

T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİCİLERİNİN 21. YÜZYIL
BECERİLERİNİN VE YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİNİN
İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

CEMİL TORUN

AMASYA
ŞUBAT – 2024

T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİCİLERİNİN 21. YÜZYIL
BECERİLERİNİN VE YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİNİN
İNCELENMESİ

Hazırlayan
Cemil TORUN

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Nurşat BİÇER

AMASYA – 2024



Şem ' ü Pervâne 'ye ithafen...

TEZ ONAY SAYFASI

Cemil TORUN tarafından hazırlanan “YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİCİLERİNİN 21. YÜZYIL BECERİLERİNİN VE YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ” başlıklı çalışma aşağıdaki jüri tarafından 24/01/2024 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri

İmza

Danışman : Doç. Dr. Nurşat BİÇER

.....

Üye : Doç. Dr. Murat ŞENGÜL

.....

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Erhan ÇAPOĞLU

.....

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım. .../.../.....

.....

Doç. Dr. Hasan YERKAZAN

Sosyal Bilimler Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN SAYFASI

Tezimin içerdiki yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi AÜ Sosyal Bilimler Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksinin ortaya çıkması durumunda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

24/01/2024

Cemil TORUN

İmza

ÖZET

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİCİLERİNİN 21. YÜZYIL BECERİLERİNİN VE YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİNİN İNCELENMESİ

Cemil TORUN

Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans, Ocak/2024

Danışman: Doç. Dr. Nurşat BİÇER

Bu araştırmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemek ve aralarındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla ilişkisel tarama deseninde yürütülmüştür. Araştırmada açımlayıcı sıralı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini yurt içinde ve yurt dışında görev yapan toplam 219 yabancılara Türkçe öğreticisi oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel kısmına ait verileri “21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlik Algıları Ölçeği” ve “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ile araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ile toplanırken, nitel kısma ait veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS 22 programı, nitel verilerin analizinde MAXQDA 2020 programı kullanılmıştır. İstatistiksel analizler bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi, korelasyon analizi ve regresyon analizi işlemleri kullanılarak yapılmıştır.

Araştırma sonucunda, yabancılara Türkçe öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte 21. yüzyıl becerilerinin yaşam boyu öğrenmeyi anlamlı bir şekilde yordadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca 21. yüzyıl becerilerinde cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilirken, öğrenim durumu ve mezun olunan fakülte gibi değişkenler açısından anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde ise cinsiyet değişkeni açısından kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu, yaş ve öğrenim durumu gibi değişkenler açısından ise anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Yabancılara Türkçe öğretmenleri, 21. yüzyıl becerileri, yaşam boyu öğrenme, öz yeterlik, karma yöntem.

ABSTRACT

EXAMINING THE 21ST CENTURY SKILLS AND LIFELONG LEARNING TENDENCIES OF TURKISH TEACHERS TO FOREIGNERS

Cemil TORUN

Amasya University, Institute of Social Science

Department of Turkish and Social Studies Education, M.A., January/2024

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Nurşat BİÇER

This research was conducted in a relational survey design to examine the 21st century skills and lifelong learning tendencies of instructors who teach Turkish as a foreign language and to determine the relationship between them. Exploratory sequential mixed method was used in the research. The sample of the research consists of a total of 219 foreign Turkish teachers working at home and abroad. While the data of the quantitative part of the research were collected with the “21st Century Skills Self-Efficacy Perception Scale” and the “Lifelong Learning Tendencies Scale” and a personal information form developed by the researcher, the data of the qualitative part were collected with a semi-structured interview form developed by the researcher. SPSS 22 program was used in the analysis of quantitative data, MAXQDA 2020 program was used in the analysis of qualitative data. Statistical analyzes were performed using independent sample t-test, one-way analysis of variance, correlation analysis and regression analysis.

As a result of the research, it was determined that there was a positive and significant relationship between the 21st century skills of Turkish teachers to foreigners and their lifelong learning tendencies. However, it has been revealed that 21st century skills significantly predict lifelong learning. In addition, while a significant difference was detected in favor of female instructors in terms of gender variable in 21st century skills, no significant differences were detected in terms of variables such as education level and faculty from which they graduated. In terms of lifelong learning tendencies, it was observed that there was a significant difference in favor of female teachers in terms of gender variable, but there were no significant differences in terms of variables such as age and education level.

Keywords: Turkish tutorials for foreigners, 21st century skills, lifelong learning, self-efficacy, mixed method.

ÖNSÖZ

Hayallerimi gerçekleştirmek için çıktığım bu yolda bana her türlü kolaylığı sağlayan, samimiyet, anlayış ve nezaketini hiçbir zaman kaybetmeyen, her açıdan gelişimimi destekleyen ve hayatımdaki dönüm noktalarından bir tanesi olarak gördüğüm saygıdeğer danışmanım Doç. Dr. Nurşat BİÇER hocama teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışmama gösterdikleri ilgi ve alakadan ötürü katılımcı hocalarımın her birine ayrı ayrı teşekkürlerimi içtenlikle sunarım.

Varlıklarıyla beni ayakta tutan, bugünlere getiren ve her daim destekçim olan babama, anneme, abime ve güzel ailemin her bir ferdine teşekkür ederim.

Şem ' ü Pervâne'ye ithafen yazdığım bu tezde destekçim olan ve bu zorlu süreçte her daim yanımda olan kıymetlime teşekkür ederim.

Cemil TORUN

24/01/2024

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN SAYFASI	i
ÖZET	ii
ABSTRACT.....	iii
ÖNSÖZ	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiv

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı.....	2
1.1.1. Problem Cümlesi	2
1.1.2. Alt Problemler	2
1.2. Araştırmanın Önemi.....	3
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.4. Araştırmanın Varsayımları	5

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Yabancı Dil Öğretimi.....	6
2.1.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine Genel Bir Bakış	6
2.1.1.1. Yabancılar Türkçe Öğretimiyle İlgili Kurum ve Kuruluşlar	8
2.1.1.2. Yabancılar Türkçe Öğretimiyle İlgili Kurslar, Programlar ve Ders İçerikleri	11
2.2. Yabancılar Türkçe Öğreticilerinin Güncel Durumu.....	14
2.2.1. Öğreticilerde Aranılan Nitelikler ve Öğretici Yeterlikleri	17
2.3. 21. Yüzyıl ve Eğitim	21

2.3.1.	21. Yüzyıl Becerileri	23
2.3.2.	21. Yüzyıl Becerileri İçin Ortaklık	25
2.3.2.1.	Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	27
2.3.2.2.	Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	29
2.3.2.3.	Yaşam ve Kariyer Becerileri	31
2.4.	Yaşam Boyu Öğrenme	33
2.4.1.	Yaşam Boyu Öğrenme Bileşenleri ve İlkeleri.....	34
2.4.2.	Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı.....	37
2.4.3.	Yaşam Boyu Öğrenmenin Önemi.....	38
2.5.	21. Yüzyıl Becerileri ile Yaşam Boyu Öğrenme Arasındaki İlişki	39
2.6.	Yabancılara Türkçe Öğretiminin 21. Yüzyıl Becerileri ve Yaşam Boyu Öğrenme Kapsamında Genel Bir Değerlendirmesi	40
2.7.	İlgili Araştırmalar.....	43
2.7.1.	21. Yüzyıl Becerileri ile İlgili Araştırmalar	43
2.7.2.	Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile İlgili Araştırmalar	47
2.7.3.	21. Yüzyıl Becerileri ve Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Araştırmalar	50

III. BÖLÜM

3.	YÖNTEM.....	53
3.1.	Araştırma Modeli	53
3.2.	Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	54
3.3.	Veri Toplama Araçları	55
3.3.1.	Kişisel Bilgi Formu.....	55
3.3.2.	21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlik Algıları Ölçeği.....	55
3.3.3.	Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği	55
3.3.4.	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	56
3.4.	Verilerin Toplanması	56
3.5.	Verilerin Analizi	57

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR.....	59
4.1. Katılımcıların Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular.....	59
4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	60
4.2.1. 21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlik Algıları Ölçeğine İlişkin Cinsiyet Değişkeni Bulguları.....	60
4.2.2. 21. Yüzyıl Becerileri Öz yeterlik Algıları Ölçeğine İlişkin Mezun Olunan Fakülte Değişkeni Bulguları.....	62
4.2.3. 21. Yüzyıl Becerileri Öz yeterlik Algıları Ölçeğine İlişkin Kadro Tipi Değişkeni Bulguları	63
4.2.4. 21. Yüzyıl Becerileri Öz yeterlik Algıları Ölçeğine İlişkin Görev Yapılan Yer Değişkeni Bulguları	64
4.2.5. 21. Yüzyıl Becerileri Öz yeterlik Algıları Ölçeğine İlişkin Yaş Değişkeni Bulguları.....	65
4.2.6. 21. Yüzyıl Becerileri Öz yeterlik Algıları Ölçeğine İlişkin Mesleki Kıdem Değişkeni Bulguları	67
4.2.7. 21. Yüzyıl Becerileri Öz yeterlik Algıları Ölçeğine İlişkin Öğrenim Durumu Değişkeni Bulguları	69
4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	71
4.3.1. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğine İlişkin Cinsiyet Değişkeni Bulguları	71
4.3.2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğine İlişkin Mezun Olunan Fakülte Değişkeni Bulguları	72
4.3.3. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğine İlişkin Kadro Tipi Değişkeni Bulguları.....	73
4.3.4. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğine İlişkin Görev Yapılan Yer Değişkeni Bulguları	74
4.3.5. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğine İlişkin Yaş Değişkeni Bulguları	75
4.3.6. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğine İlişkin Mesleki Kıdem Değişkeni	

Bulguları.....	76
4.3.7. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğine İlişkin Öğrenim Durumu Değişkeni Bulguları.....	78
4.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	80
4.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	80
4.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	81
V. BÖLÜM	
5. TARTIŞMA	101
5.1. Yabancılar Türkçe Öğreticilerinin 21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlik Algıları Sonuçlarına Dair Tartışma	101
5.2. Yabancılar Türkçe Öğreticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine Dair Tartışma	104
5.3. 21. Yüzyıl Becerileri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkiye Dair Tartışma	107
VI. BÖLÜM	
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	109
6.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	109
6.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	111
6.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	114
6.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	115
6.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	115
6.6. Öneriler.....	119
KAYNAKÇA.....	121
EKLER	133
Ek 1. İzin Belgeleri	134
Ek 2. Kişisel Bilgi Formu.....	136
Ek 3. Yabancılar Türkçe Öğreticileri Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	137
Ek 4. 21. Yüzyıl Becerileri Özyeterlik Algısı Ölçeği	139

Ek 5. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği	141
Ek 6. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurul Onayı	142
ÖZ GEÇMİŞ	143



TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Üniversiteler Bünyesinde Açılan Merkezlere İlişkin Bilgiler	8
Tablo 2. Merkezlerin Üniversite Türüne Göre Dağılımı.....	9
Tablo 3. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri	18
Tablo 4. Farklı Kurum ve Kuruluşların 21. Yüzyıl Becerileri Tasnifi	24
Tablo 5. Araştırma Örneklemine Ait Bilgiler.....	54
Tablo 6. Ölçeklerin Cronbach's Alpha Değerlerine İlişkin Bilgiler	57
Tablo 7. Katılımcıların Kişisel Bilgilerine Ait Bulgular	59
Tablo 8. 21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlik Algıları Ölçeğine Ait Cinsiyet Değişkenine İlişkin T-Testi Bulguları.....	61
Tablo 9. 21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlik Algıları Ölçeğine Ait Mezun Olunan Fakülte Değişkenine İlişkin T-Testi Bulguları.....	62
Tablo 10. 21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlik Algıları Ölçeğine Ait Kadro Tipi Değişkenine İlişkin T-Testi Bulguları.....	63
Tablo 11. 21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlik Algıları Ölçeğine Ait Görev Yapılan Yer Değişkenine İlişkin T-Testi Bulguları.....	64
Tablo 12. Öğrenme ve Yenilenme Becerileri Alt Boyutuna Ait Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Bulguları.....	65
Tablo 13. Yaşam ve Kariyer Becerileri Alt Boyutuna Ait Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Bulguları.....	66
Tablo 14. Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri Alt Boyutuna Ait Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Bulguları.....	66
Tablo 15. 21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlik Algıları Ölçeğinin Toplamına Ait Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Bulguları.....	67
Tablo 16. Öğrenme ve Yenilenme Becerileri Alt Boyutuna Ait Mesleki Kıdem Değişkenine Ait Varyans Analizi Bulguları.....	67
Tablo 17. Yaşam ve Kariyer Becerileri Alt Boyutuna Ait Mesleki Kıdem Değişkenine Ait Varyans Analizi Bulguları.....	68
Tablo 18. Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri Alt Boyutuna Ait Mesleki Kıdem Değişkenine Ait Varyans Analizi Bulguları.....	68
Tablo 19. 21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlik Algıları Ölçeğinin Toplamına Ait Mesleki Kıdem Değişkenine Ait Varyans Analizi Bulguları.....	69

Tablo 20. Öğrenme ve Yenilenme Becerileri Alt Boyutuna Ait Öğrenim Durumu	
Değişkenine Göre Varyans Analizi Bulguları	69
Tablo 21. Yaşam ve Kariyer Becerileri Alt Boyutuna Ait Öğrenim Durumu Değişkenine	
Göre Varyans Analizi Bulguları	70
Tablo 22. Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri Alt Boyutuna Ait Öğrenim Durumu	
Değişkenine Göre Varyans Analizi Bulguları	70
Tablo 23. 21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlik Algıları Ölçeğinin Toplamına Ait Öğrenim	
Durumu Değişkenine Göre Varyans Analizi Bulguları	71
Tablo 24. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğine İlişkin Cinsiyet Değişkenine Ait T-	
Testi Bulguları	71
Tablo 25. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğine İlişkin Mezun Olunan Fakülte	
Değişkenine Ait T-Testi Bulguları.....	72
Tablo 26. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğine İlişkin Kadro Tipi Değişkenine Ait T-	
Testi Bulguları	73
Tablo 27. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğine İlişkin Görev Yapılan Yer Değişkenine	
Ait T-Testi Bulguları.....	74
Tablo 28. Öğrenmeye İsteklilik Alt Boyutuna İlişkin Yaş Değişkenine Ait Varyans Analizi	
Bulguları	75
Tablo 29. Gelişme Açıklık Alt Boyutuna İlişkin Yaş Değişkenine Ait Varyans Analizi	
Bulguları	76
Tablo 30. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin Toplamına İlişkin Yaş Değişkenine	
Ait Varyans Analizi Bulguları	76
Tablo 31. Öğrenmeye İsteklilik Alt Boyutuna İlişkin Mesleki Kıdem Değişkenine Ait	
Varyans Analizi Bulguları.....	77
Tablo 32. Gelişme Açıklık Alt Boyutuna İlişkin Mesleki Kıdem Değişkenine Ait Varyans	
Analizi Bulguları.....	77
Tablo 33. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin Toplamına İlişkin Mesleki Kıdem	
Değişkenine Ait Varyans Analizi Bulguları.....	78
Tablo 34. Öğrenmeye İsteklilik Alt Boyutuna İlişkin Öğrenim Durumu Değişkenine Ait	
Varyans Analizi Bulguları.....	78
Tablo 35. Gelişme Açıklık Alt Boyutuna İlişkin Öğrenim Durumu Değişkenine Ait Varyans	
Analizi Bulguları.....	79
Tablo 36. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin Toplamına İlişkin Öğrenim Durumu	
Değişkenine Ait Varyans Analizi Bulguları.....	79

Tablo 37. Basit Doğrusal Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular	80
Tablo 38. 21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlik Algısının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimini Yordama Durumuna İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi	81



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. P21 21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi (Battelle for Kids, 2019)	26
Şekil 2. Öğrenme ve Yenilenme Becerileri (P21, 2019a)	27
Şekil 3. Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri (P21, 2019a)	30
Şekil 4. Yaşam ve Kariyer Becerileri (P21, 2019a)	31
Şekil 5. Yaşam Boyu Öğrenme Bileşenleri (Günüç vd., 2012)	35
Şekil 6. 21. yüzyıl ve Dil Öğretimine İlişkin Temaların Dağılımı	82
Şekil 7. YTO ve 21. Yy. Becerileri Temasını Oluşturan Görüşler	83
Şekil 8. Yeniliğe Açıklığın Katkıları Temasını Oluşturan Görüşler	84
Şekil 9. Öğretici Yeterliliklerinde Dönüşüm Temasını Oluşturan Görüşler	86
Şekil 10. 21. yy Becerileri ve Ders Kitapları Temasını Oluşturan Görüşler	88
Şekil 11. Dil Öğretimi ve Teknoloji Temasını Oluşturan Görüşler	91
Şekil 12. Dil Öğretiminde Deneyimler Temasını Oluşturan Görüşler	93
Şekil 13. Dil Öğretiminde Problemler Temasını Oluşturan Görüşler	95
Şekil 14. Dil Öğretimindeki Problemlere Karşı Çözümler Temasını Oluşturan Görüşler	98

KISALTMALAR DİZİNİ

Kısaltmalar	Açıklama
ATCS	Assesment and Teaching of 21st Century Skills (21. yüzyıl becerilerinin öğretilmesi ve değerlendirilmesi)
DPT	Devlet Planlama Teşkilatı
EU	European Union (Avrupa Birliği)
ISTE/NETS	International Society for Technology in Education (Uluslararası Eğitimde Teknolojiler Topluluğu Standartları)
MVYTÖP	Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
NCREL	The North Central Regional Educational Laboratory (kuzey merkez bölgesel eğitim laboratuvarı- EnGauge Çerçevesi)
OECD	Organization for Economic Cooperation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü)
P21	The Partnership for 21st Century Skills (21. Yüzyıl becerileri için ortaklık)
vd.	ve diğerleri
YÖK	Yükseköğretim Kurulu

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

Değişen ve gelişen dünya şartlarına bakıldığında ulusların varlıklarını sürdürebilmeleri ve ilerleyebilmeleri için çağa uyum sağlamaları gerekmektedir. Bu durum ise bilginin en doğru şekilde analiz edilmesini ve kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Günümüz eğitim anlayışı göz önüne alındığında bireylerin geçerli ve güvenilir bilgiye ulaşmaları, karşılaştıkları problemler karşısında hızlı ve uygun çözüm önerileri geliştirebilmeleri, gerçekleşen olaylara eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşabilmeleri ve her alanda yaratıcı düşünebilmeleri gibi birçok beceriye ilişkin kazanımlara sahip olmaları gerekmektedir (The Partnership for 21st Century Skills [P21], 2019a). Bununla birlikte bireylerin gerek eğitim hayatında gerekse iş yaşamında başarı sağlayabilmeleri için iş birliği becerileri yüksek, problem çözebilen ve bulundukları ortamda uyum sağlayabilen özellikler taşımaları gerekmektedir (Eryılmaz ve Uluyol, 2015). Sözü edilen bu beceri ve kazanımlara öğretim sürecinin ana unsurlarından biri olan öğretmenlerin sahip olmaları ve bunları öğretim sürecine etkili bir biçimde aktarabilmeleri öğrenci konumunda olan bireylerin bu kazanımlara sahip olmalarında büyük bir role sahiptir.

Bilgi çağı olarak da adlandırılan 21. yüzyıl içerisinde yaşam sürececek bireylerin birtakım beceri ve kazanımlara sahip olması gerekmektedir (Özdemir, 2021). Ortaya çıkan problemler karşısında özgün fikirler geliştirip yaratıcı çözüm önerileri sunma, girişimci özelliklere sahip olma, eleştiriye açık olma, iş birliği içinde olma (Çelebi ve Altuncu, 2019), farklı düşünme teknikleri kullanma, bütün-parça arasında ilişki kurup analiz edebilme, etkili zaman kullanımı konusunda bilinçli olma, sorumluluk sahibi olma, uygun koşullarda deneyim ve tecrübelerden yararlanabilme, teknoloji becerilerine sahip olma ve bunu etkin kullanma, sosyal ağları kullanma ve medyanın bireyler üzerindeki etkisinin farkında olma gibi beceri ve kazanımlar 21. yüzyılın bünyesinde bulunan önemli faktörlerdendir. Sözü edilen bu beceri ve kazanımlara her birey azami miktarda sahip olmalıdır. Şüphesiz bu beceri ve kazanımların bireye en etkili şekilde aktarılacağı yer eğitim ve öğretim süreçleridir (Korkmaz, 2019). Bunun için eğitim ve öğretim süreçlerini planlayan, şekillendiren ve yöneten öğretmenlerin söz konusu beceri ve kazanımlara sahip olmaları büyük önem arz etmektedir. Çünkü eğitim ve öğretim süreçlerinde öğretmenler bireylere yol gösteren, onlara model olan ve onlar için rehber konumunda olan kimselerdir.

21. yüzyıl her alanda değişimin, yeniliğin ve gelişimin yaşandığı bir zaman dilimi olarak anılmaktadır. Özellikle teknolojinin gelişmesi ve bu gelişmenin birçok alanı etkilemesi

bireylerin yaşamlarını kolaylaştırıcı bir faktör olmuştur. Teknolojinin gelişmesi ve ilerlemesiyle birlikte bireylerin iletişim olanakları artmış, bilgiye erişim kolaylaşmış ve hayat standartları yükselmiştir. Bu durumun getirişiyle birlikte bireyler daha bilinçli hâle gelmiş ve bireylerin hayata karşı olan farkındalıkları artmıştır. Bu bilinç ve farkındalık bireyleri her daim öğrenmeye sevk etmiş, içinde bulundukları çağa adapte olmalarını kolaylaştırmış, değişim ve gelişime katkı sağlamalarının yolunu açmış ve onların merak duygularını harekete geçirmiştir. Bu sayede bireyler yer, zaman ve mekân fark etmeksizin hangi konumda veya hangi yaş grubunda olurlarsa olsunlar öğrenmeye istekli ve gelişime açık bir tutum içerisinde olmuşlardır.

Bireylerin günümüzde çeşitli nedenlerden ötürü farklı bir dil öğrenme ihtiyacı duydukları görülmektedir. Türkçe de bu ihtiyaçtan üzerine düşen payı almış ve Türkçe öğrenimi büyük bir önem kazanmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimine yönelik talebin artması birçok kurum ve kuruluşu harekete geçirmiş hem yurt içinde hem de yurt dışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi faaliyetleri hız kazanmıştır (Şenol-Ebren, 2022). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen bireylere Türk dilinin özellikleri aktarılırken aynı zamanda bu bireylerin içinde yaşadıkları 21. yüzyılın beceri ve kazanımlarını edinecekleri bir şekilde eğitim görmeleri gerekmektedir. Bireylerin 21. yüzyıl beceri ve kazanımlarına sahip olabilmeleri için bu alanda eğitim verecek öğreticilerin bu beceri ve kazanımlara sahip olmaları gerekmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğreticilerin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarını ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemek ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır.

1.1.1. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesini “Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğreticilerin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır.

1.1.2. Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesinden hareketle aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmış ve sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

1. Yabancılar Türkçe öğreticilerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları, uygulanan ölçeğinin genelinde ve alt boyutlarında;
 - a. Cinsiyet,
 - b. Yaş,
 - c. Mesleki kıdem,
 - d. Mezun olunan fakülte,
 - e. Öğrenim durumu,
 - f. Görev yapılan yer,
 - g. Kadro tipi değışkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Yabancılar Türkçe öğreticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, uygulanan ölçeğinin genelinde ve alt boyutlarında;
 - h. Cinsiyet,
 - i. Yaş,
 - j. Mesleki kıdem,
 - k. Mezun olunan fakülte,
 - l. Öğrenim durumu,
 - m. Görev yapılan yer,
 - n. Kadro tipi değışkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Yabancılar Türkçe öğreticilerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında ilişki ne düzeydedir?
4. Yabancılar Türkçe öğreticilerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları, yaşam boyu öğrenme eğilimlerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?
5. Yabancılar Türkçe öğreticilerinin 21. yüzyıl becerileri ve yaşam boyu öğrenme hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Önemi

İçinde bulunduğumuz zaman dilimine bakıldığında bilimin ilerlemesi ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte hemen her alanda değışim ve gelişmelerin yaşandığı görölmektedir. Özellikle teknolojik gelişmeler sonucu iletişim araçlarının gelişmesi ve yaygınlaşması bilgiye ulaşımı kolay hâle getirmiş ve bireylerin gereksinim duydukları bilgilere zaman ve mekân kısıtlaması olmadan ulaşmalarına imkân sağlamıştır. Dünya tarihine bakıldığında bilgi alışverişinin bu kadar hızlı olmadığı görölmektedir. Bilgi alışverişinde yaşanan bu gelişim ise içinde bulunduğumuz 21. yüzyılın bilgi çağı olarak adlandırılmasına sebep olmuştur

(Kozikoğlu ve Altunova, 2018). Bilgi çağında yaşayan bireylerin içinde bulundukları zaman dilimine ayak uydurmaları ve meydana gelen gelişmeleri devam ettirebilmeleri için bireylerin sahip olması gereken birtakım beceriler ortaya çıkmıştır. Söz konusu olan bu beceriler öğrenme ve yenilenme becerileri, yaşam ve kariyer becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri olarak genel anlamda üç başlık altında toplanmıştır (Anagün vd., 2016). Adları geçen beceriler incelendiğinde bireylerin yaşamlarını sürdürdükleri çevrede, günlük yaşamlarında veya çalışma hayatlarında öğrenmeye karşı eğilimli, toplumsal hayata uyum sağlayabilen, problemler karşısında yılmayan ve çözüm üretebilen, yeniliklere açık olan, çok yönlü düşünebilen ve gelişen teknolojiyi özümseyip, yerinde ve doğru kullanabilen bireyler olmaları beklenmektedir. Bireylerin bu becerilere sahip olmaları alınan kaliteli ve doğru eğitime bağlı olduğu kadar öz denetimlerine, yaşam boyu öğrenme eğilim ve isteklerine de bağlıdır.

21. yüzyıl içerisinde doğan ve yaşamını sürdüren her birey sonraki dönemlerinde yaşamını sürdüreceği hayatın şartlarına hazır olmalıdır. Bu hazırlık safhasında ise bireylerin eğitim ve öğretim süreçlerinden sorumlu olan öğretmenlerin büyük bir etki ve görevleri vardır. Günümüz dünyasının geldiği nokta ve içinde bulunduğumuz 21. yüzyılın gereksinimleri dikkate alındığında bireylere verilecek olan eğitim ve öğretim süreçlerinin ne denli önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenci bireylerin bu beceri ve kazanımlara sahip olabilmeleri için öncelikle öğretici konumunda bulunan kimselerin bu beceri ve kazanımlara sahip olmaları ve bunları etkili bir şekilde eğitim sürecine aktarabilmeleri gerekmektedir. Günümüz şartlarına bakıldığında siyasi, ticari, eğitim ve turizm gibi amaçlarla Türkçe öğrenmenin hem Türkiye’de hem de Türkiye dışındaki coğrafyalarda bir ihtiyaç haline geldiği görülmektedir. Bu ihtiyacı karşılamak amacıyla ve Türkçe öğretimine artan talebe cevap vermek için yurt içinde ve yurt dışında birçok kurum Türkçe öğretim faaliyetlerinde bulunmaktadır (Şenol-Ebren, 2022). Bu çalışmada söz konusu amaç doğrultusunda bu kurumlarda çalışan öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemek ve aralarındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Bu sayede öğretmenler açısından 21. yüzyıl becerilerinin öneminin daha iyi anlaşılacağı ve eğitim-öğretim sürecinde bu becerilerin bireylere aktarılmasındaki önem konusunda farkındalık oluşacağı beklenmektedir. Bununla birlikte öğretim süreçlerinde bu becerilere dair farklı etkinliklerin ve içeriklerin kullanımının da öneminin anlaşılacağı ve bu sayede öğretim süreçlerinin daha kaliteli ve nitelikli bir şekilde planlanacağı beklenmektedir.

21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri konularında literatüre bakıldığında birçok araştırmanın olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu eğitim liderleri, öğretmenler ve öğretmen adayları üzerine olduğu gibi akademisyenler üzerine de yapılmış çalışmalar bulunmaktadır.

Yabancılar Türkçe öğretimi, ülkemizin içinde bulunduğu durumdan ötürü gün geçtikçe önem kazanmaktadır. Literatüre bakıldığında Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenler üzerinde sözü edilen konularla ilgili bir çalışma olmadığı görülmüştür. Literatürdeki bu boşluğu doldurmak, 21. yüzyılın gereksinimlerine sahip bireyler yetiştirebilmek, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olmalarının öğretim süreçlerinin verimli ve nitelikli bir şekilde ilerlemesi üzerindeki etkisinin ve öneminin ne denli olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla yürütülen bu çalışma bu bakımdan büyük önem arz etmektedir.

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma, yurt içinde ve yurt dışında Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten toplam 219 öğreticiden elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Araştırma yöntemi bakımından, nicel ve nitel yaklaşımların birlikte kullanıldığı karma yöntemle sınırlıdır.
3. Veri toplama araçları bakımından öğretmenlere uygulanan kişisel bilgi formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu, 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ölçeği ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği ile sınırlıdır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu çalışmada,

1. Kullanılan veri toplama araçlarının, çalışma amacına ulaşılmasında yeterli ve geçerli düzeyde bilgiyi yansıttığı,
2. Kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu gibi veri toplama araçlarının oluşturulması sırasında başvuru uzman görüşlerinin yeterli olduğu,
3. Öğretmenlerin uygulanan ölçek maddelerini ve kişisel bilgi formunu doğru ve içtenlikle yanıtladıkları, aynı zamanda görüşme esnasından gerçek görüş ve düşüncelerini belirttikleri,
4. Seçilen örneklemin evreni temsil edecek büyüklüğü sahip olduğu varsayılmaktadır.

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yabancılara Türkçe öğretimi ve öğreticileri, 21. yüzyıl becerileri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilgili genel bilgiler ve bu konularda yapılmış araştırmalar hakkında bilgiler verilmiştir.

2.1. Yabancı Dil Öğretimi

İnsan sosyal bir varlıktır ve diğer insanlarla etkileşim içinde olabilmenin yegâne şartı kuşkusuz iletişim kurmaktır. Bireylerin gerek ulusal açıdan gerek uluslararası açıdan “ekonomi, siyaset, eğitim, askerlik, ticaret, bilim, çalışma, sanat, turizm ve kültür” gibi alanlarda her türlü ilişki kurabilmeleri için ana dillerinden başka uluslararası diğer dilleri de bilmeleri gereklidir (Demircan, 2013, s. 6). Söz konusu alanlardaki gelişim ve ilerlemeler sonucunda bu gereklilik zamanla giderilmesi gereken bir ihtiyaca dönüşmüş ve bireyler türlü amaçlar doğrultusunda farklı dilleri öğrenme çabası içerisine girmişlerdir. Yabancı dil öğretiminin başlangıç noktasının kesin çizgilerle tam olarak nerede ve hangi zaman diliminde ortaya çıktığı konusunda kabul gören kesin bir bilgi olmasa da MÖ 2225’te Sümerlerin devletine hâkim olan Akadların Sümer dilini öğrenmeleri ilk yabancı dil öğretimi olarak kabul edilmiştir (Hengirmen, 2005). Bununla birlikte insan topluluklarının tarih sahnesine çıktığı ve birbirleriyle iletişime geçtikleri ilk andan bu yana yabancı dil öğretiminden söz etmek mümkündür. Doğan (2012, s. 42), insanların hedef toplum içinde yaşamak zorunda kalmasıyla ilk yabancı dil öğreniminin başladığını; seyahat ve ticaret maksadıyla toplumlar arası ilişkiler sonucu ortaya çıkan iletişim ihtiyacının yabancı dil öğrenme gereksinimini de beraberinde getirdiğini savunmaktadır. Bu doğrultuda bakıldığında yabancı bir dil öğrenmeye olan ihtiyacın ve bu ihtiyaca yönelik öğretimin yapılmasındaki en temel faktörün iletişim olduğu anlaşılmaktadır.

2.1.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine Genel Bir Bakış

Toplumlar siyasi, ekonomik, eğitim, sağlık, bilim ve kültürel gibi nedenlerden ötürü birbirleriyle sürekli bir ilişki içerisinde olmuşlardır. Toplumlar arasındaki bu ilişkinin ilerlemesi ve iletişim bağlarının kuvvetlenmesi için farklı bir dil öğrenimi gereksinimi ortaya çıkmış, bu gereksinim ise insanları ana dillerinden başka yabancı bir dil öğrenme süreci içerisine yönelmiştir (Oğraş, 2019). Bu yönelim dil öğretim çalışmalarını hızlandırmış ve

toplumsal ilişkilerin gelişmesini sağlamıştır.

Türklerin tarih sahnesine çıktıkları, birbirleriyle ve diğer topluluklarla iletişim hâlinde oldukları ilk andan itibaren Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminden söz etmek mümkündür. Alandaki çalışmalarda Kaşgarlı Mahmud'un kaleme aldığı Divan-ü Lügati't-Türk ile birlikte yabancılara Türkçe öğretiminin başladığı ifade edilse de Çin Şu kaynağında Hintli bir rahibin Hunların dilini bilip kullandığının görülmesi örgün olarak olmasa da Köktürklerden önce de yani Hun devleti döneminde de yabancılara Türkçe öğretimi faaliyetlerinin yapıldığını göstermektedir (Biçer, 2017). Buradan hareketle yabancılara Türkçe öğretimi çalışmalarının Hun dönemi ile başladığını söylemek mümkündür. Hunlar ile başlayan bu çalışmalar kurulan diğer Türk devletleri zamanında da devam etmiştir. Biçer (2012, s. 130) yabancılara Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimini sırasıyla Hun, Köktürk, Uygur, Karahanlı, Harezmi, Kıpçak, Selçuklu, Çağatay, Osmanlı ve Cumhuriyet Dönemi şeklinde tasnif etmiş ve bu dönemlerde “yapılan çalışmaların kendi dönemi içerisinde kendilerinden beklenen işlevi yerine getirdiğini” belirtmiştir.

Hunlarla başlayan ve günümüze kadar gelen Türkçe öğretimi çalışmaları için birçok eser kaleme alınmıştır. Kaşgarlı Mahmud'un kaleme aldığı Divan-ü Lügati't-Türk, Ali Şir Nevâî tarafında 15. yüzyılda yazılmış olan Muhâkemetü'l -Lugâteyn, tüccarlara Kıpçak Türkçesini öğretmek ve Hristiyanlığı Kıpçak Türklerine yaymak amacıyla yazılan Codex Cumanicus, Cemal el-din İbn-i Mühenna tarafından kaleme alınan Hilyetü'l-insân ve Heybetü'l-lisân (İbn-i Mühenna Lugati), Mehmed Hevai Uskufi'nin kaleme aldığı Makbul-i Arif gibi eserler Türkçe öğretimi için kaleme alınan eserlerden bazılarıdır (Abalı, 2023). Bu eserler Türkçe öğretim çalışmalarını hem kolaylaştırmış hem de hızlandırmıştır.

Türkçe öğretim çalışmalarının yürütüldüğü kurumlara bakıldığında Osmanlı Devleti döneminde eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği Enderun mektebi dikkat çekmekte, hatta Osmanlı döneminde Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten tek kurum olarak Enderun mektebi gösterilmektedir (Çorlu vd., 2010, s. 19-31). Enderun mektebine alınan öğrenciler genelde devşirmeler arasından seçilmektedir. Devşirme, savaşlarda fethedilen bölgelerdeki yetenekli Hristiyan çocukların toplanıp devlet kademelerinde görevlendirilmesi için eğitimden geçirildiği ve yetiştirildiği bir sistemdir. Bu sistemden de anlaşılacağı üzere Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi Osmanlı döneminde önemli bir yere sahiptir.

Günümüzde yabancılara Türkçe öğretimi yurt içinde ve yurt dışında birçok kurum ve kuruluş tarafından gerçekleştirilmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini sistemli bir şekilde gerçekleştiren ilk kurum Ankara Üniversitesi bünyesinde açılan TÖMER'dir. “TÖMER, Ankara Üniversitesi Rektörlüğüne bağlı olarak yabancılara Türkçe öğretmek

amacıyla British Council, Goethe Institut, Cervantes ve Alliance Française gibi dünyanın önde gelen dil ve kültür merkezleri örnek alınarak 1984 yılında kurulmuştur” (Ayaz ve Akkaya, 2009, s. 214). Bu tarihten sonra birçok üniversite bünyesinde TÖMER’ler açılmaya başlamış ve yabancılara Türkçe öğretimi çalışmaları kurumsal nitelik kazanmaya başlamıştır. Türkçe öğretim çalışmaları TÖMER’lerle sınırlı kalmamış, özel eğitim kursları, MEB’e bağlı kurslar, Yunus Emre Enstitüsü ve Türkiye Maarif Vakfı gibi kurum ve kuruluşlar bünyesinde de yabancılara Türkçe öğretim faaliyetleri devam etmiştir.

2.1.1.1. Yabancılara Türkçe Öğretimiyle İlgili Kurum ve Kuruluşlar

Yabancılara Türkçe öğretimi çalışmaları her devlet döneminde olmuştur fakat asıl yükselişini Cumhuriyet Döneminde yaşamış ve bu yükseliş günümüzde de tüm hızıyla devam etmektedir. Özellikle günümüzdeki eğitim anlayışlarında ve felsefelerinde yaşanan gelişmelerle birlikte dil öğretiminin daha sistemli hâle gelmesiyle çalışmalar son zamanlarda yoğunluk kazanmıştır. Her ne kadar 1950 yılından sonra çeşitli üniversiteler bünyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmalar yapılsa da bu çalışmalar yetersiz kalmış ve bu nedenle, 1984 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde, yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) kurulmuştur (Başar, 2019). Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulan TÖMER, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin kurumsallaşma yolundaki ilk adımı olmuştur. Bu kurumsallaşma süresinden sonra Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili yapılan lisansüstü çalışmaların ve makalelerin sayısı gittikçe yükselmeye başlamıştır (Erem, 2019, s. 8). Sonraları birçok üniversite bünyesinde Türkçe öğretim merkezleri ve dil öğretim merkezleri gibi merkezler açılmıştır. Tablo 1’de Yükseköğretim Kurulu istatistik verilerine göre devlet ve vakıf üniversiteleri bünyesinde açılan merkezlere ait bilgiler yer almaktadır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2023):

Tablo 1. Üniversiteler Bünyesinde Açılan Merkezlere İlişkin Bilgiler

Merkez Adı	Adet
Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	91
Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	14
Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi	10
Türkçe ve Yabancı Diller Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	4
Türkçe ve Yabancı Diller Uygulama ve Araştırma Merkezi	1
Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi	8

Türkçe Öğrenim Uygulama ve Araştırma Merkezi	2
Halep Türkçe Eğitim Merkezi	1
Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2
Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	16
Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	9
Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi	3
Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	3
Türk Dili Öğretim Merkezi	1
Türk Dili Uygulama ve Araştırma Merkezi	1
Dil Eğitimi ve Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2
Toplam	168

Tablo 1 göz önüne alındığında “Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi”, “Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi” ve “Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi” gibi isimlerle birçok üniversite bünyesinde yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla toplam 168 merkezin açıldığı görülmektedir. Tablo 2’de bu merkezlerin üniversite türüne ilişkin bilgiler verilmiştir:

Tablo 2. Merkezlerin Üniversite Türüne Göre Dağılımı

Üniversite Türü	Adet
Devlet Üniversitesi	121
Vakıf Üniversitesi	47
Toplam	168

Tablo 2 göz önüne alındığında YÖK (2023) verilerine göre açılan 168 merkezin 121 tanesinin devlet üniversitesi bünyesinde, 47 tanesinin ise vakıf üniversitesi bünyesinde olduğu görülmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sadece üniversiteler bünyesinde açılan merkezlerle sınırlı kalmamış, üniversiteler dışında Türkiye Diyanet Vakfı Dil Kursları, Özel Dil Kursları, Halk Eğitim Merkezleri, Belediyeler tarafından açılan kurslar, bazı sivil toplum kuruluşları tarafından açılan kurslar, Milli Savunma Üniversitesi ve Gençlik Merkezlerinin kursları gibi birçok kurs, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çalışmalarında bulunmuştur (Başar, 2019, s. 43). Adı geçen bu kurum ve kuruluşlar yurt içinde çalışmalarını yürütürken Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye Maarif Vakfı ve Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar

Başkanlığı gibi kurumlar da hem yurt içinde hem de yurt dışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çalışmalar yapmaktadır.

Yunus Emre Enstitüsü, 05.05.2007 tarihinde 5653 sayılı kanunla kurulan Yunus Emre Vakfına bağlı bir kuruluştur. Türk dilini, tarihini, kültürünü ve sanatını tanıtmak amacıyla özellikle yurt dışında kurduğu merkezlerde Türkçe öğretim faaliyetlerini yürütmektedir. Enstitü, faaliyetlerine 2009 yılında başlamıştır. Kültür merkezlerinde Türkçe öğretiminin yanı sıra birçok etkinlikler yapılmakta, bu etkinliklerde ulusal ve uluslararası alanda ülkemiz temsil edilmektedir (Yunus Emre Enstitüsü [YEE], 2023).

Yabancılar Türkçe öğretimi alanında çalışmalar yapan bir diğer önemli kurum ise Türkiye Maarif Vakfı'dır. Kamu yararına çalışan vakıf, yurt dışında Türkiye Cumhuriyeti adına eğitim faaliyetleri yürütme yetkisine sahiptir. 17 Haziran 2016 tarihinde 6721 sayılı kanun ile kurulan vakıf, dünyadaki bütün ülkelerde okul öncesinden yükseköğretime, örgün eğitimden yaygın eğitime kadar her türlü alanda çalışmalar yürütmektedir (Türkiye Maarif Vakfı [TMV], 2023a).

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) yabancılar Türkçe öğretimi alanında çalışmalar yapan önemli kurumlardan biridir. MEB bu konuda birçok çalışma ve proje gerçekleştirmiş, özellikle Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine entegrasyonun desteklenmesi (PICLES) projesi kapsamında Türkiye sınırları içerisinde Suriyeli nüfusun yoğunlukta olduğu bölgelerde Türkçe öğretmenleri aracılığıyla Türkçe öğretimi faaliyetlerini gerçekleştirmiştir (Biçer, 2020).

PICLES projesiyle hedeflenen temel amaç ülkemize yerleşen Suriyeli sığınmacıların hem dilimizi hem de kültürümüzü doğru bir şekilde öğrenmelerini sağlamak, sosyal yaşama ve toplumsal düzene uyum sağlamalarını desteklemektir. 2 yıllık bir süreci kapsayan proje Türkiye'deki Mülteciler için Mali Yardım Programı anlaşması kapsamında MEB ve Avrupa Birliği (AB) Türkiye Delegasyonu arasında imzalanmıştır. Bakanlığın doğrudan hibelendirildiği proje 03.10.2016 tarihinde faaliyetlerini yürütmeye başlamıştır. Adı geçen proje özellikle Suriyeli sığınmacı nüfusun yoğunlukta olduğu İstanbul, Kocaeli, Sakarya, Bursa, İzmir, Ankara, Konya, Antalya, Mersin, Adana, Kayseri, Kahramanmaraş, Malatya, Osmaniye, Gaziantep, Kilis, Adıyaman, Şanlıurfa Siirt, Hatay, Batman, Mardin ve Diyarbakır gibi illerde MEB'e bağlı resmi okullarda gerçekleştirilmiştir (Oğraş, 2019). Proje kapsamında birçok Suriyeli sığınmacıya Türk dilinin ve toplumunun özellikleri öğretilmiş, bu sayede sosyal yaşama uyum sağlamaları desteklenerek toplumsal yaşamda ortaya çıkabilecek sorunların önüne geçilmeye çalışılmıştır.

MEB sadece PICLES projesini yürütmemiş, bununla birlikte Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü aracılığıyla öğrencilere yönelik olarak "Türkçe A1, A2 ve B1 Seviyesi

Harmanlanmış Model kursları, Yabancılar Türkçe Öğretimi (6-12 yaş) 1., 2. ve 3. Seviye kursları, Yabancılar Türkçe Öğretimi (13-17 yaş) 1., 2. ve 3. Seviye” kurslarını gerçekleştirirken yetişkin bireylere yönelik olarak da “Yabancılar için Türkçe Seviye A1, A2 ve B1” kurslarını yürüterek çeşitli faaliyetlerde bulunmuştur (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB],2021; 2017; 2016).

2.1.1.2. Yabancılar Türkçe Öğretimiyle İlgili Kurslar, Programlar ve Ders İçerikleri

Dil öğrenimindeki temel amaçlardan biri iletişim kurmaktır. Sağlıklı bir iletişim kurma ise dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dilin dört temel becerisinin gelişimiyle mümkün olmaktadır. Dil becerilerinin gelişimi ise nitelikli bir eğitimi gerekli kılmaktadır. Bu durum ise eğitim ve öğretim süreçlerinde kullanılacak öğretim programlarının önemini ortaya çıkarmaktadır. Öğrenme-öğretme süreçlerinin temel bileşenleri üç ana unsurdan oluşmaktadır. Bunlardan ilki program veya içeriktir. İkinci unsur süreç veya yöntemdir. Üçüncü ve son unsur ise değerlendirmedir (Saban, 2005). Devamlı olarak etkileşim içerisinde olan bu üç ana unsur birbirini tamamlar niteliktedir.

Dil öğretiminin amacına ulaşması ve sağlıklı yürütülebilmesi için bu sürecin planlı ve programlı bir biçimde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini çeşitli kurum ve kuruluşlar yürütmektedir. Her kurum ya da kuruluş, dil öğretim sürecini kendi çalışma koşullarına göre planlamış ve yürütmüştür. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik herkes tarafından genel kabul görmüş bir öğretim programı bulunmamaktadır. Erdem vd. (2015) alan uzmanları tarafında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanına yönelik bir programın hazırlanmasını ve bu programın paket program hâline getirilmesinin gerekliliğini vurgulamışlardır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında herkes tarafından genel kabul gören bir programın olmayışı bu alanda bazı sorunları ortaya çıkarmıştır. Öğretim sürecine yardımcı kaynakların başında ders kitapları gelmektedir. Bu alandaki ders kitapları ele alındığında farklı kurum veya kuruluşlarca hazırlanan çeşitli ders kitaplarının olduğu görülmektedir. Ders kitaplarındaki bu farklılık ve alanda ortak kabul gören bir öğretim programının olmayışı dil öğretim sürecinin bütün bileşenlerini etkilemektedir. Çünkü öğretim programı ölçme ve değerlendirme süreçlerine, uygulanacak sınavlara ve kullanılacak ders kitaplarının hazırlanmasına kaynaklık etmekte ve bir zemin oluşturmaktadır (Abuammar, 2018). Dil öğretim süreçlerinde kullanılan programların aynı veya ortak olmayışı doğal olarak öğretim

sürecinde kullanılacak materyallerde, uygulanacak sınavlarda ve ders kitaplarında farklılıkların ortaya çıkmasına neden olacaktır. Bu farklılıklar ise öğretim sürecinin bileşenlerini etkileyecek, dil öğretim sürecinden alınacak nitelikli çıktılara ket vuracak ve öğretimdeki hedeflere ulaşmada yavaşlatıcı bir etkiye neden olacaktır. Bu durum ise Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında kullanılacak ve herkes tarafından kabul gören ortak bir öğretim programı gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır (Kan vd., 2013; Abuammar, 2018). Buradan da anlaşılacağı üzere Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında hazırlanacak ve ortak olarak kullanılacak bir öğretim programı dil öğretim sürecinin etkililiğini arttıracak ve kimi sorunların önüne geçecektir.

Millî Eğitim Bakanlığı, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından yabancılara Türkçe öğretimi için çeşitli kurslar ve programlar hazırlanmıştır. Hazırlanan kurs programlarında her seviye için edinilmesi gereken kazanımlar kapsamlı bir şekilde oluşturulmuştur. Bu kapsamda hazırlanan bazı kurslar şunlardır:

1. Türkçe A1, A2 ve B1 Seviyesi Harmanlanmış Model kursları yabancı uyruklu öğrenciler için hazırlanmıştır. Bu kursların eğitim sürelili her seviye için 90 ders saati olarak planlanmış ve ayrıca ilave olarak öğrenciler için online sistemde 30 saatlik etkinlikler hazırlanmıştır (MEB, 2021).
2. Yabancılara Türkçe Öğretimi (6-12 yaş) 1. Seviye kursu her biri 30 ders saatini kapsayan “alfabe öğretimi, ben ve yakın çevrem, günlük yaşam, zaman ve mekân, dış görünüş ve kişisel bakım” temalarında toplam 150 ders saati olarak planlanmıştır. Yabancılara Türkçe Öğretimi (6-12 yaş) 2. Seviye kursu “giriş bölümü için 10 ders saati, temel ihtiyaçlar, meslekler, zaman ve mekân, alışveriş, hastalıklar ve alışkanlıklar” temalarının her biri için 30 ders saati olarak planlanmış ve toplamda 160 ders saatini içermektedir. Yabancılara Türkçe Öğretimi (6-12 yaş) 3. Seviye kursu ise “giriş bölümü için 10 ders saati, tanışma ve yakın çevre, serbest zaman etkinlikleri, müzik- alışveriş, özel günler ve kutlamalar” temalarının her biri için 30 ders saati olarak planlanmış ve toplamda 160 ders saatini içermektedir (MEB, 2016, s. 3).
3. Yabancılara Türkçe Öğretimi (13-17 yaş) 1. Seviye kursu her biri için 24 ders saatini kapsayan “alfabe öğretimi, tanışma ve arkadaşlık, ailem ve çevrem, sayılar ve zaman, dış görünüş ve kişisel bakım, temel ihtiyaçlar ve meslekler” temalarında toplam 168 ders saati olarak planlanmıştır. Yabancılara Türkçe Öğretimi (13-17 yaş) 2. Seviye kursu her biri için 24 ders saatini kapsayan “giriş, alışveriş, sağlık ve spor, günlük hayat ve etkinlikler, serbest zaman etkinlikleri, hava durumu ve

iletişim, kutlamalar ve tatil” temalarında toplam 168 ders saati olarak planlanmıştır. Yabancılar Türkçe Öğretimi (13-17 yaş) 3. Seviye kursu her biri için 24 ders saatini kapsayan “giriş, hayallerim ve ben, medya ve kùltür, eēitim ve çalışma hayatı, anılar- geçmiş, toplum ve birey, duygular ve sanat” temalarında toplam 168 ders saati olarak planlanmıştır (MEB, 2016, s. 3).

4. Yabancılar için Türkçe Seviye A1 kursu her biri için 24 ders saatini kapsayan “ben ve yakın çevrem, günlük yaşam, insanların görüşleri ve tanımlamalar, zaman ve mekân, sosyal hayat” temalarında toplam 120 ders saati olarak planlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin ilk defa karşılaşacakları alfabe sisteminin öğretilmesi için 16 ders saati daha eklenmiş ve 136 ders saati olarak kurs uygulamıştır. Yabancılar için Türkçe Seviye A2 kursu her biri için 16 ders saatini kapsayan “kişisel bilgiler ve tanıtım, çevrem, günlük hayat ve rutinler, boş zaman ve eēilence, alışveriş, eēitim ve çalışma hayatı, geçmiş, gelecek, özel günler ve kutlamalar, güncel konular, ùlkeler ve sanat” temalarında toplam 160 ders saati olarak planlanmıştır. Yabancılar için Türkçe Seviye B1 kursu her biri için 32 ders saatini kapsayan “kişisel bilgiler ve tanıtım, gündelik yaşam, eēitim ve iş yaşamı, toplum ve şehir hayatında birey, bilgi kaynakları ve medya, boş zaman ve eēilence, seyahat, farklı kùltürler davet ve kutlamalar, geçmişteki olaylar ve tarih, sosyal ve güncel olaylar” temalarda toplam 320 ders saati olarak planlanmıştır (MEB, 2017, s. 1).

Yabancılar Türkçe öğretimi faaliyetlerini gerçekteştiren önemli kuruluşlardan bir diēeri ise üniversitelerdir. Bu alanın öğretimini gerçekteştirecek ve alanda uzmanlaşacak bireyler üniversiteler bünyesindeki fakùlteler ve enstitülerde yetiştirilmektedir. Üniversitelerde yabancılar Türkçe öğretimi alanında ayrı bir bölüm olmasa da eēitim fakùltelerine baēlı Türkçe Eēitimi Ana Bilim Dallarında alan eēitimi kapsamında “Yabancılar Türkçe Öğretimi” adında bir ders verilmektedir. “2016 Türkçe Öğretmenliēi Lisans Programı’nda yabancılar Türkçe öğretimi dersi 1 dönem 2 kredi, 2018 programında ise 1 dönem 3 kredi olarak yer almaktadır” (Mutlu ve Gümüş, 2021, s. 848). Üniversitelere baēlı enstitüler bünyesinde ise hem akademik çalışmalar yürüt÷lmekte hem de bu alanda uzman öğretiler yetiştirmek adına yüksek lisans ve doktora programları bulunmaktadır. Özellikle günümüzde yabancılar Türkçe öğretimi alanının önem kazanmasıyla birlikte kimi üniversitelerde yabancılar Türkçe öğretimi alanına özgü tezli ve tezsiz yüksek lisans programları açılmaya başlamıştır (Biçer, 2020). Bu sayede alanla ilgili hem daha fazla ve nitelikli araştırmalar yürüt÷lmekte hem de bu alanda uzmanlaşmış öğretilerlerin sayısı artmaktadır.

Yabancılar Türkçe öğretimi alanında genel anlamda henüz kabul görmüş bir öğretim programı bulunmamaktadır. Bu alanda eğitim veren kurum ve kuruluşlar “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni” kapsamında ve kendi eğitim hedefleri doğrultusunda bir öğretim programı veya planı hazırlamışlardır. Bu anlamda Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinin (TÖMER) 2015 yılında hazırladığı “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı” önemli program çalışmaları arasındadır. Bu programda, her düzey için yabancı dil olarak Türkçe öğretim kazanımları, ders planı örnekleri, toplumsal ve kültürel kazanım çizelgesi, tema çizelgeleri; konular, öğretim yaklaşımları, öğretim yöntemleri, öğretim teknikleri, etkinlikler ve değerlendirmeye ilgili bilgiler bulunmaktadır (Biçer, 2019, s. 68). Programın bu denli kapsamlı ve nitelikli hazırlanması onu birçok üniversitenin rahatlıkla kullanabileceği bir konuma getirmiştir.

Yabancılar Türkçe öğretimi alanında yapılan bir diğer önemli program çalışması ise 2020 yılında Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan ve yayımlanan Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı’dır (MVYTÖP). Program, temel kaynağını Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninden almaktadır. Programın hazırlanmasındaki amaç; “yurt içinde veya yurt dışında örgün ve yaygın eğitim kapsamında Türkçe öğrenenler, öğretmenler, öğretim materyali hazırlayıcı ve sınav uygulayıcıları için temel dayanak ve yaklaşımları, amaçları, seviyelere ve becerilere göre kazanımları, ölçme ve değerlendirme sürecini, dil öğretimi içeriklerini düzenlemek ve dil öğretimi standartlarını belli çerçevede yapılandırmak” olarak belirlenmiştir (Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı [MVYTÖP], 2020, s. 11). Bu amaç doğrultusunda program, alanında uzmanlaşmış eğitimcilerden oluşan büyük bir ekip ile hazırlanmıştır. Program üzerindeki çalışmalar programın yayımlanmasından sonra da devam etmiş ve 2022 yılında mevcut programa yeni izlen ve eklemeler yapılarak güncellenmiştir.

2.2. Yabancılar Türkçe Öğreticilerinin Güncel Durumu

İnsanlığın gelişim serüvenine tarihsel süreç içerisinde bakıldığında bilginin kullanıldığı ölçüde insanlığın geliştiği ve ilerleme kaydettiği görülmektedir. Geçmişten günümüze bakıldığında ilkel toplum yapısıyla tarih sahnesinde var olan insanlık, aklın ve bilginin önderliğinde değişim ve gelişimi ilerleterek günümüzde bilgi toplumu yapısına sahip olmuştur (Canlıoğlu, 2008). 20. yüzyılın son dönemlerinde ortaya çıkan ve 21. yüzyılın bütününe ele alan bilgi toplumu yapısında bireyler her alanda çeşitli değişim ve gelişimlere şahit olmaktadır. Bireylerin bu süreçte uyum sağlayabilmeleri noktasında ise eğitim ve öğretim süreçleri büyük bir öneme sahiptir. Çünkü eğitim toplumsal yaşamda ortaya çıkan ihtiyaçları

karşılayabilen, toplumun yapısına ve düzenine uyum sağlayabilen, toplumsal gelişime ve değişime katkıda bulunan bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Kaya, 2020). Bu amaç toplumsal bağlamda ele alındığında eğitimin temel işlevlerinden birini oluşturmaktadır.

Bireylerin topluma uyum sağlayabilmeleri ve toplumsal gelişimi destekleyebilmeleri için doğru ve nitelikli bir eğitime ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyacı karşılamada en önemli görev eğitim ve öğretim süreçlerini planlayan, yöneten ve uygulayan eğitimcilerdir. Bilgi toplumunda hayat süren, diğer bir deyişle 21. yüzyılda yaşayan bireylerde 21. yüzyıl farkındalığı oluşturmak eğitimcilerin yani öğretmenlerin en büyük sorumluluklarından birisidir (Korkut ve Akkoyunlu, 2008). Bununla birlikte bireylerin ihtiyaç duyacakları her türlü bilgi ve becerilerin kazanılmasında da öğretmenlere büyük bir sorumluluk düşmektedir.

Bireylerin içinde yaşadıkları topluma uyum sağlayabilmeleri ve katkıda bulunabilmelerindeki en önemli faktörlerden biri o toplumun diline ve kültürüne hâkim olmaktır. Yaşadığı toplumun içinde doğup büyüyen bireyler için bu durum oldukça kolaydır. Çünkü bireyin ilk eğitimi içine doğduğu ailede başlamaktadır. Fakat farklı bir toplum içerisinde doğup büyüyen ve başka bir toplum içerisinde yaşam sürmek isteyen bireyler için bu durum zor olabilmektedir. Bunun için bireylerin yaşayacakları toplumun dilini ve kültürünü öğrenmeleri gerekmektedir. Bu durum ise kaliteli bir eğitim sürecini gerekli kılmaktadır. Bu süreç ise ancak nitelikli öğretmenlerle sağlıklı ve yararlı bir şekilde gerçekleşecektir. Öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterlikler ve nitelikler hususunda çeşitli görüşler bulunmaktadır. Fakat her ne olursa olsun öğretmenlerin eğitim ve öğretim süreçlerinin ayrılmaz ve değişmez bir parçası olduğu bir gerçektir (Orhan-Göksun, 2016). Bu bağlamda eğitimin en temel iki unsurundan birinin öğretici, birinin de öğrenici olduğu anlaşılmaktadır.

Günümüzde siyasi, ekonomik, eğitim ve turizm gibi çeşitli nedenlerle bireylerin farklı bir dil öğrenme ihtiyaçlarının ortaya çıktığı görülmektedir. Türkçe de bu çeşitli nedenlerden üzerine düşen payı almış ve yabancılara Türkçe öğretimi günümüzde büyük bir önem kazanmış ve talep edilen bir alan konumuna gelmiştir. Bu önem ve talebin gün geçtikçe artması üzerine gerek yurt içinde gerekse yurt dışında Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten birçok kurum faaliyete geçmiştir. Bununla birlikte söz konusu bu kurumlarda Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek öğretici ihtiyacı ortaya çıkmıştır (Şenol-Ebren, 2022; Kana vd., 2016; Demircan, 2013). Bu ihtiyacı karşılamak için ilgili alanlardan ve farklı branşlardan mezun bireyler istihdam edilmiştir. Demir (2021, s. 67) bu branşları “Türkçe Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı, Dilbilim, Çağdaş Türk Lehçeleri, Türk Halk Bilimi” şeklinde açıklamaktadır. Buradan da anlaşılabileceği üzere Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenler geniş bir yelpazeden seçilmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek öğretmenlerin seçimindeki yelpaze genişliği beraberinde birtakım problemleri meydana getirmiştir (Yıldız ve Tepeli, 2014; Mete, 2018). Üniversitelerde yabancılara Türkçe öğretimi henüz tek başına bir lisans programı olarak okutulmamaktadır (Şenol-Ebren, 2022; Ustabulut, 2019; Demircan, 2013). Bu durumun söz konusu problemlere kaynaklık ettiği söylenebilir. Uçgun (2013) tarihsel süreç içerisinde Türkçe öğretim programlarını incelemiş ve mevcut programlarla eğitim alıp mezun olan Türkçe öğretmenlerinin yabancılara Türkçe öğretme konusunda yetersiz kalacağını, bu nedenle daha donanımlı öğretmenlerin yetişebilmesi için Türkçe eğitimi bölümlerine bağlı “Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı” kurulmasının gerekliliği üzerinde durmuştur. Bunun yanı sıra Erdem vd. (2015) yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılacak çalışmaların daha kaliteli ve nitelikli olması için söz konusu bu alanın müstakil bir ana bilim dalı haline gelmesinin gerekliliği vurgulamışlardır. Günümüz şartları ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin önemi dikkate alındığında bu alanda görev yapacak ve nitelikli bir öğretim süreci gerçekleştirecek dil öğretmenlerinin yetiştirilmesi için akademik programların varlığı ihtiyaçtan öte giderek zorunluluk hâline gelmiştir (Yağmur, 2009, s. 223; Demircan, 2013, s. 362, Kana vd., 2016, s. 1129).

Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenler önceleri yabancı diller bölümünden mezun olan bireyler arasından seçilirken şimdilerde ise çoğunlukla Eğitim Fakültelerinde ve Fen-Edebiyat Fakültelerinde eğitim alan, Türkçe eğitimi ve Türk dili ve edebiyatı bölümlerinden mezun bireyler arasından seçilse de farklı alanlardan mezun olan ve sertifika programlarıyla eğitim alan bireylerin de bu alanda görev yaptığı bilinmektedir. Sertifika programlarının başvuru şartlarına bakıldığında sınırların çizilmediği, kimlerin başvuru yapabileceği, hangi alanlarda eğitim gördükleri, mezun mu yoksa öğrenci mi olmaları gibi konularda belirsizliklerin olduğu görülmektedir (Çetin, 2020). Bu nedenle sertifika alan her bireyin alanda görev yapması veya görev yaptığı takdirde nitelikli bir öğretim sürecini yürütebilecek olması durumu soru işaretlerine neden olmaktadır. Bu bakımdan Demir (2021, s. 196) Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında henüz lisans programı olmadığı için bu alanda görev yapan kimselerin çalışacakları kurumun kurum kültürünün aktarıldığı bilgilendirici eğitimler ve hizmet içi eğitimlerle desteklenmesinin önemi üzerinde durmuştur. Alanda öğretim verecek kimselerin seçimindeki yelpaze genişliği homojenliği büyük ölçüde olumsuz etkilemekte (Yıldız ve Tepeli, 2014, s. 565) ve öğretici niteliklerinin belirlenmesi konusunda önemli farklılıklara neden olmaktadır (Mete, 2018, s. 180). Bu farklılıklar ise dil öğretiminin nitelikli bir şekilde gerçekleşmesine engel olmakta, öğretim sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesini zorlaştırmakta ve genel bağlamda dil öğretim hedeflerine ulaşmayı

sekteye uğratmaktadır.

Alanda görev yapan öğretmenler için yurt içinde özel kurslarda, MEB'e bağlı kurslarda ve üniversitelere bağlı merkezler gibi farklı kurum ve kuruluşlarda çalışma imkanları bulunmaktadır. Üniversiteler bünyesinde görev yapan öğretmenleri sadece bu alan kapsamında görev yapan öğretmenler (TÖMER vb. gibi merkezlerde) ve TÖMER vb. gibi merkezlerle birlikte fakültelerde de çalışan öğretmenler olarak tasnif etmek mümkündür. Başka bir deyişle öğretmenlerin bir kısmı sadece yabancılara Türkçe öğretimi çalışmalarında bulunurken bir kısmı da hem yabancıların hem de Türk öğrencilerin eğitimlerinde yer almaktadırlar. Yurt dışında ise özellikle Yunus Emre Enstitüsüne bağlı kurumlarda ve Türkiye Maarif Vakfına bağlı okullarda çalışma olanakları bulunmaktadır. Öğretmenlerin bu alanda görev yapabileceği Yunus Emre Enstitüsüne bağlı yurt dışında 85 kültür merkezi bulunmaktadır (YEE, 2023). Yine öğretmenlerin bu alanda görev yapabileceği Türkiye Maarif Vakfına bağlı 52 ülkede 465 eğitim kurumu bulunmaktadır (TMV, 2023b). Üniversite bünyelerindeki Türkçe öğretim merkezlerinde öğretim görevlisi olarak istihdam edilecek öğretmenler müstakil olarak açılan kadro ilanlarıyla birlikte geniş bir yelpazeden seçilebilir durumdayken Yunus Emre Enstitüsü ve Türkiye Maarif Vakfı gibi kurumlarda alan mezuniyeti şart koşulmaktadır (Demir, 2021, s. 66-67). Araştırmanın örnekleminde elde edilen bilgilerden hareketle yurt içinde ve yurt dışındaki kurum ve kuruluşlarda görev yapan öğretmenlerin öğrenim durumlarına bakıldığında lisans ve yüksek lisans mezunlarının çoğunlukta olduğu, bununla birlikte doktora eğitimi alan öğretmenlerin de bulunduğu bilinmektedir. Yine araştırma örnekleminde hareketle alanda görev yapan öğretmenlerin meslekteki konumları incelendiğinde ise öğretmenlerin bir kısmının kadrolu olarak görev yaptıkları, bir kısmının ise geçici süreyle dönemlik olarak görev yaptıkları görülmektedir.

2.2.1. Öğretmenlerde Aranılan Nitelikler ve Öğretici Yeterlikleri

Bir kimsenin bir dili bilmesi o dili karşısındaki kişiye rahatlıkla öğreteceği anlamına gelmemektedir. Öğretim sürecinin öğretici ve öğrenici olmak üzere iki temel unsuru vardır ve öğretimin hedeflerine ulaşması bakımından en önemli unsur kuşkusuz öğretmenlerdir. Leigh ve Mean'ın "öğretmenlerin bilgi ve becerileri, okulda öğrencilerin öğrenmesini etkileyen en önemli etkidir" görüşü, öğretici unsurunun öğretimdeki önemini kanıtlar niteliktedir (2005, s. 1). Bu iki temel unsur arasında olumlu ilişkiler gelişir ve uyumluluk sağlarsa ancak o zaman öğretim sürecinin kalitesi ve niteliği artar.

MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından öğretici

yeterlikleri “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar” şeklinde tanımlamıştır (2017, s. 4). Tablo 3’te bu yeterlikler ve açıklamalara ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

A Mesleki Bilgi	B Mesleki Beceri	C Tutum ve Değerler
A1. Alan Bilgisi	B1. Eğitim Öğretimi Planlama	C1. Millî, Manevi ve Evrensel Değerler
Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	Millî, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2. Alan Eğitimi Bilgisi	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma	C2. Öğrenciye Yaklaşım
Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.	Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3. Mevzuat Bilgisi	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	C3. İletişim ve İş Birliği
Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
	B4. Ölçme ve Değerlendirme	C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim
	Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Eğitimin ve öğretimin her alanında olduğu gibi yabancılara Türkçe öğretimi alanında eğitim verecek kimselerde de bulunması gereken birtakım beceri, yetenek ve özellikler vardır. Yabancılara Türkçe öğretimine öğretici faktörü üzerinden bakıldığında öğreticiler Türkçenin dil yapısına ve inceliklerine iyi bir şekilde hâkim olmalı ve aynı zamanda öğreticilerin başlangıç seviyesinde bulunan öğrenciler ile sağlıklı iletişim kurabilecek düzeyde ara dili bilmeleri gereklidir (Tüm ve Mavaşoğlu, 2010). Bununla birlikte öğreticiler dili öğretecekleri hedef kitleyi iyi tanımalı ve öğretim sürecini ona göre planlamalıdır. Hedef kitleyi tanımadan ve hedef kitlenin özelliklerini dikkate almadan yapılacak bir öğretim planı eksikliklere yol açacaktır. Güler (2012, s. 131) Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten bir öğreticinin Türkçenin diğer dillerde bulunmayan ve diğer dillerden ayrılan kelime, anlam ve bunların kullanım durumlarına hâkim olması gerektiğini ve bunu öğrenciye doğru bir şekilde aktarabilmesinin gerekliliği üzerinde durmuş, özellikle bu konunun kelime öğretimi hususuna son derece önemli

olduğunu belirtmiştir. Buradan da anlaşılacağı üzere bir öğreticinin Türkçeyi son derece iyi bilmesi Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmesi için tam anlamıyla yeterli olmayıp bununla birlikte Türkçenin diğer dillerle olan ortaklık, farklılık ve ayırıcı özelliklerinin bilgisine de sahip olması gereklidir.

MEB, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünce yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanan kurslara ilişkin programlarda öğretici nitelikleri genel anlamda şu şekilde belirlemiştir:

4. 1. Yaygın öğretim kurumlarına veya milli eğitim bakanlığı bünyesine atanmış olan Türkçe, Türk dili ve edebiyatı, yabancı dil ve sınıf öğretmenleri görevlendirilir. İlgili kurumlarda adı geçen öğretmenlik alanlarında atanmış öğretmenlerin bulunmaması durumunda Türkçe öğretmenliği, Türk dili ve edebiyatı bölümü ve öğretmenliği, çağdaş Türk lehçeleri ve edebiyatları bölümü, Türk halk bilimi mezunları, yabancı dil bölümü ve sınıf öğretmenliği mezunu olan ve öğretmenlik formasyon belgesine sahip olan kimseler görevlendirilir. Formasyon belgesine sahip olmayan kimselerden Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifikası istenmektedir (MEB, 2016-2017).

Alanı ne olursa olsun her öğreticinin asgari düzeyde bile olsa bilmesi gereken birtakım bilgi türleri bulunmaktadır. Shulman (1987, s. 8) bu bilgi türlerini “alan bilgisi, genel pedagoji bilgisi, öğretim programı bilgisi, öğrenen özellikleri hakkında bilgi, eğitim ortamı ve şartları bilgisi, eğitim hedefleri ve amaçları ile bunların felsefi ve tarihi temelleri bilgisi, pedagojik alan bilgisi” şeklinde sınıflandırmış ve açıklamıştır. Öğreticilerin adı geçen alanlardaki hakimiyetleri ve bilgileri ne kadar fazla ise öğretim sürecinin kaliteli ve nitelikli bir şekilde gerçekleştirilmesi de o denli yüksek olacaktır. Bu bilgi türlerinin hiçbirisi birbirinden ayrı düşünülmemelidir. Çünkü herhangi bir bilgi türündeki eksiklik diğer alanları da etkileyecektir. Bu bakımdan söz konusu bilgi türleri birbirleri ile uyumluluk göstermekte ve birbirlerini tamamlayıcı özellikler göstermektedir.

Alan yazına bakıldığında özellikle yabancılara Türkçe öğreticilerinin taşınması gereken yeterlilikler konusunda sınırları ve kapsamı belirli kesin bilgiler yer almamaktadır. Bu durumun ortaya çıkmasındaki önemli nedenlerden biri olarak söz konusu alanda öğretim süreçlerini yürütecek bireylerin hangi alanda eğitim alıp mezun olması noktasındaki belirsizlik yatmakta ve farklı branşlardaki kimselerin çeşitli eğitim ve sertifikalarla bu alanda görevlendirilmeleri gösterilmektedir (Çetin, 2020; Mete, 2018). Başka bir deyişle alanda görev yapan öğreticilerin farklı branşlarda eğitim alıp mezun olmaları yabancılara Türkçe öğretimi yapacak olan öğreticilerin yeterliliklerinin belirlenmesinde ciddi farklılıklara neden olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte yabancılara Türkçe öğretimi alanında uzman dil öğreticileri

yetiştirecek bir lisans programının olmayışı, alanda dil öğretimini gerçekleştirecek öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliliklerin belirlenmesini de geciktirmektedir (Yıldız ve Tepeli, 2014, s. 565). Bahsi geçen eksiklik, gecikme ve sorunlar ise yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin standart bir zemine oturmasını engellemektedir (Kana vd., 2016, s. 1130). Bu durumun ortadan kalkması için bir an evvel bu alanda görev yapacak öğretmenlerin hangi branş veya bölümlerden seçilmesinin kesinleştirilmesi gerekmektedir.

Alan yazın incelendiğinde yabancılara Türkçe öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlilikler konusunda çerçeve niteliğinde bilgiler mevcuttur. Karadoğan ve Uyumaz (2022, s. 185-190) alan yazında yaptıkları detaylı araştırma ve incelemeler sonucunda yabancılara Türkçe öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlilikleri “düzeğe göre alan yeterlikleri, konuşma yeterlikleri, yazma yeterlikleri, dinleme yeterlikleri, okuma yeterlikleri, gramer yeterlikleri, dil bilgisi ve dilbilim yeterlikleri, kültür aktarım yeterlikleri, pedagojik yeterlikler, materyal hazırlama eğitimi, genel kültür yeterliği, ölçme ve değerlendirme yeterlikleri” başlıkları altında toplamışlardır.

İçinde bulunduğumuz 21. Yüzyıl bilgi çağı olarak adlandırılmaktadır. Bu yüzyıl, sürekli ve hızlı bir şekilde değişimlerin meydana geldiği ve bu değişimlere uyum sağlayabilmenin gereksinim hâline dönüştüğü bir yüzyıldır. Meydana gelen gelişmeler her alanda olduğu gibi eğitim alanında da birtakım değişiklikleri gerekli kılmıştır (Tunagür ve Aydın, 2021). Özellikle teknoloji alanında meydana gelen gelişmeler eğitim alanına da yansımış ve eğitim teknolojilerinin gelişmesini sağlamıştır. Bununla birlikte eğitim-öğretim süreçlerinin unsurlarında meydana gelen yapı ve işlevsel değişim, eğitimde verimliliğin artırılması ihtiyacını ortaya çıkarmıştır (Güngör vd., 2020, s. 1164). Eğitimdeki verimliliği arttıracak faktörlerin başında ise eğitim-öğretim süreçlerini planlayan, yöneten ve uygulayan öğretmenler gelmektedir.

21. yüzyıl bünyesinde yaşayacak bireylerin sahip olması gereken birtakım beceri ve yeterlikler bulunmaktadır. Bu beceriler genel anlamda öz düzenleme, iletişim, iş birlikli çalışma, disiplin, medya okuryazarlığı, problem çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünme, üretkenlik ve problem çözme becerileri şeklinde tanımlanmaktadır (Kennedy ve Odell, 2014). 21. yüzyıl bireylerinin sahip olması gereken bu yeterlik ve becerilerin doğru ve sağlıklı bir şekilde aktarımı ise ancak nitelikli bir eğitim süreciyle mümkün olmaktadır. Öğreticilerin eğitim süreçlerini planlayan, yöneten ve uygulayan temel unsur olduğu göz önüne alınırsa bireylerin sahip olması gereken bu becerilere öncelikli olarak öğretmenlerin sahip olmaları gerekmektedir. Bireylerin içinde yaşanılan çağa uyum sağlayabilmeleri ve çağın ihtiyaç ve gereksinimlerine cevap verebilmelerinin öncelikli şartı 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan

bu becerilere öğreticilerin sahip olmasdır.

Bireylerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olmalarını etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bunlardan biri de yaşam boyu öğrenmedir. Alanda yapılan araştırmaların sonuçlarına bakıldığında 21. yüzyıl becerileri ile yaşam boyu öğrenme arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (Aksüt, 2023; Gündüz, 2023; Soruklu, 2022;  zdemir, 2022; Erdoğan, 2020; Kozikoğlu ve Altunova, 2018). Buradan da anlaşılacağı üzere yaşam boyu öğrenen birey özelliklerine sahip kimselerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma durumları artmaktadır. Tam tersi olarak 21. yüzyıl becerilerine sahip bireylerin yaşam boyu öğrenen birey özelliklerini taşıdıkları söylenebilir. Bu bağlamda 21. yüzyıl becerilerinin eğitimdeki yeri ve önemi dikkate alındığında öğreticilerin 21. yüzyıl becerilerine tam anlamıyla sahip olabilmeleri ve eğitim süreciyle öğrencilere aktarabilmeleri için yaşam boyu öğrenen birey özelliklerine de sahip olmaları gerekmektedir.

2.3. 21. Yüzyıl ve Eğitim

Eğitimin tanımı farklı kaynaklarda farklı şekillerde yapđlsa da eğitimciler arasında genel olarak kabul gören tanım ‘‘bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci’’ şeklinde yapılan tanımdır (Gültekin, 2017, s. 4). Tanımdan da anlaşılacağı üzere eğitim bireyin yaşantısında bir süreci kapsamaktadır. İnsanlık var olduğu sürece eğitim, eğitim var olduğu sürece de gelişme ve ilerleme her daim var olacaktır. D n olduğu gibi bugün ve yarın da insanoğlu kendisini her zaman bir eğitim süreci içerisinde bulacaktır. Bu sürece dahil olma insanın kendi iradesine bırakılmış bir seçim değil, isteyerek veya istemeyerek yahut bilinçli ya da bilinçsiz olarak dahil olunan bir zorunluluktur. Çünkü birey var olduğu sürece yaşamının her anında öğrenme eylemi de var olacaktır.

‘‘ ğretim, öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür. Bireyin yaşam boyu süren eğitiminin, okulda planlı ve programlı olarak yürütülen kısmı, bireyin öğretimini oluşturur’’ (Gültekin, 2017, s. 11). Eğitim, zaman, mekân ve ortam fark etmeksizin bireyin davranışlarında değişiklik oluşturma amacını gütmektedir. Fakat  ğretim ise bireyde meydana gelecek davranış değişikliğini bir plan ve program dahilinde, kontrollü ve örgütlenmiş bir biçimde okul sınırları içerisinde yapmayı hedeflemektedir. Eğitim denilen süreç, hayatın her alanında, her yerde olurken,  ğretim sadece okul çatısı altında olmaktadır.

Yeryüzündeki her toplum kendi varlığını sürdürebilmek ve kalıcılığını sağlayıp kendi kültür ve geleneklerini gelecek kuşaklara aktarmayı amaçlamaktadır. Bu amaca hizmet

edebilecek en uygun ve güvenilir yol ise eğitimidir. Çünkü eğitim sadece bireylere bilgi, beceri, tutum ve değer aktarmayla kalmayıp davranış değişikliği sürecinde kültür aktarımını da gerçekleştirmektedir. Bu ve bunun gibi daha birçok nedenden ötürü günümüzde eğitim, devletlerin iç ve dış politikalarında önemli rol oynadığı gibi toplumun her bireyinin de önemsedığı bir unsur haline gelmiştir.

İçinde bulunduğumuz yüzyılda gerçekleşen değişim ve ilerlemeler her alanı etkilediği gibi eğitimi de etkilemiştir. Özellikle teknolojidaki gelişmeler eğitimi farklı bir boyuta taşımış ve bilgi teknolojileri kavramı önem kazanmıştır. Eğitim ve öğretim süreçleri teknolojik gelişmeler bağlamında planlanmış ve eğitim ortamları bu gelişmelere göre şekillendirilmiştir.

Bireylerin sahip olduğu kapasite ve yeteneğin gün yüzüne çıkarılması, bilgi aktarımından ziyade bireylere çok boyutlu beceri ve yetkinliklerin kazandırılması 21. yüzyıl eğitim anlayışını ifade etmektedir. Birey başarısının standart testlerle ölçüldüğü ve eğitim sürecinin bireyi meslek hayatına hazırladığı geleneksel anlayış yerine bu yüzyılda yaratıcılık, üretkenlik, girişimcilik, yenilik, problem çözme, eleştirel düşünme, proje üretme ve sertifikalar gibi unsurlar ön plana çıkmaktadır (Uçak ve Erdem, 2020). Bu unsurlar bireyin hem eğitim hem de iş hayatında başarılı olmasını sağlamaktadır.

Eğitim ortamlarının geleneksel ve klasik öğretme yaklaşımlarından sıyrılıp odak noktası öğrenci olan ve teknolojik gelişmeler bağlamında zenginleştirilmiş ve bireyselleştirilmiş öğrenme ortamları 21. yüzyılda önem kazanmıştır. Bu öğrenme ortamları sayesinde 21. yüzyıl becerilerinin bireylere kazandırılması daha etkili hâle gelmiştir. Öğreticilerin öğrencilere rehberlik ettiği ve yol gösterdiği bu ortamlarda bireylerin araştırma yapması desteklenmeli ve bireylere yapılacak araştırmalar için gerekli kaynakların ve dokümanların bulunduğu ortamlar oluşturulmalıdır (Çiftçi vd., 2021). Bu sayede bireyler aktif olmakta ve öğretimin etkililiği artmaktadır.

21. yüzyılda eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü okul yalnızca belirli birtakım bilgi ve becerilerin bireye aktarıldığı kurum anlayışından sıyrılmıştır. 21. yüzyılda okul bireye gerekli olan bilgi ve becerilerin öğretildiği, bununla beraber toplumu yönlendiren, ona yön veren ve toplumsal kalkınmayı sağlayan bir kurum hâline gelmiştir. Bundan dolayı eğitim, öğretim ve ders programları hazırlanırken bireylere sabit içeriklerin aktarıldığı ve basmakalıp bilgilerin olduğu bir anlayışla değil, bu programlar bireylerin sahip oldukları yetkinlik ve becerileri ortaya çıkaran, bireyleri gerçek yaşama hazırlayan bütüncül ve kapsamlı bir şekilde hazırlanmalıdır. Öğretim sürecinde öğreticiler salt bilgiyi aktaran kişiler değil, bireyin bilgiye

ulaşmasında rehber olan, ona yol gösteren liderlik becerilerine sahip kişiler olmalıdırlar. Bununla birlikte öğretim süreci sadece öğretmen ve öğrenci odaklı olarak yürütülmemeli, anne ve babaların da iş birliğiyle süreç desteklenmelidir (Çalık ve Sezgin, 2005). Bu sayede bireylerin sahip oldukları özellikler daha bilinmekte ve bireylerin çok yönlü gelişimi desteklenmektedir.

2.3.1. 21. Yüzyıl Becerileri

İnsanlığın tarih sahnesine çıktığı ilk andan bugüne kadarki geçen zaman dilimine bakıldığında farklı adlarla anılan dönemlerin geride kaldığı ve her dönemin kendine has birtakım zorluk ve güçlüklerle birlikte meydana geldiği görülmektedir (Baş, 2022). İnsanlar içinde yaşadıkları dönemin zorluklarıyla başa çıkabilmek için her daim bir çıkar yol bulma gayreti içerisine girmişlerdir. İnsanların bu çabası sayesinde gelişim ve ilerleme her dönemde süre gelmiştir.

İçinde yaşadığımız döneme bakıldığında bilimin ilerlemesi ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte hemen her alanda değişim ve gelişmeler yaşanmaktadır. Bireylerin sosyal, iş ve eğitim hayatlarının sağlıklı bir biçimde ilerleyebilmesi ve meydana gelen değişim ve gelişmelere uyum sağlayabilmeleri için sahip olunması gereken birtakım yeterlilik, yetenek, tutum ve beceriler ortaya çıkmıştır. 21. yüzyıl becerileri ve yeterlilikleri olarak adlandırılan söz konusu yeterlilik ve becerilerin geçmiş dönemlerin ilgi, ihtiyaç ve gereksinimlerinde ziyade içinde yaşadığımız çağın sosyal, eğitim ve ekonomik kalkınma ihtiyaçlarıyla daha çok ilgili olduğunu belirtmek amacıyla bu adlandırma yapılmıştır (Ananiadou ve Claro, 2009). Başka bir deyişle 21. yüzyıl becerileri kavramı içinde yaşanan çağın ihtiyaç ve gereksinimlerini karşılamaktadır.

Larson ve Miller (2011) bireylerin 21. yüzyılda sahip olması gereken ve yaşayacakları toplum içerisinde ihtiyaç duyacakları becerileri eğitim sürecinde öğretilcek ek unsurlar olarak değil, eğitim sisteminin bütününe entegre edilmesi gereken yapılar olarak ifade etmektedir. 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan becerilerin içeriğini netleştirmek ve çerçevesini çizebilmek adına farklı kurum ve kuruluşlar tarafından yapılan birçok araştırma mevcuttur. Yapılan araştırmalara bakıldığında 21. yüzyıl becerilerinin adlandırılmasında ve tanımlanmasında farklılıklar olmasına rağmen araştırma yapan kurum ve kuruluşların ortak paydada birleştikleri nokta söz konusu becerilerin 21. yüzyıl dünyası için önem teşkil ettiğidir (Asa, 2022). 21 yüzyıl becerileri üzerine araştırma yürüten kurum ve kuruluşların büyük bir kısmı Amerika Birleşik Devletleri'nde yer alırken bir kısmı Avrupa bir kısmı ise Kanada da yer almaktadır. Yapılan

araştırmalar her ne kadar ülkelerin kendi eğitim sistemleri baz alınarak yürütülse de ortaya çıkan sonuçlar evrensel bir nitelik taşımaktadır (Ekici vd., 2017). Tablo 4'te farklı kurum ve kuruluşların 21. yüzyıl becerileri tasnifleri hakkında bilgiler verilmiştir.

Tablo 4. Farklı Kurum ve Kuruluşların 21. Yüzyıl Becerileri Tasnifi

P21	EnGauge	ATCS	ISTE/ NETS	EU	OECD
Öğrenme ve Yenilik Becerileri 1.Eleştirel düşünme ve problem çözme 2.yaratıcılık ve yenilik 3.iletişim ve iş birliği	Keşfedici Düşünme 1.Uyumluluk, karmaşıklık yönetimi ve özyönetim 2.Meraklılık, yaratıcılık ve risk alma 3.Üst düzey düşünme ve mantık yürütme	Düşünme Yolları 1.Yaratıcılık ve yenilik 2.Eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme 3.Liderliği öğrenme, üstbilis	Yaratıcılık ve Yenilik 1.Yaratıcı düşünme, bilgi inşası, ürün geliştirme ve teknoloji kullanma süreçleri 2.Eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme	Öğrenmeyi Öğrenmek İletişim 1.Anadilde iletişim 2.Yabancı dilde iletişim	Heterojen Gruplarla Etkileşim 1.Başkalarıyla iyi ilişkiler 2.İş birliği ve takımla çalışma 3.Çatışma çözme ve yönetme
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri 1.Bilgi okuryazarlığı 2.Medya okuryazarlığı 3.Teknoloji okuryazarlığı	Etkili İletişim 1.Takım ruhu, iş birliği ve kişilerarası yetenekler 2.Kişisel, sosyal ve yurttaş sorumluluk 3.İnteraktif iletişim	Çalışma Yolları 1.İletişim 2.İş birliği (takım çalışması)	İletişim ve İş birliği 1.Öğrencilerin iş birliği içerisinde çalışması ve iletişim kurması için dijital medya ve ortamları kullanması	Dijital Yetenekler	Araçların İnteraktif Kullanımı 1.Dilin, sembollerin ve yazının interaktif kullanımı 2.Bilgi ve bilimin interaktif kullanımı 3.Teknolojini interaktif kullanımı
Yaşam ve Kariyer Becerileri 1.Esneklik ve uyum 2.Girişimcilik ve özyönetim 3.Sosyal ve kültürlerarası beceriler 4.Üretkenlik ve sorumluluk 5.Liderlik ve sorumluluk	Dijital Çağ Okuryazarlığı 1.Temel, bilimsel, ekonomik ve teknoloji okuryazarlığı 2.Görsel ve bilgi okuryazarlığı 3.Çok kültürlülük okuryazarlığı ve küresel farkındalık	Çalışma Araçları 1.Bilgi okuryazarlığı 2.Bilgi ve iletişim teknolojiler (ICT) okuryazarlığı	Teknoloji işlemleri ve Kavramları 1.Teknoloji kavramlarını, sistemlerini ve işlemlerini anlama	Kültürel Farkındalık ve İfade	Bağımsız-Özerk Davranma 1.'Büyük resim' içinde davranma 2.Yaşam planları ve kişisel projeler oluşturma ve yönetme 3.Haklarını savunmak, öne sürmek
	Yüksek Üretkenlik 1.Sonuçları yönetme, planlama ve öncelik verme 2.Gündelik yaşam araçlarının etkili kullanımı 3.Üretimle ilgili yetenek, yüksek kaliteli ürün	Dünyada Yaşam 1.Yerel ve küresel vatandaşlık 2.Yaşam ve kariyer 3.Bireysel ve sosyal sorumluluk	Araştırma ve Bilgi Akışı 1.Dijital araçlarla bilginin toplaması, kullanımı ve değerlendirilmesi	Sosyal ve Yurttaşlık ile İlgili Yetkinlik	
			Dijital Vatandaşlık 1.Teknoloji ile ilgili toplumsal ve kültürel sorunları anlama	İnisiyatif ve Girişimcilik Hissi	

(Kotluk ve Kocakaya, 2015, s. 355-356)

Tablo 4 incelendiğinde 21. yüzyıl becerileri üzerine yapılan çalışmaların her birinde görülen 4 beceri dikkat çekmektedir. “İletişim”, “iş birliği”, “bilgi-medya-teknoloji okuryazarlığı” ve “sosyal ve kültürel yetenekler” söz konusu çalışmalarda yer alan 4 ortak beceri olarak gösterilebilir. Bu becerilerin yanı sıra yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme ve üretkenlik-üreticilik gibi beceriler de kurum ve kuruluşların üzerinde çokça durduğu beceriler arasında gösterilebilir.

21. yüzyıl becerileri tasnifi tablosuna bakıldığında genel olarak 21. yüzyıl içerisinde yaşayan bireylerin sosyal becerilerinin gelişmiş olması, güçlü bir iletişim kurma becerisine sahip olmaları, grup çalışmalarında esnek ve uyumlu olup iş birliğini ve takım ruhunu yakalayabilmiş olmaları beklenmektedir. Bununla birlikte bireylerin eleştirel ve yaratıcı düşünebilme, problemlere farklı çözümler üretebilme, üretken olabilme ve iyi bir bilgi-medya-teknoloji okuryazarı olabilme gibi becerilere sahip olmaları beklendiği anlaşılmaktadır.

2.3.2. 21. Yüzyıl Becerileri İçin Ortaklık

21. yüzyıl becerileri ortaklığı (P21) Amerika Birleşik Devletleri merkezli olarak 2002 yılında kurulmuştur. Kuruluşunda birçok eğitimci, eğitim uzmanları ve iş liderleri yer almıştır. Kuruluşun amacı 21. yüzyılda öğrenim gören öğrencilerin iş hayatlarında ve yaşamlarında başarılı olmaları için ihtiyaç duydukları bilgi, beceri, uzmanlık alanlarını ve içeriklerini tanımlamaktır. P21 Çerçevesi, 21. yüzyılda öğrenim gören her öğrencinin 21. yüzyıla hazır olmasını sağlama noktasında kritik öneme sahiptir (P21, 2019a).

Şekil 1. P21 21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesi (Battelle for Kids, 2019)



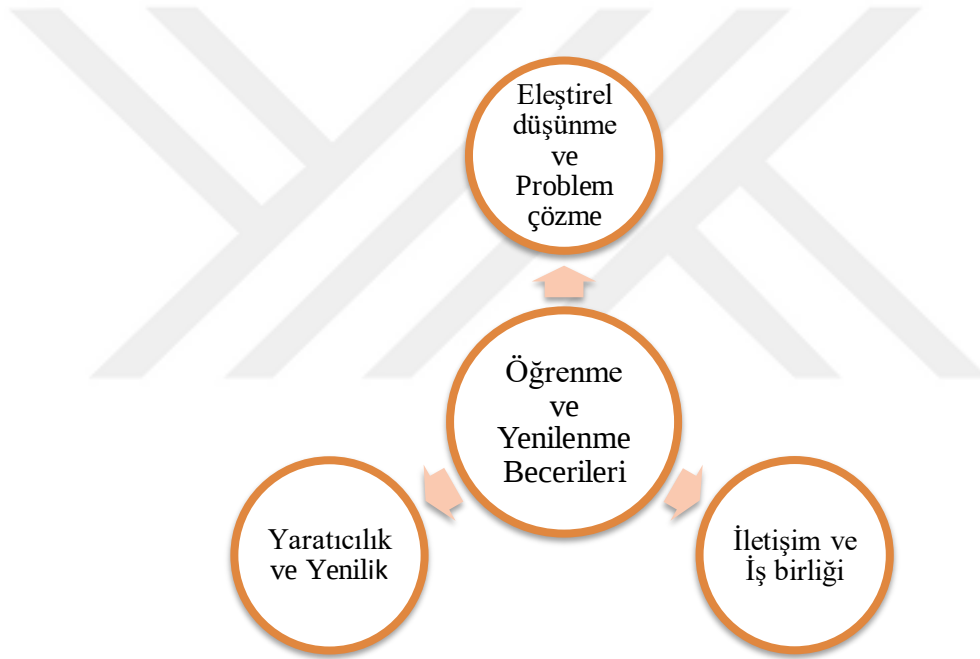
Şekil 1 incelendiğinde 21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesinin iki kısımdan oluştuğu görülmektedir. Çerçevenin gökkuşağı biçiminde renkli olarak gösterilen üst kısmı öğrencilerin 21. yüzyılda sahip olması gereken bilgi, beceri ve uzmanlık alanlarına işaret eden 21. yüzyıl öğrenci çıktıları olarak tanımlanmaktadır. Çerçevenin alt kısmı ise destek sistemlerini göstermektedir (P21, 2019a).

P21 öğrenme çerçevesinin merkezinde 21. yüzyıl temaları, temel ve anahtar konular yer almaktadır. 21. yüzyılda öğrenim gören bütün öğrenciler için esas olan anahtar konular içerik olarak İngilizce, okuma, dünya dilleri, sanat, matematik, ekonomi, bilim, coğrafya, tarih, hükümet ve yurttaşlık bilgisi gibi konuları kapsamaktadır. Bu anahtar konuların yanı sıra küresel farkındalık, finansal-ekonomik-işletme ve girişimcilik okuryazarlığı, sivil okuryazarlık, sağlık okuryazarlığı ve çevre okuryazarlığı gibi 21. yüzyıla ait disiplinler arası temalar da temel konular arasında yer almaktadır. Disiplinler arası temaların anahtar konularla birleştirilmesi ve öğretim sürecine entegre edilmesi okullarda öğrencilere sunulan akademik içeriğin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Temel konuları ve 21. yüzyıl temalarını da kapsamına alan ve bireylerin sahip olması beklenen 21. yüzyıl becerileri, çerçevenin en üst kısmını oluşturmaktadır. Bu beceriler öğrenme ve yenilenme becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri ile yaşam ve kariyer becerileri olmak üzere 3 ana başlıkta ifade edilmiştir. Her ana başlığın kendi alt başlıkları da bulunmaktadır (P21, 2019a).

2.3.2.1. Öğrenme ve Yenilenme Becerileri

Yaşam şartları ve çalışma ortamları içinde bulunduğumuz 21. yüzyılda daha karmaşık bir hal almaya başlamıştır. Öğrenme ve yenilenme becerileri olarak tanımlanan bu beceriler 21. yüzyılın beraberinde getirmiş olduğu bu karmaşık ve zor şartlara hazırlanan öğrenciler ile hazırlıksız olan öğrencileri birbirlerinden ayırt etmeye yarayan beceriler olarak nitelendirilmektedir. Geleceğin mimarları olarak görülen öğrencileri hayata ve geleceğe en iyi bir şekilde hazırlamak için yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim ve iş birliği gibi becerilere gereken önem verilmelidir (P21, 2019b). Şekil 2’de öğrenme ve yenilenme becerilerinin kapsamı gösterilmektedir.

Şekil 2. Öğrenme ve Yenilenme Becerileri (P21, 2019a)



Şekil 2 incelendiğinde öğrencileri geleceğe hazırlayan beceriler olarak nitelendirilen öğrenme ve yenilenme becerilerinin temelinde yaratıcılığın, eleştirel düşünmenin, problem çözmenin, iletişim ve iş birliğinin olduğu görülmektedir. Öğrenme ve yenilenme becerilerine sahip olan öğrencilerin giderek karmaşık bir hâle gelen sosyal, iş ve ekonomik yaşama hazır hale gelebilecekleri ifade edilmektedir. Bu beceriler sayesinde öğrenciler yeniliklere açık olacak, özgün ve yaratıcı fikir üretebileceklerdir. Karşılaştıkları problemlere farklı çözüm yolları arayacak ve uygulayabilecekleridir (Anagün vd., 2016). Eleştirel düşünme becerisi sayesinde düşünce ve fikirleri analiz edip değerlendirebileceklerdir. Grup çalışmalarında her bir bireyle etkili ve uyumlu bir şekilde çalışabilecekler ve sorumluluk bilincinde olacaklardır

21. yüzyıl ile birlikte odak noktası olan ve önemi çokça vurgulanan öğelerden biri

olarak iletişim gösterilebilir. Özellikle teknoloji alanındaki gelişmelerle birlikte iletişim olanakları bir hayli ilerleme kaydetmiştir. Bu durumun bir sonucu olarak kişiler arasında sağlıklı iletişim kurulabilmesi için iletişim becerilerinin açık, anlaşılır, net bir şekilde tanımlanması ve ifade edilmesi gereksinimi ortaya çıkmıştır (Yüksel-Şahin, 1999). Bireylerin yaşamın her alanında sağlıklı bir iletişim kurabilmeleri ise ancak bu alanda eğitim almalarıyla mümkün olmaktadır.

İletişim kurmak insanların hayatlarını kolaylaştıran etkinlikler bütünüdür. Bireyler arasındaki iletişim sözel ve sözel olmayan iletilerle gerçekleşmektedir (Korkmaz, 2019). Kişiler arasındaki iletişimin kolaylaşması, açık ve anlaşılır hâle gelmesi etkili iletişim becerileriyle mümkündür. İletişim kurma eylemi her ne kadar bireyle birlikte doğuştan gelen bir beceri olarak görülse de bu eylemin etkililiğini ve verimliliğini arttırmak için bir eğitim sürecinden geçilmeli ve etkili iletişim becerileri öğrenilmelidir. Bireyin yaşamında büyük bir etkiye sahip olan iletişim becerileri farkındalığının artmasıyla birlikte bu becerilerin hem öğrencilere hem de yetişkin bireylere öğretilmesi ile ilgili olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılan birçok araştırma bulunmaktadır (Allen, 1996; Balcı ve Yılmaz, 2000; Coffman ve Coffman, 1993; Çam, 1999; Korkut, 1996; Nerdrum, 1997).

Açık, verimli ve etkili bir iletişim kurmak için farklı biçimlerde ve bağlamlarda gerek sözlü gerek sözel olmayan ve gerekse yazılı bir şekilde duygu, düşünce ve fikirler ifade edilmelidir. Bununla birlikte iletişimi bilgilenmek veya bilgilendirmek, ikna etmek, motive etmek gibi farklı amaç ve hedefler doğrultusunda kullanmak bireyde etkili iletişim becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır (P21, 2019b).

İş birliği, bireylerin benzer amaç, hedef ve çıkarlar doğrultusunda ortak bir paydada buluşması anlamına gelmekte ve özellikle günümüz eğitim sisteminin bileşenlerinde önemli bir rol oynamaktadır. İş birliği çalışmaları bireylerde sorumluluk bilincini geliştirmekle birlikte bireylere esnek olmayı da öğretmektedir (P21, 2019b). Bununla birlikte iş birliği bireyde kendini bir gruba ait olma hissini oluşturma ve dayanışma, yardımlaşma, hoşgörü ve uyumlu olma gibi özelliklerin kazanılmasına yardımcı olmaktadır.

Yaratıcılık, mevcut şartlarda var olan bir durumun farklı yönleriyle yeniden keşfedilmesi, çeşitlerinin üretilmesi, değiştirilerek güncelleştirilmesi veya yeni duruma uyarlanması sürecini içermektedir (Özden, 2014). Bu yönüyle bireyleri aktif kılmakta ve zihinsel becerilerini geliştirmektedir. Yaratıcılık bireylere olgu ve olayları sorgulama, araştırma, özgür düşünme yetisini kazandırmaktadır. Zaten günümüz eğitim sisteminin temel amaçlarından biri de araştıran, sorgulayan ve özgür düşünen bireyler yetiştirmektir. P21 Öğrenme Çerçevesi (2019b) bireylerin kendi düşünce ve fikirlerini detaylandırmalarının,

geliştirmelerinin, analiz edip değerlendirmelerinin ve farklı düşünme teknikleri kullanmalarının önemi üzerinde durmuştur.

Yaratıcılık ve yenilik birbirini destekleyen iki unsurdur. Bu iki unsur belli bir zaman dilimini değil bir süreci kapsamaktadır. Bireyler yaratıcılık becerileri sayesinde var olan durumu değiştirmekte, revize etmekte ve yeni bir şeyler ortaya koymaktadır. Bununla birlikte yeniliğin meydana geleceği alanda yaratıcı fikirlerle hareket etmek bireyin o alana somut ve yararlı katkıda bulunmasını sağlamaktadır.

Problem çözme, yaşamın her alanında bireyin karşılaştığı sorunların, engellerin ve zorlukların üstesinden gelmek için bilinenlerin yeniden inşası ile veya farklı bakış açılarıyla özgün fikirler üretip etkili çözüm yolları geliştirme sürecidir. Bireyler yaşamın her alanında ve beklenmedik zamanlarda birtakım zorluk, sıkıntı ve engellerle karşılaşabilirler. Bundan dolayı yaş ve cinsiyet gibi faktörler fark etmeksizin her bireyin temel beceriler arasında yer alan problem çözme becerisine sahip olması büyük bir öneme sahiptir (Eryılmaz ve Uluyol, 2015). Problem çözme becerisi bireyin yaratıcılığını geliştirir ve bireye farklı bakış açıları kazandırır. Bu sayede birey elindeki bilgilerden hareketle karşılaştığı problemler üstüne çıkarımlarda bulunur, derinlemesine analizler yaparak etkili bir çözüme ulaşır.

Eleştirel düşünme tümevarım ve tümdengelim gibi içinde bulunulan duruma göre uygun olan farklı akıl yürütme türlerini kullanmayı ve sistemli düşünmeyi içeren bir süreçtir. Bununla birlikte eleştirel düşünme bireyin analiz yapma, değerlendirme, sentez oluşturma ve olaylar arasında bağ kurma gibi özelliklerini geliştirir. Bireye eldeki bilgileri yorumlama ve bilgilerden çıkarım yapma yetisi kazandırır (P21, 2019b).

2.3.2.2. Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri

Günümüz dünyasına bakıldığında teknolojinin insan hayatının her anında kendine yer bulduğunu görmekteyiz. İletişim ve haberleşme olanaklarının şu zamana dek hiç bu kadar hızlı olmaması 21. yüzyılın bilgi çağı olarak ifade edilmesine zemin hazırlamıştır. 21. yüzyılda yaşam süren bireyler teknolojinin ve teknolojik araçların gelişmesinin bir getirisi olarak her alandaki bilgiye erişme noktasında büyük kolaylıklara sahiptirler. Bu durum ise teknoloji ve medyayı yaşamın odak noktası hâline getirmiş ve 21. yüzyıl bireylerinin bilgi, medya ve teknolojiyle ilişkili olan birtakım becerilere sahip olma gereksinimini ortaya çıkarmıştır (P21, 2019a). Şekil 3'te bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin kapsamı gösterilmektedir.

Şekil 3. Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri (P21, 2019a)



Bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı birbirinden ayrı düşünülmemesi gereken, birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan nitelikteki unsurlardır. Günümüzde gerçekleşen teknolojik ilerlemeler beraberinde hem niteliksel hem de niceliksel olarak bilgi ve bilgi kaynaklarının artmasını da sağlamıştır. Bilgi ve bilgi kaynaklarındaki bu artış ise bilgi kirliliği gibi sorunları ortaya çıkarmıştır. Bilgi ve bilgiye erişim olanakları artması beraberinde bilgi ve bilgi kaynaklarının geçerliğini ve güvenilirliğini sorgulamayı gündeme getirmiştir. Bireylerin geçerli ve güvenilir bilgiye ulaşmaları ise onların bilgi okuryazarlığı becerilerini etkili bir şekilde kullanmalarını gerektirmektedir.

Bilgi okuryazarlığı bilgiye zamandan tasarruf ederek verimli ve etkili kaynaklara ulaşmayı ve erişilen bilgileri eleştirel bir yaklaşımla değerlendirmeyi içermektedir. Bununla birlikte farklı kaynaklardan edinilen bilgi akışını yönetme, bilgileri en doğru ve yaratıcı biçimde kullanma işlemlerini kapsamaktadır (P21, 2019b).

Medya okuryazarlığı en genel anlamıyla medyadan gelen, elde edilen veya erişilen ileti ve mesajları filtreleme becerisi olarak ifade edilebilir (Murat, 2018). Medya insan yaşamında önemli bir konumda bulunmaktadır. Bu konum medyanın bilgiye erişimi kolaylaştırması, bireyleri eğlendirmesi ve kamuoyu oluşturması gibi özellikleriyle açıklanabilir.

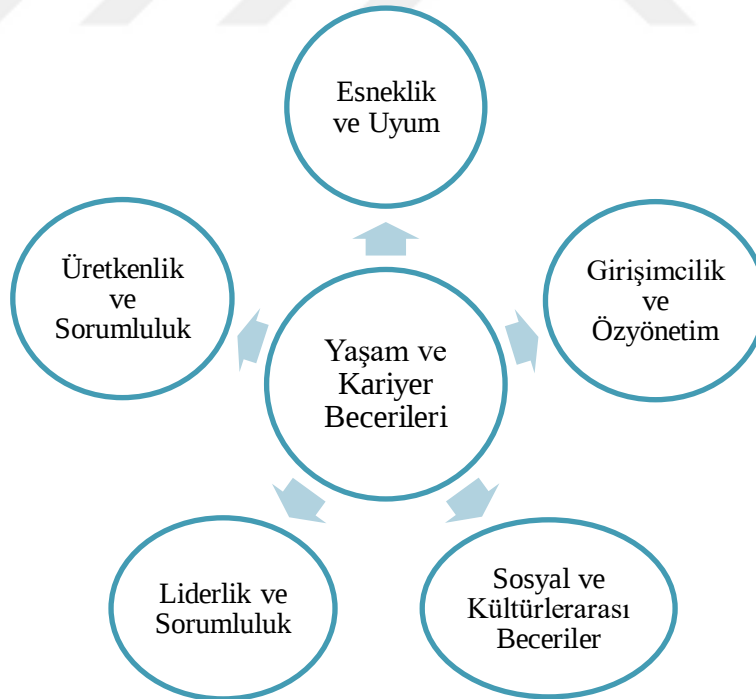
Teknoloji okuryazarlığının temelinde teknolojiyi amaç değil bir araç olarak kullanma vardır. Bilgiye erişim sağlamak için araştırmak, erişilen bilgiyi düzenlemek, değerlendirmek ve bilgiyi farklı kaynaklara iletmek için en ideal araç teknolojidir (P21, 2019b). 21. yüzyıl şartları ve özellikleri baz alındığında bireye bilgiye erişme, erişilen bilgiyi değerlendirme ve

kullanma, elde edilen bilgilerden yeni ve özgün bilgiler üretme gibi becerilerin kazandırılması konusunda teknoloji okuryazarlığının ne denli önemli olduğu daha iyi anlaşılacaktır.

2.3.2.3. Yaşam ve Kariyer Becerileri

Günümüzün yaşam şartları bireylerin çok boyutlu olarak düşünebilmesini ve her alanda bilgi birikimine sahip olmasını gerektirmektedir. Fakat çok boyutlu düşünme becerileri ve kimi içerik bilgilerine sahip olmak 21. yüzyıl dünyasında bireyler için yeterli olmamaktadır (P21, 2019a). 21. yüzyıl dünyasında yaşam sürmek isteyen bireyler sorumluluk bilincinde olmalı, yeniliklere ve yeni bilgilere açık olmalıdır. Edindiği bilgileri yaratıcılık becerilerini kullanarak üretkenliğe dönüştürmelidir. Gerek bireysel gerek grup çalışmalarında her daim esnek olmalı, farklı fikir ve düşüncelere açık olmalıdır. Bireysel çalışmalarına verdiği önem gibi iş birliğine dayalı grup çalışmalarına da gereken önemi vermeli ve bulunduğu ortaya uyum sağlamalıdır. Grup çalışmalarında liderliği üstlenmekten kaçınmamalı, üstüne düşen görev ve sorumlulukları yerine getirmeli ve yeni girişimler içerisinde yer almakta tereddüt etmemelidir. Şekil 4'te yaşam ve kariyer becerilerinin kapsamı gösterilmiştir.

Şekil 4. Yaşam ve Kariyer Becerileri (P21, 2019a)



Değişen dünya şartlarına uyum sağlamak her birey için büyük bir öneme sahiptir. Bu nedenle Kaya (2020) yaşam ve kariyer becerileri kapsamında bireye kazandırılması gereken becerinin öncelikli olarak esneklik ve uyum becerisi olduğunu belirtmiştir. Teknoloji alanında

yaşanan gelişim ve ilerlemeler de göz önüne alındığında bireyin çağın gerisinde kalmaması ve değişen şartlara uyum sağlayabilmesi için sözü edilen bu beceri büyük bir önem arz etmektedir. Esneklik ve uyum sadece teknoloji alanında değil yaşamın her alanında geçerlidir. Birey içinde yaşadığı çağın belirsiz ve değişken özelliklere sahip olduğunun farkında olmalı, çeşitli rollere girmekten ve farklı sorumluluklar almaktan kaçınmamalıdır (P21, 2019b). Farklı inanç, düşünce, fikir ve görüşler karşısına anlayışlı olmalı ve esnek bir tavır sergileyerek karşılaştığı eleştirilere olumlu bir tutumla yaklaşmalıdır.

Özyönetimin temelinde mantıklı ve akılcı bir değer yargısı sistemi bulunmaktadır. Timm (1993) özyönetimi bireylerin doğru hedeflere varması için sahip olduğu yetenekleri ve zamanı en doğru ve etkili bir şekilde kullanabilmesi süreci olarak açıklamaktadır (aktaran Eryılmaz ve Uluyol, 2015). 21. yüzyılda yaşayan bireylerin hayatın her alanında çeşitli sorumlulukları ve görevleri bulunmaktadır. Bireylerin bu görev ve sorumlulukların üstesinden gelebilmeleri için zamanı ve hedefleri iyi yönetme, yetenekleri verimli ve doğru kullanma gibi özellikleri kapsayan özyönetim becerilerine sahip olmaları gerekmektedir.

Girişimcilik, bireyleri aktif kılan faktörlerden biridir. Yaratıcılık, iş birliği ve özyönetim gibi pek çok beceri ile ilişki olan girişimcilik, bireylere risk alma ve farkındalık yetisi kazandırmaktadır. Girişimci bireyler enerjisi yüksek, cesur, hayal kuran, ileri görüşlü, amaçları olan, sorumluluk sahibi ve öğrenmenin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunun farkında olan bireylerdir. P21 (2019b) bilgi çağı olarak adlandırılan ve hızla küreselleşen rekabete dayalı bir dönemde bireyler için girişimcilik becerisinin önemini vurgulamaktadır.

Yaşam şartlarının değiştiği, teknolojinin ilerlediği ve bu gelişimin sosyal, eğitim, ekonomi ve iş hayatı gibi her alanda etkilerinin olduğu bir dönemde üretkenlik ve sorumluluk becerileri bireyler için büyük bir öneme sahiptir (Güçlü, 2022). Üretkenlik en temel anlamıyla bir ürün ortaya koyma sürecidir. Ürün oluşturma sürecinde bireyler hedeflerini baz alarak eksiklik ve ihtiyaçları belirlerler. Bu doğrultuda çalışma etiği, iş birliği, yaratıcılık, girişimcilik ve etkili zaman yönetimi gibi becerilerle süreç tamamlanır ve bir ürün ortaya çıkar. Üretkenlik ve sorumluluk birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan iki önemli beceridir. Üretkenlik bir ürün oluşturma süreci, sorumluluk ise o süreçte üzerine düşen görevleri yerine getirmek ve ortaya çıkan ürünün performansından sorumlu olmaktır (P21, 2019c). 21. yüzyıl bireyleri her alanda bilgi sahibi olmalı ve bilgilerinin önderliğinde girişimcilik ve yaratıcılık gibi becerilerini kullanarak üretkenliği eyleme dökmelidirler.

İnsan doğası gereğince sosyal bir varlıktır ve ilk çağlardan beri topluluk şeklinde yaşama eğilimindedir. Bu eğilimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi ise kişiler arasındaki uyumlu ve etkili iletişim becerilerini gerektirmektedir (Kurt, 2010). Bireyler yaşadıkları

çevrede sosyal açıdan kabul görmek ve diğer bireylerle olan iletişimini sürdürebilmek için sosyal becerilere gereksinim duyarlar. Söz konusu olan bu sosyal becerileri Yüksel (1998, s. 40) “kişiler arası ilişkilerde sosyal bilgiyi alma, çözümleme ve anlamının yanı sıra uygun tepkilerde bulunma, hedefe yönelik ve sosyal bağlama göre değişen hem gözlenebilir hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeleri içeren ve öğrenilebilir davranışlar” şeklinde tanımlamaktadır. Tanımdan da anlaşılacağı üzere sosyal beceriler öğrenilebilir beceriler arasındadır. Bireyler doğdukları ve yaşam sürdükleri ortamda bu becerileri etrafındakilerden görerek öğrenebilirler fakat bu becerileri en doğru şekilde kullanmayı eğitim yoluyla edinebilirler. Bundan dolayı yaşamın her alanında gerekli olan bu becerilerin öğretimi özellikle 21. yüzyılda büyük bir önem kazanmıştır.

Dünya üzerinde pek çok farklı toplum yaşamaktadır ve her toplumun kendine özgü kültürü bulunmaktadır. Dün olduğu gibi bugün de insanlar eğitim, iş, ekonomi, sağlık ve turizm gibi nedenlerle sosyal ortamlarını değiştirmektedirler. Bu gibi durumlarda bireyler arasında iletişim sorunu ve kültürel çatışmazlık yaşanmaması için bireylerin kültürlerarası becerilere sahip olmaları gerekmektedir. P21 (2019b, s. 7) kültürlerarası becerileri “kültürel farklılıklara saygı gösterme, çeşitli sosyal ve kültürel kökenden gelen insanlarla etkili bir şekilde çalışma, farklı fikir ve değerlere açık fikirli bir şekilde yanıt verme, yeni fikirler yaratmak ve hem yeniliği hem de iş kalitesini artırmak için sosyal ve kültürel farklılıklardan yararlanma” şeklinde açıklamıştır. Günümüz dünyasının şartları ve gereksinimleri göz önüne alındığında bu becerilere sahip olmak büyük önem arz etmektedir.

Liderlik ve sorumluluk becerilerine sahip olan bireyler bireysel çıkarlardan ziyade içinde bulundukları grubun veya topluluğun çıkarlarını önemserler. Planlı ve programlı çalışan bu bireyler zorluklar karşısında bile çok yönlü hedefler belirleyip o hedeflere ulaşmak için sabırla ve azimle çalışırlar. Engellere ve baskılara boyun eğmezler ve hedeflerine ulaşmak için süreci en doğru ve etkili bir şekilde yönetirler (P21, 2019b).

2.4. Yaşam Boyu Öğrenme

Bireylerin her alanda bilgi ve becerilerini geliştirmek için amaçlı veya amaçsız, planlı veya rastgele yapılan öğrenme faaliyetlerinin bütünü yaşam boyu öğrenme olarak ifade edilmektedir (Ersoy ve Yılmaz, 2009). Öğrenme bireyin anne karnından itibaren başlayan ve bireyin yaşamı boyunca devam eden bir süreçtir (Güneş ve Deveci, 2021; Kaygın, 2020). Öğrenme neticesinde bireyin beceri, turum ve davranışlarında bir değişiklik meydana gelmeli ve bu değişim uzun süre devam etmelidir. Teknolojinin ilerlemesi günümüzde her alanı

etkilemiş ve her alanda gelişmeler yaşanmış, bu gelişmeler bireyleri sürekli olarak yeni bilgiler edinme ve öğrenmeye zorunlu kılmıştır (Güçlü, 2020; Ayçiçek ve Yanpar-Yelken, 2016; Karaman ve Aydoğmuş, 2018). Bu zorunluluk ise bireyleri birtakım öğrenme süreçlerine yönlendirmiştir.

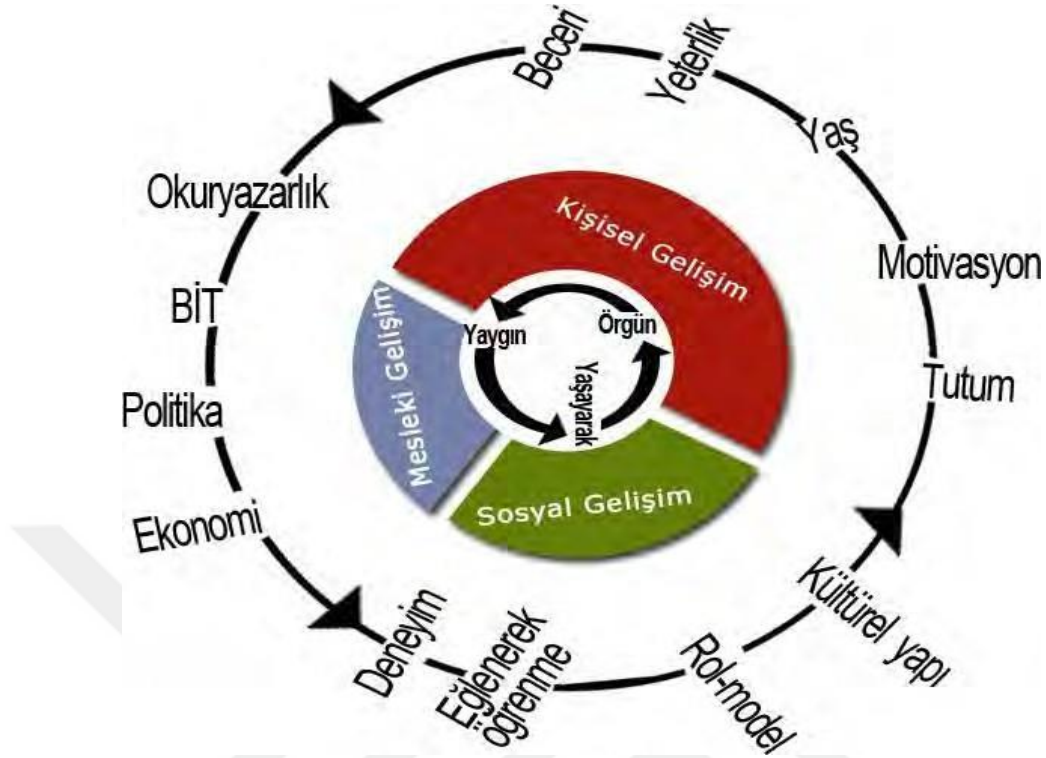
Yaşam boyu öğrenme, bilgi ve becerilerin kazanılması ve kazanılan bu bilgi ve becerilerin uygulanabilmesi için sürekli olan bir yükümlülük olarak nitelendirilebilir. Bununla birlikte toplumların istek ve ihtiyaçlarına cevap veren bir kavram olarak da tanımlanmaktadır. Yaşam boyu öğrenme ikinci bir eğitim fırsatı olarak değerlendirilmemelidir. Yaşam boyu öğrenme en genel bir ifadeyle öğretim ve öğrenme sürecinin bütünü oluşturarak her parçayı görme biçimidir (Aksoy, 2013, s. 13). Başka bir ifadeyle yaşam boyu öğrenme hayatın her alanında zaman ve mekândan bağımsız olarak gerçekleşebilecek bir öğrenme sürecini kapsamaktadır.

İçinde bulunduğumuz 21. yüzyıl hayatın her alanında gelişme ve değişimlerin yaşandığı, iletişim olanaklarının arttığı ve bilgi kaynaklarının hızla yaygınlaştığı bilgi çağı olarak adlandırılmaktadır. Bireyler değişen dünya şartlarına ve yaşam koşullarına uyum sağlayabilmek için her an ve her yerde yeni bir şeyler öğrenmek durumunda kalmaktadır. Bundan dolayı yaşam boyu öğrenme kavramı 21. yüzyılda büyük bir önem kazanmıştır. 21. yüzyıl bireylerinin sahip olması beklenen yeterlilik ve becerilerin etkili bir şekilde kazanılması için yaşam boyu öğrenmenin bu beceriler üzerindeki etkisinin araştırmalar sonucunda ortaya çıkması yaşam boyu öğrenmeyi daha önemli hâle getirmiştir (Soruklu, 2022; Mawas ve Muntean, 2018; Erdoğan, 2020; Strang, 2017; Kozikoğlu ve Altunova, 2018; İncik-Yalçın, 2020; Korkmaz, 2019; Gündüz, 2023).

2.4.1. Yaşam Boyu Öğrenme Bileşenleri ve İlkeleri

Yaşam boyu öğrenme yaşamın her alanını kapsayan ve yaşamla iç içe geçmiş durumdadır. Diğer bir deyişle, bilginin oluşturulduğu ve uygulamaya konulduğu alan gerçek yaşamın kendisidir. Bundan dolayı yaşam boyu öğrenme kişisel gelişim, sosyal gelişim ve mesleki gelişim olarak ele alınabilir. Bu üç temel yapının çatısını ise yaşam boyu öğrenen birey oluşturmaktadır. Bireyin kişisel, sosyal ve mesleki bağlamda kendini geliştirebilmesi yaşam boyu öğrenmeyi gerekli kılmaktadır (Günüç vd., 2012). Şekil 5'te yaşam boyu öğrenmenin bileşenleri gösterilmektedir.

Şekil 5. Yaşam Boyu Öğrenme Bileşenleri (Günüç vd., 2012)



Şekil 5 incelendiğinde yaşam boyu öğrenmenin temel yapısını yaygın, örgün ve yaşayarak öğrenmenin oluşturduğu görülmektedir. Yapının ikinci katmanını ise kişisel, sosyal ve mesleki gelişim alanları oluşturmaktadır. Yapının son katmanını ise yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler oluşturmaktadır.

Yaşam boyu öğrenmede kişisel gelişim anlamında bireylerin ilgi duydukları alanlarda etkili bir performans sergilemeleri amaçlanmaktadır. Sosyal gelişim anlamında belli bir hedef doğrultusunda bir araya gelmiş bir grubun bilgi paylaşımında bulunması ve mevcut olan bilginin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Mesleki gelişim anlamında ise bireyin meslek hayatında etkili bir performans sergileyebilmesi için işlevsel olan bilginin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Günüç vd., 2012). Bu bağlamda yaşam boyu öğrenmenin farklı alanlarda farklı amaçlar barındırdığı söylenebilir.

Yaşam boyu öğrenmenin birtakım ilkeleri bulunmaktadır. Devlet Planlama Teşkilatı bu ilkeleri “ansiklopedik bilgilere son verilmesi, okumaz-yazmazlığa son verilmesi, bilgilerin geleneksel yollarla aktarılmasına son verilmesi, aşırı uzmanlaşmaya son verilmesi, her düzeyde geleneksel eğitim yöntemlerine son verilmesi ve eğitimin demokratikleştirilmesi” şeklinde sınıflandırmaktadır (Devlet Planlama Teşkilatı [DPT], 2001, s. 11-12)

Ansiklopedik bilgilere son verilmesi. 21. yüzyıl eğitim sistemi bireye basmakalıp kitabı bilgilerin aktarıldığı geleneksel ve ezberci eğitim anlayışına karşı çıkmaktadır. Günümüz

bireyleri edindikleri bilgileri ezber seviyesinde bırakmamalı, bilgilerini yaratıcılık ve üretkenlik becerilerini kullanarak uygulamaya dökmelidirler. Bireylere eğitim sürecinde bilgiye ulaşma, ulaşılan bilginin güvenilirliğini ölçme, doğru bilgiyi seçme ve edinilen yeni bilgilerin eski bilgilerle nasıl bütünleştirileceği öğretilmelidir.

Okumaz-Yazmazlığa son verilmesi. Eğitim herkes için zorunludur ve bireyin en temel haklarından biridir. Bireylerdeki okuma ve yazma becerisi eksikliği toplumsal gelişimin ve bütünleşmenin önündeki en büyük nedenlerden biridir. Bu bakımdan yaşam boyu öğrenmenin temel amaçlarından birisi de her bireye okuma ve yazma öğretme olmalıdır (DPT, 2001). Ancak bireylere verilecek bu eğitim yeni nesil anlayışlar bağlamında olmalıdır. Geleneksel yöntemlerle uygulanacak eğitim tam anlamıyla amaca ulaşmayacaktır.

Bilgilerin geleneksel yollarla aktarılmasına son verilmesi. Bireyin ilk eğitimi evde ailesi tarafından ve yakın çevresinde gerçekleşmektedir. Birey aldığı bu eğitimi ileriki yıllarda sistemli ve bilimsel bir zemine oturtmalıdır. Bunun için bireyin bir kurum çatısı altında gerçekleştirilen belli bir plan ve program doğrultusunda yürütülen nitelikli bir eğitime ihtiyacı vardır. Bu eğitim geleneksel yollarla değil yeni nesil eğitim anlayışlarıyla gerçekleştirilmelidir. Çünkü geleneksel eğitim anlayışıyla gerçekleştirilen eğitim süreci bireylerin ilgi, dikkat ve isteklerine cevap verememektedir. Bireyler eğitim sürecinde etkin ve aktif konumda olmalıdırlar. Bunun için eğitim sürecinde çeşitli teknolojik materyaller, farklı yöntem, teknik ve stratejiler uygulamalıdır.

Aşırı uzmanlaşmaya son verilmesi. Bireye verilecek olan mesleki eğitimde bireyin ileri derecede uzlaşma sağlaması yöntemi birtakım sorunlara neden olabilir. Bireyin sahip olacağı meslek hakkındaki isteği ve ihtiyacı zamanla değişebilir ve farklı meslek kollarına yönelebilir. Bu yüzden bireylere verilecek olan mesleki eğitim dar kapsamlı bir meslek anlayışı içerisinde tek bir alana yönelik olarak verilmemeli, teknoloji destekli ve geniş tabanlı bir meslek eğitimi verilmelidir (DPT, 2001). Bireyin ilgi, istek ve ihtiyaçlarının farkına varması sağlanmalı, mesleğiyle ilgili karşılaşabileceği sorunlara çözüm üretebilmesi için problem çözme becerisi kazandırılmalı, yeniliğe ve gelişime karşı açık bir tutum göstermesi öğretilmelidir.

Her düzeyde geleneksel eğitim yöntemlerine son verilmesi. Ezberci ve eleyici sınıf geçme sistemi, basmakalıp kitabi bilgiler, pasif öğrenci profili ve öğretene anlatımıyla yetinme gibi unsurlar yaşam boyu öğrenmenin önündeki en büyük engellerden bazılarıdır. Bireyin ilk eğitimini aldığı aile ortamından okullardaki eğitim ortamına kadar bütün eğitim ortamlarında geleneksel eğitim anlayışı terk edilmelidir. Birey aile ortamındaki tartışmalara katılmalı, düşüncelerini ifade edebilmeli, karar almayı öğrenmeli ve problem çözme becerilerine sahip olmalıdır. Özellikle bireylere “sorunu belirleme, bilgi toplama, bilgileri analiz etme, karar

verme, uygulama ve değerlendirme” gibi altı aşamadan oluşan sorun çözme yolu öğretilmelidir (DPT, 2001, s. 12).

Eğitimin demokratikleştirilmesi. Yaşam boyu eğitim şartları herkese açık olacak bir şekilde düzenlenmeli ve kadın-erkek fark etmeksizin her kesimden bireyin eşit bir şekilde bu olanaklardan yararlanabileceği fırsat eşitliği sağlanmalıdır. Bilgi ve bilgi kaynaklarına erişim herkese açık ve ulaşılabilirliği kolay bir konumda olmalıdır. Bireylerin sosyal, iş, ekonomik ve kültürel hayata aktif bir şekilde katılması desteklenmelidir (DPT, 2001). Genel anlamda eğitimin demokratikleştirilmesi her bireye eşit imkanların sunulması anlamına gelmektedir.

2.4.2. Yaşam Boyu Öğrenmenin Amacı

Yaşam boyu öğrenme temel olarak kişisel gelişim, toplumsal bütünleşme ve ekonomik büyüme gibi üç amaca yönelmiştir. Bununla birlikte bireylerin değişen dünya düzenine uyum sağlayabilmesi, yaratıcı, üretken ve girişimci özelliklere sahip olabilmesi, etkili iletişim kurabilmesi, ilgi, istek ve ihtiyaçları doğrultusunda öğrenme hedeflerini belirleyebilmesi de yaşam boyu öğrenmenin amaçları arasındadır.

Kişisel gelişimin merkezinde birey vardır. Birey yaşam boyu öğrenme teknik, yaklaşım ve stratejileriyle aktif hale gelmekte ve gizilgüçlerinin farkına varmaktadır. Her birey öğrenme gereksinimlerini karşılayabilmek için eğitim fırsat ve imkanlarından yararlanabilmelidir. Kişisel gelişim bireylere kendi iradesiyle seçebilme yetisi ve girişimde bulunma hakkı tanımaktadır. Bu sayede birey kendi ilgi, istek ve ihtiyaçlarının farkına varacak ve kendi hedeflerini oluşturacaktır. Bireyin varlığını devam ettirmesi, onurlu bir hayat sürmesi, yaşamını etik ilkelere göre sürdürmesi ve çalışması, yüksek yaşam standartlarına erişmesi ve öğrenmeyi yaşamı boyunca sürdürmesi gibi unsurlara ilişkin her türlü öğrenme biçimi kişisel gelişimin kapsamında bulunmaktadır (DPT, 2001).

Yaşam boyu öğrenmenin amaçlarından biri de toplumsal bütünleşmeyi sağlamaktır. Yaşam boyu öğrenmenin geçmişine bakıldığında küçük topluluk veya grupların sürdürdüğü ve faydalandığı bir süreç olarak kaldığı görülmektedir. Bu durum günümüzde değişmiş ve bireyler yaşam boyu öğrenme farkındalığına erişmiştir. Yaşam boyu öğrenme fırsat eşitliğine katkı sağlamış ve her bireye eşit öğrenme imkânı sunmuştur. Bu sayede toplumun demokratik temelleri güç kazanarak toplumsal bütünleşme sağlanmıştır (DPT, 2001).

Yaşam boyu öğrenmenin amaçlarından bir diğeri olan ekonomik büyümenin temelinde bireylerde beceri oluşturabilmek ve geliştirebilmek için eşit imkanların sağlanması yer almaktadır. Her bireye eşit koşul ve fırsatlar sağlanmalıdır. Bu sayede ekonomik büyüme

gerçekleşecek ve verimlilik artacaktır (DPT, 2001). Özetle yaşam boyu öğrenmenin amaçladığı ekonomik büyüme bireyler için sağlanacak eşitlik düzenlemelerini kapsamaktadır.

2.4.3. Yaşam Boyu Öğrenmenin Önemi

Eğitim hayatında, iş hayatında ve sosyal hayatta başarı elde edebilmek, performans arttırabilmek ve gelişmiş ülkelerin seviyelerine ulaşabilmek için bireylerin zaman ve mekândan bağımsız olarak her an her yerde ihtiyaç duydukları bilgilere ulaşmaları gerekmektedir. Bu gereklilik yaşam boyu öğrenmeyi günümüzde daha önemli hale getirmiştir (Aksüt, 2023). Yaşam boyu öğrenme, bireylerin yaşayacakları topluma ve dünyaya uyum sağlayabilmesi için ilk olarak aile ortamında verilen ve okul öncesi eğitimle başlayıp zorunlu eğitimle devam eden, zorunlu eğitim sonrasında ise yaygın veya örgün eğitimle devam eden ve bireyin yaşamı boyunca asla son bulmayan öğrenme süreçlerinin tümünü kapsamaktadır. Bundan dolayı yaşam boyu öğrenme yaş, cinsiyet, toplumsal statü veya eğitim seviyesi fark etmeksizin bireylerin okulda, üniversitede, işte, sokakta, evde, sinemada veya sosyal yaşamın herhangi bir yerinde gerçekleştirebilecekleri bir eylemdir (Aksoy, 2013). Bu yönüyle yaşam boyu öğrenmenin zaman ve mekândan bağımsız olarak gerçekleşen bir eylem olduğu görülmektedir.

Bireyler ihtiyaç duydukları bilgileri ve eğitimi bir okul çatısı altında veyahut farklı kurum ve kuruluşlar aracılığı ile edinmektedirler. Bu süreçte bireylerin öğrenemedikleri ya da öğrenmekte zorluk çektikleri veya daha sonradan merak ettikleri her şeyi yaşam boyu öğrenme becerileri sayesinde zaman, mekân ve konum fark etmeksizin, zamandan ve mekândan bağımsız olarak kendi kendilerine öğrenebilirler. Bundan dolayı yaşam boyu öğrenme dünyadaki birçok ülkenin eğitim sisteminde kendine yer bulan önemli bir kavram hâline gelmiştir (Sarıgöz, 2020). Bu sayede bireylerin yaşamın her alanında her zaman öğrenebilecekleri bir şeyler olduğu farkındalığı oluşmaktadır.

Nitelikli birey ve güçlü toplum anlayışıyla oluşturulan 10. Kalkınma Planı'nda bireylerin meslek hayatında başarılı olabilmeleri için gerekli birtakım bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekliliği üzerinde durulmuş ve bu becerilerin bireyler kazandırılabilmesi için yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinin önemi vurgulanmıştır. Söz konusu planda işgücünün yani çalışan bireylerin eğitim seviyesinin yükseltilmesi istihdam olanaklarını artıracığı belirtilmiştir (MEB, 2014). Buradan da anlaşılabileceği üzere bireylerdeki bilgi birikimi ve eğitim seviyesindeki artış onların iş hayatlarındaki konumlarında etkili bir faktördür.

Değişen dünya şartları yaşamın her alanında birtakım etki ve gelişmeler meydana getirmiş ve bu durum sonucunda yaşam boyu öğrenme bireysel ve toplumsal açıdan önemli bir

araç hâline gelmiştir (Aksoy, 2013). Küreselleşen dünya, ekonomik alandaki rekabet, işsizlik ve işgücü istihdamı gibi sorunların ortaya çıkması ve gün geçtikçe artması bireyi ve toplumu önemli ölçüde etkilemiştir. Bireylerin ortaya çıkan bu sorunların üstesinden gelebilmesi, kendini iyi bir şekilde tanıyabilmesi, kendi yetenek, beceri ve özelliklerinin farkına varabilmesi için yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olunması gerekmektedir (Güçlü, 2020). Buradan da anlaşılabacağı üzere yaşam boyu öğrenme bireylere yaşamın her alanında ortaya çıkabilecek problemlere çözüm üretebilme becerisi kazandırmakla birlikte bireyin kendini tanımasına, beceri ve yeteneklerinin farkına varmasına ve bunları geliştirebilmesine olanak sağlamaktadır. Bu nedenler yaşam boyu öğrenme her yaştan ve her kesimden bireyler için büyük bir önem taşımaktadır.

2.5. 21. Yüzyıl Becerileri ile Yaşam Boyu Öğrenme Arasındaki İlişki

Öğrenme en genel anlamıyla bireyin yaşantısında görülen bilgi, beceri, tutum ve davranış biçimindeki uzun vadeli değişimleri ifade etmektedir. Bu değişimler bireyin zihin yapısında, davranış biçiminde, bilgi, beceri ve tutumlarında farklılıklar meydana getirmeli ve bireyin meydana gelen bu farklılıkları uzun bir süre devam ettirmesi gerekmektedir (Güneş, 2017). Buradan da anlaşılabacağı üzere öğrenme bitip tükenen ve sonu gelen bir eylem değildir. Bireyler yaşadıkları sürece her an her yerde yeni bir şeyler öğrenmektedirler.

İnsanlığın tarih sahnesine çıktığı ilk günden bu yana pek çok dönem geride kalmıştır. Bu devirlerde insan yaşamında ortaya çıkan ihtiyaç ve gereksinimler insanları yeni arayışlara yöneltmiş ve bu sayede gelişim ve ilerleme her dönem devam etmiştir. Gelişim ve ilerleme beraberinde birçok yeniliği getirmiş ve bu durum bireylerin değişen şartlara uyum sağlamasını zorunlu kılmıştır. Her dönem kendine özgü özellikleriyle var olmuştur ve içinde bulunduğumuz 21. yüzyılda da bireylerin sahip olması ve öğrenmesi gereken birtakım bilgi, yetenek ve beceriler bulunmaktadır. Bireyler ancak içinde bulundukları dönemin gereksinimlerine sahip olabilirlerse mutlu, huzurlu ve nitelikli bir yaşam süreceklidir.

21. yüzyıl yeterlilikleri ve becerileri “günümüzün hızla değişen ve giderek birbirine bağlanan dünyasında başarı için gerekli görülen” bilgi ve becerileri ifade etmektedir (Gündüz, 2023, s. 789). Bireylerin içinde bulunduğumuz 21. yüzyılın yeterliklerine ve becerilerine sahip olabilmeleri için yaşam boyu öğrenme özelliklerine sahip olmaları gerekmektedir. Tam tersi olarak yaşam boyu öğrenen bireyler olabilmek için de 21. yüzyıl yeterlilik ve becerilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Mawas ve Muntean (2018, s. 7346) “yaşam boyu öğrenen bireyler olabilmek ve bireyin üstlenmesi gereken öğrenme etkinliklerini tanımlayabilmesi için

bireylerin dijital okuryazarlık, iletişim, eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği, yaratıcılık ve hayal gücü gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerinin” ve bu becerilere sahip olmalarının gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Kozikoğlu ve Altunova (2018, s. 525) ise “bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine sahip yaşam boyu öğrenen bireyler olabilmeleri için öğrenme ve yenilenme becerileri, yaşam ve kariyer becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri gibi 21. yüzyıl becerileri” alanlarında bireylerin kendilerini yeterli görmelerinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Buradan da anlaşılabacağı üzere 21. yüzyıl becerileri ile yaşam boyu öğrenme birbiriyle ilişkili, birbirini destekleyen, tamamlayan ve birbirlerine bağlı olan iki bileşeni oluşturmaktadır.

Günümüz dünyasında bilgiye erişmek, bilgiyi anlamak ve yapılandırmak için gerekli olan becerileri ve günümüz bireylerinin sahip olması gereken yaratıcılık, iş birliği, yeniliklere açık olma, eleştirel düşünme, problem çözme, farklılıklar karşısında uyum sağlama ve esneklik gösterme, üretkenlik, sorumluluk, bilgi, medya ve teknolojilerini anlama ve kullanma gibi becerileri ifade eden 21. yüzyıl becerileri ile gelişime açık olma ve öğrenmeye isteklilik gibi özellikleri kapsayan yaşam boyu öğrenme arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle bireylerin 21. yüzyıl becerileri arttıkça yaşam boyu öğrenmenin de arttığı veya yaşam boyu öğrenmenin azalmasıyla 21. yüzyıl becerilerinin de azaldığı anlaşılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde yapılan araştırma sonuçlarının bu şekilde olduğu görülmüştür (Aksüt, 2023; Soruklu, 2022; Erdoğan, 2020; Özdemir, 2022; Strang, 2017; Kozikoğlu ve Altunova, 2018; İncik-Yalçın, 2020; Korkmaz, 2019; Gündüz, 2023).

2.6. Yabancılar Türkçe Öğretiminin 21. Yüzyıl Becerileri ve Yaşam Boyu Öğrenme Kapsamında Genel Bir Değerlendirmesi

Siyasi, sosyal, iş, turizm, sağlık ve eğitim gibi faktörlerin etkisiyle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi gün geçtikçe büyük bir önem kazanmaya başlamıştır. Günümüz eğitim sisteminin temel hedeflerinden biri yaşam boyu öğrenen ve sürekli bir değişim ve gelişimin yaşandığı çağın şartlarına uyum sağlayabilen bireyler yetiştirmektir. Öğrenme faaliyetleri formal ve informal şekilde gerçekleşmektedir. Bireyler bir kurum çatısı altında belli amaçlar doğrultusunda planlı ve programlı şekilde formal öğrenim gerçekleştirirken günlük hayat şartlarında kendi deneyim ve tecrübeleriyle isteyerek veya istemeyerek informal öğrenme sürecinde bulunurlar. İçinde bulunduğumuz 21. yüzyıla uyum sağlayabilen ve yaşam boyu öğrenen nitelikli bireyler yetiştirebilmenin en etkili ve verimli yolu hiç şüphesiz formal eğitim sistemidir. Mawas ve Muntean (2018) yaşam boyu öğrenen ve 21. yüzyıl becerilerine sahip

bireyler yetiştirmek için planlı ve programlı bir şekilde yürütülen örgün eğitime ihtiyaç olduğunu belirtmiştir.

21. yüzyıl bireylerinden her daim gelişime açık olma ve öğrenmeye karşı isteklilik duyma, yaratıcı, eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği içinde çalışma, bilgi, medya ve teknoloji okuryazarı olma, üretkenlik, liderlik ve sorumluluk gibi özelliklere sahip olmaları beklenmektedir. Bu özelliklerin bireye etkili ve verimli bir şekilde kazandırılmasının yolu ise eğitimden geçmektedir. Bu özelliklere sahip bireylerin yetiştirilebilmesi için bu alanda eğitim verecek öğretmenlerin bu özellik, yeterlilik ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir.

Bir dili öğrenmek sadece o dilin gramer kurallarını öğrenmek değil o dili kapsayan ve oluşturan bütün unsurları öğrenmek demektir. Günümüzde Türkiye sınırları içerisinde çeşitli nedenlerden ötürü farklı etnik kökenlere sahip bireyler bulunmaktadır. Bu bireylerin ülke şartları, yaşam biçimi, ahlaki değer ve inançlar, kültürel özellikler, günlük ve sosyal yaşam gibi alanlarda sorun yaşamamaları veya soruna neden olmamaları ve bu alanlarda uyumlu bireyler olabilmeleri için kaliteli ve nitelikli bir eğitimden geçmeleri gerekmektedir. Bu durum ise yalnızca bilgili, nitelikli ve becerili öğretmenlerle yürütülecek eğitimle gerçekleşecektir.

Bilim ve teknolojinin ilerlemesiyle birlikte hayatın birçok alanında değişimler meydana gelmiştir. Bu değişimler bireyler üzerinde yeni tanımlamalara neden olmuştur. Özellikle teknolojinin hayatın her alanında kendine yer bulması bireyleri dijital açıdan birtakım yeterliklere sahip olmak zorunda bırakmıştır. Palfrey ve Gasser, (2008) dijital açıdan yetkinlik sahibi olan öğrencilerin dijital yerliler olarak adlandırıldığını ifade etmiştir (aktaran Tunagür ve Aydın, 2021). Dijital yerliler olarak nitelendirilen öğrencilerin eğitim sürecinde en çok öğretmenlerle iletişim hâlinde oldukları göz önüne alınırsa iletişim problemleri yaşamamak ve öğrencilerin gelişimini desteklemek için öğretmenlerin de bu alanda yetkinlik sahibi olmaları gerekmektedir.

İçinde yaşadığımız çağ bilgi çağı, toplum da bilgi toplumu olarak anılmaktadır. Özellikle teknoloji alanındaki gelişmelerle birlikte bilgiye ulaşım kolaylaşmıştır. Ancak bu kolaylık ulaşılan bilginin geçerli, güvenilir ve doğruluğunun sorgulanmasını ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle eğitim sürecinde bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığı becerilerinin öğretimi büyük önem taşımaktadır. Bu yüzden eğitim süreçlerinde kilit rol oynayan öğretmenlerin bu becerilere sahip olması büyük önem arz etmektedir. Bununla birlikte eğitim sürecinde teknoloji kullanımı öğrencilerin dikkatini çekmekte, onlarda ilgi ve merak uyandırmakta ve onları öğretim sürecinde aktif kılmaktadır. Buradan da anlaşılabileceği üzere eğitimde teknoloji kullanımı öğretim çıktılarının olumlu etkilenmesini sağlamaktadır. Bu nedenle Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin bu becerilere sahip olması yabancılarla Türkçe öğretiminin daha

kaliteli ve nitelikli bir şekilde yürütülmesine katkı sağlayacaktır.

Her alanda olduğu gibi yabancılara Türkçe öğretimi alanında da zaman zaman farklı sorunlar yaşanmaktadır. Alanyazın incelendiğinde bu sorunlardan bir tanesinin öğretim sürecinde teknoloji ve teknolojik materyal kullanım eksikliği olduğu görülmektedir (Gürbüz, 2018; Türker, 2018; Özdemir, 2017; Gün vd., 2014). Değişen dünya düzeninde teknolojinin etkileri yaşamın her alanında hissedilmektedir. Bu nedenle 21. yüzyıl bireylerine bu becerilere ilişkin kaliteli ve nitelikli eğitimler verilmelidir. Bu bakımdan yabancılara Türkçe öğreticileri bilgi, medya ve teknoloji becerilerine sahip olmalı ve bu beceri alanlarında kendilerini geliştirmelidirler. Dil öğretiminde teknoloji ve teknolojik materyal kullanımının önemi açıkça görülmektedir. Öğreticilerin bu beceriler ışığında öğretim sürecini planlaması ve dil öğretiminde teknoloji kullanımına yer vermeleri ortaya çıkan birtakım sorunlara çözüm olacağı gibi dil öğretiminin kaliteli, verimli, nitelikli ve sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesini de sağlayacaktır.

Yabancılara Türkçe öğretiminde yaşanan sorunlardan biri de iletişim problemidir. Dil öğretiminin yapıldığı ortamlarda ana dili farklı olan bireylerin bir arada eğitim alması birtakım anlaşmazlıklara yol açmaktadır (Durmuş, 2013). Yabancılara Türkçe öğreticilerinin liderlik, iş birliği ve iletişim gibi 21. yüzyıl becerilerine sahip olmaları bu problemin çözülmesinde onlara büyük bir katkı sağlayacaktır. Liderlik becerileri sayesinde dil öğretim sürecini etkili bir şekilde planlayıp yönetebilecekler, iletişim becerileri sayesinde etkili iletişim kurma konusunda öğrencilere örnek olup onları bu konuda yönlendirebilecekler, iş birliği becerileri kapsamında da öğrencilerin etkili bir iletişim kurup uyumlu bir şekilde birlikte çalışabilecekleri ortamlar ve grup etkinlikleri düzenleyebileceklerdir.

Bir dili öğrenmek sadece o dilin gramer kurallarını öğrenmek değil o dili kapsayan ve oluşturan bütün unsurları öğrenmek demektir. Dil bir araç, kültür ise bir mesaj konumundadır. Bu bakımdan dil öğretim sürecinde kültürel öğelere yer verilmesi ve etkili kültür aktarımı yapılması büyük önem arz etmektedir. Dil öğretiminde öğreticilerin kaynak olarak kullandıkları ve çokça faydalandıkları materyallerin başında ders kitapları gelmektedir. Bu yüzden ders kitapları Türk toplumunun ve kültürünün önemli ve temel özelliklerini yansıtmalıdır. Ördek (2019) ders kitaplarının Türk toplumunun ve kültürünün temel özellikleri, çeşitli kültür öğeleri ve metinlerdeki kültürel bilgi içerikleri gibi unsurlar bakımından yetersiz olduğunu ve bu unsurlara göre geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Yabancılara Türkçe öğreticileri sahip oldukları sosyal ve kültürlerarası beceriler sayesinde kitaplardaki bu eksikliklerin farkına varıp çeşitli kaynak, materyal ve etkinliklerle dil öğretimini kültür etkileşimi ve aktarımı bağlamında verimli hâle getirebileceklerdir.

Görüldüğü üzere öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olmaları dil öğretimini daha nitelikli ve etkili hâle getirecek, öğretim sürecinden yüksek bir verimlilik elde edilmesini sağlayacaktır. Yapılan araştırmalardan da anlaşılabacağı üzere öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine etkili bir şekilde sahip olabilmeleri için gelişime açık, öğrenmeye karşı istekli ve yaşam boyu öğrenen birey olma özelliklerine de sahip olmaları gereklidir. Bu bağlamda yabancılara Türkçe öğretiminin daha nitelikli ve etkili bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine ve yaşam boyu öğrenme özelliklerine sahip olmaları büyük bir önem arz etmektedir.

2.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde 21. yüzyıl becerileri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri konularında yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalara dair bilgiler verilmiştir.

2.7.1. 21. Yüzyıl Becerileri ile İlgili Araştırmalar

Öğretmenler üzerinde yapılan bir araştırmada, lise matematik öğretmenlerinin 21. yüzyıl öz yeterlik algı durumlarını belirlemek ve bu durumları farklı değişkenlere göre incelemek amaçlanmıştır. 286 lise matematik öğretmeniyle yürütülen çalışmanın nitel verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu, nicel verileri ise “21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca nitel sonuçlara göre öğretmenlerin öğrenme ve yenilenme becerilerinde kendilerini yeterli düzeyde gördükleri, yaşam ve kariyer ile bilgi, medya ve teknoloji becerilerinde ise kendilerini orta düzeyde yeterli buldukları tespit edilmiştir (Demirel, 2022).

Elekoğlu (2022) yaptığı çalışmasında ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri ile bireysel kariyer yönetimi algıları arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. 301 öğretmen ile yürütülen araştırmada betimsel nitelikli ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda söz konusu öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca uygulanan ölçeğin öğrenme ve yenilenme becerileri, yaşam ve kariyer becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri alt boyutlarında cinsiyet, yaş, branş, eğitim durumu ve mezun olunan fakülte değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların bulunmadığı, fakat bilgi, medya ve teknoloji becerileri alt boyutunda mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Valtonen vd. (2021) aday öğretmenler üzerinde yaptıkları çalışmada aday öğretmenlerin dijital yeterliliklerini geliştirmeye ilişkin stratejiler arasındaki ilişkileri incelemeyi hedeflemişlerdir. Bu hedef doğrultusunda aday öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine yönelik algılarını eğitimlerinin ilk üç yıllık sürecinde incelemişlerdir. Araştırma boylamsal tarama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlk yıl 267 öğretmen adayı, ikinci yıl 228 öğretmen adayı ve üçüncü yıl ise 209 öğretmen adayının katılımı araştırmanın örneklemi oluşturmuştur. Elde edilen verilerin analizi sonucunda aday öğretmenlerin aldıkları üç yıllık eğitimin ardından iş birliği ve öğrenme becerileri gibi algı düzeylerinde bir değişim olmadığı, fakat teknoloji kullanımına yönelik algı düzeylerinde olumlu yönde gelişim gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Toptimur (2021) yürüttüğü çalışmada ilk ve ortaokul yöneticilerinin sergiledikleri öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine olan etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla Kütahya il merkezinde görev yapan 313 öğretmen ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bakış açılarına göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği davranış düzeylerinin genel anlamda yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin ise 21. yüzyıl becerilerine dair yeterlik algı düzeylerinin düşük olduğu ve cinsiyet, yaş, hizmet yılı ve okul türü gibi değişkenlere göre önemli farklılıklar göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Altun ve Çelik (2021) Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğreticilerin 21. yüzyıl becerileri kullanım düzeyleri belirlemek ve bu düzeylerin çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten 90 öğretici üzerinde tarama deseni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri “21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Kullanım Ölçeği” toplanmıştır. Araştırma sonucunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğreticilerin 21. yüzyıl becerilerini kullanım düzeylerinin orta düzeyin üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özer (2021) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları, dijital okuryazarlık düzeyleri ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda betimsel araştırma yöntemi ve ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı çalışma, 283 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırma neticesinde öğrenme ve yenilenme, yaşam ve kariyer, bilgi, medya ve teknoloji becerileri alt boyutlarında sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte cinsiyet, kıdem ve eğitim durumu gibi değişkenler açısından sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmen adayları üzerinde yapılan bir çalışmada ise aday öğretmenlerin 21.

yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarını çeşitli değişkenlere göre incelemek amaçlanmıştır. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı araştırma 277 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda aday öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarının uygulanan ölçeğin kimi alt boyutlarında cinsiyet, yerleşim yeri, anne eğitim durumu ve sınıf seviyesi gibi değişkenler açısından anlamlı farklılıkların olduğu görülürken, yaşanan coğrafi bölge, baba eğitim durumu, aile gelir düzeyi ve mezun olunan lise türü değişkenleri açısından ise anlamlı farklılıkların olmadığı ortaya çıkmıştır (Toptal, 2021).

Sosyal bilgiler öğretmen adayları üzerinde yapılan bir çalışmada aday öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin demokratik eğilimlerine etkisini çeşitli değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda aday öğretmenlerin cinsiyet, yaş, baba eğitim düzeyi değişkenleri açısından 21. yüzyıl becerilerinin istatistiksel olarak farklılık gösterdiği, fakat sınıf düzeyi ve anne eğitim düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır (Bakar, 2020).

Sulaiman ve Ismail (2020) öğretmenler üzerinde yürüttükleri çalışmada 21. yüzyıl becerileri ile öğretmen yeterlilikleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda araştırma 242 Malezyalı ortaokul öğretmenin katılımı ile yürütülmüştür. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ile 21. yüzyıl becerileri arasında pozitif yönlü ve güçlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca 21. yüzyıl becerilerinin yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık içermediği ortaya çıkmıştır.

Çınar (2019) yaptığı çalışmada ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algı ve görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın nicel boyutunda Çorum ili merkez ilçesinde görev yapan 292 öğretmene 21. yüzyıl becerileri yeterlik algılarına ilişkin ölçek uygulamış, nitel boyutta ise 20 öğretmen ile yarı yapılandırılmış form ile görüşmeler yapmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin yeterlik algılarının uygulanan ölçeğin öğrenme ve yenilenme becerileri alt boyutunda cinsiyet faktörüne göre erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre bilgi, medya ve teknoloji becerileri alt boyutunda 10-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla yeterlik algılarına sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Murat (2018) yaptığı çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının hem 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları hem STEM'e yönelik tutumları hem de 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları ile STEM'e yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 akademik yılında Fırat,

Cumhuriyet, Erciyes, Muş Alparslan, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitelerinin fen bilgisi son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre uygulanan ölçeğin öğrenme ve yenilenme becerileri alt boyutunda cinsiyet faktörüne göre anlamlı bir farklılığın olmadığı fakat yaşam ve kariyer becerileri ile bilgi, medya ve teknoloji becerileri alt boyutlarında kadın fen bilgisi öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının STEM'e yönelik tutumlarının genel anlamda olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sang vd. (2018) öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenme yeterliliklerini farklı değişkenler açısından incelemeyi, 21. yüzyıl öğrenme yeterliliklerine dair gerçekte olan ve tercih edilen algılar arasındaki farkı ve teknoloji kullanımı ile 21. yüzyıl yeterlilikleri arasındaki bir ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda 340 Çinli lise öğretmeni ile araştırmayı yürütmüşlerdir. Elde edilen veriler sonucunda teknoloji kullanımı açısından matematik öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenme yeterliliklerine dair gerçekte olan ve tercih edilen algılarının Çince öğretmenlerine oranla daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımlarıyla 21. yüzyıl yeterlilikleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aguila (2015) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada onların 21. yüzyıl becerilerine sahip olma durumları ile 21. yüzyıl becerilerine ait alt boyutlar arasında pozitif yönlü bir korelasyon olup olmadığını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda İngiliz Dili ve Edebiyatı okuyan 35 öğrenci ile çalışmasını yürütülmüştür. Çalışma sonucunda söz konusu öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma durumlarının ölçeğin bütün alt boyutlarında çok iyi bir düzeyde olduğuna ulaşılmış, ayrıca yaşam ve kariyer becerileri alt boyutu bünyesinde yer alan sosyal ve kültürlerarası becerilere ise mükemmel düzeyde sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte ölçeği oluşturan üç alt boyuta dair korelasyon değerlerinin de yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Valli, Perkkilä ve Valli (2014) tarafından yapılan çalışmadaki amaç öğretmen adaylarının 21. Yüzyıl becerilerini ders esnasındaki uygulamalara ve ders planlarına ne oranda yansıttıklarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda stajyer olarak görev yapan bir grup Fin öğretmen adayını staj gördükleri okulda gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda söz konusu öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini ders esnasında uygulamaya aktarabilme durumları açısından kendilerini henüz başlangıç aşamasında gördükleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte çalışmaya katılan aday öğretmenler öğretmenlik mesleğinin temeli olarak iş birliği becerilerini göstermişler, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini ise geliştirmeyi düşündüklerini belirtmişlerdir.

Velez (2012) yaptığı çalışmasında lisede görev yapan öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine dair farkındalık düzeylerini ve söz konusu becerilerin kullanımında öğretmen yetiştirme programlarının ne ölçüde etkili olduğunu araştırmayı amaçlamıştır. Çalışma sonucunda meslekte deneyim ve tecrübe sahibi olan öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini öğretim süreci içerisine dahil edebilme durumlarının, mesleğe henüz yeni başlayan ve meslekte yeni sayılabilen öğretmenlere oranla daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Söz konusu durumun nedeni olarak tecrübe sahibi öğretmenlerin mesleğe hizmet ettikleri süre boyunca çok fazla deneyim ve tecrübe birikintilerinin etkili olması, mesleğin henüz başında olan öğretmenlerin başarısız olmalarını ise mezun oldukları üniversitelerdeki öğretmen yetiştirme programlarının söz konusu beceriler açısından yetersiz olduğu ile açıklanmıştır. Bununla birlikte yaşam ve kariyer becerilerinin öğretmen yetiştirme programlarında en az yer alan beceri olduğu ortaya çıkmıştır.

Osman, Soh ve Arsad (2010) tarafından yapılan çalışmada amaç bilimsel süreçlerin öğretiminde kullanılacak Malezya 21. yüzyıl becerileri aracının (M-21CSI) geliştirmek ve onaylanma sürecini tartışmaktır. Söz konusu araç dijital çağ okuryazarlığı, yaratıcı düşünme, etkili iletişim, yüksek verimlilik ve manevi değer gibi beş farklı alt boyutu içermektedir. Araştırmacılar ilk olarak Malezya'nın 21. yüzyıl becerilerini temsil eden yapıları belirlemiş, sonrasında iki turlu Delphi çalışmalarıyla bu yapıları daha da genişletmiş ve ardından her yapıyı temsil eden maddeleri hazırlamışlardır. Hazırlanan maddeler dört farklı uzman tarafından incelenmiş ve ardından faktör analizine tabii tutulmuştur. Cronbach Alfa ile her yapının güvenilirlik iç tutarlılığı doğrulanmıştır. Çalışma sonucunda geliştirilen aracın geçerli ve güvenilir olduğu ve Malezyalı öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini değerlendirmek amacıyla faydalı bir veri toplama aracı olduğu ortaya çıkmıştır.

2.7.2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile İlgili Araştırmalar

Settaş (2022) yaptığı araştırmada öğretmenlerin öğrenmeye ilişkin epistemolojik inançları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Nicel yöntemle yürütülen araştırma 303 öğretmen ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançlarına ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin algının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lala (2021) yaptığı araştırmasında öğretmenlerin mesleki değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Nicel araştırma modellerinin

kullanıldığı araştırma 991 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki değerlere ilişkin görüşlerinin ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Küçüker (2021) yaptığı araştırmasında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma örneklemini 811 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere yönelik algılarının, değişkenlerin hepsinde anlamlı farklılıklar içerdiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörlere yönelik algıları ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında herhangi bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bahadır (2020) yaptığı araştırmasında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, teknoloji entegrasyonuna yönelik öz yeterlik algıları ve iş doyumları arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modeli kullanılan araştırma 130 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, teknoloji entegrasyonu öz yeterlik algıları ve iş doyumları arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte katılımcıların çeşitli demografik özelliklerine göre uygulanan ölçeklerin kimi boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yüzlü (2019) yaptığı çalışmada ön lisans öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlik düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemek ve aralarındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. 392 öğrenci ile yürütülen araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda söz konusu öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca cinsiyet ve öğrenim görülen meslek yüksekokulu değişkenleri açısından öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Emisiko ve Severyne (2018) yaptıkları çalışmayı üniversite öğrencileriyle yürütmüşlerdir. Çalışmada lisans eğitimi alan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde bilgi okuryazarlığı uygulamalarının etkisini vurgulamak amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri 156 katılımcıya uygulanan 5'li likert tipi ölçekle elde edilmiştir. Elde edilen veriler sonucunda lisans eğitimi alan öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi teknolojileri ve bilgi okuryazarlığı arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Yapılan bir araştırmada ortaöğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini,

öğretmen görüşlerine dayandırarak meydana çıkarmak amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinin ve tarama modelinin kullanıldığı araştırma 221 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda söz konusu öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan yüksek öğretim kurumu ve görev yapılan okul türü gibi değişkenler açısından öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı farklılıkların görülmediği, fakat lisansüstü eğitim yapma isteği değişkeninde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Altın, 2018).

Tanatar (2017) yaptığı araştırmasında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile iş değerleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırma 225 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda iş değerleri ölçeğinde başarı boyutunun en yüksek puana sahip olduğu, ekonomik faydalar boyutunun ise en düşük puana sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin kimi alt boyutları ile iş değerleri ölçeğinin kimi alt boyutları arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin olduğu, kimi boyutlar arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi hedefleyen bir başka araştırma ise 1483 öğretmen ile yürütülmüştür. Tarama modelinin kullanıldığı araştırma sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır (Ayaz, 2016).

Öğretmenler üzerinde yapılan bir araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki öz yeterlik inançlarını farklı değişkenlere göre incelemek ve bu iki faktör arasında ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırma 362 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Değişkenler açısından bakıldığında cinsiyet, mesleği sevme durumu ve kitap okuma sıklığı gibi değişkenlere göre öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı farklılıklar görülürken, yaş, mesleki deneyim, branş, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre ise anlamlı farklılıkların olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Ayra, 2015).

Yaman (2014) öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmasında, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda 293 öğretmen ile yürütülen araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme

eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca değişkenler açısından bakıldığında, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet ve mezun olunan yüksek öğretim kurumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık içermediğini, fakat öğrenim düzeyi ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kirby vd. (2010) yaptıkları çalışmada yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ölçülmesinde kullanılması için bir ölçek geliştirmeyi amaçlamışlar. Çalışma sonucunda 14 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen bu ölçek toplam 309 lisans ve ön lisans öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama sonucunda öğrenim görülen program açısından söz konusu öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı farklılıkların olduğu ortaya çıkmıştır.

Mourtos (2003) yaptığı araştırmasında üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme becerilerini incelemiştir. Elde edilen veriler sonucunda yaşam boyu öğrenme becerilerine ulaşmak için bir metot belirlenmiş ve söz konusu öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmek amacıyla yardımcı olacağı düşünülen bir kurs dizaynı önerilmiştir.

2.7.3. 21. Yüzyıl Becerileri ve Yaşam Boyu Öğrenme ile İlgili Araştırmalar

Aksüt (2023) yaptığı çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkiye dair öğretmen adaylarının görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. 2850 aday öğretmen ile yürütülen çalışmada nicel ve nitel araştırma desenlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma neticesinde, aday öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Gündüz (2023) yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme üzerindeki başarı düzeylerini ve 21. yüzyıl becerilerine yönelik algılarını incelemeyi ve aralarında bir ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma yordayıcı korelasyonel araştırma modeli ile yürütülmüştür. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde öğrenim gören 30 erkek ve 36 kadın toplam 66 katılımcı araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma sonucunda öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri ile yaşam boyu öğrenme üzerindeki başarı düzeyleri arasında pozitif yönlü bir korelasyon olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algıları, yaşam boyu öğrenme üzerindeki başarı düzeylerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Soruklu (2022) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerini tespit etmek ve bu iki unsur

arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. 296 aday öğretmen ile yürütülen araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda aday öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte aday öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenler üzerinde yapılan bir araştırmada, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. 287 öğretmen ile yürütülen araştırmanın sonucunda öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte cinsiyet değişkeni açısından yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık içerdiği, fakat 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarında böyle bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır (Özdemir, 2022).

Türkçe öğretmen adayları üzerinde yapılan bir çalışmada, adayların 21. yüzyıl becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. 200 öğretmen adayı ile yürütülen çalışmanın verileri 21. yüzyıl becerileri ölçeği ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda aday öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin görece yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada cinsiyet, lisansüstü eğitim yapma isteği ve kitap okuma alışkanlığı değişkenlerinin 21. yüzyıl becerilerine göre anlamlı bir farklılık içermediği, fakat yaşam boyu öğrenme eğilimlerine göre anlamlı bir farklılık içerdiği sonucuna ulaşılmıştır (Erdoğan, 2020).

Korkmaz (2019) sınıf öğretmenleri üzerinde yürüttüğü bir araştırmada sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve yaşam becerilerini belirlemek ve aralarında bir ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde yürütülen araştırma 328 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin olumlu yönde artması, olumsuz nitelikteki eğilimlerin azalması ve yaşam becerilerinin artması 21. yüzyıl öğrenen becerilerini arttırmakta olduğu görülmüştür.

Mawas ve Muntean (2018) yaptıkları çalışmada bireylerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini destekler nitelikteki önemli becerileri belirleyen ATC21S projesi kapsamında önerilen KSAVE (bilgi, beceri, tutum, değerler ve etik) çerçevesi, OECD (ekonomik iş birliği ve kalkınma örgütü) çerçevesi, UNESCO (birleşmiş milletler eğitim, bilim ve kültür örgütü) çerçevesi ve P21 (21. yüzyıl öğrenimi için ortaklıklar) çerçevesi gibi bazı 21. yüzyıl beceri

çerçevelerini incelemişlerdir. Bununla birlikte bilgisayar destekli işbirlikçi öğrenme, ters yüz edilmiş sınıf, ciddi oyunlar, kişiselleştirilmiş öğrenme, kendi kendine öğrenme ve probleme dayalı öğrenme gibi 21. yüzyıl becerilerinin gelişimine destek olan farklı öğretim yaklaşımları tartışılmıştır.

Kozikoğlu ve Altunova (2018) öğretmen adayları üzerinde yürüttükleri çalışmada öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordayıp yordamadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. İlişkisel tarama modelinde yürütülen araştırma 400 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeyleri çok yüksek, 21. yüzyıl becerileri öz yeterlilik algıları ise yüksek düzeyde çıkmıştır. Bununla birlikte 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir.

Strang (2017) yaptığı araştırmasında lise öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin kişisel ve resmi olmayan yaklaşımlarını incelemiştir. Çalışmanın verilerini oto-etnografik araştırma stratejisi bağlamında mektup yazma yoluyla toplamıştır. Araştırmanın verilerini İsveç şehrinde bulunan bir lisenin Sanat programındaki her üç sınıftan elde edilen 89 mektup oluşturmaktadır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda eleştirel düşünme, problem çözme, küresel farkındalık ve bilgi okuryazarlığı gibi 21. yüzyıl becerilerine sahip öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye daha yatkın oldukları ortaya çıkmıştır. Diğer bir deyişle yaşam boyu öğrenmenin öncelikli şartı 21. yüzyıl becerilerine sahip olmak denilebilir. Buradan anlaşılabacağı üzere 21. yüzyıl becerileri ile yaşam boyu öğrenme arasında güçlü ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır.

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan yöntemlere ilişkin bilgiler verilmektedir. Araştırmanın yöntemi ve modeli, araştırmanın örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması ve toplanan verilerin analizine dair bilgiler alt başlıklar verilerek açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının bir arada kullanılmasını içeren karma yöntem baz alınarak yürütülmüştür. Karma yöntem “bir araştırmada araştırmacının, nitel araştırmayı araştırmanın bir aşamasında, nicel paradigmayı da diğer aşamasında kullanması” olarak tanımlanmaktadır (Balci, 2021, s. 43). Karma yöntem birçok özelliği bünyesinde barındırmaktadır. Farklı yöntemler kullanılarak elde edilen verilerin birbirlerini teyit etmeleri amacıyla kullanılması ve bu doğrultuda ortaya çıkan sonuçların inandırıcılığının daha güçlü olması karma yöntemin önemli özelliklerinden birisidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu doğrultuda araştırma karma yöntem desenlerinden biri olan açımlayıcı sıralı karma yöntem deseninde biçimlendirilmiştir. Araştırma sürecine ilk olarak nicel kısmın verilerinin toplanıp sonuçlarının analiz edilmesi ve ardından nitel kısma ait bulgularla araştırmanın daha kapsamlı ve detaylı hâle getirilmesi açımlayıcı sıralı karma desenin en temel özelliğidir (Creswell, 2021). Bundan hareketle ilk olarak araştırmanın nicel kısmına ait veriler ölçekler yardımıyla toplanmış ve ardından elde edilen veriler SPSS programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Daha sonra nitel kısma ait görüşme verileri toplanmıştır. Ardından nicel yöntemle elde edilen veriler, nitel kısma ait veriler kullanılarak daha detaylı açıklanmış ve örneklendirilmiştir. Böylece ulaşılan sonuçlar daha anlamlı hâle getirilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda araştırma modellerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. “İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan” araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2023, s. 114). Araştırmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki nicel ve nitel boyutta incelenmiştir.

Araştırma, nicel veya nitel yöntemlerden herhangi birinin kullanımına dayalı olarak tek boyutlu bir biçimde yürütülmemiş, nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanımına dayalı

karma yöntemin kullanılmasıyla iki boyutta gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ölçekler yardımıyla elde edilen verilerini daha anlaşılır kılmak, verilerin birbirlerini doğrular nitelikte olup olmadığını anlamak ve ulaşılan sonuçların inandırıcılığını arttırmak için ölçeklerin uygulandığı kimi katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır. Bu sayede nicel veya nitel yöntemlerin içerdikleri zayıflıklar, birlikte kullanılarak güçlendirilmiştir (Creswell, 2021).

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini yurt içinde ve yurt dışında Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evrenden uygun örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 219 öğretici oluşturmaktadır. Uygun örneklemede “örneklemin doğruluğu, zaman ve paradan ekonomi karşılığında feda edilme” durumu söz konusudur (Balcı, 2021, s. 103). Başka bir deyişle, araştırmacının yakın çevresini veya kolay ulaşım sağlanabileceği kişileri örnekleme dahil etmesidir. Bu doğrultuda, devlet ve vakıf üniversiteleri bünyesindeki Türkçe Öğretim Merkez’leriyle (TÖMER vb.) ve Yunus Emre Enstitüsü Başkanlığı’yla iletişime geçilmiştir. Gerekli izinler alındıktan sonra Google Formlar üzerinden hazırlanan ölçeklerin bağlantıları kurumların ilgili birimleriyle ve öğretmenlerle paylaşılmıştır. Ayrıca iletişime geçilen kurumların internet sayfalarındaki akademik kadronun iletişim bilgilerine ulaşılmış ve mail yoluyla da ölçeklerin bağlantıları gönderilmiştir. Araştırmanın katılımcılarına ait bilgiler tabloda verilmiştir.

Tablo 5. Araştırma Örneklemine Ait Bilgiler

Araştırma bölümü	Cinsiyet		Toplam
Nicel bölüm	Erkek	65	219
	Kadın	154	
Nitel bölüm	Erkek	8	15
	Kadın	7	

Araştırmanın nicel bölümünü yurt içinde ve yurt dışında Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten 65’i erkek, 154’ü kadın toplam 219 öğretici oluşturmaktadır. Nitel bölüm ise bu 219 öğretici arasından uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 8’i erkek, 7’si kadın toplam 15 öğreticinin katılımıyla yürütülmüştür. Bu doğrultuda öğretmenlerin çalıştıkları kurumların internet sayfalarındaki iletişim bilgilerine ulaşılmış ve mail yoluyla iletişime geçilmiştir. Öğreticilerden gelen dönütler üzerine araştırmaya katılıma zaman ayırabilecek öğretmenler belirlenmiş ardından da görüşmelere başlanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Yabancılar Türkçe öğreticilerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemek amacıyla katılımcılara araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu, Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar (2016) tarafından geliştirilen 21. Yüzyıl becerileri öz yeterlik algısı ölçeği, Gür-Erdoğan ve Arsal (2016) tarafından geliştirilen yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği uygulanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, mezun olunan fakülte, kadro tipi ve görev yapılan yer değişkenlerine ilişkin veri toplamak üzere araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

3.3.2. 21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlik Algıları Ölçeği

Yabancılar Türkçe öğreticilerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarını incelemek amacıyla Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar (2016) tarafından geliştirilen “21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlik Algıları Ölçeği” uygulanmıştır. Beşli likert tipinde olan bu ölçek toplam 42 maddeden oluşmaktadır. Ölçek öğrenme ve yenilenme becerileri, yaşam ve kariyer becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri gibi üç alt boyuta sahiptir. Ölçek maddelerinde 1’den 5’e doğru alınan puanlar artmak üzere: (1) hiçbir zaman, (2) nadiren, (3) bazen, (4) sık sık ve (5) her zaman seçeneklerini içermektedir. Öleekten alınabilecek en düşük puan 17, en yüksek puan ise 85’tir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin güvenilirlik katsayısına ilişkin Cronbach’s Alpha değeri ,88 olarak hesaplanmıştır. Bu değeri ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.3.3. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

Yabancılar Türkçe öğreticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemek amacıyla Gür-Erdoğan ve Arsal (2016) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” uygulanmıştır. Beşli likert tipinde olan bu ölçek toplam 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçek öğrenmeye isteklilik ve gelişime açıklık gibi iki alt boyuta sahiptir. Öleekte ters madde bulunmamaktadır. Öleğe ilişkin her bir madde; (1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) kararsızım, (4) katılıyorum ve (5) kesinlikle katılıyorum seçeneklerini içermektedir. Öleekten alınabilecek en düşük puan 42 iken, en yüksek puan 210’dur. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin güvenilirlik katsayısına ilişkin Cronbach’s Alpha

değeri ise ,86 olarak hesaplanmıştır. Bu değer ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.3.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmanın nitel verilerini toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmecinin, görüşme sırasında soruların cümle yapısını ve sırasını değiştirebilmesi, bazı konuların ayrıntısına girebilmesi ve daha çok sohbet tarzı bir yaklaşımı benimsemesi yarı yapılandırılmış görüşme formu olarak açıklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 130). Araştırmanın nitel verilerini toplamak amacıyla 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerine yönelik 9 tane soru hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular Türkçe Eğitimi alan uzmanlarına gönderilerek uzman görüşüne başvurulmuştur. Dört farklı Türkçe Eğitimi alan uzmanından gelen dönütler üzerine gerekli düzenlemeler yapılmış ve forma son şekli verilerek 7 adet soru oluşturulmuştur. Ardından deneme amaçlı 2 katılımcı ile pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşmeler neticesinde kimi sorular revize edilmiş ve daha anlaşılır hâle getirilmiştir. Yapılan revize işlemlerinden sonra Zoom uygulaması kullanılarak öğretmenlerle görüşülmüş ve görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler gönüllülük esasına dayalı bir şekilde gerçekleşmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla öncelikle ölçek geliştiricilerinden gerekli izinler alınmıştır. Sonrasında Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü etik kuruluna başvurulmuş ve 05.10.2022 tarihli etik kurul onayı ile araştırma verilerini toplama süreci başlamıştır. Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayandırılmış ve araştırmanın nicel ve nitel verileri etik kurallar çerçevesinde toplanmıştır.

Araştırmanın nicel verileri çevrimiçi ortamda uygulanan Google Form aracılığı ile toplanmıştır. Veri toplama araçları olarak kişisel bilgi formu, 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ölçeği ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları Google Forma aktarılmış ve gönüllü katılım sağlayan öğretmenlerle paylaşılmıştır.

Araştırmanın nitel verileri ise çevrimiçi olarak Zoom uygulaması kullanılarak toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcıların kendilerini rahat hissetmeleri, konuya dair gerçek görüş ve düşüncelerini söyleyebilmeleri için görüşme sohbet havasında ve karşılıklı olarak gerçekleştirilmiştir. Öğreticilerin gönüllü katılımıyla çevrimiçi olarak Zoom uygulaması üzerinden gerçekleştirilen görüşmeler kayıt altına alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Veri toplama süreci tamamlandıktan sonra elde edilen veriler incelenmiş, hatalı veya özensiz olduğu tespit edilen 2 veri geçersiz sayılarak araştırma kapsamına dahil edilmemiştir. Google Form üzerinden toplanan nicel veriler SPSS programına aktarılmış ve istatistiksel analizler yapılmıştır. İstatistiksel analizler bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA), korelasyon analizi ve regresyon analizi işlemleri kullanılarak yapılmıştır. Varyans analizinde ortaya çıkan anlamlı farklılıkları belirlemek için Post Hoc testi uygulanmıştır.

Araştırma kapsamın elde edilen verilerin normal bir dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algısı ölçeğinin öğrenme ve yenilenme becerileri alt boyutu çarpıklık değeri -,807, basıklık değeri ,524 olarak, yaşam ve kariyer becerileri alt boyutu çarpıklık değeri -,680, basıklık değeri ,182 olarak, bilgi, medya ve teknoloji becerileri alt boyutu çarpıklık değeri -,745, basıklık değeri ise -,220 olarak tespit edilmiştir. 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algısı ölçeği toplamının çarpıklık değeri -,707, basıklık değeri ise ,435 olarak tespit edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin öğrenmeye isteklilik alt boyutu çarpıklık değeri -1,228, basıklık değeri 2,308 olarak, gelişime açıklık alt boyutu çarpıklık değeri -1,486, basıklık değeri ise 2,017 olarak tespit edilmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği toplamının çarpıklık değeri -1,302, basıklık değeri ise 2,372 olarak tespit edilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal bir dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Jondeau ve Rockinger (2003) çarpıklık ve basıklık katsayılarının +3 ile -3 arasında değişim göstermesinin normal dağılım parametrelerine uygun olduğunu belirtmektedir.

21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ölçeği ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin güvenirlik analizleri yapılmış ve analiz sonucunda ortaya çıkan Cronbach's Alpha değerleri incelenmiştir.

Tablo 6. Ölçeklerin Cronbach's Alpha Değerlerine İlişkin Bilgiler

Ölçekler	Cronbach's Alpha	N
21. yy. becerileri öz yeterlik algıları ölçeği	,93	219
Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği	,88	219

Tabloya bakıldığında yapılan güvenirlik analizine ilişkin ortaya çıkan verilere göre

öğreticilere uygulanan 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ölçeğine ilişkin Cronbach's Alpha değeri ,93 ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğine ilişkin Cronbach's Alpha değeri ise ,88 olarak bulunmuştur. Bu değerlere göre her iki ölçeğinde güvenilir olduğu söylenebilir.

Nitel bölümde ise öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. “Aktarılabilirliğin” sağlanabilmesi için katılımcılara görüşme öncesinde araştırma süreci ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Zoom uygulaması üzerinden çevrimiçi olarak yapılan görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Kayıt altına alınan görüşmeler tek tek dinlenilerek yazıya aktarılmıştır. Görüşme kayıtlarının yazıya aktarılması sırasında katılımcılara ön ad olarak K.1.E (katılımcı 1, erkek) ve K.2.K (katılımcı 2, kadın) verilmiştir. Görüşme sorularının açık uçlu olması nedeni ile elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizine başvurulmuştur. Nitel yöntemlerden biri olan içerik analizinde, toplanan veriler derinlemesine analiz edilir ve önceden belirlenmiş olan temalara göre özetlenip, yorumlama işlemi yapıldığı gibi belirlenmemiş ve tanımlanmamış tema ve boyutların da ortaya çıkmasına fırsat verir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Yazıya aktarılan görüşme verileri MAXQDA 2020 programına aktarılmış ve satır satır birkaç kez okunarak kodlamalar oluşturulmuştur. Daha sonra ortaya çıkan kodlar bir araya getirilmiş, ortak yönler bulunmuş ve temalar (kategoriler) oluşturulmuştur. Oluşturulan bu yapılarda “kategori netliğinin” sağlanabilmesi amacıyla alan yazın ile uyumlu, açık ve net bir sınıflama yapılmasına dikkat edilmiştir (Bilgin, 2014; Sönmez ve Alacapınar, 2016). Oluşturulan temalar içerdikleri kodlarla ilişkili bir şekilde açıklanarak yorumlanmıştır. Yapılan yorumları ve elde edilen bulguları desteklemek amacıyla yer yer görüşme metinlerinden alıntılar yapılmıştır. Bu alıntılar sayesinde nicel yöntemlerle elde edilen veriler daha anlaşılır bir hâle getirilmiştir.

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde yabancılara Türkçe öğreticilerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemek amacıyla uygulanan kişisel bilgi formu, 21 yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ölçeği ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğine ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Katılımcıların Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya dahil olan öğreticilerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte, öğrenim durumu, görev yapılan yer ve kadro tipi değişkenlerine ait bilgileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan ve uygulanan kişisel bilgi formuna ait bulgular tabloda verilmiştir.

Tablo 7. Katılımcıların Kişisel Bilgilerine Ait Bulgular

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Erkek	65	%29,6
	Kadın	154	%70,3
Yaş	20-29	68	%31
	30-39	121	%55,2
	40-49	23	%10
	50 ve üzeri	7	%3,1
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	87	%39,7
	5-10 yıl	63	%28,7
	10-15 yıl	49	%22,3
	15-20 yıl	11	%5
	20 ve üzeri yıl	9	%4,1
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	80	%36,5
	Fen-Edebiyat Fakültesi	139	%63,4
Öğrenim Durumu	Lisans	16	%7,3
	Yüksek Lisans	122	%55,7
	Doktora	81	%36,9

Görev Yapılan Yer	Yurt içi	181	%82,6
	Yurt dışı	37	%16,8
Kadro Tipi	Daimî Öğretim Elemanı	143	%65,2
	Sözleşmeli Öğretim Elemanı	76	%34,7
Toplam		219	100

Tabloya bakıldığında cinsiyete göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %70,3'ü (154 kişi) kadın, %29,6'sı (65 kişi) erkektir. Araştırma katılımcılarının %55,2'lik (121 kişi) kısmını 30-39 yaş grubunu oluştururken, en az kısmını ise %3,1 (7 kişi) ile 50 ve üzeri yaş grubu oluşturmaktadır. Katılımcıların mesleki kıdemlerine bakıldığında %39,7 (87 kişi) ile çoğunluğu 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin oluşturduğu ve %4,1 (9 kişi) ile en az katılımı 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir. Katılımcıların %63,4'ü (139 kişi) Fen-Edebiyat fakültesi mezunu iken, %36,5'i (80 kişi) Eğitim fakültesi mezunudur. Tabloya bakıldığında katılımcıların büyük bir kısmının lisans üstü eğitim aldığı görülmekte ve çok az bir kısmının ise %7,3 ile (16 kişi) lisans mezunu olduğu görülmektedir. Araştırma katılımcılarının %82,6 (181 kişi) ile çoğunluğu yurt içinde görev yaparken, %16,8'lik (37 kişi) azınlıkta olan kısım yurt dışında görev yapmaktadır. Katılımcıların sahip oldukları kadro tipine ait bulgulara bakıldığında öğretmenlerin %65,2'sinin (143 kişi) daimî öğretim elemanı, %34,7'sinin (76 kişi) ise geçici öğretim elemanı olarak çalıştıkları görülmektedir.

4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde “yabancılar Türkçe öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları, uygulanan ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında cinsiyet, mezun olunan fakülte, kadro tipi, görev yapılan yer, yaş, mesleki kıdem ve öğrenim durumu gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemi kapsamında yapılan Bağımsız Örneklem T-Testine ve One-Way ANOVA Testine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1. 21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlik Algıları Ölçeğine İlişkin Cinsiyet Değişkeni Bulguları

Bu bölümde, 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ölçeğine ilişkin cinsiyet değişkenine ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 8. 21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlik Algıları Ölçeğine Ait Cinsiyet Değişkenine İlişkin T-Testi Bulguları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	SD	t	p
Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	Erkek	65	69,32	6,89	217	-1,213	,226
	Kadın	154	70,66	7,68			
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Erkek	65	78,16	7,16	217	-2,853	,005*
	Kadın	154	80,90	6,18			
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Erkek	65	34,58	4,74	217	-2,752	,006*
	Kadın	154	36,22	3,67			
21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlik Algıları	Erkek	65	182,07	15,43	217	-2,541	,012*
	Kadın	154	187,79	15,10			

* $p < 0.05$

Tablo 8 incelendiğinde “öğrenme ve yenilenme becerileri” alt boyutunda erkek öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}=69,32$; $SS=6,89$) ile kadın öğretmenler arasında ($\bar{x}=70,66$; $SS=7,68$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t=-1,213$; $p>0.05$).

“Yaşam ve Kariyer Becerileri” alt boyutunda erkek öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}=78,16$; $SS=7,16$) ile kadın öğretmenler arasında ($\bar{x}=80,90$; $SS=6,18$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t=-2,853$; $p>0.05$). Kadın öğretmenlerin yaşam ve kariyer becerileri algılarının erkek öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

“Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri” alt boyutunda erkek öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}=34,58$; $SS=4,74$) ile kadın öğretmenler arasında ($\bar{x}=36,22$; $SS=3,67$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t=-2,752$; $p>0.05$). Kadın öğretmenlerin bilgi, medya ve teknoloji becerileri algılarının erkek öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

21. yüzyıl becerileri ölçeği toplam puanlara göre erkek öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}=182,07$; $SS=15,43$) ile kadın öğretmenler arasında ($\bar{x}=187,79$; $SS=15,10$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t=-2,541$; $p>0.05$). Kadın öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarının erkek öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

4.2.2. 21. Yüzyıl Becerileri Öz yeterlik Algıları Ölçeğine İlişkin Mezun Olunan Fakülte Değişkeni Bulguları

Bu bölümde, 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ölçeğine ilişkin mezun olunan fakülte değişkenine ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 9. 21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlik Algıları Ölçeğine Ait Mezun Olunan Fakülte Değişkenine İlişkin T-Testi Bulguları

	Mezun Olunan Fakülte	N	$\bar{X}$	SS	SD	t	p
Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	Eğitim Fakültesi	80	70,15	7,18	217	-,172	,863
	Fen-Edebiyat Fakültesi	139	70,33	7,65			
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Eğitim Fakültesi	80	79,91	6,20	217	-,311	,756
	Fen-Edebiyat Fakültesi	139	80,20	6,83			
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Eğitim Fakültesi	80	35,65	3,84	217	-,234	,815
	Fen-Edebiyat Fakültesi	139	35,78	4,22			
21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlik Algıları	Eğitim Fakültesi	80	185,71	14,77	217	-,279	,780
	Fen-Edebiyat Fakültesi	139	186,31	15,78			

Tablo 9 incelendiğinde “öğrenme ve yenilenme becerileri” alt boyutunda Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretimcilerinin ortalamaları ($\bar{x}$ =70,15; SS=7,18) ile Fen-Edebiyat Fakültesinden mezun olan öğretimciler arasında ($\bar{x}$ =70,33; SS=7,65) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (t =-,172; p >0.05).

“Yaşam ve Kariyer Becerileri” alt boyutunda Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretimcilerinin ortalamaları ($\bar{x}$ =79,91; SS=6,20) ile Fen-Edebiyat Fakültesinden mezun olan öğretimciler arasında ($\bar{x}$ =80,20; SS=6,83) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (t =-,311; p >0.05).

“Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri” alt boyutunda Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretimcilerinin ortalamaları ($\bar{x}$ =35,65; SS=6,20) ile Fen-Edebiyat Fakültesinden mezun olan öğretimciler arasında ($\bar{x}$ =35,78; SS=4,22) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (t =-,234; p >0.05).

21. yüzyıl becerileri ölçeği toplam puanlara göre Eğitim Fakültesinden mezun olan öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}$ =185,71; SS=14,77) ile Fen-Edebiyat Fakültesinden mezun olan öğretmenler arasında ($\bar{x}$ =186,31; SS=15,78) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t=-,279$; $p>0.05$).

4.2.3. 21. Yüzyıl Becerileri Öz yeterlik Algıları Ölçeğine İlişkin Kadro Tipi Değişkeni Bulguları

Bu bölümde, 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ölçeğine ilişkin kadro tipi değişkenine ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 10. 21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlik Algıları Ölçeğine Ait Kadro Tipi Değişkenine İlişkin T-Testi Bulguları

	Kadro Tipi	N	$\bar{X}$	SS	SD	t	p
Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	Daimî Öğretim Elemanı	143	70,11	6,84	217	-,396	,693
	Geçici Öğretim Elemanı	76	70,53	8,56			
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Daimî Öğretim Elemanı	143	79,36	6,42	217	-2,274	,024*
	Geçici Öğretim Elemanı	76	81,47	6,74			
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Daimî Öğretim Elemanı	143	35,34	3,98	217	-1,966	,051
	Geçici Öğretim Elemanı	76	36,47	4,18			
21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlik Algıları	Daimî Öğretim Elemanı	143	184,82	14,56	217	-1,683	,094
	Geçici Öğretim Elemanı	76	188,48	16,68			

* $p<0.05$

Tablo 10 incelendiğinde “öğrenme ve yenilenme becerileri” alt boyutunda Daimî Öğretim Elemanı olan öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}$ =70,11; SS=6,84) ile Geçici Öğretim Elemanı olan öğretmenler arasında ($\bar{x}$ =70,53; SS=8,56) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t=-,396$; $p>0.05$).

“Yaşam ve Kariyer Becerileri” alt boyutunda Daimî Öğretim Elemanı olan

öğreticilerinin ortalamaları ($\bar{x}=79,36$; $SS=6,42$) ile Geçici Öğretim Elemanı olan öğretmenler arasında ($\bar{x}=81,47$; $SS=6,74$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t=-2,274$; $p>0.05$). Geçici Öğretim Elemanlarının yaşam ve kariyer becerileri algılarının Daimî Öğretim Elemanlarından istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

“Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri” alt boyutunda Daimî Öğretim Elemanı olan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}=35,34$; $SS=3,98$) ile Geçici Öğretim Elemanı olan öğretmenler arasında ($\bar{x}=3,98$; $SS=4,18$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t=-1,966$; $p>0.05$).

21. yüzyıl becerileri ölçeği toplam puanlara göre Daimî Öğretim Elemanı olan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{x}=184,82$; $SS=14,56$) ile Geçici Öğretim Elemanı olan öğretmenler arasında ($\bar{x}=188,48$; $SS=16,68$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t=-1,683$; $p>0.05$).

4.2.4. 21. Yüzyıl Becerileri Öz yeterlik Algıları Ölçeğine İlişkin Görev Yapılan Yer Değişkeni Bulguları

Bu bölümde, 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ölçeğine ilişkin görev yapılan yer değişkenine ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 11. 21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlik Algıları Ölçeğine Ait Görev Yapılan Yer Değişkenine İlişkin T-Testi Bulguları

	Görev Yapılan Yer	N	$\bar{X}$	SS	SD	t	p
Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	Yurt İçi	181	70,23	7,44	217	-,008	,993
	Yurt Dışı	37	70,24	7,71			
Yaşam ve Kariyer Becerileri	Yurt İçi	181	80,01	6,62	217	-,466	,642
	Yurt Dışı	37	80,56	6,61			
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	Yurt İçi	181	35,60	4,15	217	-1,241	,216
	Yurt Dışı	37	36,51	3,60			
21. Yüzyıl Becerileri	Yurt İçi	181	185,84	15,53	217	-,530	,596
	Yurt Dışı	37	187,32	15,03			

Tablo 11 incelendiğinde “öğrenme ve yenilenme becerileri” alt boyutunda yurt içinde görev yapan öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}=70,23$; $SS=7,44$) ile yurt dışında görev yapan öğretmenler arasında ($\bar{x}=70,24$; $SS=7,71$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t=-,008$; $p>0.05$).

“Yaşam ve Kariyer Becerileri” alt boyutunda yurt içinde görev yapan öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}=80,01$; $SS=6,62$) ile yurt dışında görev yapan öğretmenler arasında ($\bar{x}=80,56$; $SS=6,61$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t=-,466$; $p>0.05$).

“Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri” alt boyutunda yurt içinde görev yapan öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}=35,60$; $SS=4,15$) ile yurt dışında görev yapan öğretmenler arasında ($\bar{x}=36,51$; $SS=3,60$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t=-1,241$; $p>0.05$).

21. yüzyıl becerileri ölçeği toplam puanlara göre yurt içinde görev yapan öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}=185,84$; $SS=15,53$) ile yurt dışında görev yapan öğretmenler arasında ($\bar{x}=187,32$; $SS=15,03$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t=-,530$; $p>0.05$).

4.2.5. 21. Yüzyıl Becerileri Öz yeterlik Algıları Ölçeğine İlişkin Yaş Değişkeni

Bulguları

Bu bölümde, 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ölçeğine ilişkin yaş değişkenine ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 12. Öğrenme ve Yenilenme Becerileri Alt Boyutuna Ait Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Bulguları

	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	VK	KT	SD	KO	F	p
	20-29	68	69,58	9,04	GA	316,444	3	105,481	1,914	,128
Öğrenme ve yenilenme becerileri	30-39	121	70,95	6,43						
	40-49	23	67,65	7,19	Gİ	11850,196	215	55,117		
	50 ve üzeri	7	73,42	6,65	T	12166,639	218			

Tablo 12 incelendiğinde, tek yönlü varyans analizi sonucunda ($F=1,914$; $p>0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu sonuçlar yabancılara Türkçe öğretmenlerinin öğrenme ve yenilenme becerileri alt boyutuna göre yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak herhangi bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Tablo 13. Yaşam ve Kariyer Becerileri Alt Boyutuna Ait Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Bulguları

	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	VK	KT	SD	KO	F	p
	20-29	68	80,25	6,89	GA	25,967	3	8,656	,197	,899
Yaşam ve Kariyer Becerileri	30-39	121	79,86	6,18						
	40-49	23	80,95	7,28	Gİ	9463,019	215	44,014		
	50 ve üzeri	7	79,71	9,30	T	9488,986	218			

Tablo 13 incelendiğinde, tek yönlü varyans analizi sonucunda ($F=,197$; $p>0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu sonuçlar yabancılara Türkçe öğreticilerinin yaşam ve kariyer becerileri alt boyutuna göre yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak herhangi bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Tablo 14. Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri Alt Boyutuna Ait Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Bulguları

	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	VK	KT	SD	KO	F	p
	20-29	68	36,69	3,64	GA	147,017	3	49,006	3,026	,030*
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	30-39	121	35,60	4,00						
	40-49	23	34,26	4,58	Gİ	3481,622	215	16,194		
	50 ve üzeri	7	33,57	5,85	T	3628,639	218			

* $p<0.05$

Tablo 14 incelendiğinde, tek yönlü varyans analizi sonucunda yabancılara Türkçe öğreticilerinin bilgi, medya ve teknoloji becerileri alt boyutuna göre yaş değişkeni açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F=3,026$; $p>0.05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Post Hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır. Test sonucunda farkın 1. ve 3. gruplar arasında olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 15. 21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlik Algıları Ölçeğinin Toplamına Ait Yaş Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Bulguları

	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	VK	KT	SD	KO	F	p
	20-29	68	186,52	17,22	GA	268,355	3	89,452	,374	,772
21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlik Algıları	30-39	121	186,42	14,08						
	40-49	23	182,86	15,12	Gİ	51384,631	215	238,998		
	50 ve üzeri	7	186,09	21,04	T	51652,986	218			

Tablo 15 incelendiğinde, tek yönlü varyans analizi sonucunda ($F=,374$; $p>0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu sonuçlar yabancılara Türkçe öğreticilerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarına göre yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak herhangi bir farklılık olmadığını göstermektedir.

4.2.6. 21. Yüzyıl Becerileri Öz yeterlik Algıları Ölçeğine İlişkin Mesleki Kıdem Değişkeni Bulguları

Bu bölümde, 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ölçeğine ilişkin mesleki kıdem değişkenine ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 16. Öğrenme ve Yenilenme Becerileri Alt Boyutuna Ait Mesleki Kıdem Değişkenine Ait Varyans Analizi Bulguları

	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	VK	KT	SD	KO	F	p
	0-5	87	69,78	8,48					,580	,677
Öğrenme ve yenilenme becerileri	5-10	63	71,31	6,88	GA	130,511	4	32,628		
	10-15	49	70,34	6,74						
	15-20	11	68,81	7,31	Gİ	12036,129	214	56,244		
	20 ve üzeri	9	68,88	4,70	T	12166,639	218			

Tablo 16 incelendiğinde, tek yönlü varyans analizi sonucunda ($F=,580$; $p>0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu sonuçlar yabancılara Türkçe öğreticilerinin öğrenme ve yenilenme becerileri alt boyutuna göre mesleki kıdem değişkeni

açısından istatistiksel olarak herhangi bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Tablo 17. Yaşam ve Kariyer Becerileri Alt Boyutuna Ait Mesleki Kıdem Değişkenine Ait Varyans Analizi Bulguları

	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	VK	KT	SD	KO	F	p
Yaşam ve Kariyer Becerileri	0-5	87	80,56	6,45					1,621	,170
	5-10	63	81,03	6,22	GA	278,970	4	69,743		
	10-15	49	79,24	6,72						
	15-20	11	77,45	6,78	Gİ	9210,016	214	43,037		
	20 ve üzeri	9	76,88	8,56	T	9488,986	218			

Tablo 17 incelendiğinde, tek yönlü varyans analizi sonucunda ($F=1,621$; $p>0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu sonuçlar yabancılara Türkçe öğreticilerinin yaşam ve kariyer becerileri alt boyutuna göre mesleki kıdem değişkeni açısından istatistiksel olarak herhangi bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Tablo 18. Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri Alt Boyutuna Ait Mesleki Kıdem Değişkenine Ait Varyans Analizi Bulguları

	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	VK	KT	SD	KO	F	p
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	0-5	87	36,06	3,83					3,274	,012*
	5-10	63	36,46	3,82	GA	209,257	4	52,314		
	10-15	49	34,97	4,36						
	15-20	11	35,27	3,46	Gİ	3419,383	214	15,978		
	20 ve üzeri	9	31,88	5,18	T	3628,639	218			

* $p<0.05$

Tablo 18 incelendiğinde, tek yönlü varyans analizi sonucunda yabancılara Türkçe öğreticilerinin bilgi, medya ve teknoloji becerileri alt boyutuna göre mesleki kıdem değişkeni açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F=3,274$; $p>0.05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Post Hoc testlerinden Scheffe

testi yapılmıştır. Test sonucunda farkın 2. ve 5. gruplar arasında ortaya çıktığı görülmüştür.

Tablo 19. 21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlik Algıları Ölçeğinin Toplamına Ait Mesleki Kıdem Değişkenine Ait Varyans Analizi Bulguları

	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	VK	KT	SD	KO	F	p
	0-5	87	186,41	16,11					1,561	,186
21. Yüzyıl	5-10	63	188,84	14,86	GA	1464,743	4	366,186		
Becerileri	10-15	49	184,57	14,09						
Öz Yeterlik	15-20	11	181,54	15,92	Gİ	50188,243	214	234,525		
Algıları	20 ve üzeri	9	177,66	16,13	T	51652,986	218			

Tablo 19 incelendiğinde, tek yönlü varyans analizi sonucunda ($F=1,561$; $p>0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu sonuçlar yabancılara Türkçe öğreticilerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarının mesleki kıdem değişkeni açısından istatistiksel olarak herhangi bir farklılık olmadığını göstermektedir.

4.2.7. 21. Yüzyıl Becerileri Öz yeterlik Algıları Ölçeğine İlişkin Öğrenim Durumu Değişkeni Bulguları

Bu bölümde, 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ölçeğine ilişkin öğrenim durumu değişkenine ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 20. Öğrenme ve Yenilenme Becerileri Alt Boyutuna Ait Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Varyans Analizi Bulguları

	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	VK	KT	SD	KO	F	p
Öğrenme	Lisans	16	69,12	8,44	GA	23,100	2	11,550	,205	,814
ve	Yüksek	122	70,40	7,76	Gİ	12143,539	216	56,220		
yenilenme	Lisans									
becerileri	Doktora	81	70,28	6,87	T	12166,639	218			

Tablo 20 incelendiğinde, tek yönlü varyans analizi sonucunda ($F=,205$; $p>0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu sonuçlar yabancılara Türkçe

öğreticilerinin öğrenme ve yenilenme becerileri alt boyutuna göre öğrenim durumu değişkeni açısından istatistiksel olarak herhangi bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Tablo 21. Yaşam ve Kariyer Becerileri Alt Boyutuna Ait Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Varyans Analizi Bulguları

	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	VK	KT	SD	KO	F	p
Yaşam ve kariyer becerileri	Lisans	16	81,43	5,17	GA	113,125	2	56,562	1,303	,274
	Yüksek Lisans	122	80,50	6,93	Gİ	9375,861	216	43,407		
	Doktora	81	79,20	6,28	T	9488,986	218			

Tablo 21 incelendiğinde, tek yönlü varyans analizi sonucunda ($F=1,303$; $p>0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu sonuçlar yabancılara Türkçe öğreticilerinin yaşam ve kariyer becerileri alt boyutuna göre öğrenim durumu değişkeni açısından istatistiksel olarak herhangi bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Tablo 22. Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri Alt Boyutuna Ait Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Varyans Analizi Bulguları

	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	VK	KT	SD	KO	F	p
Bilgi, medya ve teknoloji becerileri	Lisans	16	36,81	2,68	GA	41,506	2	20,753	1,250	,289
	Yüksek Lisans	122	35,38	4,15	Gİ	3587,133	216	16,607		
	Doktora	81	36,04	4,16	T	3628,639	218			

Tablo 22 incelendiğinde, tek yönlü varyans analizi sonucunda ($F=1,250$; $p>0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu sonuçlar yabancılara Türkçe öğreticilerinin bilgi, medya ve teknoloji becerileri alt boyutuna göre öğrenim durumu değişkeni açısından istatistiksel olarak herhangi bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Tablo 23. 21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlik Algıları Ölçeğinin Toplamına Ait Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Varyans Analizi Bulguları

	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	VK	KT	SD	KO	F	p
21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlik Algıları	Lisans	16	187,37	8,44	GA	55,760	2	27,880	,117	,890
	Yüksek Lisans	122	186,29	7,76	Gİ	51597,226	216	238,876		
	Doktora	81	185,54	6,87	T	51652,986	218			

Tablo 23 incelendiğinde, tek yönlü varyans analizi sonucunda ($F=,117$; $p>0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu sonuçlar yabancılara Türkçe öğreticilerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarının öğrenim durumu değişkeni açısından istatistiksel olarak herhangi bir farklılık olmadığını göstermektedir.

4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde “yabancılara Türkçe öğreticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, uygulanan ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında cinsiyet, mezun olunan fakülte, kadro tipi, görev yapılan yer, yaş, mesleki kıdem ve öğrenim durumu gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” alt problemi kapsamında yapılan Bağımsız Örneklem T-Testine ve One-Way ANOVA Testine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.3.1. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğine İlişkin Cinsiyet Değişkeni Bulguları

Bu bölümde, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğine ilişkin cinsiyet değişkenine ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 24. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğine İlişkin Cinsiyet Değişkenine Ait T-Testi Bulguları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	SD	t	p
Öğrenmeye isteklilik	Erkek	65	49,01	5,00	217	-2,706	,007*
	Kadın	154	50,80	4,22			
Gelişime açıklık	Erkek	65	27,32	2,82	217	-3,318	,001*

	Kadın	154	28,44	2,02			
Yaşam boyu öğrenme eğilimleri	Erkek	65	76,33	7,26	217	-3,169	,002*
	Kadın	154	79,25	5,72			

* $p < 0.05$

Tablo 24 incelendiğinde “öğrenmeye isteklilik” alt boyutunda erkek öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}=49,01$; $SS=5,00$) ile kadın öğretmenler arasında ($\bar{x}=50,80$; $SS=4,22$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t=-2,706$; $p>0.05$). Kadın öğretmenlerin öğrenmeye istekliliklerinin erkek öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

“Gelişime açıklık” alt boyutunda erkek öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}=27,32$; $SS=2,82$) ile kadın öğretmenler arasında ($\bar{x}=28,44$; $SS=2,02$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t=-3,318$; $p>0.05$). Kadın öğretmenlerin öğrenmeye istekliliklerinin erkek öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği toplam puanlara göre erkek öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}=76,33$; $SS=7,26$) ile kadın öğretmenler arasında ($\bar{x}=79,25$; $SS=5,72$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t=-2,520$; $p>0.005$). Kadın öğretmenlerin öğrenmeye istekliliklerinin erkek öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

4.3.2. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğine İlişkin Mezun Olunan Fakülte Değişkeni Bulguları

Bu bölümde, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğine ilişkin mezun olunan fakülte değişkenine ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 25. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğine İlişkin Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Ait T-Testi Bulguları

	Mezun Olunan Fakülte	N	$\bar{X}$	SS	SD	t	p
Öğrenmeye isteklilik	Eğitim Fakültesi	80	49,97	4,67	217	-,739	,461
	Fen-Edebiyat Fakültesi	139	50,44	4,45			
Gelişime açıklık	Eğitim Fakültesi	80	27,91	2,44	217	-,966	,335

	Fen-Edebiyat Fakültesi	139	28,23	2,28			
Yaşam boyu öğrenme eğilimleri	Eğitim Fakültesi	80	77,88	6,67	217	-,885	,377
	Fen-Edebiyat Fakültesi	139	78,67	6,15			

Tablo 25 incelendiğinde “öğrenmeye isteklilik” alt boyutunda eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}=49,97$; $SS=4,67$) ile fen-edebiyat fakültelerinden mezun olan öğretmenler arasında ($\bar{x}=50,44$; $SS=4,45$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=-,739$; $p>0.05$).

“Gelişime açıklık” alt boyutunda eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}=27,91$; $SS=2,44$) ile fen-edebiyat fakültelerinden mezun olan öğretmenler arasında ($\bar{x}=28,23$; $SS=2,28$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=-,966$; $p>0.05$).

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği toplam puanlara göre eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}=76,33$; $SS=7,26$) ile fen-edebiyat fakültelerinden mezun olan öğretmenler arasında ($\bar{x}=79,25$; $SS=5,72$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=-,885$; $p>0.05$).

4.3.3. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğine İlişkin Kadro Tipi Değişkeni Bulguları

Bu bölümde, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğine ilişkin kadro tipi değişkenine ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 26. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğine İlişkin Kadro Tipi Değişkenine Ait T-Testi Bulguları

	Kadro Tipi	N	$\bar{X}$	SS	SD	t	p
Öğrenmeye isteklilik	Daimî Öğretim Elemanı	143	49,78	4,48	217	-2,216	,028*
	Geçici Öğretim Elemanı	76	51,19	4,50			
Gelişime açıklık	Daimî Öğretim Elemanı	143	27,95	2,17	217	-1,354	,177
	Geçici Öğretim Elemanı	76	28,40	2,62			

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri	Daimî Öğretim Elemanı	143	77,74	6,09	217	-2,085	,038*
	Geçici Öğretim Elemanı	76	79,60	6,66			

* $p < 0.05$

Tablo 26 incelendiğinde “öğrenmeye isteklilik” alt boyutunda Daimî Öğretim Elemanı olan öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}=49,78$; $SS=4,48$) ile Geçici Öğretim Elemanı olan öğretmenler arasında ($\bar{x}=51,19$; $SS=4,50$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t=-2,216$; $p>0.05$). Geçici öğretim elemanı olan öğretmenlerin öğrenmeye isteklilikleri daimî öğretim elemanı olan öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

“Gelişime açıklık” alt boyutunda Daimî Öğretim Elemanı olan öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}=27,95$; $SS=2,17$) ile Geçici Öğretim Elemanı olan öğretmenler arasında ($\bar{x}=28,40$; $SS=2,62$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=-1,354$; $p>0.05$).

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği toplam puanlara göre Daimî Öğretim Elemanı olan öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}=77,74$; $SS=6,09$) ile Geçici Öğretim Elemanı olan öğretmenler arasında ($\bar{x}=79,60$; $SS=6,66$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t=-2,085$; $p>0.05$). Geçici öğretim elemanı olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri daimî öğretim elemanı olan öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

4.3.4. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğine İlişkin Görev Yapılan Yer Değişkeni Bulguları

Bu bölümde, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğine ilişkin görev yapılan yer değişkenine ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 27. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğine İlişkin Görev Yapılan Yer Değişkenine Ait T-Testi Bulguları

	Görev Yapılan Yer	N	$\bar{X}$	SS	SD	t	p
Öğrenmeye isteklilik	Yurt İçi	181	50,15	4,63	217	-,799	,425
	Yurt Dışı	37	50,81	4,08			

Gelişime açıklık	Yurt İçi	181	28,00	2,45	217	-1,457	,146
	Yurt Dışı	37	28,62	1,65			
Yaşam boyu öğrenme eğilimi	Yurt İçi	181	78,16	6,55	217	-1,110	,268
	Yurt Dışı	37	79,43	5,24			

Tablo 27 incelendiğinde “öğrenmeye isteklilik” alt boyutunda yurt içinde görev yapan öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}$ =50,15; SS=4,63) ile yurt dışında görev yapan öğretmenler arasında ($\bar{x}$ =50,81; SS=4,08) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=-,799$; $p>0.05$).

“Gelişime açıklık” alt boyutunda yurt içinde görev yapan öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}$ =28,00; SS=2,45) ile yurt dışında görev yapan öğretmenler arasında ($\bar{x}$ =28,62; SS=1,65) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=-1,457$; $p>0.05$).

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği toplam puanlara göre yurt içinde görev yapan öğretmenlerinin ortalamaları ($\bar{x}$ =78,16; SS=6,55) ile yurt dışında görev yapan öğretmenler arasında ($\bar{x}$ =79,43; SS=5,24) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t=-1,110$; $p>0.05$).

4.3.5. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğine İlişkin Yaş Değişkeni Bulguları

Bu bölümde, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğine ilişkin yaş değişkenine ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 28. Öğrenmeye İsteklilik Alt Boyutuna İlişkin Yaş Değişkenine Ait Varyans Analizi Bulguları

	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	VK	KT	SD	KO	F	p
Öğrenmeye İsteklilik	20-29	68	51,13	4,32	GA	87,135	3	29,045	1,420	,238
	30-39	121	49,73	4,66						
	40-49	23	50,43	4,38	Gİ	4398,427	215	20,458		
	50 ve üzeri	7	50,71	4,27	T	4485,562	218			

Tablo 28 incelendiğinde, tek yönlü varyans analizi sonucunda ($F=1,420$; $p>0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu sonuçlar yabancılara Türkçe öğretmenlerinin öğrenmeye isteklilik alt boyutuna göre yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak herhangi bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Tablo 29. Gelişme Açıklık Alt Boyutuna İlişkin Yaş Değişkenine Ait Varyans Analizi Bulguları

	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	VK	KT	SD	KO	F	p
Gelişme Açıklık	20-29	68	28,50	2,42	GA	40,045	3	13,348	2,478	,062
	30-39	121	28,07	2,11						
	40-49	23	27,78	2,37	Gİ	4398,427	215	5,387		
	50 ve üzeri	7	26,14	4,09	T	4485,562	218			

Tablo 29 incelendiğinde, tek yönlü varyans analizi sonucunda ($F=2,478$; $p>0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu sonuçlar yabancılara Türkçe öğreticilerinin gelişme açıklık alt boyutuna göre yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak herhangi bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Tablo 30. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin Toplamına İlişkin Yaş Değişkenine Ait Varyans Analizi Bulguları

	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	VK	KT	SD	KO	F	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	20-29	68	79,63	6,26	GA	162,802	3	54,267	1,354	,258
	30-39	121	77,80	6,28						
	40-49	23	78,21	6,25	Gİ	8615,207	215	40,071		
	50 ve üzeri	7	76,85	8,07	T	8778,009	218			

Tablo 30 incelendiğinde, tek yönlü varyans analizi sonucunda ($F=1,354$; $p>0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu sonuçlar yabancılara Türkçe öğreticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaş değişkeni açısından istatistiksel olarak herhangi bir farklılık olmadığını göstermektedir.

4.3.6. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğine İlişkin Mesleki Kıdem Değişkeni Bulguları

Bu bölümde, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğine ilişkin mesleki kıdem değişkenine ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 31. Öğrenmeye İsteklilik Alt Boyutuna İlişkin Mesleki Kıdem Değişkenine Ait Varyans Analizi Bulguları

	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	VK	KT	SD	KO	F	p
Öğrenmeye İsteklilik	0-5	87	51,09	4,20					2,502	,043*
	5-10	63	50,50	4,94	GA	200,373	4	50,093		
	10-15	49	48,61	4,37						
	15-20	11	50,36	4,58	Gİ	4285,189	214	20,024		
	20 ve üzeri	9	49,66	3,90	T	4485,562	218			

* $p < 0.05$

Tablo 31 incelendiğinde, tek yönlü varyans analizi sonucunda yabancılara Türkçe öğreticilerinin öğrenmeye isteklilik alt boyutuna göre mesleki kıdem değişkeni açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F=2,502$; $p>0.05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Post Hoc testlerinden LSD testi yapılmıştır. Test sonucunda farkın 1., 2. ve 3. gruplar arasında olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 32. Gelişime Açıklık Alt Boyutuna İlişkin Mesleki Kıdem Değişkenine Ait Varyans Analizi Bulguları

	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	VK	KT	SD	KO	F	p
Gelişime Açıklık	0-5	87	28,44	2,35					3,556	,008*
	5-10	63	28,46	1,91	GA	74,674	4	18,668		
	10-15	49	27,55	2,24						
	15-20	11	27,72	2,76	Gİ	1123,472	214	5,250		
	20 ve üzeri	9	26,00	3,57	T	1198,146	218			

* $p < 0.05$

Tablo 32 incelendiğinde, tek yönlü varyans analizi sonucunda yabancılara Türkçe öğreticilerinin gelişime açıklık alt boyutuna göre mesleki kıdem değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($F=3,556$; $p>0.05$). Farkın hangi gruplar

Doktora	81	49,55	4,95	T	4485,562	218
---------	----	-------	------	---	----------	-----

Tablo 34 incelendiğinde, tek yönlü varyans analizi sonucunda ($F=1,682$; $p>0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu sonuçlar yabancılara Türkçe öğreticilerinin öğrenmeye isteklilik alt boyutuna göre öğrenim durumu değişkeni açısından istatistiksel olarak herhangi bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Tablo 35. Gelişme Açıklık Alt Boyutuna İlişkin Öğrenim Durumu Değişkenine Ait Varyans Analizi Bulguları

	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	VK	KT	SD	KO	F	p
Gelişme Açıklık	Lisans	16	28,87	1,62	GA	25,402	2	12,701	2,339	,099
	Yüksek	122	28,27	2,43	Gİ	1172,744	216	5,429		
	Lisans									
	Doktora	81	27,71	2,28	T	1198,146	218			

Tablo 35 incelendiğinde, tek yönlü varyans analizi sonucunda ($F=2,339$; $p>0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu sonuçlar yabancılara Türkçe öğreticilerinin gelişme açıklık alt boyutuna göre öğrenim durumu değişkeni açısından istatistiksel olarak herhangi bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Tablo 36. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeğinin Toplamına İlişkin Öğrenim Durumu Değişkenine Ait Varyans Analizi Bulguları

	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	VK	KT	SD	KO	F	p
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi	Lisans	16	79,93	5,67	GA	174,711	2	87,355	2,193	,114
	Yüksek	122	78,92	6,10	Gİ	8603,298	216	39,830		
	Lisans									
	Doktora	81	77,27	6,71	T	8778,009	218			

Tablo 36 incelendiğinde, tek yönlü varyans analizi sonucunda ($F=2,193$; $p>0.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bu sonuçlar yabancılara Türkçe öğreticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin öğrenim durumu değişkeni açısından istatistiksel olarak herhangi bir farklılık olmadığını göstermektedir.

4.4.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde “yabancılar Türkçe öğreticilerinin 21. Yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında ilişki ne düzeydedir?” alt problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 37. Basit Doğrusal Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular

		Öğrenme ve yenilenme becerileri	Yaşam ve kariyer becerileri	Bilgi, medya ve teknoloji becerileri	21. Yy Öz yeterlik algıları
Öğrenmeye isteklilik	r	,525**	,630**	,436**	,640**
Gelişime açıklık	r	,473**	,558**	,550**	,614**
Yaşam boyu öğrenme eğilimleri	r	,550**	,656**	,515**	,684**

** $p < 0.01$

21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ölçeği ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanları arasında yapılan basit doğrusal korelasyon analizi ilişkileri incelenmiştir. Bu analize göre öğrenmeye isteklilik ile öğrenme ve yenilenme becerileri ($r=,525$, $p<0.01$), yaşam ve kariyer becerileri ($r=,630$, $p<0.01$), bilgi, medya ve teknoloji becerileri ($r=,436$, $p<0.01$) ve 21. Yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları genel puanları ($r=,640$, $p<0.01$) arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.

Gelişime açıklık ile öğrenme ve yenilenme becerileri ($r=,473$, $p<0.01$), yaşam ve kariyer becerileri ($r=,558$, $p<0.05$), bilgi, medya ve teknoloji becerileri ($r=,5506$, $p<0.01$) ve 21. Yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları genel puanları ($r=,614$, $p<0.01$) arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öğrenme ve yenilenme becerileri ($r=,550$, $p<0.01$), yaşam ve kariyer becerileri ($r=,656$, $p<0.01$), bilgi, medya ve teknoloji becerileri ($r=,515$, $p<0.01$) ve 21. Yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları genel puanları ($r=,684$, $p<0.01$) arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.

4.5.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde “öğreticilerin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları yaşam boyu öğrenme eğilimlerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” alt problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 38. 21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlik Algısının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimini Yordama Durumuna İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi

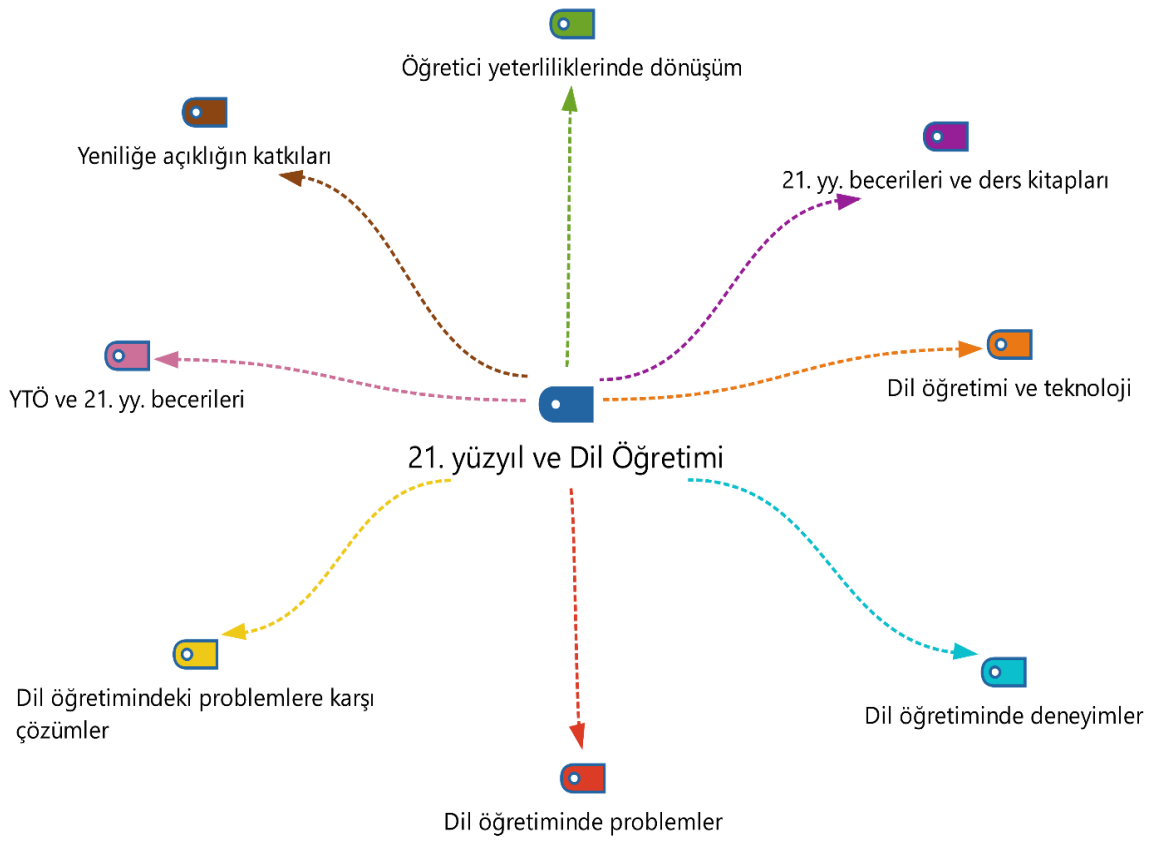
	Model	B	Std. Error	β	t	p	
Yaşam boyu öğrenme eğilimi	Constant	55,951	9,442		5,926	,000	R=,684
	Öz yeterlik algısı	1,660	,120	,684	13,829	,000	R ² =,468 F=191,235 P<0.5

Yapılan basit doğrusal regresyon analizinde 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları puanlarının (R=,684, R²=,468, F= 191,235, p<.05) yaşam boyu öğrenme eğilimlerini anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Bu bulguya göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin varyansın %46'sını 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algısı açıklamaktadır. 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algısının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini etkilediği sonucuna varılmıştır.

4.6.Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

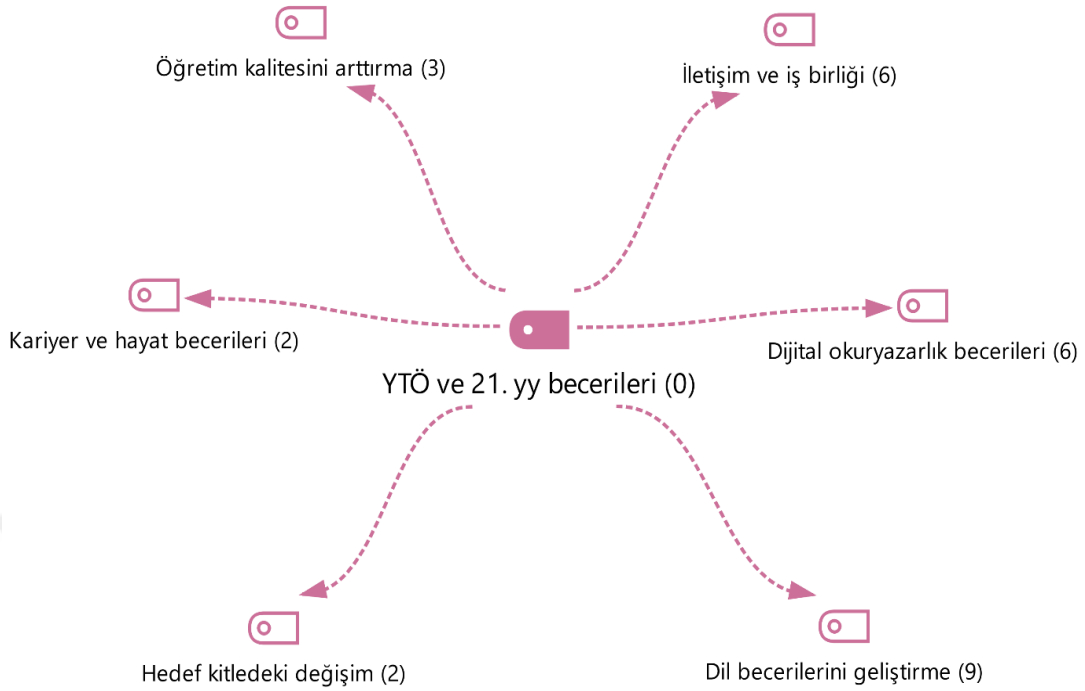
Araştırmanın bu bölümünde “yabancılara Türkçe öğreticilerinin 21. yüzyıl becerileri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri hakkındaki görüşleri nelerdir?” alt problemine ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Şekil 6. 21. yüzyıl ve Dil Öğretimine İlişkin Temaların Dağılımı



Şekil 6 incelendiğinde, araştırma sonucunda ulaşılan nitel verilere ait bulgular YTÖ ve 21. yy. becerileri, Yeniliğe açıklığın katkıları, Öğretici yeterliliklerinde dönüşüm, 21. yy. becerileri ve ders kitapları, Dil öğretimi ve teknoloji, Dil öğretiminde deneyimler, Dil öğretiminde problemler ve Dil öğretimindeki problemlere karşı çözümler şeklinde temalara ayrılmış ve bu temalar 21. yüzyıl ve Dil Öğretimi başlığı altında toplanmıştır.

Şekil 7. YTÖ ve 21. Yy. Becerileri Temasını Oluşturan Görüşler



Şekil 7'ye bakıldığında öğretici görüşlerinin dil becerilerini geliştirme ve öğretim kalitesini artırma, dijital okuryazarlık, kariyer ve hayat becerileri, iletişim ve iş birliği ve hedef kitledeki değişim konularında olduğu görülmektedir.

21. yüzyıl becerilerine sahip bireylerin dil öğretimi sürecinde daha başarılı olacaklarını ve aynı zamanda öğreticilerin bu becerilere sahip olma durumlarının dil öğretimindeki kaliteyi ve etkililiği arttıracığı görülmektedir.

Dil becerilerini geliştirme kodu ile ilgili olarak K10 “İnsanların dil becerilerinin gelişmesine fayda sağlayacaktır.” (K) şeklinde görüş belirtirken, öğretim kalitesini artırma kodu ile ilgili olarak K3 “Aynı şekilde yabancılara Türkçe öğretecek eğitici kimselerin de problem çözme becerilerine sahip olmaları gerekiyor, bir uyum, esneklik becerilerinin olması gerekiyor. Ve iletişim teknolojilerine, bilgi teknolojilerine ve inovasyona oldukça önem vermeleri gerekiyor ki sağlıklı bir Türkçe öğretim becerisi kazansın öğrenciler.” (E) görüşünü belirtmiştir.

Dijitalleşen dünyada bilgiye ulaşma ve ulaşılan bilginin güvenilirliğini sağlama noktasında, sosyal yaşamda kişinin kendini ifade edebilmesi ve çevresiyle sağlıklı iletişim kurabilmesi için becerilerin önemi anlaşılmaktadır.

İletişim ve iş birliği kodu ile ilgili olarak K3 görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

Yabancılara Türkçe öğretimi açısından da bakıldığında yabancılara yapmış olduğumuz Türkçe öğretiminde, onların iletişim ve iş birliği özellikle bu öğrenme

ve yenilik becerileri içerisinde iletişim ve iş birliğine oldukça önem vermemiz gerektiğini düşünüyorum. Ve bu iş birliği becerisinin oldukça önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü her ne kadar bir öğretim yapsak da bu öğretimin en büyük parçası öğrencidir. Öğrencilerin iletişim halinde olmaları, bir iş birliği halinde olmaları dili öğrenmeleri açısından oldukça fayda sağlayacaktır. (E)

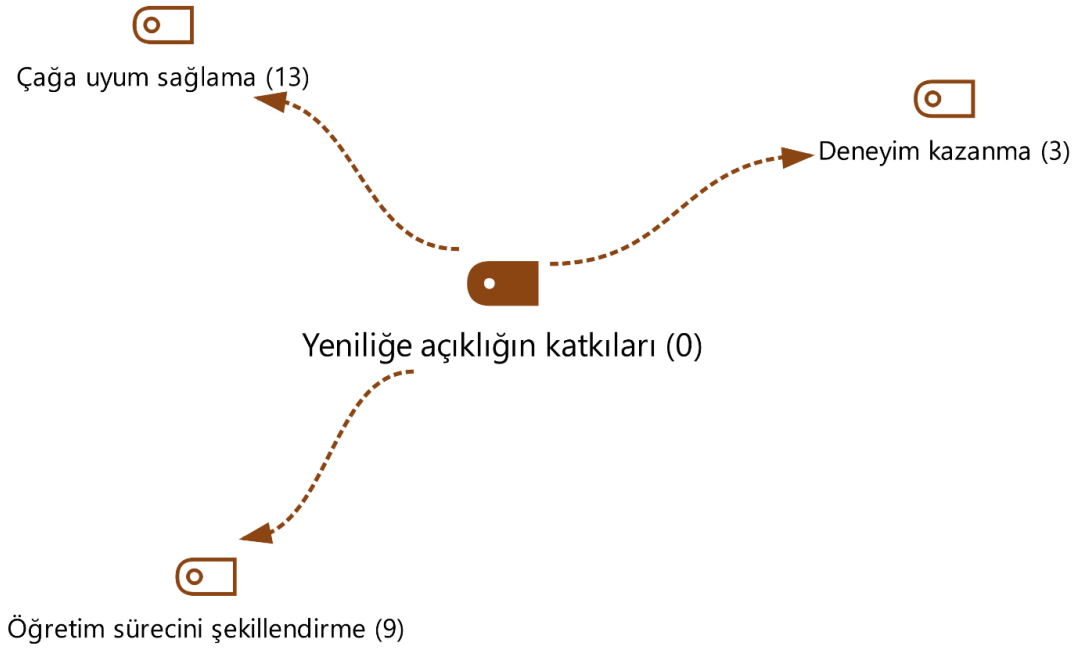
Dijital okuryazarlık becerileri kodu ile ilgili olarak K13 “Bilgi, medya teknoloji becerilerinin gelişmesi bilginin güvenilirliğini arttırmaktadır. Birey doğru bilgiye ulaşmak için pek çok kaynağı aynı anda tarayıp kendi işine yarayacak en doğru seçeneği seçebilmektedir diye düşünüyorum bu sayede. Doğru bilgiye hızlı bir şekilde ulaşabilmektedir.” (K) görüşünü belirtmiştir.

Günümüz eğitim anlayışı ve hedef kitle dikkate alındığında öğretmenlerin bu beceriler üzerinde bilgi sahibi olmaları gerekmektedir.

Hedef kitledeki değişim kodu ile ilgili olarak ise K2 şu şekilde görüş belirtmiştir:

Dolayısıyla öğrenci profilinin de değiştiğini göz önüne alırsak bu alanda özellikle ders veren öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri bağlamında asgari düzeyde bilgi sahibi olması, bunlara kendi özel hayatlarına mesleki hayatlarına aktarabilmesi bu eğitim öğretim ortamlarının daha sağlıklı ilerleyebilmesi açısından faydalı olacaktır. (E)

Şekil 8. Yeniliğe Açıklığın Katkıları Temasını Oluşturan Görüşler



Şekil 8’e bakıldığında yeniliğe açıklık temasında öğretici görüşlerinin çağa uyum sağlama, deneyim kazanma ve öğretim sürecini şekillendirme konularında olduğu görülmektedir.

Değişen dünya şartlarına uyum sağlama, günümüz eğitim anlayışı ve hitap edilen hedef kitledeki değişim, dil öğretim sürecinde bu becerilerin gerekliliğini ortaya koymuştur. Bununla

birlikte öğreticilerin yenilikler karşısındaki tutumlarının Türkçenin diğery diller karşısında olan konumunu da etkilediğı anlaşılmaktadır. Ayrıca öğreticilerin edinmiş oldukları deneyimleri dil öğretimine sağılıklı bir şekilde aktarabilmeleri çağı uyum sağılayıp, yenilikler karşısında olumlu tutum sergilemelerinden geçmektedir.

Çağı uyum sağılama kodu ile ilgili olarak K2 görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

Yabancılar Türkçe öğretimi alanı da 21. yüzyıl becerilerinden etkilenmektedir tabii. Dolayısıyla bu alanda çalışan kişilerin, ders veren öğretim elemanlarının, akademik çalışmalar yapan araştırmacıların 21. yüzyıl becerilerini dikkate alması ve bu alanda ortaya çıkacak yenilikleri asgari düzeyde takip etmesi, alana uygulanması gerekmekte. Aksi takdirde bizler Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken çağın gereksinimlerini yerine getirememiş, çağı yakalayamamış, başka bir anlamda da diğery dillerle olan rekabetten kopmuş olabiliriz. (E)

Dil öğretimindeki en önemli etmenlerden biri deneyim kazanmaktır. Deneyimler sayesinde öğretimde kalite ve verim artmaktadır. ÖĞreticilere göre deneyim kazanmanın yolu yeniliklere açık olmaktan geçmektedir.

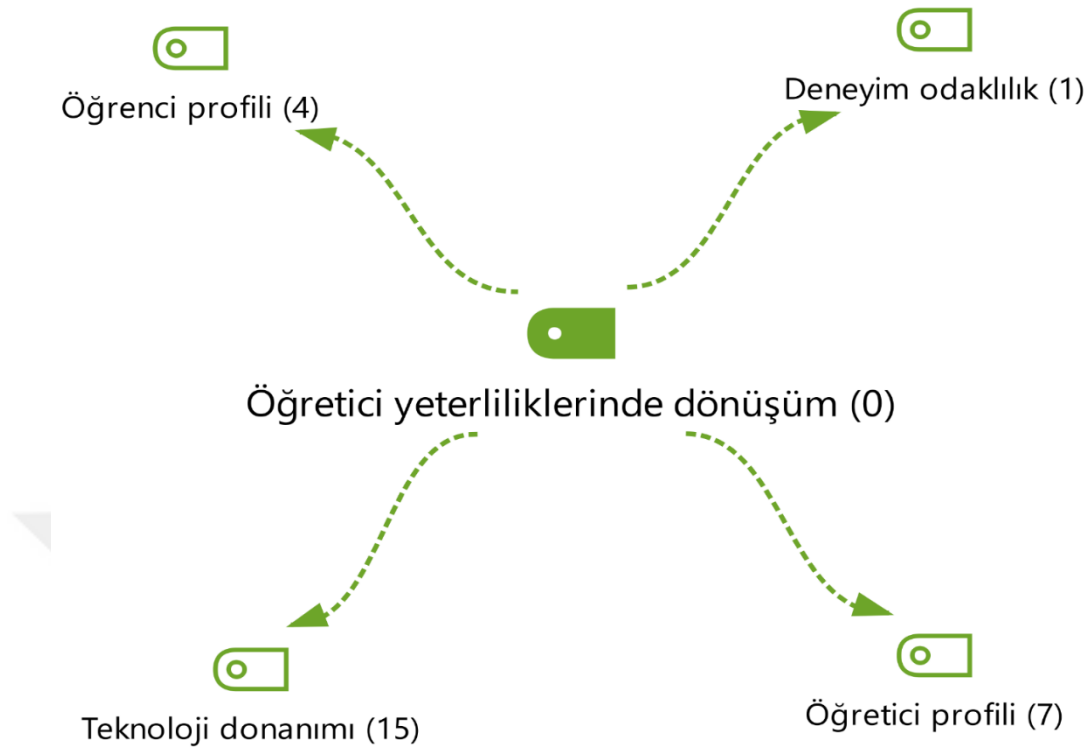
Deneyim kazanma kodu ile ilgili olarak K1 “Eğer bir öğretmen yeniliklere açıksa deneyimlere sahip olabiliyor. ÖĞretici eğer yeniliklere kapalıysa ne yazık ki deneyim de sağılayamıyor.” (E) görüşünü belirtmiş, K8 ise “Yabancılar Türkçe öğreticisiyseniz mutlaka her saniye bir yenilikle karşılaşıyorsunuz. Bu yüzden de deneyiminizin üstüne başka deneyimler katmanız olası.” (K) görüşünü belirtmiştir.

Eğitim süreçlerinin öğretici ve öğrenici olmak üzere ana iki faktörü vardır. Gerek öğretimi yönetmesi ve şekillendirmesi gerek bilgi aktarımın odağı olması ve gerekse öğretim sürecinde örnek konumda bulunması bakımından öğreticilerin yeniliklere açık olmaları gerektiğı anlaşılmaktadır.

ÖĞretim sürecini şekillendirme kodu ile ilgili olarak K12 şu şekilde görüş belirtmiştir:

Eğer öğrenci ve öğretmen bu 21. yüzyıl becerisi olsun, bu teknoloji olsun, yarın başka bir yeni kavramdan bahsedelim, yeniliğı açık değılse maalesef süreçleri olumsuz etkiliyor. O yüzden özellikle öğretmenlerin, öğrencileri de etkileme gücüne sahip olduğı için ve ders öğretim süreçlerini şekillendiren ana faktör olduğı için, yeniliklere açık ve bunları yeni bilgi düzeyinde bırakmayıp uygulamalarına yansıtan kişiler olması kanaatini taşıyorum. (E)

Şekil 9. Öğretici Yeterliliklerinde Dönüşüm Temasını Oluşturan Görüşler



Şekil 9’a bakıldığında öğretici yeterliliklerinde dönüşüm temasında öğrenci profili, öğretici profili, teknoloji donanımı ve deneyim odaklılık konularında öğreticilerin görüş bildirdikleri görülmektedir.

Günden güne değişen ve dijitalleşen çağımızın gereklilikleri dil öğretimine de yansımaktadır. Klasikleşen eğitim anlayışı artık hedef kitlenin ilgisini çekmemekte ve eğitimdeki beklenti ve ihtiyaçlara cevap verememektedir. Değişen eğitim anlayışı ve hedef kitle, dil öğretim sürecini yöneten ve şekillendiren öğretici faktörünün de bu bağlamda değişim geçirmesini gerektirmektedir. Öğreticilerin hedef kitlenin ilgi ve dikkatlerini çeken etmenlerden haberdar olmaları ve süreci bu etmenlere göre şekillendirmeleri öğretimdeki verimliliği arttırmaktadır. Bu bağlamda öğreticilerin yeniliklere açık olmaları, yenilikleri takip edip benimsemeleri ve dil öğretimine uygulamaları gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğreticilerde görülmesi beklenen yeterliliklerin başında dijital materyal ve teknoloji kullanımı, bilgi ve medya okuryazarlığı gelmektedir.

Öğretici profili kodu ile ilgili olarak K14 “Ölçme değerlendirmede de eğitimde de daha çok klasik, sınıfta, kitaptan, alıştırma kağıtlarından öğrenmek yerine dijital materyallerle desteklenmiş etkileşimli öğrenme yerini aldı. Hem öğrencinin hem de öğreticinin kendini ister istemez bu anlamda daha yetkin hale getirilmesi gerekiyor.” (E) görüşünü belirtmiş, K3 ise “Bu bilgilerin içerisinde hangisi doğru hangisi yanlış bunu ayırmak için bir bilgi okur yazarı, bir

medya okur yazarı olmamız gerekiyor. Öğrencilerden beklediğimiz bu okur yazarlık türlerinde kesinlikle eğitimcilerde de olması gerektiğini düşünüyorum.” (E) görüşünü belirtmiştir.

Öğretici yeterliliklerinin gelecekteki dönüşümüne bakıldığında hedef kitledeki değişimin dil öğretim sürecini şekillendirmede etkili olacağı görülmektedir. Başka bir deyişle dil öğrenmek amacını taşıyan öğrencilerin beklentileri, sahip oldukları kültürel kazanımlar ve geldikleri coğrafyanın özellikleri, öğreticilerin dil öğretimini planlama ve uygulama süreçlerini etkilemesi beklenmektedir. Öğreticilerin bu bağlamda değişim ve dönüşüm içerisinde olmaları gerekmektedir.

Öğrenci profili kodu ile ilgili olarak K1 şu şekilde görüş belirtmiştir:

Tabii bu gelen öğrencinin profiline göre değişebiliyor. Mesela orta doğudan gelen öğrenciler mesela, oralarda hala eğitim öğretmen endeksli. Haliyle bu öğrenciler sınıfa girdiği zaman siz öğrenci endeksli bir eğitim uygulamaya çalıştığımız zaman sorunlar ortaya çıkıyor. Yani tamamen öğrenci profiliyle alakalı. Eğer doğu profilli öğrenciler gelirse öğretmen endeksli bir eğitime geçileceğini, batı endeksli batı kökenli öğrenciler gelirse öğretmen endeksli bir eğitime geçileceğini düşünüyorum. (E)

Yine öğrenci profili kodu ile ilgili olarak K8 ise “Yabancılar Türkçe alanında da her öğreticinin kendini bir kenara çekip, ben kendimi geri çekemem, bu yüzyıl böyle bir yüzyıl, karşımdaki hedef kitle ne, ne bekliyor ne gibi bir beklentisi var, bunu ön plana alması lazım.” (K) görüşünü belirtmiştir.

Değişen ve gelişen dünyamızın en önemli unsurlarının başında teknoloji gelmektedir. Birçok alanda yaşanan teknolojik gelişmeler eğitimde de kendine bir yer bulmuştur. Özellikle dil öğretiminde somut olarak fiziksel bir ortamdan bağımsızlığı sağlayarak uzak dil öğretimi mümkün kılmıştır. Bununla birlikte dijital etkinlik ve materyaller geliştirilmiş ve farklı uygulamalarla dil öğretimi desteklenmiştir. Gelecekte öğreticilerin kendilerini bu anlamda geliştirmeleri ve teknolojik donanım bakımından belli bir seviyeye gelmeleri gerekmektedir.

Teknoloji donanımı kodu ile ilgili olarak K2 şu şekilde görüş belirtmiştir:

Ancak günümüzde iletişimin şeklinin değiştiğini söylemek gerekiyor. İletişim şekli ve ortamları değişti ve gelişti. Farklı platformlar ortaya çıktı. Ve paradigmamız da değişti. Özellikle Corona virüs sonrasında eğitim eğitime ve iletişime yönelik paradigma değişikliğini yaşadığımızı düşünüyorum. Artık insanlar kendi evlerinde ya da elektronik cihazlarını kullanarak internet üzerinde eğitim alabiliriz ve biz sosyalleşmeyi de bu platformlardan yapabiliriz, bu yeterlidir algısına vardı durum. Dolayısıyla öğreticilerin kendilerini yenilemesi gerekiyor, özellikle teknoloji ve teknolojiyi kullanma konusunda. Teknolojik yeterliliklere sahip olunması gerekiyor. (E)

K7 ise teknoloji donanımı kodu ile ilgili olarak düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir:

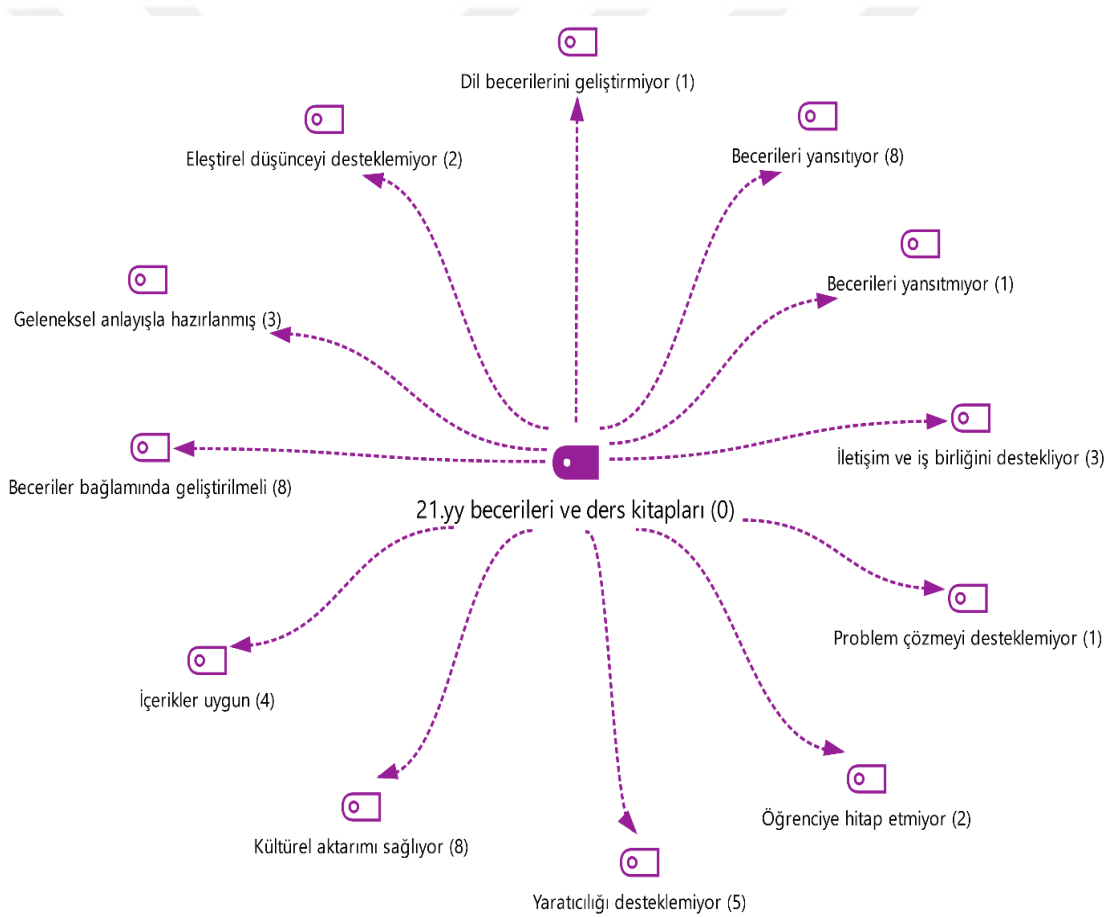
Öğretici yeterliliklerinin gelecekte teknolojiye bağlı olarak değişebileceğini öngörüyorum. Mesela, dil sınıflarında uygulanan etkinlik ve materyallerin hâricinde

Kahoot gibi uygulama programlarında da etkinlik üretebilme, podcast ve video hazırlama, uzaktan dil öğretebilme gibi yeterliliklerin de öğretmenlerde aranılacağını düşünüyorum. (K)

Deneyim kazanmak her alanda olduğu gibi eğitim sürecinde de çok önemli bir faktördür. Kazanılan her deneyim bireyi bir adım öteye götürmektedir. Bu bağlamda kazanılan deneyimlere göre de gelecekte öğretici yeterliliklerinde bir değişim ve dönüşüm görülmesi beklenmektedir.

Deneyim odaklılık kodu ile ilgili olarak K5 “Deneyimlerimizin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Bu yüzden gelecekte deneyimi arttıkça hocanın daha da gelişeceğini ve dönüşeceğini düşünüyorum.” (K) görüşünü belirtmiştir.

Şekil 10. 21. yy Becerileri ve Ders Kitapları Temasını Oluşturan Görüşler



Şekil 10’a bakıldığında 21. yüzyıl becerileri ve ders kitapları temasında dil becerilerini geliştiriyor, becerileri yansıtıyor, becerileri yansıtmıyor, iletişim ve iş birliğini destekliyor, problem çözme desteklemiyor, öğrenciye hitap etmiyor, yaratıcılığı desteklemiyor, kültürel aktarımı sağlıyor, içerikler uygun, beceriler bağlamında geliştirilmeli, geleneksel anlayışla hazırlanmış ve eleştirel düşünceyi desteklemiyor gibi konular üzerinde öğretmenlerin görüş

bildirdikleri görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin bir kısmı ders kitaplarının 21. yüzyıl becerilerini yansıtmama durumunu genel anlamda yeterli, bir kısmı yetersiz bulmuştur. Bazı öğretmenler ise söz konusu beceriler ışığında kitapların geliştirilmesine dair görüş bildirmiştir.

Ders kitaplarının en temel görevi dinleme, konuşma, okuma ve yazma olan dilin dört temel becerisini geliştirmektir. Bu anlamda ders kitaplarının dil becerilerini geliştirmeye yardımcı olarak hazırlanması gerekmektedir. Bununla birlikte ders kitapları öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekmeli, merak uyandırmalıdır. Başka bir deyişle hedef kitleye hitap etmelidir. Bahsedilen bu unsurlar ise klasik eğitim anlayışı ile hazırlanmış geleneksel tarzda ders kitaplarında görülmemektedir. Bu açıdan yeni gelişmeler ışığında ve günümüz eğitim anlayışı dikkate alınarak ders kitapları üzerinde gerekli değişiklikler yapılmalıdır. Yapılacak bu değişikliklerde 21. yüzyıl becerileri kitaplarda yeterli düzeyde yer almalıdır. Öğreticiler söz konusu unsurların kitaplarda yer alma durumlarının eksikliği üzerine görüş bildirmişlerdir.

Dil becerilerini geliştirmiyor kodu ile ilgili olarak K2 “Öğrencilerin dili kullanması, dil becerisini geliştirmesi açısından, etkinlikler açısından yetersiz olduğunu söyleyebilirim.” (E) şeklinde görüş belirtmiş, becerileri yansıtmıyor kodu ile ilgili olarak K6 “Ders kitapları bu konuda yetersiz. Çünkü ders kitaplarının içeriği 21. Yy becerilerine göre uygun değil. O açıdan ders kitapları yetersiz kalıyor.” (E) şeklinde görüş bildirmiştir. Öğrenciye hitap etmiyor kodu ile ilgili olarak K2 “Kitabımızdaki bazı unsurlar, bazı içerikler, bazı etkinlik türleri, mesela konuşma etkinlikleri, dinleme etkinlikleri artık öğrencilerin algılarına çok hitap etmeyebiliyor.” (E) şeklinde görüş belirtmiş, geleneksel anlayışla hazırlanmış kodu ile ilgili olarak K11 “Günümüzdeki öğretim materyalleri bana göre hala biraz daha geleneksel kalıyor.” (E) şeklinde görüş belirtmiştir.

Ders kitapları öğrencilerin zihinsel faaliyetlerini harekete geçirici bir etkiye sahip olmalıdır. Üst düzey becerilerden olan yaratıcılığı desteklemeli, öğrencileri özgün ürünler veya fikirler üretmeye sevk etmelidir. Aynı zamanda bunları gerçekleştirirken öğrencilere eleştirel bakış açısı sağlamalıdır. Eleştirel bakış açısına sahip birey hem çok yönlü düşünme yetisini kazanacak hem de karşılaştığı problemler karşısında çözüm odaklı bir süreç izleyebilecektir. Bu bağlamda ders kitaplarının yaratıcılık, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi üst düzey becerilere sahip olması gerekmektedir. Ancak öğretmenlerin bir kısmı ders kitaplarının sözü geçen bu beceriler bakımından yetersiz olduğu yönünde görüş bildirmiştir.

Problem çözmeyi desteklemiyor kodu ile ilgili olarak K3 “Problem çözme gibi bunlara yönelik becerilerin biraz göz ardı edildiğini düşünüyorum.” (E) şeklinde görüş bildirmiş, yaratıcılığı desteklemiyor kodu ile ilgili olarak ise K11 “Ders kitaplarının yaratıcılık bakımından biraz zayıf olduğunu söylemek mümkün.” (E) şeklinde görüş bildirmiştir. K10 ise

Eleştirel düşünmeyi desteklemiyor kodu ile ilgili olarak “Mesela eleştirel düşünmeye ya da bu tür becerilere yönelik pek bir şeyi yok yabancılara Türkçe kitaplarının.” (K) şeklinde görüş bildirmiştir.

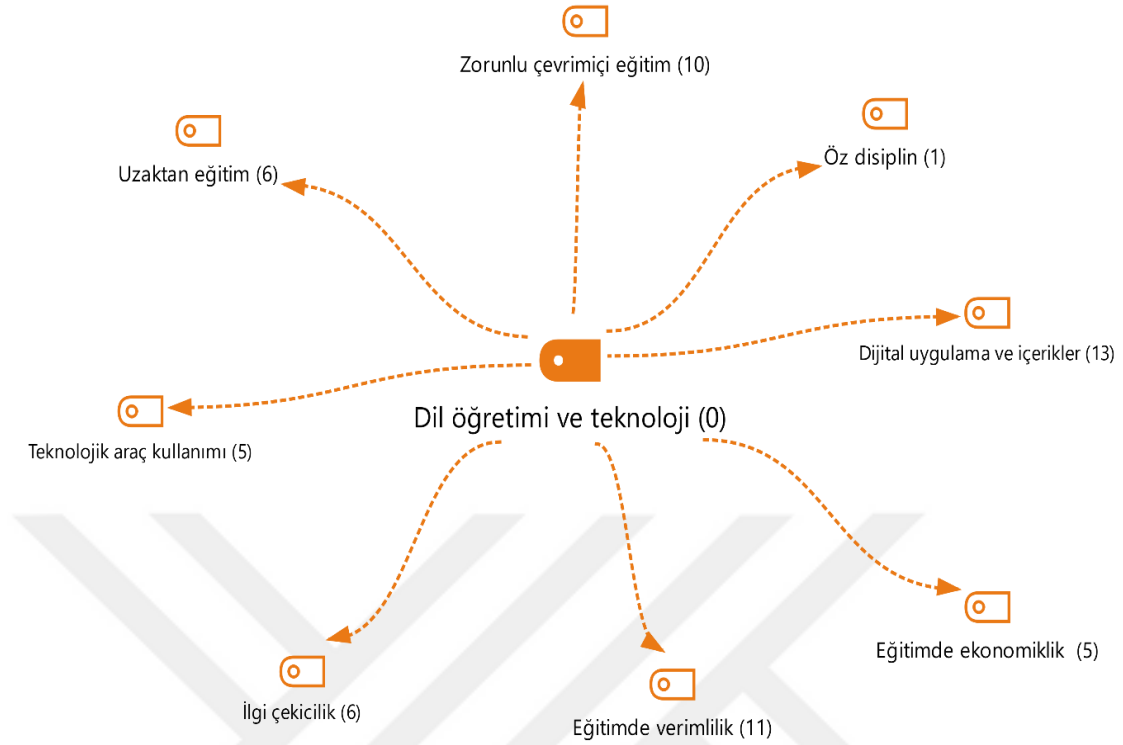
Bir dili öğrenmek sadece o dilin gramer yapısını değil aynı zamanda söz konusu dilin geçmişini, o dili konuşan toplumun yaşayışını, yapısını ve kültürünü öğrenmek demektir. Dil bütün unsurları ile öğrenilirse ancak başarılı bir öğrenme gerçekleşir. Bu sayede birey öğrendiği dili kullanabilir ve iletişim kurmakta zorluk çekmez. Bu bakımdan ders kitapları kültürel aktarımı sağlamalı, çeşitli etkinliklerle öğrenciyi iş birliğine davet etmelidir. Öğreticiler ders kitaplarının kültürel aktarımı sağladığını, iletişim ve iş birliği becerilerini yansıttığı yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Kültürel aktarımı sağlıyor kodu ile ilgili olarak K3 “Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında kültürlerarası ilişkiyi oldukça fazla görüyoruz.” (E) şeklinde görüş bildirmiş, iş birliğini destekliyor kodu ile ilgili olarak ise K9 “İş birliği içinde çalışma etkinlikleri var.” (K) şeklinde görüş bildirmiştir.

Her ne kadar kitaplardaki bu eksikliklerden bahsedilse de ebettteki bu, kitapların tam anlamıyla yetersiz ve eksik olduğu anlamına gelmemektedir. Söz konusu beceriler kitaplarda asgari düzeyde kendine yer bulmaktadır. Öğreticilerin bir kısmı kitapları bu beceriler bakımından uygun ve yeterli gördüklerine dair görüş bildirmişlerdir.

İçerikler uygun kodu ile ilgili olarak K8 “21. Yy becerileri içerisinde yurttaşlık var, teknoloji zaten var, işletme var, ekonomi var, öğrencilerin bunlara hâkim olup da yaşama devam etmeleri adına etkinlikler var.” (K) şeklinde görüş bildirmiştir. Becerileri yansıtıyor kodu ile ilgili olarak K14 “21. yüzyıl becerileriyle ilgili elbette ki ders kitaplarında örnekler var.” (E) şeklinde görüş bildirmiş, K2 ise “21. yüzyılın gerektirdiği birtakım özellikleri barındırıyor.” (E) şeklinde görüş bildirmiştir.

Şekil 11. Dil Öğretimi ve Teknoloji Temasını Oluşturan Görüşler



Şekil 11 incelendiğinde dil öğretimi ve teknoloji temasında öğretmenlerin uzaktan eğitim, zorunlu çevrimiçi eğitim, öz disiplin, dijital uygulama ve içerikler, eğitimde ekonomiklik, eğitimde verimlilik, ilgi çekicilik ve teknolojik araç kullanımı gibi konularda görüş bildirdikleri görülmektedir.

Teknolojik gelişmelerin her alanda olduğu gibi eğitim ve öğretim alanında da katkıları bulunmaktadır. Bu katkıların en önemlilerinden biri uzaktan eğitim yani çevrimiçi eğitim olanağını sunmasıdır. Çevrimiçi eğitim sayesinde eğitim süreçleri fiziksel somut ortamlardan bağımsız hale gelmiştir. Bu sayede bireyler yer ve zaman kısıtlaması olmaksızın eğitimlerine devam edebilmişlerdir.

Uzaktan eğitim kodu ile ilgili olarak K1 şu şekilde görüş bildirmiştir:

Yani teknoloji kullanımı yayıldıkça yabancı dil öğretimi alanı da genişleyecek ve daha çok insan yabancı dil öğrenme fırsatı bulacak. Mesela birisi yabancı dil öğrenmek istiyor ama bulunduğu bölgede öğrenmek istediği dille ilgili bir kus yok veya hoca yoksa direkt olarak sanal ortamda ya da dijital ortamda çok rahat bir hoca bulup, cüzi miktar ödeyerek dili öğrenebiliyor. (E)

Bazı durumlarda ise çevrimiçi eğitim bir tercih değil zorunlu bir seçenek haline gelmiştir. Örneğin tüm dünyada yaşanan pandemi eğitimi zorunlu olarak çevrimiçi hale getirmiştir. Yabancılar Türkçe öğretiminin teknoloji ile olan bağına bakıldığında pandemi ile birlikte zorunlu çevrimiçi eğitime geçilmesi gelmektedir. Bu zorunlu çevrimiçi eğitim

teknolojinin eğitim açısından önemli olduğunu göstermiştir. Görüşleri alınan öğretmenlerin büyük bir kısmı bu konu üzerinde yoğunlaşmıştır.

Zorunlu çevrimiçi eğitim kodu ile ilgili olarak K14 “Pandemiyle başlayan bir dijital öğrenme süreçleri, uzaktan öğrenme süreçleri çok yaygın ve etkili kullanılmaya başlandı.” (E) şeklinde görüş bildirmiş, K4 ise “Özellikle bu pandemiyle uzaktan eğitim dediğimiz bilgisayar destekli, teknoloji destekli eğitim çok daha önemli oldu.” (K) şeklinde görüş bildirmiştir.

Eğitimde teknolojinin katkılarından biri de dijital uygulamalar ve içeriklerdir. Dijital uygulamalar sayesinde öğrenci eriştiği bilgileri hem görsel hem de işitsel olarak kavramaktadır. Öğrenci öğretim sürecinde edindiği bilgileri bu uygulamaları kullanarak pekiştirmekte ve bilgilerin kalıcılığını arttırmaktadır. Özellikle bu bağlamda yabancılara Türkçe öğretimi ile teknoloji arasında büyük bir bağ oluşmaktadır. Öğreticilerin görüşleri bu yargıları destekler niteliktedir.

Dijital uygulama ve içerikler kodu ile ilgili olarak K11 “Bununla birlikte günümüzde teknoloji ortamında dil öğretimini destekleyen web2 araçları var. Diğer yandan yabancılara Türkçe öğretiminde dil öğretimine yönelik birçok mobil uygulama söz konusu.” (E) şeklinde görüş bildirmiş, K3 ise “Çeşitli etkileşimli ya da web2 araçlarını kullanarak yapılan bir dil öğretimi ile tamamıyla tahtaya yazarak, soru-cevap yöntemiyle yapılan bir dersteki öğrenci verimliliği tabi ki farklı olacaktır.” (E) şeklinde görüş bildirmiştir.

Teknolojinin eğitimdeki faydalarından biri de öğrencide merak uyandırmasıdır. Öğrencinin ilgi ve dikkatini çekmek teknoloji kullanımıyla kolaylaşmaktadır. İlave olarak dil öğretimde teknoloji kullanımı öğrencilerin eğlenerek öğrenmesine ortam hazırlamaktadır. Öğretici görüşleri bu yargıları destekler niteliktedir.

İlgi çekicilik kodu ile ilgili olarak K13 şu şekilde görüş bildirmiştir:

Teknolojik araçlar dil öğrenme merakını da arttırmaktadır. Bu kapsamda dijital sitelerden ya da televizyon araçlarından Türk dizilerini izleyen kitlenin Türkçe öğrenme merakı da artacaktır. Bu konuda teknolojiyle barışık olmak gerekiyor diye düşünüyorum. Merak konusu ciddi anlamda önemli. (K)

Eğitimde teknoloji kullanımının olumlu taraflarından biri ise eğitimde verimliliği artırması ve ekonomikliği sağlamasıdır. Öğrencinin öğretimsel içeriğe hem görsel hem de işitsel biçimde ulaşabilmesi bilgilerin kalıcılığını arttırmaktadır. Bu sayede verimli bir dil öğretim süreci gerçekleşmektedir. Ayrıca öğretim sürecinde maliyet gerektiren ve ulaşılması güç unsurlara teknoloji sayesinde ulaşım sağlanmaktadır. Böylece hem zamandan hem mekândan hem de maddiyattan tasarruf sağlanmaktadır. Öğreticilerin görüşleri bu yargıları destekler niteliktedir.

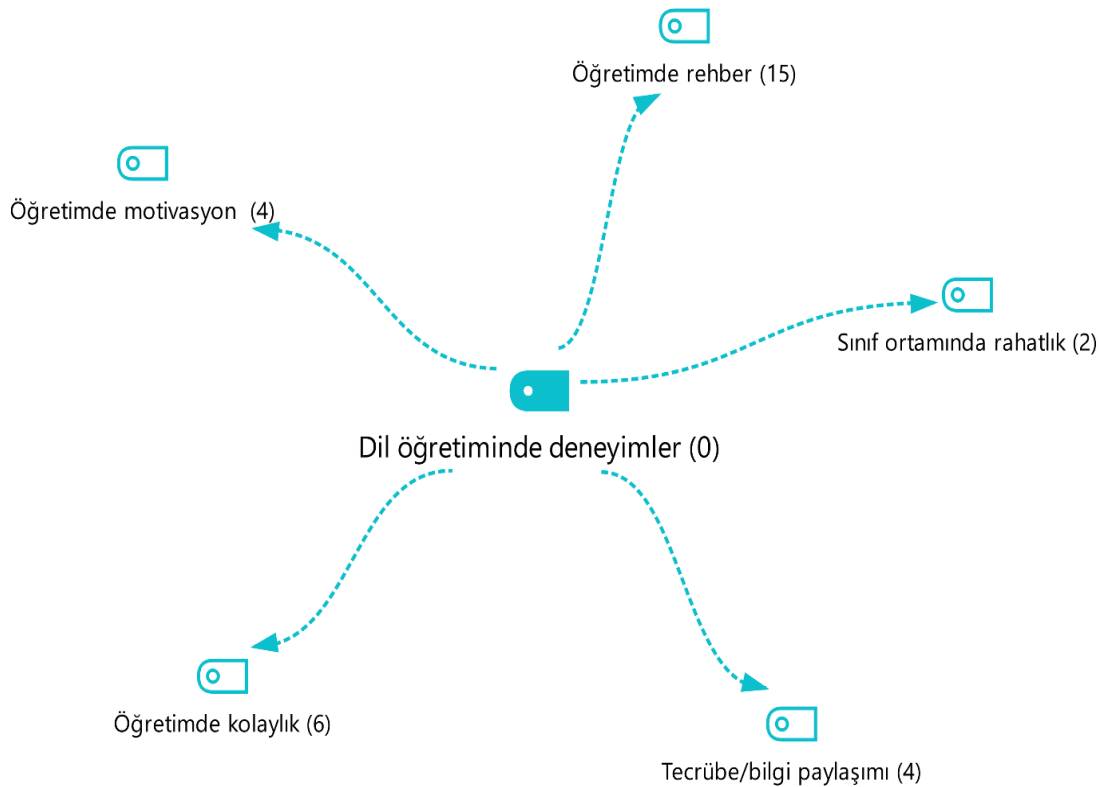
Eğitimde ekonomiklik kodu ile ilgili olarak K15 “Teknolojinin yabancılara Türkçe öğretiminde büyük kolaylıklar sağladığını düşünüyorum. Her şeyden önce zamandan kazandırıyor.” (E) şeklinde görüş bildirmiş, K13 ise “Öğreticiyi ve öğrenene hem zaman hem de çaba kaybı oluşmasını en az düzeye indirmektedir.” (K) şeklinde görüş bildirmiştir. Eğitimde verimlilik kodu ile ilgili olarak K6 “Teknoloji dil öğretimi alanında işimizi hem kolaylaştırıyor hem de öğretimin daha iyi olmasını sağlıyor.” (E) şeklinde görüş bildirmiştir.

Dil öğretim sürecinde akıllı tahta ve projeksiyon gibi teknolojik araçların kullanımı da öğretimde verimliliği ve kaliteyi arttırmaktadır.

Teknolojik araç kullanımı kodu ile ilgili olarak K12 şu şekilde görüş bildirmiştir:

Aynı zamanda sınıfta da bir teknoloji ortamı var, bir medya aracı var, bilgi aktarım unsurları olarak bulunan kullanılıyor. Akıllı tahta gibi materyallerin kullanımı da süreci doğrudan etkiliyor. Burada bunu eğer etkin kullanabilen teknoloji okuryazarlığı yüksek bir öğreticiden bahsediyorsak olumlu etkiliyor. (E)

Şekil 12. Dil Öğretiminde Deneyimler Temasını Oluşturan Görüşler



Şekil 12 incelendiğinde dil öğretiminde deneyimler temasında öğretimde motivasyon, öğretimde rehber, sınıf ortamında rahatlık, tecrübe/bilgi paylaşımı ve öğretimde kolaylık gibi konularda öğretmenlerin görüş bildirdikleri görülmektedir.

Deneyim kazanmak her alanda olduğu gibi eğitimde de önemli bir yere sahiptir. Kazanılan deneyimler sayesinde dil öğretimi sürecinde ortaya çıkabilecek olumsuz durumlara

karşı hızlı ve yerinde çözümler üretilebilir. Bilgiyi salt bir şekilde bilmek ve aktarmak eğitimde tam anlamıyla olumlu sonuç vermemektedir. Hedef kitle özellikleri dikkate alınarak bilginin ne zaman ve hangi biçimde aktarılabilceğı ancak deneyimlerle mümkün olmaktadır. Bu bağlamda deneyimler dil öğretim sürecinde rehber konumunda bulunmaktadır. Öğretici görüşleri bu yargıları destekler niteliktedir.

Öğretimde rehber kodu ile ilgili olarak K6 “Tecrübeniz sayesinde bilgiyi daha nitelikli, daha kaliteli şekilde karşıya aktarabiliyorsunuz. Tecrübe olmadan bilgi yetersiz kalıyor, yani bilgiyi öğrenciye geçirmek yetersiz kalıyor.” (E) görüşünü bildirmiş, K10 ise “Mesela filimsiler konusunu anlattığımda öğrencilerden gelecek soruları tahmin edebiliyorum. Çünkü geçmiş dönemdeki öğrencilerden gelen sorulardan hareketle girebilecek potansiyel soruları tahmin edebiliyorum.” (K) görüşünü bildirmiştir.

Deneyimler öğretim sürecinde rehber olacağı gibi bireye kolaylık sağlamak ve bireyi motive etmektedir. Hedef kitle özelliklerine vakıf bir öğretici deneyimleri sayesinde bilgileri kolaylıkla aktarabilmekte ve kendini daha rahat hissetmektedir. Öğreticiler bu yönde görüş bildirmişleridir.

Öğretimde motivasyon kodu ile ilgili olarak K5 “Öğrenciler, karşısında deneyimli ve bilgili bir öğretici gördüğü zaman derse karşı daha motivasyonlu oluyorlar bana göre.” (K) görüşünü bildirmiş, K9 ise “Alanda daha iyi bilgiliyseniz de kendinizi daha rahat ifade edebiliyorsunuz. Bu yüzden deneyimler ve tecrübeler olmadan ders anlatımından verim alamıyoruz.” (K) görüşünü bildirmiştir.

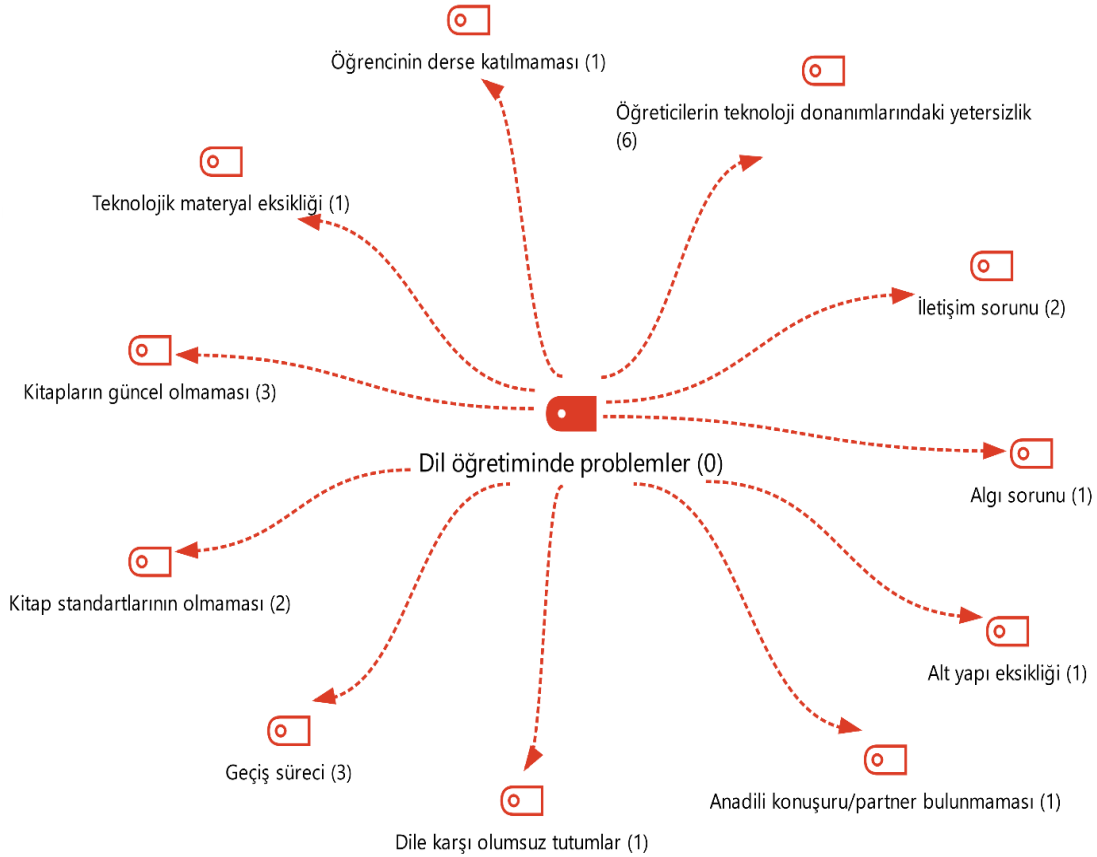
Öğretimde kolaylık kodu ile ilgili olarak K15 “Deneyimlerimiz dil öğretim sürecinde işimizi kolaylaştırmaktadır. Özellikle aynı ulustan insanlara art arda ders anlatıldığında nerede soru soracağını, nerede zorlanacağını, hangi soruyu soracağını öğreniyorsunuz ve bu tecrübelerinizi karşılaştığınız sorunu çözmekte kullanıyorsunuz.” (E) görüşünü bildirmiş, K6 ise “Mesela ders esnasında bilmediğiniz bir soru ile karşılaşabiliyorsunuz. O an o soruya nasıl cevap vereceğinizi bilemiyorsunuz. Ancak bunu tecrübe ederek öğrenebiliyorsunuz. Bir süre sonra bir konuyu anlattıktan sonra öğrencilerden gelebilecek soruları biliyorsunuz ve kendinizi ona karşı hazır hissediyorsunuz.” (E) görüşünü bildirmiştir.

Deneyim sadece bir şeyleri yaparak ve yaşayarak kazanılmamaktadır. Alanda uzun yıllar çalışmış, bilgi ve tecrübe yönünden zengin kişilerden de deneyim kazanılmaktadır. Nitekim görüşleri alınan öğretmenler kazandıkları deneyimleri diğer öğretmenlerle paylaştıklarını ve onların deneyimlerinde de istifade ettikleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

Tecrübe/bilgi paylaşımı kodu ile ilgili olarak K3 “Daha önce farklı sınıflarda, çeşitli zamanlarda yıllardır derslere giren kişiler, öğretmenler için oldukça önemli başvuru kişileri olur

banaya kalırsa. Deneyimi kazanmak için sadece çalışmak değil deneyimli kişilerden de bilgi almakla deneyim kazanılabilir diye düşünüyorum.” (E) görüşünü belirtmiş, K12 ise “21 yüzyıl becerilerinin en başta vurguladığı boyut iş birliğidir. Neden? Çünkü Amerika’yı yeniden keşfetmeyelim diye, çünkü çözümleri daha hızlı üretelim diye, çünkü iletişim ve iş birliği atıldığında sorunlar otomatik olarak azaldığı için.” (E) görüşünü belirtmiştir.

Şekil 13. Dil Öğretiminde Problemler Temasını Oluşturan Görüşler



Şekil 13 incelendiğinde dil öğretiminde problemler temasında öğrencinin derse katılmaması, öğretmenlerin teknoloji donanımlarındaki yetersizlik, iletişim sorunu, algı sorunu, alt yapı eksikliği, anadili konuşuru/partner bulunmaması, dile karşı olumsuz tutumlar, geçiş süreci, kitap standartlarının olmaması, kitapların güncel olmaması ve teknolojik materyal eksikliği gibi konularda öğretmenlerin görüş bildirdikleri görülmektedir.

Dil öğretim sürecinde çeşitli sorunlarla karşılaşmak mümkündür. Örneğin, öğrenci derse karşı isteksiz davranabilir, öğretim içeriği öğrencinin ilgisini çekmeyebilir. Bu gibi durumlarda öğreticiye büyük bir sorumluluk düşmektedir. Öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekecek, onlarda merak uyandıracak unsurlarla öğretim desteklenmelidir. Farklı uygulama ve içerikler kullanmak, teknolojiden yararlanmak bu gibi sorunlara çözüm olabilecek niteliktedir.

Fakat  ğreticiler dil öğretimini teknoloji ile destekleyecek materyallerin eksikliği konusunda görüş dile getirmişlerdir. Bununla birlikte kitaplara bağlı kalmadan  ğretim sürecinde farklı içerikler kullanmak bazı öğrencilerde huzursuzluk ortaya çıkarmaktadır.

Öğrencinin derse katılmaması kodu ile ilgili olarak K9 “ ğrenciden verim alamıyorum, derse katılımı sağlayamıyorum, öğrenciyi derse katamıyorum.” (K) görüşünü bildirmiş, algı sorunu kodu ile ilgili olarak ise K6 “Mesela şöyle bir sorunla karşılaşabiliyoruz. Öğrenciye diyorum bu metne gerek yok. Bu metni işlememize gerek yok. Hazır, güncel metinlerden derse bir konu getirdiğimiz zaman  ğrenci şöyle bir rahatsızlığa giriyor “ya hocam biz kitaptakini yapalım”. Bazen böyle sorunlarla karşılaşabiliyoruz.” (E) görüşünü belirtmiştir.

İletişimsel bakımdan da anlaşmazlıklar çıkabilir. Farklı dili konuşan ve farklı özelliklere sahip bireyler aynı ortama girdiklerinde uyumsuzluklar yaşanmaktadır.

İletişim sorunu kodu ile ilgili olarak K7 “Mesela farklı milletlerden gelen öğrencilerin diller arasında anlaşmazlık sorunumuz vardı.” (K) görüşünü belirtmiştir.

Dil öğrenecek bireylerin öğrenmek istedikleri dile karşı olumsuz tutum beslemeleri, ilgisiz davranmaları, kendilerini zorunlu hissetmeleri ve anadilleri ile öğrenmeyi amaçladıkları dil arasında kıyaslama yapmaları da  ğretim sürecini sekteye uğratmaktadır.

Dile karşı olumsuz tutumlar kodu ile ilgili olarak K7 “Yabancı  ğrencilerin, Türkçeye karşı ilgisiz bir tutum sergilemeleri, Türkçe kelimeleri  ğrenmemeleri, kendi dilleriyle Türkçeyi kıyaslamaları, Türkçe  ğrenmenin önemini kavrayamamaları, not almamaları ve kuru geçmeye  alışmaları Türkçe  ğrenme sürecini olumsuz yönde etkilemektedir.” (K) görüşünü belirtmiştir.

Dil  ğretim sürecinde karşılaşılan sorunlardan biri de öğreticilerin teknolojiyi kullanım durumlarındaki yetersizliktir. Dijitalleşen  ağımızda bu yetersizlik,  ğretim sürecinden alınacak verimi etkilemektedir. Teknolojinin eğitimdeki yeri ve hedef kitledeki değişimler göz önüne alındığında  ğretimi teknoloji ile harmanlamak gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Öğreticilerin teknoloji donanımlarındaki yetersizlik kodu ile ilgili olarak K9 şu şekilde görüş belirtmiştir:

Pandemide de gördük hepimiz bir anda çevrimiçine geçtik. Teknoloji de ilerliyor. Bunun için teknolojiye bağlı olarak web2 web3 gibi araçları kullanarak yeni bir eğitim  ğretim sürecine gireceğiz. Çoğu hocanın böyle bir yeterliği yok. Özellikle yaşı, biraz daha yaşı, orta yaşı hocalarımızın bu yeterlikleri iyi değil. (K)

K6 ise aynı kod ile ilgili olarak düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir:

Mesela çeşitli animasyon programları var. Siz mesela bir diyalog yazıyorsunuz, işte gramere uygun bir diyalog yazıyorsunuz, bunu o programda animasyon haline getiriyorsunuz, öğrenciye izletiyorsunuz. Öğrenci hem görüyor hem işitiyor.

Dolayısıyla öğrenmesi daha kolay oluyor. Ama bugün bu alanda çalışan hocaların çoğunluğu büyük oranda bu programları kullanmayı bilmiyor. (E)

Karşılaşılan bir diğer sorun ise öğretim sürecinde kullanılan kitaplardaki uyumsuzluklardır. Alınan görüşlere bakıldığında öğreticilerin bir kısmı kitapların güncel olmamasından yakınmaktadır. Kitaplar öğretim sürecinde kullanılan materyallerin başında geldiği için değişen dünya şartlarına ve eğitim anlayışına göre belli aralıklarla güncellenmelidir.

Kitapların güncel olmaması kodu ile ilgili olarak K2 şu şekilde görüş belirtmiştir:

21. yüzyıl becerileri bağlamında ders kitaplarını değerlendirirsek tabii ki çok genel bir değerlendirme yapabilirim. Çok detaylı değerlendirme yapmam şu an için mümkün değil. Halihazırda kullandığımız kitap Yunus Emre Enstitüsü tarafından yazılmış Yedi İklim Türkçe öğretim seti. Yaklaşık 10 yıl önce hazırlanmış bir Türkçe öğretim seti. Elbette ki 21. yüzyılın gerektirdiği birtakım özellikleri barındırıyor ancak 10 yıl geçtiğinden bahsettim ben sizlere. Artık bilginin güncellenmesi çok hızlı olduğu için günümüzde, 10 yıllık süre birçok şeyin değiştiği anlamına geliyor. Dolayısıyla kitabımızdaki bazı unsurlar, bazı içerikler, bazı etkinlik türleri, mesela konuşma etkinlikleri, dinleme etkinlikleri artık öğrencilerin algılarına çok hitap etmeyebiliyor. Hepsini için böyledir demiyorum ama öğrencilerin ilgisini çekme noktasında ikinci planda kalabiliyor. (E)

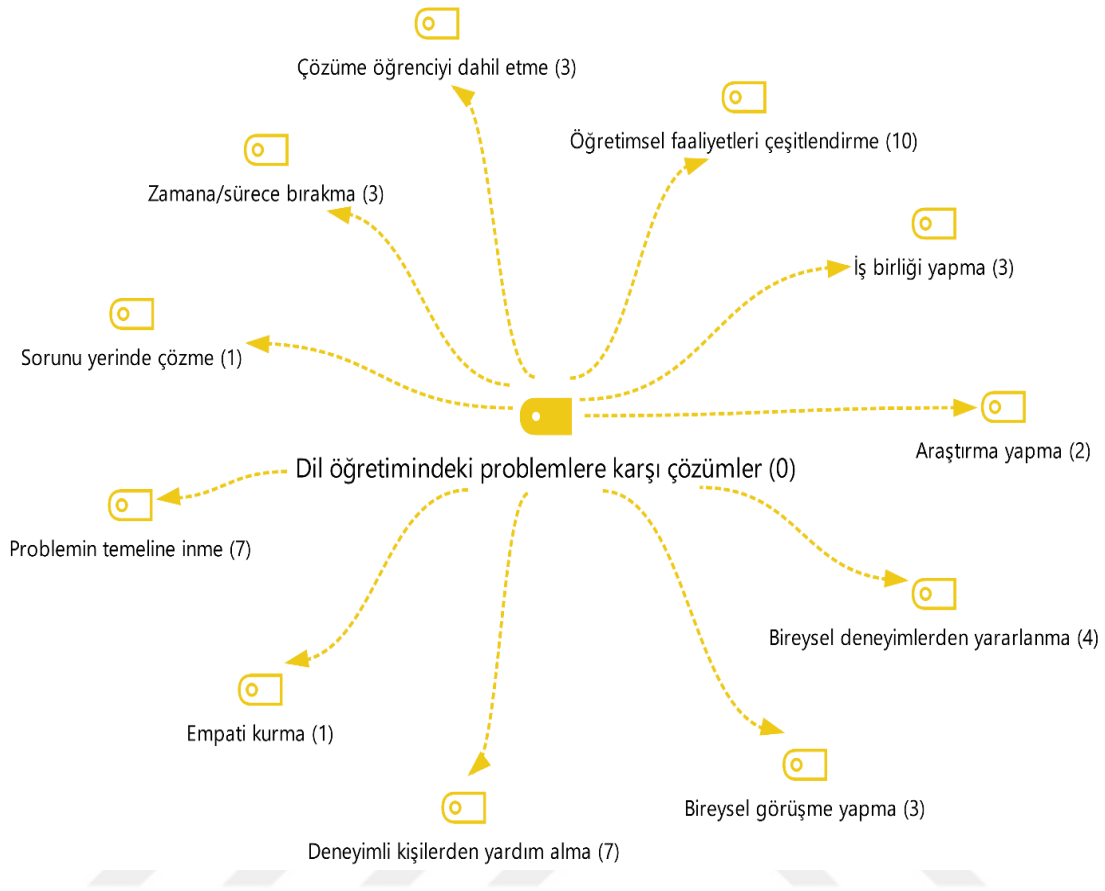
Aynı kod ile ilgili olarak K12 ise “Yabancılar Türkçe öğretimi setlerinden olan Yunus Emre Enstitüsü seti 2013 yılında hazırlandı diye hatırlıyorum. Yine Gazi TÖMER’in seti ona yaşıtlı sayılır.” (E) görüşünü belirtmiştir.

Öğreticilerin bir kısmı ise kitapların belli bir standarda göre hazırlanmayışının sorun teşkil ettiğine yönelik görüş bildirmiştir.

Kitap standartlarının olmaması kodu ile ilgili olarak K1 şu şekilde görüş belirtmiştir:

Ama bir tekillik yok. Yani tekillikten kastettiğim bir standart oluşmamış. Kitaplara baktığımız zaman kimi kitaplarda okumalar ağırlıkta iken, kimisinde dil bilgisi konuları ağırlıkta. Yani bir standart oluşmamış açıkçası. Avrupa dil portfolyosu ya da ortak öneriler çerçeve metni bize bunu standartlarını söylemiş olabilir ama kitaplar bu standardı yakalayamamış. (E)

Şekil 14. Dil Öğretimindeki Problemlere Karşı Çözümler Temasını Oluşturan Görüşler



Şekil 14 incelendiğinde dil öğretimindeki problemlere karşı çözümler temasında çözüme öğrenciyi dahil etme, öğretimsel faaliyetleri çeşitlendirme, iş birliği yapma, araştırma yapma, bireysel deneyimlerden yararlanma, bireysel görüşme yapma, deneyimli kişilerden yardım alma, empati kurma, problemin temeline inme, sorunu yerinde çözme ve zamana/sürece bırakma gibi konularda öğretmenlerin görüş bildirdikleri görülmektedir.

Öğretim sürecinde bir problem ile karşılaşan öğretmenler öncelikle problemin kaynağını inme yolunu tercih ettiklerine dair görüş bildirmişlerdir.

Problemin temeline inme kodu ile ilgili olarak K11 “Öncelikle problemin ne olduğu, problemin temelinde ne yatmakta buna bakarım.” (E) görüşünü belirtmiş, K7 ise “Dil öğretim sürecinde herhangi bir problemle karşılaştığımda sorunun temel nedenine inmek gerektiğini düşünürüm.” (K) şeklinde görüş bildirmiştir.

Problemin kaynağı saptandıktan sonra söz konusu problem durumuna göre öğretmenler araştırma yapma, zamana bırakma, empati kurma, oluşan sorunu gerçekleştiği ortamda çözme gibi yollara başvurdıklarını belirtmişlerdir.

Sorunda yerinde çözme kodu ile ilgili olarak K1 “Ben tamamen sorunu yerinde çözme taraftarıyım. Mesela öğrencinin motivasyonu eksikse o gün hemen Türkçe öğretme çabasından

çıkıp önce öğrenciyi motive etme durumuna getiriyorum.” (E) görüşünü belirtmiş, empati kurma kodu ile ilgili olarak ise K11 “İletişim açısından olası problemleri öğrenci temelli, öğrenciyle empati kurarak, onun hayatında karşılaştığı sorunları göz ardı etmeden, hatta doğrudan bunu ön plana alarak ve empatinin gerektirdiği şekilde kendimi onun yerine koyarak, bu konuda neler yapabiliriz diye odaklanırım.” (E) şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Alandaki tecrübeli kimselerden yardım alma, kendi deneyim ve tecrübeleri ışığında problemleri çözme, sorunun öznesi olan bireylerle görüşme yapma ve iş birliği içinde olma gibi çözümler de öğretmenler tarafından kullanılmıştır.

Deneyimli kişilerden yardım alma kodu ile ilgili olarak K14 “Deneyimimiz yoksa, ihtiyaca yönelik olarak alanla ilgili hocalarımızla problem konusuyla ilgili istişare ederim, bu konuda yol gösterici olur.” (E) görüşünü belirtmiş, bireysel deyimlerden yararlanma kodu ile ilgili olarak ise K15 “Bir sorun ile karşılaşınca önce deneyimlerimin rehberliği yoluna giderim.” (E) şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. İş birliği kodu ile ilgili olarak ise K12 “Onu tanıyan öğretmenlerle ilgili sorunu nasıl çözeceğimize dair istişarelerde bulunurum. Tek başına çözemeyeceğim senaryolarla karşı karşıyaysam idareyle de iş birliği yaparım. Aileyle iş birliğine gidilebilir. Akranlarıyla iş birliği yaparım. Bütün sürecin bileşenleriyle iş birliğine kesinlikle başvurulması gerekir.” (E) görüşünü belirtmiştir.

Hedef kitlenin beklentilerine de cevap vermek ve onları sürece dahil ederek daha kalıcı çözümler uygulamak adına oluşan problemin çözüm aşamasında öğrenciyi sürece dahil eden öğretmenler de bulunmaktadır.

Çözüme öğrenciyi dahil etme kodu ile ilgili olarak K14 “Eğer bir çözüm yolu bulamıyorsam öğrencilere danışırım. Öğrencilere danışmak da çok zihin açıcı olabiliyor. Yani problem çözme konusunda mutlaka beklentiye de dikkate almak oldukça önemli.” (E) görüşünü belirtmiş, K1 ise “Özetle söylemek gerekirse bir sorunla karşılaştığım zaman sorunu tek başına çözmek yerine bunu bir etkinlik haline dönüştürüp, öğrencilerle birlikte çözmeye çalışıyorum. Dedğim gibi sorun çözümünde öğrenci endeksli yürümekte fayda olduğunu düşünüyorum.” (E) şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Öğretim sürecindeki sorunlar eğer eğitsel kaynaklı ise öğretmenlerin büyük bir kısmı öğretimsel faaliyetleri çeşitlendirerek etkinlik yapma, ek ders anlatımında bulunma, farklı kaynaklara başvurma, ek ödevlendirme verme, oyunlaştırma ve drama yapma gibi çözüm yollarına başvurduklarını belirtmişlerdir.

Öğretimsel faaliyetleri çeşitlendirme kodu ile ilgili olarak K4 şu şekilde görüş belirtmiştir:

Probleme göre değişiyor. Ama eğer problem öğrenci kaynaklıysa öğrencinin fazladan ödevlendirilmesi. Sonradan fazladan ders anlatımı yapılması şeklinde olabilir. Ya da kendi diliyle Türkęeyi bağdaştıramıyorsa, Türkęenin farklı örnekleriyle, farklı anlatım yollarıyla bunu yapmayı deniyorum. Ekstra ödevlendirmeler, ekstra anlatımlar, internet üzerinden YouTube den dinlemeler yapması, teknolojiyi ister istemez kullanıyoruz yani orda da. (K)

K10 ise aynı kod ile ilgili düşüncelerini “Mesela Somalili bir öğrencim vardı. Türkęe sözcük öğrenmekte aşırı zorlanıyordu. Türkęe söz dizimini sağlayamıyordu. Renkli kağıtlara arkasında İngilizcesi önüne Türkęesini yazdım sözcüklerin. Ders aralarında bu kartlarla oynayarak bu şekilde sözcük öğretimi yapmaya çalıştım.” (K) şeklinde ifade etmiştir.



V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA

Bu bölümde yabancılara Türkçe öğreticilerine uygulanan 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ölçeği ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden elde edilen bulgulara dair sonuçlar, literatürde konuyla ilgili yapılan diğer araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

5.1.Yabancılara Türkçe Öğreticilerinin 21. Yüzyıl Becerileri Öz Yeterlik

Algıları Sonuçlarına Dair Tartışma

Alan yazındaki mevcut araştırmalar incelendiğinde 21. yüzyıl becerilerinin cinsiyet değişkeni açısından genellikle kadınlar lehine anlamlı bir farklılık içerdiği görülmüştür. Kadın öğretmenlerin öğretim süreçlerinde teknolojiyi daha etkili bir şekilde kullanmaları, daha üst düzey ve karmaşık beceriler olarak nitelendirilebilen analiz, sentez ve yaratıcılık gibi öğelere ilişkin eğitim materyalleri ve etkinliklerini daha çok kullanmaları bu durumun ortaya çıkmasındaki nedenlere örnek gösterilebilir (Erdemir vd., 2009). Bunun yanı sıra kadınların sosyal ve iş hayatında daha aktif olmak istemeleri, toplumsal statü kazanmayı amaçlamaları, başarı, sabır, azim ve özgüven gibi hisleri daha yüksek yaşamaları da söz konusu durumun nedenleri arasında gösterilebilir.

Araştırmanın nicel bulgularına bakıldığında öğretmenlere uygulanan 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ölçeğinin öğrenme ve yenilenme becerileri alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı fakat yaşam ve kariyer becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri alt boyutlarında ve 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ölçeğinin toplam puanlarında cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Alanda araştırmanın bu sonucunu destekleyen ve desteklemeyen farklı araştırmalar bulunmaktadır. Toptal (2021) yaptığı çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkeni açısından sadece yaşam ve kariyer becerileri alt boyutunda kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmış ve bunun nedenini kadın katılımcı sayısının erkek katılımcılara oranla daha fazla olması ve kadın adayların söz konusu becerilere daha fazla hâkim olmaları şeklinde açıklamıştır. Özer (2021) ise yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmış ve bu durumu kadın ve erkek öğretmenlerin 21. yüzyılın hayat şartlarına ve yaşam biçimlerine uyum

sağlama konusunda başarılı oldukları, kişilerin sahip oldukları becerilere ilişkin tutum ve algıları üzerinde cinsiyet değişkeninin belirleyici bir etkiye sahip olmadığı biçiminde açıklamıştır. Toptimur (2021) öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algı düzeylerinin hiçbirinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Özdemir (2022) ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenler üzerinde yürüttüğü araştırmada cinsiyete göre 21. yüzyıl becerileri öz yeterlilik algılarında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çınar (2019) ise ortaokul öğretmenleri üzerinde yürüttüğü çalışmada sadece öğrenme ve yenilenme becerileri alt boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aksüt (2023) yaptığı çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algılarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık içermediği sonucuna ulaşmış ve bu durumun nedenini toplumsal cinsiyet eşitliği, bireylerin eğitim düzeylerinin artması ve kadınlarında erkekler gibi iş hayatında daha aktif olmak istemeleri şeklinde açıklamıştır. Murat (2018) öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmada öğrenme ve yenilenme becerileri alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olmadığını fakat yaşam ve kariyer becerileri ile bilgi, medya ve teknoloji becerileri alt boyutlarında cinsiyete göre kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Başar (2018) öğretmen adayları üzerinde yürüttüğü çalışmada kadın öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bakar (2020) öğretmen adayları üzerinde yürüttüğü çalışmada ise öğrenme ve yenilenme becerileri, yaşam ve kariyer becerileri ve bilgi, medya ve teknoloji becerileri alt boyutlarında ve 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ölçeğinin toplamında cinsiyete göre kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Erdoğan (2020) öğretmen adayları üzerinde yürüttüğü araştırmada öğrenme ve yenilenme becerileri, bilgi, medya ve teknoloji becerileri alt boyutlarında ve 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ölçeğinin genelinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı fakat yaşam ve kariyer becerileri alt boyutunda kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğreticilere uygulanan 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ölçeğinin öğrenme ve yenilenme becerileri, yaşam ve kariyer becerileri alt boyutları ile 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ölçeğinin toplamında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı fakat bilgi, medya ve teknoloji becerileri alt boyutunda 20-29 yaş grubu ile 40-49 yaş grubu arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Alanda öğretmenler üzerinde yapılan araştırmaların genelinde 21. yüzyıl becerilerine ait algının yaşa göre anlamlı bir farklılık içermediği sonucuna ulaşılmıştır. Toptimur (2021) öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada

21. yüzyıl becerileri yeterlilik algı düzeylerinin hiçbirinde yaşa göre anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Asa (2022) okul müdürleri üzerinde yürüttüğü çalışmada 21. yüzyıl becerileri düzeylerinin yaşa göre anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Elekoğlu (2022) öğretmenler üzerinde yürüttüğü çalışmada 21. yüzyıl becerileri üzerindeki algının yaşa göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kafalı (2023) öğretmenler üzerinde yürüttüğü araştırmada 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarının yaşa göre anlamlı bir farklılık içermediği sonucuna ulaşmıştır.

Öğreticilere uygulanan 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ölçeğinin öğrenme ve yenilenme becerileri, yaşam ve kariyer becerileri alt boyutları ile 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ölçeğinin toplamında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı fakat bilgi, medya ve teknoloji becerileri alt boyutunda meslekte 0-5 yıl kıdeme sahip öğretici grubu ile meslekte 5-10, 10-15, 20 ve üzeri kıdeme sahip öğretici grupları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin meslekteki kıdemleri arttıkça bilgi, medya ve teknoloji becerilerinde azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde konuyla ilgili yapılan farklı araştırma sonuçları mevcuttur. Çınar (2019) öğretmenler üzerinde yürüttüğü bir çalışmada uygulanan ölçeğin öğrenme ve yenilenme becerileri, yaşam ve kariyer becerileri alt boyutları ile 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarının toplamında mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark olmadığını fakat bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin meslekte 10-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmış ve bu durumu hızla gelişen ve değişen teknolojiye uyum sağlamanın zorluğunu mesleki yıpranmanın ve ileri yaşın getirdiği olumsuz faktörlerle açıklamıştır. Özdemir (2022) ise öğretmenler üzerinde yürüttüğü bir çalışmada uygulanan ölçeğin sadece öğrenme ve yenilenme becerileri alt boyutunda anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşmış ve meslekte 20 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin öğrenme ve yenilenme becerilerinin meslekte 1-5 ve 5-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden yüksek çıktığını ortaya koymuştur. Elekoğlu (2022) ise öğretmenler üzerinde yürüttüğü çalışmada uygulanan ölçeğin öğrenme ve yenilenme becerileri alt boyutunda mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılığın olmadığı fakat yaşam ve kariyer becerileri puanlarının 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 0-5 yıl ve 15-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu ve aynı zamanda bilgi, medya ve teknoloji puanlarının 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 0-5 yıl, 15-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tiryakioğlu (2022) öğretmenler üzerinde yürüttüğü çalışmada uygulanan ölçeğin öğrenme ve yenilenme becerileri, yaşam ve kariyer becerileri alt boyutları ile 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarının toplam puanlarında mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık olmadığını fakat bilgi,

medya ve teknoloji becerilerinin 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özer (2021) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılığa sahip olmadığı sonucuna ulaşmış ve bu durumu öğretmenlerin bulundukları yaş aralığının ve edinmiş oldukları tecrübelerin söz konusu algıları üzerinde etkili olmadığı ve öğretmenlerin 21. yüzyılın şartlarına ve gerekliliklerine sahip olmaları şeklinde açıklamıştır. Toptimur (2021) öğretmenler üzerinde yürüttüğü araştırmada 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarının meslekte sahip olunan kıdeme göre anlamlı bir farklılık içermediği sonucuna ulaşmıştır. Tülgen (2021) okul yöneticileri üzerinde yürüttüğü çalışmada 21. yüzyıl becerilerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık içermediği sonucuna ulaşmıştır.

Öğreticilere uygulanan 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ölçeğinin alt boyutlarında ve genelinde öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığına ulaşılmıştır. Literatürde konuyla ilgili yapılan araştırmaların bu sonucu destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Çınar (2019) öğretmenlerle yürüttüğü çalışmada benzer bir sonuca ulaşmış ve 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ölçeğinin alt boyutlarında ve genelinde öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığını ortaya çıkarmıştır. Demirel (2022) öğretmenlerle yaptığı çalışmada öğretmenlerin öğrenim durumlarının 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Elekoğlu (2022) öğretmenlerle yaptığı çalışmada benzer sonuca ulaşmış ve 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ölçeğinin alt boyutlarında ve genelinde öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığını ortaya çıkarmıştır. Tülgen (2021) okul yöneticileri üzerinde yürüttüğü çalışmada 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık içermediği sonucuna ulaşmıştır.

5.2. Yabancılar Türkçe Öğreticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine Dair Tartışma

Araştırmanın nicel bulgularına bakıldığında öğreticilere uygulanan yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin öğrenmeye isteklilik, gelişime açıklık alt boyutları ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin toplam puanlarına göre cinsiyet değişkenine açısından kadınlar lehine anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde araştırmanın bu sonucunu destekleyen ve desteklemeyen farklı araştırmalar mevcuttur. Erdoğan (2020)

öğretmen adayları üzerinde yürüttüğü araştırmada kadın adayların yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin erkek adaylara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özdemir (2022) ise öğretmenler üzerinde yürüttüğü çalışmada uygulanan ölçeğin gelişime açıklık alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farkın olmadığını fakat öğrenmeye isteklilik alt boyutunda ve ölçeğin toplam puanlarında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşmış ve bu durumu kadın öğretmenlerin kendilerini geliştirme, yeni şeyler öğrenme ve edinme konusunda erkek öğretmenlere göre daha fazla istekli ve motivasyon durumlarının daha yüksek olması şeklinde açıklamıştır. Ayra (2015) öğretmenler üzerinde yürüttüğü çalışmada yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete göre kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Torun (2020) öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete göre kadınlar lehine anlamlı bir farklılığın içerdiği sonucuna ulaşmıştır. Settaş (2022) öğretmenler üzerinde yaptıkları araştırmada yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın içermediği sonucuna ulaşmıştır. Yıldırım'da (2021) öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmasında cinsiyete göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin farklılaşmadığını ortaya çıkararak benzer bir sonucu elde etmiştir. Soruklu (2022) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın içermediği sonucuna ulaşmıştır. Lala (2021) öğretmenlerle yaptığı çalışmada yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın içermediği sonucuna ulaşmıştır. Yaman'da (2014) öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmasında cinsiyete göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin farklılaşmadığını ortaya çıkararak benzer bir sonucu elde etmiştir.

Öğreticilere uygulanan yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin genelinde ve alt boyutlarında yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatüre bakıldığında konu ile ilgili yapılan araştırma sonuçları çalışmanın bu sonucunu desteklemektedir. Ayra (2015) öğretmenlerle yaptığı çalışmada yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaşa göre anlamlı bir farklılık içermediği sonucuna ulaşmıştır. Torun (2020) öğretmenler üzerine yürüttüğü çalışmasında yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaşa göre istatistiksel anlamda farklılık içermediği sonucuna ulaşmıştır. Bahadır (2020) öğretmenlerle yürüttüğü çalışmasında yaşam boyu öğrenme algılarının yaşa göre anlamlı bir farklılık içermediği sonucuna ulaşmıştır. Yıldırım'da (2021) öğretmenlerle yaptığı çalışmasında yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaşa göre anlamlı bir farklılık içermediğini ortaya çıkararak benzer sonuca ulaşmıştır. Aydoğan (2019) öğretmenlerle yaptığı çalışmasında yaşam boyu öğrenme algılarının yaşa göre farklılık oluşturmadağını ortaya koymuştur. Settaş (2022) ise uygulanan ölçeğin öğrenmeye isteklilik alt boyutunda ve ölçeğin toplamında yaşa göre anlamlı bir

farklılığın olmadığını fakat gelişime açıklık alt boyutunda anlamlı bir farklılığın olduğunu, farkın ise 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerde en yüksek, 51 ve üstü yaşa sahip öğretmenler de ise en düşük olduğu sonucuna ulaşarak bu çalışmadan farklı bir sonuç elde etmiştir.

Öğreticilere uygulanan yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin genelinde ve alt boyutlarında mezun olunan fakülte değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatüre bakıldığında konuyla ilgili yapılan çalışmaların araştırmanın bu sonucunu desteklediği görülmektedir. Lala (2021) öğretmenlerle yaptığı çalışmasında yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mezun olunan fakülteye göre anlamlı bir farklılık içermediği sonucuna ulaşmıştır. Torun (2020) öğretmenlerle yürüttüğü çalışmasında yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mezun olunan fakülteye göre anlamlı bir farklılık içermediğini ortaya koymuştur. Yaman (2014) öğretmenlerle yaptığı çalışmasında mezun olunan fakülte değişkeninin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğreticilere uygulanan yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin genelinde ve alt boyutlarında öğrenim durumu değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde konuyla ilgili yapılan çalışmalarda araştırmanın bu sonucunu destekleyen ve desteklemeyen çalışmalar mevcuttur. Yaman (2014) öğretmenlerle yaptığı çalışmasında yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin öğrenim durumu açısından lisans ve lisansüstü faktörlerine göre lisansüstü mezunu olan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayaz (2016) öğretmenlerle yürüttüğü çalışmasında yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin öğrenim durumuna açısından ön lisans, lisans ve yüksek lisans değişkenlerine göre yüksek lisansa sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tanatar (2017) öğretmenlerle yaptığı çalışmasında yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin öğrenim durumuna göre lisansüstü eğitime sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık içerdiğini ortaya çıkarmıştır. Altın (2018) öğretmenlerle yaptığı çalışmada yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık içermediğini ortaya koymuştur. Torun (2020) öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farka sahip olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Abbak (2018) öğretmenler üzerinde yürüttüğü çalışmada yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin öğrenim durumuna göre anlamlı bir farka sahip olmadığını ve öğretmenlerin yeterli düzeyde yaşam boyu öğrenme eğilimlerine sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır.

Öğreticilere uygulanan yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin alt boyutlarında ve toplam puanlarında mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenmeye isteklilik alt boyutunda ve ölçeğin toplamında 0-5 yıl, 5-10 yıl ve 10-15 yıl kıdeme sahip öğretici grupları arasındaki istatistiksel farklılık 0-5 yıl

kıdeme sahip öğretmenler lehinedir. Gelişime açıklık alt boyutunda çıkan istatistiksel farklılık ise 0-5 yıl, 5-10 yıl ve 20 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretici grupları arasında 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehinedir. Literatüre bakıldığında konuyla ilgili yapılan çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Settaş (2022) öğretmenlerle yaptığı çalışmasında uygulanan ölçeğin öğrenmeye isteklilik alt boyutunda mesleki kıdeme göre anlamlı bir farkın olmadığını fakat gelişime açıklık alt boyutunda ve ölçeğin toplamında 1-10 yıl ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmen grupları arasında 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığın olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yaman (2014) öğretmenlerle yaptığı çalışmasında 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin diğer kıdem gruplarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayaz (2016) öğretmenlerle yaptığı çalışmasında öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Tanatar (2017) öğretmenlerle yürüttüğü çalışmasında mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Abbak (2018) öğretmenlerle yürüttüğü çalışmasında yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Altın'da (2018) araştırmasında benzer sonuçlara ulaşmış ve mesleki kıdemin öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde etkili olmadığını ortaya çıkarmıştır.

5.3. 21. Yüzyıl Becerileri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkiye Dair Tartışma

Araştırmanın nicel bulgularına bakıldığında 21. Yüzyıl becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer bir deyişle yaşam boyu öğrenme eğilimlerindeki artış, 21. Yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarını da artırmaktadır. Veya tam tersi olarak 21. Yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarındaki azalma, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde de azalmaya neden olacaktır. 21. Yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında güçlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bununla birlikte 21. Yüzyıl becerilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordadığı da ortaya çıkmıştır. Bundan hareketle 21. Yüzyıl becerilerinin yaşam boyu öğrenme için gerekli bir faktör olduğu söylenebilir. Literatürde bu sonuçları destekleyen araştırmalar mevcuttur. Soruklu (2022) öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmasında 21. Yüzyıl becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Erdoğan (2020) Türkçe öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmasında 21. Yüzyıl becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişkinin

olduğu, bununla birlikte 21. Yüzyıl becerilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Gündüz (2023) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında 21. Yüzyıl becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişkinin olduğu, aynı zamanda 21. Yüzyıl becerilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordadığı sonucuna ulaşarak benzer bir neticeye varmıştır. Strang (2017) lise öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında 21. Yüzyıl becerilerine sahip öğrencilerin yaşam boyu öğrenmeye karşı daha yatkın olduğunu ortaya çıkararak 21. Yüzyıl becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında anlamlı ve güçlü bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mawas ve Muntean (2018) yaptıkları çalışmada çeşitli 21. Yüzyıl beceri çerçevelerini incelemişlerdir. İnceleme sonucunda 21. Yüzyıl beceri çerçevelerinin yaşam boyu öğrenmeyi destekleyici önemli özelliklere sahip olduğu kanısına varmışlar ve böylece 21. Yüzyıl becerileri ile yaşam boyu öğrenme arasında güçlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Literatürde 21. yüzyıl becerileri ile yaşam boyu öğrenme arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişkilerin olduğu sonucuna varılan başka çalışmalar da bulunmaktadır (Kozikoğlu ve Altunova, 2018; Aksüt, 2023; Özdemir, 2022; Korkmaz, 2019).

VI. BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen verilere ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Ortaya çıkan sonuçlar ışığında birtakım önerilerde bulunulmuştur.

6.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın bu kısmında “yabancılar Türkçe öğreticilerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları, uygulanan ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte, öğrenim durumu ve kadro tipi gibi değişkenlere göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ait elde edilen bulguların sonuçlarına yer verilmiştir.

Yabancılar Türkçe öğreticilerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarına yönelik yapılan t-testine ait bulgulara göre cinsiyet değişkeni açısından öğrenme ve yenilenme becerileri algılarında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Buna göre öğreticilerin öğrenme ve yenilenme becerileri algılarında cinsiyet faktörünün belirleyici bir etkisinin olmadığı anlaşılmıştır. Başka bir deyişle, problemler karşısında özgün çözüm üretebilme, farklı düşünme teknikleri kullanma, sabırlı olma ve analiz etme gibi özelliklerin kullanımı öğreticilerin erkek veya kadın olmaları üzerinde etkili bir faktör olmadığı anlaşılmaktadır.

Yaşam ve kariyer becerileri ile bilgi, medya ve teknoloji becerileri algılarının cinsiyet değişkenine göre kadın öğreticilerde, erkek öğreticilere göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu bakımdan yabancılar Türkçe öğretimi yapan kadın öğreticilerin yaşam ve kariyer becerileri ile bilgi, medya ve teknoloji becerileri algılarının, erkek öğreticilerden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçtan hareketle kadın öğreticilerin etkili zaman kullanımı, sorumluluk bilincinde olma, eleştirilere açık olma, teknolojiyi iletişim bağlamında etkili kullanma ve bilgiye ulaşmada teknolojiyi kullanma gibi özelliklere erkek öğreticilerden daha fazla sahip oldukları anlaşılmaktadır.

21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ölçeğinin toplam puanlarına bakıldığında kadın öğreticilerin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarının, erkek öğreticilere göre anlamlı bir farklılığa sahip olduğu görülmektedir. Bu bakımdan yabancılar Türkçe öğretimi yapan kadın öğreticilerin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarının, erkek öğreticilerden yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Yapılan araştırmaların çoğunda cinsiyet faktörü göz önüne alındığında genel anlamda kadınların kariyer bilincinde olma ve kariyer gelişimleri için azimli, sabırlı ve çaba

gösteren bireyler olmaları onları yeniliklere daha açık, çağa uyum sağlama konusunda etkili, her daim öğrenmeye karşı açık ve istekli konuma getirdiği söylenebilir. Söz konusu bu faktörler ise kadınların bu bağlamda erkeklerden bir adım önde olmalarını sağlamıştır denilebilir. Araştırma neticesinde ortaya çıkan kadın öğreticilerin öz yeterlik algılarının erkek öğreticilerden daha yüksek çıkması ortaya atılan bu görüşlere kanıt olarak gösterilebilir.

Yabancılarla Türkçe öğreticilerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarına yönelik yapılan t-testine ait bulgulara göre kadro tipi değişkeni açısından öğrenme ve yenilenme becerileri ile bilgi, medya ve teknoloji becerileri algılarında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Yaşam ve kariyer becerilerinde ise geçici öğretim elemanlarının yaşam ve kariyer becerileri algıları, daimî öğretim elemanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Başka bir deyişle yabancılarla Türkçe öğretimi yapan geçici öğretim elemanlarının yaşam ve kariyer becerileri algılarının, daimî öğretim elemanlarından yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ortaya çıkan bu sonuç ise öğreticilerin bulundukları kadro tipi konumlarının zamanı etkili kullanma, yeni girişimlerde bulunma, sorumluluk sahibi olma, eleştirilere açık olma, farklı bakış açılarına sahip olma ve deneyimlerden yararlanma gibi özelliklerin kullanımını etkilediği anlaşılmaktadır. Bunun nedeni ise geçici öğretim elemanlarının konumlarının belirsizliği karşısında rahatsızlık duydukları ve mevcut belirsizliklere karşı konumlarını koruyabilmeleri için daha etkili çalışmaları algısına sahip oldukları gibi faktörlerle açıklanabilir. Öte yandan daimî öğretim elemanlarının konumlarına dair herhangi bir belirsizlik içerisinde olmamaları ve bunun vermiş olduğu rahatlık hissi ile bazı konularda kendilerini yeterli gördükleri ve daha fazlasına ihtiyaç duymadıkları söylenilebilir. Veyahut tam tersi olarak, geçici öğretim elemanlarının kariyer bilincinde oldukları ve konumlarında yükselmek istemeleri için daha etkili sürecin içerisinde oldukları söylenilebilir. Bu durum göz önüne alındığında geçici öğretim elemanlarının yaşam ve kariyer becerileri algılarının daimî öğretim elemanlarına göre daha yüksek çıkması olası ve makul bir sonuçtur. 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ölçeğinin toplam puanlarına bakıldığında öğreticilerin sahip oldukları kadro tiplerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığı anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle öğreticilerin bulundukları kadro konumlarının yeniliklere açık olma, öğrenmeye karşı istekli olma, bireylerle uyum içerisinde olma ve teknolojinin getirilerinin farkında olma gibi konularda etkili olmadığı anlaşılmaktadır.

Yabancılarla Türkçe öğreticilerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarına yönelik yapılan One-Way ANOVA testine ait bulgulara göre öğreticilerin yaş değişkeni açısından öğrenme ve yenilenme becerileri ile yaşam ve kariyer becerileri algılarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Bilgi, medya ve teknoloji becerileri alt boyutunda ise 20-29

yaş grubu ile 40-49 yaş grubu arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer bir deyişle yabancılara Türkçe öğretimi yapan 20-29 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin bilgi, medya ve teknoloji becerileri algıları, 40-49 yaş aralığında bulunan öğretmenlerden yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçtan hareketle genç yaşta bulunan öğretici kesimin yeniliklere açık oldukları, çağa uyum sağlama noktasında olumlu tutum içerisinde oldukları ve teknoloji becerilerinin önemini farkında oldukları anlaşılmaktadır. Bunun nedeni ise genç yaş aralığındaki öğretmenlerin mesleki enerjilerinin ve yetiştikleri eğitim anlayışından kaynaklandığı ileri sürülebilir. Bununla birlikte belli bir yaşa gelmiş ve meslekte uzun yıllar görev yapmış olan öğretici kesimin çağın gereksinimlerini benimseme ve çağa uyum sağlama konusunda geri planda kaldıkları anlaşılmaktadır. Bu durumun nedenlerinin ise belli bir yaşa gelmiş öğretmenlerin mesleğe dair enerji kaybı yaşamaları, içinde bulundukları çağa dair yaşanan gelişmeler karşısında yetersiz kalma hissi ve aldıkları tabiri caizse klasik eğitim anlayışından kaynaklandığı söylenebilir. 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ölçeğinin toplam puanlarına bakıldığında öğretmenlerin bulundukları yaş aralığının 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığı anlaşılmaktadır.

Yabancılara Türkçe öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarına yönelik yapılan One-Way ANOVA testine ait bulgulara göre öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni açısından öğrenme ve yenilenme becerileri ile yaşam ve kariyer becerileri algılarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Bilgi, medya ve teknoloji becerileri alt boyutunda ise meslekte 0-5 yıl kıdeme sahip öğretici grubu ile 5-10, 10-15 ve 20 ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretici grubu arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer bir deyişle yabancılara Türkçe öğretimi yapan ve meslekte henüz yeni sayılabilen öğretmenlerin (0-5 yıl) bilgi, medya ve teknoloji becerileri algılarının, meslekte belli bir kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Mesleki enerji ve heyecan duygusunun meslek hayatının başında oldukça yüksek olması bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olan nedenler arasında gösterilebilir. Başka bir deyişle öğretmenlerin meslekteki kıdemleri arttıkça bilgi, medya ve teknoloji becerilerine yönelik algıları azalmaktadır. Buradan anlaşılabileceği üzere meslekte belli bir süre çalışan öğretmenler zamanla durağanlaşmakta ve kimi noktalarda çağa uyum sağlama konusunda geri planda kalmaktadırlar. Bu durumun en önemli nedenlerin biri olarak mesleki deformasyon gösterilebilir. 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ölçeğinin toplam puanlarına bakıldığında öğretmenlerin sahip oldukları mesleki kıdemin, 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığı anlaşılmaktadır.

6.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın bu kısmında “yabancılar Türkçe öğreticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, uygulanan ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan fakülte, öğrenim durumu ve kadro tipi gibi değişkenlere göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna ait elde edilen bulguların sonuçlarına yer verilmiştir.

Yaşam boyu öğrenme bireyin doğumundan itibaren başlayıp ölüme kadar olan süreci kapsamaktadır. Bu doğrultuda bakıldığında öğreticilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde çeşitli değişkenlerin belirleyici bir rolünün olamaması gerektiği düşünülmektedir. Keza mezun olunan fakülte, görev yapılan yer, öğrenim durumu ve yaş gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılığın olmadığını araştırma bulguları göstermektedir. Bu doğrultuda öğreticilerin eğitim aldıkları fakülte, eğitim durumları, yurt içi veya yurt dışında çalışmaları ve bulundukları yaş aralığı fark etmeksizin öğrenmeye karşı duydukları isteklilikte, değişen dünya şartlarına uyum sağlamalarında, gelişmelere karşı açık olma tutumlarında ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde herhangi anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Fakat araştırma bulgularına göre cinsiyet, kadro tipi ve mesleki kıdem gibi değişkenlerin öğreticilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde belirli bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bu durumun nedenleri araştırma kapsamında elde edilen verilerden hareketle yorumlanmış ve açıklanmaya çalışılmıştır.

Yabancılar Türkçe öğreticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine yönelik yapılan t-testine ait bulgulara göre cinsiyet değişkeni açısından uygulanan ölçeğin öğrenmeye isteklilik ve gelişime açıklık alt boyutlarında kadın öğreticiler ile erkek öğreticiler arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Buna göre yabancılar Türkçe öğretimi yapan kadın öğreticilerin öğrenmeye karşı isteklilikleri ve gelişime açık olma durumları, erkek öğreticilerden daha yüksektir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin toplam puanlarına bakıldığında erkek öğreticiler ile kadın öğreticiler arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre yabancılar Türkçe öğretimi yapan kadın öğreticilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, erkek öğreticilerden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ortaya çıkan sonuçlar göz önüne alındığında yenilikler karşısında daha ılımlı ve açık olma, planla ve istikrarlı çalışma, kendine güvenme, kişisel gelişimin öneminin farkında olma ve kariyer gelişiminin bilincinde olma gibi konularda kadın öğreticilerin, erkek öğreticilere göre farkındalıklarının yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumun nedenleri arasında kadınların daha azimli, sabırlı, istikrarlı ve sorumluluk sahibi olmaları gibi faktörler gösterilebilir. Bununla birlikte toplumsal cinsiyet eşitliği, kadınların toplumsal statü kazanma istekleri, bireylerde artan eğitim seviyesi ve farkındalık hissi de söz konusu durumun nedenleri arasında

gösterilebilir. Sonuç olarak öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde cinsiyet faktörünün etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Yabancılar Türkçe öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine yönelik yapılan t-testine ait bulgulara göre öğretmenlerin sahip oldukları kadro tipi değişkeni açısından uygulanan ölçeğin gelişime açıklık alt boyutunda anlamlı bir fark görünmezken, öğrenmeye isteklilik alt boyutunda anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre öğretmenlerin sahip oldukları kadro tipinin gelişime açık olma durumları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Diğer taraftan geçici öğretim elemanlarının öğrenmeye isteklilikleri, daimî öğretim elemanlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun nedenleri arasında geçici olarak görev yapan öğretmenlerin kariyer gelişimi farkındalıklarına sahip olmaları ve bu doğrultuda azimli ve istikrarlı çalışma hevesleri onları, yeni şeyler öğrenme konusunda daha istekli duruma getirdiği ileri sürülebilir. Öte yandan meslekte belli bir konuma gelmiş ve herhangi bir belirsizlik kaygısı yaşamayan öğretmenlerin duydukları tabiri caizse rahatlık hissinden ötürü yeni şeyler öğrenmeye karşı olan istekliliklerinde ve öğrenme süreçlerini şekillendirmede geri planda kaldıkları anlaşılmaktadır. Bu durum öğretmenlerde bir durağanlık hissini oluşturduğunu, öğretmenlerin mesleki beklenti ve heyecanlarında azalma yaşadıklarını göstermektedir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin toplam puanlarına bakıldığında zaman öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde sahip oldukları kadro tipinin belirleyici bir etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Geçici öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri, daimî öğretim elemanlarına göre daha yüksektir. Yaşam boyu öğrenme doğumdan başlayıp ölüme kadar devam eden bir süreçtir. Bu durum göz önüne alındığında öğretmenlerin sahip oldukları kadro konumlarının, yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde belirleyici bir etkisinin olmaması gerektirmektedir. Fakat ortaya çıkan sonuca göre öğretmenlerin kadro konumları geçici olan öğretmenlerin mesleki kariyerde ilerlemek ve belki de konumlarının belirsizliğinden kaynaklanan kaygı ve huzursuzluk hissini önlemek amacıyla öğrenme süreçlerini daha aktif yürütmeye sevk ettiği söylenebilir. Diğer taraftan aynı durum daimî öğretim elemanlılarını konumlarının vermiş olduğu rahatlık hissinden ötürü bir rahatlığa sevk ettiği ve durağanlaşma sürecine götürdüğü söylenebilir.

Yabancılar Türkçe öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine yönelik yapılan One-Way ANOVA testine ait bulgulara göre öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni açısından öğrenmeye isteklilik durumlarında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Buna göre meslekte 0-5 yıl aralığında kıdeme sahip öğretmenler, 5-10 yıl ve 10-15 yıl aralığında kıdeme sahip öğretmenlere göre öğrenmeye daha istekli oldukları anlaşılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında zaman mesleğe yeni başlayan öğretmenler öğrenmeye karşı istekli bir tutum sergilerken, meslekte belli

bir süre çalışan öğretmenlerin öğrenmeye karşı istekliliklerinde durağanlaştıkları anlaşılmaktadır.

Yabancılar Türkçe öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine yönelik yapılan One-Way ANOVA testine ait bulgulara göre öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni açısından gelişime açıklık durumlarında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Buna göre meslekte 0-5 yıl aralığında kıdeme sahip öğretmenler, 5-10 yıl ile 20 ve üzerindeki kıdeme sahip öğretmenlere göre gelişime daha açık oldukları anlaşılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında zaman mesleğe yeni başlayan öğretmenler gelişime daha açık bir tutum sergilerken, meslekte belli bir süre çalışan öğretmenlerin gelişime karşı açık olma durumlarında azalma olduğu anlaşılmaktadır.

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinin toplam puanlarına bakıldığında öğretmenlerin meslekte sahip oldukları kıdem derecelerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre meslekte 0-5 yıl aralığında kıdeme sahip öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, 5-10 yıl ve 10-15 yıl aralığında kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Bu açıdan bakıldığında zaman mesleğe yeni başlayan öğretmenler yaşam boyu öğrenmeye karşı daha eğilimli bir tutum sergilerken, meslekte belli bir süre çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye karşı eğilimlerinde azalma olduğu anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri mesleki kıdem açısından değerlendirildiğinde, meslek hayatına yeni başlamış veya meslekte çok uzun bir süre görev yapmamış öğretmenlerin öğrenmeye karşı duydukları isteklilikte, gelişime karşı takındıkları açık olma tutumlarında ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde yüksek bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Bununla birlikte meslekteki kıdem süresinin artması söz konusu faktörlerde azalma yaşanmasına sebep olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumun en önemli nedenlerinden birinin mesleki deformasyon olduğu söylenebilir. Meslek hayatında yaşanan problemler ve karşılaşılan olumsuzluklar, mesleğe karşı olan enerji ve heyecan duygusunun yitirilmesine yol açmaktadır. Bununla birlikte mesleki beklentilerin ve doyumun karşılanmaması öğretmenleri zamanla isteksizliğe ve durağanlaşmaya sürüklediği söylenilebilir.

6.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın bu kısmında “Yabancılar Türkçe öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki ne düzeydedir?” sorusuna ait elde edilen bulguların sonuçlarına yer verilmiştir.

21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ölçeği ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği puanları arasında yapılan basit doğrusal korelasyon analizi ilişkilerine ait bulgulara

bakıldığında öğreticilerin öğrenmeye isteklilikleri arttıkça öğrenme ve yenilenme, yaşam ve kariyer, bilgi, medya ve teknoloji becerileri ile 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğreticilerin gelişime açıklık durumlarındaki artış öğrenme ve yenilenme, yaşam ve kariyer, bilgi, medya ve teknoloji becerileri ile 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarını da arttırmaktadır. Sonuç olarak öğreticilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri arttıkça 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları da artmaktadır. Bunun tam tersi olarak öğreticilerin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarındaki azalma, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde de azalmaya sebep olacağı söylenebilir. Bu bakımdan 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında kuvvetli bir bağ olduğu anlaşılmaktadır.

6.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın bu kısmında “Yabancılar a Türkçe  ğreticilerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları, yaşam boyu öğrenme eğilimlerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?” sorusuna ait elde edilen bulguların sonuçlarına yer verilmiştir.

Yapılan basit doğrusal regresyon analizine ait bulgulara bakıldığında 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları puanlarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin varyansın %46’sını 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algısı açıklamaktadır. Başka bir deyişle yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin büyük bir kısmını 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları etkilemektedir. Sonuç olarak 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde etkili bir faktör olduğu anlaşılmıştır. Başka bir deyişle bireylerin yaşam boyu öğrenmeye eğilimli bir tutum benimsemelerinde 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarının önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bireylerin 21. yüzyıl becerilerine ait algıları onların gelişime açık ve öğrenmeye istekli olmaları konusunda etkili bir faktördür.

6.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın bu kısmında “yabancılar a Türkçe  ğreticilerinin 21. yüzyıl becerileri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri hakkındaki görüşleri nelerdir?” sorusuna ait elde edilen bulguların sonuçlarına yer verilmiştir.

Yabancılar a Türkçe  ğreticilerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemek amacıyla öğreticilerle görüşme yapılmıştır. Söz konusu amaç doğrultusunda elde edilen bulgulara bakıldığında öğreticilerin dil  ğretimi ve teknoloji,

dil öğretiminde problemler ve problemlere karşı kullandıkları çözümler, dil öğretiminde deneyimlerin yeri, yenilikler karşısındaki tutumları, öğretici yeterliliklerinin gelecekteki değişimi ve yabancılara Türkçe öğretimini 21. yüzyıl becerileri bağlamında nasıl değerlendirdiklerine dair görüş bildirdikleri görülmektedir.

Öğreticilerin yabancılara Türkçe öğretimini 21. yüzyıl becerileri açısından nasıl değerlendirdiklerine dair görüşlerine bakıldığında, 21. yüzyıl becerilerine sahip öğreticilerin dil öğretim sürecini daha etkili ve verimli sürdürdükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte hedef kitledeki değişim göz önüne alındığında öğreticilerin bu becerilere sahip olma durumlarının dil öğretim sürecini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca söz konusu becerilere sahip öğrencilerin dil öğretiminde daha başarılı oldukları ve dil becerilerinin gelişiminin daha etkili olduğu, sosyal yaşamda kendilerini ifade etme ve çevresiyle sağlıklı iletişim kurabilmeleri açısından bu becerilerin önemli olduğu kanısına varılmıştır.

Öğreticilerin yenilikler karşısında sergiledikleri tutumlara dair belirttikleri görüşlere bakıldığında değişen dünya şartlarına uyum sağlama açısından yeniliklere karşı olumlu bir tutum sergilemenin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğreticilerin öğretim sürecini oluşturan ana faktörlerden biri oldukları ve aynı zamanda bu süreci şekillendiren ve yöneten kimseler oldukları göz önüne alındığında yeniklere açıklığın öğretim sürecini etkilediği kanısına varılmıştır. Bununla birlikte yeniliklere açık olmanın yeni deneyimler kazanma açısından da önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak yeniliğe açık olan öğreticilerin dil öğretim sürecini çağın gerekliliklerine göre şekillendirme ve yönetmede daha başarılı oldukları ve yeni deneyimler kazanarak dil öğretiminde yaşanabilecek olası sorunlara karşı daha hazırlıklı oldukları kanısına varılmıştır.

Öğreticilerin sahip olması gereken yeterliliklerin ilerleyen zamanlarda geçireceği dönüşüme dair öğretici görüşlerine bakıldığında, teknolojik yeterliliğin öğreticilerde bulunması gereken önemli bir unsur olduğu ortaya çıkmıştır. Görüşleri alınan öğreticilerin çoğu, öğreticilerin teknoloji donanımlarında büyük bir eksiklik olduğunu ve bu eksikliğin öğretim sürecinden alınacak verimi azalttığı yönünde görüş bildirerek, ilerleyen süreçlerde öğreticilerin teknoloji donanımı açısından gelişim göstermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğreticilerin yeterliliklerinde, öğrenci profillerine göre de bir değişim geçireceği sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle öğreticilerin, öğrenci ilgi, istek, ihtiyaç, beklentilerine ve sahip oldukları özelliklere göre dil öğretimini şekillendirmeleri gerektiği kanısına varılmıştır. Sonuç olarak öğreticilerin sahip olması gereken yeterliliklerde teknoloji donanımı ve öğrenci profili bağlamında bir değişim ve dönüşüm geçireceği kanısına varılmıştır.

Öğreticilerin yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarını 21. yüzyıl becerileri

açısından değerlendirmelerine ilişkin görüşlerine bakıldığında ders kitaplarının eleştirel düşünceyi, yaratıcılığı, problem çözmeyle desteklemediği; dil becerilerini geliştirme konusunda zayıf kaldığı ve öğrenciye hitap etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun nedeni ise kitapların geleneksel anlayışla hazırlanmış ve değişen dünya şartlarına ve eğitim anlayışlarına göre güncellenmemiş olmasıdır. Öte yandan kitapların belli oranlarda becerileri içerdiği de görülmektedir. Öğreticilerin yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarını 21. yüzyıl becerileri açısından değerlendirmelerine ilişkin görüşlerine bakıldığında, ders kitaplarının genel anlamda bu becerileri yansıtmadığı ve bu becerileri geliştirme bakımından yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ders kitaplarının söz konusu beceriler bakımından tam anlamıyla yoksun olmadığı fakat büyük bir eksikliğe sahip olduğu kanısına varılmıştır.

Öğreticilerin teknoloji ile dil öğretimi arasındaki bağa dair görüşlerine bakıldığında uzaktan eğitim olanağının teknolojinin eğitime önemli katkılarından biri olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitim olanağı sayesinde eğitim ve öğretim faaliyetlerini zaman ve mekân sınırlaması olmaksızın bireye fiziksel bağımsızlık sunması teknolojinin eğitimle olan bağına kuvvetlendirdiği kanısına varılmıştır. Öğreticiler, özellikle pandemi sürecinde bu bağı önemini daha iyi anladıklarını ve çağımız şartları da dikkate alındığında hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bu konuda gerekli kazanımlara sahip olması gerektiğini vurgulamışlardır.

Öğreticiler, dil öğretiminde teknolojik araçların ve içeriklerin kullanımı sayesinde öğretimin daha ilgi çekici hale geldiğini ve öğretim sürecinde hedeflenen kazanımlara ulaşmada daha verimli sonuçlar aldıklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda öğretim sürecinde teknoloji kullanımı her anlamda ekonomiklik sağlamaktadır. Sonuç olarak dil öğretiminde teknolojik uygulama ve içeriklerden yararlanmak öğretimi ilgi çekici hale getirmekte ve bu sayede öğretimde hedeflenen kazanımlara ulaşmada olumlu etkileri olduğu kanısına varılmıştır.

Öğreticilerin sahip oldukları deneyimlerin dil öğretim sürecine yansımaları hakkındaki görüşlerine bakıldığında deneyimlerin öğretmenlere dil öğretim sürecinde rehberlik ettiği, motivasyon kaynağı olduğu, sınıf ortamında rahatlık sunduğu ve öğretim içeriğinin aktarılmasında kolaylık sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğreticilerin görüşlerine bakıldığında dil öğretiminde farklı sorunlarla karşılaşmakta olduğu görülmüştür. Bu sorunların başında öğretmenlerin teknoloji donanımlarındaki yetersizlikler gelmektedir. Günümüz şartları, değişen eğitim anlayışı ve özellikle hedef kitledeki değişim göz önüne alındığında teknolojik yeterlilikler büyük önem arz etmektedir. Araştırmanın nicel bulgularına bakıldığında öğretmenlerin bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin meslekte sahip oldukları kıdem derecesine göre anlamlı bir şekilde farklılık içerdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu yönden araştırmanın nicel verileri, nitel verilerini

desteklemektedir. Çünkü, meslekte henüz yeni sayılabilen öğretmenlerin (0-5 yıl) görüşlerine bakıldığında teknolojik donanım açısından belli bir birikime sahip oldukları ve teknolojik yenilikler karşısında olumlu ve benimseyici tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu bu öğretmenler teknoloji bağlamında kendilerini geliştirmeye ve dil öğretiminde teknoloji kullanımına özen göstermeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öte yandan meslekte uzun yıllar görev yapan öğretmenlerin (20 ve üzeri) görüşlerine bakıldığında teknoloji donanımı bakımından zayıf kaldıkları ve teknolojik yenilikleri benimseyip kendilerini bu alanda geliştirme konusunda isteksiz davrandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu bu öğretmenler teknolojik gelişmelere kayıtsız kalmadıklarını fakat bu gelişmeleri hemen benimseyip olduğu gibi kabul etmediklerini ifade etmişlerdir. Mesleki kıdem değişkeninde çıkan bu anlamlı farklılık aynı şekilde bilgi, medya ve teknoloji becerilerine göre yaş değişkeni açısından da ortaya çıkmıştır. Buna göre öğretmenlerin bulunduğu yaş aralıkları bilgi, medya ve teknoloji becerileri algılarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretici görüşlerine bakıldığında 20-29 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin bilgi, medya ve teknoloji algılarının, 40-49 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin bulundukları yaş aralığı ve meslekteki kıdemleri arttıkça bilgi, medya ve teknoloji becerilerine dair algılarında azalma olduğu neticesine varılmıştır.

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni açısından öğrenmeye isteklilik, gelişime açıklık ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerine yönelik elde edilen bulgulara bakıldığında öğretmenlerin meslekteki kıdemleri arttıkça öğrenmeye istekliliklerinde, gelişime açıklıklarında ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde azalma olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu nicel bulgularını nitel bulguları desteklemektedir. Öğretici görüşlerine bakıldığında meslekte henüz yeni sayılabilen öğretmenlerin (0-5 yıl) yenilikleri takip ettiği ve bu yenilikleri öğrenmeye karşı daha istekli davrandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte meslekte belli bir süre çalışan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında (5-10 ve 10-15 yıl) yenilikleri takip etme ve bunları öğrenme istekliklerinde zamanla azalma olduğu kanısına varılmıştır. Başka bir deyişle öğretmenlerin meslekteki kıdemleri arttıkça öğrenmeye karşı isteklilikleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri azalmaktadır denilebilir. Aynı zamanda kadro tipi değişkeni açısından elde edilen verilere bakıldığında sözleşmeli öğretim elemanı olarak görev yapan öğretmenlerin yenilikleri takip etme ve bunları öğrenme isteklikleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, daimî öğretim elemanı olarak çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Başka bir deyişle öğretmenlerin meslekteki konumlarının yani kadro tiplerinin öğrenmeye isteklilik ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde etkili bir faktör olduğu kanısına varılmıştır. Öğretici görüşlerine bakıldığında meslekte henüz yeni sayılabilen

öğreticilerin (0-5 yıl) gelişime daha açık bir tutum sergiledikleri ve alandaki gelişmeleri yakından takip ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Meslekte belli bir süre çalışan öğretmenlerin görüşlerine (5-10 ve 20 ve üzeri yıl) bakıldığında ise alandaki gelişmelerden haberdar olmakla birlikte bunları benimseyip uygulama konusunda zayıf bir tutum içinde oldukları kanısına varılmıştır. Başka bir deyişle öğretmenlerin meslekteki kıdemleri arttıkça gelişime karşı açıklıkları azalmaktadır denilebilir.

Öğreticilerin görüşlerine bakıldığında dil öğretim ortamlarında alt yapı eksikliğinin olduğu ve bu eksiklikten kaynaklı olarak öğretim sürecinde teknolojik materyal kullanımının zayıf olması da karşılaşılan sorunlar arasında yer almıştır. Bununla birlikte öğretimi çeşitlendirmek amacıyla farklı içeriklerin kullanımı bazı öğrencilerde algı sorununu ortaya çıkardığı ve huzursuzluğa neden olduğu sonucuna ulaşılmış ve farklı ülkelerden gelen öğrenciler arasında yaşanan iletişim sorunlarının da olduğu görülmüştür.

Öğreticilerin dil öğretiminde karşılaştıkları problemlere karşı izledikleri çözüm yollarına dair görüşlerine bakıldığında ilk olarak problemin kaynağını anlamaya çalıştıkları görülmüştür. Sonrasında problem durumuna göre çözüm yolu olarak zamana bırakma, sorunu olduğu anda ve yerde çözme, problemin çözümüne yönelik araştırma yapma, empati kurma ve çözüm sürecine öğrenciyi de dahil etme gibi çözümlere başvurdıkları görülmüştür. Bununla birlikte iş birliği içinde olma, bireysel deneyimlerden yararlanma, bireysel görüşmeler yapma ve deneyimli kişilerden yardım alma gibi çözüm yollarına başvurdıkları da görülmüştür. Eğer sorun öğretimsel içeriklerin anlaşılabilmesi veya öğrenilememesi ise öğretimsel faaliyetleri çeşitlendirerek sorunun çözmeye çalıştıkları görülmüştür. Sonuç olarak öğretmenlerin dil öğretiminde karşılaştıkları sorunlara bütüncül, kapsayıcı ve çözüm odaklı bir yaklaşım sergiledikleri kanısına varılmıştır.

6.6. Öneriler

Araştırma neticesinde elde edilen verileri ilişkin sonuçlar göz önüne alınarak bazı önerilerde bulunulmuştur;

1. Öğreticilerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olma durumları üzerinde bazı faktörlerin etkili olduğu görülmektedir. Öğreticilerin 21. yüzyıl becerilerine dair farkındalıklarını ve bilgi düzeylerini artırmak amacıyla bu becerilere yönelik seminer, konferans ve hizmet içi eğitim gibi bilgilendirme yollarına başvurulabilir.
2. Öğreticilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde bazı faktörlerin etkili olduğu görülmektedir. Öğreticilerin yaşam boyu öğrenmeye dair farkındalıklarını ve bilgi

düzeylerini artırmak amacıyla seminer, konferans ve hizmet içi eğitim gibi bilgilendirme yollarına başvurulabilir.

3. Araştırmanın nicel ve nitel bulgularına bakıldığında öğretmenlerin teknoloji donanımları açısından zayıf kaldıkları görülmüştür. Dil öğretiminde teknoloji kullanımı ile ilgili öğretmenler bilgilendirilebilir. Aynı zamanda öğretimde teknolojik araç-gereçlerin ve materyallerin kullanımına yönelik öğretmenlere uygulamalı eğitimler verilebilir.
4. Eğitimdeki hedef kitlenin ilgi, istek, yaşamını geçirdiği çevre ve sahip olduğu kültürel özelliklerin öğretim sürecini etkilediği görülmektedir. Öğreticiler, öğretim sürecine başlamadan önce hitap edecekleri hedef kitlenin söz konusu özellikleri hakkında araştırma yapabilir ve öğretim sürecini bu doğrultuda planlayabilirler.
5. Ders materyallerinin 21. yüzyıl becerileri bakımından zayıf kaldığı ve kitapların uzun süredir güncellenmediği anlaşılmaktadır. Ders materyalleri üzerinde çağın gereksinimlerine, değişen eğitim anlayışına ve özellikle 21. yüzyıl becerine göre düzenlemeler yapılarak eksiklikler giderilebilir.
6. Yabancılar Türkçe öğretimi setleri 21. yüzyıl becerileri bağlamında nitel araştırma yöntemleri kullanılarak incelenebilir.
7. Öğreticiler alana dair yenilikleri ve gelişmeleri yakından takip etmeleri yönünden teşvik edilebilir.
8. Yabancılar Türkçe öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri farklı ölçme araçları kullanılarak yeni araştırmalar yapılabilir ve kıyaslamalara gidilebilir.

KAYNAKÇA

- Abalı, Ö. (2023). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisine yönelik web tabanlı uygulamalar ile ilgili öğrenci görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul.
- Abbak, Y. (2018). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ile yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Abuammar, R. J. (2018). *Yabancılar Türkçe öğretiminde program sorununun öğretim sürecine yansımaları*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Aguila, M. (2015). 21st century skills of Nueva Vizcaya State University Bambang Campus. *Asia Pacific Journal of Education, Arts and Sciences*, 2 (2), 30-37.
- Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliği serüveni. *BİLİG*, (64), 23-48. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/234337>
- Aksüt, S. (2023). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Allen, S. D. (1996). A program evaluation of a communication skills training program with pre-teens and their mothers. *Dissertation Abstracts International Section B: The Sciences and Engineering* 56 (8-B) 4571.
- Altın, S. (2018). *Ortaöğretim öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Altunkaya, H. ve Çelik, M. (2021). Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin 21. yüzyıl becerileri yeterlikleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(3), 813-826. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1505697>
- Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z. ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40 (40), 160-175.
- Ananiadou, K. ve Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. *OECD Education Working Papers no.14*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>
- Asa, Z. (2022). *Okul müdürlerinin 21. yy. beceri düzeyleri ve okul iklimi ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

- Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Mardin ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Ayaz, H. ve Akkaya, A. (2009). Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bazı düşünceler. *Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri*, 8, 214-218.
- Ayçiçek, B. ve Yanpar-Yelken, T. (2016). Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının hayat boyu öğrenme yeterlikleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıklarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 872-884. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.282387>
- Aydoğan, R. (2019). *Öğretmenlerin etkili yaşam boyu öğrenme algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi, Siirt.
- Ayra, M. (2015). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik inançları ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Bahadır, A. (2020). *Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna ilişkin öz yeterlik algıları, iş doyumunu düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Bakar, M. H. D. (2020). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 21 yüzyıl becerilerinin demokratik eğilimlerine etkisi (Nevşehir ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Battelle for Kids, (2019). <https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources>
Adresinden 02.12.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Balcı, A. (2021). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi.
- Balcı S. ve Yılmaz, M. (2000). Çocukları anaokuluna devam eden annelere verilen iletişim becerileri eğitiminin ailenin işlevlerine etkisi. *Türk PDR Dergisi*, 14, 17-24.
- Baş, A. (2022). *Öğretmenlerin 21. Yüzyıl becerilerine ilişkin metaforik algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Başar, S. (2018). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının fende matematiğin kullanımına yönelik özyeterlik inançları, 21. yy. becerileri ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılar Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(4), 107-133.
- Biçer, N. (2017). *Türkçe öğretimi tarihi*. Kesit Yayınları.
- Biçer, N. (2019). Öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde program geliştirme. E. Boylu & L. İltar (Eds.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Politika, Program, Yöntem ve Öğretim* (1. baskı, ss. 63-85) içinde. Pegem Akademi.

- Biçer, N. (2020). Türkçe eğitiminde güncel durum. C. Ayyılmaz & O. Er & İ. Çoban (Eds.), *Türkçe Eğitiminin Güncel Sorunları* (1. Baskı, ss. 45-72) içinde. Eğiten Kitap.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: teknikler ve örnek çalışmalar*. Siyasal Kitabevi.
- Başar, U. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin politikası nasıl olmalıdır? İ. Erdem & B. Doğan & H. Altunkaya (Eds.), *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi* (1. baskı, ss. 29- 61) içinde. Pegem Akademi.
- Canlıoğlu, G. (2008). *Değişen toplum yapılarında bilginin değişen konumu*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çalık, T. ve Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.
- Çam, S. (1999). İletişim becerileri eğitimi programının öğretmen adaylarının ego durumlarına ve problem çözme becerisine etkisi. *Türk PDR Dergisi*, 12, 16-27.
- Çelebi, M. ve Altuncu, N. (2019). 21. yüzyıl becerilerinin İngilizce öğretim programındaki yeri. *Educational Sciences Proceeding Book*, 31-34.
- Çetin, O. (2020). Yabancılar Türkçe öğretimi sertifika programlarında görülen eksiklikler ve çözüm önerileri. *XV. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı Bildiri Kitabı*, 366-375.
- Çınar, F. S. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine ilişkin algılarının ve görüşlerinin incelenmesi (Çorum ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Çiftçi, S., Yayla, A. ve Sağlam, A. (2021). 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğrenci, öğretmen ve eğitim ortamları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 718-734. <https://dergipark.org.tr/en/pub/rumelide/article/995863>
- Çorlu, M. S., Burlbaw, L. M., Capraro, R. M., Çorlu, M. A. ve Han, S. (2010). The Ottoman Palace School Enderun and the Man with Multiple Talents, Matrakçı Nasuh. *Journal of the Korea Society of Mathematical Education Series D: Research in Mathematical Education*, 14 (1), 19-31.
- Coffman, S. L. ve Coffman, V. T. (1993). Communication training for hospice volunteers. *Omega Journal of Death and Dying*, 27(2), 155-163.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Siyasal Kitabevi.
- Demir, T. (2021). *Yabancılar Türkçe öğretiminde öğreticilerin pedagojik yeterliklerine yönelik bir inceleme*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. Der Yayınları.

- Demirel, A. (2022). *Lise matematik öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine yönelik öz yeterlik algılarının farklı değişkenlere göre incelenmesi (Ankara ili Çankaya ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Devlet Planlama Teşkilatı, (2001). *Sekizinci beş yıllık kalkınma planı: Hayat boyu eğitim veya örgün olmayan eğitim özel ihtisas komisyonu raporu*. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/08/Hayatboyu-Egitim-veya-Orgun-Olmayan-Egitim-OIK-Raporu.pdf> Adresinden 03.12.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Doğan, C. (2012). *Sistematiik yabancı dil öğretim yaklaşımı ve yöntemleri*. Ensar Neşriyat.
- Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılar öğretilimi: sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılar Türkçe öğretiliminin geleceğiyle ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,6(11), 207-228. DOI: 10.14520/adyusbd.488
- Ekici, G., Abide, Ö. F., Canbolat, Y. ve Öztürk, A. (2017). 21.yüzyıl becerilerine ait veri kaynaklarının analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 124-134.
- Elekoğlu, A. (2022). *Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri ile bireysel kariyer yönetimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Erdem, M. D., Gün, M., Şengül, M. ve Şimşek, R. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiliminde kullanılan okuma metinlerinin öğretim elemanlarınca diller için Avrupa ortak başvuru metni ve işlevsel metin özellikleri kapsamında değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*,10(3), 455-476. <https://trdizin.gov.tr/publication/show/pdf/paper/TWpVMk5qTTJOZz09>
- Erdemir, N., Bakırcı, H. ve Eyduran, E. (2009) Öğretmen adaylarının eğitimde teknolojiyi kullanabilme özgüvenlerinin tespiti. *Türk Fen Dergisi*, 6(3), 99-108.
- Erdoğan, D. (2020). *Türkçe öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Erem, H. Ö. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiliminin tarihsel temelleri. İ. Erdem & B. Doğan & H. Altunkaya (Eds.), *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilimi* (1. baskı, ss. 3-11) içinde. Pegem Akademi.
- Ersoy, A. ve Yılmaz, B. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye' de halk kütüphaneleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 23 (4), 803-834.
- Eryılmaz, S. ve Uluyol, Ç. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında FATİH projesi değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi GEFAD / GUJG*, 2(35), 209-229.

- Emisiko, M. ve Severyne, N. (2018). Enhancing lifelong learning tendencies through information literacy practices in higher education institutions: A case of cooperative university of Kenya. *International Journal of Social Sciences and Information Technology*, 4(10), 169-180.
- Güçlü, M. (2020). Yaşam boyu öğrenmenin önemi ve temel özellikleri. M. Güçlü (Ed.), *Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme* içinde (2. baskı, s. 124-131). Pegem Akademi.
- Güçlü, M. (2022). 21. yüzyıl becerileri için öğrenme ortaklığı. S. Büyükalın Filiz (Ed.), *21. Yüzyıl Becerilerinin Eğitime Yansımaları* (1. baskı, s. 43-58) içinde. Pegem Akademi.
- Güler, E. (2012). Teacher fact in teaching turkish as a foreign language. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(2), 129-134. DOI:10.9761/JASSS_107
- Gültekin, M. (2017). Program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar. B. Oral & T. Yazar (Eds.), *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme* (1. baskı, ss. 2-37) içinde. Pegem Akademi.
- Gün, M., Akkaya, A. ve Kara, Ö. T. (2014). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarının Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanları açısından değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(6), 1-16.
- Gündüz, A. Y. (2023). The importance of investigating students' lifelong learning levels and perceptions of 21st-century skills. *International e-Journal of Educational Studies*, 7(15), 788-796. DOI: <https://doi.org/10.31458/iejcs.1346220>
- Güneş, F. ve Deveci, T. (2021). *Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme*. Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2017). Okuma ve sınırsız öğrenme. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 2(1), 1-20. <https://doi.org/10.29250/sead.286391>
- Güngör, H., Çangal, Ö. ve Demir, T. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretimine ilişkin öğrenci ve öğretici görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 1163-1191.
- Günüç, S., Odabaşı, H. F. ve Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 309-325. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file.pdf>
- Gür-Erdoğan, D. ve Arsal, Z. (2016). Yaşam boyu öğrenme eğilim ölçeği (YBÖEÖ)'nin geliştirilmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 114-122.
- Gürbüz, N. E. (2018). *Yabancılar Türkçe öğretiminde çoklu ortam materyali olarak geliştirilen zenginleştirilmiş kitabın öğrenme üzerine etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Hengirmen, M. (2005). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve TÖMER yöntemi*. Engin Yayınevi.
- İncik-Yalçın, E. (2020). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve 21. yüzyıl öğretme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (2), 1099-1112.
- Jondeau E. ve Rockinger M. (2003). Conditional volatility, skewness, and kurtosis: existence, persistence, and comovements. *Journal of Economic Dynamics & Control*, 27, 1699 – 1737.
- Kafalı, C. (2023). *Fen bilimleri öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri ile bilimsel araştırma öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- 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., Boylu, E. ve Başar, U. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni yetiştirmenin gerekliliği ve lisans programı önerisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(5), 1125-1138.
- Karadoğan, A. ve Uyumaz, F. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretici yeterliklerinin belirlenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 174-196. DOI:10.29000/rumelide.1220510.
- Karaman, D. ve Aydoğmuş, U. (2018). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri Uşak Üniversitesi Eşme MYO’da bir uygulama. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 8(1), 23-44. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.357554>.
- Kaya, A. (2020). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının 21. yüzyıl becerileri kapsamında girişimcilik becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Kaygın, H. (2020). Kavram ve bağlam. H. Kaygın., İ. Ç. Ulus & B. Çukurbaşı (Eds.), *Hayat Boyu Öğrenme Teoriler, Araştırmalar ve Eğilimler* (1. baskı, s. 1-15) içinde. Pegem Akademi.
- Kennedy T. J. ve Odell M. R. L. (2014). Engaging students in STEM education. *Journal of Science Education International*, 25(3), 246-258.
- Kirby J. R., Knapper C., Lamon, P. ve Egnatoff W. J. (2010). Development of a scale to measure lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 29(3), 291-302.

- Korkmaz, Ç. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam ve 21. yüzyıl öğrenen beceri düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Korkut, E. ve Akkoyunlu, B. (2008). Yabancı dil öğretmen adaylarının bilgi ve bilgisayar okuryazarlık öz-yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 178-188.
- Korkut, F. (1996). İletişim becerileri eğitimi programının liselilerin iletişim becerilerini değerlendirmelerine etkisi. *3P Dergisi*, 4(3), 191-198.
- Kotluk, N. ve Kocakaya, S. (2015). Digital storytelling for developing 21st century skills: from high school students' point of view. *Journal of Research in Education and Teaching*, 4(2), 354-363.
- Kozikoğlu İ. ve Altunova N. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 8(3), 522-531.
- Kurt, Ş. (2010). *Üniversite öğrencilerinin sosyal becerileri geliştirmelerinde dağcılık eğitiminin etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Küçükler, M. S. (2021). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen faktörler ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Lala, Ö. (2021). *Öğretmenlerin mesleki değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Larson, L. C. ve Miller, T. N. (2011). 21st century skills: prepare students for the future. *Kappa Delta Pi Record*, 47(3), 121-123.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00228958.2011.10516575>
- Leigh, A. ve Mean, S. (2005). *Lifting teacher performance*. Progressive Policy Institute. <http://www.ppionline.org>. Adresinden 23.11.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Mawas, N. E. ve Muntean, C. H. (2018). Supporting lifelong learning through development of 21st century skills. *10th International Conference on Education and New Learning Technologies*. Palma de Mallorca, Spain. HAL Id: [hal-02250150](https://hal.science/hal-02250150)
<https://hal.science/hal-02250150/> Adresinden 23.11.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Mete, F. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğretmenleri değerlendirme ölçeği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 51(2), 171-186.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2014). *Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi ve eylem planı (2014-2018)*.

- http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_04/20025555_hbostratejibelgesi_2014_2018.pdf Adresinden 23.11.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2016). <https://e-yaygin.meb.gov.tr> Adresinden 23.11.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. <https://oygm.meb.gov.tr/> Adresinden 23.11.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2017). <https://e-yaygin.meb.gov.tr> Adresinden 23.11.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2021). <https://e-yaygin.meb.gov.tr> Adresinden 23.11.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Mourtos, N. J. (2003). "Defining, teaching and assessing lifelong learning skills," *33rd Annual Frontiers in Education, 2003. FIE 2003.*, Westminster, CO, USA, 2003, pp. T3B-14, doi:10.1109/FIE.2003.1263325.
- Murat, A. (2018). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri yeterlik algıları ile STEM'e yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Mutlu, H. H. ve Gümüş, E. (2021). Akademik çalışmalara göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan güncel sorunlar. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(25), 829-853. <https://doi.org/10.38155/ksbd.884902>
- Nerdrum, P. (1997). Maintenance of the effect of training in communication skills: A controlled follow-up study of level of communicated empathy. *British Journal of Social Work*, 27(5), 705-722.
- Oğraş, İ. (2019). *Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecine yönelik öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Orhan-Göksun, D. (2016). *Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ve 21 yy. öğreten becerileri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Osman, K., Soh, T. M. T. ve Arsad, N. M. (2010). Development and validation of the malaysian 21st century skills instrument (M-21CSI) for science students. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*. Vol. 9. 599-603.
- Ördek, F. (2019). *Yabancılar için Türkçe istanbul (İstanbul Turkish for foreigners course book) ve yedi iklim orta seviye kitaplarının kültür aktarımı açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Özer, M. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine yönelik yeterlik algıları ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Özdemir, N. (2021). *Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğretmen becerilerinin incelenmesi (Bursa ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Özdemir, O. (2017). Türkçe öğretiminde dijital teknolojilerin kullanımı ve bir web uygulaması örneği. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(4), 427-444.
- Özdemir, Ü. (2022). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz yeterlik algı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Sakarya örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Özden, Y. (2014). *Öğrenme ve öğretme*. Pegem Akademi.
- Partnership for 21st Century Skills, (2019a). Framework for 21st Century Learning, Brief, http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf, Adresinden 02.12.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Partnership for 21st Century Skills, (2019b). Framework for 21st Century Learning Definitions. http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBfK.pdf, Adresinden 02.12.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Partnership for 21st Century Skills, (2019c). 21st Century Learning for Early Childhood Guide. <https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21EarlyChildhoodFramework.pdf3> Adresinden 05.12.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Saban, A. (2005). *Öğrenme-öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Sang, G., Liang, J. C., Chai, C. S., Dong, Y. ve Tsai, C. C. (2018). Teachers' actual and preferred perceptions of twenty-first century learning competencies: a Chinese perspective. *Asia Pacific Education Review*, 19, 307-317. <https://doi.org/10.1007/s12564-018-9522-0>.
- Sarıgöz, O. (2020). *Yaşam boyu öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Settaş, O. (2022). *Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik epistemolojik inançları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Akyazı Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Shulman, L. S. (1987) Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22. <https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=zFSDOJHBkL4C&oi=fnd&pg=PA>

[119&dq=Knowledge+and+teaching:+Foundations+of+the+new+reform&ots=CnGcfRXD5g&sig=UN00IF8zYS1kvQTttun0LEl4NQg&redir_esc=y#v=onepage&q=Knowledge%20and%20teaching%3A%20Foundations%20of%20the%20new%20reform&f=false](https://www.researchgate.net/publication/368119851/Knowledge+and+teaching:+Foundations+of+the+new+reform&ots=CnGcfRXD5g&sig=UN00IF8zYS1kvQTttun0LEl4NQg&redir_esc=y#v=onepage&q=Knowledge%20and%20teaching%3A%20Foundations%20of%20the%20new%20reform&f=false). Adresinden 23.11.2023 tarihinde erişilmiştir.

- Soruklu, E. (2022). *Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerileri ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2016). *Sosyal bilimlerde ölçme aracı hazırlama*. Anı Yayıncılık.
- Strang, D. R. (2017). 21st century skills for lifelong learning. *Re-thinking Teacher Professional Education: Using Research Findings for Better Learning: 61st World Assembly ICET 2017: Yearbook of Teacher Education* (ss. 30-41) içinde. <http://hdl.handle.net/11250/2601727> Adresinden 23.11.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Sulaiman, J. ve Ismail, S. N. (2020). Teacher competence and 21st century skills in transformation schools 2025 (TS25). *Universal Journal of Educational Research*, 8(8), 3536-3544. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080829>.
- Şenol-Ebren, Z. (2022). Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek dil öğreticilerinin kaygıları üzerine bir araştırma. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (27), 240-257. DOI: 10.29000/rumelide.1105571.
- Tunagür, M. ve Aydın, E. (2021). Türkçe öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerini kullanım yeterlikleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(4), 1562-1580. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.877013>
- Tanatar, E. (2017). *Öğretmenlerin iş değerleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tiryakioğlu, R. (2022). *İlköğretim fen bilimleri ve matematik öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri ve yeni medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi, Ordu.
- Toptal, G. (2021). *Türkçe öğretmeni adaylarının 21. yüzyıl becerileri öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Toptimur, Z. K. (2021). *İlk ve ortaokul yöneticilerinin öğretim liderliği davranışlarının öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Torun, B. (2020). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve iş doyum düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

- Tülgen, Ş. (2021). *Okul yöneticilerinin 21. yüzyıl becerileri ile teknoloji liderliği davranışlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, Karaman.
- Tüm, G. ve Mavaşoğlu, M. (2010). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Çukurova Üniversitesinin uygulamaları, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. [http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI /yeni_turk_dili_ana_04.php](http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/yeni_turk_dili_ana_04.php). Adresinden 23.11.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Türker, M. S. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde blog kullanımının okuma becerisine etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Türkiye Maarif Vakfı, (2020). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı*. <https://turkiyemaarif.org/editions/turkcenin-yabanci-dil-olarak-ogretimi-programi-2-baski> Adresinden 25.11.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Türkiye Maarif Vakfı, (2023a). (<https://turkiyemaarif.org/page/hakkimizda>, Adresinden 30.12.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Türkiye Maarif Vakfı, (2023b). (<https://turkiyemaarif.org/dunyada-maarif>, Adresinden 30.12.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Uçak, S. ve Erdemir H. H. (2020). Eğitimde yeni bir yön arayışı bağlamında “21. yüzyıl becerileri ve eğitim felsefesi”. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 76-93.
- Uçgun, D. (2013). “Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi ana bilim dalı”nın gerekliliği üzerine bir değerlendirme. *Journal of Turkish Studies*, 8(9), 2487-2498.
- Ustabulut, M. Y. (2019). *Yansıtıcı düşünme becerileri eğitiminin yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler ve Türkçe öğretimi üzerindeki etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Valli, P., Perkila, P. ve Valli, R. (2014). Adult pre-service teachers applying 21st century skills in the practice. *Athends Journal of Education*, 1(2), 115-129.
- Valtonen, T., Hoang, N., Sointu, E., Näykki, P., Virtanen, A., Pöysä-Tarhonen, J., Hakkinen, P., Jarvela S., Makitalo K. ve Kukkonen, J. (2021). How pre-service teachers perceive their 21st-century skills and dispositions: A longitudinal perspective. *Computers in Human Behavior*, 116, 106643. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106643>.
- Velez, A. (2012). *Preparing students for the future 21st century skills* (Unpublished dissertation). University of Southern California, California. <https://www.proquest.com/openview/538bfb73359d9fa06714c2d98afa32bb/1?pqorigs=gscholar&cbl=18750> Adresinden 21.11.2023 tarihinde erişilmiştir.

- Yağmur, K. (2009). Batı Avrupa’da anadili Türkçe olan öğretmenlere Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi ve kurumsal sorunlar. D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Eds.). *Yabancılar Türkçe Öğretimi: Politika, Yöntem ve Beceriler* (3. Baskı, ss. 221-230) içinde. Anı Yayıncılık.
- Yaman, F. (2014). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Yıldırım, Y. (2021). *Ortaokul öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme düzeyleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldız, Ü. ve Tepeli, Y. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterlilikleri üzerine bir çalışma. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 564-578.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Kitabevi.
- Yunus Emre Enstitüsü, (2023). <https://www.yee.org.tr/tr/kurumsal/yunus-emre-enstitusu>, Adresinden 30.12.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Yüksek Öğretim Kurulu, (2023). <https://istatistik.yok.gov.tr/> Adresinden 01.12.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Yüksel, G. (1998). Sosyal beceri envanterinin Türkçe ’ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk (PDR) Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9, 39-48. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21429/229805>
- Yüksel-Şahin, F. (1999). Grupla iletişim becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 22(110). <http://213.14.10.181/index.php/EB/article/view/5351/1507>
- Yüzlü, U. (2019). *Ön lisans öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.



EKLER

Ek 1. İzin Belgeleri



Duygu Gür

Kime: Cemil Torun >

19.09.2022



Ynt: ÖLÇEK İZNİ

Cemil hocam;
 gerekli etik ilkeler çerçevesinde uygun
 atıfları yapmak koşuluyla geliştirmiş
 olduğumuz "yaşam boyu öğrenme eğilimi
 ölçeğini" çalışmanızda kullanabilirsiniz.
 çalışmanızda kolaylıklar dilerim



**SAKARYA
 ÜNİVERSİTESİ**
 Eğitim Fakültesi
 Eğitim Bilimleri
 Bölümü

**Doç. Dr. Duygu
 GÜR
 ERDOĞAN**



[http://
 dgur.sakarya.edu
 .tr/](http://dgur.sakarya.edu.tr/)



Sakarya Üniversitesi Hendek Kampüsü
 Başpınar Mahallesi 54300 Hendek/SAKARYA



Zeynep Kılıç

Kime: Cemil Torun >

14.09.2022



Ynt: ÖLÇEK İZNİ

Merhaba Hocam,

Ölçek dosyası ektedir. Kolay gelsin, iyi çalışmalar...



21. yüzyıl...5.2016.doc

98 KB

Ek 2. Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyet	Erkek ()
	Kadın ()
Yaş	20-29 ()
	30-39 ()
	40-49 ()
	50 ve üzeri ()
Öğrenim durumu	Lisans ()
	Yüksek Lisans ()
	Doktora ()
Mezun olunan fakülte	Eğitim Fakültesi ()
	Fen-Edebiyat Fakültesi ()
Mesleki kıdem	1-5 yıl ()
	5-10 yıl ()
	10-15 yıl ()
	15- 20 yıl ()
	20 ve üzeri ()
Görev yapılan yer	Yurt içi ()
	Yurt dışı ()
Kadro tipi	Daimi öğretim elemanı ()
	Geçici öğretim elemanı ()

Ek 3. Yabancılar Türkçe Öğreticileri Yarı Yapılandırılmış Görüşme

Formu

Araştırma Sorusu:

Yabancılar Türkçe öğreticilerinin 21. yüzyıl becerileri özyeterlik algıları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeyleri nasıldır?

Yer:

Tarih ve saat (başlangıç-bitiş):

Görüşmeci:

GİRİŞ

Merhaba, ismim Cemil ve Amasya Üniversitesinde lisansüstü eğitimi almaktayım. Yabancılar Türkçe öğreticilerinin 21. yüzyıl becerileri özyeterlik algılarını ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapıyorum ve sizinle bu konuyla ilgili olarak görüşmek istiyorum. Bu görüşmedeki amacım, yabancılar Türkçe öğreticilerinin 21. yüzyıl becerileri özyeterlik algılarını ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini belirlemek ve bu iki farklı değişken arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu çalışmada ortaya çıkacak sonuçların, yabancılar Türkçe öğreticilerine ve bu alanda kendini geliştirmek isteyen bireyle yaşam boyu öğrenme, kendini sürekli geliştirme ve değişime açık olma konularında farkındalık oluşturacağını ümit ediyorum. Bu nedenle sizin, bu konuyla ilgili görüşlerinizi almak istiyorum.

- Bu görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tamamı gizli kalacak ve araştırma sonuçlarını yazarken, görüştüğüm bireylerin isimleri kesinlikle araştırma raporuna yazılmayacaktır.
- Başlamadan önce, bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?
- İzniniz olursa görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bir sakıncası var mı?

- Görüşmenin yaklaşık yarım saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirsiniz sorulara başlamak istiyorum.

GÖRÜŞME SORULARI

1. Yabancılar Türkçe öğretimi açısından 21. yüzyıl becerilerinin önemini nasıl değerlendirirsiniz?
 - 21. yüzyıl becerilerinin kullandığınız ders kitaplarındaki yansımaları hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Yabancılar Türkçe öğretimindeki öğretici yeterlilikleri göz önüne alındığında, bu yeterliliklerin gelecekte nasıl bir değişim geçireceğini düşünüyorsunuz?
- 5.
3. Yabancılar Türkçe öğretimi ile teknoloji arasındaki bağı nasıl değerlendirirsiniz?
 - Bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin dil öğretim sürecine olan etkileri hakkında neler düşünüyorsunuz?
- 6.
4. Dil öğretim sürecinde bir problem durumu ile karşılaştığınızda nasıl bir çözüm yolu izlersiniz?
- 7.
5. Yenilikler karşısında nasıl bir tutum sergilersiniz?
6. Deneyimleriniz ve bilgileriniz dil öğretim sürecine nasıl yansımaktadır?
- 8.
7. Bu konu hakkında sizin eklemek istediğiniz başka bir husus var mı?

Ek 4. 21. Yüzyıl Becerileri Özyeterlik Algısı Ölçeği

21. YÜZYIL BECERİLERİ ÖZYETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ		Her zaman	Sık sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
Öğrenme ve Yenilenme Becerileri						
1	Karşılaştığım sorunların çözümüne yönelik özgün fikirler geliştiririm.	5	4	3	2	1
2	Yaşamımda özgün fikirler oluşturmak için farklı düşünme tekniklerini (beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme) kullanırım.	5	4	3	2	1
3	Bir problemi sonuca ulaştırmak için farklı çözüm yolları denerim.	5	4	3	2	1
4	Bütün- parça arasında algıladığım dışı ilişkiler kurarım.	5	4	3	2	1
5	Problemlerin çözümünü için hayal gücümü kullanırım.	5	4	3	2	1
6	Yeni fikirleri analiz ederek değerlendiririm.	5	4	3	2	1
7	Bir konuya ilişkin düşüncelerin farklı boyutlarını anlamaya çalışırım.	5	4	3	2	1
8	Problemi çözerken farklı bakış açılarını belirlemek için sorular sorarım.	5	4	3	2	1
9	Problemlere çözüm üretmek için sabırlı bir biçimde çalışırım.	5	4	3	2	1
10	Bir iddiayı sorgulayarak görüşün dayandığı temel dayanakları araştırırım.	5	4	3	2	1
11	Karşılaştığım problemleri çözmek için akıl yürütme yollarını kullanırım	5	4	3	2	1
12	Problemlerin çözümünde bütün-parça arasındaki ilişkileri analiz ederim.	5	4	3	2	1
13	Farklı bakış açılarını değerlendiririm.	5	4	3	2	1
14	Bilgi ve argümanlar arasında ilişkiler kurarak sentezlerim.	5	4	3	2	1
15	Sonuçlara bilgileri analiz ederek ulaşırm.	5	4	3	2	1
16	Edindiğim bilgiyi farklı yollarla (yazılı, sözlü gibi) diğerleriyle paylaşırm.	5	4	3	2	1
Yaşam ve Kariyer Becerileri						
17	Zamanı etkili kullanırım.	5	4	3	2	1
18	Yeteneklerimi geliştirmek için grüümde bulunurum.	5	4	3	2	1
19	Diğerlerinin bir konu üzerindeki düşüncelerini dinlerim.	5	4	3	2	1
20	Etkili iletişim becerilerine sahibim.	5	4	3	2	1
21	Grup çalışmalarında etkin bir biçimde çalışabilme becerisine sahibim.	5	4	3	2	1
22	Grup üyeleriyle uyumlu bir biçimde çalışırım.	5	4	3	2	1
23	Grup çalışmalarında sorumluluk üstlenirim.	5	4	3	2	1
24	Grup çalışmalarında bireysel katkılara değer veririm.	5	4	3	2	1
25	Başkalarının önerilerine dayalı olarak fikirlerimi değiştirme konusunda esneğimdir.	5	4	3	2	1
26	Yaşamımdaki farklı rollere (arkadaş, vatandaş, ekonomik, güç, aile üyesi) uyum sağlıarm.	5	4	3	2	1
27	Yeni durumlara uyum sağlamada rahat değılimdir.	5	4	3	2	1

28	Eleştirilere açıktır.	5	4	3	2	1
29	Sorunlara çözüm üretmek için farklı bakış açılarına önemserim.	5	4	3	2	1
30	Öğrenmenin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunu bilirim.	5	4	3	2	1
31	Gelecekteki olayları tahmin etmek için geçmiş deneyimlerinden yararlanırım.	5	4	3	2	1
32	Ne zaman konuşup ne zaman dinlemem gerektiğini bilirim.	5	4	3	2	1
33	Başkalarıyla iletişimimde saygılıyım.	5	4	3	2	1
34	Farklı kültürlere saygı duyarım.	5	4	3	2	1
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri						
35	Diğerleriyle iletişim kurmak için medya ve teknolojiyi etkin kullanırım.	5	4	3	2	1
36	Medyadaki mesajların hangi amaçlara yönelik olarak yapılandırıldığını bilirim.	5	4	3	2	1
37	Medyanın bireylerin düşüncelerini yönlendirmede etkili olduğunu bilirim.	5	4	3	2	1
38	Bilgi edinmede uygun medya araçlarını kullanırım.	5	4	3	2	1
39	Farklı medya araçlarını kullanırım.	5	4	3	2	1
40	Bilgiye ulaşmada teknolojik araçları kullanırım.	5	4	3	2	1
41	Bilgiyi analiz ederken teknolojik araçları kullanırım.	5	4	3	2	1
42	Bilgi paylaşımında sosyal ağları kullanırım.	5	4	3	2	1

Ek 5. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ	KesinlikleKatılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	KesinlikleKatılıyorum
1. Kendi yeterliliklerime uygun öğrenme hedefleri belirlerim					
2. Öğrenme için gerekli kaynakları önceden hazırlarım					
3. Öğrenme konusuna uygun öğrenme strateji kullanmanın gereğine inanırım					
4. Öğrenme sürecinde zamanı iyi değerlendirmek için çalışma planı yaparım					
5. Yeni bir bilgi ile karşılaştığımda öğrenebileceğim konusunda kendime güvenirim					
6. Öğrenme sürecinde kendi kendimi güdülemeyi tercih ederim					
7. Öğrenme konuları zor olsa bile öğrenmeye çalışmaktan vazgeçmem					
8. Yeni şeyler öğrenmekten zevk alırım					
9. Öğrenmede sürecinde ihtiyaç duyduğumda yardım istemekten çekinmem.					
10. Bir konuyu öğrenmenin kendi sorumluluğum olduğuna inanırım					
11. Yeni şeyler öğrenmenin kendimi geliştirmeme katkı sağladığını düşünürüm					
12. İnternetin farklı kültürleri tanımamı sağladığını düşünürüm.					
13. Kişisel ya da mesleki gelişimim için gerekli farklı alanlardaki bilgi ve becerilerle ilgili eğitim almayı isterim					
14. Bilgi ve teknolojilerdeki hızlı değişimlerden dolayı bilgilerimi yenilemek için sürekli öğrenmeye ihtiyaç duyarım					
15. Mesleğimde karşılaşılabileceğim problemleri çözmek için çaba sarfederim					

16. Mesleki yetersizliklerimi gidermek için eğitim alma yolları ararım.					
17. Mesleki kariyerde ilerlemeye önem veririm					

Ek 6. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurul Onayı

	AMASYA ÜNİVERSİTESİ
	SOSYAL BİLİMLER ETİK KURUL DEĞERLENDİRME FORMU

Ek-1

Araştırmanın Başlığı : “Yabancılara Türkçe öğreticilerinin 21. Yy becerilerinin ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi”	
Başvuru Formunun Etik Kurula geldiği tarih	15.09.2022
Başvuru Formunun Etik Kurulda incelendiği tarih	05.10.2022
Karar tarihi	05.10.2022

SONUÇ

1.	☒ Kabul
2.	☐ Düzeltme gereklidir: Etik sorun olabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmaktadır. Açıklama:
3.	☐ Red Gerekçe, Görüş, Tavsiye ve Açıklamalar:

Başvuru dosyasının incelenmesinde hazır bulunan ve araştırmayla doğrudan veya dolaylı olarak ilişkisi bulunmayan Etik Kurul başkan ve üyelerinin ad,soyad ve imzaları.

(Başkan)
Doç. Dr. Songül KEÇECİ
KURT

(Üye-Bşk Yardımcısı)
Doç. Dr. Fatih CAN

(Üye- raportör)
Doç. Dr. Melike BAŞ

(Üye)
Doç. Dr. Kürşat EFE

(Üye)
Doç.Dr. Davut AĞBAL

(Üye)
Doç.Dr. Burcu KARAŞAR

KYT-FRM-126/00

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

ÖZ GEÇMİŞ**CEMİL TORUN****Öğrenim Bilgisi**

Lisans	Karadeniz Teknik Üniversitesi
2016-2020	Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Eserler**A. Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:**

1. Torun, C. ve Biçer, N. (2023). Yabancılarla Türkçe öğretimi programına yönelik taksonomik bir inceleme. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(4), 2362-2376. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1302423>