kazanımlarına ağırlık verildiğini, D-AOBM tamamlayıcı ciltte önerilen *yazışmaları okuma*, *yönergeleri okuma* ve *serbest zaman etkinliği olarak okuma* başlıklarına yeterli düzeyde /neredeyse hiç yer verilmediğini tespit etmişler, kazanımların ilgili başlıklar özelinde çeşitlendirilmemesinin okuma becerisinin çok yönlü geliştirilmesini olumsuz etkileyeceği tespitinde bulunmuşlardır. Kaplan (2023), Mutlu ve Gümüş (2022) çalışmalarında her iki programda bulunan temel becerilere ilişkin kazanımların eşit

şekilde dağılmadığını belirlemişlerdir. Her iki program dil seviyeleri bakımından da farklılık göstermektedir. Kaplan (2023) her iki programın dört temel dil becerisi bağlamında altmış bir adet ortak kazanıma sahip olduğunu belirleyerek programların bazı dağılımlar bakımından benzerliğini ortaya koymuştur. Göçer ve Kılıç (2021) da çalışmalarında incelenen programların dil becerileri ve kazanımlar yönünden farklı dağılımlar gösterdiği; bazı programlarda belli dil becerileri ön plana çıkarken bazı beceriler ihmal edilebildiğini tespit etmişlerdir. Çörten (2024), Yabancılar Türkçe öğretimi programlarında çoğul dilliliğe yeterli yer verilmediği dolayısıyla birden fazla dilin konuşulduğu gruplarda yapılan öğretimin göz önüne alınarak çoğul dilliliğe yönelik programların hazırlanmasını önermektedir. Araştırmacıya göre öğrencilerin sahip olduğu diğer dillerdeki yeteneklerini ve kelime bilgileri Türkçe öğreniminde kullanmaları sağlanmalıdır. Kaplan (2023) ayrıca Türkiye Maarif Vakfı programında C2 için kazanım bulunmadığını belirlemiş; bu durumun akademik dil yeterliği için olumsuz etkilerine vurgu yapmıştır. Kılıç (2021) da aynı programın temel düzey (A1-A2 dinleme/izleme ve okuma/anlama) kazanımlarını 21.yy becerileri bağlamında incelemiş ve programda 21.yüzyıl okuryazarlık becerilerine yeterli düzeyde yer verilmediğini tespit etmiştir. Balcı ve Melanlıoğlu (2020) ise Türkiye Maarif Vakfı programının hedeflenen amaç ve kazanımlara tam manasıyla ulaşamadığını ve güncellenmesi gerektiğini savunmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programlarıyla ilgili çalışmalar bütüncül olarak değerlendirildiğinde ilgili çalışmaların analizler dört temel dil becerisi etrafında yapılandırıldıkları bu bağlamda sonuç ve öneriler geliştirdikleri belirlenmiştir. Oysaki D-AOBM güncellenen *geleneksel dört beceri* modelinin yetersizliğine vurgu yaparak yerine anlamın ortaklaşa yapılandırıldığı, etkileşime dayanan, gerçek hayattaki dil kullanımına daha yakın *dört iletişim biçimi* modelini önermektedir. Ancak çalışma kapsamında analiz edilen ve tüm kur düzeylerine göre hazırlanmış olan Yabancılar Türkçe Öğretimi programlarının geleneksel dört beceri modelinde yapılandırıldığı, iki programda yalnızca sözlü üretim ve sözlü etkileşime yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Dört İletişim Biçimi Modelin bileşenleri referans alınarak **uluslararası öğrencilerin iletişim becerileri ve akademik performanslarına ilişkin sonuçlar** değerlendirildiğinde şu nihai sonuçlarla karşılaşılmaktadır:

- *Alımlama*, dil kullanıcısının anlamı sezme ve bu anlam bağlamında iletişimsel bir tasavvur oluşturmaya uygun şemaları etkinleştirmesidir. **Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin işitsel-görsel kavrama yeterliğini kısmen**

kazandıkları, sözlü kavrama ve okuduğunu kavrama etkinliklerine ilişkin yeterliği kazanamadıkları ve alımlama stratejilerini kullanamadıkları,

- *Üretim*, konuşma, işaretleşme ve yazma etkinliklerini içerir. Akademik ve mesleki alanda önemli bir işleve ve özel bir sosyal değere sahiptir. Sununun dilsel kalitesi; ifadenin akıcılığı ve doğruluğu değerlendirme bakımından önemlidir. Bu yetenek eğitim ve deneyim yoluyla öğrenilen okuryazarlığın bir ürünüdür. **Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin sınavlar, sözlüler ve sunumlarda yaşadıkları zorluklar ve kendilerini ifade edememeleri, bu öğrencilerin üretim etkinlikleri ve stratejilerine ilişkin yeterliğe sahip olmadıkları,**
- *Etkileşim*, iki yada daha fazla muhatabın söylemi birlikte oluşturmaktır. Dilin merkezi olarak kabul edilir ve aynı zamanda öğrenmenin temelidir. **Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin muhatabı anlama, karşılıklı konuşma, resmî olmayan tartışma, resmî tartışma, bilgi alışverişi, mülakata girme gibi sözlü etkileşim etkinliklerinde yeterlik kazanamadıkları, benzer şekilde yazılı ve çevrimiçi etkileşimlerde de zorlandıkları,**
- *Aracılık*, dil kullanıcısının anlam oluşturma ve iletmeye yardımcı olmasıdır. Aynı dil içinde, farklı iletişim kanalları arasında ya da bir dilden diğerine olabilir. Dil kullanımındaki odak noktası; iletişim ve öğrenme için alan ve koşullar yaratma, yeni anlam yapılandırmak amacıyla iş birliği yapma, başkalarını yeni anlam yapılandırmaya/anlamaya teşvik etme ve yeni bilgileri uygun bir biçimde iletmektir. Bağlam sosyal, pedagojik, kültürel, dilsel veya mesleki olabilir. Aracılıkta kişi kendi ihtiyaçları, fikirleri veya ifadelerinden çok, aracılık ettiği kişi veya tarafların ihtiyaçları, fikirleri veya ifadeleriyle ilgilenir. Aracılık etkinliğini üstlenen kişi, iletişim ortamındaki diğer katılımcıların bakış açıları ve duygu durumlarına yönelik yeterli empatiyi kurabilmek için gelişkin bir duygusal zekâyâ veya bunu geliştirmeye yönelik açık görüşlülüğe sahip olmalıdır. Diller arası ve çapraz kanallı aracılık, sosyal ve kültürel yetkinlikle çoğul dilli yetkinlik gerektirir. Dolayısıyla kullanıcılar, tanımlayıcıları kendi bağlamlarına uyarlarlarken farklı kategorileri birleştirme ve eşleştirme serbestisi hissetmelidirler. **Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin çok dilli/çoğul dilli olmaları, akranlarına sosyal ve akademik ortamlarda mentorluk yapmaları göz önüne alındığında aracılık becerilerini kısmen de olsa geliştirmiş oldukları görülebilir. Ancak burada dikkat çekilmesi gereken nokta öğrencilerin**

aracılık etkinliklerini Türkçe üzerinde değil, bildikleri diğer dilleri kullanarak etkin hâle getirmeleridir. Bu bağlamda öğrencilerin Türkçe aracılık yeterliği kazanmaları sağlanmalıdır.

Yükseköğretim amacıyla farklı ülkelere giden öğrencilerden, hedef dili tüm boyutlarıyla etkin biçimde kullanmaları, akademik dil becerisi kazanmaları ve sosyal yaşama uyum sağlamaları beklenmektedir. Bu beklentinin gerçekleşmesi öğrencilere sunulacak eğitimin kalitesiyle yakından ilişkilidir. Nitelikli bir eğitim, nitelikli bir öğretim programı üzerine inşa edilir. Çalışmanın ihtiyaç analizi sonuçları bütüncül olarak değerlendirildiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yükseköğretim öğrencilerine yönelik özgün bir program tasarısının hazırlanması ihtiyacını ortaya koymuştur. Bu bağlamda çalışma kapsamında *Yükseköğretimdeki Yabancı Öğrencilere Yönelik Türkçe Öğretim Programı Tasarısı* geliştirilmiştir.

5.2. ARAŞTIRMANIN İKİNCİ ALT PROBLEMİNE İLİŞKİN SONUÇLAR

Bu başlık altında “*Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yükseköğretim öğrencilerine yönelik öğretim programının yapısı ve boyutları nasıl olmalıdır?*” alt problemine ilişkin sonuçlara ver verilmiştir. Bu bağlamda araştırma birinci alt problemi çerçevesinde belirlenen ihtiyaçlar temel alınarak tasarlanan öğretim programının yapısı ve boyutlarına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

5.2.1. Taslak Öğretim Programı

Öğretim programı, kazandırılmak istenen bilgi, beceri, tutum ve değerleri içeren dokümandır. Hedef, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirme olmak üzere dört ana unsura sahiptir. Programda hedeflenen öğrenme çıktıları öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak şekillenir. Öğretimin planlanması ve uygulanmasında önemli bir etkiye sahiptir. Öğretim programlarında öğretim hedefleri net biçimde belirlenmiştir. Bu durum eğitimde tutarlılık ve sürekliliği sağlar. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına bağlı olarak öğretimin farklılaştırılmasına imkân sunar ve öğrenci katılımını teşvik eder. Öğretmenlerin süreçleri etkili ve sistemli yürütebilmesi için bir rehberdir. Öğrenci gelişimini belirleme ve süreçleri uygun biçimde planlamaya dönük olarak değerlendirme araçları sunar.

Dil öğretimi programları, iletişimsel dil yeterliklerine odaklanmaları ve uluslararası standartlarla uyumlu seviyelere göre yapılandırılmaları bakımından diğer öğretim programlarından ayrılırlar. Uluslararası ölçütler Avrupa Konseyi tarafından hazırlanan Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde (CEFR) sunulmaktadır. D-AOBM, dil öğretimine ilişkin yeterlikleri tanımlayarak öğretimde yüksek kaliteyi amaç edinen referans çerçeve niteliğindedir. Referans metne göre dil yalnızca bir iletişim aracı değil, aynı zamanda bireyi geliştiren ve güçlendiren bir vizyona sahiptir. Bu vizyona göre dil öğrencileri gerçek dünyada aktif rol oynayan sosyal aktörlerdir. Bu noktada öğrencilerin öğrenme-öğretme süreçlerine aktif katılımları sağlanmalı ve öğrenmenin sorumluluğunu almaları teşvik edilmelidir. Bu yaklaşım, dil öğretiminde paradigma değişikliği sunarak geleneksel programlardan uzaklaşmayı ve dilin gerçek kullanım alanlarına odaklı, ihtiyaç analizine dayalı ve hedefe yönelik programlar geliştirmeyi önermektedir (D-AOBM Tamamlayıcı cilt, 2021).

Yükseköğretim amacıyla farklı ülkelere giden öğrencilerden, hedef dili tüm boyutlarıyla etkin biçimde kullanmaları, akademik dil becerisi kazanmaları ve sosyal yaşama uyum sağlamaları beklenmektedir. Bu beklentinin gerçekleşmesi öğrencilere sunulacak eğitimin kalitesiyle yakından ilişkilidir. Nitelikli bir eğitim, nitelikli bir öğretim programı üzerine inşa edilir. Bu bağlamlar göz önünde bulundurularak, çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yükseköğretim öğrencilerine yönelik özgün bir *Türkçe Öğretim Programı* geliştirilmiştir.

5.2.2. Temel Dayanak ve Yaklaşımlar

5.2.2.1. Programın Temel Dayanakları

Program, araştırma kapsamında belirlenen ihtiyaçlar temel alınarak yapılandırılmıştır. D-AOBM tamamlayıcı cilt temel referans kaynağı olmakla birlikte Türkiye Yeterlikler Çerçevesi ve 21.yüzyıl becerileri diğer dayanak noktalarıdır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin gerek akademik gerekse sosyal yaşamada başarılı olabilmeleri hedef dili doğru ve işlevsel kullanabilmeleriyle doğrudan ilişkilidir. Bu olgu bir anlamda öğrencilerin 21.yüzyıl becerilerine sahip olmalarını zorunlu kılmaktadır. İletişim, etkin dinleme, müzakere etme, empati, işbirlikli çalışma, sosyal ve kültürel farkındalık, esneklik ve uyum, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, yaratıcı ve yenilikçi düşünme, problem çözme ve karar verme, analitik düşünme, informal akıl yürütme, argümantasyon, bilim okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı,

merak ve sorumluluk alma olarak kavramsallaşan yetkinliklerin bireye kazandırılmasında etkili yollardan biri de sosyobilimsel konuların öğretime entegre edilmesidir. Sosyobilimsel konular toplumsal ve etik boyutları olan tartışmalı bilimsel konulardır. Bu çalışmada ulaşılan çok boyutlu ihtiyaç kategorileri bağlamında sosyobilimsel konuların programa entegre edilmesine karar verilmiştir.

5.2.2.2. Programın Temel Yaklaşımı

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yükseköğretim öğrencilerine yönelik hazırlanan bu öğretim programında D-AOBM tamamlayıcı ciltte önerilen *eylem odaklı* yaklaşım benimsenmiş olup öğrenciyi merkeze alan çoğul dilli ve çoğul kültürlü yetkinlik kazandırmaya dönük, iletişimsel dil becerilerini gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülen sosyobilimsel içerikle desteklenmiştir.

Geliştirilen programında öğrenenlerin dili tüm yönleriyle işlevsel kullanılmasına yönelik olarak *iletişimsel yeterlikleri* ön planda tutan *öğrenci merkezli bir yaklaşım* bir yaklaşım benimsenmiştir. Program A1Öncesi dâhil olmak üzere beş seviyede (A1Ö, A1, A2, B1, B2) hazırlanmıştır. Bu sayede üniversite öğretimine temel oluşturacak düzeylere uygun *kademeli gelişim* hedeflenmiştir.

Geliştirilen programla öğrenenlerin öğretim süreçlerine *aktif katılım* sağlaması ve *bireysel farkındalık* geliştirmeleri desteklenmiş; *çoğul kültürlü* ve *çoğul dilli* etkileşim becerilerini geliştirmeleri teşvik edilmiştir. Sosyobilimsel konular bağlamında öğretim içeriği zenginleştirilerek farklı bağlamlara uygun öğretim materyalleri ve içerik oluşturulmasına imkân sağlanmıştır. Bu bağlamda program esnek, kapsamlı ve *öğrenen odaklı* bir yaklaşıma sahiptir.

Geliştirilen öğretim programında, *süreç ve sonuç odaklı* ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının birlikte kullanılmasına odaklanılmıştır. Buna göre öğrenenlerin öğretim süreçleri boyunca güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenerek geliştirilmesinin sağlanması ve öğretim süreleri sonunda düzey yeterliği kazanma durumlarını belirlenmesi önemli bulunmaktadır. Bu çerçevede dil yeterliklerinin bütüncül ve analitik değerlendirilecektir.

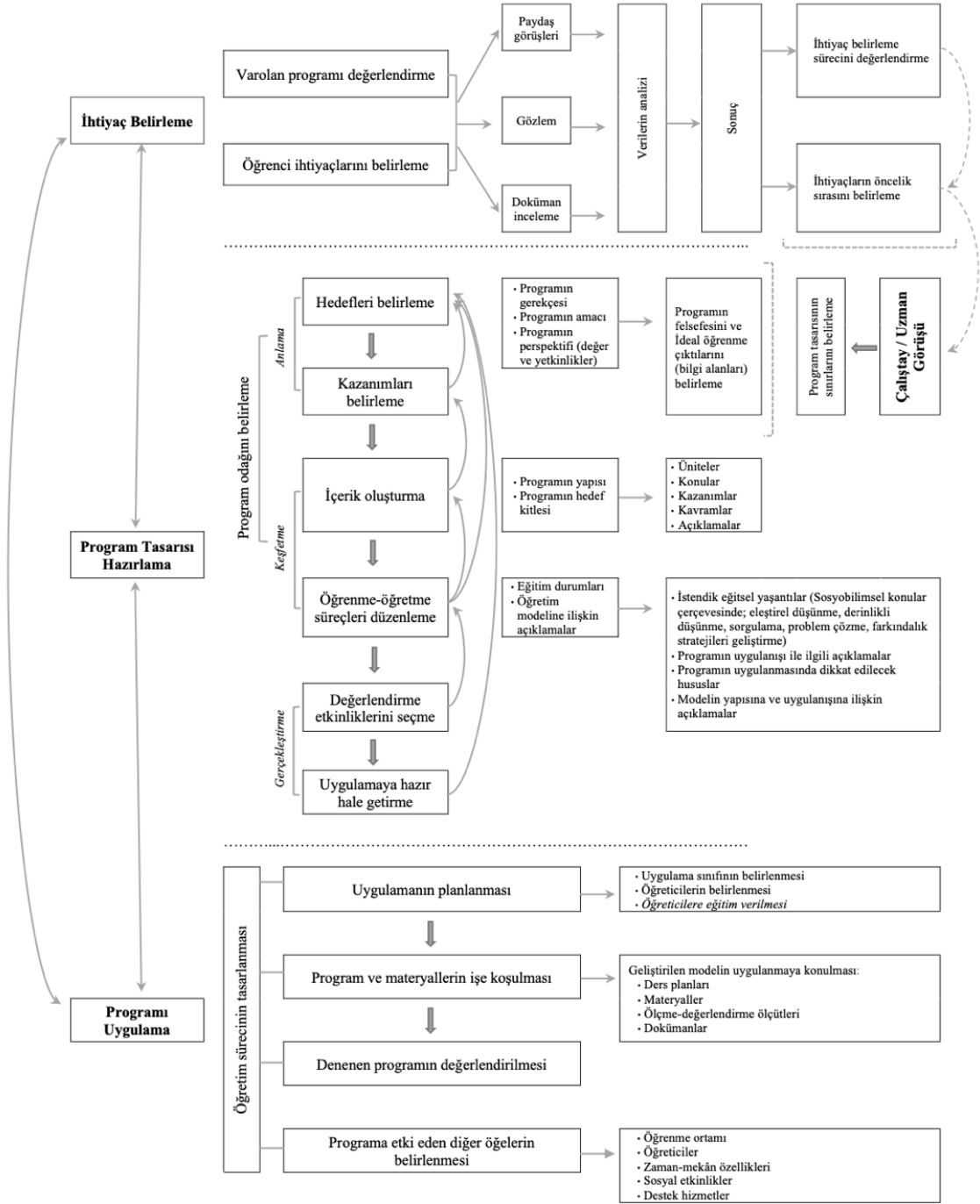
5.2.3. Program Geliştirme Modeli

Bu çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen *Tasarım Odaklı Program Geliştirme Modeli* kullanılmıştır. Tasarım kavramı, insanlık tarihi boyunca var olan, insanın üretkenliğini ve düşünme biçimlerini ortaya koyan bir olgudur. Kavram, zihinde

canlandırılan biçim, imgeleme; bir sanat eserinin, yapının veya teknik ürünün ilk taslağı, dizayn; bir araştırma sürecinin çeşitli dönemlerinde izlenecek yol ve işlemleri tasarlayan çerçeve; daha önce algılanmış olan bir nesne veya olayın bilinçte sonradan ortaya çıkan kopyası olarak tanımlanmaktadır. Gerçekliğin bir taslağı olan tasarım, mantıksal uzam içinde, olgu durumlarını ve bağlamlarının ortaya koyan bir olgudur. Olguların mantıksal karşılığı ise düşüncedir ki bir olgu bağlamının düşünülebilir olması, onun tasarımının yapılabileceğinin kanıtıdır. Buna göre düşünülebilir olanaklı olandır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde tasarımsal düşünme, var olan problemi irdeleme, empatiyi geliştirme ve vizyoner bir yaklaşımla yeni kavramları deneyimleme süreçleri ve yöntemidir. Bu bağlamda program geliştirme ve tasarımsal düşünme literatürü *sistemik, sarmal* ve *karşılaştırmalı* biçimde incelenerek, amaca uygun bir program tasarım modeli oluşturulmuştur.

Model, tasarımsal düşünme modeli işlem basamakları olan *alımlama, keşfetme ve gerçekleştirme* basamaklarına göre yapılandırılmıştır. Öğretim programı geliştirme sürecinin, var olan problemi sezmeyle başlayan (*empati*), problem nedenlerini anlamayla devam eden (*anlama*), belirlenen nedenler üzerinden çözüm önerileri üreten (*keşfetme*) ve çözüm önerilerinin uygulanmasıyla devam eden (*gerçekleştirme*) bir dinamiğe sahip olması, bir yönüyle kuram oluşturma diğer bir yönüyle de tasarım düşüncesini kapsamaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi süreçlerinde yaşanan sorunlar ve yabancı dil olarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yükseköğretim öğrencilerinin akademik ve sosyal zorluklar dikkate alındığında geliştirilen öğretim programının, tasarımsal düşünme temelinde inşa edilmesinin öğretimin farklılaştırılmasını kolaylaştıracağı ve etkililiğini artıracığı düşünülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin akademik alan başarılarını artırmaya dönük olarak öğretimin sosyobilimsel içerikle zenginleştirilmesi planlanmıştır. Bu yaklaşımla, araştırmacı tarafından hazırlanan Tasarım Odaklı Program Geliştirme Modeli diyagramı Şekil 5.1’de sunulmuştur.



Şekil 5.1. Tasarım odaklı program geliştirme modeli.

5.2.4. Program Yapısı

Program yapısı tasarımsal düşünme süreçleri temel alınarak organize edilmiş ve üç temel aşamadan oluşturulmuştur. Program yapısına ilişkin *detaylar* aşağıda sunulmuştur:

5.2.4.1. Tasarım Odaklı Program Geliştirme Modeli Alımlama Basamağı

5.2.4.1.1. Hedeflerin Belirlenmesi

Program geliştirme dinamik ve etkileşimli süreçler içerir. Dolayısıyla yabancılara Türkçe öğretiminin verimli ve sistemli bir biçimde yürütülmesi, öğrenen gereksinimlerinin özenle belirlenmesine, bu ihtiyaçlar temel alınarak tasarlanan öğretim programının etkili biçimde uygulanıp değerlendirilmesine bağlıdır. Bu bağlamda ilk olarak öğrenenlerin bireysel farklılıklarını -ilgi, ihtiyaç, zekâ türü, hazırbulunuşluk-, bilişsel stillerini - düşünme stilleri, öğrenme stilleri, düşünme becerileri- ve kültürel yapılarını -kültürel farkındalık, kültürel zekâ- merkeze alan kapsamlı bir ihtiyaç belirleme çalışması yapılmıştır.

Belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda programın amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme öğelerini kapsayan bir program tasarısı hazırlanmıştır. Geliştirilen programın öğrencilerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenme süreçlerini kolaylaştıracağı, kültürel ve sosyal uyum sürecini hızlandıracağı, eğitim alacakları akademik bölümlerde başarılarını artıracığı düşünülmektedir. Programın temel amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yükseköğretim öğrencilerine sosyal, kültürel ve akademik dil yetkinliği kazandırmaktır. Bu temel hedef doğrultusunda belirlenen program amaçlarına aşağıda yer verilmiştir:

- Öğrenmenin sorumluluğunu alan bireyler yetiştirme
- Hedef dilde düşünme ve çözüm üretme becerisini geliştirme
- Sosyobilimsel ve sosyokültürel düşünme becerisini geliştirme
- Öğrenmeyi bütüncül, sürdürülebilir ve keyifli kılma
- Düşünme ve öğrenme stillerine uygun öğrenme yaşantıları sağlama

Bu bağlamda sosyobilimsel konuları içeren kazanımlar öğrenen ihtiyaçlarını temele alacak biçimde: Zekâ türleri ve bilişsel stillere (düşünme stilleri, öğrenme stilleri ve düşünme becerileri) göre farklılaştırılmış etkinlikler yoluyla kazandırılması amaçlanmaktadır.

5.2.4.1.2. Kazanımların Belirlenmesi

Kazanımlar bilgi, beceri ve değer boyutu olan istendik davranış ifadeleridir. Bu ifadeler öğrenme öğretme süreçlerinde odaklanılması gereken bilgi, beceri ve değeri sunarken, öğretim standartlarının oluşturulmasına katkı sağlar. Kazanımların ölçülebilir, spesifik, gerçekçi, anlamlı, bütüncül, uygulanabilir, anlaşılır ve tutarlı olmaları önemlidir. Bu çalışmada yürütülen kapsamlı ihtiyaç analiziyle öğrenen, alan ve toplum ihtiyaçları belirlenmiş, bu çerçevede program hedefleri oluşturulmuş ve hedeflerle tutarlı kazanımlar hazırlanmıştır. Kazanımların yazılmasında D-AOBM tamamlayıcı cilt örnek tanımlayıcıları temel alınmıştır. Kazanım ifadeleri referans metinde önerilen iletişim biçimleri (alımlama, üretim, etkileşim, aracılık) ve alt kategorilere göre organize edilmiştir. Kazanımların; açık ve anlaşılır ifadeler taşımasına, öncelik sonralık sırasında olmasına, bilişsel, duyuşsal ve üst bilişsel düzeylere dengeli dağılmasına, program öğeleriyle tutarlı olmasına, sarmal, işlevsel ve ölçülebilir olmasına özen gösterilmiştir. Kazanım ifadelerinin yazımında geleneksel yapının dışına çıkılarak, referans metinde iletişimsel dil etkinliklerini gerçekleştirme ifadesi olarak benimsenen ‘yapabilirlik’ ifadesi temel alınmıştır.

D-AOBM ortak başvuru seviyeleri olan Temel Kullanıcı (A1-A2), Bağımsız Kullanıcı (B1-B2) ve A1 seviyesinin altında yer alan kullanıcılar için tamamlayıcı ciltte önerilen A1 Öncesi (Pre-A1) düzeyler için hazırlanan kazanımlarla Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yükseköğretim öğrencilerinin akademik ve sosyal dil yetkinliği kazanmalarına yönelik sağlam bir temel oluşturmaları amaçlanmıştır. Ayrıca kazanımlar içerikle doğrudan ilişkilendirilmeyerek uygulayıcılara sosyobilimsel konu/tema seçiminde esneklik bırakılmıştır.

Öğretim programı kur düzeylerinin belirlenmesinde aşağıdaki unsurlar belirleyici olmuştur:

- B2 seviyesi, D-AOBM kapsamında bağımsız kullanıcı seviyesi olarak kabul edilir.
- B2 seviyesi, öğrenenlerin akademik hayatta başarılı olmaları için gereken temel dil yeterliği sağlar. B2 seviyesindeki öğrenciler, üniversite düzeyinde dersleri takip edebilecek, akademik metinleri anlayacak ve ilgili tartışmalara katılacak düzeyde karmaşık dil yapılarına aşina olurlar. Dolayısıyla bu seviye, ders kitaplarını, araştırma makalelerini ve sunumları anlamak için yeterli kabul edilir.

- B2 seviyesindeki öğrenciler gerek günlük gerekse resmî şekilde görüşlerini ifade edebilir, karmaşık konuları tartışabilir, çeşitli sosyal ve profesyonel bağlamlarda rahatça iletişim kurabilirler.
- C1 ve C2 seviyeleri dilde ustalık gerektirir ve genellikle akademik çalışma yapmak, makale yazmak, ileri düzey sunumlar yapmak gibi uzmanlık gerektiren becerilere odaklanır.
- Üniversitelerin hazırlık programları genellikle bir akademik yıl süresince yapılandırılır. Öğrencileri C1, C2 seviyesine çıkarmak, çok daha uzun bir zaman ve daha fazla kaynak gerektirir. Hazırlık programlarının amacı, öğrencileri mümkün olan en kısa sürede akademik ve sosyal ortamlarda etkili iletişim kurabilecekleri bir seviyeye getirmektir. Bu bağlamda B2 seviyesi, hazırlık kurlarının öğrencilerin hem akademik hem de günlük yaşamda başarılı olabilmesi için yeterli dil becerilerini kazandırdığı bir eşik olarak kabul edilir.

Program kazanımlarının bilgi, beceri ve değer boyutlarının yapılandırılmasında şu yaklaşımlar dikkate alınmıştır:

Alımlama etkinliğine yönelik kazanımlarda:

- *Bilgi.* Sosyobilimsel konularla ilgili metinlerdeki ana fikirleri, özel bilgileri, ipuçlarını ve kültürel referansları anlamalarına odaklanılarak, öğrenenlerin *anlama stratejilerini kullanma yeterliği* kazanmaları
- *Beceri.* Sosyobilimsel dinleme ve okuma içerikleri yoluyla anlama stratejilerinin geliştirilmesine odaklanılarak öğrenenlerin *eleştirel düşünme ve bilgi okuryazarlığı becerileri* kazanmaları
- *Değer.* Sosyobilimsel konular bağlamındaki değerlerle öğrenenlerin, farklı kültür ve bakış açılarına ilişkin bilgi ve düşüncelere *eleştirel ve saygılı yaklaşımları*

Üretim etkinliğine yönelik kazanımlarda:

- *Bilgi.* Sosyobilimsel konulara ilişkin kelime dağarcığı ve metin organizasyonuna odaklanılarak, öğrenenlerin *dili anlamlı ve işlevsel* kullanmaları
- *Beceri.* *Yaratıcılık ve inovasyon becerilerine odaklanılarak* öğrenenlerin, *farklı türlerde* metin oluşturmaları, fikirleri mantıksal bir örüntüyle *etkili biçimde* sunmaları; *dili anlamlı ve işlevsel kullanarak* bağlama uygun iletişim kurmaları
- *Değer.* *Yaratıcılık, özgünlük ve sorumluluk* gibi değerlere *odaklanılarak* öğrenenlerin sosyobilimsel konularda *etik ve estetik fikirler üretmeleri*

Etkileşim etkinliğine yönelik kazanımlarda:

- *Bilgi.* İletişimin dilsel ve kültürel normlarına odaklanarak öğrenenlerin sosyobilimsel konulara ilişkin *diyaloglarla anlam oluşturmaları* ve farklı bağlamlara uygun etkileşim dilini kullanabilmeleri
- *Beceri.* Sosyobilimsel konularda yürütülen *diyalog, tartışma ve yazışmalarla* öğrenenlerin farklı bağlamlara uygun *sözlü ve yazılı etkileşim* becerileri kazanmaları, *işbirliği ve sosyal becerilerini* geliştirmeleri
- *Değer.* Empati, işbirliği ve saygı gibi değerlere odaklanılarak öğrenenlerin etkileşime girdikleri kişilerin *görüş ve duygularına saygı göstermeyi* öğrenmeleri

Aracılık etkinliğine yönelik kazanımlarda:

- *Bilgi.* Sosyobilimsel bilgi ve kültürel içeriğin *bir bağlamdan diğerine aktarılması, özetlenmesi ve yorumlanmasına* odaklanılarak öğrenenlerin kültürel farkındalıkla dili bir araç olarak kullanmaları
- *Beceri.* Sosyobilimsel konularda *bilgi alışverişine* odaklanılarak öğrenenlerin *bilgiyi farklı dil ve kültürlerle uygun biçimde ifade etme* becerisi kazanmaları, *kültürel farkındalık ve problem çözme becerilerini* geliştirmeleri
- *Değer.* *Kültürel farkındalık, saygı ve sosyal sorumluluk* gibi değerlere odaklanılarak öğrenenlerin *adil ve tarafsız kültürel arabuluculuk yapmayı* öğrenmeleri hedeflenmiştir.

5.2.4.1.3. Değerler

Değer, birey ve toplum tarafından önem atfedilen ilke ve inanç minvalinde kabullerdir. Ahlaki, etik ve kültürel boyutlarıyla değerler bireylerin iyi-kötü, doğru-yanlış gibi yol ayrımlarında düşünce ve davranışlarını anlamlandırmalarına yardımcı olur. Başka bir ifadeyle değerler, bireysel ve sosyal yaşamda rehberlik eden, ahlaki ve etik bir bilinç kazandıran ilkelerdir. Bu programda kazandırılması hedeflenen sosyobilimsel içerikle ilgili değerler; adalet, sorumluluk, empati, dürüstlük, saygı, çevreye duyarlılık, işbirliği, barış, evrensellik ve yenilikçilik olarak belirlenmiştir. Bu değerler yoluyla öğrencilere toplumsal sorumluluk, etik bilinç, eleştirel düşünme, çevresel farkındalık kazandırılması amaçlanmıştır.

Programda, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yükseköğretim öğrencilerinin dilsel yeterlik kazanmalarının yanında kültürel ve etik farkındalık geliştirmeleri de önemsenmiştir. İnsan ilişkilerini derinleştiren bir unsur olarak değerler, dili teknik bir araç

olmaktan çıkararak Türkçe öğrenme süreçlerini anlamlı ve bütünsel bir deneyim hâline getirecektir. Tablo 5.1’de sunulan değerlerle öğrenenlerin; farklı kültürlere saygı ve empati, küresel vatandaşlık bilinci, sosyal normlara uygun etik iletişim gibi yetkinliklerle dil ve kültürel kimliklere ilişkin farkındalık geliştirmeleri beklenmektedir.

Tablo 5.1. Değerler.

A1 Öncesi	A1	A2	B1	B2
Adalet	Hoşgörü	Yardımseverlik	Kendine Saygı	Doğa Sevgisi
Saygı	Empati	Sabır	Dostluk	Onur
Dürüstlük	Özgürlük	Bağışlama	Şefkat	Vatanseverlik
Sorumluluk	Barış	Doğruluk	Ahlaklılık	Kültürel çeşitlilik
-	Eşitlik	Çalışkanlık	Cesaret	Toplum Bilinci
-	Sevgi	Güvenilirlik	Sadakat	Çalışkanlık
-	İşbirliği	Alçakgönüllülük	Sorumluluk Bilinci	Merhamet
-	Dayanışma	Bağımsızlık	İnsana Saygı	Kültürel zenginlik

5.2.4.2. Tasarım Odaklı Program Geliştirme Modeli Keşfetme Basamağı

5.2.4.2.1. İçeriğin Belirlenmesi

İçerik, programın temel öğelerinden olup hedef davranışlar için bir araçtır (Sönmez, 2015). Bu çalışmada program içeriği ihtiyaç analizi sonuçlarına göre düzenlenmiştir. Analiz sonuçları yükseköğretim öğrencilerinin akademik ve sosyal alanlarda yaşadıkları sorunların temelinde dil eğitimine bağlı yetersizliklerin olduğunu ortaya koymaktadır. Mevcut durumda öğrenciler akademik alanlarında gerekli varlığı gösterememektedir. Dolayısıyla bu durum bilişsel ve duyuşsal sorunlara neden olmaktadır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yükseköğretim öğrencilerinin akademik alanlarında ihtiyaç duyacakları düzeyde dil yeterliği kazanmaları önemlidir. Bölüm öncesi dil yeterliğini sağlam bir temele oturtmak ve sonrasında kazanmak durumunda oldukları akademik / teknik Türkçe gelişimlerine katkı sağlamak önemli bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çalışmada belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda içerik sosyobilimsel konulardan oluşturulmuştur. Doğası gereği sosyobilimsel konular disiplinler arası bir yaklaşım olup farklı akademik alanlara hitap eden bir yapıya sahiptir. Sosyobilimsel konuların Türkçe öğretimine entegre edilmesi; Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yükseköğretim öğrencilerinin hedef dilde araştırma yapma becerilerini geliştirme, eleştirel, analitik, yansıtıcı, yaratıcı ve yenilikçi düşünme, problem çözme ve karar verme, *informal akıl yürütme* ve çözüm odaklı argüman geliştirme gibi üst bilişsel becerileri kullanma imkânı sunularak öğrencilerin akademik alanlarında beklenen dil yeterliğini kazanmalarında

önemli katkısı olacağı öngörülmele birlikte Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yükseköğretim öğrencilerinin sosyobilimsel bir vizyon kazanarak toplumsal ve çevresel sorunlara duyarlı bireyler olmalarına katkı sağlanacağı düşünülmektedir. İçerik, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bilinenden kendi içinde mantıklı bir tutarlılığı olacak şekilde düzenlenmiştir. Seçilen yaklaşımla çağdaş, bilimsel, *sanatsal ve felsefi bilgiyle ilintili* bir dil öğretim hedeflenmektedir. Sosyobilimsel konu temelli içerik, D-AOBM tamamlayıcı cilt dil düzeylerine göre yapılandırılmıştır.

Yükseköğretime başlayacak uluslararası öğrencilerden temel akademik yeterliğe sahip olmalarının yanında hedef dili tüm yönleriyle etkili biçimde kullanmaları beklenir. Bu beklentilerin gerçekleştirilmesi öğrencilerin, güçlü bir motivasyona sahip olmaları, öz-disiplin ve özgüven geliştirmeleri, değişen koşullara uyum sağlayabilecek bir esneklikle iletişime ve işbirliğine açık olmalarına bağlıdır. Öğrencilerin yükseköğretimde akademik ve sosyal uyum süreçlerini kolaylaştıran diğer unsurlar ise temel araştırma yöntemlerini bilmeleri, eleştirel düşünebilmeleri, problemlere yaratıcı çözümler üretebilmeleri, öğrenmenin sorumluluğunu alabilmeleri, kültürel farklılıklara duyarlı olmaları ve zamanı yönetme becerileridir. Bu çalışma kapsamında yapılan ihtiyaç analizi sonuçları, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yükseköğretim öğrencilerinin C1 düzey Türkçe sertifikasına sahip olmalarına rağmen bu düzeyin gerektirdiği akademik ve sosyal dil yetkinliğine sahip olmadıklarını göstermektedir. Bu yetersizlik durumu öğrencilerin akademik başarısızlık nedeniyle kaygılar yaşamalarına ve dolayısıyla öğrenme motivasyonlarını önemli ölçüde kaybetmelerine neden olmaktadır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yükseköğretim öğrencilerinin akademik bölümlerinde ihtiyaç duyacakları dil yeterliğini kazanmalarında *içerik* önemli bir yer tutmaktadır. İçeriğin programın hedef ve kazanımlarıyla uyumlu olmasının yanında öğrenci ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte seçilmesi de önemlidir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yükseköğretim öğrencilerinin dil yeterliğine bağlı mevcut ihtiyaçlarının giderilmesi ve yukarıda anılan nitelikleri kazanmaları amacıyla bu öğretim programının *içerik* boyutu *sosyobilimsel konular* bağlamında yapılandırılmıştır. Sosyobilimsel konular, üzerinde tam bir uzlaşının olmadığı, bilimsel bilginin sosyal, kültürel ve etik bağlamında ele alındığı konulardır. Bu tür konuların öğretime entegre edilmesi, öğrencilerin eleştirel düşünme, karar verme ve argüman oluşturma yetilerini geliştirirken, aynı zamanda etik ve ahlaki değerlere dair farkındalıklarını artırır. Öğrenci merkezli ve

disiplinler arası bir yaklaşım olan sosyobilimsel konu temelli öğretim, öğrencilere gerçek dünya problemleri üzerinden tartışma ve fikir üretme olanağı sunar.

Öğretim programının içerik boyutunun sosyobilimsel konular çerçevesinde düzenlenmesi yenilikçi bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımla dil öğretiminde yapısal özelliklere odaklanmanın, dili kurallar ve kelimeler bütünü olarak görmenin ötesine geçilerek bilimsel ve toplumsal sorunlar bağlamında gerçek yaşam problemlerine odaklanarak etkileşimli ve anlamlı öğrenme deneyimleri hedeflenmiştir. Yaklaşımın dil öğrenme süreçlerini zenginleştireceği ve derinleştireceği öngörülmektedir. Bu bağlamda *öğrenenler dili bilimsel, sosyal ve kültürel bağlamlarda etkili biçimde kullanmayı öğrenirken, akademik hayata ihtiyaç duyacakları dil yeterliğini kazanmış olacaklardır.*

Yaklaşımın sağlayacağı katkılar şu şekilde özetlenebilir:

- Akademik ve sosyal (karmaşık) dil yapılarını anlamayı kolaylaştırır.
- Disiplinler arası terminoloji sayesinde akademik dil gelişimine temel oluşturur.
- Dil öğrenimini bilimsel ve kültürel bağlamlarla ilişkilendirerek vizyon ve farkındalık kazanılmasına yardımcı olur.
- Türkçe öğrenme sürecini dil bilgisi ve kelime dağarcığı geliştirmenin ötesine taşır.
- 21.yüzyıl becerilerini geliştirir.
- Dil öğrenme süreçlerine entegre edilen gerçek dünya problemlerine çözüm üretme çabası, akademik alan perspektifi kazanılmasına destek olurken öğrenmeye olan ilgi ve motivasyonu artırır.

Sosyobilimsel konuların yabancı dil olarak Türkçe öğretimine entegre edilmesi -özellikle temel düzeyler için- bir takım sorunlara neden olabilme potansiyeline sahiptir: Konuların karmaşık olarak algılanması, dil düzeyine uygunluk, zaman ve kaynak ihtiyacı, kültürel farklılıklar ve çatışma riski gibi. Muhtemel sorunların önlenmesi, öğretim tasarımının özenli yapılandırılmasına ve yürütülmesine bağlıdır. Bu bağlamda şu önlemler alınabilir:

- Dil düzeyine uygun olarak kavramlar sadeleştirilebilir.
- Konu özelliğini kaybettirmeden sade, anlaşılır biçimde sunulabilir; görsellerden yararlanılarak basit dilde açıklamalar yapılabilir.
- Sosyobilimsel konulara kademeli -somuttan soyuta, yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene, basitten zora- giriş yapılarak öğrenme motivasyonu artırılabilir.
- Kültürel hassasiyetler gözetilerek tartışma yaratacak yerel konular yerine daha evrensel konular tercih edilebilir.
- Farklı kültürel bakış açılarını yansıtacak etkinlikler tasarlanabilir.

- Öğrencilerin ilgi alanları doğru belirlenerek buna uygun konular seçilebilir.
- Öğrenci katılımını destekleyici alternatif öğrenme ortamları tasarlanabilir.
- Ek kaynaklar ve ödevlerle konunun anlaşılabilirliği artırılabilir.

Sarmal ve ardışık bir yapıya sahip öğretim programının düzeylere göre ders saatinin verildiği düzeylere göre program yapısı bilgileri Tablo 5.2’de sunulmuştur.

Tablo 5.2. Düzeyler göre program yapısı.

Düzy	İçerik	Süre	
		Hafta	Ders Saati
A1Ö	Sosyobilimsel Konular	4	120
A1		8	200
A2		8	200
B1		8	200
B2		8	200

Yükseköğretim öğrencilerine Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi amacıyla geliştirilen programın yapı tema dağılımı Tablo 5.3'te sunulmuştur.

Tablo 5.3. Program yapısı ve sosyobilimsel temalar.

Tema	A1 Öncesi	A1	A2	B1	B2
1. Tema	Merhaba Tanışalım	Kendimizi Tanıyalım	Yeni Arkadaşlar: Kültürel Etkileşim	Toplum ve Kişilikler: Sosyal Roller	İletişim ve Sosyal Medya: Dijital Dönüşüm
2. Tema	Harfler Dünyası	Ailem ve Evim: Aile Dinamikleri	Günlük Yaşam: Alışkanlıklar ve Gelenekler	Açık Hava Etkinlikleri: Doğayla Buluşma	Sağlık ve Beslenme: Sağlık Politikaları
3. Tema	Dünyamız ve Diller	Gündelik Yaşam: Kültürel Farklılıklar	Günüm Nasıl Geçti?: Rutinler	Hedeflerim ve Hayallerim: Gelecek Beklentileri	Gençlik ve Hayatlar: Gençlik Kültürü
4. Tema	Günlük İfadeler ve Nesneler	Şehir Keşfi: Kentleşmenin Etkileri	Mesleklerim ve İlgi Alanlarım: Kariyer Seçimi	Yenilikçi Fikirler: Girişimcilik ve Ekonomi	Küresel Hareketlilik: Göç ve Sosyal Değişim
5. Tema	-	Pazar Yeri: Tüketim ve Toplum	Alışveriş ve Moda: Tüketim Kültürü	Gelecek Vizyonu: Sürdürülebilirlik ve Geçmiş	İnovasyon ve İnsanlık: Geleceği Şekillendiren Bilim
6. Tema	-	Bugünün Havası: İklim Değişikliği	Hava Durumu: Doğayla İlişkımız	Kültürel Etkileşim: Kültürel Miras	Ekonomik Sorunlar: Ekonomik Eşitsizlikler
7. Tema	-	Geçmiş Hatırlamak: Tarih ve Kültür	Sağlıklı Yaşam: Beslenme ve Sağlık Bilinci	Geçmişten Gelen Hikayeler: Tarih ve Kimlik	Bilimsel Keşifler: Bilim ve Toplum
8. Tema	-	Davet ve Kutlamalar: Gelenekler ve Değerler	Bir Hikâyem Var: Anlatı ve Kültürel Paylaşım	Farklı Kültürler: Küresel Vatandaşlık	Kültürel Çeşitlilik: Kültürel Dönüşüm

Yükseköğretim öğrencilerine Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi amacıyla geliştirilen programın sosyobilimsel konu ve içerik kategorilerine ilişkin bilgi Tablo 5.4’te sunulmuştur.

Tablo 5.4. Sosyobilimsel konu ve içerik kategorileri.

Düzye	Sosyobilimsel Konu	Temel Kavramlar	Teoriler	Olgular
A1 Öncesi	Merhaba Tanışalım Harfler Dünyası Dünyamız ve Diller Günlük İfadeler ve Nesneler	- - - -	- - - -	- - - -
A1	Kendimizi Tanıyalım Ailem ve Evim Gündelik Yaşam Şehir Keşfi Pazar Yeri Bugünün Havası Geçmiş Hatırlamak Davet ve Kutlamalar	Kimlik, kişisel bilgiler Aile, ev, ilişkiler Günlük rutin, alışkanlıklar Şehir, kentleşme, mekânlar Alışveriş, tüketim Hava durumu, doğa Tarih, hatıralar, geçmiş Davet, kutlama, bayramlar	- - - - - - - -	Kişisel tanıtım, kendini ifade etme Aile bireyleri ve ev düzeni Günlük rutinler (iş, okul, hobiler) Şehir yaşamı Pazar yerleri, ticaret Günlük hava durumu Geçmişe dair anlatılar, tarihi olaylar Bayramlar, sosyal kutlamalar
A2	Yeni Arkadaşlar: Kültürel Etkileşim Günlük Yaşam: Alışkanlıklar ve Gelenekler Günüm Nasıl Geçti?: Rutinler Mesleklerim ve İlgi Alanlarım: Kariyer Seçimi Alışveriş ve Moda: Tüketim Kültürü Hava Durumu: Doğayla İlişkimiz Sağlıklı Yaşam: Beslenme ve Sağlık Bilinci Bir Hikâyem Var: Anlatı ve Kültürel Paylaşım	Kültürel etkileşim, iletişim Alışkanlıklar, gelenekler Rutin, zaman yönetimi Meslek, ilgi alanları Tüketim, moda, marka Doğa, çevre, iklim Sağlık, beslenme, yaşam tarzı Anlatı, hikaye, kültürel paylaşım	Sosyal öğrenme teorisi Kültürel süreklilik Günlük yaşam teorileri Kariyer gelişimi teorisi Tüketim toplumu teorisi Ekosistem teorisi Sağlık inancı modeli Anlatı teorileri	Farklı kültürlerden gelen bireyler Geleneksel bayram kutlamaları Günlük aktiviteler Meslek seçim süreci Alışveriş merkezleri, sosyal medya İklim değişikliği etkileri Sağlıklı yaşam alışkanlıkları Geleneksel hikaye anlatımı
B1	Toplum ve Kişilikler: Sosyal Roller Açık Hava Etkinlikleri: Doğayla Buluşma Hedeflerim ve Hayallerim: Gelecek Beklentileri Yenilikçi Fikirler: Girişimcilik ve Ekonomi Gelecek Vizyonu: Sürdürülebilirlik ve Geçmiş Kültürel Etkileşim: Kültürel Miras Geçmişten Gelen Hikayeler: Tarih ve Kimlik Farklı Kültürler: Küresel Vatandaşlık	Sosyal roller, kimlik Doğa, etkinlik, sosyal etkileşim Hedef, hayal, motivasyon Girişimcilik, yenilikçilik Sürdürülebilirlik, tarih Kültürel miras, gelenek Tarih, kimlik, anlatılar Küresel vatandaşlık, çeşitlilik	Rol teorisi Ekolojik model Hedef belirleme teorisi Girişimcilik teorileri Sürdürülebilir kalkınma modeli Kültürel kimlik teorisi Tarihsel bağlam teorisi Küreselleşme teorisi	Farklı sosyal gruplar Doğa yürüyüşleri, piknikler Bireylerin gelecek planları Girişim, ekonomik büyüme Sürdürülebilir projeler Mirasın korunması Tarihi olayların etkisi Kültürel alışveriş
B2	İletişim ve Sosyal Medya: Dijital Dönüşüm Sağlık ve Beslenme: Sağlık Politikaları Gençlik ve Hayatlar: Gençlik Kültürü Küresel Hareketlilik: Göç ve Sosyal Değişim İnovasyon ve İnsanlık: Geleceği Şekillendiren Bilim Ekonomik Sorunlar: Ekonomik Eşitsizlikler Bilimsel Keşifler: Bilim ve Toplum Kültürel Çeşitlilik: Kültürel Dönüşüm	İletişim, sosyal medya Sağlık politikaları, beslenme Gençlik, kültür, kimlik Göç, entegrasyon Teknoloji, bilim, toplum Ekonomik eşitsizlik, sınıf Bilim, keşif, toplum Kültürel çeşitlilik, dönüşüm	Medya etkileri teorisi Kamu sağlığı teorileri Gençlik sosyolojisi Göç teorileri Bilimsel ilerleme teorisi Ekonomi teorileri Bilimsel yöntem teorisi Kültürel değişim teorileri	Sosyal medya kullanım istatistikleri Sağlık hizmetlerine erişim Gençlik hareketleri Göçmen toplulukları Teknolojinin toplumsal etkileri Gelir dağılımı istatistikleri Bilimsel gelişmeler Kültürel akımlar

Yükseköğretim öğrencilerine Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi amacıyla geliştirilen programın sosyobilimsel konu örnek içerik ve araştırma kategorilerine ilişkin bilgi Tablo 5.5’te sunulmuştur.

Tablo 5.5.Sosyobilimsel içerik ve araştırma kategorileri örnekleri.

Düzye	Sosyobilimsel Konu	Problem Cümlesi	Argüman	Araştırma Soruları
A2	Kültürel Etkileşim	▪ Farklı kültürlerle etkileşim, bireylerin bakış açısını nasıl değiştirir?	▪ Kültürel etkileşim, bireylerin hoşgörüsünü artırarak farklı düşünce biçimlerine açık olmalarını sağlar.	▪ Farklı kültürlerle etkileşime geçmenin faydaları nelerdir? ▪ Kültürel etkileşim toplumlarında nasıl bir değişim yaratır? ▪ Kültürel etkileşim nasıl teşvik edilir?
	Alışkanlıklar ve Gelenekler	▪ Gelenekler, günlük alışkanlıklarımızı nasıl şekillendirir?	▪ Gelenekler, bireylerin günlük yaşam pratiklerini ve alışkanlıklarını belirlemede önemli rol oynar.	▪ Günlük alışkanlıklarımızın geleneklerle ilişkisi nedir? ▪ Geleneklerin korunması neden önemlidir? ▪ Geleneksel alışkanlıklar modern yaşamda nasıl yer bulur?
	Rutinler	▪ Rutinler, bireylerin hayatını nasıl düzenler?	▪ Rutinler, bireylerin hayatına düzen ve yapı kazandırarak zaman yönetimini kolaylaştırır.	▪ Rutinlerin günlük yaşam üzerindeki etkileri nelerdir? ▪ Rutinler bireylerin stres seviyesini nasıl etkiler? ▪ Rutinler, başarıyı artırmada nasıl yardımcı olur?
	Kariyer Seçimi	▪ Kariyer seçimi, bireyin gelecekteki yaşamını nasıl etkiler?	▪ Kariyer seçimi, bireyin yaşam standardını ve kişisel tatminini belirlemede önemli bir rol oynar.	▪ Kariyer seçimi nasıl yapılır? ▪ Hangi faktörler kariyer seçimini etkiler? ▪ Kariyer seçimi, kişisel mutluluk üzerinde nasıl bir etkiye sahiptir?
	Tüketim Kültürü	▪ Tüketim alışkanlıklarımız, çevreyi nasıl etkiler?	▪ Tüketim kültürü, doğal kaynakların aşırı kullanımına neden olarak çevresel sorunları artırabilir.	▪ Tüketim kültürü nedir? ▪ Tüketim alışkanlıkları nasıl değiştirilebilir? ▪ Sürdürülebilir tüketim alışkanlıkları nasıl teşvik edilir?
	Doğayla İlişkimiz	▪ Doğayla ilişkimiz, günlük yaşamımızı nasıl etkiler?	▪ Doğayla uyum içinde yaşamak, bireylerin fiziksel ve zihinsel sağlığını olumlu yönde etkiler.	▪ Doğayla uyum içinde yaşamak ne anlama gelir? ▪ İnsanlar doğayla olan ilişkilerini nasıl geliştirebilir? ▪ Doğayla güçlü bir bağ kurmak neden önemlidir?
	Beslenme ve Sağlık Bilinci	▪ Beslenme alışkanlıkları, sağlık üzerinde nasıl bir etki yaratır?	▪ Dengeli ve sağlıklı beslenme, bireylerin fiziksel ve zihinsel sağlığını doğrudan etkiler.	▪ Sağlıklı beslenme neden önemlidir? ▪ Sağlıklı beslenme alışkanlıkları nasıl edinilir? ▪ Modern yaşamda sağlıklı beslenme zorlukları nelerdir?
	Anlatı ve Kültürel Paylaşım	▪ Kültürel hikayeler ve anlatılar, toplumlar arasında nasıl bir paylaşım sağlar?	▪ Kültürel hikayeler, farklı toplumlar arasında köprüler kurarak ortak değerlerin paylaşılmasına katkıda bulunur.	▪ Kültürel anlatılar toplumsal değerleri nasıl yansıtır? ▪ Kültürel hikayeler neden önemlidir? ▪ Anlatılar, farklı kültürler arasında nasıl bir bağ kurar?
B1	Sosyal Roller	▪ Toplum içinde sosyal rollerin belirlenmesi bireylerin kimliklerini nasıl etkiler?	▪ Sosyal roller, bireylerin kimliklerini şekillendirirken toplumsal uyumu sağlar.	▪ Sosyal roller nedir ve neden önemlidir? ▪ Farklı topluluklarda sosyal roller nasıl değişir? ▪ Sosyal roller bireylerin kişisel gelişimlerini nasıl etkiler?
	Doğayla Buluşma	▪ Doğayla iç içe olmak insan sağlığı ve mutluluğunu nasıl etkiler?	▪ Doğada zaman geçirmek, insan sağlığı üzerinde olumlu etkilere sahiptir ve zihinsel rahatlama sağlar.	▪ Doğada vakit geçirmenin sağlık üzerindeki etkileri nelerdir? ▪ Şehir yaşamı doğayla bağlantıyı nasıl zayıflatır? ▪ Doğada vakit geçirmek neden önemlidir?
	Gelecek Beklentileri	▪ Bireylerin gelecekle ilgili beklentileri, toplumun ekonomik ve sosyal yapısını nasıl etkiler?	▪ Gelecek beklentileri, bireylerin eğitim, iş ve aile planlaması gibi konulardaki kararlarını doğrudan etkiler.	▪ Gelecek planlamasında hangi faktörler önemlidir? ▪ Gelecek beklentileri bireylerin davranışlarını nasıl şekillendirir? ▪ Gençlerin gelecekte beklenenleri nelerdir?
	Girişimcilik ve Ekonomi	▪ Girişimcilik, ekonomik büyümeyi nasıl destekler?	▪ Girişimcilik, yeni iş fırsatları yaratırken ekonomiye de canlılık kazandırır.	▪ Girişimcilik nedir? ▪ Girişimcilik toplumda ne tür fırsatlar yaratır? ▪ Küçük işletmelerin ekonomiye katkısı ne kadar önemlidir?

Tablo 5.5. (devam) Sosyobilimsel içerik ve araştırma kategorileri örnekleri.

Düzey	Sosyobilimsel Konu	Problem Cümlesi	Argüman	Araştırma Soruları
B1	Sürdürülebilirlik ve Geçmiş	▪ Geçmişteki geleneksel yaşam biçimleri günümüz sürdürülebilirlik anlayışına nasıl katkı sağlar?	▪ Geçmişin doğal kaynakları koruyan yaşam biçimleri, günümüz sürdürülebilirlik yaklaşımlarına ilham verebilir.	▪ Geçmişte doğal kaynaklar nasıl kullanıldı? ▪ Geleneksel tarım yöntemleri modern sürdürülebilirlik için nasıl bir model olabilir? ▪ Geçmişten günümüze hangi dersler alınabilir?
	Kültürel Miras	▪ Kültürel miras, toplumsal kimliği nasıl güçlendirir?	▪ Kültürel miras, geçmişle bağ kurarak toplumsal kimlik ve aidiyet hissini güçlendirir.	▪ Kültürel miras nedir? ▪ Kültürel mirasın korunması neden önemlidir? ▪ Kültürel miras, toplumların geleceğini nasıl etkiler?
	Tarih ve Kimlik	▪ Tarihsel olaylar, ulusal kimliklerin oluşumunu nasıl etkiler?	▪ Tarih, toplumların kimliklerinin oluşumunda önemli bir rol oynar ve ulusal kimlik bilincini güçlendirir.	▪ Tarih ve kimlik arasındaki ilişki nedir? ▪ Tarihsel olaylar ulusal kimlikleri nasıl şekillendirir? ▪ Tarihin, bireysel kimlik üzerindeki etkileri nelerdir?
	Küresel Vatandaşlık	▪ Küresel vatandaşlık, bireylerin dünyaya bakış açılarını nasıl değiştirir?	▪ Küresel vatandaşlık, bireylerin dünya sorunlarına duyarlı olmalarını ve sorumluluk bilincine sahip bireyler olmalarını sağlar.	▪ Küresel vatandaşlık nedir? ▪ Küresel vatandaş olmanın bireylere kazandırdığı sorumluluklar nelerdir? ▪ Küresel vatandaşlık toplumsal sorunlara nasıl çözüm olabilir?
B2	Dijital Dönüşüm	▪ Dijital dönüşüm, toplumsal ilişkiler ve iş yapma biçimlerini nasıl etkiliyor?	▪ Dijital dönüşüm, iş süreçlerini hızlandırırken toplumsal ilişkileri yüzeyselleştiriyor olabilir.	▪ Dijital dönüşümün iş hayatına etkileri nelerdir? ▪ Dijital dönüşüm bireyler arası ilişkileri nasıl dönüştürür? ▪ Dijitalleşme toplumsal yapıyı nasıl değiştirir?
	Sağlık Politikaları	▪ Gelişen sağlık politikaları toplumun genel sağlık durumunu nasıl etkiler?	▪ Sağlık politikaları, toplumun refahını artırsa da eşitsizlikler yaratabilir.	▪ Sağlık politikalarının toplum sağlığı üzerindeki etkileri nelerdir? ▪ Gelişen sağlık politikaları hangi alanlarda eşitsizlik yaratabilir? ▪ Sağlık politikaları nasıl iyileştirilebilir?
	Gençlik Kültürü	▪ Gençlik kültürü, toplumdaki değerlerin ve normların değişmesine nasıl katkıda bulunur?	▪ Gençlik kültürü, geleneksel normlara meydan okuyarak toplumun kültürel dinamiklerini değiştirir.	▪ Gençlik kültürünün toplumsal değerler üzerindeki etkileri nelerdir? ▪ Gençlik kültürü hangi yönleriyle değişim yaratır? ▪ Gençlerin küreselleşmeye etkisi nedir?
	Göç ve Sosyal Değişim	▪ Göç, göç alan ve göç veren toplumlarda nasıl sosyal değişimlere yol açar?	▪ Göç, hem göç alan toplumların kültürel çeşitliliğini artırır hem de göç veren toplumlarda sosyal yapıyı dönüştürür.	▪ Göç sosyal yapıları nasıl değiştirir? ▪ Göçmenlerin entegrasyonu nasıl sağlanabilir? ▪ Göçmenler ve yerel halk arasında hangi zorluklar yaşanır?
	Teknolojik Gelişmeler	▪ Teknolojik gelişmeler, bireylerin yaşam kalitesini nasıl artırır veya düşürür?	▪ Teknolojik gelişmeler, bireylerin hayatını kolaylaştırır da sosyal izolasyonu artırabilir.	▪ Teknolojik gelişmelerin yaşam kalitesine etkileri nelerdir? ▪ Teknolojinin toplumsal eşitsizliklere katkısı nedir? ▪ Teknoloji ve sosyal etkileşim arasındaki ilişki nedir?
	Ekonomik Eşitsizlikler	▪ Ekonomik eşitsizlikler, toplumsal uyumu ve bireylerin yaşam standartlarını nasıl etkiler?	▪ Ekonomik eşitsizlikler, toplumsal gerilimleri artırarak sosyal uyumu zedeler.	▪ Ekonomik eşitsizlikler toplumda nasıl gerilim yaratır? ▪ Gelir dağılımındaki adaletsizlikler hangi sosyal sorunları doğurur? ▪ Ekonomik eşitsizlik nasıl azaltılabilir?
	Bilim ve Toplum	▪ Bilimsel gelişmelerin toplum üzerindeki etkileri nasıl değerlendirilmelidir?	▪ Bilimsel gelişmeler, toplumun refah seviyesini artırmakla birlikte etik tartışmalara da yol açar.	▪ Bilimsel gelişmelerin toplumdaki olumlu ve olumsuz etkileri nelerdir? ▪ Bilimdeki etik sorunlar nelerdir? ▪ Bilim insanlarının toplum üzerindeki sorumlulukları nelerdir?
	Kültürel Dönüşüm	▪ Kültürel dönüşüm, geleneksel toplumların modernleşme sürecini nasıl etkiler?	▪ Kültürel dönüşüm, geleneksel değerleri zayıflatarak modernleşmeyi hızlandırabilir ancak kimlik çatışmalarına da yol açabilir.	▪ Kültürel dönüşüm geleneksel değerleri nasıl etkiler? ▪ Modernleşme süreçlerinde kültürel kimlikler nasıl korunabilir? ▪ Kültürel dönüşümün toplumsal yansımaları nelerdir?

Yükseköğretim öğrencilerine Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi amacıyla geliştirilen programın Sosyobilimsel konu ve dil yapılarına ilişkin bilgi Tablo 5.6’da sunulmuştur.

Tablo 5.6. Sosyobilimsel konu ve örnek dil yapıları.

Düzye	Sosyobilimsel Konu	Eşleşen Dil Yapıları	Örnek Cümleler
A1Öncesi	Merhaba, Tanışalım	▪ Selamlaşma, tanışma, vedalaşma kalıpları	▪ Merhaba! Benim adım Ahmet. Tanıştığımıza memnun oldum.
	Harfler Dünyası	▪ Harfler ▪ Türkçeye özgü harfler (çengelli ve noktalı harfler)	▪ Türkçede 29 harf vardır.
	Dünyamız ve Diller	▪ Zamirler (Soru ve işaret zamirleri) ▪ Soru eki ▪ Ülke, millet, dil adları ▪ Sık kullanılan sıfatlar	▪ Hangi dilde konuşuyorsun? Kim gelmek istiyor? ▪ O burada mı? ▪ Türkiye'nin resmî dili Türkçedir. ▪ Çalışkan öğrenciler var.
	Günlük ifadeler ve nesneler	▪ Sayılar ▪ Şahıslar; ek fiil ve ek fiilin olumsuz ve sorusu ▪ Var-yok ▪ Bulunma (-de) hâli ▪ Çoğul ekleri (isimleri çoğul olarak gösterme) ▪ Fiiller ▪ Emir - rica cümleleri	▪ Telefon numaran ne? ▪ Ben iyiydim. Fena değil. ▪ Sınıfta kim var? ▪ Kitap masada. ▪ Kitaplar nerede. ▪ Kitabı aç. Sen yaz. ▪ Lütfen kapıyı kapat!
A1	Kendimizi Tanıyalım	▪ Şimdiki zaman; şimdiki zaman olumsuz ve sorusu ▪ İsmi halleri; “Ne?, Neyi?, Kimi?, Nereye?” soruları	▪ Ben şimdi okula gidiyorum. Sen gelmiyor musun? ▪ Kedi nerede? Kedim evde.
	Ailem ve Evim	▪ Saatler ▪ Geçmiş zaman; geçmiş zamanın olumsuz ve sorusu ▪ “ile” bağlacı	▪ Dün saat beşte sinemaya gittim. ▪ Dün neden gelmedin? ▪ Ben annem ile markete gidiyorum.
	Gündelik Yaşam	▪ İsimden isim yapma; “-lık” eki ▪ Gelecek zaman ifadeleri ▪ Olumsuz cümle ve soru sorma	▪ Sınıfta kitaplık yok. ▪ Yarın, ileride, haftaya, ... ▪ Yok, değil, ..
	Şehir Keşfi	▪ Zaman kavramları (günler, aylar, mevsimler) ▪ İyelik ekleri; ait olma ve soru	▪ Bugün Salı. Bu hafta sonu pikniğe gideceğiz. ▪ Senin şehrini hangisi?
	Pazar Yeri	▪ Temel soru kalıpları ▪ İsim tamlaması	▪ Elma nerede? ▪ Malatya’nın kayısı geldi.
	Bugünün Havası	▪ Sıra sayı sıfatları ▪ Yönler	▪ Haftanın birinci günü hangisi? ▪ Doğuda sıcak <u>artacak</u> .
	Geçmiş Hatırlamak	▪ Yer tarif etme; “-ki” eki ▪ Karşılaştırma (daha)	▪ Kütüphane orada, yemekhanenin yanındaki bina ▪ Bu elma o elmadan daha tatlı.
	Davet ve Kutlamalar	▪ Kendi düşüncelerimiz (bence, bana göre..)	▪ Bence doğum günü partisi çok eğlenceli.
	Yeni Arkadaşlar: Kültürel Etkileşim	▪ Bağlaçlar (ve veya ya yada)	▪ Yeni arkadaşlar bulmak çok güzel ama kültürler farklı olabilir.
	Günlük Yaşam: Alışkanlıklar ve Gelenekler	▪ Gelecek zaman + zaman zarfları	▪ Bayram yemeğini birlikte yiyeceğiz.
A2	Günüm Nasıl Geçti?: Rutinler	▪ Geniş zaman + sıklık zarfları	▪ Her sabah kahvaltıda peynir yerim. ; Genellikle erken yatar.
	Mesleklerim ve İlgi Alanlarım: Kariyer Seçimi	▪ Görülen geçmiş zaman + zaman zarfları	▪ Dün akşam sinemaya gittim.

Tablo5.6. (devam) Sosyobilimsel konu ve örnek dil yapıları.

Düzey	Sosyobilimsel Konu	Eşleşen Dil Yapıları	Örnek Cümleler
A2	Alışveriş ve Moda: Tüketim Kültürü	▪ Ek fiil (-idi -imiş -ise)	▪ Bu harika bir fikir. (geniş) ▪ Eğer öğrenciyse sınava girebilir (şart fiil).
	Hava Durumu: Doğayla İlişkimiz	▪ Zamirler, zamir + ki	▪ Geçen günkü yağmur çok şiddetliydi.
	Sağlıklı Yaşam: Beslenme ve Sağlık Bilinci	▪ Sıfatlar	▪ Bol su içmek ve temiz hava almak sağlığımız için gereklidir.
	Bir Hikâyem Var: Anlatı ve Kültürel Paylaşım	▪ Hikâye birleşik zaman çekimleri	▪ Geçen yaz, büyükannem bana çocukluğunda yaşadığı köyü anlattı.
	Toplum ve Kişilikler: Sosyal Roller	▪ Rivayet birleşik zaman	▪ Annem, toplantıda söz almış.
B1	Açık Hava Etkinlikleri: Doğayla Buluşma	▪ Şart birleşik zaman çekimleri	▪ Eğer zamanım olursa, gelirim.
	Hedeflerim ve Hayallerim	▪ Yeterlik fiili + zaman ekleri	▪ Yeterince çalışırsam, üniversiteyi başarıyla bitirebilirim.
	Yenilikçi Fikirler: Girişimcilik ve Ekonomi	▪ Gereklilik kipi ve gereklilik anlamı	▪ Bu projeyi tamamlamak için sıkı çalışmalısın.
	Gelecek Vizyonu: Sürdürülebilirlik ve Geçmiş	▪ İsim fiiller (-mA, -mAk)	▪ Yenilikçi çözümler geliştirmek sürdürülebilir ekonomi için gereklidir.
	Kültürel Etkileşim: Kültürel Miras	▪ Gelecek zamanın hikayesi	▪ Gelecek ders kültürel mirasımızı tanıtan film izleyeceğiz.
	Geçmişten Gelen Hikayeler: Tarih ve Kimlik	▪ Sıfat fiiller (sınırla) -an -dık -acak	▪ Anlatılan hikayeler, toplumu şekillendiren önemli unsurlardır.
	Farklı Kültürler: Küresel Vatandaşlık	▪ Zarf fiiller (sınırla) -ıp -ken	▪ Birbirimizle iletişim kurup, kültürel çeşitliliği öğrenebiliriz.
B2	İletişim ve Sosyal Medya: Dijital Dönüşüm	▪ Edat ve bağlaçlar (oysaki, hâlbuki)	▪ İnternette insanlar bilgiye hızlı erişiyor; halbuki bu bilgi her zaman doğru olmayabilir.
	Sağlık ve Beslenme: Sağlık Politikaları	▪ Fiilde çatı	▪ Doktor hastalarını muayene etti. ▪ Sağlıklı yaşam için spor yapmak önemlidir. ▪ Besinler, vücuda enerji sağlar. ▪ Yeni sağlık yasası mecliste kabul edildi. ▪ Herkes sağlığına dikkat etmeye başladı. ▪ Sağlıklı beslenme, uzun yaşam için önemlidir.
	Gençlik ve Hayatlar: Gençlik Kültürü	▪ Fiillerin basit/birleşik zamanlı çekimleri	▪ Gençler, spor yaparak sağlıklı kalırlar / kaldılar / kalacaklar. ▪ Gençler spor yaparak sağlıklı kaldılar / kalmışlar / kalacaklar.
	Küresel Hareketlilik: Göç ve Sosyal Değişim	▪ Birleşik cümle yapıları	▪ Göç, birçok insanın yeni fırsatlar aramasına neden olurken, aynı zamanda yerel toplulukların kültürel yapısını da değiştirmektedir.
	İnovasyon ve İnsanlık: Geleceği Şekillendiren Bilim	▪ Cümlelerin ögeleri	▪ Bilim insanları, yeni teknolojileri hızla geliştirdikleri için, toplum üzerindeki etkilerini yakından inceliyorlar; böylece, yeni bulguları kamuoyuna sunmayı amaçlıyorlar.
	Ekonomik Sorunlar: Ekonomik Eşitsizlikler	▪ Cümle türleri	▪ Bu durum, herkesin eşit fırsatlara sahip olduğunu göstermiyor. ▪ Ekonomik eşitsizlikleri azaltmak için hangi adımlar atılabilir?
	Bilimsel Keşifler: Bilim ve Toplum	▪ Cümlede vurgu	▪ Ekonomik eşitsizlikler, toplumun en önemli sorunlarından biridir.
	Kültürel Çeşitlilik: Kültürel Dönüşüm	▪ Doğrudan ve dolaylı anlatım	▪ Ahmet, “Kültürel dönüşüm, toplumsal ilişkileri derinden etkiliyor,” dedi. ▪ Ahmet, kültürel dönüşümün toplumsal ilişkileri derinden etkilediğini söyledi.

5.2.4.2.2. Öğrenme-Öğretme Durumlarının Belirlenmesi

Programın uygulanma aşamasında öğrenenlerin yaratıcı güvenini geliştirmeye yönelik *öğretim yaklaşımı* benimsenmiş olup; meta bilişsel farkındalık, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, yaratıcı ve yenilikçi düşünme, analitik düşünme, problem çözme ve karar verme, informal akıl yürütme, argümantasyon geliştirme gibi üst bilişsel becerileri geliştirmeleri hedeflenmiştir. Söz konusu yaklaşımla iletişimsel ve bağlam temelli dil öğretim yöntemlerinin tercih edilmesi dilin gerçek yaşam durumları içinde anlamlı bağlamlar kurularak öğrenilmesini olanaklı kılacaktır. Aynı zamanda dilin doğru ve anlamlı kullanılmasında önemli bir aktör olan kural ve yapıların -dil bilgisi- süreç içinde örtük biçimde kazandırılması mümkün olacaktır.

Programda benimsenen yenilikçi yaklaşım, öğreneni merkeze alan iletişimsel ve etkileşime dayalı öğrenme-öğretme durumlarının tasarlanmasını gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla öğretim sürecinde dilin doğal ve işlevsel kullanımına odaklanan; sosyobilimsel konuların doğasına uygun olarak işbirliğini teşvik edici ve bağlam temelli öğretim yöntemleri tercih edilmiştir. Öğrenen merkezli öğretim yaklaşımları aktif öğrenmeyi teşvik eder. Böylelikle öğrenenlerin öğrenme süreçlerini kendi hızlarına, kendi bilişsel ve *duyuşsal stillerine* göre yapılandırmalarına olanak sağlanır. İletişimsel dil öğretimi destekleyici ve tamamlayıcı olduğu düşünülen bağlam temelli ve keşfetmeye dayalı öğrenme yaklaşımları da bu programda önerilmektedir. İletişimsel dil öğretiminde kullanılabilecek yöntem ve tekniklere örnek olarak; görev temelli öğrenme, anlam temelli öğrenme, eğitsel oyun, çift taraflı etkileşim (information gap activities) ve grup çalışmasıdır. İletişimsel dil öğretimini kolaylaştıran öğretim teknikleri; soru cevap teknikleri (açık uçlu sorular, doğru yanlış soruları), diyalog yazma ve oynama, yap-boz tekniği (Jigsaw), eşli tartışmalar tekniği (pair work), öykü anlatımı (storytelling), drama ve simülasyon, sosyal medya ve teknoloji kullanımı verilebilir. Yenilikçi yaklaşımlar, dil öğretiminde dinamik, etkileşimli ve anlam odaklı öğrenme deneyimleri sunar. Bu süreçler öğrenenlerin dilin işlevsel kullanımına yoğunlaşmalarını sağlayarak dil yetkinliklerini daha iyi düzeylere çıkarmalarını kolaylaştırır. Öğrenme-öğretme durumları tasarımında rehber olabilecek bağlamlar Tablo 5.7’de verilmiştir.

Tablo 5.7. Sosyobilimsel konu öğretiminde kullanılabilecek bağlamlar.

Öğretim Yöntem ve Teknikleri		Bağlam				
		İçerik	İletişimsel Dil Etkinlikleri			
			Sosyobilimsel Konular	Alımlama	Etkileşim	Üretim
Aktif Öğrenme	Soru-Cevap Yöntemi	Sosyobilimsel konularla ilgili sorular ve tartışmalar.	Bilgi alımı, soru-cevap oturumları.	Sosyobilimsel konularda tartışma ve etkileşim.	Sosyobilimsel konularda yazılı veya sözlü üretim.	Bilgiyi açıklama ve başkalarına iletme.
	İşbirlikli Öğrenme	Sosyobilimsel projelerde grup çalışmaları.	Grup içindeki bireylerden bilgi alımı.	Grup içi etkileşim ve bilgi alışverişi.	Proje katkısı ve üretim.	Bilgiyi paylaşma ve arabuluculuk.
	Oyun Tabanlı Öğrenme	Sosyobilimsel temaları oyunlar ve simülasyonlarla öğretmek.	Oyun ve simülasyonlarda bilgi alımı.	Oyunlar ve simülasyonlarda grup içi etkileşim.	Sosyobilimsel konularda üretim yapmak.	Bilgiyi açıklama ve paylaşma.
	Rol Oynama	Sosyobilimsel senaryoları rol oynamayla öğretmek.	Rol oynama sırasında bilgi alımı ve etkileşim.	Sosyobilimsel senaryolar hakkında etkileşim.	Rol oynamayla sosyobilimsel temalar hakkında üretim yapma.	Rol oynamayla bilgileri açıklama ve başkalarına iletme.
Bağlam Temelli Öğrenme	Gerçek Hayatla Bağlantı Kurma	Sosyobilimsel konuları gerçek dünya bağlamında öğretmek.	Gerçek dünya örnekleri üzerinden bilgi alımı.	Sosyobilimsel temalar hakkında gerçek dünya etkileşimi.	Gerçek dünya bağlamlarında sosyobilimsel içerikler üretme.	Gerçek dünya örnekleriyle bilgileri paylaşma.
	Görev Tabanlı Öğrenme	Sosyobilimsel görevler ve senaryolar.	Görevler aracılığıyla bilgi alımı.	Görevler üzerinde işbirliği ve etkileşim.	Görev sonuçlarını üretme ve sunma.	Görev bilgilerini paylaşma ve arabuluculuk.
	Simülasyon ve Rol Oynama	Sosyobilimsel temalarda simülasyonlar ve rol oynama.	Simülasyonlar ve rol oyunlarıyla bilgi alımı.	Simülasyon ve rol oyunları aracılığıyla etkileşim.	Simülasyon ve rol oyunlarıyla üretim.	Simülasyon ve rol oyunlarıyla bilgileri açıklama.
	Proje Tabanlı Öğrenme	Sosyobilimsel projeler üzerinde çalışma.	Proje sürecinde bilgi alımı ve alıştırma.	Proje sürecinde grup içi etkileşim ve işbirliği.	Sosyobilimsel projelerde üretim.	Proje sürecinde bilgileri paylaşma ve açıklama.
	Simülasyonlar ve Modelleme	Sosyobilimsel temaları simülasyonlar ve modellemeyle öğretme.	Simülasyonlar ve modellemeyle bilgi alımı.	Simülasyonlar ve modellemeyle etkileşim.	Simülasyon ve modellemeyle sosyobilimsel içerikler üretme.	Simülasyon ve modellemeyle bilgileri paylaşma ve açıklama.
Keşfetmeye Dayalı Öğrenme	Sorgulama Tabanlı Öğrenme	Sosyobilimsel konuları keşfetme ve araştırma.	Bilgi keşfi ve analiz sürecinde alım.	Bilgi keşfi sırasında etkileşim ve işbirliği.	Sosyobilimsel konular hakkında üretim ve yaratıcı çözüm önerileri.	Bilgi ve çözüm önerilerini diğerleriyle paylaşma ve açıklama.
	Problem Tabanlı Öğrenme	Sosyobilimsel problemleri çözme.	Problemler üzerine bilgi alımı ve analiz.	Problemler üzerinde grup içi etkileşim ve çözüm geliştirme.	Problemler için çözüm önerileri üretme.	Sosyobilimsel problemler hakkında bilgi paylaşımı ve açıklama.
	Yaratıcı Problem Çözme	Sosyobilimsel problemleri yaratıcı çözümlerle ele almak.	Yaratıcı düşünme süreçlerinde bilgi alımı.	Yaratıcı problem çözme süreçlerinde etkileşim.	Yaratıcı çözümler ve fikirler üretme.	Yaratıcı çözüm önerilerini diğerleriyle paylaşma.
	Beyin Fırtınası	Sosyobilimsel konularda yaratıcı fikir geliştirme.	Beyin fırtınası sürecinde bilgi alımı ve fikir geliştirme.	Beyin fırtınası sırasında grup içi etkileşim.	Yaratıcı fikirler ve çözümler üretme.	Fikirleri diğerleriyle paylaşma ve tartışma.
	Kişisel Keşif ve Araştırma	Sosyobilimsel konular hakkında kişisel araştırma yapma.	Kişisel araştırma sürecinde bilgi alımı ve keşif.	Kişisel araştırma sürecinde etkileşim ve geri bildirim.	Kişisel keşif ve araştırma sonuçları üretme.	Kişisel araştırma bulgularını başkalarıyla paylaşma.

Dil öğrenme süreçlerini daha anlamlı kılan önemli bir faktör de öğrenme stratejileridir. İletişimsel dil stratejileri, D-AOBM tamamlayıcı ciltte iletişimsel dil yetkinlikleriyle iletişimsel dil etkinlikleri arasında bir tür dayanak olarak görülmektedir. Referans metin temel alınarak düzenlenen iletişim stratejileri Tablo 5.8’de sunulmuştur.

Tablo 5.8. İletişimsel dil stratejileri.

İletişim Stratejisi		Düzy	Yeterlik
Alımlama Stratejileri	<i>İpuçları belirleme ve çıkarım yapma</i>	A1Ö	Bir kelimenin anlamını görsellerden çıkarabilir.
		A1	Metin içinde bilinmeyen somut bir kelimenin anlamını çıkarabilir. Bir kelimenin olası anlamlarını bildiği diğer dillerdeki kelimelere benzerliğinden tahmin edebilir.
		A2	Bilmediği somut kelimelerin olası anlamlarını metin bağlamından çıkarabilir. Bilmediği kelimelerin anlamını çıkarmak için tanıdığı kelimelerden yararlanabilir. Metin tipini belirlemek için biçim, görünüm ve dizgi özelliklerinden yararlanabilir. Bilinmeyen kalıplaşmış ifadelerin anlamını metindeki konumlarından çıkarabilir. Bir metnin konusunu belirlemek için sayılar, tarihler, isimler, özel isimler...’den yararlanabilir.
		B1	Bir metindeki tartışmayı anlamak için bağlayıcılardan ve paragrafların konumlarından faydalanabilir. Alanıyla ilgili konularda bilmediği kelimelerin anlamını bağlamdan çıkarabilir. Az rastlanan bilinmeyen kelimelerin anlamını cümle bağlamında tahmin edebilir. Başlıklardan, isimlerden ve manşetlerden yararlanarak metin içeriğiyle ilgili temel çıkarımlar yapabilir. Dinlediği/izlediği kısa bir anlatıda, daha sonra ne olacağını tahmin edebilir. Mantıksal ve zamansal bağlayıcılara odaklanarak hikâyedeki tartışma serisini takip edebilir. Bir metinde bilinmeyen kelimelerin olası anlamlarını, onları oluşturan parçaların anlamlarından çıkarabilir.
		B2	Ana noktalara dikkat ederek ve bağlamsal ipuçları kullanarak kavrayabilir.
		A2	Bildiği bir dizi öbeği hatırlayarak, alıştırma yapabilir.
		B1	Geri bildirim isteyerek yeni ifadeleri kullanmayı deneyebilir. İfade etmenin yollarını deneyerek, iletmek istediği ana noktayı nasıl ileteceğini çözebilir.
		B2	Hangi ifadenin hangi duruma uygun olacağını düşünerek farklı tepkilerde ne söyleyeceğini tasarlayabilir. Söylenecekleri ve söyleme yollarını tasarlayabilir.
		A1Ö	Bir şeyi işaret ederek ne olduğunu sorabilir.
		A1	Bir ihtiyacı ifade ederken basit kelimeleri desteklemek için jestleri kullanabilir.
Üretim Stratejileri	<i>Planlama</i>	A2	Bilmediği bir kelimeyi açıklamak için jestleri kullanabilir.
		B1	Hatırlamadığı somut kelimenin/şeyin özelliklerini tanımlayabilir. Bir kelimeyi niteleyerek benzer bir anlam ifade edebilir. İletmek istediği mesajla benzer anlama gelen kelimeler kullanabilir.
		B2	Kelime ve yapıdaki boşlukları kapatmak için açılma ve dolaylama yapabilir. Çoğu iletişim sorununu dolaylı ifadeler kullanarak çözebilir.
		A1Ö	Bir şeyi işaret ederek ne olduğunu sorabilir.
		A1	Bir ihtiyacı ifade ederken basit kelimeleri desteklemek için jestleri kullanabilir.
		A2	Bilmediği bir kelimeyi açıklamak için jestleri kullanabilir.
		B1	Hatırlamadığı somut kelimenin/şeyin özelliklerini tanımlayabilir. Bir kelimeyi niteleyerek benzer bir anlam ifade edebilir. İletmek istediği mesajla benzer anlama gelen kelimeler kullanabilir.
		B2	Kelime ve yapıdaki boşlukları kapatmak için açılma ve dolaylama yapabilir. Çoğu iletişim sorununu dolaylı ifadeler kullanarak çözebilir.
		A1Ö	Bir şeyi işaret ederek ne olduğunu sorabilir.
		A1	Bir ihtiyacı ifade ederken basit kelimeleri desteklemek için jestleri kullanabilir.
Etkileşim Stratejileri	<i>Telafl etme</i>	A2	Bilmediği bir kelimeyi açıklamak için jestleri kullanabilir.
		B1	Hatırlamadığı somut kelimenin/şeyin özelliklerini tanımlayabilir. Bir kelimeyi niteleyerek benzer bir anlam ifade edebilir. İletmek istediği mesajla benzer anlama gelen kelimeler kullanabilir.
		B2	Kelime ve yapıdaki boşlukları kapatmak için açılma ve dolaylama yapabilir. Çoğu iletişim sorununu dolaylı ifadeler kullanarak çözebilir.
		A1Ö	Bir şeyi işaret ederek ne olduğunu sorabilir.
		A1	Bir ihtiyacı ifade ederken basit kelimeleri desteklemek için jestleri kullanabilir.
		A2	Bilmediği bir kelimeyi açıklamak için jestleri kullanabilir.
		B1	Hatırlamadığı somut kelimenin/şeyin özelliklerini tanımlayabilir. Bir kelimeyi niteleyerek benzer bir anlam ifade edebilir. İletmek istediği mesajla benzer anlama gelen kelimeler kullanabilir.
		B2	Kelime ve yapıdaki boşlukları kapatmak için açılma ve dolaylama yapabilir. Çoğu iletişim sorununu dolaylı ifadeler kullanarak çözebilir.
		A1Ö	Bir şeyi işaret ederek ne olduğunu sorabilir.
		A1	Bir ihtiyacı ifade ederken basit kelimeleri desteklemek için jestleri kullanabilir.
Etkileşim Stratejileri	<i>İzleme ve onarma</i>	A2	Bilmediği bir kelimeyi açıklamak için jestleri kullanabilir.
		B1	Hatırlamadığı somut kelimenin/şeyin özelliklerini tanımlayabilir. Bir kelimeyi niteleyerek benzer bir anlam ifade edebilir. İletmek istediği mesajla benzer anlama gelen kelimeler kullanabilir.
		B2	Kelime ve yapıdaki boşlukları kapatmak için açılma ve dolaylama yapabilir. Çoğu iletişim sorununu dolaylı ifadeler kullanarak çözebilir.
		A1Ö	Bir şeyi işaret ederek ne olduğunu sorabilir.
		A1	Bir ihtiyacı ifade ederken basit kelimeleri desteklemek için jestleri kullanabilir.
		A2	Bilmediği bir kelimeyi açıklamak için jestleri kullanabilir.
		B1	Hatırlamadığı somut kelimenin/şeyin özelliklerini tanımlayabilir. Bir kelimeyi niteleyerek benzer bir anlam ifade edebilir. İletmek istediği mesajla benzer anlama gelen kelimeler kullanabilir.
		B2	Kelime ve yapıdaki boşlukları kapatmak için açılma ve dolaylama yapabilir. Çoğu iletişim sorununu dolaylı ifadeler kullanarak çözebilir.
		A1Ö	Bir şeyi işaret ederek ne olduğunu sorabilir.
		A1	Bir ihtiyacı ifade ederken basit kelimeleri desteklemek için jestleri kullanabilir.
Etkileşim Stratejileri	<i>Söz sırası alma</i>	A2	Bilmediği bir kelimeyi açıklamak için jestleri kullanabilir.
		B1	Hatırlamadığı somut kelimenin/şeyin özelliklerini tanımlayabilir. Bir kelimeyi niteleyerek benzer bir anlam ifade edebilir. İletmek istediği mesajla benzer anlama gelen kelimeler kullanabilir.
		B2	Kelime ve yapıdaki boşlukları kapatmak için açılma ve dolaylama yapabilir. Çoğu iletişim sorununu dolaylı ifadeler kullanarak çözebilir.
		A1Ö	Bir şeyi işaret ederek ne olduğunu sorabilir.
		A1	Bir ihtiyacı ifade ederken basit kelimeleri desteklemek için jestleri kullanabilir.
		A2	Bilmediği bir kelimeyi açıklamak için jestleri kullanabilir.
		B1	Hatırlamadığı somut kelimenin/şeyin özelliklerini tanımlayabilir. Bir kelimeyi niteleyerek benzer bir anlam ifade edebilir. İletmek istediği mesajla benzer anlama gelen kelimeler kullanabilir.
		B2	Kelime ve yapıdaki boşlukları kapatmak için açılma ve dolaylama yapabilir. Çoğu iletişim sorununu dolaylı ifadeler kullanarak çözebilir.
		A1Ö	Bir şeyi işaret ederek ne olduğunu sorabilir.
		A1	Bir ihtiyacı ifade ederken basit kelimeleri desteklemek için jestleri kullanabilir.

Tablo 5.8. (devam) İletişimsel dil stratejileri.

İletişim Stratejisi		Düzey	Yeterlik
Etkileşim Stratejileri	<i>Söz sırası alma</i>	B1	Bir tartışmada uygun bir öbek kullanarak söz hakkı alabilir. İlgi alanındaki bir konuda basit, yüz yüze konuşmayı aşamalarına uygun yürütebilir.
		B2	Uygun bir dil kullanarak tartışmaya müdahale edebilir. Zarif şekilde konuşmayı başlatır, uygun zamanda söz alır, gerektiğinde konuşmayı bitirebilir. Zaman kazanmak ve söz sırasını korumak için söylemek istediklerini ifade ederken hazır öbekler kullanabilir.
		A2	Takip ettiğini gösterebilir.
		B1	Karşılıklı konuşmanın devam etmesine yardımcı olmak için temel dil birikiminden yararlanabilir. Bir tartışmada ulaşılan noktayı özetleyerek tartışmaya odaklamaya yardımcı olabilir. Karşılıklı anlayışı doğrulamak için söylenenlerin bir kısmını tekrarlayabilir. Başkalarını tartışmaya davet edebilir.
	<i>İşbirliği yapma</i>	B2	Açıklama ve çıkarımlar hakkında geri bildirimde bulunarak tartışmanın gelişmesine yardımcı olabilir. Akademik yetkinliğiyle ilgili konulardaki tartışmalarda ana noktalarını özetleyebilir. Bir tartışmanın belirli aşamasında ulaşılan noktayı özetler ve sonraki adımları önerir.
		A1	Anlamadığını basit bir şekilde ifade edebilir. Anlamadığını basit kelimelerle, tonlamalarla ve hareketlerle gösterebilir.
		A2	Anlamadığında çok basit bir şekilde tekrar edilmesini isteyebilir. Anahtar kelimeler ve anlaşılmayan öbekler hakkında açıklama isteyebilir. Takip etmediğini/edemediğini belirtilebilir. Anlamadığı bir kelimenin hecelenmesini isteyebilir.
		B1	Tartışmayı ilerletmek amacıyla grup üyelerinden daha fazla ayrıntı/açıklama isteyebilir. Söylenen bir şeyin açıklamasını isteyebilir.
		B2	Söylenen bir şeyi anlayıp anlamadığını kontrol etmek için takip soruları sorabilir. Karmaşık, soyut fikirleri anladığından emin olmak için açıklama isteyebilir. Örtük bir biçimde ifade edilen bir konuya yönelik takip soruları sorabilir.
		B1	Günlük deneyimleri kullanarak bir şeyin nasıl işlediğini açıklayabilir. Basit sorular sorarak yeni bilginin önceki bilgilerle ilişkisini gösterebilir.
		B2	Mevcut bilgilerle yeni bilgi arasında bağlantı kurmaya yönelik soru sorabilir/dönüt verebilir. Yeni bir kavramı bilinen bir kavramla ilişkilendirerek açıklayabilir.
		A2	Günlük bir konu üzerine basit bir mesajın ana noktasını, başkasının anlamasına yardımcı olmak için farklı şekilde ifade eder.
Aracılık Stratejileri	<i>Yeni bir kavram açıklama stratejileri</i>	B1	Kısa ve karmaşık olmayan metinlerdeki ana noktaları basit biçimde açılar. Kaynak metindeki sırayı takip ederek kısa bir parçayı basit bir biçimde açılar.
		B2	Kendi alanına ait teknik konuları teknik olmayan bir dil kullanarak açıklar. Bir metni basit bir dilde açımlayarak başkaları için erişilebilir hâle getirir.
		B1	Kısa eğitici bir metni maddeler hâlinde sunarak anlaşılır hâle getirir. Bir yönerge serisini anlaşılmayı kolaylaştırmak için sözlü ve sözsüz vurgu yaparak daha kolay hâle getirir.
		B2	Bir savın içeriğini ayrı ayrı sunarak karmaşık bir meseleyi anlaşılır hâle getirir. Karmaşık bir süreci bir dizi küçük adıma bölerek daha kolay anlaşılır hâle getirir.
	<i>Dili uyarlama</i>	B1	Bir bilgiyi farklı biçimde ifade ederek belirgin ve açık hâle getirir. Basit örnekler vererek günlük bir konuyu daha açık hâle getirir.
		B2	Somut örnekler vererek, adım adım özetleyerek, ana noktaları tekrar ederek yeni bir kavramın anlaşılmasını sağlayabilir.
		A2	Kısa bir metindeki anahtar cümleleri ayırt edebilir.
		B1	Karmaşık olmayan, bilgilendirici bir metindeki temel bilgileri başka birine iletmek amacıyla tanımlayabilir.
	<i>Karmaşık bilgiyi parçalara bölme</i>	B2	Bir metindeki ilgisiz ve tekrar eden bilgiyi çıkararak hedef kitleye uygun biçimde sadeleştirebilir.
	<i>Bir metni basitleştirme stratejileri</i>	B1	Yoğun bir metni detaylandırarak açıklama
		B2	Metnin anlaşılabilirliğini kolaylaştırma

Sosyobilimsel konuların dil öğretimine entegre edildiği öğretim yaklaşımında öğrencilerin şu özelliklere sahip olmaları beklenmektedir:

- Türk dilini doğru ve akıcı konuşma ve öğrenenler için modelleme.
- Öğrenmeye açık olma.
- Öğretim içeriğinin tüm boyutları hakkında -dilsel, bilimsel, sosyal ve kültürel bağlamları- bilgi sahibi olma ve bu bilgiyi öğretime aktarma.
- Farklı öğrenme stillerine sahip öğrenenlerin bireysel ihtiyaçlarına duyarlı olma.
- Öğrenenlerle açık ve destekleyici iletişim kurma.
- Motive edici ve ilgili olma.
- Kültürel farklılıklara duyarlı olma.
- Olumlu ve destekleyici bir sınıf ortamı oluşturarak öğrenci katılımını sağlama.
- Güncel eğitim teknolojilerini ve araçları etkili biçimde kullanma.
- Öğrenme süreçlerinde öğrenenlere düzenli ve yapıcı dönüt verme.
- Öğrenme stratejilerini bilme ve öğrenenlere kullanmaları yönünde rehberlik yapma.

Sosyobilimsel konu temelli Türkçe öğrenme süreçlerinde öğrenenlerin şu özelliklere sahip olmaları beklenmektedir:

- Derslere aktif katılma -hata yapmaktan korkmama ve öğrenmeye açık olma-.
- Sabırlı ve düzenli çalışma.
- Öz disipline ve öğrenme motivasyonuna sahip olma.
- Kültürel farklılıklara saygılı ve duyarlı olma.
- Araştırma ve öğrenmeye istekli olma, farklı kaynaklardan yararlanma.
- İletişim kurmaya istekli olma.
- Öğretici geribildirimlerini dikkate alma ve öz değerlendirme yapma.
- Öğrenme stratejilerini kullanma.

Sosyobilimsel konu temelli Türkçe öğretim ortamının şu özelliklere uygun yapılandırılması beklenmektedir:

- Pozitif ve destekleyici bir atmosfer; düzenli ve organize edilmiş öğretim ortamı,
- Akran etkileşimi teşvik eden işbirliği ve grup çalışmalarına uygun bir yerleşim,
- Demokratik ve etkileşime açık bir ortam,
- Kültürel ve bireysel farklılıklara uygun olma,
- Yeterli ve erişilebilir kaynak ve materyale sahip olma.

SOSYOBİLİMSSEL KONU TEMELLİ YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

ÖRNEK DERS PLANI

Bu bölümde, sosyobilimsel tema, kazanımlar, alt temalara ilişkin problem, argüman ve araştırma soruları, terminolojik çerçeve, öğretim yaklaşımı, yöntem ve teknikleri, hedeflenen iletişimsel dil stratejileri, değerler ve 21.yüzyıl becerileri, materyaller ve ölçme araçlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Sosyobilimsel Tema

“Kültürel Miras ve Çevre”

“Kültürel mirasımızı korurken çevreye zarar vermeden nasıl sürdürülebilir bir gelecek inşa edebiliriz?”

- Alt Temalar: I. Tarihî Yapıların Korunması ve Modernleşme
II. Doğal Miras ve Sürdürülebilir Turizm
III. Geleneksel Tarım ve Modern Tarım Teknikleri

Süre: 240 Dakika

Düzey: B1

Kazanımlar

Alımlama	Üretim	Etkileşim	Aracılık
<i>Sözlü Alımlama</i> B2.1.1.1. Yetkin dil kullanıcıları arasında geçen kültürel içerikli konuşmaları takip edebilir. B2.1.1.2. Tartışmalı bir görüşün kabul edilme ve reddedilme nedenlerini anlayabilir. <i>Okuduğunu Alımlama</i> B2.1.3.1. Birbiriyle ilişkili farklı kaynakları tarayabilir. <i>Makaleler, raporlar, web siteleri, kitaplar gibi.</i>	<i>Sözlü Üretim</i> B2.2.1.1. Kendi kültürünü ayrıntılı betimlemelerle tanıtabilir. <i>Yazılı Üretim</i> B2.2.2.1. Sistematik bir sav geliştiren makale veya rapor üretebilir.	<i>Sözlü Etkileşim</i> B2.3.1.1. Bir tartışmada çekincelerini dile getirebilecek, koşullar sunabilecek düzeyde etkileşime girebilir. B2.3.1.2. Bir tartışmada kendi görüşlerini net açıklamalar ve argümanlar destekler. <i>Yazılı Etkileşim</i> B2.3.2.1. Yazışmalarda duygu ve düşüncelerini vurgulamak için deyimssel ifadeler kullanabilir. <i>Çevrimiçi Etkileşim</i> B2.3.3.1. Çevrimiçi bilgi alışverişinde kültürel nüansları anlayabilir.	<i>Metne Aracılık Etme</i> B2.4.1.1. Resmi yazışmalar ve raporlar hakkında yürütülen konuşmaların kilit noktalarını aktarabilir. B2.4.1.2. Karmaşık akademik metinlerdeki önemli noktaları başka bir dilde aktarabilir. <i>Kavramlara Aracılık Etme</i> B2.4.2.1. Toplantılarda fikir ve kararları özetleyerek grup sözcüsü olarak hareket edebilir. B2.4.2.2. İşbirlikli çalışmayı organize etmek amacıyla teşvik edici sorular sorabilir. <i>İletişime Aracılık Etme</i> B2.4.3.1. Kültürlerarası etkileşimde farklı görüşleri takdir ettiğini bağlama uygun şekilde ifade edebilir.

I. Tarihî Yapıların Korunması ve Modernleşme

Problem	Argüman	Araştırma Soruları
Kültürel mirası temsil eden tarihî yapılar modern kentleşme projeleri karşısında nasıl korunabilir ve bu binaların restorasyonunda çevre dostu mimari yaklaşımlar nasıl entegre edilebilir?	Tarihî yapıların korunması, kültürel kimliğin sürekliliğini sağlayarak ve çevre dostu mimari tekniklerle uyumlu hâle getirilerek sürdürülebilir bir restorasyon süreci sağlanabilir."	- Tarihî yapıların modern kentleşme süreçlerinde karşılaştığı tehditler nelerdir ve bu yapıların korunması toplumsal kimlik ve kültürel miras açısından nasıl bir önem taşır? - Tarihî yapıların restorasyonunda çevre dostu mimari yaklaşımlar nasıl uygulanabilir ve bu yaklaşımlar, enerji verimliliği hedefleriyle yapıların orijinal dokusunun korunması arasında nasıl bir denge sağlar? - Sürdürülebilir mimari teknolojilerin tarihî yapılarla entegrasyonu hangi avantajları ve zorlukları beraberinde getirir?

II. Doğal Miras ve Sürdürülebilir Turizm

<i>Problem</i>	<i>Argüman</i>	<i>Araştırma Soruları</i>
UNESCO Dünya Mirası Listesi'nde yer alan doğal alanların korunmasıyla turizme açılması arasında sürdürülebilir bir denge nasıl sağlanabilir?	UNESCO doğal miras alanları, sürdürülebilir turizm politikalarıyla hem korunabilir hem de ekonomik fayda sağlayabilir.	- Sürdürülebilir turizm, UNESCO Dünya Mirası Listesi'nde yer alan doğal alanların korunmasına nasıl katkı sağlayabilir? - Doğal alanların turizme açılması, yerel ekosistemler ve biyolojik çeşitlilik üzerinde ne tür etkiler yaratmaktadır? - UNESCO Dünya Mirası Listesi'ndeki doğal alanların korunması ve turizme açılması sürecinde uygulanabilecek sürdürülebilir yönetim stratejileri nelerdir?

III. Geleneksel Tarım ve Modern Tarım Teknikleri

<i>Problem</i>	<i>Argüman</i>	<i>Araştırma Soruları</i>
Kültürel mirasın bir parçası olan geleneksel tarım yöntemleri çevresel sürdürülebilirlik açısından ne kadar etkilidir?	Geleneksel tarım yöntemleri, doğal kaynakları koruma, toprak sağlığını iyileştirme ve biyoçeşitliliği destekleme açısından yüksek derecede çevresel sürdürülebilirlik sağlar.	- Geleneksel tarım yöntemlerinin toprak sağlığı ve verimliliği üzerindeki etkileri nelerdir? - Geleneksel tarım uygulamaları biyoçeşitliliği nasıl destekler ve korur? - Geleneksel tarım yöntemlerinin su kullanımı ve yönetimi üzerindeki etkileri nelerdir?

<i>Temel Kavramlar</i>	<i>Teoriler</i>	<i>Olgular</i>	<i>Kelime ve Öbekler</i>	<i>Değerler</i>
- Kültürel Miras - Çevre Koruma - Sürdürülebilirlik	- Sosyokültürel Teori - Sürdürülebilirlik Teorisi - Kültürel Ekoloji Teorisi	- Kültürel Peyzajlar - Koruma Çabaları - Toplumsal Farkındalık	Tarihî Anıt, Kültürel Miras Alanı, Restorasyon, Koruma Projeleri, Mimari Yapılar, Geleneksel Sanatlar, Arkeolojik Buluntular, Tarihî Eserler, Kültürel Etkinlikler, Miras Yönetimi	- Tarih Bilinci - Toplumsal Kimlik

<i>Yaklaşım</i>	<i>Yöntem</i>	<i>Teknik</i>	<i>Öğretim Teknolojileri</i>
Araştırmaya Dayalı Öğrenme	Bağlam Temelli Öğrenme (Gerçek Hayatla Bağlantı Kurma)	- Vaka Çalışmaları - Grup Tartışmaları - Fikir Haritaları - Rol oynama - Soru-cevap	- Dijital grup etkinliği -Padlet - Sanal Müze Turları -Google Earth - Dijital Poster Hazırlama Araçları -Canva - İnteraktif quiz -Kahoot - Çevrimiçi Belgeseller -Youtube

<i>Alımlama Stratejileri</i>	<i>Üretim Stratejileri</i>	<i>Etkileşim Stratejileri</i>	<i>Aracılık Stratejileri</i>
<i>İpuçları belirleme ve çıkarım yapma</i> Ana noktalara dikkat ederek ve bağlamsal ipuçları kullanarak kavrayabilir.	<i>Planlama</i> - Söylenecekleri ve söyleme yollarını tasarlayabilir. <i>Telaflı etme</i> - Çoğu iletişim sorununu dolaylı ifadeler kullanarak çözebilir. <i>İzleme ve onarma</i> - Cümle yapısında ara sıra ortaya çıkan hataları - sıklıkla- kendi kendine düzeltebilir. - Tekrar eden hatalarını belirleyebilir.	<i>Söz sırası alma</i> - Uygun bir dil kullanarak tartışmaya müdahale edebilir. <i>İşbirliği yapma</i> - Açıklama ve çıkarımlar hakkında geri bildirimde bulunarak tartışmanın gelişmesine yardımcı olabilir. - Bir tartışmanın belirli aşamasında ulaşılan noktayı özetler ve sonraki adımları önerir. <i>Açıklama isteme</i> - Söylenen bir şeyi anlayıp anlamadığını kontrol etmek için takip soruları sorabilir.	<i>Yeni bir kavram açıklama stratejileri</i> - Mevcut bilgilerle yeni bilgi arasında bağlantı kurmaya yönelik soru sorabilir/dönüt verebilir. - Bir metni basit bir dille açıklayarak başkaları için erişilebilir hâle getirir. <i>Metni basitleştirme stratejileri</i> - Somut örnekler vererek, adım adım özetleyerek, ana noktaları tekrar ederek yeni bir kavramın anlaşılmasını sağlayabilir.

21. Yüzyıl Beceri Hedefleri

<i>Dil ve İletişim Becerileri</i>	<i>Okuryazarlık Becerileri</i>	<i>Üst Düzey Düşünme Becerileri</i>
- İletişim - Etkin Dinleme - Müzakere Etme	- Bilim Okuryazarlığı - Medya Okuryazarlığı - Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı	- Eleştirel Düşünme - Yansıtıcı Düşünme - Yaratıcı ve Yenilikçi Düşünme - Problem Çözme ve Karar Verme - Analitik Düşünme - İnformal Akıl Yürütme - Argümantasyon
<i>Benlik Becerileri</i>	<i>Sosyal ve Duygusal Beceriler</i>	
- Merak - Sorumluluk Alma	- Empati - İşbirlikli Çalışma - Sosyal ve Kültürel Farkındalık - Esneklik ve Uyum	

Materyaller

<i>Görsel</i>	UNESCO Dünya Miras Listesi'ndeki Türkiye'deki yapıların fotoğrafları. UNESCO Türkiye Listesi
<i>İşitsel</i>	Çevre ve kültürel miras üzerine bir podcast bölümü. Çevre ve Kültürel Miras
<i>Görsel-İşitsel</i>	Kültürel miras ve çevreyle ilgili kısa belgeseller. https://www.youtube.com/shorts/TA4Q9D9GrUM https://www.youtube.com/watch?v=wvC_2-4J51k https://sanalmuze.gov.tr https://www.youtube.com/watch?v=gDcWe7LW7Lw&t=90s
<i>Yazılı</i>	Kültürel mirasın korunmasına yönelik sürdürülebilirlik politikalarını içeren bir rapor. UNESCO Raporu https://kvmgm.ktb.gov.tr/TR-44425/istanbul39un-tarihi-alanlari.html

Ölçme Araçları

Rubrik, açık uçlu sorular.

UYGULAMA

Bu bölümde dersin işlenişine yönelik bilgilere ve işlem basamaklarına yer verilmiştir.

I. Alt Tema

“Tarihî Yapıların Korunması ve Modernleşme”

UNESCO Dünya Mirası Listesi'nde yer alan doğal alanların korunmasıyla turizme açılması arasında sürdürülebilir bir denge nasıl sağlanabilir?

1. Adım: Problemi Keşfetme Alanı (Akıl yürütme - Anlam üretme)

➤ Empati: Sanal müze turuyla öğrencilerin işlenecek konuya dikkati çekilir .
<https://sanalmuze.gov.tr>

➤ Terim kartları ve kelime listeleri kullanılarak kelime ve terim çalışması yapılır. Böylelikle öğrencilerin konu çerçevesinde görecekları kelimelere aşina olması sağlanır.

Örnek terim kartları:

 Tarihi Anıt: Tarihi olaylar, kişiler veya kültürel önem taşıyan yapılar. Örneğin, bir eski tapınak veya anıt.	 Kültürel Miras Alanı: Tarihi ve kültürel açıdan değer taşıyan bir bölge veya yer. Genellikle UNESCO Dünya Mirası Listesinde yer alır.	 Geleneksel Sanatlar: Bir kültüre özgü, tarih boyunca uygulanan sanat dalları. Örneğin, el sanatları, geleneksel müzik ve danslar.
➤ Tanımlama: Kültürel miras ve çevreyle ilgili bir videosu izlenir. Kültürel Miras Nedir, Nasıl Korunur? (NTV Belgesel) https://www.youtube.com/watch?v=gDcWe7LW7Lw&t=90s		

2. Adım: Çözüm Bulma Alanı (Sebepler - Farkındalık kazanma)

➤ Fikir Üretme: İzlenen videonun alımlama durumunu ölçmek amacıyla şu sorular sorulabilir: ▪ Videoda anlatılan ana fikir nedir? Bu fikri destekleyen bilgiyi paylaşabilir misiniz? ▪ Videoda belirtilen iki önemli olay nedir? Videodaki bilgilerden yola çıkarak bu konu hakkında kendi görüşünüzü paylaşabilir misin?
➤ Ardından okuma metni dağıtılır ve okumaları için öğrencilere süre verilir. https://kvmgm.ktb.gov.tr/TR-44425/istanbul39un-tarihi-alanlari.html İstanbul'un Tarihi Alanları M.Ö. 7. yy.'da kurulan İstanbul'un, kuzeyde Haliç, doğuda İstanbul Boğazı ve güneyde Marmara Deniziyle çevrili kısmı günümüzde "Tarihî Yarımada" olarak anılmaktadır. Kent, Avrupa ve Asya'yı birbirine bağlayan stratejik konumu nedeniyle tarih boyunca kentte hüküm süren uygarlıklar için daima çok önemli olmuştur. Bu özellikleriyle kent, Roma, Doğu Roma ve Osmanlı gibi büyük İmparatorluklara başkentlik yapmıştır. Bu görkemli geçmişle farklı dinleri, kültürleri, toplulukları ve bunların ürünü olan yapıtları benzersiz bir coğrafyada bir araya getiren İstanbul, 1985 tarihinde UNESCO Dünya Miras Listesi'ne 4 bölge olarak dâhil edilmiştir. Bunlar; Hipodrom, Ayasofya-ı Kebir Camii Şerifi, Aya İrini, Küçük Ayasofya Camisi ve Topkapı Sarayı'nı içine alan Sultanahmet Kentsel Arkeolojik Sit Alanı; Süleymaniye Camisi ve çevresini içine alan Süleymaniye Koruma Alanı; Zeyrek Camisi ve çevresini içine alan Zeyrek Koruma Alanı ve İstanbul Kara Surları Koruma Alanı'nı içermektedir.



- Çözüm Önerileri: Metnin ana noktalarına ilişkin açık uçlu sorular sorarak öğrenen tepkileri takip edilir.
- İstanbul'un stratejik konumu, tarih boyunca kente nasıl bir önem kazandırmıştır?
 - İstanbul'un UNESCO Dünya Miras Listesi'ne dâhil edilen bölgeleri hangileridir ve bu bölgeler hangi yapıları içermektedir?
 - İstanbul'un farklı dinler, kültürler ve topluluklar açısından önemi nedir ve bu nasıl bir kültürel çeşitlilik yaratmıştır?

- Bunları biliyor musun!



Afrodisias – Aydın



Nemrut Dağı – Adıyaman



Kapadokya ve Göreme Milli Park



Pamukkale ve Hierapolis Milli Parkı

Kendi ülkenden örnekler ver!

3. Adım: Kendini Bilme Farkındalığı (Çözüm süreci)

Dijital pano hazırlama basamakları:

- Dijital pano ve nasıl oluşturulacağına ilişkin bilgi verilir.

Dijital Pano, çevrimiçi ortamda oluşturulan ve çeşitli medya içeriklerini bir araya getiren bir dijital organizasyon aracıdır. Fiziksel panolara benzer şekilde, dijital panolar bilgileri, notları, görselleri, bağlantıları ve diğer içerikleri düzenli bir şekilde sergiler. Dijital panolar, internet üzerinden erişilebilir ve genellikle iş birliği, paylaşım ve düzenleme imkânı sunar. Padlet belirli bir konuda dijital panolar oluşturulan platformdur. Panolar, çeşitli medya türlerini (metin, resim, video, bağlantı, dosya vb.) bir araya getirilerek organize etmenizi sağlar. Hazırladığınız panoları paylaşma açarak, ortak bir bilgi havuzu oluşturabilir, herkesin katkıda bulunmasını ve kolayca erişim sağlamasını mümkün kılabilirsiniz. Bu özellik, bilgi paylaşımını ve iş birliğini artırırken, materyallere herkesin her zaman ulaşabilmesini sağlar. <https://padlet.com/>

 - Platform şu amaçlarla kullanabilirsiniz:
 - Beyin fırtınası ve fikir paylaşımı
 - İş birliği projeler
 - Görsel ve işitsel materyal paylaşımı
 - Sınıf tartışmaları ve geri bildirim
 - Dijital panolar oluşturma
- Öğrenciler üç gruba ayrılırlar.
- Her bir gruba Padlet, dijital pano oluşturma yönergesi ve örnek senaryo verilir.

Yönerge:

 - Padlet'e Giriş Yapın:
 - Padlet hesabınıza giriş yapın veya yeni bir hesap oluşturun.
 - Yeni Pano Oluşturun:
 - Ana sayfada "Yeni Pano Oluşturun" seçeneğine tıklayın.
 - Panonuz için bir şablon seçin (örneğin, "Duvar", "Akış", "Izgara", "Raf" vb.).
 - Başlık ve Açıklama Ekleyin:
 - Panoya bir başlık ve açıklama ekleyin. Örneğin: "Kültürel Miras Projesi".
 - İçerik Ekleyin:
 - "+" işaretine tıklayarak metin, görsel, video, bağlantı veya dosya ekleyebilirsiniz.
 - Her bir içerik parçasını düzenleyebilir ve başlık, açıklama ekleyebilirsiniz.
 - Görsel Düzenlemeler Yapın:
 - Panonun arka planını değiştirebilir, renk ve düzeni kişiselleştirebilirsiniz.
 - Paylaşım ve Erişim Ayarları:
 - Panonuzu paylaşmak için "Paylaş" butonuna tıklayın.
 - Paylaşım ayarlarını belirleyin (genel veya özel erişim, şifre korumalı vs.).

Örnek Senaryo:

Başlık: "Kültürel Miras Projesi"

Açıklama: "Bu panoda kültürel mirasla ilgili çeşitli kaynakları ve bilgiler topluyoruz."

İçerik:

Metin: "Kültürel mirasın korunması neden önemlidir?"

Görsel: Bir tarihî yerin fotoğrafı.

Video: Kültürel miras hakkında bir belgesel.

Bağlantı: Kültürel miras hakkında daha fazla bilgi için bir web sitesi.
- Grup üyelerinden aşağıdaki araştırma sorularına uygun senaryolar oluşturmaları ve dijital pano hazırlamaları istenir.
 - Tarihî yapıların modern kentleşme süreçlerinde karşılaştığı tehditler nelerdir ve bu yapıların korunması toplumsal kimlik ve kültürel miras açısından nasıl bir önem taşır?
 - Tarihî yapıların restorasyonunda çevre dostu mimari yaklaşımlar nasıl uygulanabilir ve bu yaklaşımlar, enerji verimliliği hedefleriyle yapıların orijinal dokusunun korunması arasında nasıl bir denge sağlar?
 - Sürdürülebilir mimari teknolojilerin tarihî yapılarla entegrasyonu hangi avantajları ve zorlukları beraberinde getirir?
- Panoya grup üyelerinin eş zamanlı erişimi ve katkısı sağlanır.
- Hazırlanan pano sınıf paylaşımına açılır ve etkililiği değerlendirilir.

4. Adım: Fikir Sentezi

Dijital pano hazırlama aşamada oluşturulan çalışma gruplarının dil yetkinliğini ve iletişim becerilerin bir üst aşamaya taşımak amacıyla fikir sentezi tekniği uygulanacaktır.

Fikir sentezi tekniğinde çalışma grupları, problem hakkında kendi yaklaşımlarını ve çözüm önerisini sunarlar. Gruplar arası fikir alışverişi yapılarak öğrenenlerin akıcı ve etkili dil yetkinliğine ulaşmaları sağlanırken akademik gelişimlerine katkı sağlanmış olur. Sosyobilimsel konular bağlamında yürütülen fikir sentezi tekniği sayesinde daha karmaşık dil yapılarıyla baş etmede kapsayıcı sonuçlar elde edilebilir. Bu teknik, grupların iş birliğini teşvik ettiği gibi, karşıt görüşleri uzlaştırarak ortak bir zemin bulunmasını sağlar.

Fikir sentezi tekniği işlem basamakları:

- Sorunun Tanımlanması
 - Grup üyeleri araştırma soruları hakkında bilgilendirilir.
- Grup Tartışması
 - Her grup araştırma sorusu üzerinde kendi iç tartışmalarını başlatır.
 - Her grup kendi bakış açısını, argümanlarını ve çözüm önerilerini tartışır, raporlar.
 - Gruplar karşılıklı fikir alışverişinde bulunur. Bu aşamada her grup, diğer grupların bakış açısını göz önünde bulundurarak daha kapsayıcı bir yaklaşım geliştirmeye çalışabilir.
- Grup Temsilcilerinin Seçilmesi
 - Her grup kendi fikirlerini sunacak bir temsilci seçer.
 - Temsilci, grubun görüşlerini ve çözüm önerilerini diğer gruplara aktaracak kişi olur.
- Temsilcilerin Bir Araya Gelmesi ve Müzakere
 - Temsilciler bir araya gelerek her grubun çözüm önerisini sunar ve tartışır.
 - Her temsilci kendi grubunun görüşlerini aktardıktan sonra diğer grupların çözüm önerileriyle karşılaştırmalar yapar.
 - Farklı görüşler tartışılır, anlaşmazlık noktaları ortaya çıkarılır ve her grup geri adım atmadan bir ortak çözüm arayışına girer.
- Fikirlerin Birleştirilmesi
 - Tüm grupların görüşleri göz önünde bulundurularak ortak bir çözüm üzerinde uzlaşmaya çalışılır.
- Son Kararın Verilmesi
 - Gruplar tarafından uzlaşılan fikir, tüm katılımcılara sunulur.
- Ortak Çözümün Kabulü
 - Herkesin onay verdiği ve katkı sağladığı çözüm, ortak karar olarak kabul edilir ve raporlanır.

5. Adım: Değerlendirme -Bu aşamada grup ve bireysel katılımcı rubrikleri kullanılacaktır.

Grup Rubriği

Kriterler	Mükemmel	İyi	Orta	Zayıf
İçerik Kalitesi	Tüm içerikler konuyla tamamen uyumlu, detaylı net bilgi sunar.	İçerikler konuyla uyumludur, bazıları yaratıcı ve detaylıdır.	İçerikler konuyla kısmen uyumlu ve yüzeyseldir.	İçerikler yetersiz ve konuyla ilgili değil. Netlik yok.
Düzen ve Organizasyon	İçerik mantıklı, düzenli bir şekilde organize edilmiştir. Görsel olarak çok çekici.	İçerik çoğunlukla düzenli ve mantıklıdır. Görseller uygun yerleştirilmiştir.	İçerik kısmen düzenli, yerleşim biraz dağınık. Görsel çekicilik zayıf.	İçerik düzensiz ve organize değil, karışık ve dağınık.
Çeşitlilik (Medya Kullanımı)	Metin, görsel, video, bağlantılar ve diğer medya türleri etkili bir şekilde kullanılmış.	Çeşitli medya türleri kullanılmış, ancak bazıları eksik veya etkisiz.	Sınırlı medya kullanılmış, daha fazla çeşit gerekli.	Yalnızca tek tip medya kullanılmış, çeşitlilik yok.
İş Birliği ve Katılım	Ekip üyeleri aktif katkıda bulunmuş ve sorumluluklarını paylaşmış.	Ekip üyeleri katkıda bulunmuş ancak bazı üyelerin katılımı sınırlı.	Ekip üyelerinin bir kısmı aktif, diğerleri katkıda bulunmamış.	İş birliği yok, bir veya birkaç kişi tüm sorumluluğu üstlenmiş.
Yaratıcılık ve Yenilikçilik	İçerikler çok yaratıcı, özgün ve yenilikçi fikirler sunuyor.	İçerikler yaratıcı, ancak daha fazla yenilikçi fikir geliştirilebilir.	Yaratıcılık sınırlı, birkaç yenilikçi fikir var.	İçerikler yaratıcı değil, standart ve sıkıcı.
Dil Kullanımı	Dil hatasız, akademik dil uygun şekilde kullanılmış.	Dil kullanımı iyi, birkaç küçük hata var.	Dil kullanımı anlaşılır, ancak birçok hata içeriyor.	Dil kullanımı zayıf, anlaşılması zor ve birçok hata içeriyor.

Bireysel Katkı Rubriği

<i>Kriter</i>	<i>Çok İyi</i>	<i>İyi</i>	<i>Orta</i>	<i>Gelişmeli</i>	<i>Zayıf</i>
<i>İçerik Katkısı</i>	Çok önemli katkılar yapmış, grup için kilit rol oynamış.	Katkı oldukça iyi, grup için değerli fikirler üretmiş.	Yeterli katkı sağlamış, ama daha fazlasını yapabilirdi.	Katkı sağlamış ama eksik ve yetersiz.	Öğrenci neredeyse hiç katkı sağlamamış.
<i>Etkileşim ve İşbirliği</i>	İşbirliği ve iletişim mükemmel, liderlik yapmış.	İşbirliği güçlü, grup üyeleriyle aktif iletişimde.	Genel olarak iyi iletişim kurmuş, işbirliği yapmış.	Biraz iletişim kurmuş ama işbirliği zayıf.	Diğer grup üyeleriyle neredeyse hiç iletişim kurmamış.
<i>Sorulara Verilen Cevaplar</i>	Cevaplar çok iyi düşünülmüş ve eksiksiz.	Cevaplar doğru ve açıklayıcı.	Çoğu soruya doğru cevap vermiş ama geliştirilmesi gerekiyor.	Bazı sorulara doğru cevap vermiş ama genel olarak zayıf.	Sorulara verilen cevaplar yetersiz ve yanlış.
<i>Dil Kullanımı</i>	Dil kullanımı mükemmel ve çok akıcı.	Dil kullanımı akıcı ve çoğunlukla doğru.	Dil kullanımı genel olarak iyi ama küçük hatalar var.	Dil hataları var ama anlaşılır.	Dil hataları çok fazla, anlaşılması zor.
<i>Aracılık Becerisi</i>	Aracılık becerisi çok güçlü, bilgiyi kusursuzca aktarmış.	Bilgiyi etkili bir şekilde aktarmış, gruplar arasında bağ kurmuş.	Bilgiyi doğru şekilde aktarmış ama daha etkili olabilirdi.	Bilgiyi aktarmış ama tam etkili değil.	Bilgiyi aktarmada ve diğer gruplarla etkileşimde zorlanmış.

5.2.4.3. Tasarım Odaklı Program Geliştirme Modeli Gerçekleştirme Basamağı

5.2.4.3.1. Ölçme ve Değerlendirme Etkinliklerinin Belirlenmesi

Ölçme ve değerlendirme, öğretim programlarının önemli bir parçasıdır ve bu süreç, programın hedeflediği bilgi, beceri, tutum ve değerlerin bütüncül bir yaklaşımla değerlendirilmesini amaçlar. Programda, öğretim süreci ve ölçme araçlarının esnek ve güncellenebilir olması benimsenmiştir, böylece öğrenme ortamları ve öğrenci niteliklerine göre uyarlanabilir.

Ölçme ve değerlendirme süreçleri, eğitim çalışmalarının doğal bir parçası olarak planlanır ve uygulanır. Bireysel farklılıklar (kültür, aile, dil, öğrenme stilleri vb.) dikkate alınarak, programın hedeflediği tüm bilgi ve becerilerin kapsanmasına özen gösterilir. Bu süreçte, hem alternatif ölçme tekniklerine (öz değerlendirme, akran değerlendirme vb.) hem de geleneksel tekniklere yer verilir. Böylece dil becerilerinin hem süreç hem de sonuç odaklı değerlendirilmesi sağlanır.

Öğretim sürecinde tanılayıcı, geliştirici ve özetleyici değerlendirme teknikleri kullanılır. Dilin teorik niteliklerinden ziyade, işlevsel kullanımını değerlendiren teknikler tercih edilir. Öz değerlendirme, öğrenenlerin dil öğrenme süreçlerine aktif katılımını ve kendi iletişimsel yeterliklerini değerlendirmelerini sağlar. Ayrıca, öğrenen özerkliği kavramı üzerine yapılandırılmıştır.

Biçimlendirici değerlendirme sürecinde, süreç temelli alternatif ölçme tekniklerine (sınıf içi ve dışı etkinlikler, yazılı ve sözlü sınavlar, küçük habersiz sınavlar, görevler, projeler vb.) yer verilir. Bu uygulamalar hem süreç hem de sonuç odaklı olarak öğrencilerin dil öğrenme etkinliklerini değerlendirir. İletişimsel yeterliğin ölçme ve değerlendirme sürecinde merkeze alınmasıyla;

- Dil unsurları ve becerilerinin iletişimsel bağlamda değerlendirilmesi,
- Öğrencilerin bilişsel özelliklerinin ve öğrenme stillerinin dikkate alınması,
- Programla tutarlı öğretim yöntemleri kullanılması,
- Ölçme araçlarının öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun olması,
- Öğrenmelerin sonraki öğrenmeleri destekleyecek şekilde yapılandırılması,
- Öz değerlendirme, yansıtma ve geri bildirim süreçlerinin etkin kullanılması
- Öğrencilerin eksik ve güçlü yönlerini belirleyip gelişimlerine yönelik uygun ortamların sağlanması hedeflenmiştir.

5.2.4.3.2. *Uygulamada Dikkat Edilmesi Gereken Unsurlar*

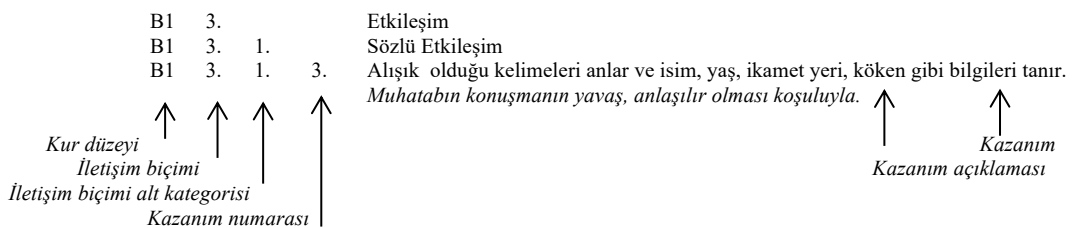
Öğretimi programı uygulamalarında aşağıdaki öneriler dikkate alınmalıdır:

- *Sarmal ve Ardışık Kazanımlar:* Program, kültürel bağlam, ihtiyaçlar ve dil işlevlerine göre hazırlandığından, kazanımlar belirlenen temalar çerçevesinde sarmal ve ardışık bir şekilde gerçekleştirilmelidir.
- *İletişimsel Dil Etkinlikleri:* Alımlama ve üretim, etkileşim ve aktarım etkinlikleriyle doğrudan ilişkili olduklarından iletişimsel dil etkinlikleri tamamlayıcı ve bütünlük bir yapıda kullanılmalıdır.
- *Bireysel Görevler ve Geri Bildirim:* Öğrenme stratejileri geliştirilmeli ve ders dışı bireysel görevler verilmelidir. Bu görevler, öğrencilerin düzeyine uygun olmalı ve geri bildirimlerle desteklenmelidir.
- *Güdüleme ve Özgüven:* Dil öğrenimi, güdüleme ve özgüvene dayalıdır. Bu nedenle, öğrencilerin küçük hataları özgüvenlerini sarsmadan düzeltilmelidir.
- *İşlevsel ve Eğlenceli Öğrenme Ortamı:* Öğreticilerle öğrenciler arasında doğru bir iletişim kurulmalı, öğrenme ortamı eğlenceli ve işlevsel hâle getirilmelidir. Oyunlar, şarkılar ve drama temelli etkinlikler öğretimde önemli bir rol oynamalıdır.
- *Uygun Ölçme ve Değerlendirme:* Ölçme ve değerlendirme araçları, öğrencilerin yaş ve yeterlik düzeyine uygun olmalıdır.

- *Hazırbulunuşluk ve Öğrenim Süreçlerinin Değerlendirilmesi:* Öğrencilerin hazırbulunuşlukları ve öğrenim süreçleri de değerlendirilmelidir. Öz değerlendirme ve dil öğrenme süreçlerinin takibi için araçlar kullanılmalıdır.
- *İfade Fırsatı:* Program uygulanırken, her öğrenciye kendini hedef dilde ifade etme fırsatı tanınmalı ve destekleyici bir tutum sergilemelidir.
- *Yerel ve Bireysel Farklılıkların Gözlemlenmesi:* Yerel ve bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalı, öğrencilerin dil becerilerindeki zorluklar ve kullandıkları öğrenme stratejileri yakından izlenmeli ve bireysel öğrenme stratejilerini destekleyen etkinlikler tasarlanmalıdır.
- *Hedef Dilde Sürekli İletişim:* Kalıcı öğrenme için hedef dilde (Türkçe) sürekli iletişim sağlanmalı ve öğrenme sürecinin başından itibaren sınıf içi ve dışı iletişimde Türkçe kullanılmalı, başka dillerin kullanımından kaçınılmalıdır.
- *Evrensel Değerler ve 21. Yüzyıl Becerileri:* Program'a uygun ders ve materyal hazırlamada; evrensel değerler ve 21. yüzyıl becerilerine dayalı bir yaklaşım benimsenmelidir. Temalar disiplinlerarası bir yaklaşımla belirlenmeli ve materyaller proje odaklı olmalıdır.
- *Dil İşlevlerine Uygun Materyaller:* Dil öğretimi etkinlikleri ve materyalleri, D-AOBM tamamlayıcı ciltte belirtilen 'kişisel alan, kamusal alan, mesleki alan ve eğitim alanı' bağlamındaki dil işlevlerine uygun olarak yapılandırılmalıdır.
- *Kültürlerarası İletişim Stratejileri:* Kültürlerarası iletişim stratejileri önemlidir. Bu yüzden, dil aracılığıyla taşınan kültürel değerler hedef dil ve kültürle örtüşmeli, kültürlerarası iletişimi sağlayacak etkinliklere yer verilmelidir. Yerel kültürler ve değerler de materyallerde yer almalıdır.
- *Gündelik İletişim Yapıları:* Dilin temel işlevi iletişimdir. Bu nedenle, gündelik hayatta kullanılan dil yapıları dil bilgisi açısından sınırlandırılmamalıdır. Temel düzeydeki iletişim kalıpları gerekli dil bilgisi yapıları birlikte öğretilmelidir.

5.2.4.4. Kazanım Yapısı

Öğretim programı kazanım yapısı Şekil 5.1'deki gibidir.



Şekil 5.1. Kazanım yapısı

5.2.4.5. Kazanımlar ve Açıklamaları

5.2.4.5.1. A1 Öncesi Düzey Kazanımlar

Tablo 5.9. A1 Öncesi düzey kazanımlar ve açıklamaları.

Sosyobilimsel İçerik	İletişim Biçimleri	Kazanım
1.Tema: Merhaba, Tanışalım	A1.1. Alımlama	A1Ö.1.1.1. Sözlü Alımlama A1Ö.1.1.3. Okuduğunu Alımlama
	A1.2. Üretim	A1Ö.2.1. Sözlü Üretim
	A1.3. Etkileşim	A1Ö.3.1. Sözlü Etkileşim
	A1.4. Aracılık	A1Ö.4.1. Metne Aracılık Etme
2.Tema: Harfler Dünyası	A1.1. Alımlama	A1Ö.1.1. Sözlü Alımlama A1Ö.1.3. Okuduğunu Alımlama
	A1.2. Üretim	A1Ö.2.1. Sözlü Üretim
	A1.3. Etkileşim	A1Ö.3.1. Sözlü Etkileşim
	A1.4. Aracılık	A1Ö.4.1. Metne Aracılık Etme
3.Tema: Dünyamız ve Diller	A1.1. Alımlama	A1Ö.1.1. Sözlü Alımlama A1Ö.1.3. Okuduğunu Alımlama
	A1.2. Üretim	A1Ö.2.1. Sözlü Üretim
	A1.3. Etkileşim	A1Ö.3.1. Sözlü Etkileşim
	A1.4. Aracılık	A1Ö.4.1. Metne Aracılık Etme
4.Tema: Günlük İfadeler ve Nesneler	A1.1. Alımlama	A1Ö.1.1. Sözlü Alımlama A1Ö.1.3. Okuduğunu Alımlama A1Ö.1.2. İşitsel - Görsel Alımlama
	A1.2. Üretim	A1Ö.2.1. Yazılı Üretim
	A1.3. Etkileşim	A1Ö.3.1. Sözlü Etkileşim
	A1.4. Aracılık	A1Ö.4.1. Metne Aracılık Etme

5.2.4.5.2. A1 Düzey Kazanımlar

Tablo 5.10. A1 Düzey kazanımlar ve açıklamaları.

Sosyobilimsel İçerik	İletişim Biçimleri	Kazanımlar
1.Tema: Kendimizi Tanıyalım	A1.1. Alımlama	A1.1.1. Sözlü Alımlama A1.1.3. Okuduğunu Alımlama
	A1.2. Üretim	A1.2.1. Sözlü Üretim
	A1.3. Etkileşim	A1.3.1. Sözlü Etkileşim A1.3.2. Yazılı Etkileşim
	A1.4. Aracılık	A1.4.1. Metne Aracılık Etme
2.Tema: Ailem ve Evim <i>Aile Dinamikleri</i>	A1.1. Alımlama	A1.1.1. Sözlü Alımlama A1.1.3. Okuduğunu Alımlama
	A1.2. Üretim	A1.2.1. Sözlü Üretim
	A1.3. Etkileşim	A1.3.1. Sözlü Etkileşim A1.3.2. Yazılı Etkileşim
	A1.4. Aracılık	A1.4.1. Metne Aracılık Etme
3.Tema: Gündelik Yaşam <i>Kültürel Farklılıklar</i>	A1.1. Alımlama	A1.1.1. Sözlü Alımlama A1.1.3. Okuduğunu Alımlama
	A1.2. Üretim	A1.2.1. Sözlü Üretim
	A1.3. Etkileşim	A1.3.1. Sözlü Etkileşim A1.3.2. Yazılı Etkileşim
	A1.4. Aracılık	A1.4.1. Metne Aracılık Etme
4.Tema: Şehir Keşfi <i>Kentleşmenin Etkileri</i>	A1.1. Alımlama	A1.1.1. Sözlü Alımlama A1.1.2. İşitsel - Görsel Alımlama A1.1.3. Okuduğunu Alımlama
	A1.2. Üretim	A1.2.1. Sözlü Üretim
	A1.3. Etkileşim	A1.3.1. Sözlü Etkileşim A1.3.2. Yazılı Etkileşim
	A1.4. Aracılık	A1.4.1. Metne Aracılık Etme
5.Tema: Pazar Yeri <i>Tüketim ve Toplum</i>	A1.1. Alımlama	A1.1.1. Sözlü Alımlama A1.1.2. İşitsel - Görsel Alımlama A1.1.3. Okuduğunu Alımlama

Tablo 5.10. (devam) A1 Düzey kazanımlar ve açıklamaları.

Sosyobilimsel İçerik	İletişim Biçimleri	Kazanımlar
5.Tema: Pazar Yeri <i>Tüketim ve Toplum</i>	A1.1. Alımlama	A1.1.3. Okuduğunu Alımlama
	A1.2. Üretim	A1.2.2. Yazılı Üretim
	A1.3. Etkileşim	A1.3.1. Sözlü Etkileşim
		A1.3.2. Yazılı Etkileşim
6.Tema: Bugünün Havası <i>İklim Değişikliği</i>	A1.4. Aracılık	A1.4.1. Metne Aracılık Etme
	A1.1. Alımlama	A1.1.3. Sözlü Alımlama
		A1.1.2. İşitsel - Görsel Alımlama
		A1.1.3. Okuduğunu Alımlama
	A1.2. Üretim	A1.2.2. Yazılı Üretim
		A1.3.1. Sözlü Etkileşim
	A1.3. Etkileşim	A1.3.1. Sözlü Etkileşim
		A1.3.3. Çevrimiçi Etkileşim
		A1.4.1. Metne Aracılık Etme
	A1.4. Aracılık	A1.4.2. Kavramlara Aracılık Etme
		A1.4.3. İletişime Aracılık Etme
7.Tema: Geçmiş Hatırlamak <i>Tarih ve Kültür</i>	A1.1. Alımlama	A1.1.3.Sözlü Alımlama
		A1.1.2. İşitsel - Görsel Alımlama
		A1.1.3. Okuduğunu Alımlama
	A1.2. Üretim	A1.2.2. Yazılı Üretim
		A1.3.1. Sözlü Etkileşim
	A1.3. Etkileşim	A1.3.1. Sözlü Etkileşim
		A1.3.3. Çevrimiçi Etkileşim
		A1.4.1. Metne Aracılık Etme
	A1.4. Aracılık	A1.4.2. Kavramlara Aracılık Etme
		A1.4.3. İletişime Aracılık Etme
8.Tema: Davet ve Kutlamalar <i>Gelenekler ve Değerler</i>	A1.1. Alımlama	A1.1.3. Sözlü Alımlama
		A1.1.3. Okuduğunu Alımlama
	A1.2. Üretim	A1.2.2. Yazılı Üretim
	A1.3. Etkileşim	A1.3.1. Sözlü Etkileşim
		A1.3.3. Çevrimiçi Etkileşim
	A1.4. Aracılık	A1.4.2. Kavramlara Aracılık Etme
		A1.4.3. İletişime Aracılık Etme
		A1.4.3.4. İnsanların fikir birliğinde olmadığı durumlara anlayış göstermek için kalıp ifadeler kullanabilir.

5.2.4.5.3. A2 Düzey Kazanımlar

Tablo 5.11. A2 Düzey kazanımlar ve açıklamaları.

Sosyobilimsel İçerik	İletişim Biçimleri	Kazanım		
1.Tema: Yeni Arkadaşlar Kültürel Etkileşim	A2.1. Alımlama	A2.1.1. Sözlü Alımlama	A2.1.1.3. İnsanlar arasında geçen bir tartışmanın konusunu belirleyebilir.	
		A2.1.2. İşitsel - Görsel Alımlama	A2.1.2.1. Bir multimedya içeriğinde ana noktayı belirleyebilir.	
		A2.1.3. Okuduğunu Alımlama	A2.1.3.3. Basit içerikli niyet mektubu, e-posta ve ilanları anlayabilir. ▪ Soruşturma, sipariş, onay mektupları gibi.	
	A2.2. Üretim	A2.2.1. Sözlü Üretim	A2.1.3.4. Basit içerikli resmi e-posta ve mektupları anlayabilir. ▪ Randevu, rezervasyon, çevrimiçi satın alma onayı gibi.	
			A2.2.1.1. Kısa bir anısı anlatabilir.	
			A2.2.1.2. Çevresini günlük yönleriyle tanımlayabilir. ▪ İnsanlar, yerler, bir iş veya eğitim deneyimi gibi.	
	A2.3. Etkileşim	A2.3.1. Sözlü Etkileşim	A2.2.1.3. Olayların ve etkinliklerin kısa, temel tanımlarını verebilir.	
			A2.2.2. Yazılı Üretim	A2.2.2.1. Basit bağlayıcılarla bağlı bir dizi basit öbek ve cümle üretebilir.
			A2.3.2. Yazılı Etkileşim	A2.3.1.3. Rutin, basit bilgi alışverişini fazla çaba harcamadan anlayabilir.
	A2.4. Aracılık	A2.4.1. Metne Aracılık Etme		A2.3.1.4. Alışık olduğu konularda muhatapı genel hatlarıyla anlayabilir.
				A2.3.1.5. Basit günlük karşılıklı konuşmalarda, doğrudan kendisine söylenenleri anlayabilir.
			A2.3.2.1. Mesaj ve e-postalara yanıt vererek bilgi alışverişinde bulunabilir.	
	2.Tema: Günlük Yaşam Alışkanlıklar ve Gelenekler	A2.1. Alımlama	A2.3.3. Çevrimiçi Etkileşim	A1.3.3.1. Öngörülebilir konular hakkında çevrimiçi olarak basit bilgi/fikir alışverişinde bulunabilir.
			A2.3.3.1. Günlük konular, sosyal etkinlikler ve duygular hakkında açıklayıcı çevrimiçi paylaşımda bulunabilir.	
			A2.4.1.1. Alışık olduğu konuda yapılan bir duyurunun amacını aktarabilir.	
A2.2. Üretim		A2.2.1. Sözlü Üretim	A2.4.1.2. Kısa ve basit duyurularda yer alan belirli bilgileri aktarabilir.	
			A2.4.1.3. Bir dizi kısa ve basit yönergeyi basit bir şekilde aktarabilir.	
			A2.4.2.1. Paylaşılmış basit görevlerde görüş ve öneri sunarak işbirliği yapabilir.	
A2.3. Etkileşim		A2.3.1. Sözlü Etkileşim	A2.1.1.4. Karşılıklı bir konuşmada insanların hemfikir olup olmadığını fark edebilir.	
			A2.1.1.5. Sosyal içerikli kısa konuşmaları ana hatlarıyla takip edebilir.	
			A2.1.2. İşitsel - Görsel Alımlama	A2.1.2.2. Görüntülerin anlamaya yardımcı olduğu fragmanların konusunu belirleyebilir.
A2.4. Aracılık		A2.4.1. Metne Aracılık Etme	A2.1.3. Ürünler hakkında broşür ve web sitelerinde verilen kısa ve basit açıklamaları anlayabilir.	
			A2.1.3.6. Basit gündelik materyallerdeki belirli ve öngörülebilir bilgileri bulabilir. ▪ Reklamlar, tanıtım broşürleri, menüler, kaynak listeleri ve çizelgeler gibi.	
			A2.1.3.7. Listelerdeki belirli bilgileri bularak gerekli bilgiyi ayırabilir. ▪ Hizmet veya satıcı bulmak için telefon rehberini kullanma gibi.	
A2.5. Etkileşim		A2.5.1. Sözlü Etkileşim	A2.1.3.8. Kamusal alanlardaki gündelik duyuru, yönlendirme, yönerge ve uyarı metinlerini anlayabilir.	
			A2.1.3.9. Somut ve öngörülebilir metinlerdeki belirli bilgileri bulabilir. ▪ Seyahat rehberleri, tarifler gibi.	
			A2.2.1.4. Planları, alışkanlıkları ve rutinleri, geçmiş etkinlikleri ve kişisel deneyimleri tanımlayabilir.	
A2.6. Üretim	A2.6.1. Sözlü Üretim	A2.2.1.5. Nesneler ve varlıklar hakkında kısa betimleyici açıklamalar yapabilir.		
		A2.2.1.6. Bir konuda neyi sevip neyi sevmediğini açıklayabilir.		
		A2.2.2.2. Çevrelerinin günlük yönlerini bağlı cümlelerle tanımlayabilir. ▪ İnsanlar, yerler, yaşam koşulları, bir iş veya eğitim deneyimi gibi.		
A2.7. Etkileşim	A2.7.1. Sözlü Etkileşim	A2.2.2.3. Geçmiş etkinliklerin ve kişisel deneyimlerin temel betimlemesini yapabilir.		

Tablo 5.11. (devam) A2 Düzey kazanımlar ve açıklamaları.

Sosyobilimsel İçerik	İletişim Biçimleri	Kazanım
2.Tema: Günlük Yaşam <i>Alışkanlıklar ve Gelenekler</i>	A2.3. Etkileşim	A2.3.1. Sözlü Etkileşim
		A2.3.1.6. Sosyal bağlantı kurabilir. ▪ Davet etme, öneri verme, özür dileme, davete, önerilere ve özörlere yanıt verme gibi.
		A2.3.1.7. Karşılıklı kısa ve rutin konuşmalara katılabilir. A2.3.1.8. İyilik ister, iyilik yapmayı teklif eder, iyilik yapması istenirse karşılık verir. ▪ Bir şeyi ödünç almak / ödünç vermek gibi.
		A2.3.1.9. Selamlaşma, hitap etme gibi basit, günlük nezaket yapılarını kullanır. A2.3.1.10. Nasıl hissettiğini basit kalıp ifadeler kullanarak açıklayabilir A2.3.1.11. Neleri sevdiğini ya da sevmediğini söyleyebilir.
	A2.4. Aracılık	A2.3.2. Yazılı Etkileşim
		A2.3.2.2. Kişisel bilgilerini içeren bir metni e-posta olarak iletebilir. A2.3.3. Çevrimiçi Etkileşim
3.Tema: Günüm Nasıl Geçti? <i>Rutinler</i>	A2.1. Alımlama	A2.3.3.3. Gömülü medyaya yönelik şaşkınlık, ilgi ve kayıtsızlık duygularını ifade edebilir. A2.3.3.4. Diğer kişilerin çevrimiçi gönderilerine yorum yapabilir.
		A2.4.1. Metne Aracılık Etme
		A2.4.1.4. Kısa ve basit metinlerde yer alan belirli bilgileri, yazılı olarak aktarabilir. A2.4.1.5. Basit metinlerde yer alan belirli bilgileri başka bir dilde listeleyebilir.
	A2.2. Üretim	A2.4.2. Kavramlara Aracılık Etme
		A2.4.2.2. Hitap ettiği kişinin kendisini anladığından emin olmak için uygun sorular sorabilir. A2.4.2.3. Muhatabı dinlediğini göstermek için basit yorumlar yapabilir/sorular yöneltebilir/öneride bulunabilir.
		A2.1.1.6. İyi yapılandırılmış bir sunumun genel taslağını takip edebilir. A2.1.1.7. Öngörülebilir bir durumda verilen basit bilgileri ana hatlarıyla anlayabilir.
	A2.3. Etkileşim	A2.1.2.3. Multimedya içeriklerindeki olgusal konu değişikliklerini takip edebilir.
		A2.1.3.10. Gündelik konularla ilgili kısa metinlerin ana noktalarını anlayabilir. A2.1.3.11. E-posta, broşür, kısa makalelerde tanımlanan belirli bilgileri bulabilir. A2.1.3.12. Kısa bir haber bülteninin genel taslağını takip edebilir. A2.1.3.13. Resimlerin ve başlığın anlamı desteklediği basit makalelerdeki temel bilgileri anlayabilir.
		A2.2.1.7. İnsanları, yerleri ve eşyaları basit terimlerle tanımlayabilir. A2.2.1.8. Nelerde iyi olduğunu / nelerde iyi olmadığını ifade edebilir. ▪ Spor, oyunlar, beceriler, konular gibi
	A2.4. Aracılık	A2.2.2.4. Basit bir anlatı kaleme alabilir. ▪ Bir tatildeki olaylar, uzak bir gelecekte yaşanacak hayat gibi.
		A2.2.2.5. İnsanlar hakkında kısa, basit hayali biyografiler oluşturabilir.
		A2.3.1.12. Günlük sorunlarla ilgili görüşlerini sınırlı bir şekilde tartışır. A2.3.1.13. Öneride bulunabilir ve önerilere yanıt verebilir. A2.3.1.14. Açık bir dil kullanılan tartışmanın konusunu anlayabilir. A2.3.1.15. Basit bir dil kullanarak fikir alışverişinde bulunabilir. A2.3.1.16. Fikir birliği ve fikir ayrılıklarını basit bir dille ifade edebilir.
	A2.3. Etkileşim	A2.3.2. Yazılı Etkileşim
		A2.3.2.3. Teşekkür etmek ya da özür dilemek amacıyla not yazabilir.
		A2.3.3. Çevrimiçi Etkileşim
		A2.3.3.5. Çevrimiçi olarak temel düzeyde sosyal iletişim kurabilir. ▪ Özel durumlar için basit bir mesaj yazma, haber paylaşma ve buluşma ayarlama gibi.
	A2.4. Aracılık	A2.3.3.6. Temel dil birikimini kullanarak gömülü bağlantılar/medya hakkında çevrimiçi yorum yapabilir.
		A2.4.1.6. İlgili olduğu konularda düzenlenmiş basit grafik ve şemaları farklı bir dilde yorumlayabilir.
	A2.4. Aracılık	A2.4.1. Metne Aracılık Etme
		A2.4.2. Kavramlara Aracılık Etme
		A2.4.2.4. Ekip arkadaşlarına basit yönergeler verebilir.

Tablo 5.11. (devam) A2 Düzey kazanımlar ve açıklamaları.

Sosyobilimsel İçerik	İletişim Biçimleri	Kazanım
4.Tema: Mesleklerim ve İlgi Alanlarım <i>Kariyer Seçimi</i>	A2.1. Alımlama	A2.1.1. Sözlü Alımlama
		A2.1.1.8. Etkinliklere yönelik yönergeleri anlayabilir/takip edebilir. A2.1.1.9. Karmaşık olmayan duyuruları anlayabilir.
	A2.1.3. Okuduğunu Alımlama	A2.1.3.14. İnsanların somut düşüncelerini yansıtan gönderilerdeki çoğu bilgiyi anlayabilir. A2.1.3.15. Basit bir dil kullanması koşuluyla kültürel içerikli metinleri anlayabilir. A2.1.3.16. Resimli broşür ve haritalarda verilen bilgileri anlayabilir. A2.1.3.17. Bilgilendirme içerikli metinlerin ana noktalarını anlayabilir A2.1.3.18. Basit bir dil kullanması koşuluyla kısa olgusal bir raporu anlayabilir.
		A2.2.1.9. Bir yerden bir yere nasıl gidileceğine yönelik yönerge verebilir.
	A2.2. Üretim	A2.2.1. Sözlü Üretim
		A2.2.2. Yazılı Üretim
	A2.3. Etkileşim	A2.2.2.6. Etkinlikleri, insanları ve yerleri tanımlayan günlük oluşturabilir. ▪ <i>Basit bağlayıcılar ve somut cümleler kullanır.</i>
		A2.3.1. Sözlü Etkileşim
		A2.3.1.17. Resmî tartışmalarda konu değişikliklerini takip edebilir. A2.3.1.18. Sanatsal ve sosyal konularda basit bilgi alışverişi yapabilir. A2.3.1.19. Resmî bir toplantıda konuyla ilgili fikrini söyleyebilir.
	A2.4. Aracılık	A2.3.2. Yazılı Etkileşim
		A2.3.2.4. Kısa, basit bilgilendirme metinleri oluşturabilir. ▪ <i>Davetiye göndermek, bir daveti yanıtlamak, bir düzenlemeyi onaylamak vb.</i>
		A2.3.3. Çevrimiçi Etkileşim
		A2.3.3.7. Çevrimiçi işlemlerde karşılaşılan rutin sorunlara kalıp ifadeler kullanarak yanıt verebilir. ▪ <i>Modeller, teslimat tarihleri, adres bilgileri gibi.</i>
5.Tema: Alışveriş ve Moda <i>Tüketim Kültürü</i>	A2.1. Alımlama	A2.4.1. Metne Aracılık Etme
		A2.4.1.7. Medya içeriklerinde sunulan önemli unsurları başka bir dilde rapor edebilir. A2.4.1.8. İllüstrasyonlar benzeri görseller içeren metinlerdeki bilgileri başka bir dilde rapor edebilir. A2.4.1.9. Kısa bir metinlerdeki ana noktaları, jest ve çizimler yardımıyla başka bir dile aktarabilir.
	A2.1.3. Okuduğunu Alımlama	A2.4.2.5. Bir fikre ilgisini göstermek için kopuk kelimeler ve sözsüz belirtkeler kullanabilir
		A2.1.1.10. Basit yol tariflerini anlayabilir. A2.1.1.11. Rutin görev ve ödevlerle ilgili temel yönergeleri anlayabilir. A2.1.1.12. Kısa duyurulardaki ana noktaları yakalayabilir.
	A2.2. Üretim	A2.1.3.19. Basit bir dille ifade edilen ve adım adım resmedilen yönergeleri anlayabilir. A2.1.3.20. Resimle desteklenen basit fonksiyonel tarifleri takip edebilir.
		A2.2.1. Sözlü Üretim
	A2.3. Etkileşim	A2.2.1.10. Bir konudaki önceliklerini ve tercih nedenlerini basit kavramlarla açıklayabilir. A2.2.1.11. Bir konudaki görüşlerini basit terimlerle sunabilir.
		A2.2.2. Yazılı Üretim
	A2.4. Aracılık	A2.2.2.7. Sözlük yardımıyla bir metne giriş oluşturabilir / bir metni devam ettirebilir.
		A2.3.1.20. Basit görevleri fazla çaba harcamadan anlayabilir. A2.3.1.21. Rutin görevlerde sonraki adımda ne yapılacağını basit öbekler kullanarak tartışabilir. ▪ <i>Önerilerde bulunma, yorum yapma, yönlendirme isteme, yönlendirmelerde bulunma gibi.</i>
		A2.3.1.22. Rutin görevlerde basit öbekler kullanarak iletişim kurabilir. ▪ <i>Bir şeyler istemek veya sunmak, temel bilgiler edinmek gibi.</i>
	A2.3.2. Yazılı Etkileşim	A2.3.2.5. Kısa bir içeriğe sahip kutlama mesajı yazabilir.
		A2.3.3.8. Basit işbirliğine dayalı bir görevde destekleyici bir ortakla çevrimiçi etkileşim kurabilir.
	A2.4.1. Metne Aracılık Etme	A2.4.1.10. Bir metinlerdeki somut bilgileri başka bir dilde maddelendirebilir. A2.4.1.11. Bir metinde anahtar sözcükleri/öbekleri/kısa cümleleri seçerek başka bir dilde tekrar üretebilir. A2.4.1.12. El yazısıyla yazılmış kısa metinlerin kopyasını çıkarabilir.
		A2.4.3.1. İnsanlardan bir şeyleri açıklamalarını isteyerek kültürlerarası bilgi alışverişine katkıda bulunabilir.

Tablo 5.11. (devam) A2 Düzey kazanımlar ve açıklamaları.

Sosyobilimsel İçerik	İletişim Biçimleri	Kazanım
6.Tema: Hava Durumu <i>Doğayla İlişkımız</i>	A2.1. Alımlama	A2.1.1. Sözlü Alımlama
		A2.1.1.13. Bir röportajda öne çıkan noktaları ana hatları anlayabilir. A2.1.1.14. Öngörülebilir günlük meselelerle ilgili kısa kayıtlı bilgileri özetleyebilir.
	A2.1.3. Okuduğunu Alımlama	A2.1.3.21. Somut durumları betimleyen anlatıların ayırımına varabilir. A2.1.3.22. Bir yazın karakterleri hakkında izlenim oluşturabilir.
		A2.2.1.12. Günlük yaşamıyla ilgili bir konuda, prova edilmiş kısa bir sunum yapabilir.
	A2.2. Üretim	A2.2.2. Sözlü Üretim
		A2.2.2.8. Kişisel düşüncelerini paylaştığı bir blog yazısı hazırlayabilir.
	A2.3. Etkileşim	A2.2.2. Yazılı Üretim
		A2.3.1. Sözlü Etkileşim
		A2.3.1.23. Geniş çeşitlilikte basit ifade kullanarak öngörülebilir günlük durumlarda etkileşim kurabilir. ▪ <i>Seyahat etme, konaklama, yemek yeme, toplu taşıma aracı kullanma, tıbbi randevu alma, alışveriş yapma gibi.</i>
		A2.3.1.24. Günlük yaşamda karşılaştığı olumsuz durumları söyleyebilir.
		A2.3.2. Yazılı Etkileşim
7.Tema: Sağlıklı Yaşam <i>Beslenme ve Sağlık Bilinci</i>	A2.1. Alımlama	A2.3.2.6. Öncelikli ihtiyaç alanları hakkında kısa, basit notlar oluşturabilir.
		A2.3.3. Çevrimiçi Etkileşim
	A2.4. Aracılık	A2.3.3.9. Basit çevrimiçi işlemleri gerçekleştirir. ▪ <i>Kişisel bilgi verme, hüküm ve koşulları kabul etme, ilave hizmetleri reddetme, kursa kaydolma gibi</i>
		A2.4.1. Metne Aracılık Etme
	A2.4.3. İletişime Aracılık Etme	A2.4.1.13. Bir metindeki önemli noktaları basit biçimde farklı bir dile sözlü tercüme edebilir. ▪ <i>Kişisel haberler, kısa anlatılar, yönlendirmeler, duyurular, yönergeler gibi.</i>
		A2.4.3.2. Günlük konuşmalardaki önemli bilgileri kültürel değerlere uygun biçimde başka bir dile aktarabilir.
	A2.2. Üretim	A2.1.1.15. Kısa yayınlardaki/reklamlardaki önemli bilgileri anlayabilir.
		A2.1.3.23. Biyografik betimlemelerde verilen bilgileri anlayabilir.
	A2.3. Etkileşim	A2.1.3.24. Öngörülebilir bir olayı bildiren kısa bir makalenin ana konusunu anlayabilir.
		A2.2.1.13. Sınırlı sayıda karmaşık olmayan takip sorularıyla başa çıkabilir.
8.Tema: Bir Hikâye Var <i>Anlatı ve Kültürel Paylaşım</i>	A2.1. Alımlama	A2.2.1.14. Bir konuda kısa, prova edilmiş, temel düzeyde sunum yapabilir.
		A2.2.2.9. Basit bağlı cümlelerden oluşan metinler üretebilir. ▪ <i>'ve', 'çünkü', 'sonra' gibi.</i>
	A2.2. Üretim	A2.3.1.25. Alışkanlıklar, aktiviteler ve rutinler hakkında bilgi alışverişinde bulunabilir.
		A2.3.1.26. Geçmiş etkinlikler, planlar ve niyetler hakkında bilgi alışverişinde bulunabilir.
	A2.3. Etkileşim	A2.3.1.27. Bir haritaya/plana atıfta bulunarak yön sorabilir/yönü tarif edebilir.
		A2.3.2.6. Basit yönlendirmeler ve yönergeler hazırlayabilir.
	A2.4. Aracılık	A2.3.3.10. Bir ürün veya özellik hakkında çevrimiçi sorular sorabilir.
		A2.4.1.14. Bir sunum/gösteri sırasında basit notlar alabilir.
	A2.4.3. İletişime Aracılık Etme	A2.4.3.3. İnsanların etkileşimde zorlukları durumlarda uzlaşma sağlamak için ezberlenmiş öbeklere başvurabilir.
		A2.1.1.15. Yavaş ve açık konuşulduğunda somut ifadeleri anlayabilir.
9.Tema: Yerel ve Kültürel Miras <i>Yerel Kültür ve Gelenekler</i>	A2.1. Alımlama	A2.1.3.25. Bir kısmı ortak uluslararası kelime ögeleri olan somut metinleri anlayabilir.
		A2.2.1.15. Öğrenilmiş ve prova edilmiş çok kısa duyuruları sunabilir.
	A2.2. Üretim	A2.2.2.10. Günlük temel kelimeleri kullanarak görüşlerini kaleme alabilir. ▪ <i>Yaşam tarzları ve kültür, hikâyeler gibi.</i>
		A2.2.2.9. Basit bağlı cümlelerden oluşan metinler üretebilir.
	A2.3. Etkileşim	A2.3.1.28. Bir mülakatta kendini anlatabilir.
		A2.3.1.29. Bir mülakatta basit sorulara basit açıklamalarla karşılık verebilir.
	A2.4. Aracılık	A2.3.1.30. Öngörülebilir bir konuda kısa, basit bir telefon görüşmesi yapabilir. ▪ <i>Variş saatleri, buluşma ayarlamaları, planlamalar gibi.</i>
		A2.3.2.7. Günlük formların çoğunda kişisel ve diğer ayrıntıları doldurur.
	A2.4.3. İletişime Aracılık Etme	A2.3.3.11. Çevrimiçi bir görevi yerine getirmek için basit yönergeleri uygulayabilir.
		A2.4.1.15. Bir eser hakkında duyularını ve görüşlerini basit bir dille ifade edebilir.
10.Tema: Yerel ve Kültürel Miras <i>Yerel Kültür ve Gelenekler</i>	A2.1. Alımlama	A2.4.1.16. Kısa anlatılardaki ana temaları ve karakterleri basit kalıplaşmış bir dille betimleyebilir.
		A2.1.1.15. Yavaş ve açık konuşulduğunda somut ifadeleri anlayabilir.
	A2.2. Üretim	A2.1.3.25. Bir kısmı ortak uluslararası kelime ögeleri olan somut metinleri anlayabilir.
		A2.2.1.15. Öğrenilmiş ve prova edilmiş çok kısa duyuruları sunabilir.
	A2.3. Etkileşim	A2.2.2.10. Günlük temel kelimeleri kullanarak görüşlerini kaleme alabilir. ▪ <i>Yaşam tarzları ve kültür, hikâyeler gibi.</i>
		A2.3.1.28. Bir mülakatta kendini anlatabilir.
	A2.4. Aracılık	A2.3.1.29. Bir mülakatta basit sorulara basit açıklamalarla karşılık verebilir.
		A2.3.1.30. Öngörülebilir bir konuda kısa, basit bir telefon görüşmesi yapabilir. ▪ <i>Variş saatleri, buluşma ayarlamaları, planlamalar gibi.</i>
	A2.4.3. İletişime Aracılık Etme	A2.3.2.7. Günlük formların çoğunda kişisel ve diğer ayrıntıları doldurur.
		A2.3.3.11. Çevrimiçi bir görevi yerine getirmek için basit yönergeleri uygulayabilir.

5.2.4.5.4. B1 Düzey Kazanımlar

Tablo 5.12. B1 Düzey kazanımlar ve açıklamaları.

Sosyobilimsel İçerik	İletişim Biçimleri	Kazanım
1.Tema: Toplum ve Kişilikler <i>Sosyal Roller</i>	B1.1. Alımlama	B1.1.1. Sözlü Alımlama
		B1.1.1.1. İnsanlar arasındaki günlük karşılıklı konuşmaları/tartışmaları takip edebilir. B1.1.1.2. İnsanlar arasında uzayan konuşmaların ana noktalarını anlayabilir.
	B1.1.3. Okuduğunu Alımlama	B1.1.3.1. Resmî yazışmaları anlayabilir. B1.1.3.2. İletilerdeki olay, duygu ve dilek betimlemelerini yazıyacak derecede iyi anlayabilir.
		B1.2. Üretim
	B1.2.1. Sözlü Üretim	B1.2.1.1. Deneyimlenen bir şey hakkında duygularını nedenleriyle birlikte açıkça ifade edebilir. B1.2.1.2. Bir konuda karmaşık olmayan açıklamalar yapabilir. B1.2.1.3. Karmaşık olmayan bir anlatıdaki olayları akıcı bir şekilde ilişkilendirebilir.
		B1.2.2. Yazılı Üretim
	B1.2.2.1. Öyküleyici metinde kronolojik sırayı açıkça belirtebilir. B1.2.2.2. Bir film, kitap veya dijital medya programı hakkında basit eleştiriler yapabilir.	B1.3. Etkileşim
		B1.3.1. Sözlü Etkileşim
	B1.3.2. Yazılı Etkileşim	B1.3.1.1. Günlük bir konuşmada kendisine yöneltilen açık sesletilmiş konuşmaları anlayabilir. B1.3.2.1. Soyut ve kültürel konularda bilgi veren/düşüncelerini ifade eden kısa metinler oluşturabilir. B1.3.2.2. Deneyimleri, duyguları ve olayları ayrıntılı anlatan kişisel notlar oluşturabilir.
		B1.3.3. Çevrimiçi Etkileşim
2.Tema: Açık Hava Etkinlikleri <i>Doğayla Buluşma</i>	B1.4. Aracılık	B1.3.3.1. Birden fazla katılımcıyla gerçek zamanlı çevrimiçi bilgi alışverişlerinde bulunabilir.
		B1.4.1. Metne Aracılık Etme
	B1.4.2. Kavramlara Aracılık Etme	B1.4.1.1. Normal hızda yapılan kamusal duyuru içeriğini başka bir dilde aktarabilir. B1.4.1.2. Ayrıntılı talimat içeriklerini başka bir dilde aktarabilir. B1.4.1.3. Karmaşık olmayan metinlerdeki belirli bilgileri başka bir dilde aktarabilir. B1.4.1.4. Kaydedilmiş sesli mesajlarda yer alan bilgileri başka bir dile yazılı olarak aktarabilir.
		B1.4.2.1. Paylaşılan bir görevde işbirliği yapabilir. ▪ Alternatif yaklaşımlar önerme ve görüşleriyle katkıda bulunmaya davet etme gibi.
	B1.1. Alımlama	B1.1.1.3. Bir dersi takip edebilir. B1.1.1.4. Bir derste ana fikirle destekleyici detayları ayırt edebilir.
		B1.1.3. Okuduğunu Alımlama
	B1.1.3.3. Olgusal metinlerin araştırma konusuna ilişkin kullanışlı bilgi içerip içermediklerine karar verebilir. B1.1.3.4. İstenen bilgiyi bulmak için karmaşık olmayan olgusal uzun metinleri tarayabilir. B1.1.3.5. Bir araştırma konusuna ilişkin bir metnin farklı yerlerinden veya farklı metinlerden bilgi toplayabilir. B1.1.3.6. Karmaşık olmayan olgusal metinlerin konusunu belirleyebilir.	B1.2. Üretim
		B1.2.1. Sözlü Üretim
	B1.2.2. Yazılı Üretim	B1.2.1.4. Duyguları, deneyimlerini ve tepkileri ayrıntılı biçimde açıklayabilir. B1.2.1.5. Öngörülemeyen olayların ayrıntılarını ilişkilendirebilir. B1.2.1.6. Bir kitap ya da film hakkında değerlendirme yapabilir. B1.2.1.7. Bir kitap ya da film karakterinin hayallerini, umutlarını ve hırsları tanımlayabilir. B1.2.1.8. Gerçek ya da hayali olayları hikaye şeklinde anlatabilir.
		B1.2.2.3. Bir konu hakkında, karmaşık olmayan, ayrıntılı açıklamalar kaleme alabilir. B1.2.2.4. Duygu ve tepkileri, bağlantılı cümlelerle açıklayarak deneyimlerini yazıya dökebilir.
B1.3. Etkileşim	B1.3.1. Sözlü Etkileşim	B1.3.1.2. Spontane sorular sorarak karşılıklı konuşmayı devam ettirebilir. B1.3.1.3. Bildiği konularda görüşlerini ifade ederek bir konuşma başlatabilir. B1.3.1.4. Ortak ilgi alanlarındaki konularda nispeten uzun karşılıklı konuşmalar yapabilir. B1.3.1.5. Alışık olduğu konulardaki karşılıklı konuşmalara hazırlıksız girebilir.
		B1.3.2. Yazılı Etkileşim
	B1.3.3. Çevrimiçi Etkileşim	B1.3.2.3. İlgisini çeken ürün/konu hakkında daha fazla bilgi talep edebilir. B1.3.3.2. Sosyal olaylara, deneyimlere, etkinliklere yönelik çevrimiçi paylaşımda bulunabilir.

Tablo 5.12. (devam) B1 Düzey kazanımlar ve açıklamaları.

Sosyobilimsel İçerik	İletişim Biçimleri	Kazanım
2.Tema: Açık Hava Etkinlikleri <i>Doğayla Buluşma</i>	B1.4. Aracılık	B1.4.1. Metne Aracılık Etme
		B1.4.2. Kavramlara Aracılık Etme
3.Tema: Hedeflerim ve Hayallerim <i>Gelecek Beklentileri</i>	B1.1. Alımlama	B1.1.1. Sözlü Alımlama
		B1.1.3. Okuduğunu Alımlama
		B1.1.5. Karmaşık olmayan bir konferans sunumunu takip edebilir. B1.1.6. Bir ürün hakkında yapılan tanıtım gösterisini takip edebilir.
	B1.2. Üretim	B1.2.1. Sözlü Üretim
		B1.2.2. Yazılı Üretim
		B1.2.5. Gerçek ya da hayali bir konudan yazın oluşturabilir. B1.2.6. Yakın tarihli bir anı yada deneyimini metne dökabilir.
	B1.3. Etkileşim	B1.3.1. Sözlü Etkileşim
		B1.3.2. Yazılı Etkileşim
		B1.3.3. Çevrimiçi Etkileşim
	B1.4. Aracılık	B1.4.1. Metne Aracılık Etme
		B1.4.2. Kavramlara Aracılık Etme
		B1.4.3. Bir problemin durumunun ya da araştırmanın amacını basit bir şekilde açıklayabilir.
4.Tema: Yenilikçi Fikirler <i>Girişimcilik ve Ekonomi</i>	B1.1. Alımlama	B1.1.1. Sözlü Alımlama
		B1.1.3. Okuduğunu Alımlama
		B1.1.7. Bir söyleşinin ana noktalarını anlayabilir.
	B1.2. Üretim	B1.2.1. Sözlü Üretim
		B1.2.2. Yazılı Üretim
		B1.2.7. Kısa, basit denemeler yazabilir.
	B1.3. Etkileşim	B1.3.1. Sözlü Etkileşim
		B1.3.2. Yazılı Etkileşim
		B1.3.3. Çevrimiçi Etkileşim
	B1.4. Aracılık	B1.4.1. Metne Aracılık Etme
		B1.4.2. Kavramlara Aracılık Etme
		B1.4.3. Bir problemin durumunun ya da araştırmanın amacını basit bir şekilde açıklayabilir.

Tablo 5.12. (devam) B1 Düzey kazanımlar ve açıklamaları.

Sosyobilimsel İçerik	İletişim Biçimleri	Kazanım
3.Tema: Hedeflerim ve Hayallerim <i>Gelecek Beklentileri</i>	B1.4. Aracılık	B1.4.1. Metne Aracılık Etme
		B1.4.2. Kavramlara Aracılık Etme
		B1.4.3. İletişime Aracılık Etme
5.Tema: Gelecek Vizyonu <i>Sürdürülebilirlik ve Geçmiş</i> 4.Tema: Yenilikçi Fikirler <i>Girişimcilik ve Ekonomi</i>	B1.1. Alımlama	B1.1.1. Sözlü Alımlama
		B1.1.2. İşitsel - Görsel Alımlama
		B1.1.3. Okuduğunu Alımlama
	B1.2. Üretim	B1.2.1. Sözlü Üretim
		B1.2.2. Yazılı Üretim
		B1.2.3. Etkileşim
	B1.3. Etkileşim	B1.3.1. Sözlü Etkileşim
		B1.3.2. Yazılı Etkileşim
		B1.3.3. Çevrimiçi Etkileşim
	B1.4. Aracılık	B1.4.1. Metne Aracılık Etme
		B1.4.2. Kavramlara Aracılık Etme
		B1.4.3. İletişime Aracılık Etme
	B1.1. Alımlama	B1.1.1. Sözlü Alımlama
		B1.1.2. İşitsel - Görsel Alımlama
		B1.1.3. Okuduğunu Alımlama
6.Tema: Kültürel Etkileşim <i>Kültürel Miras</i>	B1.2. Üretim	B1.2.1. Sözlü Üretim
		B1.2.2. Yazılı Üretim
		B1.2.3. Etkileşim
	B1.3. Etkileşim	B1.3.1. Sözlü Etkileşim
		B1.3.2. Yazılı Etkileşim
		B1.3.3. Çevrimiçi Etkileşim
	B1.4. Aracılık	B1.4.1. Metne Aracılık Etme
		B1.4.2. Kavramlara Aracılık Etme
		B1.4.3. İletişime Aracılık Etme
	B1.1. Alımlama	B1.1.1. Sözlü Alımlama
		B1.1.2. İşitsel - Görsel Alımlama
		B1.1.3. Okuduğunu Alımlama
	B1.2. Üretim	B1.2.1. Sözlü Üretim
		B1.2.2. Yazılı Üretim
		B1.2.3. Etkileşim
	B1.3. Etkileşim	B1.3.1. Sözlü Etkileşim
		B1.3.2. Yazılı Etkileşim
		B1.3.3. Çevrimiçi Etkileşim
	B1.4. Aracılık	B1.4.1. Metne Aracılık Etme
		B1.4.2. Kavramlara Aracılık Etme
		B1.4.3. İletişime Aracılık Etme

Tablo 5.12. (devam) B1 Düzey kazanımlar ve açıklamaları.

Sosyobilimsel İçerik	İletişim Biçimleri		Kazanım
7. Tema: Geçmişten Gelen Hikayeler <i>Tarih ve Kimlik</i>	B1.1. Alımlama	B1.1.1. Sözlü Alımlama	B1.1.1.12. Anlatılardaki ana noktaları ve önemli detayları anlayabilir.
		B1.1.2. İşitsel - Görsel Alımlama	B1.1.2.3. Olay örgüsünün yoğunlukla görseller ve eylemlerle anlatıldığı filmleri anlayabilir.
		B1.1.3. Okuduğunu Alımlama	B1.1.3.17. Haber makaleleri, el kitapları, tanıtım yazıları vb. anlatıların ana noktalarını anlayabilir. B1.1.3.18. Dergi makalelerinde yer, olay, duygu ve görüş betimlemelerini anlayabilir. B1.1.3.19. Olayları, tecrübe ve keşifleri anlatan seyahat günlüklerini anlayabilir.
	B1.2. Üretim	B1.2.1. Sözlü Üretim	B1.2.1.15. Günlük olaylarla ilgili kısa duyurular yapabilir.
		B1.2.2. Yazılı Üretim	B1.2.1.12. Fotoğraf ve kısa metin blokları kullanarak kısa bir rapordaki konuyu sunabilir.
	B1.3. Etkileşim	B1.3.1. Sözlü Etkileşim	B1.3.1.20. Karmaşık olmayan olgusal bilgileri derleyip iletebilir.
			B1.3.1.21. Bir hikâyeyi/makaleyi/konuşmayı/tartışmayı/mülakatı/belgeseli özetleyebilir.
			B1.3.1.22. Bir hikâye/makale/konuşma/tartışma/mülakat/belgesel ile ilgili görüş bildirir. B1.3.1.23. Deneyim alanlarındaki konular hakkında tavsiyelerde bulunabilir.
			B1.3.2. Yazılı Etkileşim
	B1.4. Aracılık	B1.3.3. Çevrimiçi Etkileşim	B1.3.3.7. Paylaşılan çevrimiçi bir görevi yerine getirmek amacıyla yönergeleri uygulayabilir.
B1.4.1. Metne Aracılık Etme		B1.4.1.13. Bir karakterin yaşadığı duygularla kendi yaşadığı duyguları ilişkilendirebilir.	
		B1.4.1.14. Bir metnin kendisinde uyandırdığı his ve düşünceleri açıklayabilir/betimleyebilir.	
		B1.4.1.15. Bir karakterin kişilik özelliklerini betimleyebilir.	
		B1.4.2. Kavramlara Aracılık Etme	B1.4.2.5. Bir tartışma sırasında görüşleri ifade etmeye davet ederek söz alma sırasını düzenleyebilir. B1.4.2.6. Bir etkinliği düzenlemek için basit, açık yönergeler verebilir.
	B1.4.3. İletişime Aracılık Etme	B1.4.3.4. Anlaşmazlık içinde olan taraflardan kendi bakış açılarını açıklamalarını isteyebilir.	
8. Tema: Farklı Kültürler <i>Küresel Vatandaşlık</i>	B1.1. Alımlama	B1.1.1. Sözlü Alımlama	B1.1.1.13. Güncel içerikli bir konuşmadaki özel detayları, karmaşık olmayan olgusal bilgileri anlayabilir.
		B1.1.3. Okuduğunu Alımlama	B1.1.3.20. İlgili alanlarıyla ilgili konularda karmaşık olmayan olgusal metinleri kavrayabilir.
	B1.2. Üretim	B1.2.1. Sözlü Üretim	B1.2.1.16. Ana noktaların, benzerlik ve farklılıkların net biçimde açıklandığı bir sunum yapabilir. • <i>Ürünler, ülkeler/bölgeler, planlar arasında gibi.</i>
			B1.2.1.17. Sunum yaptığı konu hakkında takip sorular alabilir.
		B1.2.2. Yazılı Üretim	B1.2.2.12. İlgili alanındaki konular hakkında karmaşık olmayan bağlantılı metinler üretebilir.
	B1.3. Etkileşim	B1.3.1. Sözlü Etkileşim	B1.3.1.24. Yapılandırılmış bir görüşme/mülakat yapabilir. • <i>Yeni bir konuyu gündeme getirmek gibi kısmen inisiyatif alabilir.</i>
			B1.3.1.25. Beklenmeyen bir olayla ilgili önemli ayrıntıları görüntülü görüşmeyle verebilir. • <i>Seyahat düzenlemeleriyle, kiralık arabayla ya da sağlıkla ilgili bir sorun gibi.</i>
			B1.3.1.26. Tanıdığı kişilerle nispeten basit ama uzayan görüşmeler yapmak için iletişim araçlarını kullanabilir.
			B1.3.1.27. Temel hizmetleri almak için iletişim araçlarını kullanabilir. • <i>Otel rezervasyonu yapmak ya da sağlık kurumundan randevu almak gibi.</i>
		B1.3.2. Yazılı Etkileşim	B1.3.2.9. Somut ve soyut konularda bilgi ve fikirleri iletebilir.
			B1.3.2.10. Somut ve soyut konulardaki bilgileri kontrol ederek makul bir netlikte sorular sorabilir.
			B1.3.2.11. Somut ve soyut konulardaki problemleri açıklayabilir.
			B1.3.2.12. Önemli olduğunu düşündüğü noktayı açıklayarak ek bilgi isteyebilir.
	B1.4. Aracılık	B1.4.1. Metne Aracılık Etme	B1.4.1.16. Bir eserdeki olayların önemini ve bu olaylar arasındaki bağlantıları açıklayabilir.
		B1.4.2. Kavramlara Aracılık Etme	B1.4.2.7. İnsanlardan yapmış oldukları bir açıklamayı detaylandırmalarını isteyebilir. B1.4.2.8. Açıklanan kavramın anlaşılıp anlaşılmadığını denetlemek için uygun sorular sorabilir.
		B1.4.3. İletişime Aracılık Etme	B1.4.3.5. Anlaşmazlık yaşanan bir durumda açıklama talebinde bulunabilir.

5.2.4.5.5. B2 Düzey Kazanımlar

Tablo 5.13. B2 Düzey kazanımlar ve açıklamaları.

Sosyobilimsel İçerik	İletişim Biçimleri	Kazanım
1. Tema: İletişim ve Sosyal Medya <i>Dijital Dönüşüm</i>	B2.1. Alımlama	B2.1.1.1. Yetkin dil kullanıcıları arasında geçen kültürel içerikli konuşmaları takip edebilir.
		B2.1.1.2. Tartışmalı bir görüşün kabul edilme ve reddedilme nedenlerini anlayabilir.
	B2.1.3. Okuduğunu Alımlama	B2.1.3.1. Birbiriyle ilişkili farklı kaynakları tarayabilir.
		▪ Makaleler, raporlar, web siteleri, kitaplar gibi.
	B2.2. Üretim	B2.2.1.1. Kendi kültürünü ayrıntılı betimlemelerle tanıtabilir.
		B2.2.2.1. Sistematik bir sav geliştiren makale veya rapor üretebilir.
	B2.3. Etkileşim	B2.3.1.1. Bir tartışmada çekincelerini dile getirebilecek, koşullar sunabilecek düzeyde etkileşime girebilir.
		B2.3.1.2. Bir tartışmada kendi görüşlerini net açıklamalar ve argümanlar destekler.
		B2.3.2.1. Yazışmalarda duygu ve düşüncelerini vurgulamak için deyimssel ifadeler kullanabilir.
		B2.3.3.1. Çevrimiçi bilgi alışverişinde kültürel nüansları anlayabilir.
2. Tema: Sağlık ve Beslenme <i>Sağlık Politikaları</i>	B2.1. Alımlama	B2.4.1.1. Resmi yazışmalar ve raporlar hakkında yürütülen konuşmaların kilit noktalarını aktarabilir.
		B2.4.1.2. Karmaşık akademik metinlerdeki önemli noktaları başka bir dilde aktarabilir.
	B2.2. Üretim	B2.4.2.1. Toplantılarda fikir ve kararları özetleyerek grup sözcüsü olarak hareket edebilir.
		B2.4.2.2. İşbirlikli çalışmayı organize etmek amacıyla teşvik edici sorular sorabilir.
	B2.3. Etkileşim	B2.4.3.1. Kültürlerarası etkileşimde farklı görüşleri takdir ettiğini bağlama uygun şekilde ifade edebilir.
		B2.1.1.3. Uzayan resmi olmayan söylemde kronolojik sırayı takip edebilir.
	B2.2. Üretim	B2.1.3.2. Metinlerde geçen soyut ve somut kültürel ifadeleri kavrayabilir.
		B2.1.3.3. Çalışma konusuyla ilgili ayrıntıları bularak uzun ve karmaşık metinleri hızla tarayabilir.
	B2.3. Etkileşim	B2.2.1.2. Mesleki rolüyle ilgili meselelere dair karmaşık bilgi ve tavsiyeler iletir.
		B2.2.1.3. Ayrıntılı bilgileri güvenilir bir şekilde iletir.
3. Tema Gençlik ve Hayatlar <i>Gençlik Kültürü</i>	B2.1. Alımlama	B2.2.2.2. Kişisel deneyim ve gözlemlerin ayrıntılı betimlendiği bir günlük tutabilir.
		B2.3.1.3. Hedef dilin yetkin kullanıcılarıyla canlı bir tartışma sürdürebilir.
	B2.2. Üretim	B2.3.1.4. Gayri resmi tartışmalara katkıda bulunabilir.
		▪ Yorum yapma, bakış açısını sunma, alternatif önerileri değerlendirme, farklı varsayımlara yanıt verme gibi.
	B2.3. Etkileşim	B2.3.2.2. İstediklerini net ve nazik ifadelerle vurguladığı ayrıntılı şikayet metni yazabilir.
		B2.3.2.3. Duygu ve deneyimlerini yazıştığı kişinin görüşlerine yanıt olacak biçimde açıklayabilir.
	B2.4. Aracılık	B2.3.3.2. Yanıtlarını daha önceki mesajlara bağlayarak çevrimiçi tartışmalara katılabilir.
		B2.4.1.3. Karmaşık diyagram ve grafiklerdeki detayları doğru şekilde yorumlayıp betimleyebilir.
	B2.2. Üretim	B2.4.2.3. Grup çalışmasında hedeflerinin nasıl gerçekleştirileceğine yönelik seçenekleri tartışabilir.
		B2.4.2.4. Grup çalışmasında sonraki adımları önererek tartışmayı yeniden odaklayabilir.
3. Tema Gençlik ve Hayatlar <i>Gençlik Kültürü</i>	B2.1. Alımlama	B2.4.3.2. Kültürlerarası etkileşimde gelişen yanlış anlamaları gidermek için kastedilen manayı açıklayabilir.
		B2.1.1.4. Önermesel ve dilsel olarak karmaşık olan akademik sunumların ana hatlarını takip edebilir.
	B2.2. Üretim	B2.1.3.4. Bir metni detaylı okumanın faydalı olup olmadığına karar verilebilir.
		B2.2.1.4. Bir prosedürün nasıl uygulanacağına yönelik açık ve ayrıntılı bir betimleme verebilir.
	B2.3. Etkileşim	B2.2.2.3. Karmaşık bir sürecin ayrıntılı bir tanımını yazabilir.
		B2.3.1.5. Bir tartışmayı destekleyici ve karşıt argümanları belirleyerek takip edebilir.
	B2.2. Üretim	▪ Görüşleriyle katkıda bulunur, önerileri değerlendirir, varsayımları yorumlar.
		B2.3.1.6. Karmaşık argümanları ikna edici bir şekilde ele alarak fikirlerini açıkça ifade edebilir.
	B2.3. Etkileşim	B2.3.1.7. Rutin / rutin olmayan resmi tartışmalara aktif katılır.
		B2.3.2.4. İletişim kanallarında bağlama uygun resmiyeti/kuralları kullanabilir.
3. Tema Gençlik ve Hayatlar <i>Gençlik Kültürü</i>	B2.1. Alımlama	B2.3.3.5. Görevleri, rolleri ve son teslim tarihlerini yöneterek çevrimiçi çalışmalara liderlik edebilir.
		B2.3.2. Yazılı Etkileşim
	B2.2. Üretim	B2.3.3. Çevrimiçi Etkileşim
	B2.3. Etkileşim	
	B2.2. Üretim	
	B2.3. Etkileşim	

Sosyobilimsel İçerik	İletişim Biçimleri	Kazanımlar
3. Tema Gençlik ve Hayatlar <i>Gençlik Kültürü</i>	B2.4.Aracılık	B2.4.1. Metne Aracılık Etme
		B2.4.1.1. Metinler Arasındaki İlişkiyi Kurma
		B2.4.1.2. Metinlerin Yapılarını Tanıma
		B2.4.1.3. Metinlerin İçeriğini Anlama
		B2.4.1.4. Metinlerin Üslubunu Tanıma
		B2.4.1.5. Metinlerin Etkisini Anlama
		B2.4.1.6. Metinlerin Kapsamını Anlama
		B2.4.1.7. Metinlerin Kaynaklarını Tanıma
		B2.4.1.8. Metinlerin Türlerini Tanıma
		B2.4.1.9. Metinlerin Konularını Tanıma
		B2.4.1.10. Metinlerin Dilini Tanıma
		B2.4.1.11. Metinlerin Üsluplarını Tanıma
		B2.4.1.12. Metinlerin Etkilerini Tanıma
		B2.4.1.13. Metinlerin Kapsamlarını Tanıma
		B2.4.1.14. Metinlerin Kaynaklarını Tanıma
		B2.4.1.15. Metinlerin Türlerini Tanıma
		B2.4.1.16. Metinlerin Konularını Tanıma
		B2.4.1.17. Metinlerin Dilini Tanıma
		B2.4.1.18. Metinlerin Üsluplarını Tanıma
		B2.4.1.19. Metinlerin Etkilerini Tanıma
		B2.4.1.20. Metinlerin Kapsamlarını Tanıma
		B2.4.1.21. Metinlerin Kaynaklarını Tanıma
		B2.4.1.22. Metinlerin Türlerini Tanıma
		B2.4.1.23. Metinlerin Konularını Tanıma
		B2.4.1.24. Metinlerin Dilini Tanıma
		B2.4.1.25. Metinlerin Üsluplarını Tanıma
		B2.4.1.26. Metinlerin Etkilerini Tanıma
		B2.4.1.27. Metinlerin Kapsamlarını Tanıma
		B2.4.1.28. Metinlerin Kaynaklarını Tanıma
		B2.4.1.29. Metinlerin Türlerini Tanıma
		B2.4.1.30. Metinlerin Konularını Tanıma
		B2.4.1.31. Metinlerin Dilini Tanıma
		B2.4.1.32. Metinlerin Üsluplarını Tanıma
		B2.4.1.33. Metinlerin Etkilerini Tanıma
		B2.4.1.34. Metinlerin Kapsamlarını Tanıma
		B2.4.1.35. Metinlerin Kaynaklarını Tanıma
		B2.4.1.36. Metinlerin Türlerini Tanıma
		B2.4.1.37. Metinlerin Konularını Tanıma
		B2.4.1.38. Metinlerin Dilini Tanıma
		B2.4.1.39. Metinlerin Üsluplarını Tanıma
		B2.4.1.40. Metinlerin Etkilerini Tanıma
		B2.4.1.41. Metinlerin Kapsamlarını Tanıma
		B2.4.1.42. Metinlerin Kaynaklarını Tanıma
		B2.4.1.43. Metinlerin Türlerini Tanıma
		B2.4.1.44. Metinlerin Konularını Tanıma
		B2.4.1.45. Metinlerin Dilini Tanıma
		B2.4.1.46. Metinlerin Üsluplarını Tanıma
		B2.4.1.47. Metinlerin Etkilerini Tanıma
		B2.4.1.48. Metinlerin Kapsamlarını Tanıma
		B2.4.1.49. Metinlerin Kaynaklarını Tanıma
		B2.4.1.50. Metinlerin Türlerini Tanıma
		B2.4.1.51. Metinlerin Konularını Tanıma
		B2.4.1.52. Metinlerin Dilini Tanıma
		B2.4.1.53. Metinlerin Üsluplarını Tanıma
		B2.4.1.54. Metinlerin Etkilerini Tanıma
		B2.4.1.55. Metinlerin Kapsamlarını Tanıma
		B2.4.1.56. Metinlerin Kaynaklarını Tanıma
		B2.4.1.57. Metinlerin Türlerini Tanıma
		B2.4.1.58. Metinlerin Konularını Tanıma
		B2.4.1.59. Metinlerin Dilini Tanıma
		B2.4.1.60. Metinlerin Üsluplarını Tanıma
		B2.4.1.61. Metinlerin Etkilerini Tanıma
		B2.4.1.62. Metinlerin Kapsamlarını Tanıma
		B2.4.1.63. Metinlerin Kaynaklarını Tanıma
		B2.4.1.64. Metinlerin Türlerini Tanıma
		B2.4.1.65. Metinlerin Konularını Tanıma
		B2.4.1.66. Metinlerin Dilini Tanıma
		B2.4.1.67. Metinlerin Üsluplarını Tanıma
		B2.4.1.68. Metinlerin Etkilerini Tanıma
		B2.4.1.69. Metinlerin Kapsamlarını Tanıma
		B2.4.1.70. Metinlerin Kaynaklarını Tanıma
		B2.4.1.71. Metinlerin Türlerini Tanıma
		B2.4.1.72. Metinlerin Konularını Tanıma
		B2.4.1.73. Metinlerin Dilini Tanıma
		B2.4.1.74. Metinlerin Üsluplarını Tanıma
		B2.4.1.75. Metinlerin Etkilerini Tanıma
		B2.4.1.76. Metinlerin Kapsamlarını Tanıma
		B2.4.1.77. Metinlerin Kaynaklarını Tanıma
		B2.4.1.78. Metinlerin Türlerini Tanıma
		B2.4.1.79. Metinlerin Konularını Tanıma
		B2.4.1.80. Metinlerin Dilini Tanıma
		B2.4.1.81. Metinlerin Üsluplarını Tanıma
		B2.4.1.82. Metinlerin Etkilerini Tanıma
		B2.4.1.83. Metinlerin Kapsamlarını Tanıma
		B2.4.1.84. Metinlerin Kaynaklarını Tanıma
		B2.4.1.85. Metinlerin Türlerini Tanıma
		B2.4.1.86. Metinlerin Konularını Tanıma
		B2.4.1.87. Metinlerin Dilini Tanıma
		B2.4.1.88. Metinlerin Üsluplarını Tanıma
		B2.4.1.89. Metinlerin Etkilerini Tanıma
		B2.4.1.90. Metinlerin Kapsamlarını Tanıma
		B2.4.1.91. Metinlerin Kaynaklarını Tanıma
		B2.4.1.92. Metinlerin Türlerini Tanıma
		B2.4.1.93. Metinlerin Konularını Tanıma
		B2.4.1.94. Metinlerin Dilini Tanıma
		B2.4.1.95. Metinlerin Üsluplarını Tanıma
		B2.4.1.96. Metinlerin Etkilerini Tanıma
		B2.4.1.97. Metinlerin Kapsamlarını Tanıma
		B2.4.1.98. Metinlerin Kaynaklarını Tanıma
		B2.4.1.99. Metinlerin Türlerini Tanıma
		B2.4.1.100. Metinlerin Konularını Tanıma

		B2.4.2. Kavramlara Aracılık Etme	B2.4.2. Kavramlara Aracılık Etme
			B2.4.2. Kavramlara Aracılık Etme
		B2.4.3. İletişime Aracılık Etme	B2.4.3. İletişime Aracılık Etme
4. Tema: Küresel Hareketlilik	B2.1. Alımlama	B2.1.1. Sözlü Alımlama	B2.1.1. Sözlü Alımlama
<i>Göç ve Sosyal Değişim</i>		B2.1.3. Okuduğunu Alımlama	B2.1.3. Okuduğunu Alımlama
			B2.1.3. Okuduğunu Alımlama
	B2.2. Üretim	B2.2.1. Sözlü Üretim	B2.2.1. Sözlü Üretim
		B2.2.2. Yazılı Üretim	B2.2.2. Yazılı Üretim
	B2.3. Etkileşim	B2.3.1. Sözlü Etkileşim	B2.3.1. Sözlü Etkileşim
			B2.3.1. Sözlü Etkileşim
		B2.3.2. Yazılı Etkileşim	B2.3.2. Yazılı Etkileşim
		B2.3.3. Çevrimiçi Etkileşim	B2.3.3. Çevrimiçi Etkileşim
	B2.4.Aracılık	B2.4.1. Metne Aracılık Etme	B2.4.1. Metne Aracılık Etme
			B2+ 0
			B2+ 0
		B2.4.2. Kavramlara Aracılık Etme	B2.4.2. Kavramlara Aracılık Etme
			B2.4.2. Kavramlara Aracılık Etme
		B2.4.3. İletişime Aracılık Etme	B2.4.3. İletişime Aracılık Etme
5. Tema: İnovasyon ve İnsanlık	B2.1. Alımlama	B2.1.1. Sözlü Alımlama	B2.1.1. Sözlü Alımlama
<i>Geleceği Şekillendiren Bilim</i>		B2.1.3. Okuduğunu Alımlama	B2.1.3. Okuduğunu Alımlama
			B2.1.3. Okuduğunu Alımlama
	B2.2. Üretim	B2.2.1. Sözlü Üretim	B2.2.1. Sözlü Üretim
		B2.2.2. Yazılı Üretim	B2.2.2. Yazılı Üretim
	B2.3. Etkileşim	B2.3.1. Sözlü Etkileşim	B2.3.1. Sözlü Etkileşim
			B2.3.1. Sözlü Etkileşim
		B2.3.2. Yazılı Etkileşim	B2.3.2. Yazılı Etkileşim
		B2.3.3. Çevrimiçi Etkileşim	B2.3.3. Çevrimiçi Etkileşim
	B2.4.Aracılık	B2.4.1. Metne Aracılık Etme	B2.4.1. Metne Aracılık Etme
		B2.4.2. Kavramlara Aracılık Etme	B2.4.2. Kavramlara Aracılık Etme
			B2.4.2. Kavramlara Aracılık Etme
		B2.4.3. İletişime Aracılık Etme	B2.4.3. İletişime Aracılık Etme

Tablo 5.13. (devam) B2 Düzey kazanımlar ve açıklamaları.

Sosyobilimsel İçerik	İletişim Biçimleri		Kazanım	
6. Tema: Ekonomik Sorunlar <i>Ekonomik Eşitsizlikler</i>	B2.1. Alımlama	B2.1.1. Sözlü Alımlama	B2.1.1.7. Sosyal/mesleki/akademik yaşamda karşılaşılması muhtemel kayıtları anlayabilir. - Kayıtlardaki bilgi içeriğinin yanı sıra bakış açıları, tutumları belirleyebilir. - Belgesel ve diğer birçok kayıtlı materyali anlayabilir.	
		B2.1.2. İşitsel - Görsel Alımlama	B2.1.2.1. Güncel programlardaki sav ve tartışmaların ana noktalarını anlayabilir.	
		B2.1.3. Okuduğunu Alımlama	B2.1.3.9. Söylemsel metindeki farklı yapıları tanımlayabilir. Karşıt argümanlar, sorun-çözüm sunumu ve sebep-sonuç ilişkisi gibi.	
		B2.2. Üretim	B2.2.1. Sözlü Üretim	B2.2.1.6. Önemli noktaların vurgulandığı sistematik olarak geliştirilmiş bir sunum yapabilir.
	B2.3. Etkileşim	B2.3.1. Sözlü Etkileşim	B2.3.1.13. Mesleki konulardaki karmaşık bilgi ve tavsiyeleri anlayabilir. B2.3.1.14. Alan uzmanlarıyla tartışırken uygun teknik terminolojiyi kullanabilir. B2.3.1.15. Ayrıntılı bilgileri güvenilir bir şekilde aktarır.	
		B2.3.3. Çevrimiçi Etkileşim	B2.3.3.6. Müzakere ve ayrıntılı açıklamalar içeren çevrimiçi tartışmalara katılabilir.	
	B2.4. Aracılık	B2.4.1. Metne Aracılık Etme	B2.4.1.9. İyi yapılandırılmış bir dersi anlayarak önemli noktalarda notlar alabilir. B2.4.1.10. Toplantı ve seminerlerde doğru notlar alabilir.	
		B2.4.2. Kavramlara Aracılık Etme	B2.4.2.12. Grup üyelerine önerilerde bulunarak destekleyici bir şekilde müdahale edebilir. B2.4.2.13. Grup üyelerine açık yönergeler vererek işbirliği sürecinde katılımcıların farklı rollerini açıklayabilir. B2.4.2.14. İş birliğine dayalı tartışmanın temel kurallarını açıklayabilir.	
		B2.4.3. İletişime Aracılık Etme	B2.4.3.6. Çatışan tarafların fikir birliğine varmasına yardımcı olmak için nesnel sorular sorabilir.	
		7. Tema: Bilimsel Keşifler <i>Bilim ve Toplum</i>	B2.1. Alımlama	B2.1.1. Sözlü Alımlama
B2.1.3. Okuduğunu Alımlama	B2.1.3.10. Geniş bir sözcük birikimine sahiptir.			
B2.2. Üretim	B2.2.1. Sözlü Üretim		B2.2.1.7. Hazırlanmış bir metinden spontane sapmalar yapabilir. B2.2.1.8. İzleyicilerden akıcı ve spontane bir dizi takip sorusu alabilir.	
B2.3. Etkileşim	B2.3.1. Sözlü Etkileşim		B2.3.1.16. Etkin ve akıcı bir mülakat gerçekleştirebilir. B2.3.1.17. İletişim araçlarını çeşitli kişisel ve mesleki amaçlar için kullanabilir. B2.3.1.18. Akademik/mesleki/günlük konularda dili akıcı, doğru ve etkili bir şekilde kullanabilir.	
	B2.3.3. Çevrimiçi Etkileşim		B2.3.3.7. Çevrimiçi alışverişlerdeki sorunları kibar yanıtlarla çözebilir.	
B2.4. Aracılık	B2.4.1. Metne Aracılık Etme		B2.4.1.11. Bir esere yönelik görüşlerini örnekler ve argümanlarla destekleyerek sunabilir. B2.4.1.12. Bir eserdeki olay örgüsünü, karakterleri ve temaları yorumlayabilir. B2.4.1.13. Bir esere yönelik duygusal tepkilerini nedenleriyle açıklayabilir.	
	B2.4.2. Kavramlara Aracılık Etme		B2.4.2.15. Grup üyelerini, düşüncelerini betimlemeye ve detaylandırmaya teşvik edebilir. B2.4.2.16. İnsanları düşüncelerini netleştirmeye teşvik etmek için sorular sorabilir.	
	B2.4.3. İletişime Aracılık Etme		B2.4.3.7. Anlaşmazlık içindeki her bir taraf için anlaşmaları ve beklentileri açıkça özetleyebilir.	
	8. Tema: Kültürel Çeşitlilik <i>Kültürel Dönüşüm</i>		B2.1. Alımlama	B2.1.1. Sözlü Alımlama
B2.1.3. Okuduğunu Alımlama				B2.1.3.11. Okuma tarzını ve hızını farklı metinlere uyarlayarak bağımsız okuyabilir.
B2.2. Üretim		B2.2.1. Sözlü Üretim	B2.2.1.9. Önemli noktaların uygun şekilde vurgulandığı sistematik açıklamalar yapabilir.	
		B2.2.2. Yazılı Üretim	B2.2.2.6. Alanıyla ilişkili farklı kaynaklardan bilgi ve argümanları sentezleyip ayrıntılı metinler üretir.	
B2.3. Etkileşim		B2.3.1. Sözlü Etkileşim	B2.3.1.2. Koşullara uygun bir resmiyet düzeyi benimseyerek spontane iletişim kurabilir. B2.3.1.3. Hedef dil kullanıcılarıyla akıcı ve zahmetsizce etkileşime girebilir. B2.3.1.4. Deneyimlerin kişisel önemini vurgulayarak görüşlerini paylaşabilir.	
		B2.3.3. Çevrimiçi Etkileşim	B2.3.3.8. Bir proje grubuyla yürütülen çevrimiçi çalışmada önerilerini gerekçelendirebilir.	

Tablo 5.13. (devam) B2 Düzey kazanımlar ve açıklamaları.

Sosyobilimsel İçerik	İletişim Biçimleri	Kazanım
8. Tema: Kültürel Çeşitlilik <i>Kültürel Dönüşüm</i>	B2.4. Aracılık	B2.4.1. Metne Aracılık Etme
		B2.4.1.14. İki eseri farklı boyutlarıyla karşılaştırabilir.
		B2.4.1.15. Bir eserin tematik/yapısal/biçimsel özellikleri hakkında gerekçelendirilmiş görüşler sunabilir.
		B2.4.2. Kavramlara Aracılık Etme
		B2.4.2.17. Bir fikrin tartışılan konu bağlamının açıklanmasını isteyebilir.
		B2.4.3. İletişime Aracılık Etme
		B2.4.3.8. Bir anlaşmazlığın ana noktalarını özetleyerek ilgili tarafların bakış açılarını açıklayabilir.
		B2.4.3.9. Sorular sorarak oluşturduğu ortak zeminde tarafları çözüm önermeye teşvik edebilir.

5.3. ÖNERİLER

Bu başlık altında araştırma sonuçları bağlamında uygulamaya ve araştırmacılara yönelik geliştirilen öneriler sunulmuştur.

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenenlere küresel ve toplumsal sorunları çözmeye yönelik farklı görevler verilebilir. Böylelikle öğrenenlerin sosyobilimsel içerikler üzerinde çalışırken dil yeterliği kazanmaları sağlanabilir.
- Öğrenenler, dil öğrenme süreçlerinde tasarımsal düşünme adımlarını uygulamaları yönünde teşvik edilebilir. Böylelikle toplumsal bir sorunu çözmek için empati kurma, sorunu tanımlama ve çözüm önerisi geliştirme becerisi kazanabilirler. Bu süreç, öğrencilere işbirliği ve problem çözme becerileri geliştirilirken hedef dilde düşünme becerisi kazandırılabilir.
- Oyun tabanlı etkinlikler, sosyobilimsel ve tasarımsal düşünme temalarıyla zenginleştirilebilir. Oyunlaştırılmış etkinlikler, öğrenenlerin dil öğrenme sürecini eğlenceli hâle getirirken, onları yaratıcı düşünme ve problem çözmeye teşvik edebilir.
- Sosyobilimsel temalar etrafında, dijital ve sosyal platformlar kullanarak dil becerilerini geliştirici etkinlikler planlanabilir. Böylelikle öğrenenler dijital okuryazarlık becerilerini geliştirirken, aynı zamanda sosyal platformlarda dil pratiği yapma şansı bulabilir.
- Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sosyobilimsel ve tasarımsal düşünmeye dayalı yaratıcı çözüm atölyeleri düzenlenebilir. Bu atölyeler sayesinde öğrenenler geliştirdikleri çözümleri, hedef dilde sunar ve tartışır. Atölyeler, öğrenenlerin dil becerilerini uygulamalı projelerle pekiştirmesine olanak tanırken onları çözüm odaklı düşünmeye yönlendirebilir.
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yükseköğretim öğrencilerinin, öğrenimleri boyunca ihtiyaç duyacakları akademik ve teknik dil yeterlikleri kazanmaları amacıyla ders havuzuna seçmeli Teknik/Akademik Türkçe dersleri eklenebilir.
- TÖMER’de görev yapan Türkçe öğreticilerine yönelik eğitici eğitimleri düzenlenerek öğrenme öğretme süreçleriyle ilgili bilgi, beceri ve yetkinlikleri kazanmaları, böylelikle etkili bir şekilde eğitim vermelerini sağlanabilir.

- TÖMER görev yapacak öğreticilerin Türkçe öğretmenliği mezunlarından seçilmesi sağlanarak eğitim kalitesi yükseltilebilir.
- Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi süreçlerine alan uzmanları dahil edilerek öğrencilerin akademik süreçte karşılaşacakları konu ve dil yapılarına ünsiyet kazanmaları sağlanabilir.
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yükseköğretim öğrencilerine, TÖMER sürecinde eğitim alacakları fakültelerden akademik danışman atanarak, yükseköğretime uyum süreçleri hızlandırılabilir.
- Öğretim materyallerinin öğrenen ihtiyaçları bağlamında ele alınarak yeniden düzenlenmesi ve/veya hazırlanması sağlanabilir.
- Öğretim içerikleri ve materyaller teknolojiyle desteklenerek güncellenebilir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu çalışma kapsamında geliştirilen Yükseköğretimdeki Yabancı Öğrencilere Yönelik Türkçe Öğretim Programı farklı yabancı dil öğretimi alanlarına entegre edilerek denenebilir.
- Bu çalışma kapsamında tasarlanan Tasarım Odaklı Programı Geliştirme Modeli farklı program geliştirme çalışmalarda kullanılarak işlevselliği değerlendirilebilir.
- Yenilikçi bir yaklaşımla eğitimin farklı eğitim kademelerine yönelik Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programları geliştirilebilir.
- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik kapsamlı ihtiyaç belirleme çalışmaları yapılabilir.
- Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde çağdaş ve yenilikçi yaklaşımları temel alan alternatif öğretim tasarımları yapılabilir.
- Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin materyal setleri oluşturularak işlevselliği test edilebilir.

6. KAYNAKÇA

- Abdel Khaliq Yaghmour, H.J. (2021). *Ana dili Arapça olan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde yaptıkları söz dizimi hataları* (Yayın no. 677681) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Abu Ammar, R. ve İnce, B. (2018). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Hazırlık Aşamasının Gerekliliği. *Turkophone*, 5(1), 6-23. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/465143>
- Ak, N. (2020). *Yabancı uyruklu öğrencilerin okula uyumda karşılaştığı sorunlar* (Yayın no. 644464) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Akbari, R., & Hosseini, K. (2008). Multiple intelligences and language learning strategies: Investigating possible relations. *System*, 36(2), 141–155.
- Akbaş, Ö. (2018). *Gürcistan'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil ihtiyaçları ile motivasyon engelleri arasındaki ilişki* (Yayın no. 532408) [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Akkar, İ. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi kitaplarında deyim ve atasözlerinin kullanımına ilişkin bir inceleme (Yedi İklim Türkçe öğretim seti örneği)* (Yayın no. 664170) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Aldemir, Ü. (2020). *Yabancılar Türkçe öğretiminde kaynak eserler (Kitâbu'l-İdrâk Li-Lisâni'l-Atrâk örneği)* (Yayın no. 642768) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Alshirah, M. (2019). *Türkiye'deki Suriyeli mültecilerin entegrasyon sorunları: Türkçe eğitimi* (Yayın no. 628822) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- ALTE (2011). *Manual for language test development and examining - For use with the CEFR*. Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg, <https://rm.coe.int/1680667a2b>.
- Altıparmak, H. M. (2013). *Avrupa diller öğretimi ortak çerçeve programı kapsamında işlevsel kavramsal yaklaşım temelli ihtiyaç analiz örneği* (Yayın no. 336118) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Altunkaya, H. ve Boylu, E. (2020). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik motivasyon engelleri ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(29), 186- 203. <http://doi.org/10.35675/befdergi.515725>
- Altunkaya, H., & Uyan, Ö. (2020). Dinleme üstbiliş stratejisi öğretiminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinlediğini anlama becerisine etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 68-87.
- Alyılmaz, S. ve Şengül, K. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin dilbilgisine yönelik başarıya ve kalıcılığa etkisi. *Dil Dergisi*, 169(1), 67-110. https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000248
- Arı, Ş. (2010). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde ilköğretimin ikinci kademesinde öğrenim gören yabancılara Türkçe öğretimi üzerine bir değerlendirme* (Yayın no. 278253) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Arnott, S. (2017). Second language education and micro-policy implementation in Canada: The meaning of pedagogical change. *Language Teaching Research*, 21(2) 258-284. <http://doi.org/10.1177/1362168815619953>
- Arslan, N. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde göreve dayalı öğrenme yönteminin A1-A2 düzeyi konuşma becerisine katkısı* (Yayın no. 549683) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ateş, A. (2016). *Yabancılara Türkçe öğretiminde Gass'ın İkinci Dil Edinimi Modeli'nin söz varlığını geliştirmeye etkisi* (Yayın no. 452184) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Audi, R. (2018). *Epistemoloji -Bilgi teorisine çağdaş bir giriş*, H. Y. Başdemir (Çev. Ed.). Nobel Akademi.
- Avan, Ş. K. ve Kalenderoğlu, İ. (2020). Kapsayıcı eğitim kursu alan öğretmenlerin ikinci dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili görüşleri. *Aydın TÖMER Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi*, 5(1), 69-90. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aydintdd/issue/59862/791758>
- Aydın, E. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımının yaratıcı yazma becerisine etkisi* (Yayın no. 609108) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Aydın, E. ve Tunagür, M. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe Öğretim Programı'nın 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 349-374. <http://doi.org/10.35675/befdergi.853046>

- Aydın, M. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde dil öğrenme stratejileri eğitiminin pedagojik alan bilgisine etkisi*. (Yayın no. 686044) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Aydın, Y. (2014). *Erasmus yoğun dil kurslarında Türkçe öğrenen yabancılara yönelik bir ihtiyaç analizi* (Yayın no. 388028) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Aygül Ö., M. (2022), Dilbilimsel Yapısalcılıktan Yapısal Antropolojiye: Ferdinand de Saussure ve Claude Lévi-Strauss. *Disiplinler Arası Dil Araştırmaları Dergisi*, 5, 107-117. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7422797>
- Baki, E. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Kuzey Makedonyalıların yazılı anlatım yanlışlarının incelenmesi* (Yayın no. 662179) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Balcı, M. ve Melanlıoğlu, D. (2016). Ana dili konuşuru olmayan öğretmenlerin görüşlerine göre yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 986- 1004. <https://doi.org/10.7884/teke.659>
- Balcı, M. ve Melanlıoğlu, D. (2020). “Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı” üzerine. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD)*, 10(2), 173-198. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kusbd/issue/56190/743192>
- Balcı, M. ve Melanlıoğlu, D. (2020). “Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı” üzerine. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD)*, 10(2), 173-198. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kusbd/issue/56190/743192>
- Barbazette, J. (2006). *Training needs assessment methods, tools, and techniques*. Pfeiffer.
- Barın, E. (2003). Yabancılara Türkçenin öğretiminde temel söz varlığının önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 311-317.
- Baş, G., & Beyhan, Ö. (2010). Effects of multiple intelligences supported project-based learning on students' achievement levels and attitudes towards English lesson. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 963–969.
- Başar, U. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi politikası bağlamında İran İslam Cumhuriyeti. *JLERE, Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi-Journal of Language Education and Research*, 6(1), 201-215. <http://doi.org/10.31464/jlere.651927>
- Başar, U. ve Akbulut, E. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezi örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 1005-1020. <https://doi.org/10.7884/teke.673>

- Başarır, F. (2019). Eğitimde eylem araştırmaları A. S. Saracaloğlu ve A. K. Eranıl (Ed.), *Eylem araştırmasına giriş*. (s. 1-33). Nobel Akademi.
- Bayraktar, S. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bir kültür aktarım aracı olarak kalıp sözler* (Yayın no. 553166) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Biçer, N. (2015). *Yabancılar Türkçe öğretiminde öğrenen özerkliği süreçlerinin incelenmesi* (Yayın no. 389169) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Bimay, M. (2021). Yükseköğretimde okuyan Suriyelilerin eğitim sorunları ve beklentileri: TRC3 bölgesi (Mardin, Batman, Siirt, Şırnak) üniversiteleri örneği. *Milli Eğitim Dergisi, Türkiye’de ve Dünyada Göçmen Eğitimi*, 895-923. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.960170>
- Borich, G. D. (2017). *Etkili öğretim yöntemleri -Araştırma temelli uygulama*, B. Acat, (Çev.Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Boylu, E. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme uygulamaları ve standart oluşturma* (Yayın no. 542435) [Doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Bozkaya, H. (2021). Göç ve göçmenlerin eğitimi ile ilgili Türkiye’deki doktora tezlerinin incelenmesi: Bir içerik analizi çalışması. *Milli Eğitim Dergisi, Türkiye’de ve Dünyada Göçmen Eğitimi*, 1013-1030. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.960008>
- Brameld, T. (2019). Felsefece eğitim -Eğitim felsefesi yazıları, S. Büyükdüvenci (Der. ve Çev.). *Yeniden inşacı eğitim felsefesi* (s. 121-129). FolKitap.
- Brauner, C. J., & Burns, H. W. (2019). Felsefece eğitim -Eğitim felsefesi yazıları, S. Büyükdüvenci (Der. ve Çev.). *Süreç ve ürün olarak eğitim felsefesi* (s. 77-85). FolKitap.
- Brown, T. (2008). Design thinking. *Harvard Business Review*, 86 (6), 84-92.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J. & Norby, M. M. (2014). *Bilişsel Psikoloji ve Öğretim*, Z. N. Ersözlü ve R. Ülker, (Çev.Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Büyükdüvenci, S. (2019). *Eğitim felsefesine giriş - ‘İzm’lerde eğitim*. FolKitap.
- Büyükkız, K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 145-155.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Candaş Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Carroll, M., Goldman, S., Britos, L., Koh, J., Royalty, A. & Hornstein, M. (2010). Destination, imagination, and the fires within: Design thinking in a middle school classroom. *International Journal of Art and Design Education*, 29(1), 37-53. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2010.01632.x>
- Cassirer, E. (2015). *Sembolik Formlar Felsefesi - I Dil*, M. Köktürk, (Çev.). Hece Yayınları.
- Castro, O., & Peck, V. (2005). Learning Styles and Foreign Language Learning Difficulties. *Foreign Language Annals*, 38(3), 401-409. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2005.tb02226.x>
- Cevizci, A. (2019). *Eğitim felsefesi*, (7. baskı). Say Yayınları.
- Chang, W.C. (2016). *Tayvan'da yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayın no. 450249) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Charmaz, K. (2015). *Gömülü (grounded) teori yapılandırması*, R. Hoş, (Çev.Ed.). Seçkin Yayıncılık
- Chomsky, N. (2013). *Demokrasi ve Eğitim*. C.P. Otero (Ed.). E. Abadoğlu, B. Karadağ, Z. Kutluata, N. Ersoy, A. K. Saysel, A. Sönmez (Çev.) (2. baskı). bgst Yayınları.
- Chomsky, N. (2018). *Dil ve Zihin*, A. Kocaman, (Çev.). BilgeSu Yayıncılık.
- Christensen L. B., Johnson R. B., & Turnel L. A., (2015). *Araştırma Yöntemleri -Desen ve Analiz*, A. Aypay, (Çev.Ed.). Anı Yayınları.
- Collins, J. (2021). Dil felsefesi. B. Lee (Der.), *Chomsky*, K. Çalır, (Çev.) (2. baskı, s. 224-255). Fol Kitap.
- Comrie, B. (2017). *Dil evrensellikleri ve dilbilim tipolojisi*, İ. Ulutaş (Çev.). (2. baskı). Hece Yayınları.
- Coste D. ve Cavalli M. (2015). *Education, mobility, otherness – The mediation functions of schools*. Language Policy Unit, Council of Europe, Strasbourg, <https://rm.coe.int/16807367ee>.
- Council of Europe (2009). Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)-

- A Manual. *Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg*, <https://rm.coe.int/1680667a2d>.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment -Companion volume*, Council of Europe Publishing.
- Creswell, J.W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri -Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*, M. Bütün ve S.B. Demir, (Çev.Ed.). Siyasal Kitapevi.
- Çangal, Ö. (2013). *Yabancılar Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Bosna-Hersek örneği* (Yayın no. 336087) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çangal, Ö. (2020). *Yabancılar Türkçe öğretiminde sosyal medya kullanımının yazma becerisine etkisi* (Yayın no. 659364) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çekici, Y. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarında yazma görevleri: Yedi İklim ve İstanbul üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 1-10. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/guebd/issue/36422/367409>
- Çelebi, S. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görsel geri bildirim etkinlikleriyle gerçekleştirilen bütün öğretiminin sesli okuma becerisine etkisi* (Yayın no. 475979) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çelik, H. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürel ihtiyaç analizi* (Yayın no. 488549) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çetin, A. ve Ağçam, R. (2021). Göçmen öğretmen adaylarının eğitim fakültesinde almış oldukları eğitime ilişkin algıları. *Milli Eğitim Dergisi, Türkiye’de ve Dünyada Göçmen Eğitimi*, 875-893. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.902519>
- Çetin, O. (2020, 25-28 Eylül). *Yabancılar Türkçe öğretimi sertifika programlarında görülen eksiklikler ve çözüm önerileri* [Sözlü bildiri]. XV. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı Bildiri Kitabı, Sayfa:366-375, Gürcistan-Tiflis.
- Çetinkaya, G. ve Yolcusoy, Ö. (2020). Okuduğunu anlamayı değerlendirmeye dönük ölçülendirilmiş görev biçimleri: Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *HAYEF: Journal of Education*, 17(2), 176-198. <https://doi.org/10.5152/hayef.2020.20021>

- Çörten, S. B. (2024). Yabancı / ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan programlarda çoğul dillik hakkında izler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 11(1), 1-13.
- D-AOBM (2021). *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, öğretme ve değerlendirme – Tamamlayıcı cilt*, S. Çelik (Çev.Ed.). Avrupa Konseyi, MEB.
- Delibaş, M. (2019). *Türkçenin Fransızca konuşanlara yabancı dil olarak öğretiminde eylem odaklı yaklaşıma dayalı uygulamaların değerlendirilmesi* (Yayın no. 586854) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Deliktaş, A. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: İstanbul örneği* (Yayın no. 598120) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Demeuse, M., & Strauven, C. (2016). *Eğitimde program geliştirme*, Y. Budak (Çev.). Pegem Akademi.
- Demir, T. (2010). Yurtdışındaki Türk çocukları için ve Türk kültürü dersi öğretim programı kapsamındaki Türkçe dersi kazanımlarının değerlendirilmesi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 913-937. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6740/90616>
- Demirci, S. C. (2024). *Yabancı Dil olarak Türkçe öğrenenlerin kültürel uzaklık algıları ile motivasyon engelleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayın no. 854110) [Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme* (23. baskı). Pegem Akademi.
- Demirel, Ş. ve Kökçü, Y. (2018). Yabancılarla Türkçe öğretimi sertifika programına katılan öğrencilerin sertifika programı hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(3), 1884-1901. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/39454/465268>
- Deniz, K. ve Çekici, Y. E. (2023). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kapsamında İhtiyaç Analizine Dayalı Güncel Dil İşlevleri Listesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 374-401. <https://doi.org/10.38151/akef.2023.60>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *Qualitative Research* (5th ed.). Sage Publication.
- Derakhshan, A. & Shirmohammadli, M. (2015). The difficulties of teaching English language: The relationship between research and teaching. *International Journal of Linguistics*, 7(1), 102-110. <http://dx.doi.org/10.5296/ijl.v7i1.6648>

- Dessalles, J. L. (2020). Dilin Kökenleri, Dessalles, J.L., Picq, P., & Victorri, B., (ed.) *Dil Etolojisi*, A. Altınörs (Çev.) (3. baskı s. 76-107). Bilge Kültür Sanat.
- Dewey, J. (2020). *Demokrasi ve eğitim*. M. Karaman (Çev.). Gece Kitaplığı.
- Dilber, N. Ç. (2018). Yabancılar Türkçe öğretimi üzerine yazılan kaynak kitaplara ilişkin bir inceleme. *Uludağ Üniversitesi Eğitim fakültesi Dergisi*, 31 (Özel Sayı), 111-128. <https://doi.org/10.19171/uefad.430159>
- Doğru, M. (2021). Yabancılar Türkçe öğretiminde fiil çatıları. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4 (2021 Yunus Emre ve Türkçe Yılı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Özel Sayısı), 113-122. <https://doi.org/10.47948/efad.890864>
- Ducasse, C. J. (2019). Felsefece eğitim -Eğitim felsefesi yazıları, S. Büyükdüvenci (Der. ve Çev.). *Felsefenin eğitim kuramına katkısı* (s. 57-76). FolKitap.
- Dukes, C., & Koch, K. (2012). Crafting a delightful experience: teaching interaction design to teens. *Interactions*, 19(2), 46-50. <http://doi.org/10.1145/2090150.2090162>
- Durkheim, E. (2016). *Eğitim ve sosyoloji*. P. Ergenekon (Çev.). Pinhan Yayıncılık.
- Durmuş, M. (2018). Dil öğretiminin temel kavramları üzerine düşünceler: Yabancılar Türkçe öğretimi mi, yabancı dil ve ikinci dil olarak Türkçe öğretimi mi? *Türkbilig*, 35, 181-190. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkbilig/issue/52835/697956>
- Eastwood, J. L., Sadler, T. D., Zeidler, D. L., Lewis, A., Amiri, L., & Applebaum, S. (2012). Contextualizing nature of science instruction in socioscientific issues. *International Journal of Science Education*, 34(15), 2289-2315.
- Efe, G. ve Yangil, M. K. (2024). Yabancılar Türkçe öğretimi A1 düzeyinde kullanılan otantik materyallerin öğrenme üzerindeki etkisi. *International Journal of Language Academy*, 12 (2), 1-14.
- Ekmekçi, V. (2017). *Yabancılar Türkçe öğretiminde akademik okuryazarlık öğretimine yönelik bir eylem araştırması* (Yayın no. 456661) [Doktora tezi, Erciyes Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ellis, A. K. (2015). *Eğitim Programı Modelleri*, A. Arı, (Çev.Ed.). Eğitim Yayınevi.
- Emek, M. (2017). *Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji bölümü temel düzey (A1-A2) Türkçe öğretim programının Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler çerçevesi bağlamında Stufflebeam'in Çevre Girdi Süreç Ürün Modeliyle değerlendirilmesi* (Yayın no. 485697) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Emre, K. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programının Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi* (Yayın no. 649830) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- English, W. G. & Kaufman, A. R. (1979). *Needs assessment concept and application*. Educational Technology Publications.
- Er, O. (2015). *Yabancılar Türkçe öğretimi uygulamalarının kültürel farkındalık oluşturma açısında incelenmesi* (Yayın no. 418257) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(2), 51-69. <https://doi.org/10.7884/teke.51>
- Erdem, C. ve Eğmir, E. (2018). Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde “program” geliştirme*, (6. baskı). Edge Akademi.
- Eynullayeva, K. (2020). *Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları kültürel farklılığın akademik başarısıyla ilişkisi* (Yayın no. 634280) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Farzan, E. (2019). *Afganistanistan’da Türkçe öğrenen öğrencilere yönelik dil ihtiyaç analizi* (Yayın no. 587225) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Fathi, A. A. (2016). *Iraklı öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayın no. 429478) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. New York: Sage. https://elearning.shisu.edu.cn/pluginfile.php/35310/mod_resource/content/2/Research-Intro-Flick.pdf
- Friesen, N., Henriksson, C & Saevi, T. (2012). *Hermeneutic Phenomenology in Education: Method and practice*. Sense Publishers.
- Gardner, H. (2021). *Zihin çerçeveleri -Çoklu zekâ kuramı*, E. Kılıç, G. Tunçgenç, (Çev.). Alfa Yayınları.
- Ghaffari, R. (2020). *Yabancılar Türkçe öğretiminde dil yeterliliklerine uygun edebi metin uyarlama* (Yayın no. 654567) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş*, A. Ersoy, P. Yalçınoğlu, (Çev.Ed.). Anı Yayıncılık.
- Goleman, D. (2018). *Duygusal zekâ -EQ neden IQ'dan önemlidir?* B. S. Yüksel, (Çev.). Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2020). Sosyal zekâ – İnsan ilişkilerinin yeni bilimi, O. Ç. Deniztekin, (Çev.). Varlık Yayınları.
- Goodier T. (2018b). *Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners – Resource for educators*, 2, 11-15. (ed.) Education Policy Division, Council of Europe, <https://rm.coe.int/16808b1689>
- Goodier T. (ed.) (2018a). *Collated representative samples of descriptors of language competences developed for young learners Resource for educators, Volume 1: Ages 7-10*. Education Policy Division, Council of Europe, <https://rm.coe.int/16808b1688>.
- Göçer, A. ve Kılıç, B. S. (2021). Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi programları ile programlarla ilgili yapılan çalışmalara genel bakış. *Çukurova Araştırmaları*, 7(2), 238-261. <https://doi.org/10.56987/bezgek.1444741>
- Göçmen, E. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde otantik dokümanların kullanımı ve A1-A2 düzeyinde dil becerilerine etkisi* (Yayın no. 549682) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Gök, V. ve Karademir, F., (2020). Yabancılar Türkçe öğretimi için oluşturulmuş eğitsel web sitelerinin kullanılabilirlik ve öğretici görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 300-317. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dusbed/issue/58588/806944>
- Gönen Kayacan, S (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kalıp sözlerin kazandırılmasında yaratıcı dramının etkisi* (Yayın no. 497265) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Gupta, K. (2007). *A practical guide to needs assessment*, (2. Ed.). Pfeiffer.
- Gül, S. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerine ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma* (Yayın no. 625203) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Gün, M., Yalçın, Ç. ve Pişkin, B. S. (2019). Temel seviye yabancılar Türkçe öğretimi kitaplarında yer alan dil bilgisi konularının ve etkinliklerinin karşılaştırılması ve analizi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23 (Özel Sayı), 2089-2101. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/51800/559430>

- Güner, F. ve Kartal, E. (2021). Fransa'daki üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme nedenleri. *Litera*, 31(1), 371-394. <https://doi.org/10.26650/LITERA2020-811936>
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 8(15), 123-148. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19555/208665>
- Güneş, K. (2015). *Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitapları ile yabancı dil olarak İngilizce öğretimi ders kitaplarının tema ve tema içeriğindeki sözcükler açısından karşılaştırılması* (Yayın no. 563531) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Güngör Yereyıklmaz (2021). *Yabancı uyruklu ilkokul öğrencileri için Türkçe öğretim programı tasarısı* (Yayın no. 672642) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Güngör, H. (2013). *Doğrudan öğretim stratejilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin metin özetleme becerilerine etkisi* (Yayın no. 370240) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Günsel, G. (2020). *Geçici koruma altındaki Suriyelilerin mesleki ve Türkçe eğitiminde dil becerilerine yönelik bir ihtiyaç analizi (Mersin örneği)* (Yayın no. 646576) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Gürdal, A. ve Gürdal, N. (2020). Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan Yedi İklim ve Lale Türkçe ders kitaplarının B1 düzeyinde okuma metinlerindeki bağlam kullanımının karşılaştırılması. *Journal of Research in Turkic Languages*, 2(1), 21-31. <http://doi.org/10.31757/jrtl.212>
- Güven, A. Z. ve Ulusoy, F. (2022). TMV tarafından hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programının yeni okuryazarlıklar bağlamında incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 10 (2), 151-17. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.62441>
- Habermas, J. (2011). *Sosyal bilimlerin mantığı üzerin*, (2. Basım). M. Tüzel (Çev.). Kabalcı.
- Harputoğlu, B. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe ve ana dil Türkçe ders kitaplarında öğrenme stratejilerinin incelenmesi. (Yayın no. 391508) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Hawk, T. F., & Shah, A. J (2007). Using learning style instruments to enhance student learning. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 5(1), 1-19. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4609.2007.00125.x>

- Hayran, T. ve Yazıcı, H. (2020a). Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında yer alan deyimler üzerine bir inceleme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(2), 433-450. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/950880>
- Hayran, T. ve Yazıcı, H. (2020b). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer alan terimler üzerine bir inceleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 336-360. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1081170>
- Hedman, C., & Magnusson, U. (2020). Student ambivalence toward second language education in three Swedish upper secondary schools. *Linguistics and Education*, 55, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.100767>
- Hereh, M. M. (2020). *A language learning needs analysis for Syrian ELF learners in Gaziantep City* (Yayın no. 637086) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- HETI (2021). Cultural awareness. (Erişim tarihi: 19.08.202) <https://www.heti.nsw.gov.au/education-and-training/courses-and-programs/international-medical-graduate-information/cultural-awareness>
- Huang, S. H. (2016). Communicative language teaching: Practical difficulties in the rural ELF classrooms in Taiwan. *Journal of Education and Practice* 7(24), 186-202. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1112915.pdf>
- Isanović, M. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Boşnak öğrencilerin kullandıkları kelime öğrenme stratejileri* (Yayın no. 730737) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- İbragiç, İ. (2017). *Bosna Hersek'te ilköğretimde yabancı dil olarak Türkçe A düzeyinde yazma sorunları* (Yayın no. 469371) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- İkiel, A. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretim merkezleri için akreditasyon standart önerileri* (Yayın no. 585764) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- İlhan, N. (2005). Çocukların dil edinimi, gelişimi ve dile katkıları . *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 155-160. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/manassosyal/issue/49971/640597>
- İltar, L. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki okuma metinlerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Yayın no. 520620) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- İpek, S. ve Çelik, N. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Polonya örneği. *Aydın TÖMER Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi*, 4(2), 101-136. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aydintdd/issue/50736/614323>
- İskender, M. E. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uzaktan eğitim derslerine ilişkin deneyimler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* (22), 96-117. <https://doi.org/10.29000/rumelide.885523>
- İşcan, A. ve Yassıtış, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültür aktarımı: Yedi iklim Türkçe öğretim seti örneği (B1-B2 düzeyi). *Aydın TÖMER, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi*, 3(1), 47-66. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aydintdd/issue/36339/400678>
- İşisağ, K. U. ve Demirel, Ö. (2010). Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin konuşma becerisinin gelişiminde kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 190-204. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/538>
- Jeon, K. (2017). *Güney Kore üniversitelerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma becerisinde karşılaştıkları sorunlar* (Yayın no. 453095) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Jilta, G. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenene yönelik dil ihtiyaç analizi: Kosova örneği* (Yayın no. 451469) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Jilta, G. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenene yönelik dil ihtiyaç analizi: Kosova örneği* (Yayın no. 451469) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Jing, W., (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Çinli öğrencilerin sözcük öğrenme stratejileri* (Yayın no. 723562) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Johnson, A. P. (2019). *Eylem araştırması el kitabı*, Y. Uzuner, M. Özten Anay (Çev.Ed.) (3. baskı). Anı Yayıncılık.
- Kahraman F. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve ana dili Arapça olan öğrencilerin yazma becerisinde yaptıkları yanlışların çözümlenmesi* (Yayın no. 594974) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kalaycı, D. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretimi ders kitaplarının karşılaştırılması* (Yayın no. 509008) [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Kalın Salı, F. (2020). *Kuzey Makedonya'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar* (Yayın no. 646256) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kalın Salı, M. (2018). *Yunanistan öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları zorluklar* (Yayın no. 495563) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kan, M. O., Sülüsoğlu, B. ve Demirel, Ö. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı ile ilgili okutman ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 29-42. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19560/208243>
- Kana, F. ve Güney, E. Z. (2020). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarında bulunan metin altı soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 141-161. <http://doi.org/10.29000/rumelide.752222>
- Kana, F., Aşcı, E., Zorlu Kana, H. ve Elkıran, Y. M. (2018). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeyleri. *The Journal of Academic Social Science*, 6(80), 233-245.
- Kant, I. (2017). *Eğitim üzerine*, A. Aydoğan (Çev.), (6. baskı). Say Yayınları.
- Kaplan, K. (2023). Türkiye Maarif Vakfı ile Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretim programlarının karşılaştırmalı incelemesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (33), 66-84. <https://doi.org/10.54600/igdirsosbilder.1190233>
- Kaplan, K. (2023). Türkiye Maarif Vakfı ile Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretim programlarının karşılaştırmalı incelemesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (33), 66-84. <https://doi.org/10.54600/igdirsosbilder.1190233>
- Kaplan, T. (2018). *Yabancılar Türkçe öğretiminde otantik yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerisi ve tutumuna etkisi* (Yayın no. 534761) [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kara Özkan, N. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde bağlam temelli sözcük öğretim yönteminin uygulanması* (Yayın no. 596682) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kara, Ş. (2004). Ana Dil Edinimi ve Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 295-315. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16680/173325>

- Karababa, Z. C. ve Karagül, S. (2014). Yurtdışındaki Türklere Türkçe öğretenlerin sınıf içi uygulamalara yönelik görüşleri. *Milli Eğitim*, 204, 155-166. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36160/406473>
- Karadağ, Ö. ve Baş, B. (2019). Türkçe ve Türk Kültürü dersine dair bir ihtiyaç analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 434-454. <https://doi.org/10.19126/suje.644826>
- Karagülle, H. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde 3 boyutlu öğrenme ortamlarının konuşma becerisine etkisi* (Yayın no. 671527) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kastal, F. G. (2021). *Arnavutluk'ta yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçe öğrenmeye yönelik algı ve ihtiyaçlarının incelenmesi* (Yayın no. 698067) [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kaya, M. ve Demirel, O. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe Öğretimi Programlarının D-AOBM tamamlayıcı cilt bağlamında okuma becerisi açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 12 (1), 332-342.
- Kerimoğlu, C. (2016). Dilin kökeni arayışları I: Dilin kökeniyle ilgili akademik tartışmalar. *Dil Araştırmaları*, 10 (18), 47-84. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dilarastirmalari/issue/60059/868597>
- Khomeniuk, A. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaşılan zorluklar (Ukrayna örneği)* (Yayın no. 608951) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kılıç, A. (2021) Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı A1-A2 dinleme/izleme ve okuma/anlama kazanımlarının 21.yüzyıl okuryazarlık becerileri kapsamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 4(2), 165-184.
- Klop, T., & Severiens, S. (2007). An exploration of attitudes towards modern biotechnology: A study among Dutch secondary school students. *International Journal of Science Education*, 29(5), 663-679. <https://doi.org/10.1080/09500690600951556>
- Kocayanak, D. ve Topçu Tecelli N. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisini değerlendirme ölçütleri. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (38), 245-267.
- Kocayanak, D. ve Topçu Tecelli, N. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisini ölçme sürecinde kullanılan teknikler. *Turkish Studies - Education*, 19(1), 95-115. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.70559>

- Koçer, Ö. (2013). Program geliştirmenin ilk basamağı: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihtiyaç ve durum analizi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 159-174. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1917>
- Kolstø, S. D. (2001). Scientific literacy for citizenship: Tools for dealing with the science dimension of controversial socioscientific issues. *Science Education*, 85, 291–310. <https://doi.org/10.1002/sce.1011>
- Kolstø, S. D. (2006). Patterns in students' argumentation confronted with a risk focused socio-scientific issue. *International Journal of Science Education*, 28(14), 1689-1716. <https://doi.org/10.1080/09500690600560878>
- Korkmaz, C. B. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan dinleme metinlerinin incelenmesi ve değerdendirilmesi* (Yayın no. 531999) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Korkmaz, E. (2018). Yabancılar Türkçe öğretiminde yaşanan bazı sorunlar ve çözüm önerileri. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 89-105. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/473183>
- Köktürk, Ş. ve Eyri S. (2013). Dilbilim ve göstergebilim: Ferdinand Desaussure ve göstergebilimi anlamak. *SAÜ Fen Edebiyat Dergisi*, 2, 123-136. http://www.fed.sakarya.edu.tr/arsiv/yayinlenmis_dergiler/2013_2/2013_2_S2.pdf
- Köse, D. ve Özsoy, E. (2020). Yabancılar Türkçe öğretiminin otuz yılı: 1990-2020. *Türkçe Konuşurların Akademik Dergisi*, 7(2), 27-54. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkophone/issue/57795/796847>
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage Publications.
- Kurt, B. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programına ilişkin kursiyer görüşlerinin karşılaştırmalı bir analizi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 73-90. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akuned/issue/52842/677760>
- Küçük, S. (2022). Dil eğitiminin temel kavramları (G. Arı, O. İpek, Ed.). İksad Yayınevi.
- Küçükşen, K. (2020). Uluslararası öğrencilerin ön yargı algıları ve sosyal ilişki düzeyleri üzerine bir araştırma. *Pearson Journal Of Social Sciences & Humanities*, 5(8), 120-132. <https://doi.org/10.46872/pj.152>
- Lee, B. (2021). Dil felsefesi. B. Lee (Der.), *Giriş-Dil ve felsefe*, M. Ak, (Çev.) (2. baskı, s. 11-51). Fol Kitap.
- Lou, N. M., & Noels, K. A. (2019). Promoting growth in foreign and second language education: A research agenda for mindsets in language learning and teaching. *System* 86, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102126>

- Mahdavy, B. (2008). The role of multiple intelligences (MI) in listening proficiency: A comparison of TOEFL and IELTS listening tests from an MI perspective. *Asian EFL Journal*, 10(3), 109-126.
- Manvelidze, M. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Gürcistan öğrencilere sıfat-fiil eklerinin öğretimi* (Yayın no. 536976) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*, S. Turan, (Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mete, F. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenleri değerlendirme ölçeği. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 51(2), 171-186. <http://doi.org/10.30964/auebfd.445699>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi*, S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, (Çev.Ed). Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2022). Türkiye’de ve dünyada Türkçenin öğretimi çalıştay sonuç raporu. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_04/14170116_tuYrkce__calistay_raporu.pdf
- Minhaj, M. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Hindistanlı öğrencilerin yazma becerisinde karşılaştıkları sorunlar* (Yayın no. 443515) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Morris, V. C. (2019). Felsefece eğitim -Eğitim felsefesi yazıları, S. Büyükdüvenci (Der. ve Çev.). *Felsefe ve eğitim* (s. 25-27). FolKitap.
- Mutlu, H. H. ve Gümüş E. (2022). A comparison of Ankara University (TOMER) and Turkey TMV teaching Turkish as a foreign language programs in terms of skill areas, objectives, and assessment practices. *Pedagogical Perspective*, 1(1), 68-75. <https://doi.org/10.29329/pedper.2022.448.5>
- Nazari, N. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afganistan öğrencilerin sözcük öğrenme stratejileri* (Yayın no. 647924) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Neuendorf, K. A. (2017). *The content analysis guidebook*, (2th ed.). SAGE Publications.
- Neuman, L. W. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (7Ed.). Pearson Education Limited.
- Noddings, N. (2017). *Eğitim felsefesi*. R. Çelik (Çev.) Nobel Akademik Yayıncılık.

- Noijons J., Bérešová J., & Breton G. (2011). *Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR) – Highlights from the Manual*. Council of Europe Publishing. <https://www.ecml.at/Resources/ECMLresources/tabid/277/ID/31/language/en-GB/Default.aspx>
- North B., & Piccardo E (2016). *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR*. Education Policy Division, Council of Europe, Strasbourg, <https://rm.coe.int/168073ff31>.
- Okur, A., Yardım, L. ve Yücelşen, N. (2020). Uluslararası öğrencilerin serbest okuma durumları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(3), 1180-1192.
- Olgun, Z. ve Yılmaz, F. (2024). Yedi İklim Türkçe A1 ve A2 seviye ders kitaplarında dinleme becerisinin oranının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (8), 83-92.
- Olivia, P.F.,& Gordon (2018). *Program Geliştirme*, K. Gündoğdu (Çev.Ed.). Pegem Akademi.
- Omar, M. (2021). *Yabancılar Türkçe öğretiminde farklı yaş ve milliyet gruplarındaki öğrencilerin sesli okuma hataları: Kerkük örneği* (Yayın no. 663394) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Onan, B. (2012). Dil eğitiminin dil bilimsel temelleri: Ferdinand de Saussure’ün genel dilbilim kuramında dil eğitimiyle ilgili bulgular. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 219-243. (Erişim tarihi: 16.11.2023). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19553/208289>
- Orhan, D. (2019). *İsveç’te yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yetişkinlerin dil ihtiyaçları analizi* (Yayın no. 551087) [Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ormrod, J. E. (2020). *Öğrenme psikolojisi*, M. Baloglu, (Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F.P. (2016). *Eğitim Programı Temeller İlkeler ve Sorunlar*, A. Arı, (Çev.Ed.). Eğitim Yayınevi.
- Ömeroğlu, E. (2016). *Yabancılar Türkçe öğretimi için hazırlanmış ders kitaplarının incelenmesi* (Yayın no. 448208) [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Özaltun, H. (2018). *Yabancılar Türkçe öğretiminde sesli metinlerin dinlenebilirlik açısından tanımlanması ve sınıflandırılması* (Yayın no. 511169) [Doktora tezi, İnönü Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Özarslan, Y., & Ozan, Ö. (2021). Yabancı dil olarak uzaktan Türkçe öğrenen Suriyeli yetişkinlerin analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 79-93. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.960325>
- Özbal, B. ve Genç, A. (2019). “Yabancı dil olarak Türkçe” ders kitaplarında alıştırmaya yönergelerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 31, 123-146. <https://doi.org/10.20427/turkiyat.550884>
- Özdemir, A. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dilbilgisi öğrenmede strateji tercihleri. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 9(19), 210-226. <https://doi.org/10.59304/ijhe.1181199>
- Özdemir, A. ve İlhan, A. (2021). Beyin göçü: öğrencileri yurt dışı eğitime yönlendiren sebepler bağlamında nitel bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(42), 1159-1186. <https://doi.org/10.46928/iticusbe.804014>
- Özen Baykent, Ö. (2015). *Chomsky'nin bilişselci dil yaklaşımının yabancı dil eğitiminde uygulanabilirliğine ilişkin bir soruşturma* (Yayın no 389541). [Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Öztürk, A. T. ve İlgin, K. (2024). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Sözcük Öğretim Yöntemleri Açısından Değerlendirilmesi, *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 15(56), 837-856. DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.4463>
- Öztürk, F. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde söz varlığı. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 65, 83-104. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7226>
- Parladır, H. S. (2006). Saussure'ün yapısal dilbilim kuramının sosyal bilimler metodolojisine katkısı. *Sosyoloji Dergisi*, (16), 77-92. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/593360>
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendir yöntemleri*, M. Bütün, S. B. Demir, (Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Phutkaradze, M. (2018). *Düzensiz göçmenlerin dil ihtiyaç analizi ve bir program önerisi* (Yayın no. 516298) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Picq, P. (2020). Dilin Kökenleri, Dessalles, J.L., Picq, P., & Victorri, B., (ed.), *Sözün zamanı: Eklemlili dilin ortaya çıkışı*, A. Altınörs (Çev.). (3. baskı, s. 9-48). Bilge Kültür Sanat.
- Pinker, S. (2021). *Dil içgüdüğü - Zihin dili nasıl meydana getirir*, F. İlgin (Çev.). (3. baskı). Bilge Kültür Sanat.

- Plum, E. (2007). *Cultural intelligence - A concept for bridging and benefiting from cultural differences*. (Erişim tarihi: 10.11.2023). <https://tls.tc/jGEL8>
- Pritchard, A. (2015). *Öğrenme Yolları*, M. Çevikbaş, S. Çevikbaş (Çev.Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- PsychSmart (2016). *Aklımın akli psikoloji*, M. Durak, E. Ş. Durak, U. Kocatepe, (Çev.Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Rancière, J. (2017). *Cahil hoca - Zihinsel özgürleşme üzerine beş ders*, S. Kılıç (Çev.). Metis Yayınları.
- Razmjoo, S. A. (2008). On the relationship between multiple intelligences and language proficiency. *The Reading Matrix*, 8(2), 155-174.
- Recommendation CM/Rec (2008). 7 of the Committee of Ministers on the use of the Council of Europe's Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the promotion of plurilingualism, https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016805d2fb1.
- Reis, P., & Galvão, C. (2004). Socioscientific controversies and students' conceptions about scientists. *International Journal of Science Education*, 26(13), 1621-1633. <https://doi.org/10.1080/0950069042000205413>
- Relating language curricula, tests and examinations to the Common European Framework of Reference (RELANG): <https://relang.ecml.at/>.
- Renan, E. (2020). *Dilin kökeni üzerine*, A. Altınörs (Çev.). (3. baskı). Bilge Kültür Sanat.
- Robson, C. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri gerçek dünya araştırmaları*, Ş. Çımkır, N. Demirkasımoğlu, (Çev.Ed.). Anı Yayıncılık.
- Rousseau, J. J. (2010). *Emile ya da eğitim üzerine*, Y. Avunç (Çev.). (2. baskı). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Rousseau, J. J. (2022). *Melodi ve müziksel taklit ilişkisi içinde - Dillerin kökeni üstüne deneme*, Ö. Albayrak (Çev.). (13. baskı). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Royse, D., Staton-Tindal, M., Badger, K., & Webster J. M. (2009). *Need assessment*. Oxford University Press.
- Russell, B. (2018). *Eğitim üzerine*, A. Uğur (Çev.). (2. baskı). Cem Yayınevi.
- Sadeghi, K., & Farzizadeh, B. (2013). The relationship between multiple intelligences and writing ability of Iranian EFL learners. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(6), 181-190.

- Sadler, T. (2004). Informal reasoning regarding SSI: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(5), 513-536. <https://doi.org/10.1002/tea.20009>
- Sadler, T. D., & Zeidler, D. L. (2005). Patterns of informal reasoning in the context of socioscientific decision making. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(1), 112-138. <https://doi.org/10.1002/tea.20042>
- Sadler, T. D., Amirshokoohi, A., Kazempour, M., & Allspaw, K. (2006). Socioscience and ethics in science classrooms: Teacher perspectives and strategies. *Journal of Research in Science Teaching*, 43, 353–376. <https://doi.org/10.1002/tea.20142>
- Sadllah Al-Mashhadani, T. K. (2018). *Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecinde karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi (Ersem TÖMER örneği)* (Yayın no. 490558) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Sağ, R. (2017). Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme B. Oral, T. Yazar (Ed.). *İçerik tasarımı* (s.299-331). Pegem Akademi.
- Saitoglou, A. (2021). *Yunanistan'da Türkçe öğretimi ve Yunanistan yazarların hazırladığı Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi öğretimi* (Yayın no. 667887) [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Salimova, D., & Johnson, H. (2014). Difficulties in the teaching of Russian as a foreign language: the perspectives of an ethnically Tatar specialist in Russian philology and an American student. *Life Science Journal*, 11(5s), 219-223.
- Santrock, J.W. (2017). *Yaşam boyu gelişim - Gelişim psikolojisi*, G. Yüksel, (Çev.Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Santrock, J.W. (2018). *Eğitim psikolojisi*, D. M. Siyez, (Çev.Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Santrock, J.W. (2020). *Ergenlik - Adolescence*, D. M. Siyez, (Çev.Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sarıcaoğlu, A., & Arıkan, A. (2009). A study of multiple intelligences, foreign language success and some selected variables. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(2), 110–122.
- Saussure, D. (2021). *Genel dilbilim yazıları*, S. Kılıç (Çev.) (2. baskı). İthaki Yayınları.
- Sayar, E. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme nedenlerine yönelik bir ihtiyaç analizi: Cibuti örneği. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe*

- Araştırmaları Dergisi*, (5), 95-108. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/767129>
- Sayır, M. F. (2020). *Yabancılar Türkçe öğretiminde çoklu ortam dipnotlarıyla kelime öğretimi sürecinin etkinlik kuramı çerçevesinde değerlendirilmesi* (Yayın no. 628555) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Scheffler, I. (2019). Felsefe eğitim -Eğitim felsefesi yazıları, S. Büyükdüvenci (Der. ve Çev.). *Epistemoloji ve eğitim* (s. 45-56). FolKitap.
- Schunk, D.H. (2014). *Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakışla*, M. Şahin (Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Searle, J. R. (2015). *Zihin dil ve toplum*, A. Tural (Çev.) (2. baskı). Litera Yayıncılık.
- Searle, J. R. (2016). *Bilinç ve dil*, M. Macit, C. Özpilavcı (Çev.). (2. baskı). Litera Yayıncılık.
- Serin, N. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanmış ders kitapları ile bu kitapları kullanan öğrencilerin söz varlığının karşılaştırılması* (Yayın no. 485700) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Serpen, M. N., ve Üstten, A. U. (2023). Dönüt verme uygulamalarının yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yazma becerisine etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 69-87. DOI: <https://doi.org/10.29000/rumelide.1316132>.
- Sevindik, A. (2020). Yabancılar Türkçe öğretiminde halkbilimsel unsurların kullanımı. *Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, Sonbahar (Özel Sayı)*, 12-21. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1254677>
- Shamsitdinova, M. (2021). Difficulties in teaching law students listening comprehension in English language teaching. *The American Journal of Political Science Law and Criminology*, 3(1), 1-8 <https://doi.org/10.37547/tajpslc/Volume03Issue01-01>
- Silverman, D. (2018). *Nitel verileri yorumlama*. E, Dinç (Çev.) Pegem Akdemi.
- Slavin, R. E. (2017). *Eğitim psikolojisi - Kuram ve uygulama*, G. Yüksel, (Çev.Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sönmez, Ö. (2021). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel ve eylem odaklı yaklaşımın ilkelerine karşılaştırmalı bir bakış: “Reflets” ve “Tendances” örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (1), 35-53. <https://doi.org/10.51460/baebd.833559>

- Sönmez, V. (2008). *Eğitim felsefesi*, (8. baskı). Anı Yayıncılık.
- Sparks, R. & Ganschow, L. (1991). Foreign Language Learning Differences: Affective or Native Language Aptitude Differences? *The Modern Language Journal*, 75(1), 3-16. <https://doi.org/10.2307/329830>
- Sparks, R. & Ganschow, L. (1993). Searching for the cognitive locus of foreign language learning difficulties: Linking first and fecund language learning. *The Modern Language Journal*, 77(3), 289-302. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1993.tb01974.x>
- Sternberg, R. J. (2009). *Düşünme stilleri*, E. Gürsoy (Çev.). Redhouse Eğitim Kitapları, SEV Yayınları.
- Stufflebeam, D.L., McCormick, C.H., Brinkerhoff, R.O., & Nelson, C. O. (1985). *Conducting educational needs assessments*. Kluwer Academic Publishers.
- Sülükçü, Y. (2011). *Yabancılar Türkçe öğretiminde (Temel seviye A1) bilgisayar destekli materyal geliştirme ve bunun öğrenci başarısına etkisi* (Yayın no. 280649) [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Şehitoğlu, M. (2020). Hindistan Jamia Millia İslamia Üniversitesi'nde yabancılar Türkçe öğretimi açısından Türkçenin yazma becerisi üzerine bazı somut tespitler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (18), 1-13. DOI: <https://doi.org/10.29000/rumelide.705469>
- Şeker, M., Taşçı, F., Erken, M., Tanyeri, F.N (2020). İstanbul Üniversitesi Öğrencilerinin Türkiye, İstanbul ve İstanbul Üniversitesi Algıları. *İÜ Şehir Politikaları Uygulama ve Araştırma Merkezi Şehir Araştırma Notları-5, İSUMER Uluslararası Öğrencilik Raporları-1*. <https://cdn.istanbul.edu.tr/FileHandler2.ashx?f=rapor.pdf>
- Şen, Ü. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihmal edilmiş iki program: 1986 ve 2000 programları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*. 4(4), 545-558. <https://doi.org/10.16916/aded.39852>
- Şengül, K. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin anlama becerileri ile dil bilgisine yönelik başarıya, kalıcılığa ve Türkçeye yönelik tutuma etkisi* (Yayın no. 446362) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Şenyiğit, Y. (2020). *Yabancılar Türkçe öğretiminde sözlü dilin kelime sıklığı ve A1-A2 seviye sözlüğü* (Yayın no. 641048) [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Tabak, G. (2017). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital öykü kullanımı* (Yayın no. 483106) [Doktora tezi, Erciyes Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Tekin, G. (2024). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde duygusal bürün eğitimi, *Sakarya Dil Dergisi*, 2(1), 1-19.
- Tekin, N. M. (2024). Yabancı/İkinci Dil Olarak Özel Amaçlı Akademik Türkçe Öğretiminde İnşaat Mühendisliği Teknik ve Akademik Söz Varlığı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* (38), 22-34. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1439573>
- Temizyürek, F, Çangal, Ö. ve Yörüşün, S. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde iş Türkçesi öğretim programı, ders kitabı ve terimler sözlüğü denemesi: Bankacılık örneği. *Zeit schrift für die Welt der Türken*, 7 (2), 87-111.
- Terry, W. S. (2013). *Öğrenme ve bellek*, B. Cangöz (Çev.Ed.). Anı Yayıncılık.
- TGBS, (2021). Sivil toplum kuruluşları için bir rehber Türkiye’de uluslararası öğrenciler. Türkiye Gençlik STK’ları Platformu. <https://tgsp.org.tr/tr/frontend/storage/documents/Nht4IIP8irLLadySQIdXNo4PCxfFMeNi95PZp6lE.pdf>
- Tiryakiol, S. (2018). *Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde pedagojik dilbilgisi kullanımına yönelik ders modeli önerisi* (Yayın no. 534473) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Toker, H. (2021). *Yabancılar Türkçe öğretiminde eğitici oyunların önemi* (Yayın no. 662086) [Yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Tschimmel, K., Santos, J., Loyens, D., Jakinto, A., Monterio, R., & Valença, M. (2015). D-Think: Desing Thinking applied to Education and training. Portugal: ED. ESAD Matosinhos & Erasmus+.
- Tunçel , H. (2016). Yunan üniversite öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeye yönelik algıları ve Türkçe öğrenme sebepleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 20(1), 107-128. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/226868>
- Tüfekçioğlu, B. (2018). *Yabancı dil olarak akademik Türkçe: Sosyal bilimlerde akademik ve teknik sözvarlığı* (Yayın no. 488551) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Türk Dil Kurumu (2023). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*, (Erişim Tarihi: 08.11.2023). <https://sozluk.gov.tr/>

- Türkben, T., ve Koca, Z. G. (2024). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin basamaklı öğretim yöntemiyle üretici dil becerilerinin geliştirilmesi: Bir eylem çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(60), 1442-1463. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1453759>
- Türkiye Maarif Vakfı (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı*. İstanbul.
- Ulutaş, M. (2016). *Türkiye’de yükseköğrenim görececek yabancılar için özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik program geliştirme: bir model önerisi*. (Yayın no. 450198) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ulutaş, M. (2016). *Türkiye’de yükseköğretim görececek yabancılar için özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik program geliştirme: Bir model önerisi* (Yayın no. 450195) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ustabulut, M. Y. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(3), 1235-1243. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.941957>
- Uzdu Yıldız, F. ve Ramanenkava, A. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde İhtiyaçların belirlenmesi: Belarus örneği. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 531-559. <https://doi.org/10.31464/jlere.753602>
- Ülken, H. Z. (2013). *Eğitim felsefesi* (3. baskı). Doğu Batı Yayınları.
- Ünlü, N. A. (2018). Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretmenlerinin algılanan mesleki gelişim ihtiyaçlarının değerlendirilmesi (Yayın no. 534007) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- van Manen, M. (1990). Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy. State University of New York Press. Erişim: <https://archive.org/details/researchinglived0000vanm>
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler* (4. baskı). Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Victorri, B. (2020). Dilin Kökenleri, Dessalles, J.L., Picq, P., & Victorri, B., (ed.) *Köken dil araştırması*, A. Altınörs (Çev.) (3. baskı, s. 49-75). Bilge Kültür Sanat.
- Walker, A. K., & Zeidler, L. D. (2007). Promoting discourse about socioscientific issues through scaffolded inquiry. *International Journal of Science Education*, 29(11), 1387-1410. <https://doi.org/10.1080/09500690601068095>
- Walldén, R. (2020). Interconnected literacy practices: Exploring classroom work with literature in adult second language education. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults* 11(1), 45-63. <http://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9202>

- Watkins, R., Meiser, M.W., & Visser, Y.L. (2012). *A guide to assessing needs*. International Bank for Reconstruction and Development.
- Wiles, J. (2016). *Eğitim Program Liderliği*. B. Acat (Çev.Ed). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Wittgenstein, L. (2020a). *Felsefi soruşturmalar*, H. Barışcan (Çev.) (5. Baskı). Metis Yayınları.
- Wittgenstein, L. (2020b). *Tractatus logico - Philosophicus*, O. Aruoba (Çev.) (7. Baskı). Metis Yayınları.
- Yahşi Cevher Ö. ve Güngör, C. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik Türkçenin önemine ilişkin uygulamalı bir araştırma: Türk dili öğretimi uygulama ve araştırma merkezi örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 2267-2274. <http://doi.org/10.18298/ijlet.274>
- Yahşi, Ö. (2020). *Yabancılar Türkçe öğretiminde temel düzey söz varlığını belirleme: Yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitapları ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı ve sözlü anlatım uygulamalarına dayalı söz varlığı* (Yayın no. 649934) [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yaman, Y. E. (2020). *Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenleri süreçte karşılaştıkları sorunlar ve Türkçe öğrenmelerinin sosyal hayatlarına yansımaları* (Yayın no. 635583) [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yanpar Yelken, T. ve Yavuz Konokman, G. (2017). Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme B. Oral, T. Yazar (Ed.). *Program geliştirmede hedefler* (s.273-298). Pegem Akademi.
- Yelken, C. (2018). *Yabancı uyruklu öğrenci sınavı ile Karadeniz Teknik Üniversitesine yerleşen öğrencilerin stresle başa çıkma tarzları problem çözme becerileri ve yardım arama tutumları* (Yayın no. 508596) [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yığın, M. (2013). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenlerine ilişkin bir durum çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 8, 132-147. <https://arastirmax>
- Yıldırım, M. (2018). *Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma gelişim dosyası uygulaması* (Yayın no. 532849) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yıldırım, T. (2019). *Sanat entegrasyonunun yabancı dil öğretimindeki rolüne dair bir eylem araştırması: Türkçe ve İngilizce'nin yabancı dil olarak öğretimi örneği*

- (Yayın no. 593095) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi].
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları*, İ. Günbayı, (Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yunus Emre Enstitüsü (2017). Yabancı dil olarak Türkçe ilk kazanımlar için başvuru rehberi (A1 öncesi).
- Yücel, H. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde güdüleme stratejilerine yönelik önem algıları ölçeğinin geliştirilmesi* (Yayın no. 553227) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yücel, M. S. (2006). Avrupa ortak başvuru metni-Avrupa dil portföyü eleştirel bir yaklaşım. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 110-122.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/321783>

EKLER

EK 1: TÖMER ÖĞRETİCİLERİNE YÖNELİK ARAŞTIRMA SORULARI

Sayın Hocam,

Bu görüşme Prof. Dr. Abdurrahman KILIÇ danışmanlığında yürütülen ‘Yükseköğretimdeki Yabancı Öğrencilere Yönelik Türkçe Öğretim Programı Geliştirilmesi’ başlıklı doktora tezinin ihtiyaç belirleme basamağına ilişkin veri toplamak amacıyla yapılmaktadır. Bu aşamada ‘Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yükseköğretim öğrencilerinin bireysel, sosyal, akademik ve kültürel dil ihtiyaçları nelerdir?’ problem cümlesine cevap aranmaktadır. Görüşmeler esnasında verilen bilgiler sadece bu araştırmada kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Görüşleriniz yabancı uyruklu öğrencilerin dil ihtiyaçlarının belirlenmesinde büyük önem taşımaktadır. İzninizle görüşme kayıt altına alınacaktır.

Görüşmeci:

Görüşme Süresi:

Görüşme Tarihi:

1. TÖMER’ de uygulanan Türkçe öğretiminin amaçları nedir? Sizce bu amaçlar yabancı öğrencilerin düzeylerine ya da ihtiyaçlarına ne kadar uygun? Bu konudaki görüşleriniz nelerdir?
2. TÖMER’de uygulanan Türkçe öğretimi hakkında görüşleriniz nelerdir? Öğretim etkinliklerinin amaçlarınızla ne kadar uyumlu olduğunu düşünüyorsunuz? Değerlendirir misiniz?
3. TÖMER’de öğretim süreci planlanırken herhangi bir “Yabancılar Türkçe Öğretimi Programı” temel alınıyor mu?
 - Bu programın etkililiği ve eksiklerin hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Programda fark ettiğiniz eksiklerin giderilmesi için ne tür önlemler alıyorsunuz? (Varsa)
 - Öğretim süreci planlanırken temel kriterleri nasıl belirliyorsunuz? (Yoksa)
4. Öğretim süresi hakkında görüşleriniz nelerdir? Kurlar için belirlenen süre hedef kazanımlara ulaşmada ne kadar yeterli oluyor?
5. Sizce yükseköğretim öğrencilerine yönelik Türkçe öğretiminde nelere öncelik verilmeli?
6. Öğretim içeriği öğrencilerin akademik hayatlarında başarılı olmalarını sağlayacak biçimde nasıl zenginleştirilebilir? Uygulamadaki içeriğin bu bağlamda artıları ve eksileri nelerdir?

7. Derste öğrencilerin etkin katılımını sağlamak için nasıl bir yol izliyorsunuz?
8. Sizce öğrenciler Türkçe öğrenirken ne tür zorluklar yaşıyorlar?
9. Öğretimde hangi yöntem ve teknikleri kullanmayı tercih ediyorsunuz? Neden?
10. Öğrencilerinizin bir konuyu eksik ve yanlış öğrendiklerini fark ettiğinizde nasıl davranıyorsunuz?
11. Öğretimde hangi materyaller kullanmayı tercih ediyorsunuz? Bu materyalleri seçme nedenleriniz nelerdir?
12. Öğretimde (dil öğretiminde) teknoloji kullanımı hakkında düşünceleriniz nelerdir?
13. Öğrencilerin Türkçe öğrenmeye karşı ilgi, tutum ve motivasyonlarında gözlemlediğiniz farklılıklar nelerdir? Kültürel farklılıklarının bunda bir etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?
14. Öğrencilerinizle iletişiminiz nasıl? İletişimde ne tür zorluklar yaşıyorsunuz?
15. Öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimleri hakkında görüşleriniz nelerdir? Öğrenciler arası iletişimin öğrenmeleri üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
16. Öğrencileri temel dil becerilerinden hangisinde ya da hangilerinde daha başarılı buluyorsunuz? Sizce bu beceri(ler)de başarılı olmalarının ya da zorlanmalarının nedenleri nelerdir?
17. Düzey belirleme ve kur geçme sınavlarında öğrenci başarısını hangi ölçütlere göre değerlendiriyorsunuz?
18. Öğrenci başarısını belirlemede standart başarı testlerini mi yoksa bireysel değerlendirme yöntemlerini mi kullanmayı tercih ediyorsunuz? Neden?
19. Kur içi ve kur sonu ölçme ve değerlendirme araçlarınız hakkında görüşleriniz nelerdir? Sizce uygulanan sınavlar kur standartlarını ne kadar karşılıyor?
20. Öğrencilerinizin sosyal, kültürel, bireysel ve akademik gelişimleri bağlamında TÖMER'den ne kadar faydalandıklarını düşünüyorsunuz?
21. Kurs sonrası öğrencilerin akademik durumlarını takip ediyor musunuz? Türkçe yeterlilikleri hakkında genel öğrenci dönütü nasıl?
Bu konuda eklemek istediğiniz farklı bir şeyler var mı?

Değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

EK 2: LİSANS ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK ARAŞTIRMA SORULARI

Değerli Öğrenci,

Bu çalışma ‘Yükseköğretimdeki Yabancı Öğrencilere Yönelik Türkçe Öğretim Programı Geliştirilmesi’ başlıklı doktora tezi kapsamında, ihtiyaçların belirlenmesi amacıyla yürütülmektedir. Bu aşamada ‘Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yükseköğretim öğrencilerinin bireysel, sosyal, akademik ve kültürel dil ihtiyaçları nelerdir?’ problem cümlesine cevap aranmaktadır. Görüşmeler esnasında verilen bilgiler sadece bu araştırmada kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Görüşleriniz yabancı uyruklu öğrencilerin dil ihtiyaçlarının belirlenmesinde büyük önem taşımaktadır. İzninizle görüşmeyi kayıt altına alıyorum.

Görüşmeci : Sertifika : Uyruğu : Tarihi :
Bölüm : Türkiye’de bulunma süresi: : Süre :

1. Yurt dışında okumaya nasıl karar verdiniz? Bu kararı almanızda neler etkili oldu?
2. Eğitim için Türkiye’yi tercih etme nedenleriniz nelerdir?
3. Eğitim aldığınız bölümü seçmenizde neler etkili oldu? Bu bölümü okumaya nasıl karar verdiniz?
4. Türkiye’ye gelmeden önce Türk kültürü, sosyal yapısı, yaşayacağınız şehir ya da üniversiteler hakkında ne kadar bilgiye sahiptiniz?
5. Okul başarınızı artırmak için neler yapıyorsunuz?
 - Nasıl bir yöntem uygularsanız daha kolay öğreniyorsunuz?
 - Öğrendiğiniz bilgileri kalıcı hâle getirmek için neler yapıyorsunuz?
 - Bir derste başarılı olmanızı sağlayan faktörler nelerdir?
 - Bir derste başarısız olmanıza neden olan faktörler nelerdir?
 - Bir dersten başarısız olduğunuzda bu durumu düzeltmek için neler yaparsınız?
6. Hangi durumlarda öğrenmeye daha istekli oluyorsunuz?
 - Öğrenmeye çalıştığınız bir konuya olan ilgi ve motivasyonunuzu neler etkiler?
 - Öğrenmeye olan ilgi ve motivasyonunuzu artırmak için neler yaparsınız?
7. Yeni bir dil öğrenmek sizin için ne ifade ediyor?
8. Dil öğrenirken nasıl çalışıyorsunuz / bir yol izliyorsunuz?
9. Bildiğiniz dillerden hangisinde kendinizi daha yeterli görüyorsunuz?
 - Bu dili nasıl ve ne kadar sürede öğrendiniz?
10. Ana dilinizle Türkçe arasındaki benzerlikler nelerdir?
11. Türkçe Eğitim Merkezi’nde dersler nasıl işleniyordu?

12. Kendinizi Türkçe *okuma, konuşma, dinleme, yazma* becerilerinden hangisinde daha yeterli görüyorsunuz? Neden?
13. Bil becerilerinin eşit/dengeli biçimde gelişmesini sağlamak için dersler nasıl düzenlenmeli?
14. Dil becerilerinin eşit/dengeli biçimde gelişmesini sağlamak için öğrenciler nasıl çalışmalı?
15. Bildiğiniz diğer dilleri öğrenirken yaşadığınız deneyimlerle Türkçe öğrenirken yaşadığınız deneyimler arasındaki benzerlikler ve farklar nelerdir? Bu konudaki deneyimlerinizi anlatır mısınız?
16. Türkçe öğrenirken nelerin farklı olmasını isterdiniz?
17. TÖMER’de kur geçme sınavlar nasıl yapıliyordu?
18. Türkçe öğrenirken hocalarınızla ya da arkadaşlarınızla ana dilinizde (ya da ortak başka bir dilde) iletişim kurma hakkında ne düşünüyorsunuz?
19. Fakülteye başladığınızda nasıl bir durumla karşılaştınız? Aldığınız Türkçe eğitim derslere katılım sağlamanızda ne kadar yeterli oldu?
20. Türkçe yeterliğiniz akademik başarınızı nasıl etkiliyor?
 - 1.sınıftan başlayarak anlatmanız gerekirse dersler, sınavlar, iletişim konularında neler yaşadınız? Neler hissettiniz?
21. Türkçe yeterliğiniz çevreyle ilişkilerinizi nasıl etkiliyor?
22. Hazırlık döneminde verilen Türkçe eğitimi, fakültede başarılı olmanızı sağlayacak biçimde nasıl zenginleştirilmeli?
23. Türkçe yeterliğiniz günlük hayatı/sosyal yaşamı nasıl etkiliyor?
24. Türkçe öğrenmeye yeni başlayanlara neler önerirsiniz?

Bu konuda eklemek istediğiniz farklı bir şeyler var mı?

Değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

EK 3: TÖMER ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK ARAŞTIRMA SORULARI

Değerli Öğrenci,

Bu çalışma ‘Yükseköğretimdeki Yabancı Öğrencilere Yönelik Türkçe Öğretim Programı Geliştirilmesi’ başlıklı doktora tezi kapsamında, ihtiyaçların belirlenmesi amacıyla yürütülmektedir. Bu aşamada ‘Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yükseköğretim öğrencilerinin bireysel, sosyal, akademik ve kültürel dil ihtiyaçları nelerdir?’ problem cümlesine cevap aranmaktadır. Görüşmeler esnasında verilen bilgiler sadece bu araştırmada kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Görüşleriniz yabancı uyruklu öğrencilerin dil ihtiyaçlarının belirlenmesinde büyük önem taşımaktadır. İzninizle görüşmeyi kayıt altına alıyorum.

Görüşmeci		Sertifika		Uyruğu		Tarihi	
Bölüm		Türkiye’de bulunma süresi:		Süre			

1. Yurt dışında üniversite okumak sizin için ne ifade ediyor?
2. Eğitim alacağınız bölüme nasıl karar verdiniz?
3. Üniversite eğitimi için Türkiye’yi tercih etme nedenleriniz nelerdir?
4. Türkiye’ye gelmeden önce Türk kültürü, sosyal yapısı, yaşayacağınız şehir ve üniversiteniz hakkında ne kadar bilgiye sahiptiniz?
5. Ana diliniz ve kültürünüzle Türk dili ve kültürü arasındaki benzerlikler nelerdir?
6. Yeni bir dil öğrenmek sizin için ne ifade ediyor?
7. Bildiğiniz diller nelerdir? Bu dillerden hangisinde kendinizi daha yeterli görüyorsunuz?
8. Dil öğrenirken nasıl bir yol izliyorsunuz?
9. Dil öğrenirken yaşadığınız zorluklar nelerdir?
10. Türkçe öğrenme sürecinizle diğer dilleri öğrenme süreçlerinizi karşılaştırdığınızda, bu süreçler hangi yönleriyle birbirine benziyor ya da farklılaşıyor?
11. Türkçe kursunda derslerin işlenişi nasıl?
12. Kendinizi okuma, konuşma, dinleme, yazma becerilerinden hangisinde daha yeterli görüyorsunuz? Neden?
13. Sizce Türkçe öğrenmek zor mu? Neden?
14. Türkçe öğrenirken yaşadığınız zorluklar nelerdir?
15. Sizce Türkçe dersleri nasıl olmalı? Türkçe dersleri nasıl olursa öğrenciler kolay öğrenir?

16. Kur geçme sınavlarınız nasıl yapılıyor?
17. Sınıfta ana dilinizde ya da ortak başka bir dilde iletişim kurulması hakkında ne düşünöyorsunuz?
18. Dil yeterliği bakımından kendinizi üniversiteye ne kadar hazır hissediyorsunuz?
 - Üniversitedeki arkadaşlarınızla zorlandıkları konular hakkında paylaşımlarınız oluyor mu?
 - Sizce fakölte/bölümde başarılı olmak için neleri öğrenmeniz gerekiyor? Bunun için neler yapılabilir?
19. Günlük hayatta, sosyal ortamlarda Türkçe yeterliliğiniz nasıl değeriendiriyorsunuz?
20. Türkçe öğrenmeye yeni başlayanlar için neler önerirsiniz?

Bu konu hakkında eklemek istediğiniz herhangi bir şey ya da öneri var mı?

Değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

EK 4: ÖĞRETİM ÜYELERİNE YÖNELİK ARAŞTIRMA SORULARI

Sayın Hocam,

Bu görüşme Prof. Dr. Abdurrahman KILIÇ danışmanlığında yürütülen “*Yükseköğretimdeki Yabancı Öğrencilere Yönelik Türkçe Öğretim Programının Geliştirilmesi*” başlıklı doktora tezinin ihtiyaç belirleme basamağına ilişkin veri toplamak amacıyla yapılmaktadır. Çalışmanın bu aşamasında “*Yabancı öğrencilerin bireysel, sosyal, kültürel ve akademik dil ihtiyaçları nelerdir?*” problem cümlesine cevap arıyoruz. Sorularım bu bağlamda olacak. Görüşme sırasında verdiğiniz bilgiler bu çalışma kapsamında kullanılacak ve gizli tutulacaktır. İzinizle görüşmeyi kayıt altına alıyorum.

Görüşmecisi:

Görüşme Süresi:

Görüşme Tarihi:

1. Uluslararası öğrenci hareketliliği ve uluslararası öğrenci programları hakkında görüşleriniz nelerdir?
2. Yabancı öğrencilerin akademik düzeylerini nasıl buluyorsunuz?
3. Yabancı öğrencilerin yaşadığı akademik sorunların kaynağı ne olabilir?
4. Yabancı öğrenciler Türkçe hazırlık sonrası alan derslerini anlayabilecek bir dil yeterliğine sahip oluyorlar mı? Öğrencilerin Türkçe dil yeterlikleri hakkında görüşleriniz nelerdir?
5. Yabancı öğrencilerin Türkçe yeterlikleriyle akademik başarıları arasında nasıl bir ilişki kurulabilir?
6. Yabancı öğrencilerin derslere olan ilgi ve tutumlarını nasıl buluyorsunuz?
 - Öğrencilerin derse olan ilgi ve tutumlarıyla motivasyon düzeylerinde uyruklarına ya da kültürlerine bağlı farklılıklar olduğunu düşünüyor musunuz? (Varsa) Bu farklılıklar öğretim sürecine nasıl yansıyor?
 - Kültürel farklılıklarının öğrenme üzerinde etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Öğrenci gözlemleri üzerinde değerlendirebilir misiniz?
7. Yabancı öğrencilerle iletişimde yaşadığınız zorluklar nelerdir? Öğrencilerinizin iletişim becerilerini değerlendirir misiniz?
8. Yabancı öğrencilerin ülkemizde sosyal ve kültürel bağlamda sorun yaşadıklarını düşünüyor musunuz? Bu sorunların Türkçe kullanma becerileriyle nasıl bir ilişkisi olabilir?
9. Bölümünüzdeki yabancı öğrenciler bağlamında ele aldığınızda bu durumu nasıl değerlendirirsiniz? Öğrencilerinizin alan derslerini takip edecek düzeyde Türkçeye sahip olduklarını düşünüyor musunuz?

10. Yabancı öğrencilerin alanın beklentilerini karşılayacak düzeyde bir Türkçeye sahip olabilmeleri için hazırlık döneminde neler yapılabilir? Bu bağlamda (TÖMER'den) beklentileriniz ve önerileriniz nelerdir?
11. Yabancı öğrencilerin sosyal ve bilimsel problemlerde akıl yürütebilmelerini sağlayacak (*Sosyo-bilimsel konular*) ve tasarım düşüncesini geliştirecek bir Türkçe öğretimi nasıl olmalıdır?
- Konuyla ilgili eklemek istediğiniz farklı bir şey var mı?

Değerli katkılarınız için teşekkür ederim.



EK 5: ETİK KURUL ARAŞTIRMA İZNİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 31.01.2022-132225

T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU KARARLARI

TOPLANTI SAYISI
1

KARAR SAYISI
2022/4

KARAR TARİHİ
27.01.2022

KARAR NO: 2022/4

Düzce Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim doktora programı öğrencisi Ayşe Betül AKDEMİR'in "Yabancı Yükseköğretim Öğrencilerine Yönelik Türkçe Öğretimi Programının Geliştirilmesi" başlıklı çalışması kapsamında uygulamak istediği veri toplama araçları Etik Kurulumuzca incelenmiş olup, ilgili çalışmanın araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olmak koşulu ile uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna;

Oy birliği ile karar verildi.

ASLI GİBİDİR.
28.01.2022

EK 6: İŞLEM-ZAMAN ÇİZELGESİ

İşlem-Zaman Çizelgesi																																										
Program Geliştirme Süreci			2021				2022												2023												2024											
			Eylül	Ekim	Kasım	Aralık	Ocak	Şubat	Mart	Nisan	Mayıs	Haziran	Temmuz	Ağustos	Eylül	Ekim	Kasım	Aralık	Ocak	Şubat	Mart	Nisan	Mayıs	Haziran	Temmuz	Ağustos	Eylül	Ekim	Kasım	Aralık	Ocak	Şubat	Mart	Nisan	Mayıs	Haziran	Temmuz	Ağustos	Eylül	Ekim	Kasım	
Eğitim (Sertifika Programları)				x	x			x	x																																	
İhtiyaç Belirleme	İhtiyaç Belirleme Amaç ve Kapsamını Belirleme		x	x																																						
	İhtiyaç Belirleme Sürecini Planlama			x																																						
	Veri Toplama	Doküman	x	x	x	x	x							x	x																											
		Gözlem		x	x			x			x	x		x																												
		Görüşme					x	x	x	x	x	x	x																													
	Transkripsiyon						x	x	x	x	x	x	x																													
	Veri Analizi									x	x	x	x	x	x	x				x	x	x	x	x	x				x	x	x	x	x	x								
	İhtiyaçları Değerlendirme																		x	x	x	x	x	x	x	x	x															
	Raporlama														x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			
İhtiyaç Belirleme Sürecini Değerlendirme																									x	x	x															
Program Tasarısı Hazırlama	Program Tasarısı Modelini Oluşturma		x	x																																						
	Program Öğelerini Yapılandırma	Hedefleri Belirleme																										x	x													
		Kazanımları Belirleme																												x	x	x										
		İçerik Oluşturma																												x	x	x	x									
		Öğretim Etkinliklerini Düzenleme																													x	x	x									
		Değerlendirme Etkinliklerini Seçme																													x	x	x									
	Öğretim Programı Tasarısı															x	x	x	x													x	x	x	x							
Öğretim Modeli Tasarımı																																										

EXTENDED ABSTRACT

DEVELOPMENT OF A TURKISH CURRICULUM FOR FOREIGN STUDENTS IN HIGHER EDUCATION

Ayşe Betül AKDEMİR

Duzce University

Graduate School, Department of Educational Sciences

Doctorate

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Abdurrahman Kılıç

November 2024, 329 pages

1. INTRODUCTION

The aim of this research is to develop a Turkish Language Teaching Curriculum for Foreign Students in Higher Education that will raise individuals who take responsibility for learning, reason in the context of socioscientific and sociocultural issues, develop solution-oriented suggestions for problems, think critically and design-oriented, and have academic language competencies. The main goal of the designed program is to enable higher education students who learn Turkish as a foreign language to use the target language effectively in their social and academic lives and to gain academic success in the fields they study. To achieve this goal, it is desired to make learning sustainable and enjoyable by designing learning environments suitable for thinking and learning styles. With the curriculum design, we will try to create a structure that tries to build a self that is sensitive to existence and time based on the connection of human beings with epistemology, psychology, philosophy, theology, sociology, anthropology, art and economy. In this context, it is aimed to raise individuals who have gained the value and consciousness of being human and who can use language as an effective means of communication.

In line with the objectives stated above, the problem statement of the research was determined as follows: *“How should the elements of the curriculum be structured to enable higher education students who learn Turkish as a foreign language to gain social,*

cultural and academic language competence?” In this context, answers to the following questions were sought:

- What is the individual, social, academic and cultural language needs of higher education students learning Turkish as a foreign language?
- What should be the structure and dimensions of the curriculum design for higher education students learning Turkish as a foreign language?

In this study, a Design Based Curriculum Development Model was developed by examining the literature on curriculum development, design thinking and socioscientific learning in a systematic, spiral and comparative manner. The study started with a comprehensive needs analysis, which is the first step of the model. In the second stage, a Turkish language teaching program for foreign higher education students was designed based on the results of the needs analysis. It is thought that this program, which will be used in teaching Turkish as a foreign language, will prepare learners more effectively for the higher education process and facilitate their adaptation to academic and social life. The best realization of the educational journey that foreign students embark on with great expectations depends, of course, on their effective learning and use of the target language. The use of innovative teaching methods in foreign language education can enable individuals with individual and cultural differences to realize more successful learning experiences. It is thought that teaching socioscientific issues together with the design thinking approach in teaching Turkish as a foreign language will further strengthen this effect. In this context, it is thought that the study will contribute to the academic success of foreign students by enabling them to gain Turkish language competence.

2. MATERIAL AND METHODS

The study was conducted in two stages using qualitative research methods. In the first stage, an in-depth needs assessment study was carried out. The needs determination research process is structured according to the intertwined multiple case study pattern, one of the case study types. The unit of analysis of this study is the teaching of Turkish as a foreign language. Individual and cultural differences of higher education students learning Turkish as a foreign language; instructors' teaching styles and cultural awareness levels; The levels of faculty members' adoption of cultural awareness and inclusive education, and the way the documents address the subject constitute the sub-units of analysis in the situation. These units of analysis constitute multiple intertwined situations. During the preparation of the program design, two research models were used: grounded

theory and hermeneutic phenomenology. The draft of the Turkish Language Teaching Curriculum for Foreign Students in Higher Education, which was prepared using the Design Based Curriculum Development Model created by examining the curriculum development, design thinking and socioscientific learning literature in a systematic, spiral and comparative manner, was presented to expert opinion and it was aimed to evaluate the study from an objective perspective and thus ensure reliability.

The process steps of the research are as follows: The study started with a comprehensive needs analysis. Throughout the study, a literature review was conducted at regular intervals and current studies on teaching Turkish to foreigners and curricula were followed. The findings obtained from different data sources were organized to form the basis for the curriculum design. When needed, comparative analyses were made by accessing different data sources, thus maintaining the depth and timeliness of the findings. The findings obtained in the process were reviewed and reinterpreted in a spiral and repetitive manner, and detailed and comprehensive results were tried to be revealed by making sense of the relationship networks between the findings. All the results obtained were subjected to re-analysis to evaluate the needs assessment process, and the results were synthesized to reach the final results/needs. Following the evaluation of the needs assessment process, the stage of prioritizing the needs was initiated. In this context, the identified needs were categorized and presented to the expert opinion and the boundaries of the program design were determined by deciding on the priority order of the needs. Then, the general objectives and learning outcomes of the curriculum were determined and the content creation phase began. After the instructional processes were organized and assessment activities were selected, the draft curriculum was presented to the expert opinion. In the context of expert evaluation and feedback, necessary arrangements were made, and the program was made ready for implementation.

Interviews were conducted with five different study groups. Maximum variation sampling, criterion sampling, snowball sampling, homogeneous sampling techniques were used to form the study groups. The convenience sampling method was used to determine the observation groups. In the first center, observations were made with the complete participant observation technique. In the second center, observations were made with participant observation technique. Maximum variation sampling, criterion sampling and typical case sampling methods were used to determine the documents used as data sources in the study. In this study, interviews, observation, document analysis, and

reflective journals were used to ensure data richness. Interview data were collected using semi-structured interview forms. Data on the processes of teaching Turkish as a foreign language, student and instructor behaviors were collected through complete participant observation and participant observation; unstructured observation form was used for complete participant observation and semi-structured observation form was used for participant observation. A document analysis form (data form) was prepared to facilitate the organization and analysis of data in document analysis. An explanatory guideline was prepared with the anticipation that students who were asked to write reflective diaries might have difficulty in expression. A sample text map was presented to the students to facilitate the writing process. As it was tried to be put forward in the theoretical framework, descriptive (deductive) analysis and content (inductive) analysis were used together in the data analysis of this study.

3. RESULTS AND DISCUSSIONS

It was concluded that the students who gained partial proficiency in auditory-visual comprehension competence of Turkish as a foreign language learners could not gain proficiency in oral comprehension and reading comprehension activities and could not use reception strategies. The difficulties experienced by Turkish as a foreign language learners in exams, oral exams and presentations and their inability to express themselves indicate that these students do not have proficiency in production activities and strategies.

It was observed that EFL learners of Turkish did not gain proficiency in oral interaction activities such as understanding the interlocutor, mutual conversation, informal discussion, formal discussion, exchange of information, and interviewing, and similarly, they had difficulties in written and online interactions. Considering that Turkish as a foreign language learners are plurilingual and mentor their peers in social and academic environments, it can be said that they have partially developed their mediation skills. However, the point to be noted here is that the students did not activate their mediation activities in Turkish, but by using other languages they know. In this context, it should be ensured that students gain Turkish mediation competence.

4. CONCLUSION AND OUTLOOK

Students who go to different countries for higher education are expected to use the target language effectively in all its dimensions, acquire academic language skills and adapt to social life. The realization of this expectation is closely related to the quality of education

offered to students. A quality education is built on a quality curriculum. When the results of the needs analysis of the study are evaluated holistically, it has revealed the need for the preparation of a unique program design for higher education students who learn Turkish as a foreign language. In this context, within the scope of the study, a Turkish Language Teaching Curriculum for Foreign Students in Higher Education was developed.

Keywords: Curriculum Development, Needs Analysis, Teaching Turkish as a Foreign, Design-Based Curriculum Development Model, Socioscientific Issues-Based Learning.



ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Ayşe Betül AKDEMİR

Yabancı Dili : İngilizce

ÖĞRENİM DURUMU

Derece	Alan	Üniversite	Mezuniyet Yılı
Doktora	Eğitim Bilimler	Düzce Üniversitesi	2024
Yüksek Lisans	Eğitim Bilimleri	Düzce Üniversitesi	2018
Lisans	Dil ve Konuşma Terapisi	Hacettepe Üniversitesi	2022-halen
Lisans	İlahiyat	Ankara Üniversitesi	2012
Önlisans	Odyometri	Hacettepe Üniversitesi	2000

YAYINLAR

Akdemir, A. B. & Kılıç, A. (2022). Özel ders işleniş süreçlerinin incelenmesi . *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 688-715. <https://doi.org/10.51460/baebd.927905>

Akdemir, A. B. & Kılıç, A. (2021). Nitel makalelerin yöntem analizi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 486-502. <https://doi.org/10.21666/muefd.834707>

Akdemir, A. B. & Kılıç, A. (2020). Yükseköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitim uygulamalarına bakışının belirlenmesi. *Millî Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 685-712. <https://doi.org/10.37669/Milliegitim.783344>

Akdemir, A. B. (2020). Öğrencilerde inanç problemine neden olan faktörlerin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(1), 318-342. <https://doi.org/10.33931/abuifd.689790>

Akdemir, A. B. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin iman esaslarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi / The Journal of International Social Research*, (13)75, 226-244. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.11328>

Akdemir, A. B. & Kılıç, A. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin özel ders alma nedenlerinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1008-1023. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2020..-589261>

Akdemir, A. B. & Kılıç, A. (2020). Özel ders desteği almada öğretmen tercihlerini etkileyen faktörler. *Marmara University Atatürk Education Faculty Journal of Educational Sciences*, 51(51), 177-198. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.566202>

BİLDİRİLER

Akdemir, A. B. & Kılıç, A. (2018, Mayıs). Öğrenci merkezli öğrenme ile ilgili tezlerde ulaşılan sonuçların incelenmesi. ULEAD 2018 VIII. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi, Manisa.

Akdemir, A. B. & Kılıç, A. (2018, Mayıs). Öğrenci merkezli öğrenme ile ilgili tezlerin yapısal olarak incelenmesi. ULEAD 2018 VIII. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi, Manisa.