



T.C.

BARTIN ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**TÖMER DİL ÖĞRETİM PROGRAMLARININ AVRUPA DİLLERİ ORTAK
ÇERÇEVE PROGRAMI BECERİLERİNE UYGUNLUĞUNUN
DEĞERLENDİRİLMESİ: BARTIN ÜNİVERSİTESİ TÖMER ÖRNEĞİ**

EZGİ KOCAMANGİL YILDIRIM

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ BURCU ŞENTÜRK

BARTIN- 2025



T.C.

BARTIN ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI

**TÖMER DİL ÖĞRETİM PROGRAMLARININ AVRUPA DİLLERİ ORTAK
ÇERÇEVE PROGRAMI BECERİLERİNE UYGUNLUĞUNUN
DEĞERLENDİRİLMESİ: BARTIN ÜNİVERSİTESİ TÖMER ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ezgi KOCAMANGİL YILDIRIM

JÜRİ ÜYELERİ

Danışman : Doç.Dr. .Sami ASKIN
Üye : Dr. Öğr.Üyesi Burcu ŞENTÜRK
Üye : Dr.Öğr.Üyesi Erdi ŞİMŞEK

BARTIN- 2025

KABUL VE ONAY

Ezgi KOCAMANGİL YILDIRIM tarafından hazırlanan “TÖMER DİL ÖĞRETİM PROGRAMLARININ AVRUPA DİLLERİ ORTAK ÇERÇEVE PROGRAMI BECERİLERİNE UYGUNLUĞUNUN DEĞERLENDİRİLMESİ: BARTIN ÜNİVERSİTESİ TÖMER ÖRNEĞİ” başlıklı bu çalışma, 20.01.2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan :

Üye :

Üye :

Bu tezin kabulü Lisansüstü Eğitimi Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun/...../20... tarih ve 20...../.....-..... sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mustafa Sabri GÖK
Enstitü Müdürü

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre Dr. Öğr. Üyesi Burcu ŞENTÜRK danışmanlığında hazırlamış olduğum “TÖMER DİL ÖĞRETİM PROGRAMLARININ AVRUPA DİLLERİ ORTAK ÇERÇEVE PROGRAMI BECERİLERİNE UYGUNLUĞUNUN DEĞERLENDİRİLMESİ: BARTIN ÜNİVERSİTESİ TÖMER ÖRNEĞİ ” başlıklı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

20.01.2025

Ezgi KOCAMANGİL YILDIRIM

ÖN SÖZ

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde desteğini ve kıymetli bilgilerini benden esirgemeyen danışman hocam Sayın Dr. Öğretim Üyesi Burcu ŞENTÜRK'e, ders aşamasında öğrettiği değerli bilgileri ve çalışmama dair sunduğu öneriler için Sayın Dr. Öğretim Üyesi Erdi ŞİMŞEK hocama teşekkür ederim. Tezimle ilgili gerekli düzeltmeler konusunda desteğini esirgemeyen Sayın Doç. Dr. Sami BASKIN hocama çok teşekkür ederim.

Hayatımın her döneminde sonsuz sevgilerini ve desteklerini eksik etmeyen sevgili annem, babam ve kardeşlerime teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim süresince her zaman yanımda olan, beni yüreklendiren sevgili eşim Erhat Çağdaş YILDIRIM'a desteği için çok teşekkür ederim. Tez yazım sürecinde daima benimle olan aramıza katılması için gün saydığımız kıymetli oğlumuz Tan'a sonsuz sevgilerimi sunarım.

Ezgi KOCAMANGİL YILDIRIM

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

TÖMER DİL ÖĞRETİM PROGRAMLARININ AVRUPA DİLLERİ ORTAK ÇERÇEVE PROGRAMI BECERİLERİNE UYGUNLUĞUNUN DEĞERLENDİRİLMESİ: BARTIN ÜNİVERSİTESİ TÖMER ÖRNEĞİ

Ezgi KOCAMANGİL YILDIRIM

**Bartın Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Yabancılar Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı**

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Burcu ŞENTÜRK

Bartın- 2025, sayfa: 79

Yabancılar Türkçe öğretiminde üniversite düzeyinde genel kabul görmüş bir dil eğitimi programı bulunmamaktadır. Bu sebeple kurumlar, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nda belirtilen kur seviyeleri ve ilgili seviyelere uygun temel dil becerilerini dayanak alarak kurslarda uyguladıkları dil öğretim programını kendileri hazırlamaktadırlar. Bu çalışmada örneklem olarak alınan Bartın Üniversitesi Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi B1 düzeyinde uygulanan dil öğretim programının, öğrencilerin Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nda belirtilen yeterlikleri kazanmasında ne düzeyde etkili olduğu, buna bağlı olarak programın yeterliği ve varsa geliştirilmesi gereken program bileşenlerinin araştırılması amaçlanmıştır. Bartın Üniversitesi Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde B1 düzeyi 95 öğrenciden ve aynı kur düzeyinde görev yapan 11 öğretim görevlisinden veri toplanmıştır. Nicel veriler, 27 maddeden oluşan Temel Dil Becerileri Değerlendirme Ölçeği ve 30 maddeden oluşan Kurs Merkezi/ Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeği uygulanarak toplanmıştır. Nitel veriler, öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak ve öğrencilere uygulanan ölçeklerin yer aldığı forma 4 açık uçlu soru eklenerek toplanmıştır. Nicel veri analizleri için betimsel istatistik, nitel veri

analizleri için de içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, ortak bir program olmamasına rağmen Bartın Üniversitesi Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi kurs programının Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı yönergelerine uygun olarak yürütüldüğü belirlenmiştir. Uygulanan programın genel olarak öğrencilerin ihtiyaçlarına hizmet ettiği, öğrencilerin kendilerini bulundukları kur düzeyi becerilerine göre yeterli buldukları ve program, kurs merkezi ve öğretmenlere dair bazı zayıf yönlerden bahsedilse de çoğunlukla olumlu görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak yazma ve konuşma derslerine daha fazla ağırlık verilmesini istedikleri belirlenmiştir. Öğreticilerin görüşleri de öğrenci görüşlerini destekler niteliktedir. Öğreticiler, yazma ve konuşma ders sürelerini yetersiz bulduklarını, ortak program olmadığı için kitaba bağlı işleyiş gerçekleştirdiklerini ve becerileri daha iyi edindirebilme amacıyla kitap dışı etkinlikler yapıldığını belirtmişlerdir. Ayrıca kurs merkezinde dil öğretiminin yanı sıra kültürel unsurlara da önem verildiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Avrupa dilleri ortak çerçeve programı, program değerlendirme, yeterlik.

ABSTRACT

M. Sc. Thesis

EVALUATION OF THE CONFORMITY OF TÖMER LANGUAGE TEACHING PROGRAMMES WITH THE SKILLS OF THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: THE CASE OF BARTIN UNIVERSITY TÖMER

Ezgi KOCAMANGİL YILDIRIM

Bartın University

Graduate School

Department of Teaching Turkish as a Foreign Language

Thesis Advisor: Assist. Prof. Dr. Burcu ŞENTÜRK

Bartın-2025, pp: 79

There is no generally accepted language education programme at university level in teaching Turkish to foreigners. For this reason, institutions prepare their own language teaching programmes based on the course levels specified in the Common European Framework of Reference for Languages and the basic language skills appropriate to the relevant levels. In this study, it is aimed to investigate to what extent the language teaching programme implemented at the B1 level of Bartın University Turkish Language Teaching Application and Research Centre, which is taken as a sample, is effective in helping students acquire the competencies specified in the Common European Framework of Reference for Languages, and accordingly, the adequacy of the programme and the programme components that need to be developed, if any. Data were collected from 95 B1 level students and 11 instructors working at the same level at Bartın University Turkish Language Teaching Application and Research Centre. Quantitative data were collected by applying the Basic Language Skills Assessment Scale consisting of 27 items and the Course Centre / Curriculum Evaluation Scale consisting of 30 items. Qualitative data were collected through semi-structured interviews with the teachers and by adding 4 open-ended questions to the form containing

the scales applied to the students. Descriptive statistics was used for quantitative data analysis and content analysis was used for qualitative data analysis. As a result of the research, it was determined that although there is no common programme, Bartın University Turkish Language Teaching Application and Research Centre course programme is carried out in accordance with the guidelines of the Common European Framework of Reference for Languages. It was concluded that the implemented programme generally serves the needs of the students, that the students find themselves adequate according to their skills at the level they are at, and that they have mostly positive opinions about the programme, the course centre and the instructors, although some weaknesses were mentioned. In addition, it was determined that they wanted more emphasis on writing and speaking lessons. The views of the instructors also support the views of the students. The instructors stated that they found the writing and speaking lesson durations insufficient, that they carried out book-based activities since there was no common programme, and that out-of-book activities were carried out in order to better acquire skills. In addition to language teaching, cultural elements are also given importance in the course centre.

Keywords in English: Common European framework of reference for languages, program evaluation, qualification

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	ii
BEYANNAME	iii
ÖN SÖZ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii
TABLolar DİZİNİ	xiii
EKLER DİZİNİ	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	1
1.GİRİŞ.....	2
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Çalışmanın Amacı.....	3
1.3. Alt Problemler	4
1.4. Çalışmanın Önemi	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	5
2.LİTERATÜR ÖZETİ	7
2.1. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı	7
2.2. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'na Göre B1 Seviyesi	8
2.2.1. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'na Göre Dinleme Becerisi	9
2.2.2. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'na Göre Okuma Becerisi.....	10
2.2.3. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'na Göre Konuşma Becerisi	11
2.2.4. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'na Göre Yazma Becerisi	13
2.3. Yabancılarla Türkçe Öğretimi	15

2.3.1. Yabancılar Türkçe Öğretimi Tarihçesi	15
2.3.2. Kurumlar Tarafından Hazırlanan Programlar	16
2.4. İlgili Çalışmalar	17
2.4.1. Yabancılar Türkçe Öğretimi Program İhtiyacı Üzerine Yapılan Çalışmalar	17
2.4.2. Yabancılar Türkçe Öğretimi Program Tasarı Çalışmaları	20
2.4.3. Yabancılar Türkçe Öğretimi Program İncelemelerine Dair Çalışmalar	21
3. MATERYAL VE METOT	24
3.1. Araştırmanın Yöntemi.....	24
3.2. Evren ve Örneklem.....	25
3.3. Veri Toplama Araçları	27
3.4. Veri Analizleri.....	29
3.5. Araştırmanın Güvenirliği.....	29
4. BULGULAR VE TARTIŞMA.....	30
4.1. Öğrencilere Yönelik Bulgular ve Tartışma.....	30
4.1.1. Mevcut Kurda Dört Dil Becerisi Genel Yeterlik Düzeyleri	31
4.1.2. Mevcut Kurda Dört Dil Becerisinin Her Birinin Alt Becerilerindeki Öğrenme Çıktı Düzeyleri.....	32
4.1.3. Öğrencilerin Temel Türkçeye Dair Görüşleri.....	36
4.1.4. Mevcut Kurda Dört Dil Becerisi Öğrenme Çıktılarının Cinsiyet Faktöründe Değerlendirilmesi.....	37
4.1.5. Mevcut Kurda Dört Dil Becerisi Öğrenme Çıktılarının Yaş Faktöründe Değerlendirilmesi	38
4.1.6. Mevcut Kurda Dört Dil Becerisi Öğrenme Çıktılarının Milliyet/ Ülke Faktöründe Değerlendirilmesi.....	39
4.1.7. Kurs Merkezi / Öğretim Programı Değerlendirme Bulguları ve Tartışma	41
4.2. Öğretim Görevlilerine Yönelik Bulgular ve Tartışma	47

4.2.1. Kurum Programına Dair Görüş ve Önerilere İlişkin Bulgular/ Tartışma	47
4.2.2. Öğretim Görevlilerinin Ders Verdikleri Alanlarda Kullandıkları Öğretim Yöntem, Teknik ve Araçlara Dair Bulgular ve Tartışma.....	51
4.2.3. Öğretim Görevlilerinin Ders Verdikleri Kurlarda ve Alanlarda Haftalık Ders Saatini Yeterli/ Yetersiz Bulmalarına Dair Bulgular ve Tartışma ...	53
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	56
5.1. Sonuç	56
5.2. Öneriler	59
KAYNAKLAR	61
EKLER.....	67
ÖZGEÇMİŞ	79

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
<u>No</u>	<u>No</u>
4.1: Öğrencilerin geliştirmekte zorlandıkları dil becerilerine yönelik görüş dağılımı	45
4.2: Öğrencilerin ihtiyaç duydukları dil becerilerine yönelik görüşleri dağılımı.....	46



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo No	Sayfa No
1.1: Yükseköğretimde uluslararası öğrenci sayıları.....	2
2.1: ADOÇEP B1 seviyesi dinleme yeterlik ifadeleri	9
2.2: ADOÇEP B1 seviyesi okuma yeterlik ifadeleri	10
2.3: ADOÇEP B1 seviyesi sözlü üretim becerileri yeterlik ifadeleri	11
2.4: ADOÇEP B1 seviyesi sözlü etkileşim becerileri yeterlik ifadeleri	12
2.5: ADOÇEP B1 seviyesi yazılı üretim becerileri yeterlik ifadeleri.....	14
2.6: ADOÇEP B1 seviyesi yazılı etkileşim becerileri	14
3.1: Öğretim görevlileri genel bilgiler	25
3.2: Katılımcı öğrencilerin sosyodemografik değişkenler için sayı ve yüzde dağılımının incelenmesi.....	26
4.1: Dil eğitimi öncesinde Türkçeye dair ön bilgiye sahip olma durumunun yaş ve cinsiyet değişkenleri göre sayı ve yüzde dağılımının incelenmesi.....	30
4.2: Genel değerlendirme istatistikleri.....	31
4.3: Yazma becerisi kazanım istatistikleri	33
4.4: Konuşma becerisi kazanım istatistikleri	34
4.5: Dinleme becerisi kazanım istatistikleri	34
4.6: Okuma becerisi kazanım istatistikleri.....	35
4.7: Temel dil yeterlilikleri istatistikleri	36
4.8: Cinsiyet farklılıkları için t-testi analiz sonuçları	37
4.9: Yaş değişkenine göre sonuçlar	38
4.10: Milliyet değişkenine göre sonuçlar.....	40
4.11: Dil becerileri sıklık düzeyleri	42
4.12: Derslerde materyal kullanım sıklığı.....	42
4.13: Öğretim yöntemleri kullanım sıklığı.....	43
4.14: Değerlendirme ifadelerine ilişkin görüşler	44
4.15: Öğretim görevlisi değerlendirme ifadeleri	44
4.16: Öğretim görevlilerinin kurumda uygulanan programa dair görüş ve önerileri	47
4.17: Öğretim görevlileri tarafından kullanılan yöntem, teknik ve araçlar	51
4.18: Öğretim görevlilerinin becerilere göre ders saatlerine dair görüş sıklığı.....	53

EKLER DİZİNİ

Ek	Sayfa
No	No
EK 1: Onam formu	67
EK 2: Öğrenci anket formu.....	68
EK 3: Öğretim görevlisi görüşme formu	72
EK 4: Öğretim görevlisi görüşme örneği	73
EK 5: Hazırlık programlarında yabancı dil becerilerinin değerlendirilmesi ölçeği izni	75
EK 6: Kurs merkezi ve öğretim programı değerlendirme ölçeği kullanım izni	76
EK 7: Bartın Üniversitesi araştırma izin dilekçesi.....	77
EK 8: Etik kurul onay raporu.....	78

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

N	: katılımcı sayısı
$\bar{x}$	: ortalama
Ss	: standart sapma
f	: frekans

KISALTMALAR

ANOVA	: Analysis of Variance
ADOÇEP	: Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı
BARÜ	: Bartın Üniversitesi
CEFR	: Common European Framework of Reference for Languages
ÖG	: Öğretim Görevlisi
SPSS	: Statistical Package for Social Sciences
TDK	: Türk Dil Kurumu
TMV	: Türkiye Maarif Vakfı
TÖMER	: Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi
YEE	: Yunus Emre Enstitüsü
YTÖ	: Yabancılarla Türkçe Öğretimi
vb.	: ve benzeri
vd.	: ve diğerleri

1.GİRİŞ

Giriş bölümünde, araştırmanın problem durumu ve alt problemleri, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıkları, varsayımlara yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde her alanda oldukça hızlı bir değişim ve dönüşüm görülmektedir. Eğitim de bu değişim ve dönüşümden payını almaktadır. Eğitim üzerine dünya çapında bir etkileşim söz konusu olması yabancı dil öğrenme ihtiyacını doğurmaktadır. Türkiye'nin siyaset, ekonomi, güvenlik, eğitim ve kültür alanında süregelen uluslararası ilişkileri neticesinde Türkiye ve Türkçenin önemi artmış buna bağlı olarak da Türkçe öğrenen, öğrenmek isteyen yabancı sayısı da gün geçtikçe artmaktadır. Bunun bir sonucu olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine yapılan çalışmalar da artmaktadır. Bu çalışmada yükseköğretim nedeniyle Türkçe öğrenen bireyler esas alınmıştır ve UNESCO 2020 verilerine göre Türkiye, öğrenim gören 185.047 yabancı uyruklu öğrenci ile en çok uluslararası öğrenci çeken ilk 10 ülkeden biri konumundadır.

Tablo 1.1: Yükseköğretimde uluslararası öğrenci sayıları

Öğretim Yılı	Kadın	Erkek	Toplam
2018-2019	54285	100220	154505
2019- 2020	65436	119611	185047
2020- 2021	81050	142998	224048
2021- 2022	98181	162108	260289
2022- 2023	122024	179670	301694

(URL-1, 2023), (<https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden 10.11.2023'te alındı.)

Türkiye'deki üniversitelerde yüksek öğretim kurumunun verilerine göre 301.694 yabancı uyruklu öğrenci öğrenim görmektedir. Belirtilen mevcudun, dünya genelinde en fazla yabancı uyruklu öğrenciye ev sahipliği yapan ülkeler arasında Türkiye'nin de yer almasını sağladığı ve Türkiye'yi küresel bir eğitim merkezi haline getirdiği söylenebilir. Türkiye'de öğrenim görececek olan öğrenciler kendi alanlarında öğrenim görmeye

başlamadan önce belirli bir seviyede Türkçe biliyor olmaları gerekmektedir. Bu sebeple öğrenciler, hazırlık amaçlı Türkçe öğrenimi görmektedirler. Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezleri, bu hazırlık sürecinde temel dil becerilerini kazandırıp öğrencinin kendi alanındaki öğrenim sürecini etkili bir şekilde yürütebilmesi için gerekli kazanımları edindirmeyi amaçlamaktadır. Kullanılan programların öğrenci ve öğretmenlerin dil kazanımları ve sürece dair ihtiyaç ve beklentilerini karşılayıp karşılamadığı konusu önem taşımaktadır. Demirel (2020), eğitim programlarının etkili bir şekilde yürütülebilmesi için dört ilkeye uygun hazırlanması gerektiğini belirtmiştir, bu ilkeler: ekonomiklik, gerçek yaşamla tutarlılık, kaynaşıklık ve öğrenciye gereklidir.

Alanyazın incelendiğinde yabancılara Türkçe öğretiminde ihtiyaç analizi yapılan, karşılaşılan problemleri tespit eden ve çözüm önerileri sunan çalışmalar görülmüştür. Tüm kurumların uygulayabileceği ortak bir program olmaması da bu problemlerin ortak noktası olarak görülmektedir. Durmuş (2013), öğrenci ihtiyaçlarının dikkate alındığı bir dil öğretim programına duyulan gereksinimden söz etmektedir. Demirel vd. (2013), öğretmen ve öğrencilerin Türkçe öğretimi programına dair görüşlerini değerlendirdikleri çalışmalarında, ortak bir programın olmamasının ortak bir değerlendirme yapılmasını engellediğini belirtmişlerdir. Mete (2012), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde amaç, içerik, yöntem ve teknik, eğitim araç-gereçleri ve bu hususlarda takip edilecek olan felsefi görüş ve eğitim politikasını içeren programların, üzerinde ciddiyetle çalışılması gereken önemli konular olduğunu vurgulamıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı benimsenmekle beraber alanda kullanılan ortak bir ders programının olmaması, her öğretim kurumunun kendi tecrübelerinden, kullandıkları ders kitaplarından, bünyelerinde çalışan öğretim görevlilerinin yeterlilikleri ve benimsedikleri yöntemlerden hareketle kendi programlarını uygulamalarına neden olmaktadır. Kurumlarda uygulanan programların ADOÇEP yeterliliklerini kapsamaması bu noktada önem taşımaktadır.

1.2. Çalışmanın Amacı

Program değerlendirme dil öğreniminde önemli bir yere sahiptir. Uygulanan programın düzeye uygunluğunu, kapsamını, güncelliğini, öğrencilerin hedeflenen dil yeterliklerine ulaşmalarındaki etkililiği belirlemeyi sağlar. Demirel (2020), değerlendirme sürecinde öğretim programının etkililiğine dair sonuca ulaşabilmek için, veri toplama, verileri

ölçütlerle kıyaslayıp yorumda bulunma ve programın etkisine dair karara varma aşamalarının gerçekleşmesi gerektiğini belirtir. Türkçe için halihazırda genel kabul görmüş ortak bir program yoktur fakat dil merkezlerinde uygulanan programların hazırlanmasında Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı temel alınmaktadır. Üniversite eğitimi için Türkiye'ye gelen öğrenci sayılarındaki artış, bu öğrencilerin Türkçe öğrenme zorunluluğu ve buna bağlı olarak da üniversitelerin Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde dil öğrenen öğrenci sayısının artmasıyla ilgili merkezlerdeki programların değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı, TÖMER'de öğrencilere uygulanan öğretim programının öğrenci yeterlikleri temel alınarak ADOÇEP ile uyumunun incelenmesi ve öğretim görevlileri ile öğrencilerin programa dair görüşleri alınarak programın yeterliği ve varsa geliştirilmesi gereken program bileşenlerinin belirlenmesidir. B1 düzeyinin araştırma için seçilme sebebi, A1 ve A2 düzeylerini de içermesi ve eşik seviye olarak kabul edilmesidir. Bu tezin problem cümlesi şu şekilde ifade edilebilir: “Üniversitelerin Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde yürütülen dil öğretim programları Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı becerilerine uygun mudur?”.

1.3. Alt Problemler

Bu çalışmada, ana araştırma sorusu “Üniversitelerin Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde yürütülen dil öğretim programları Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı becerilerine uygun mudur?” sorusuna cevap aranmıştır. Aşağıda belirtilen sekiz alt problem, bu ana sorunun cevabını bulmak için araştırılmıştır. Buradan hareketle ulaşılan veriler ile araştırmanın yapıldığı kurumda uygulanan Türkçe öğretim programının ADOÇEP kazanımlarına uygunluğu değerlendirilmiştir.

B1 kuruna devam eden öğrenciler dikkate alındığında;

1. Mevcut Türkçe yeterlik düzeyleriyle ilişkili olarak dört dil becerisindeki öğrenme çıktı düzeyleri nedir?
2. Mevcut Türkçe yeterlilik seviyelerine göre dört dil becerisinin her birinin ilgili alt becerilerindeki öğrenme çıktı düzeyleri nedir?
3. Temel Türkçenin dört beceride dil gelişimlerine katkı düzeyi nedir?
4. Dört dil becerisindeki öğrenme çıktıları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
5. Dört dil becerisindeki öğrenme çıktıları yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
6. Dört dil becerisi öğrenme çıktıları milliyete göre farklılaşmakta mıdır?

7. Öğrencilerin kurs merkezi ve öğretim programına dair değerlendirmeleri nedir?
8. Öğretim görevlilerinin uyguladıkları programa dair görüşleri nelerdir?

1.4. Çalışmanın Önemi

Literatür incelendiğinde, program değerlendirmeye dair öğretici ve öğrenci görüşlerine dayalı çalışmalarla karşılaşılmıştır fakat yapılan çalışmalar içerisinde TÖMER’lerde uygulamada olan öğretim programlarının Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı’nda belirtilen becerilere uygunluğuna dair çalışmaların eksikliğiyle karşılaşılmıştır. Bu araştırma, üniversitelere bağlı TÖMER’lerde uygulanan programların öğrenci yeterlikleri temel alınarak Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı kazanımlarını karşılama durumunun değerlendirilmesi çerçevesinde ele alınmıştır. Bu araştırmanın, çalışmanın yapıldığı kurumda uygulanan dil öğretim programının yeterliği ve varsa geliştirilmesi gereken program bileşenleri belirlenerek literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Çalışma, 2022- 2023 Eğitim Öğretim yılı Bartın Üniversitesi Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi B1 düzeyi programı ile sınırlandırılmıştır.

Araştırmanın örneklemi 2022- 2023 Eğitim Öğretim yılı Bartın Üniversitesi Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi B1 düzeyi öğrencileri ve ilgili düzeyde görev yapan öğretim görevlileriyle sınırlandırılmıştır.

Araştırma, uygulanan değerlendirme aracındaki maddelerle sınırlıdır.

Araştırma, değerlendirme aracına verilen cevaplarla ve araştırmada kullanılan istatistiksel yöntemlerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Ana dili Türkçe olmayan kimselere Türkiye’de veya yurt dışında hedef dil olarak Türkçe öğretimi yapılmasıdır.

Öğretim Programı: “Bir okulu bitirmek veya bir alanda uzmanlaşmak için okunması gereken ders ve konuları kapsayan plan; ders programı, müfredat, müfredat programı.” (TDK Türkçe Sözlük 2011, s. 1840).

Değerlendirme: “Bir ölçüt belirlenerek yapılan ölçme işleminden sonra elde edilen sonuçlardan hareketle bir karara varmadır.” (Boylu, 2020, s. 531).



2.LİTERATÜR ÖZETİ

Bu bölümde ADOÇEP'e, yabancılara Türkçe öğretiminin tarihçesine ve yabancılara Türkçe öğretiminde program durumuyla ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı

“ADOÇEP, 1970-1980 yıllarında Avrupa Konseyi'nin dil öğretimi çalışmalarıyla geliştirilmeye başlamıştır. ADOÇEP ve Avrupa Dil Portföyü, 1991'de İsviçre'de önerilmiştir. 1996 ve 1998 yıllarında hazırlanan taslak versiyonlarından sonra 2001'de İngilizce ve Fransızca olarak yayınlanarak kısa bir sürede 40 dile çevrilmiştir.” (CEFR, 2020, s. 25). 2001 yılında yayınlanan temel metnin 2013, 2018 ve 2020 de yayınlanan uzantıları mevcuttur. CEFR 2018'de, belgenin mevcut uzantılarının 2001 versiyonunun yerine geçmeyeceği, ek materyal niteliğinde kalacağı belirtilmiştir. “ADOÇEP, dil seviyelerini Temel (A1 ve A2), Orta (B1 ve B2), İleri (C1 ve C2) olmak üzere altıya ayırır, fakat bu sınıflandırmanın mutlak olmadığını da dile getirir.” (CEFR 2020, s. 36).

“Çerçeve program, dillerin karmaşık doğasını ele alarak, dil becerilerini yazma, okuma, sözlü iletişim ve dinleme olarak sınıflandırmaya çalışmaktadır. Bu süreç, dil öğretimindeki pedagojik ve psikolojik etkenleri içerir ve aynı zamanda bir bireyin kişisel gelişim yolunu kapsar” (CEFR, 2001, s. 1).

“ADOÇEP, öğrenimle öğretiminin kalitesiyle etkililiğinin iyileştirilmesi için dil uzmanlarına yardımcı amaçlamaktadır. Eylem odaklı yaklaşımıyla, dil yapıları veya önceden belirlenmiş kavramlar, işlevlerle ilerleyen izlencelerden uzaklaşmakta; ihtiyaca, gerçek yaşam görevlerine odaklanan, amaca göre seçilen kavramlarla işlevler etrafında kurulan izlencelere geçişi temsil etmektedir.” (CEFR, 2020, s. 32).

ADOÇEP'in belirtilen amaçları şunlardır:

- “Farklı ülkelerdeki eğitim kurumları arasında iş birliğini teşvik etmek ve kolaylaştırmak,
- Dil niteliklerinin karşılıklı olarak tanınması için sağlam bir temel oluşturmak,

- Öğrenenlerin, öğretmenlerin, ders tasarlayanların, sınav kurumlarının ve eğitim yöneticilerinin konumlanmalarına ve çalışmalarını koordine etmelerine yardımcı olmaktır.” (CEFR, 2020, s. 32).

“Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı, hem Avrupa Konseyi hem de Avrupa Birliği’nin hemen hemen tüm üye devletleri tarafından bir başvuru aracı olarak kullanıldığı gibi Avrupa kıtasının ötesinde de önemli bir etkiye sahip olmuştur ve sahip olmaya da devam etmektedir.” (CEFR, 2020, s. 31). ADOÇEP dil öğretiminde standartlaşmayı, kurumlar arası iş birliğini sağlayacak bir çerçevedir, kurumların çalışmalarını düzenlemeleri ve koordine etmeleri için bir başvuru metnidir fakat doğrudan uygulanacak bir program değildir. Metin kılavuzluk etmek üzerinedir denilebilir.

2.2. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı’na Göre B1 Seviyesi

B1 düzeyi, yabancı bir ülkeye giden kimse için “Eşik” düzeyini [Threshold] yansıtır ve iki özellikle nitelendirilir. İlk özellik, karşılıklı etkileşimi devam ettirme ve çeşitli durumlarda istenen şeyi elde edebilme kabiliyetidir. İkinci özellik günlük yaşamdaki olağan meselelerle başa çıkabilme kabiliyetidir (CEFR, 2020).

B1 seviyesi “Bağımsız Kullanıcı” düzeyindedir ve aşağıdaki maddelerde bu seviyenin özellikler kısaca özetlenmiştir:

- Düzenli olarak işte, okulda, serbest zamanlarında vb. karşılaşılan aşına olduğu meselelerdeki açık standart girdilerin ana noktalarını anlayabilir.
- Dilin konuşulduğu bir bölgede seyahat halindeyken yaşanma ihtimali olan çoğu durumla baş edebilir.
- Aşına olduğu veya kişisel ilgi alanına giren konularda basit, bağlantılı metinler üretebilir.
- Deneyimleri ve olayları, hayalleri, umutları ve amaçları betimleyebilir ve kısaca görüşler ve planlar için sebepler sunabilir ve açıklamalar yapabilir. (CEFR, 2020).

2.2.1. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı’na Göre Dinleme Becerisi

ADOÇEP’te dinleme becerisi, alımlama becerileri içerisinde yer almaktadır. “Alımlama, girdiyi alma ve işlemeyi içerir: İfade edilen anlamın bir temsilini ve bu anlamın ardında yatan iletişimsel niyetle ilgili bir varsayım oluşturma amacıyla uygun olduğu düşünülen şemaları etkinleştirmektedir.” (CEFR, 2020, s. 51). “Bireyin ana dilinde ilk edindiği beceri olan dinleme, ikinci dilde de ilk karşılaştığı becerilerden biridir. Özellikle hedef dili, konuşulduğu ülkede öğreniyorsa dille ilk iletişimi dinleme yoluyla başlar.” (Karakuş Tayşi, 2017, s. 321). Dinleme becerisinin, sık kullanılması nedeniyle öğrenme aracı olmanın yanı sıra sosyal hayatta da olumlu ilişkiler kurabilmek, anlayabilmek, değerlendirebilmek için oldukça önemli bir beceri olduğu söylenebilir. Tablo 2.1’de ADOÇEP B1 seviyesi dinleme yeterlik ifadeleri verilmiştir.

Tablo 2. 1: ADOÇEP B1 seviyesi dinleme yeterlik ifadeleri

Başkaları arasındaki karşılıklı konuşmayı anlama	Standart dil veya aşına olduğu bir ağızda açık bir şekilde sesletilmesi koşuluyla günlük karşılıklı konuşma ve tartışmaların çoğunu takip edebilir. Standart dil veya aşına olduğu bir ağızda açık bir şekilde sesletilmesi koşuluyla etrafındaki uzayan konuşmaların ana noktalarını genellikle takip edebilir.
Canlı bir izleyici kitlesinin üyesi olarak anlama	Konunun aşına olması ve sunumun karmaşık olmayan ve açık bir şekilde yapılandırılmış olması koşuluyla kendi alanındaki bir ders veya konuşmayı takip edebilir. Açıkça ifade edilmiş standart bir dil veya aşına olduğu bir ağızda sesletilmesi koşuluyla bilinen konularla ilgili standart derslerdeki ana fikirler ve destekleyici detayları birbirinden ayırt edebilir. Açıkça sesletilmiş standart bir dil veya aşına olduğu bir ağızda sunulması koşuluyla bilinen konulardaki karmaşık olmayan kısa konuşmaları ana hatlarıyla takip edebilir. Verilen açıklamaları anlayarak kendi alanlarındaki bir konu veya ürünle ilgili görsel destekli (ör. slaytlar, çalışma notları) karmaşık olmayan bir konferans sunumunu veya tanıtım gösterisini takip edebilir. Konuşmanın açık ve oldukça yavaş olması koşuluyla karmaşık olmayan bir tekil konuşmada (ör. rehberli tur) söylenenlerin ana noktalarını anlayabilir.
Duyuru ve yönergeleri	Günlük araçların kullanım yönergeleri gibi basit teknik bilgiyi anlayabilir. Detaylı yönergeleri takip edebilir.
Anlama	Minimum derecede arka plan gürültüsü [işitsel/görsel] ve açık bir şekilde sesletilmesi koşuluyla havaalanları, istasyonlardaki ve uçak, otobüs ve trenlerdeki kamusal duyuruları anlayabilir.
İşitsel (veya işaret dilinde) medya içeriği ve kayıtları anlama	Kişisel ilgi alanına giren konularda açık standart bir dilde sunulan çoğu kayıtlı veya yayımlanmış materyalin bilgi içeriğini anlayabilir. Aşına olduğu konularla ilgili oldukça yavaş ve açık bir şekilde sunulan haber bültenlerinin ve daha basit kayıtlı materyalin ana noktalarını anlayabilir. Anlatımın yavaş ve açık olması koşuluyla hikâye ve diğer anlatılardaki (ör. bir tatil anlatımı) ana noktaları ve önemli detayları anlayabilir.
TV, film ve video izleme	Konuşma oldukça yavaş ve açık olduğunda, kişisel ilgi alanına giren konulardaki röportajlar, kısa konferanslar ve haber bültenleri gibi birçok TV programının büyük bölümünü anlayabilir. Olay örgüsünün çoğunun görseller ve eylemlerle anlatıldığı ve açık bir şekilde karmaşık olmayan bir dilde pek çok filmi anlayabilir. Sunum oldukça yavaş ve açık olduğunda aşına olan konularla ilgili TV programlarındaki ana noktaları anlayabilir.

2.2.2. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'na Göre Okuma Becerisi

TDK Türkçe Sözlük'te (2011) okuma, bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlemek veya seslendirmek; yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek olarak tanımlanmaktadır. Bu sebeple yabancı dil öğretiminde Erdem vd.nin (2015) de ifade ettiği gibi okuma becerisinin diğer dil becerilerinin gelişimi açısından dilin kilidi konumunda olduğu söylenebilir. Okuma becerisi ADOÇEP'te alımlama becerileri içerisinde yer almaktadır. Tablo 2.2'de ADOÇEP B1 seviyesi okuma becerisi yeterlik ifadeleri verilmiştir.

Tablo 2.2: ADOÇEP B1 seviyesi okuma yeterlik ifadeleri

Yazışmaları okuma	Daha az aşına olduğu konulardaki resmi yazışmaları başkalarına yönlendirecek kadar iyi anlayabilir. Kişisel mektuplardaki olay, duygu ve dilek betimlemelerini bir mektup arkadaşıyla düzenli yazışacak derecede iyi anlayabilir. Nispeten ayrıntılı olay ve deneyim betimlemesi yapan karmaşık olmayan kişisel mektup, e-posta veya ilanları anlayabilir. Mesleki ilgi alanına giren standart resmi yazışma ve çevrim içi ilanları anlayabilir.
Fikir sahibi olmak için okuma	İstenen bilgiyi bulmak için daha uzun metinleri tarayabilir ve belirli bir görevi yerine getirmek için bir metnin farklı yerlerinden veya farklı metinlerden bilgi toplayabilir. Dergilerde, broşürlerde veya internetteki karmaşık olmayan olgusal metinleri tarayabilir, ne hakkında olduklarını belirleyebilir ve kullanışlı bilgi içerip içermediklerine karar verebilir. Mektup, broşür ve kısa resmi belgeler gibi gündelik materyallerdeki ilgili bilgileri bulabilir ve anlayabilir. Gıda maddeleri ve ilaçların üzerinde yazan hazırlama ve kullanımla ilgili önemli bilgileri anlayabilir. Bir makale, rapor veya eleştiri yazısının ihtiyacı duyulan konu ile ilgili olup olmadığını değerlendirebilir. Çok fazla kısaltma olmaması koşuluyla gazete ve dergilerdeki basit ve anlaşılır şekilde hazırlanmış olan reklamlardaki önemli bilgiyi anlayabilir.
Bilgi ve sav için okuma	İlgi alanları ve çalışmalarıyla ilgili olan konularda karmaşık olmayan olgusal metinleri anlayabilir. İnsanların fikirlerini paylaştığı, aşına olduğu veya ilgi alanına giren güncel konulardaki kısa metinleri (ör. çevrim içi bir tartışma forumuna yapılan önemli katkılar veya editöre yazılmış okur mektupları) anlayabilir. Açıkça işaret edilen tartışmacı metinlerdeki ana sonuçları belirleyebilir. Sunulan konunun ele alınmasındaki bir dizi tartışmayı detaylı olmasa bile fark edebilir. Aşına olduğu konularla ilgili karmaşık olmayan haber makalelerindeki önemli noktaları ayırt edebilir. Tekrar okumak için yeterli zamanı olması koşuluyla ilgi alanına giren aşına olduğu konulardaki olgusal çoğu bilgiyi anlayabilir. Müze sergileri ve sergilerdeki açıklayıcı panolarda yer alan betimleyici notların ana noktalarını anlayabilir.
Yönergeleri okuma	İlgili süreç ve ürüne aşına olması koşuluyla kullanma kılavuzu gibi aralıksız metin şeklindeki yönerge ve prosedürleri anlayabilir. Bir teçhizat parçası için açıkça ifade edilmiş karmaşık olmayan yönergeleri anlayabilir. Ambalaj üzerinde verilen basit yönergeleri (ör. pişirme yönergeleri) takip edebilir. Çoğu kısa güvenlik yönergelerini (ör. toplu taşımada veya elektrikli bir teçhizat kullanım kılavuzundakileri) anlayabilir.
Serbest zaman etkinliği olarak okuma	Daha geniş bir izleyici için hazırlanmış gazete/dergilerin film, kitap, konser vb. anlatımlarını okuyabilir ve ana noktalarını anlayabilir. Karmaşık olmayan bir dil ve tarz kullanılması koşuluyla basit şiir ve şarkı sözlerini anlayabilir. Yüksek kullanım sıklığına sahip gündelik dil kullanan anlatılardaki, kılavuzlardaki ve dergi makalelerindeki yer, olay, açıkça ifade edilen duygu ve bakış açısı betimlemelerini anlayabilir. Temelde bir yolculuktaki olayları ve yazarın tecrübe ve keşiflerini anlatan bir seyahat günlüğünü anlayabilir. Düzenli sözlük kullanımı yardımıyla açık ve doğrusal bir akışa ve yüksek sıklık derecesi olan günlük dil kullanımına sahip hikâyelerin, basit romanların ve çizgi romanların olay örgüsünü takip edebilir.

2.2.3. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'na Göre Konuşma Becerisi

Konuşma, duygu ve düşüncelerin sözlere aktarılması, zihinsel yapı, süreç ve işlemlerin açığa kavuşturulması olarak açıklanmaktadır (Güneş, 2014, s. 3). Günlük hayatta çok kullanılması ve etkileşim gerektirmesi bu beceriyi önemli kılmaktadır. Konuşmanın en az beş unsuru vardır: ses, boğumlama (telaffuz), konuşma dinamiği (duygu, düşünce istek), sözcük hazinesi ve üslup (Taşer, 2015). ADOÇEP'te bu unsurlardan telaffuz öne çıkmaktadır. Hedef dildeki konuşucularla rahatlıkla iletişim kurabilmek, sıklıkla karşılaşılan mecazlı söyleyişleri kullanabilmek, içinde bulunulan duruma uygun olarak hazırlıklı ya da hazırlıksız konuşma yapabilmek ve resmî kurumlarda taleplerini ifade edebilmek eşik düzeyindeki (B1, B2) öğrencilerden beklenen yeterliliklerdir.

ADOÇEP'te konuşma becerisi, sözlü üretim ve sözlü etkileşim bölümlerinde ele alınmıştır. Sözlü üretim kapsamında ADOÇEP'te konuşma faaliyetleri için Tablo 2.3'te verilen tanımlayıcı ölçekler hazırlanmıştır. Burada yalnızca B1 seviyesi aktarılmıştır.

Tablo 2.3: ADOÇEP B1 seviyesi sözlü üretim becerileri yeterlik ifadeleri

Kesintisiz monolog:	Deneyimlenen bir şey hakkındaki duygularını açıkça ifade edebilir ve bu duyguları açıklamak için nedenler sunabilir.
Deneyimi betimleme	İlgi alanları dâhilindeki çeşitli aşına olduğu konularda karmaşık olmayan açıklamalar yapabilir. Karmaşık olmayan bir anlatıyı veya açıklamayı bir olaylar dizisi olarak kabul edilebilir ve akıcı bir şekilde ilişkilendirebilir. Duyguları ve tepkileri açıklayarak, deneyimlerinin ayrıntılı açıklamalarını verebilir. Öngörülen olayların ayrıntılarını ilişkilendirebilir, örneğin bir kaza. Bir kitabın veya filmin konusunu ilişkilendirebilir ve tepkilerini anlatabilir. Hayalleri, umutları ve hırsları tanımlayabilir. Gerçek veya hayali olayları anlatabilir. Bir hikâye anlatabilir.
Kesintisiz monolog:	Bir fikir veya problemdeki ana noktaları kabul edilebilir bir netlikle açıklayabilir.
Bilgi verme	Ayrıntılı talimatlar vererek bir şeyin nasıl yapılacağını tarif edebilir. Önceden hazırlanabilmesi koşuluyla aşına olduğu bir konu hakkında (ör. bir sorunun doğasını belirtmek veya ayrıntılı tarifler vermek gibi) karmaşık olmayan olgusal bilgileri rapor edebilir.
Kesintisiz monolog:	Çoğu zaman zorlanmadan takip edilebilecek kadar iyi bir sav geliştirebilir.
Bir sav ortaya koyma	Aşına olduğu bir konuda bir bakış açısını haklı çıkarmak için basit nedenler sunabilir. Basit ifadeler kullanarak günlük yaşamla ilgili konularda görüşlerini dile getirebilir. Fikirler, planlar ve eylemler için kısaca nedenler ve açıklamalar sunabilir. Birinin yaptıklarını onaylayıp onaylamadıklarını açıklayabilir ve bu görüşü haklı çıkarmak için gerekçeler sunabilir.
Kamusal duyurular	Vurgu ve tonlama ile ilgili olası sorunlara rağmen (= işaret dilinde el-dışı işaretler), yine de kendi alanlarındaki günlük olaylarla ilgili kısa, provası yapılmış duyurular yapabilirler.
İzleyicilere hitap etme	Kendi alanındaki aşına olduğu bir konuda, benzerlikleri ve farklılıkları (ör. ürünler, ülkeler/bölgeler, planlar arasında) ana hatlarıyla belirten bir sunum yapabilir. Alanında aşına olduğu bir konuda, çoğu zaman zorlanmadan takip edilebilecek kadar açık ve ana noktaların kabul edilebilir bir netlikle açıklandığı, önceden hazırlanmış karmaşık olmayan bir sunum yapabilir. Takip soruları alabilir ancak hızlı sorulduysa sorunun tekrar edilmesini istemek zorunda kalabilir.

Sözlü etkileşim kapsamında ADOÇEP'te (2020) konuşma faaliyetleri için dokuz ölçek hazırlanmıştır. Bu ölçeklerde esas olan kullanıcının etkileşime girmesi, aktif olarak süreçte bulunmasıdır. Tablo 2.4'te B1 seviyesi tanımlayıcı ölçekleri verilmiştir.

Tablo 2.4: ADOÇEP B1 seviyesi sözlü etkileşim becerileri yeterlik ifadeleri

Muhatabı anlama	Günlük karşılıklı konuşmada kendisine yöneltilen açıkça sesletilmiş konuşmaları/işaretleri takip edebilir ancak bazen belirli sözcüklerin/işaretlerin ve öbeklerin tekrarını istemek zorunda kalabilir.
Karşılıklı konuşma	İnsanlara özel bir deneyim veya olay hakkında nispeten spontane sorular sorarak aşına olduğu konularda tepkilerini ve görüşlerini ifade etmek suretiyle bir konuşma başlatabilir ve karşılıklı konuşmanın devam etmesine yardımcı olabilir. Muhatabın anlamayı desteklemek için çaba göstermesi koşuluyla ortak ilgi alanlarındaki konularda nispeten uzun karşılıklı konuşmalar yapabilir. Aşına olduğu konulardaki karşılıklı konuşmalara hazırlıksız girebilir. Günlük karşılıklı konuşmada kendisine yöneltilen açık şekilde sesletilmiş dili takip edebilir ancak bazen belirli kelimelerin/işaretlerin tekrarını istemek zorunda kalabilir. Karşılıklı bir konuşmayı veya tartışmayı sürdürebilir ancak bazen tam olarak ne istediğini ifade etmeye çalışırken onu takip etmek zor olabilir. Şaşırma, mutluluk, üzüntü, ilgi ve kayıtsızlık gibi duyguları ifade edebilir ve bu duygulara yanıt verebilir.
Resmî olmayan tartışma (arkadaşlarla)	Muhatabların deyimisel kullanımlardan kaçınmaları ve anlaşılır biçimde sesletmeleri hâlinde, genel konular çevresinde söylenenlerin çoğunu takip edebilir. Müzik veya filmler gibi soyut veya kültürel konular hakkında düşüncelerini ifade edebilir. Bir şeyin neden bir problem olduğunu açıklayabilir. Başkalarının görüşleri hakkında kısa yorumlar yapabilir. Ne yapılacağını, nereye gidileceğini, kimin veya neyin seçileceğini vb. tartışarak seçenekleri kıyaslayabilir. Açık bir şekilde, standart bir dilde veya aşına olduğu bir ağızda sesletilmesi koşuluyla arkadaşlarla yapılan resmî olmayan bir tartışmada ana noktaları genellikle takip edebilir. İlgi duyduğu konularda konuşurken kişisel görüş ve fikir isteyebilir, kendininkileri paylaşabilir. Sorunlara getirilen çözümlere veya nereye gidileceği, ne yapılacağı veya bir etkinliğin nasıl organize edileceği (ör. bir gezi) ile ilgili pratik sorulara yönelik görüşlerini ve tepkilerini anlaşılır hâle getirebilir. İnançları, görüşleri, anlaşma ve anlaşmazlıkları nazikçe ifade edebilir.
Resmî tartışma (toplantılar)	Muhatabların fazla sayıda deyimisel kullanımından kaçınması ve anlaşılır biçimde sesletilmesi koşuluyla kendi alanıyla ilgili söylenenlerin çoğunu takip edebilir. Bir bakış açısını açık bir şekilde ortaya koyabilir ancak tartışmaya girmekte güçlük çeker. Standart bir dilde veya aşına olduğu bir ağızda anlaşılır biçimde sesletilen ve olgusal bilgi alışverişine talimat almaya veya pratik sorunların çözümüne ilişkin tartışma içeren aşına olduğu konular üzerine rutin resmî tartışmalara katılabilir. Anlatılmak istenen noktaların nispeten basit bir dilde ifade edilmesi ve/veya tekrarlınması ve açıklama için fırsat verilmesi koşuluyla aşına olan veya tahmin edilebilir bir konuda oluşturulan savları ve tartışmayı takip edebilir.
Hedef odaklı iş birliği	Söylenenleri takip edebilir ancak hızlı ve uzayan bir tartışmaya zaman zaman tekrar veya açıklama istemek zorunda kalabilir. Bir şeyin neden sorun olduğunu açıklayabilir, bir sonraki adımda ne yapılacağını tartışabilir ve seçenekleri karşılaştırabilir. Diğerlerinin görüşleri hakkında kısa yorumlarda bulunabilir. Genellikle söylenenleri takip edebilir ve gerektiğinde karşılıklı anlaşmayı doğrulamak için birinin söylediklerinin bir kısmını tekrarlayabilir. Olası çözümlere veya bir sonraki adımda ne yapılacağı sorusuna yönelik görüşlerini ve tepkilerini kısa sebepler ve açıklamalar sunarak anlaşılır hâle getirebilir. Başkalarını nasıl ilerleyecekleri konusunda görüşlerini bildirmeye davet edebilir.
Mal ve hizmet alımı	Seyahat ederken, seyahat veya konaklama ayarlarken veya bir yurt dışı ziyareti sırasında yetkililerle uğraşırken ortaya çıkması muhtemel çoğu işlemle ilgilenebilir. Bir karar vermek için bir mağazada aynı amaca hizmet eden iki veya daha fazla ürün arasındaki farkın açıklamasını, gerektiğinde takip soruları sorarak, isteyebilir.

Tablo 2.4: (devam ediyor)

	Mağazalarda, postanelerde, bankalarda daha az rutin olan durumlarla (ör. tatmin etmeyen bir satın alma işlemi sonrası ürünü iade etme) başa çıkabilir.
	Şikâyetle bulunabilir.
	Bir acente aracılığıyla seyahat düzenlemeleri yaparken veya seyahat ederken, ortaya çıkması muhtemel çoğu durumla başa çıkabilir, ö. aşına olmadığı bir yere giderken bir yolcuya nerede inmesi gerektiğini sormak.
Bilgi alışverişi	Biraz güvenle kendi alanındaki rutin ve rutin olmayan aşına konularda bir araya getirilmiş olgusal bilgileri verebilir, kontrol edebilir ve onaylayabilir.
	Kısa bir hikâye, makale, konuşma, tartışma, mülakat veya belgeseli özetleyebilir, bunlarla ilgili görüşünü bildirebilir ve daha ayrıntılı soruları yanıtlayabilir.
	Karmaşık olmayan olgusal bilgileri bulabilir ve iletebilir.
	Ayrıntılı yönlendirme sorabilir ve verilen yönlendirmeyi takip edebilir.
	Daha detaylı bilgi alabilir.
	Kendi deneyim alanlarındaki basit konular hakkında tavsiyelerde bulunabilir.
Mülakat yapmak ve mülakata girmek	Bir mülakatta/danışmada gerekli olan somut bilgileri sağlayabilir (ör. bir doktora belirtileri tarif edebilir) ancak netlik açısından biraz kısıtlıdır.
	Diğer kişinin hızlı ve uzayan bir yanıtı olursa, ara sıra tekrar istemek zorunda kalsa bile, bilgileri kontrol ederek ve onaylayarak yapılandırılmış bir görüşme yapabilir.
	Bir görüşmede/danışmada biraz inisiyatif alabilir (ör. yeni bir konuyu gündeme getirmek için) ancak etkileşimde mülakat yapana çok bağlıdır.
	Belirtileri basit bir şekilde betimleyebilir, sağlık hizmetlerini kullanırken tavsiye isteyebilir ve günlük dilde açık bir şekilde verilmesi koşuluyla cevabı anlayabilir.
	Bazı spontane takip soruları içeren, yapılandırılmış bir mülakat yapmak için hazır bir anket kullanabilir.
İletişim/ haberleşme araçlarını kullanma	Zaman zaman açıklama talep edebilmesi koşuluyla iletişim/haberleşme araçlarını günlük kişisel veya mesleki amaçlar için kullanabilir.
	Beklenmeyen bir olayla ilgili önemli ayrıntıları (görüntülü) telefon üzerinden verebilir (ör. otelle, seyahat düzenlemeleriyle veya kiralık arabayla ilgili bir sorun).
	Kişisel olarak tanıdığı insanlarla nispeten basit ama uzayan görüşmeler yapmak için iletişim/haberleşme araçlarını kullanabilir.
	Rutin mesajlar (ör. bir toplantı için düzenlemeler) ve temel hizmetleri almak (ör. bir otel odası rezervasyonu yapmak veya tıbbi randevu almak) için iletişim/haberleşme araçlarını kullanabilir.

2.2.4. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'na Göre Yazma Becerisi

ADOÇEP 2020'de dil becerileri; alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık olarak sınıflandırılmıştır. Yazma becerisi üretim ve etkileşim bölümlerinde ele alınmıştır.

Yazılı Üretim kapsamında ADOÇEP'te yazma faaliyetleri için Tablo 2.5'te verilen tanımlayıcı ölçekler hazırlanmıştır. Burada yalnızca B1 seviyesi aktarılmıştır.

Tablo 2.5: ADOÇEP B1 seviyesi yazılı üretim becerileri yeterlik ifadeleri

Yaratıcı yazma	Öyküleyici metinde kronolojik sırayı açıkça belirtebilir. Sınırlı bir dil varlığı kullanarak bir film, kitap veya TV programı hakkında basit bir eleştiri yapabilir. İlgi alanlarına giren çeşitli aşına olduğu konular hakkında, karmaşık olmayan, ayrıntılı açıklamalar yapabilir. Duyguları ve tepkileri basit, bağlantılı metinlerle açıklayarak deneyimlerini anlatabilir. Gerçek veya hayali bir olayı, yakın tarihli bir geziyi anlatabilir. Bir hikâye anlatabilir.
Raporlar ve denemeler (Kompozisyonlar)	İlgilendiği konularda kısa, basit denemeler yazabilir. Avantajları ve dezavantajları listelemek için basit bir dil kullanarak kişisel ilgi alanına giren güncel bir konu hakkında bir metin üretebilir ve görüşlerini bildirip gerekçelendirebilir. Kendi alanlarındaki rutin olan veya olmayan aşına olduğu meselelerde birikmiş olgusal bilgileri bir parça güvenle özetleyebilir, onlar hakkında rapor verebilir ve görüşlerini bildirebilir. Rutin olgusal bilgileri ve eylemlerin nedenlerini belirten standart, gelenekselleştirilmiş bir formatta çok kısa raporlar üretebilir. Fotoğrafları ve kısa metin bloklarını kullanarak kısa bir rapordaki veya posterdeki bir konuyu sunabilir.

“Yazılı etkileşim, yazı veya işaret aracılığıyla etkileşimli iletişimle ilgilidir. Bu bölümde iki ölçek vardır: “Yazışmalar” ve “Notlar, mesajlar ve formlar”. Bunlardan ilki kişilerin karşılıklı yazma alışverişine odaklanır, ikincisi ise bilgi aktarımı ile ilgilidir.” (CEFR, 2020, s. 86). Yazılı etkileşimde kullanılan dil sözlü dille benzerlik gösterir. Ek olarak, çoğu etkileşimli durum bazı hatalara ve karışıklıklara karşı hoşgörülüdür ve bir miktar bağlamsal desteğe de sahiptir. Yazılı Üretim kapsamında B1 seviyesi yazma faaliyetleri için hazırlanan tanımlayıcı ölçekler Tablo 2.6’da verilmiştir.

Tablo 2.6: ADOÇEP B1 seviyesi yazılı etkileşim becerileri

Yazışma	Müzik veya film gibi soyut veya kültürel konular hakkında bilgi veren ve düşüncelerini ifade eden kişisel mektuplar oluşturabilir. Farklı görüşleri ifade eden ve kişisel duygu ve deneyimlerinin ayrıntılı açıklamalarını yapan mektuplar oluşturabilir. Bir reklama yazılı olarak yanıt verebilir ve ilgisini çeken ürün hakkında daha fazla bilgi isteyebilir. Başlıca resmî e-postaları/mektupları oluşturabilir (ör. şikâyetle bulunmak ve eylem talep etmek için). Deneyimleri, duyguları ve olayları ayrıntılı olarak anlatan kişisel mektuplar oluşturabilir. Olgusal nitelikteki temel e-postaları/mektupları oluşturabilir (ör. bilgi talep etmek veya onay istemek ve vermek için). Sınırlı seviyede destekleyici ayrıntılarla temel bir başvuru mektubu oluşturabilir.
Notlar, mesajlar ve formlar	Kişisel, mesleki veya akademik bağlamda ortaya çıkması muhtemel rutin mesajları alabilir. Sorguları ileten ve sorunları açıklayan mesajlar alabilir. Önemli olduğunu düşündüğü noktaları anlaşılır bir şekilde ileterek arkadaşlarına, hizmetlilere, öğretmenlere ve günlük yaşamında yer alan diğer kişilere konuyla yakından ilgili basit bilgileri aktaran notlar oluşturabilir. Arayanın açıkça ve anlayışlı bir biçimde dikte ettirmesi koşuluyla telefonda birkaç nokta içeren mesajları alabilir.

2.3. Yabancılarla Türkçe Öğretimi

Bu bölümde kısaca tarihçe ve kurumlar tarafından hazırlanan programlardan bahsedilmiştir.

2.3.1. Yabancılarla Türkçe Öğretimi Tarihçesi

Türkçe tarihin en zengin ve eski dillerinden biri olarak yabancılar tarafından tarihin her döneminde ilgi odağı olmuştur. Hunlar döneminde, Çinlilerle Türkler dil öğrenme ve öğretme çalışmalarının dışında kelime alışverişinde bulunmuşlardır. Göktürkler, Uygurlar, Karahanlılar, Harezmi, Kıpçak ve Selçuklular dönemlerinde gerek birçok ülkeyle diplomatik ilişkilerde bulunulması gerek dini, ticari sebeplerle Türkçe öğrenme ve öğretme çabaları devam etmiştir (Biçer, 2017). 11. yüzyılda Kaşgarlı Mahmud'un yazdığı Divan-ı Lügat-it Türk yabancılarla Türkçe öğretiminde yazılan ilk eser olarak bilinmektedir. Divan-ı Lügati't Türk dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında verilen diğer eserlerden bazıları şunlardır: Codex Cumanicus, Et- Tuhfetü'z Zekiye fi` Lügat`i-t Türkiye, Kitabû'l İdrak li-Lisâni'l Etrak, El Kavaninü'l Külliye li Zati'l Lügati't Türkiyye, Muhakemetü'l Lügateyn (Bayraktar, 2003). Sözü geçen eserler, sözlük tarzında yazılarak dönemin hem Türkçe söz varlığını hem de kültür unsurlarını yabancılarla aktarmıştır. Osmanlı İmparatorluğu döneminde yabancıların Türkçeye olan ilgileri, öğrenme çabaları devam etmiştir. Fransa 1699'da, 6-9 yaşlarındaki çocuklardan birkaçını Türkçe öğrenmek üzere İstanbul'daki Katolik papazlarının yanına gönderme kararı almış; bu ilgi 18. yüzyılda Rusya, Hollanda, Avusturya ve İngiltere gibi diğer ülkelere de sıçramıştır (Barın, 2004).

Cumhuriyet Dönemi'nde yabancıların Türkçe öğrenmesiyle ilgili ilk faaliyetler arasında yabancı profesörlerin Türkçe öğrenmeleri bulunmaktadır. Türkiye'ye gelen yabancı profesörler pek çok öğretim üyesinin yetişmesini sağlarken birçok laboratuvar, klinik, kürsü kurulmasında ve öğrencilerin yetişmesinde etkin rol oynamışlardır (Gezer Baylı, 2014).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi Türkiye'de 1950 yılından sonra üniversite çatısı altında ciddiyetle ele alınmaya başlanmıştır (Göçer, 2011). İstanbul Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Boğaziçi Üniversitesi, öğrenim görmek amacıyla üniversitelere gelen yabancı uyruklu öğrencilere Türkiye Türkçesi öğretim çalışmaları yapmışlardır (Köse ve Özsoy, 2020). Ankara Üniversitesi bünyesinde 1984 yılında kurulan Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi ile Türkçe öğretimi çalışmaları sistemli hale gelmiştir.

Ardından Gazi Üniversitesi bünyesinde bir dil öğretim merkezi kurulmuştur (Başar, 2019, s. 41-42). Türkçe eğitimi üzerine çalışmalar yapan bir diğer kurum Yunus Emre Enstitüsü'dür. Çalışmalarına 2009 yılında başlayan YEE, yurtdışında açtığı merkezlerde Türkçe öğretimi çalışmaları yapmanın yanı sıra sosyal kültürel faaliyetler de gerçekleştirerek Türk kültürünü tanıtmaktadır. 2016 yılında kurulan Türkiye Maarif Vakfı yabancılara Türkçe öğretim çalışmalarını yurtdışında sürdürme yetkisi bulunan bir kuruluştur ve program hazırlamak da dahil olmak üzere tüm çalışmalarını aktif olarak sürdürmektedir. Tüm bunlara ek olarak Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından Halk Eğitim Müdürlüğü bünyesinde açılan Türkçe öğretimi kursları, günümüzde çoğu üniversitenin kendi bünyesinde bulunan TÖMER ve özel kurslar aracılığıyla da Türkçe öğretimi yapılmaktadır.

2.3.2. Kurumlar Tarafından Hazırlanan Programlar

“Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uzun yıllar ana dili olarak Türkçe öğretim programları kullanılmamıştır. Türkçe öğretiminde verimin artırılabilmesi için, öğretim unsurlarının belli bir plan doğrultusunda yapılması gerekliliği program ihtiyacını doğurmuştur. Bu ihtiyacın bir sonucu olarak 2016 ve 2017 yıllarında yabancı dil öğretimi ilköğretim programları hazırlanmıştır fakat birçok açıdan eksikleri olan programlardır.” (Kardaş ve Koç, 2019, s. 346). Dil öğretim programları içeriğine, öğrencilerin bireysel yeteneklerini, iletişim becerilerini, iş birliği yapabilme yeterliğini, sezgi, muhakeme, yaratıcılık ve hayal gücü yeteneklerini geliştirmeye dönük çalışmalar eklenmelidir (Eraslan ve Arslan, 2003).

Ankara Üniversitesi TÖMER (2015) tarafından bir proje kapsamında, ADOÇEP ve Avrupa Dil Portföyü esas alınarak yapılandırmacı yaklaşıma dayanan bir öğretim programı hazırlanmıştır fakat bu programın ortak program olarak kabul edilip uygulandığını söylemek mümkün değildir.

Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından 2016 yılında 6-12 (1,2,3.seviye), 13-17 (1,2,3. Seviye) kurs programları; 2017 yılında da A1, A2 ve B1 düzeyleri kurs programları ADOÇEP standartları esas alınarak hazırlanmıştır. Programlar 2018 yılında güncellenen ADOÇEP'e uygun olarak güncellenmemiştir.

Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde Polat vd. (2018) tarafından A1 öncesi için bir “Yabancı Dil Olarak Türkçe İlk Kazanımlar İçin Başvuru Rehberi” hazırlanmıştır. Bu rehberin hedef kitlesi ana dili Türkçe olmayan, çok az öğrenim görmüş ya da hiç görmemiş göçmen toplulukları ve yetişkinlerdir fakat bu programın da genel kabul görüp uygulandığı söylenemez.

Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı (2020), ADOÇEP’te yer alan dil seviyeleri ve dil becerileri kazanımları esas alınarak oluşturulmuştur. Türkiye Maarif Vakfı’nın hazırlamış olduğu program, program hazırlama süreçlerini tam anlamıyla barındırması ve detaylı olması ile, alandaki program gereksinimine yönelik en kapsamlı çalışma konumunda bulunmaktadır. Güncellenen programda, mevcut programa ek olarak Türkçenin yurt içinde yabancı dil olarak öğretimine yönelik izlenceler eklenmiş, kazanımlara eklemeler yapılmış, kazanım ifadelerinde değişiklik yapılmış ve kazanımların beceri alanlarına göre dağılımı da yeniden düzenlenmiştir (Torun ve Biçer, 2023). TMV’nin programı okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim ve yaygın eğitimde kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Yükseköğrenim düzeyinde program eksikliği sürmektedir.

2.4. İlgili Çalışmalar

Bu bölümde yabancılara Türkçe öğretimi programı ihtiyacına yönelik çalışmalar, program tasarıları ve mevcut öğretim programlarına yönelik inceleme çalışmaları ele alınmıştır. Yapılan çalışmalar tarihsel sıralamayla sunulmuştur.

2.4.1. Yabancılara Türkçe Öğretimi Program İhtiyacı Üzerine Yapılan Çalışmalar

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı dil öğretimi ve değerlendirmesinde merkezi öneme sahiptir. Dil öğretim programları bu ortak çerçeve metni temel alınarak hazırlanır. Kabul görmüş ortak bir programın varlığının, verilen dil eğitiminde standart bir uygulama ve değerlendirme sağlamanın yanı sıra öğrenciler için de yol gösterici olacağı, bu sebeple de ortak bir programa ihtiyaç duyulduğu yapılan çalışmalarla belirlenmiştir.

Durukan ve Maden (2018), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, kullanılan yöntem ve teknikler, ders araçları, ölçme değerlendirme çalışmaları gibi birçok faktörün önemli olduğunu fakat en mühim olanın program olduğunu özellikle belirtmektedirler. Halihazırda ortaöğretim sonrasını kapsayan ve genel kabul gören bir Türkçe öğretim programı bulunmamaktadır fakat bilindiği üzere yabancı dil öğrenmek pek çok sebebe bağlı olarak gerçekleşen bir eylemdir ve son yıllarda, Türkiye’ye akademik ve ekonomik amaçlarla gelen hedef kitlenin artışıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretimi oldukça dikkat çeken bir alan hâline gelmiştir. Üniversiteler bünyesinde yer alan TÖMER’lerde, özel dil kurslarında, Halk Eğitim Merkezlerinde Türkçe yabancı dil olarak öğretilmektedir. İlgili merkezlerde uygulanan dil öğretim programı, ortak bir program olmadığı için, ADOÇEP’te belirtilen temel ve ara düzeyler ve bu düzeyleri karşılayan beceriler dikkate alınarak kurumlarca hazırlanmaktadır. Yine program süreleri ve kur sonu sınavları da kurumlarca belirlenmektedir. Özdemir (2020), TÖMER’lerin toplam kur saatlerini ve kur düzey puanlarını incelediği çalışmasında üniversitelerin kur saatlerinin 480-960 arasında değiştiği ve neredeyse hiçbir kur düzeyinde eşitlik görünmediğini belirtmiştir. “Yeterlik sınavlarının birbirinden farklı olması sebebiyle bir kurumun sınavından başarısız olan adayın başka kurumdan aldığı belge ile Türkçe hazırlık sınıfı okumaktan muaf olabilmesi gibi durumlar yaşanmaktadır.” (Işıkoğlu, 2015, s. 11,12). Türkçe öğretiminde ortak bir program olmaması, kurumların temel kaynak olarak kullandıkları ders kitaplarına göre süreci yönetmeleri, kur farklılıkları sürecin sonunda oluşan öğrenme çıktısını da farklılaştırmakta dolayısıyla da farklı kurumların aynı seviyede bulunan öğrencilerinin edindikleri dil yeterlilikleri arasında fark görülmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde ortak bir programın olmayışının Türkçe öğretimine etkilerini inceleyen ve ortak bir programın gerekliliğine dair çalışmalara rastlanmıştır. Yapılan çalışmalarda okutman görüşlerine ve öğrenci görüşlerine dayalı değerlendirmelere rastlanmıştır.

Göçer ve Moğul (2011), yabancılara Türkçe öğretiminin, ayrı bir disiplin olarak görülmesi ve bu alanda kullanılabilecek bir program hazırlanması gerekliliğini belirtmişlerdir.

Er vd. (2012) de araştırmalarında öğretim programı yetersizliğini konu edinen makaleleri incelemişler ve alanda uzman kişilerce Avrupa Dil Dosyası göz önünde bulundurularak,

öğrenci düzeyi ve ihtiyaçlarını gözeten ortak bir programın gerekliliği sonucuna ulaşmışlardır.

Demirel vd. (2013), Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimi programının hazırlanmasına kaynaklık etmesi açısından ihtiyaçların tespit edilmesine yönelik okutman ve öğrencilerden içeriğe dair görüş almışlardır. Çalışma sonunda ortak bir program çerçevesinde öğretim yapılmasının önemini ifade etmişlerdir.

Abuammar (2018), program sorununun öğretim sürecine yansımaları incelediği çalışmada alanda yaygın olarak kullanılan üç ders kitabının A1 düzeyini karşılaştırmalı olarak incelemiş buna ek olarak program sorununun öğretim süreci ve paydaşlarına yansımaları tespit edebilmek için alanda görev yapan farklı kurumlardan kırk beş öğretim görevlisiyle görüşme yapmıştır. Çalışma sonunda, alanda ortak bir program ve sistemin olmamasının ders kitapları arasındaki öğretim birliğini, kazandırılacak dil yeterliklerini, alanda görev yapan öğretmenleri ve ölçme değerlendirme sürecini etkilediği görülmüştür.

Pardo (2019), yaptığı çalışmada öğretmenlerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Çalışma sonunda, alanda kullanılan ortak bir program olmaması sebebiyle öğretmenlerin ders kitabını öğretim programı olarak kullandıklarını, işlenen yapının ne derinlikte anlatılacağına, hangi fonksiyonlara yer verileceğinin öğretmeni bireysel tercihine kaldığını, bu durumun da hem kurumda hem de kurumlar arasında eşgüdüm sorunun beraberinde getirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Aytan vd. (2020), Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından ADOÇEP temel alınarak hazırlanmış Yabancılar Türkçe Öğretimi Kurs Programı'nı incelemiş ve çalışma sonucunda konuşma, dil bilgisi becerilerine ağırlık verildiğini, kültürel unsurları yansıtmaya dönük kazanımlara yer verildiği bununla birlikte dinleme becerisine daha az yer verildiği sonucuna ulaşmışlardır. Alanda kullanılan ortak bir program olmamasının kurumların tercih ettikleri kitaba göre ilerleme sağlamalarına neden olduğunu ve bu durumun da uygulamam ve sonuç farklılıklarına yol açabileceğini belirtmişlerdir.

İşcan (2020), yabancılar Türkçe öğretimi sorunlarına yönelik değerlendirmede bulunduğu çalışmada, YTÖ'nün bağımsız bir disiplin alanı olarak kabul edilmesinin ve bu alanda

ADOÇEP kazanımlarına uygun, ana dili Türkçeden farklı olan bireyleri dikkate alarak program hazırlanmasının gereğini belirtmiştir.

Akarçay (2021), “Öğrencilerin Dil İhtiyaç Analizi”ni belirlediği çalışmasında öğretmenlerin de görüşlerini almıştır. Kullanılan mevcut öğretim programına dair görüşleri incelediğinde, katılımcıların var olan programı yetersiz buldukları, yeni program oluşturulmalı şeklinde görüş belirttikleri sonucuna ulaşmıştır.

2.4.2.Yabancılar Türkçe Öğretimi Program Tasarı Çalışmaları

Kara (2011), Türk dili ve kültürel özellikleri, hedef kitlenin ihtiyaçlarını dikkate alarak Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı doğrultusunda A1- A2 düzeyi Türkçe Öğretim Programı hazırlamıştır. Model olması amacıyla hazırlanan programda öğretilmesi hedeflenen konular, kolaylık- zorluk, sıklık- seyreklik gibi unsurlara dikkat edilerek sıralanmıştır.

Temizyürek vd. (2015), Türkçe öğrenen yabancılar için iş amacıyla dil öğretimi çalışmalarının önem arz ettiğini bu sebeple iş hedefini temele alan programların hazırlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Çalışmaları sonucunda 144 saatlik bankacılık Türkçesi öğretim programı ve bankacılık terimleri sözlüğü örneği hazırlamışlardır.

Ulutaş (2016), “Türkiye’de Yükseköğrenim Görececek Yabancılar İçin Özel Amaçlı Türkçe Öğretimine Yönelik Program Geliştirme: Bir Model Önerisi” isimli doktora tezi çalışmasında, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi’nde öğrenim gören uluslararası öğrencilerin öğrenim gördükleri alan dahilinde dil gereksinimlerini belirlemiş ve bulundukları alana özgü dil ve alan içeriği arasında bağlantı kurabilmeleri için özel amaçlı Türkçe öğretimi programı geliştirmiştir. Farklı bölümler için hazırlanacak programlara örnek niteliğindedir.

Phutkaradze (2018), düzensiz göçmenlerden ve okutmanlardan elde ettiği verilerle düzensiz göçmenlerin dil ihtiyaç analizini yapmış ve 30 saatlik bir program önerisi hazırlamıştır.

Karatay ve Kaya'nın (2019) çalışmasında yabancılara Türkçe öğretimi üzerine hazırlanan, farklı yayınevlerine ait ders kitaplarındaki dilbilgisi konuları incelenmiştir. Kitaplardan elde edilen veriler, öğretmenlerin görüşleriyle karşılaştırılarak “Türkçe Dilbilgisi Konularının Düzeylere Göre Öğretimi Çerçeve Programı” meydana getirilmiştir.

Dursun (2021), “Özel Amaçlı Türkçe Öğretim Programı Tasarısı: Sağlık Türkçe Öğretim Programı” isimli tez çalışmasında, ADOÇEP kapsamında B1 dil seviyesi özelliklerini merkeze alarak, Türkçe öğrenen sağlık bilimi lisans programı öğrenci adaylarına yönelik özel amaçlı program tasarısı oluşturmuştur.

Savuran ve Çubukçu (2021), ADOÇEP'i temel alarak A1, A2, B1 ve B2 düzeylerine yönelik hedef dildeki performansları tanımlamaya yönelik betimleyiciler geliştirerek alanda hazırlanabilecek olası bir öğretim programına katkı sağlamayı hedeflemişlerdir. Çalışmalarında en çok kazanımı konuşma becerisine onun ardından da yazma becerisine ait kılarak dilin üretim ve etkileşim alanlarını öne çıkarmışlardır.

2.4.3. Yabancılara Türkçe Öğretimi Program İncelemelerine Dair Çalışmalar

Bu bölümde mevcut programların incelenmesine dair yapılan çalışmalar tarihsel sıralamayla örneklendirilmiştir.

Ulutaş ve Kara (2019), Gazi Üniversitesi TÖMER ve Ankara Üniversitesi TÖMER'in Türkçe öğretim programlarında bulunan okuma kazanımlarını, Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreçlerini dikkate alarak incelemiş ve uygulama basamağına yeterince yer verilmediğini bunun da öğrencilerin belli dil düzeylerine eriştiklerinde sergilemelerini gereken beceriler yönünden olumsuz olacağı sonucuna ulaşmışlardır. Aynı çalışmada her iki programda da “Yaratma” basamağına hiç yer verilmediği ve bu durumun öğrencilerin yeni bir ürün ortaya koymalarını destekleyecek kazanımların eksikliğini yansıttığını belirtmişlerdir.

Emre (2020), “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi” isimli çalışmasını söz konusu programın ilk

baskısını inceleyerek hazırlamıştır. Çalışma sonucunda, değerlendirme boyutunun programda çok zayıf kaldığını belirtmiştir.

Karagöl (2020), “Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Güncel Türkçe Öğretim Programları” adlı çalışmada Türkiye Maarif Vakfı 2019 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı’nda yer alan kazanım fiillerini bilişsel stratejiler bakımından değerlendirmiş ve üst düzey bilişsel becerilerden biri olan “Değerlendirme” basamağını içeren kazanım ifadelerinin programda yer alma durumunun düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Atay (2022), yabancı dil olarak Türkçe dilbilgisi ders planı önerisi sunduğu çalışmasında, alanda çalışan on üç öğretmenle görüşme yapmış ve yaptığı görüşmeler neticesinde öğretmenlerin dil bilgisi derslerini planlarken büyük oranda ders kitaplarından istifade ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Çalışmasının devamında, alanda kullanılan ve farklı yayınevlerine ait dört ders kitabını dilbilgisi konu sıralamaları ve Maarif Vakfı’nın hazırladığı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı’na (2020) göre incelemiştir. İnceleme sonunda dil bilgisi konularının seviyelere göre sıralanışı ve konu miktarları açısından hem kitaplar arasında hem de kitaplar ile öğretim programı arasında tutarlılık olmadığı tespit edilmiştir.

Güleç (2022), B1 seviyesi anlama becerileri, ölçme ve değerlendirme başarı durumlarının kurumlar arasındaki tutarlılığını incelediği çalışmasında, 8 farklı Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi’nden topladığı veriler doğrultusunda, TÖMER’lerin anlama becerilerine dayalı vermiş olduğu eğitimlerin ortalama olarak birbirlerine yakın olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kaplan (2023), çalışmasında Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı ile Maarif Vakfı’nca hazırlanan Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı’nı incelemiş ve her iki programın da ADOÇEP kazanımları doğrultusunda hazırlandığı sonucuna ulaşmıştır.

Torun ve Biçer (2023), Türkiye Maarif Vakfı tarafından lise düzeyine kadar hazırlanan ve güncellenen Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı’ndaki B1 ve B2 dil seviyelerinde belirtilen yeterliliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’nin bilişsel süreç

boyutlarına göre değerlendirmesini yaptığı çalışmasında, programın dil becerileri açısından genel anlamda tutarlı olduğu tespitinde bulunmuştur. B1 düzeyinde en çok kazanımın bilişsel sürecin “Anlama” boyutunda (84), en az kazanımın ise “Değerlendirme” boyutunda (6) yer aldığı bulgularına ulaştığı çalışmasında, değerlendirme boyutu gibi kimi süreç boyutuna dil becerileri bağlamında ağırlık verilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır.



3. MATERYAL VE METOT

Bu bölümde araştırma yöntemi, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve veri analizlerine dair bilgiler yer almaktadır.

3.1.Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışma, karma yönteme dayanan bir araştırmadır. “Karma yöntem araştırması, araştırmacının veri topladığı ve analiz ettiği, bulguları dahil ettiği ve tek bir çalışmada veya araştırma programında nitel ve nicel yaklaşım veya yöntemleri kullanarak çıkarımlarda bulunduğu bir araştırmadır.” (Tashakkori ve Creswell, 2007, akt. Şimşek ve Yıldırım, 2016, s. 322). Araştırmanın verileri 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Bartın TÖMER’de B1 seviyesinde öğrenim gören öğrencilere uygulanan anket ve aynı kurumda ders veren öğretim görevlileriyle yapılan görüşmeler sonunda toplanmıştır. Araştırmada öncelikle B1 seviyesinde öğrenim gören öğrencilere dört bölümden oluşan anket uygulanmıştır. Creswell ve Clark (2015), anket araştırması tasarımının, araştırmacıların evrenin özelliklerini, değerlerini, tutumlarını veya görüşlerini, evrenin kendisinden seçilen örneklenmiş birimler üzerinde uygulanan çalışmalar yoluyla hem nitel hem de nicel olarak tanımlamasını sağladığından bahsetmiştir. Uygulanan anketin ilk bölümünde öğrencilerin demografik bilgileri, ikinci bölümünde Arslan (2020) tarafından daha önce farklı bir çalışma sonucu geçerliği ve güvenirliği doğrulanmış temel dil yeterliğine dair yirmi yedi soruluk ölçek, üçüncü bölümünde Tekin (2015) tarafından geliştirilen, kurs merkezi ve öğretim programı değerlendirmeye yönelik otuz soruluk ölçek, dördüncü bölümünde ise açık uçlu dört soru yer almaktadır. Araştırma süresince toplanan veriler SPSS paket programına aktararak bağımsız gruplar t- testi, Anova ve Tukey kullanılarak analizleri yapılmıştır. Açık uçlu sorular içerik analiziyle çözümlenmiştir. Kurs merkezinde görev yapan öğretim görevlilerine ise iki bölümden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2022- 2023 eğitim öğretim yılında Türkiye’de bulunan üniversitelerin Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde B1 seviyesinde Türkçe öğrenen öğrenciler ve aynı seviyede ders veren öğretim görevlilerinden oluşmaktadır. Araştırma Bartın Üniversitesi TÖMER’de yürütülmüştür. Çalışmanın örneklemini 2022-2023 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde BARÜ TÖMER’de Türkçe öğrenen B1 seviyesi öğrenciler ve aynı dönemde aynı kurumda B1 seviye sınıflarına ders veren öğretim görevlileri oluşturmaktadır. Çalışmaya 95 öğrenci katılım göstermiştir. Çalışmanın ikinci bölümü olan öğretici görüşlerinde ise 11 öğretim görevlisi çalışmaya dahil olmuştur. Öğrenciler ve öğretim görevlilerine çalışma hakkında bilgilendirme yapılarak araştırmaya dahil olmak isteyenlere gönüllü katılım onam formu sunulmuştur (Ek 1).

Tablo 3. 1: Öğretim görevlileri genel bilgiler

Katılımcı Kod	Cinsiyet	Yaş	Mezun Olunan Program	YTÖ Alanında Eğitim	Deneyim (Ay)	Çalışılan Kurum Sayısı	Ders Verilen Kur seviyesi	Ders Verilen Alanlar
ÖG1	Kadın	25	Türk Dili ve Edebiyatı	Sertifika, Yüksek Lisans	36	1	A1’den C1’e	Hepsi
ÖG2	Kadın	25	Türk Dili ve Edebiyatı	Sertifika, Yüksek Lisans	18	1	A1’den C1’e	Hepsi
ÖG3	Kadın	26	Türkçe Öğretmenliği	Sertifika, Yüksek Lisans	24	1	A1’den C1’e	Hepsi
ÖG4	Kadın	27	Türk Dili ve Edebiyatı	Sertifika, Yüksek Lisans	36	1	A1, A2, B1	Hepsi
ÖG5	Kadın	30	Türk Dili ve Edebiyatı	Sertifika, Yüksek Lisans	36	2	A1’den C1’e	Hepsi
ÖG6	Kadın	31	İngiliz Dili ve Edebiyatı	Yüksek lisans, Doktora	30	1	A1’den C1’e	Hepsi
ÖG7	Kadın	24	Türkçe Öğretmenliği	Sertifika	15	1	A1’den C1’e	Hepsi
ÖG8	Kadın	29	Türk Dili ve Edebiyatı	Sertifika	18	1	A1’den C1’e	Hepsi
ÖG9	Kadın	27	Türk Dili ve Edebiyatı	Sertifika	60	3	A1’den C1’e	Hepsi
ÖG10	Kadın	30	Türk Dili ve Edebiyatı	Sertifika	36	1	B1	Hepsi
ÖG11	Erkek	28	Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatı	Sertifika	7	1	A1’den C1’e	Hepsi

Tablo 3.1'e göre araştırmaya 10 kadın, 1 erkek olmak üzere toplam 11 öğretim görevlisi katılmıştır. Öğretim görevlileri ağırlıklı olarak Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü mezunlarından oluşmaktadır. 1 katılımcı dışında tüm görevliler yabancılara Türkçe öğretimi sertifikasına sahip olmakla birlikte çoğu yüksek lisans mezunudur. Alanda çalışma süreleri 7-36 ay arasında değişmektedir. Hemen hemen tamamı sadece BARÜ TÖMER'de görev yapmıştır. Tüm alanlarda ders vermektedirler.

Tablo 3.2: Katılımcı öğrencilerin sosyodemografik değişkenler için sayı ve yüzde dağılımının incelenmesi

Tema	Değişkenler	N	%
Cinsiyet	Kadın	30	31,57
	Erkek	65	68,43
Yaş	18-20	74	77,90
	21-23	17	17,89
	23 üzeri	4	4,21
	Endonezya	44	46,31
	Yemen	10	10,52
Ülke / Milliyet	Kazakistan	6	6,31
	Mısır	5	5,26
	Somali	5	5,26
	Gabon	5	5,26
	Türkmenistan	4	4,21
	Çad	4	4,21
	Afganistan	3	3,15
	Filistin	2	2,10
	Kenya	1	1,05
	Rusya	1	1,05
	Sudan	1	1,05
	Tacikistan	1	1,05
	Zambiya	1	1,05
	Ekvador Ginesi	1	1,05
	Mali	1	1,05
Öğrenim Görülecek Fakülte/ Yüksekokul/ Enstitü	İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	26	27,36
	Mühendislik, Mimarlık ve Tasarım Fakültesi	23	24,21
	Fen Fakültesi	15	15,78
	Edebiyat Fakültesi	12	12,63
	İslami İlimler Fakültesi	7	7,36
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	3	3,15
	Bartın Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu	3	3,15
	Bartın Meslek Yüksekokulu	3	3,15
	Eğitim Fakültesi	1	1,05
	Orman Fakültesi	1	1,05
	Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	1	1,05

Tablo 3.2’de çalışmaya katılan 95 öğrencinin demografik özellikleri verilmiştir. 95 öğrencinin 30’u (%31,57) kadın, 65’i (%68,43) erkektir. Yaş aralıklarına göre 74’ü (%77,90) 18-20, 17’si (%17,89) 21-23, 4’ü (%4,21) 23 üzeridir. Ülke dağılımlarına göre 44’ü (%46,31) Endonezya, 10’u (%10,52) Yemen, 6’sı (%6,31) Kazakistan, 5’i (%5,26) Mısır, 5’i (%5,26) Somali, 5’i (%5,26) Gabon, 4’ü (%4,21) Türkmenistan, 4’ü (%4,21) Çad, 3’ü (3,15) Afganistan, 2’si (2,10) Filistin, 1’i (1,05) Kenya, 1’i (1,05) Rusya, 1’i (1,05) Sudan, 1’i (1,05) Tacikistan, 1’i (1,05) Zambiya, 1’i (1,05) Ekvador Ginesi, 1’i (1,05) Mali uyrukludur. Öğrenim gördükleri fakülte dağılımı ise, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi 26 (%27,36), Mühendislik, Mimarlık ve Tasarım Fakültesi 23 (%24,21), Fen Fakültesi 15 (%15,78), Edebiyat Fakültesi 12 (%12,63), İslami İlimler Fakültesi 7 (%7,36), Sağlık Bilimleri Fakültesi 3 (%3,15), Bartın Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu 3 (%3,15), Bartın Meslek Yüksekokulu 3 (%3,15), Eğitim Fakültesi 1 (%1,05), Orman Fakültesi 1 (%1,05), Lisansüstü Eğitim Enstitüsü 1 (%1,05) şeklindedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri öğrenciler için hazırlanan, dört bölümden oluşan anket ve öğretim görevlileri için hazırlanan, iki bölümden oluşan görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Demografik bilgilere ulaşmak ve alt problemlerin sonuçlarına ulaşabilmek için Öğrenci Bilgi Formu ve öğretim görevlileri görüşme verileri kullanılmıştır.

Araştırmada, dört bölümden oluşan bir anket hazırlanarak öğrencilerden anketi doldurmaları istenmiştir (Ek 2). Anketin ilk bölümünde öğrencilerin demografik bilgileri, ikinci bölümde daha önce farklı bir çalışma sonucu geçerliği ve güvenilirliği doğrulanmış öğrenci yeterliğine dair yirmi yedi soruluk ölçek, üçüncü bölümde yine farklı bir çalışmada kullanılmış kurs merkezi ve öğretim programı değerlendirmeye yönelik otuz soruluk ölçek, dördüncü bölümde ise açık uçlu dört soru yer almaktadır. Anketin ikinci bölümünde kullanılan “Hazırlık Programlarında Yabancı Dil Becerilerinin Değerlendirilmesi Ölçeği” Arslan (2020) tarafından; üçüncü bölümünde kullanılan “Kurs Merkezi ve Öğretim Programı Değerlendirmeye Dönük Ölçek” Tekin (2015) tarafından geliştirilmiş ve bu çalışmada kullanmak üzere gerekli izinler alınmıştır (Ek 5, Ek 6). Anketin son bölümünde yer alan açık uçlu sorular ise araştırmacı tarafından hazırlanmış olup uzman görüşüne başvurulmuştur.

Öğrencilere uygulanan anketin ikinci bölümünde yer alan Hazırlık Programlarında Yabancı Dil Becerilerinin Değerlendirilmesi Ölçeği'nde, yazma becerileri olarak adlandırılan birinci faktörde sekiz madde yer almaktadır. Konuşma becerileri, dinleme becerileri ve okuma becerileri adlı faktörlerin her birinde beşer madde bulunmaktadır. Ölçek, temel dil becerilerine dair genel yargı barındıran 4 maddeyle birlikte toplamda 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri 4'lü Likert tipi maddeler olarak puanlanacak şekilde tasarlanmış; yani, (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Katılıyorum ve (4) Kesinlikle Katılıyorum. Bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 27, en yüksek puan ise 108'dir.

Anketin üçüncü bölümünde yer alan Kurs Merkezi ve Öğretim Programı Değerlendirmeye dönük ölçek 5 bölüm ve 30 maddeden oluşmakla birlikte çalışmaya uygun olması açısından değişiklikler yapılarak kullanılmıştır. Ölçek maddeleri ilk iki bölüm 4'lü Likert tipi maddeler olarak puanlanacak şekilde tasarlanmış; yani, (1) Yeterli Değil, (2) Biraz Yeterli, (3) Yeterli, (4) Oldukça Yeterli. Diğer üç bölüm 5'li likert tipi maddeler olarak puanlanacak şekilde tasarlanmış; yani, (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Katılıyorum ve (4) Kesinlikle Katılıyorum. Bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 30, en yüksek puan ise 136'dır. Öğrenciler için hazırlanan anket, Google Forms aracılığıyla uygulanmıştır.

Kurs merkezinde görev yapan öğretim görevlilerine ise araştırmacı tarafından hazırlanan ve iki bölümden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır (Ek 3). “Yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırma problemine ilişkin tüm alanların ve soruların kapsanmasını temin etmek için geliştirilmiş bir yöntemdir” (Şimşek ve Yıldırım, 2016). Uygulanan formun ilk bölümünde kişisel bilgiler, ikinci bölümünde ise görüşme soruları yer almaktadır. Görüşme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir ve uzman görüşüne başvurularak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme öncesinde katılımcı öğretim görevlilerine, toplanan verilerin sadece bu araştırma için kullanılacağı ve şahsi bilgilerinin saklı tutulacağı; çalışmada kendilerinden “ÖG1”, “ÖG2” şeklinde bahsedileceği hususunda güvence verilmiştir. Görüşme sorularına verecekleri yanıtlarda samimi olmalarının araştırma için son derece önemli olduğu ifade edilmiştir. Katılımcılarla BARÜ TÖMER’de, kendi belirledikleri gün ve saatlerde görüşme yapılmıştır.

3.4. Veri Analizleri

Öğretim görevlileriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve öğrencilere uygulanan anketin son bölümündeki açık uçlu sorular içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metinde yer alan bazı kelimelerin daha küçük alt kategoriler ile özetlendiği sistematik, tekrarlanabilir bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2021). Araştırmada elde edilen bulgular, yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular esas alınarak tema kabul edilmiş ve katılımcıların kendilerine yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlardan alt temalar oluşturulmuştur. Birebir alıntı olarak kullanılabilen düşünülen cümleler belirlenmiş ve gerekli görüldüğü durumlarda bulgular bölümünde birebir alıntı olarak yer almıştır. Ayrıca, alt temaların sıklık düzeyi hesaplanarak tablo haline getirilmiştir. Verilen frekans değerleri kişi sayısını değil, tekrar sıklığını göstermektedir. Araştırmacı tarafından edinilen veriler, çalışmanın güvenilirliği için ikinci bir kodlayıcı tarafından tekrar kodlanmıştır. Kodlamanın güvenilirliği, her iki kodlayıcının vermiş olduğu ortak kod sayısının, toplam kod sayısına bölünmesiyle elde edilmiştir. Nicel veriler ise SPSS paket program aracılığıyla analiz edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre grupların karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi; yaş ve milliyet değişkenine göre karşılaştırmalarda ise Anova kullanılmış ve anlamlı farkın olduğu grubu belirlemek için Tukey analizi yapılmıştır.

3.5. Araştırmanın Güvenirliği

Araştırmada nitel verilerin analizinde, veriler çözümlenerek kod ve temalar oluşturulmuştur. Yapılan kodlamalar iki kodlayıcı tarafından ayrı ayrı yapılmıştır. Miles ve Huberman güvenilirlik katsayısı formülü, kodlayıcılar arasındaki uyumu belirlemek için kullanılmıştır. Formüle göre güvenilirlik katsayısı “uzlaşılan kod sayısı / uzlaşılan kod sayısı + uzlaşılmayan kod sayısı”na eşittir. Uzmanlar arasında en az %80 görüş birliğinin olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 2019). Puanlayıcılar arası uyumun %96,97 olduğu görülmüştür.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular, alt problemlere göre sırasıyla sunulmuştur.

4.1. Öğrencilere Yönelik Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde Arslan (2020) tarafından Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (ADOÇEP) A1, A2, B1 ve B1+ düzeylerini içeren tanımlayıcılara odaklanarak geliştirilen Hazırlık Programlarında Yabancı Dil Becerilerinin Değerlendirilmesi Ölçeği ve Tekin (2015) tarafından hazırlanan Kurs Merkezi ve Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeği'ne verilen yanıtlardan istifade ederek alt problemlere yanıt aranmıştır. Çalışmada, Hazırlık Programlarında Yabancı Dil Becerilerinin Değerlendirilmesi Ölçeği, yaş ve cinsiyet değişkenleriyle de incelendiği için anketin son bölümünde yer alan kısa cevaplı ilk sorunun yanıtları cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre sayı ve yüzde dağılımı olarak incelenerek Tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1: Dil eğitimi öncesinde Türkçeye dair ön bilgiye sahip olma durumunun yaş ve cinsiyet değişkenleri göre sayı ve yüzde dağılımının incelenmesi

Tema	Alt Tema	Değişken	N	%	Değişken	N	%
Türkçeye dair ön bilgiye sahip olma durumu	Evet	18-20	45	47,38	Kadın	18	18,96
					Erkek	27	28,42
		21-23	10	10,52	Kadın	2	2,10
					Erkek	8	8,42
		23 üzeri	2	2,10	Kadın	1	1,05
					Erkek	1	1,05
	Hayır	Toplam	57	60	Toplam	57	60
		18-20	29	30,54	Kadın	8	8,42
					Erkek	21	22,12
		21-23	7	7,36	Kadın	1	1,05
					Erkek	6	6,31
		23 üzeri	2	2,10	Kadın	-	-
					Erkek	2	2,10
		Toplam	38	40	Toplam	38	40

Çalışmaya 30 kadın, 65 erkek öğrenci katılmıştır. Çalışma örneklemini oluşturan öğrencilerin Türkçeye dair ön bilgiye sahip olma durumları incelendiğinde 57 kişinin (%60) “evet”; 38 kişinin (%40) “hayır” cevabını verdikleri belirlenmiştir. Ön bilgi sahibi olanların yaş dağılımına bakıldığında 45 kişi (%47,38) 18-20; 10 kişi (%10,52) 21-23; 2 kişi (%2,10) 23 üzeri yaş grubundadır. Ön bilgi sahibi olmayanların yaş dağılımına bakıldığında 29 kişi (%30,54) 18-20; 7 kişi (%7,36) 21-23; 2 kişi (%2,10) 23 üzeri yaş grubundadır. Her iki yanıtta da en yüksek yüzdenin 18-20 yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Çalışma örneklemini oluşturan öğrencilerin Türkçeye dair ön bilgiye sahip olma durumları cinsiyete göre incelendiğinde ön bilgi sahibi olan katılımcılardan 21 kişinin (%22,10) kadın, 36 kişinin (%37,90) erkek; ön bilgi sahibi olmayan katılımcılardan 9 kişinin (%9,47) kadın, 29 kişinin (%30,53) erkek olduğu belirlenmiştir. Her iki yanıtta da en yüksek yüzdenin erkek katılımcılarda olduğu görülmektedir.

4.1.1.Mevcut Kurda Dört Dil Becerisi Genel Yeterlik Düzeyleri

İlk alt problem olan “Mevcut Türkçe yeterlik düzeyleriyle ilişkili olarak dört dil becerisindeki öğrenme çıktı düzeyleri nedir?” sorusuna cevap aramak için öğrencilerin 5’li likert tipi hazırlanan “Temel Dil Becerileri Değerlendirme Ölçeği”ne verdikleri yanıtlar kullanılmıştır. Ölçek değerleri; 1 “kesinlikle katılmıyorum”, 2 “katılmıyorum”, 3 “emin değilim”, 4 “Katılıyorum” ve 5 “Kesinlikle Katılıyorum” şeklindedir. Ölçek tanımlayıcı istatistikleri Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2: Genel değerlendirme istatistikleri

	N	Min	Max	Ortalamalar	
				Toplamı	Ss
Yazma Becerisi	95	16,00	40,00	31,1579	4,28832
Konuşma Becerisi	95	10,00	25,00	19,5684	3,22442
Dinleme Becerisi	95	11,00	25,00	19,6211	2,42615
Temel Türkçe	95	5,00	20,00	16,1684	2,42615
Okuma Becerisi	95	12,00	25,00	19,4316	2,98454

Uygulanan ankette 1-8. sorular yazma becerisini ölçmeye yöneliktir ve bu bölümden alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan 40'tır. Katılımcıların yazma becerilerine dair verdikleri yanıtların ortalaması "31,15"tir. "Konuşma becerisine yönelik 9-13 arası 5 soru yöneltilmiştir ve alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan 25'tir. Katılımcıların ortalamaları "19,56"dır. Dinleme becerisine yönelik 14-18 arası 5 soru yöneltilmiştir ve alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan 25'tir. Katılımcıların ortalamaları "19,62" dir. Temel Türkçe bölümünde 19- 22 arası her beceriye dönük birer madde yöneltilmiştir ve bu bölümden alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan 20'dir. Katılımcıların ortalamaları "16,16" dır. Okuma becerisine yönelik 23-27 arası 5 soru yöneltilmiştir ve alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan 25'tir. Katılımcıların ortalamaları "19,43"tür. Orta- üst düzeyde olumlu görüş ifade ettikleri söylenebilir. Ortalamalar dikkate alındığında öğrencilerin tüm becerilerde "Katılıyorum" düzeyinde olumlu görüş belirttikleri fakat diğer becerilere nazaran yazma ve okuma becerilerinde kendilerini daha az yeterli gördükleri söylenebilir. Maden ve İşcan'ın da (2011) araştırmalarında benzer şekilde yazma alanlarında öğrencilerin daha çok sorun yaşadıkları ifade edilmiştir. Demir (2017), Türkiye'de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe ihtiyaçlarını tespit ettiği çalışmasında öğrencilerin en çok yazma becerisinde zorlandıkları sonucuna ulaşmış ve bu sonucu yazma becerisinin kullanım sıklığı azaldıkça kullanım zorluğunun artmasıyla ilişkilendirmiştir. Akarçay (2021), araştırmasında öğrencilerin en çok zorlandıkları dil becerisinin yazma olduğunu tespit etmiştir. Belirtilen çalışmalar, bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir.

4.1.2.Mevcut Kurda Dört Dil Becerisinin Her Birinin Alt Becerilerindeki Öğrenme Çıktı Düzeyleri

İkinci alt problem olan "Mevcut Türkçe yeterlilik seviyelerine göre dört dil becerisinin her birinin ilgili alt becerilerindeki öğrenme çıktı düzeyleri nedir?" sorusuna yönelik öğrencilerin Temel Dil Becerileri Değerlendirme Ölçeğine verdikleri yanıtların tanımlayıcı istatistikleri her bir alt beceri için ayrı tablolar olarak aşağıda verilmiştir. Tablo sıralamaları ölçekteki maddelerin sıralamalarına uygun olarak verilmiştir.

Tablo 4.3: Yazma becerisi kazanım istatistikleri

Yazma Becerisi Yeterlilik İfadeleri	N	Min.	Max.	$\bar{x}$	Ss
Yazdığım bir metni bağlaçlar kullanarak zenginleştirebilirim.	95	1,00	5,00	3,9368	,82269
Bir paragrafı yazabilirim.	95	1,00	5,00	4,3368	,76646
Duygu ve düşüncelerimi yazılı olarak ifade edebilirim.	95	1,00	5,00	3,9895	,84419
Paragrafın yapısını oluşturan “konu cümlesi, destekleyici cümleler sonuç cümlesi” gibi bölümleri kolaylıkla yazabilirim.	95	1,00	5,00	3,8211	,85027
Konu bütünlüğü olan metinler yazabilirim.	95	1,00	5,00	3,6526	,78236
Paragraf yazarken fikirlerimi desteklemek için örneklerden, alıntılardan ya da istatistiklerden kolaylıkla yararlanabilirim.	95	2,00	5,00	3,7684	,80494
Sebep-sonuç, zıtlık, karşılaştırma gibi anlam ilişkisi içeren cümleler yazabilirim.	95	2,00	5,00	3,8316	,90686
Verilen bir cümleyi aynı anlama gelecek şekilde yeniden yazabilirim.	95	2,00	5,00	3,8211	,83766

Yazma becerisi yeterlilik ifadeleri ölçekteki 1-8. maddeleri kapsayan 8 ifadeden oluşmaktadır. Tablo 4.3 incelendiğinde maddelerin ortalaması birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kendilerini en yeterli buldukları (4,33) maddenin “Bir paragraf yazabilirim.” Maddesi olduğu görülmüştür. Bu madde, ADOÇEP kazanımları raporlar ve denemeler (kompozisyonlar), bölümünde bulunan “Rutin olgusal bilgileri ve eylemleri sebeplerini belirten standart, gelenekselleştirilmiş bir formatta çok kısa raporlar üretebilir.” ve “Fotoğrafları ve kısa metin bloklarını kullanarak kısa bir rapordaki veya posterdeki bir konuyu sunabilir.” becerileriyle bağdaştırılabilir. Öğrencilerin kendilerini en az yeterli buldukları (3,65) maddenin ise “Konu bütünlüğü olan metinler yazabilirim.” olduğu belirlenmiştir. Bu madde de ADOÇEP’te yaratıcı yazma bölümünde yer alan “Bir hikâye anlatabilir.” ve “Gerçek veya hayali bir olayı, yakın tarihli bir geziyi anlatabilir.” becerileriyle bağdaştırılabilir. Maddelerin ortalamalarına bakıldığında genel olarak öğrencilerin kendilerini yazma becerisinde yeterli gördükleri söylenebilir.

Tablo 4.4: Konuşma becerisi kazanım istatistikleri

Konuşma Becerisi Yeterlilik İfadeleri	N	Min	Max	$\bar{x}$	Ss
Bana yöneltilecek herhangi bir soruya cevap verebilirim.	95	1,00	5,00	3,7368	,88978
Anadili Türkçe olmayan yabancılarla iletişim kurabilirim.	95	1,00	5,00	3,8737	1,00257
Kendimle ilgili kişisel bilgileri rahatlıkla aktarabilirim.	95	1,00	5,00	4,0316	,92774
Anadili Türkçe olanlarla iletişim kurabilirim.	95	2,00	5,00	3,9053	,82609
Bir konuşmaya dâhil olabilirim.	95	2,00	5,00	4,0211	,74347

Konuşma becerisi yeterlilik ifadeleri ölçekteki 9-13. maddeleri kapsayan 5 ifadeden oluşmaktadır. Tablo 4.4 incelendiğinde Öğrencilerin kendilerini en yeterli buldukları (4,03) maddenin “Kendimle ilgili kişisel bilgileri rahatlıkla aktarabilirim” olduğu belirlenmiştir. Bu madde, ADOÇEP’te verilen “Bir mülakatta/danışmada gerekli olan somut bilgileri sağlayabilir (ör. bir doktora belirtileri tarif edebilir) ancak netlik açısından biraz kısıtlıdır.” Becerisiyle ilişkilendirilebilir. Katılımcıların kendilerini en az yeterli buldukları (3,73) maddenin ise “Bana yöneltilecek herhangi bir soruya cevap verebilirim.” olduğu belirlenmiştir. Bu madde, ADOÇEP’te bulunan “Sorunlara getirilen çözümlere veya nereye gidileceği, ne yapılacağı veya bir etkinliğin nasıl organize edileceği (ör. bir gezi) ile ilgili pratik sorulara yönelik görüşlerini ve tepkilerini anlaşılır hâle getirebilir.” maddeleriyle ilişkilendirilebilir. Tüm maddelerin ortalamalarına bakıldığında, maddeler arası çok fark olmadığı ve öğrencilerin kendilerini konuşma becerisinde yeterli gördükleri söylenebilir.

Tablo 4.5: Dinleme becerisi kazanım istatistikleri

Dinleme Becerisi Yeterlilik İfadeleri	N	Min	Max	$\bar{x}$	Ss
Bir konuşma dinlerken, bilmediğim bir kelimenin anlamını konu içeriğinden çıkarabilirim.	95	1,00	5,00	3,8842	,83619
Dinleme sürecinde ayrıntıyla ilgili bilgi sorulduğunda (kim, nerede, ne zaman gibi) yakalayabilirim.	95	1,00	5,00	4,1579	,68906
Dinlediğim herhangi bir konuşmanın ana fikrini anlayabilirim.	95	1,00	5,00	3,7789	,80131
Dinleme sürecinde sözcük öbeklerini (odanın kapısı, sınıftaki öğrenciler gibi) yakalayabilirim.	95	1,00	5,00	4,0211	,81187
Konuşulanları not alabilirim.	95	1,00	5,00	3,7789	,91301

Dinleme becerisi yeterlilik ifadeleri ölçekteki 14-18. maddeleri kapsayan 5 ifadeden oluşmaktadır. Tablo 4.5 incelendiğinde, madde ortalamaları birbirine yakın olmakla birlikte öğrencilerin kendilerini en yeterli buldukları (4,15) maddenin “Dinleme sürecinde ayrıntıyla ilgili bilgi sorulduğunda (kim, nerede, ne zaman gibi) yakalayabilirim.” maddesi olduğu belirlenmiştir. Bu madde ADOÇEP’te “Konuşmanın açık ve oldukça yavaş olması koşuluyla karmaşık olmayan bir tekil konuşmada (ör. rehberli tur) söylenenlerin ana noktalarını anlayabilir.” yeterliliğiyle ilişkilendirilebilir. Katılımcıların kendilerini en az yeterli buldukları (3,77) maddelerin ise “Dinlediğim herhangi bir konuşmanın ana fikrini anlayabilirim.” ve “Konuşulanları not alabilirim.” olduğu belirlenmiştir. ADOÇEP’te verilen “Açıkça ifade edilmiş standart bir dil veya aşına olduğu bir ağızda sesletilmesi koşuluyla bilinen konularla ilgili standart derslerdeki ana fikirler ve destekleyici detayları birbirinden ayırt edebilir.” maddesi ile ilişkilendirilebilir. Madde ortalamaları incelendiğinde öğrencilerin kendilerini dinleme becerisinde yeterli gördükleri söylenebilir.

Tablo 4.6: Okuma becerisi kazanım istatistikleri

Okuma Becerisi Yeterlilik İfadeleri	N	Min	Max	$\bar{x}$	Ss
Okuma parçaları içinde geçen bilmediğim kelimelerin anlamını tahmin edebilirim.	95	1,00	5,00	3,7789	,94732
Bir okuma parçası ile ilgili soruları cevaplayabilirim.	95	2,00	5,00	4,0842	,73893
Metne ait bir soruyu cevaplarken, sorunun cevabını bulacağım bölümü kolaylıkla bulabilirim.	95	2,00	5,00	3,8737	,81531
Okuduğum metinden çıkarımda bulunabilirim.	95	2,00	5,00	3,9158	,80772
Okuduğum bir metnin ana fikrini rahatlıkla anlayabilirim.	95	1,00	5,00	3,7789	,84020

Okuma becerisi yeterlilik ifadeleri ölçekteki 23-27. maddeleri kapsayan 5 ifadeden oluşmaktadır. Tablo 4.6 incelendiğinde öğrencilerin kendilerini en yeterli buldukları (4,08) maddenin “Bir okuma parçası ile ilgili soruları cevaplayabilirim.” olduğu belirlenmiştir. Madde, ADOÇEP’te bulunan “Yüksek kullanım sıklığına sahip gündelik dil kullanan anlatılardaki, kılavuzlardaki ve dergi makalelerindeki yer, olay, açıkça ifade edilen duygu

ve bakış açısı betimlemelerini anlayabilir.” becerisiyle ilişkilendirilebilir. Öğrencilerin kendilerini en az yeterli gördükleri (3,77) maddelerin ise “Okuma parçaları içinde geçen bilmediğim kelimelerin anlamını tahmin edebilirim.” ve “Okuduğum bir metnin ana fikrini rahatlıkla anlayabilirim.” olduğu belirlenmiştir. Bu maddeler de ADOÇEP’te verilmiş olan “Düzenli sözlük kullanımı yardımıyla açık ve doğrusal bir akışa ve yüksek sıklık derecesi olan günlük dil kullanımına sahip hikâyelerin, basit romanların ve çizgi romanların olay örgüsünü takip edebilir.” ve “Açıkça işaret edilen tartışmacı metinlerdeki ana sonuçları belirleyebilir.” maddeleriyle bağdaştırılabilir. Maddelerin ortalamalarına bakıldığında öğrencilerin kendilerini okuma becerisinde yeterli gördükleri söylenebilir. Tekin (2015) de yaptığı çalışmada hazırlık sınıf öğrencilerinin kendilerini okuma becerilerinde yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak, dört becerinin genel sonuçlarına bakıldığında araştırmanın ikinci alt problemiyle ilgili olarak öğrencilerin verdikleri yanıtlar, kendilerini temel dil becerilerinin her birinin ilgili alt becerilerindeki öğrenme çıktılarında orta- üst düzeyde yeterli bulduklarını ortaya koymaktadır.

4.1.3.Öğrencilerin Temel Türkçeye Dair Görüşleri

Üçüncü alt problem olan “Temel Türkçenin dört beceride dil gelişimlerine katkı düzeyi nedir?” sorusuna yönelik öğrencilerin Temel Dil Becerileri Değerlendirme Ölçeğine verdikleri yanıtların tanımlayıcı istatistikleri tablo olarak aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.7: Temel dil yeterlilikleri istatistikleri

Temel Dil Becerileri Yeterlilik İfadeleri	N	Min	Max	$\bar{x}$	Ss
Okuma becerim gelişmiştir.	95	1,00	5,00	4,2526	,81173
Dinleme becerim gelişmiştir.	95	1,00	5,00	3,9263	,81531
Konuşma becerim gelişmiştir.	95	1,00	5,00	4,0632	,86061
Yazma becerim gelişmiştir.	95	1,00	5,00	3,9263	,85355

Temel dil becerileri yeterlilik ifadeleri faktörü ölçekte 19-22. maddeleri kapsayan 4 ifadeden oluşmaktadır. “Okuma becerilerim gelişmiştir.” ifadesi Tablo 4.7’de en yüksek ortalamaya sahip maddedir. “Dinleme becerim gelişmiştir.” ve “Yazma becerim gelişmiştir.” ifadeleri

ise en düşük ortalamaya sahip maddelerdir. Dolayısıyla, üçüncü araştırma sorusuna ilişkin sonuçlardan, öğrencilerin Temel Türkçeye dayalı bu dört dersin okuma becerilerindeki gelişimlerine daha fazla katkıda bulunduğunu, dinleme ve yazma becerilerine ise daha az katkıda bulunduğunu düşündükleri ifade edilebilir. Duruk (2021), İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerine uyguladığı çalışmada benzer şekilde temel İngilizce dersinin dinleme becerilerine daha az katkı sağladığını düşündükleri sonucuna ulaşmıştır.

4.1.4. Mevcut Kurda Dört Dil Becerisi Öğrenme Çıktılarının Cinsiyet Faktöründe Değerlendirilmesi

Dördüncü alt problem olan “Dört dil becerisindeki öğrenme çıktıları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yönelik olarak öğrencilerin “Hazırlık Programlarında Yabancı Dil Becerilerinin Değerlendirilmesi Ölçeği”ne verdikleri yanıtlar cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre grupların ölçekten aldıkları puanların tanımlayıcı istatistikleri tablo halinde aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.8: Cinsiyet farklılıkları için t-testi analiz sonuçları

	Değişken	N	$\bar{x}$	Ss	t	Sig. (2-tailed)
DİLTOPLAMPUAN	Kadın	30	106,3667	11,21416	,217	,829
	Erkek	65	105,7538	13,43506	,232	,817
Yazma Becerisi	Kadın	30	31,5000	3,59837	,526	,600
	Erkek	65	31,0000	4,58939	,575	,567
Konuşma Becerisi	Kadın	30	19,4333	3,26616	-,276	,783
	Erkek	65	19,6308	3,22863	-,275	,784
Dinleme Becerisi	Kadın	30	19,8000	2,31040	,454	,651
	Erkek	65	19,5385	2,73334	,483	,630
Temel Türkçe	Kadın	30	16,0000	2,13348	-,458	,648
	Erkek	65	16,2462	2,56193	-,490	,626
Okuma Becerisi	Kadın	30	19,6333	2,64553	,446	,657
	Erkek	65	19,3385	3,14383	,475	,636

Cinsiyet değişkenine göre grupların ölçekten aldıkları puanların karşılaştırmaları için bağımsız gruplar t- testi yapılmıştır. Tablo 4.8 incelendiğinde toplam dil puanı ve alt boyutlarının hiçbirinde ($p>,05$ olduğu için) kadın ve erkek gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmadığı görülmektedir. Bu çalışmayla paralel olarak Al Moubarak (2023) da yaptığı çalışmada öğrencilerin Yabancılar Türkçe Öğretimi programı hakkındaki görüşleri arasında cinsiyetlerinin anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Güleç (2022) ise, sekiz üniversitenin TÖMER’lerinde uygulamış olduğu okuma ölçeği sonucunda, cinsiyet değişkeninin okuma ve anlama başarıları üzerinde bir etkisi olmadığı; dinleme ölçeğine katılan bireylerde ise cinsiyet değişkeninin dinleme başarısı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu, erkek katılımcıların kadınlardan daha fazla ortalamaya sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Duruk’un (2021) çalışmasındaysa cinsiyet faktörünün farklılık oluşturduğu, farkın kız öğrenciler lehine olduğu sonucu çıkmıştır.

4.1.5. Mevcut Kurda Dört Dil Becerisi Öğrenme Çıktılarının Yaş Faktöründe Değerlendirilmesi

Beşinci alt problem olan “Dört dil becerisindeki öğrenme çıktıları yaşa göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yönelik olarak öğrencilerin “Hazırlık Programlarında Yabancı Dil Becerilerinin Değerlendirilmesi Ölçeği”ne verdikleri yanıtlar yaş değişkenine göre incelenmiştir. Yaş değişkenine göre grupların ölçekten aldıkları puanların karşılaştırma sonuçları tablo halinde aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.9: Yaş değişkenine göre sonuçlar

		Kareler		Kareler		
		Toplamı	df	Ortalaması	F	Sig.
DİL TOPLAM PUAN	Gruplar arası	655,942	2	327,971	2,074	,132
	Gruplar içi	14550,795	92	158,161		
	Toplam	15206,737	94			
Yazma Becerisi	Gruplar arası	42,295	2	21,147	1,154	,320
	Gruplar içi	1686,337	92	18,330		
	Toplam	1728,632	94			
Konuşma Becerisi	Gruplar arası	76,453	2	38,226	3,904	,024
	Gruplar içi	900,853	92	9,792		
	Toplam	977,305	94			

Tablo 4.9: (devam ediyor)

Dinleme Becerisi	Gruplar arası	8,383	2	4,191	,616	,542
	Gruplar içi	625,975	92	6,804		
	Toplam	634,358	94			
Temel Türkçe	Gruplar arası	6,192	2	3,096	,521	,596
	Gruplar içi	547,114	92	5,947		
	Toplam	553,305	94			
Okuma Becerisi	Gruplar arası	39,982	2	19,991	2,307	,105
	Gruplar içi	797,323	92	8,667		
	Toplam	837,305	94			

Tablo 4.9’da yer alan yaş değişkenine göre oluşturulan grupların toplam dil puanı ve alt boyut puanlarının karşılaştırılması sonucunda; toplam dil puanı, yazma becerisi, dinleme becerisi ve okuma becerisi açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamıştır, konuşma becerisinde ise yaş grupları arasında anlamlı bir fark oluşmuştur. Farkın hangi gruptan kaynaklandığını anlamak için yapılan Tukey analizi sonucuna göre fark sadece 18-20 yaş grubu ile 21-23 yaş grubu arasında ve 21-23 yaş grubu lehine oluşmuştur. Güleç (2022), bu çalışmayla benzer olarak yaş değişkeninin dinleme başarısına etkisinin olmadığı sonucuna ulaşırken; bu çalışmadan farklı olarak katılımcıların yaşlarının okuma başarısında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Demirel ve Yalçın (2021), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin başarısını etkileyen unsurları belirttikleri çalışmaları sonucunda yaş unsurunun öğrencinin başarısı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Alyılmaz (2018), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenen faktörünün öneminden söz etmiş ve öğrenenin yaşı ve cinsiyet gibi faktörlerinin hedef dilde başarılı olabilmek için önemli olduğunu belirtmiştir. Duruk (2021), çalışmasında yaş değişkeninin tüm beceri alanlarında 18 ve 19 yaşındaki öğrenciler lehine anlamlı fark oluşturduğunu belirlemiştir. Al Moubarak (2023) ise yaptığı çalışmada program görüşlerini yaş değişkeni açısından incelediğinde, yaş unsurunun anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

4.1.6. Mevcut Kurda Dört Dil Becerisi Öğrenme Çıktılarının Milliyet/ Ülke Faktöründe Değerlendirilmesi

Altıncı alt problem olan “Dört dil becerisindeki öğrenme çıktıları milliyete göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yönelik olarak öğrencilerin Hazırlık Programlarında Yabancı Dil Becerilerinin Değerlendirilmesi Ölçeği’ne verdikleri yanıtlar ülke değişkenine

göre incelenmiştir. Ülke değişkenine göre grupların ölçekten aldıkları puanların karşılaştırma sonuçları tablo halinde aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.10: Milliyet değişkenine göre sonuçlar

		Kareler		Kareler		F	Sig.
		Toplamı	df	Ortalaması			
DİL TOPLAM PUAN	Gruplar arası	2976,019	9	330,669	2,274	,025	
	Gruplar içi	11339,879	78	145,383			
	Toplam	14315,898	87				
Yazma Becerisi	Gruplar arası	336,778	9	37,420	2,255	,027	
	Gruplar içi	1294,211	78	16,592			
	Toplam	1630,989	87				
Konuşma Becerisi	Gruplar arası	183,811	9	20,423	2,154	,034	
	Gruplar içi	739,632	78	9,482			
	Toplam	923,443	87				
Dinleme Becerisi	Gruplar arası	78,070	9	8,674	1,369	,217	
	Gruplar içi	494,294	78	6,337			
	Toplam	572,364	87				
Temel Türkçe	Gruplar arası	83,687	9	9,299	1,928	,060	
	Gruplar içi	376,211	78	4,823			
	Toplam	459,898	87				
Okuma Becerisi	Gruplar arası	78,202	9	8,689	1,000	,447	
	Gruplar içi	677,753	78	8,689			
	Toplam	755,955	87				

Tablo 4.10’da verilen, milliyet değişkenine göre oluşturulan grupların toplam dil puanı ve alt boyut puanlarının karşılaştırılması sonucunda; toplam dil puanı, yazma becerisi ve konuşma becerisi açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark çıkarken, dinleme becerisi ve okuma becerisinde ise gruplar arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Ayrıca Temel Türkçede fark istatistiksel olarak anlamsız olsa da ($p=0,060$) katılımcı sayısının artması ile farkın anlamlı hale gelmesi olası görülmektedir. Farkın hangi gruptan kaynaklandığını anlamak üzere yapılan Tukey analizi sonuçlarına göre; toplam dil puanı açısından Somalili ve Afgan gruplar arasında ($p=0,017$) Somalili grup lehine oluşmuştur.

Yazma becerisinde, Somalili ve Afgan gruplar arasında ($p=0,031$) Somalili grup lehine ve de Somalili ve Endonezyalı gruplar arasında ($p=0,025$) Somalili grup lehine anlamlı fark oluşmuştur. Konuşma becerisinde, Afgan grup ile Mısırlı grup ($p=0,047$), Somalili grup ($p=0,008$), Türkmenistanlı grup ($p=0,043$) ve Yemenli grup ($p=0,032$) arasında Afganlı grup aleyhine anlamlı farklar çıkmıştır. Ayrıca, Endonezyalı grup ile Somalili grup ($p=0,005$) ve Yemenli grup ($p=0,024$) arasında da Endonezyalı grup aleyhine anlamlı farklar vardır. Bu çalışmadan farklı olarak, Al Moubarak (2023), öğrencilerin bulundukları kıtalara göre yabancılara Türkçe öğretim programına dair algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır.

4.1.7. Kurs Merkezi / Öğretim Programı Değerlendirme Bulguları ve Tartışma

Yedinci alt problem olan “Öğrencilerin kurs merkezi ve öğretim programına dair değerlendirmeleri nedir?” sorusuna yanıt aramak için öğrencilerin Kurs Merkezi/ Öğretim Programı Değerlendirmeye Dönük Ölçek’e verdikleri yanıtların tanımlayıcı istatistikleri bölümlere göre ayrı tablolar halinde verilerek yorumlanmıştır. Anketin son bölümünde yer alan kısa cevaplı 2 ve 3. soruların yanıtları da grafiklerle sunulmuştur.

BARÜ TÖMER’de uygulanan program incelendiğinde derslerin hafta içi tüm günler ve buna ek olarak cumartesi de yapıldığı görülmektedir. B1 seviyesi için öğleden önce ve öğleden sonra olmak üzere farklı gruplar mevcuttur. Dersler sabah gruplarında 09.00- 13.00; öğle gruplarında 14.00- 18.00 saatleri arasında olmak üzere günlük 5 saat olarak planlanmıştır. Dersler yüz yüze yapılmaktadır. Her kur düzeyi 6 hafta sürmektedir ve haftalık ders saati 30’dur. Bu durumda bir kur seviyesinde toplam ders saati 180’dir ve kurum içerisinde kurlar arasında ders saati farkı yoktur. Program içeriğinde temel dil becerileri olarak geçen; okuma, konuşma, dinleme ve yazma derslerine ek olarak dilbilgisi ve kültürel uyum dersleri de mevcuttur. Dilbilgisi dersleri, okuma dersleriyle aynı anda verilmektedir. Cuma günleri tüm grupların kültürel uyum günü olarak belirlenmiştir. Kurumda, Yeni İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti kullanılmaktadır. Öğretim görevlileri tüm alanlarda derse girmektedirler.

Tablo 4.11: Dil becerileri sıklık düzeyleri

BARÜ- TÖMER 'de aldığınız dil eğitimi sürecince aşağıda belirtilmiş olan dil becerilerinin üzerinde hangi sıklıkta durulduğunu düşünüyorsunuz?	N	Min	Max	$\bar{x}$	Ss
Yazma	95	1,00	4,00	3,0947	,82609
Okuma	95	2,00	4,00	3,2421	,63104
Dinleme	95	2,00	4,00	3,0211	,65198
Konuşma	95	1,00	4,00	3,1474	,79851
Telaffuz	95	1,00	4,00	3,0632	,75527
Dilbilgisi	95	2,00	4,00	3,2842	,66305
Kelime bilgisi	95	1,00	4,00	3,0316	,86851

Kurs Merkezi ve Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeği'nin bu bölümünde (A Bölümü) 4'lü likert tipi ölçek kullanılmıştır. Ölçek değerleri: 1 “yeterli değil”, 2 “biraz yeterli”, 3 “yeterli” ve 4 “oldukça yeterli” şeklindedir. Tablo 4.11'e göre bu bölümde sorulara verilen yanıtlardan alınan puanlar 3,02 ile 3,28 arasında değişmektedir. Becerilerin sıklık ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmekle beraber en yüksek ortalama “Dilbilgisi” ve ardından “Okuma Becerileri”ndedir. Öğrenciler verilen becerilerin tamamı üzerinde “yeterli” düzeyde durulduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Sıklık olarak en düşük ortalama sahip becerinin dinleme olduğu görülmektedir. Özdemir'in (2016) yapmış olduğu çalışmada, katılımcıların çoğu dil becerileri üzerine yapılan etkinlikleri yeterli bulduklarını, sadece dinleme becerilerini geliştirmek için yapılan etkinlikleri yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir. İlgili çalışma, bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir.

Tablo 4.12: Derslerde materyal kullanım sıklığı

Aşağıda belirtilen materyallerin derslerde kullanımının ne ölçüde yeterli olduğunu düşünüyorsunuz?	N	Min	Max	$\bar{x}$	Ss
Okuma metinleri	95	1,00	4,00	3,3053	,62012
Yazma materyalleri	95	1,00	4,00	3,1579	,73392
Dinleme cd'leri/ DVD'ler/ ses dosyaları	95	1,00	4,00	3,0000	,75794
Konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik görsel/ işitsel materyaller	95	1,00	4,00	3,0421	,74256
Dilbilgisi materyalleri	95	2,00	4,00	3,1368	,69360
Günlük yaşantımızla ilgili konuları içeren okuma, yazma, konuşma ve dinleme materyalleri	95	1,00	4,00	3,1368	,69360
Sınıf için projeksiyon ve bilgisayar	95	1,00	4,00	3,4316	,66289

Kurs Merkezi/ Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeği'nin bu bölümünde (B Bölümü) verilen materyallerin derslerde kullanımını ne ölçüde yeterli buldukları sorulmuştur. 4'lü likert tipi ölçek kullanılmıştır. Ölçek değerleri; 1 “yeterli değil”, 2 “biraz yeterli”, 3 “yeterli” ve 4 “oldukça yeterli” şeklindedir. Tablo 4.12 incelendiğinde verilen yanıtlardan alınan puanlar 3,00 ile 3,43 arasında değişmektedir. Verilen tüm materyallerin kullanımı öğrenciler tarafından “yeterli” görülmektedir sonucuna ulaşılabilir. En yüksek ortalamanın sınıf içi projeksiyon kullanımı ve okuma metinlerinde olduğu görülmektedir. Özidoruk'un (2016) çalışmasında da öğrenciler ders esnasında kullanılan materyalleri yeterli buldukları yönünde görüş belirtmişlerdir. Tekin'in (2015) çalışmasında da öğrenciler okuma ve yazma materyallerini yeterli bulmuşlardır.

Tablo 4.13: Öğretim yöntemleri kullanım sıklığı

Aşağıda belirtilmiş olan öğretim yöntemleri sınıflarınızda ne sıklıkla kullanılmaktadır?					
	N	Min	Max	$\bar{x}$	Ss
Soru-cevap	95	1,00	5,00	4,0737	1,08414
Rol yapma	95	1,00	5,00	3,2632	1,12241
Grup çalışması	95	1,00	5,00	3,5053	1,01974
Öğretmenin konu anlatması (düz anlatım)	95	1,00	5,00	3,8421	1,17885
Tartışma	95	1,00	5,00	3,5895	1,04672
Öğrencilerin sunum yapması	95	1,00	5,00	3,0947	1,22972
Eşli çalışma	95	1,00	5,00	3,6105	,99247

Kurs Merkezi/ Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeği'nin bu bölümünde (C Bölümü) 5'li likert tipi ölçek kullanılmıştır. Ölçek değerleri; 1 “hiç”, 2 “nadiren”, 3 “bazen”, 4 “sık sık” ve 5 “her zaman” şeklindedir. Tablo 4.13'e göre bu bölümde sorulara verilen yanıtlardan alınan puanlar 3,09 ile 4,07 arasında değişmektedir. En yüksek ortalama “soru cevap” ve ardından “öğretmenin konu anlatması (düz anlatım)” maddelerindedir. En düşük ortalama ise “öğrencilerin sunum yapması” maddesindedir. Öğrenci cevaplarından yola çıkılarak soru cevap ve öğretmenin konu anlatması yöntemlerinin “sık sık”, diğer yöntemlerin “bazen” kullanıldığı söylenebilir.

Tekin'in (2015) çalışmasında da ders anlatımı ve soru cevap yöntemleri en fazla kullanılan yöntemler olarak belirlenmiştir. Tunç (2010) da çalışmasında anlatım yönteminin en çok

kullanıldığını belirtmiştir. Ünver (2019), inceleme yaptığı kurumda en çok soru-cevap tekniğinin kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 4.14: Değerlendirme ifadelerine ilişkin görüşler

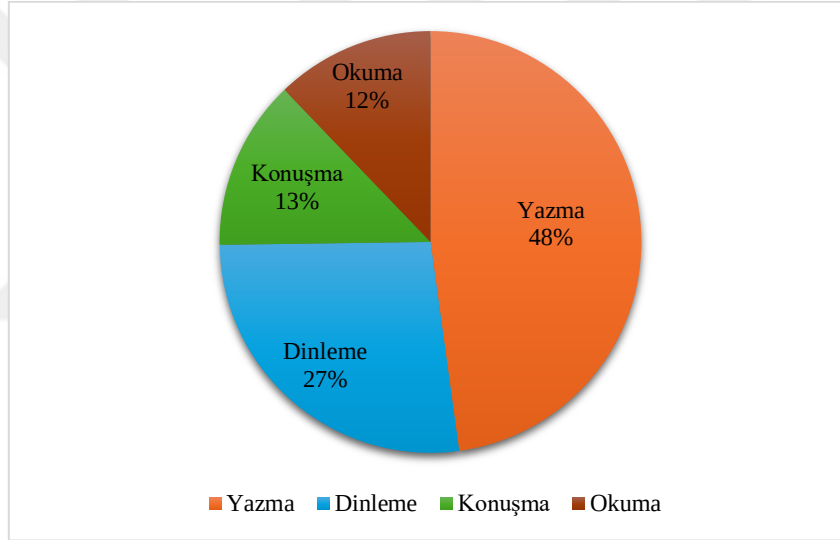
Yer aldığınız kurları göz önünde bulundurarak aşağıda belirtilmiş olan değerlendirme ifadelerine ilişkin düşünceleriniz nelerdir?	N	Min	Max	$\bar{x}$	Ss
Uygulanan sınavlar içeriği yansıttı.	95	1,00	5,00	3,1579	1,23181
Ara sınavlar ve sınavlar daha iyi öğrenmeye yardımcı oldu.	95	1,00	5,00	3,3579	1,19321
Uygulanan sınavların zorluk dereceleri birbirleriyle tutarlıydı.	95	1,00	5,00	3,0737	1,06434
Uygulanan sınavlar sayı olarak yeterliydi.	95	1,00	5,00	3,3579	1,16615
Dil kursunda haftalık ders saati yeterliydi.	95	1,00	5,00	3,5053	1,37511

Kurs Merkezi/ Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeği'nin bu bölümünde (Ç Bölümü) 5'li likert tipi ölçek kullanılmıştır. Ölçek değerleri; 1 “kesinlikle katılmıyorum”, 2 “katılmıyorum”, 3 “kısmen katılıyorum”, 4 “katılıyorum” ve 5 “kesinlikle katılıyorum” şeklindedir. Tablo 4.14 incelendiğinde, bu bölümde sorulara verilen yanıtlardan alınan puanların 3,07 ile 3,50 arasında değiştiği görülmektedir. En yüksek ortalamaya sahip madde “Dil kursunda haftalık ders saati yeterliydi.”; en düşük ortalamaya sahip madde “Uygulanan sınavların zorluk dereceleri birbirleriyle tutarlıydı.” maddeleridir. Tüm maddelerin ortalaması birbirine oldukça yakındır ve öğrencilerin görüşleri “katılıyorum” düzeyindedir. Al Moubarak (2023), elde ettiği sonuçlarda, öğrencilerin ölçme ve değerlendirme sürecinde uygulanan test sayısını yeterli buldukları ve sınavların da programın hedefleriyle uyumlu olduğu yönünde görüş belirttikleri sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 4.15: Öğretim görevlisi değerlendirme ifadeleri

Aşağıdaki ifadelerin her biri hakkında görüşünüz nedir?	N	Min	Max	$\bar{x}$	Ss
İstediğim zaman hocalarıma ulaşabilirim.	95	1,00	5,00	3,4316	1,26030
Bir sorum olduğunda hocalarıma rahatlıkla sorabilirim.	95	1,00	5,00	3,5895	1,28407
Derslerde fikirlerimi çekinmeden söyleyebilirim.	95	1,00	5,00	3,3895	1,23163
Sınıf için etkinlikler düzenlenirken fikirlerimiz göz önünde bulundurulur.	95	1,00	5,00	3,6000	1,25816

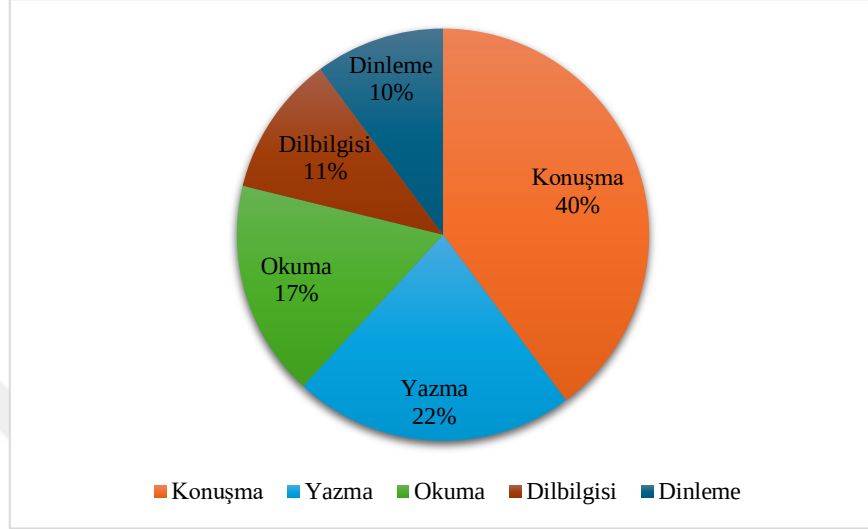
Kurs Merkezi/ Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeği'nin bu bölümünde (D Bölümü) 5'li likert tipi ölçek kullanılmıştır. Ölçek değerleri; 1 “kesinlikle katılmıyorum”, 2 “katılmıyorum”, 3 “kısmen katılıyorum”, 4 “katılıyorum” ve 5 “kesinlikle katılıyorum” şeklindedir. Tablo 4.15'te görülmektedir ki bu bölümde sorulara verilen yanıtlardan alınan puanlar 3,38 ile 3,60 arasında değişmektedir. Tüm maddelerin ortalaması birbirine yakındır ve öğrencilerin görüşlerinin “katılıyorum” düzeyinde olduğu ifade edilebilir. Al Moubarak (2023), Öğrenciler, genel olarak programdan memnun kaldıklarını belirtmekle birlikte konuşma pratiklerinin geliştirilmesi için gerekli ve yeterli etkinliklerin ortaya çıkabilmesi için odaklanılması gereken noktalara dikkat çekmişlerdir. Sonuç olarak; verilen cevaplardan elde edilen ortalama puanlarla katılımcıların kurs bileşenlerine dair genelde olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.



Şekil 4.1: Öğrencilerin geliştirmekte zorlandıkları dil becerilerine yönelik görüş dağılımı

Çalışmaya katılan öğrencilerin geliştirmekte zorlandıkları dil becerileri Şekil 4.1'de gösterilmiştir. Buna göre, geliştirmekte zorlanılan becerilere dair görüşler yüzdelik değerlerine göre şöyledir: “Yazma” (%48), “Dinleme” (%27), “Konuşma” (%13), “Okuma” (%12). Öğrencilerin en çok yazma ve dinleme becerisinde zorlandıkları görülmektedir. Açık (2008) ve Şengül (2021) de çalışmalarında öğrencilerin temel dil becerilerinden en çok yazma becerisinde zorlandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Demir (2017), çalışmasında öğrencilerin dinleme becerisinde zorlanmalarının standart Türkçe dışındaki aksanlı konuşmalardan kaynaklandığını ifade etmiştir. Gürbüz ve Güleç (2016), araştırmalarında öğrencilerin dil bilgisi konularında sıkıntı çekmelerinin yazma becerisinde zorlanmalarına

neden olduğunu ifade etmiştir. Biçer vd. (2014), yapmış oldukları çalışmada; yazma, dinleme, konuşma ve dilbilgisi konularında sorunların yaşadığını tespit etmişlerdir. İşcan vd. (2013), öğrencilerin görüşlerinden yola çıkarak yazma becerisinde zorlandıkları yargısına varmışlardır. Belirtilen çalışmalar, bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.



Şekil 4.2: Öğrencilerin ihtiyaç duydukları dil becerilerine yönelik görüşleri dağılımı

Katılımcıların eğitimlerinde ağırlık verilmesini istedikleri dil becerilerine dair görüşleri ise Şekil 4.2’de verilen yüzdelik değerlerine göre şöyledir: “Konuşma” (%40), “Yazma” (%22), “Okuma” (%17), “Dilbilgisi” (%11), “Dinleme” (%10). Öğrencilerin en çok konuşma ve yazma becerilerine ağırlık verilmesini istedikleri belirlenmiştir. Dinleme becerisi en çok zorlanılan becerilerden olmasına rağmen ağırlık verilmesi istenilen becerilerde son sırada yer almıştır. İşcan vd. (2013), Hindistan’da Türkçe öğrenen 100 öğrencinin temel dil becerilerine dair gereksinimlerini ve bu gereksinimlere yönelik dil etkinliklerinin sınıf içinde uygulanma seviyesini tespit etmeyi amaçladıkları çalışmaları neticesinde öğrencilerin konuşma becerisinin kazanımını en önemli ihtiyaç olarak algıladıklarını tespit etmişlerdir. Phutkaradze (2018) de alanla ilgili göçmenler üzerine yaptığı çalışmada en çok ihtiyaç duyulan becerinin konuşma olduğunu belirtmiştir. Akarçay (2021), çalışmasında öğrencilerin dil becerilerine yönelik ifadelerine bakıldığında en çok ihtiyaç hissettikleri dil becerisinin konuşma olduğu sonucuna ulaşmıştır. Koçer (2013), Boylu ve Çangal (2014) yaptıkları çalışmalarda Türkçe öğrenenlerin en çok konuşma becerisini geliştirmeye ihtiyaç duyduklarını tespit etmişlerdir. Söz konusu çalışmalar, bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

4.2. Öğretim Görevlilerine Yönelik Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde öğretim görevlileriyle yapılan görüşmelerle toplanan veriler aracılığıyla araştırmanın sekizinci ve son alt problemi olan “Öğretim görevlilerinin uyguladıkları programa dair görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Öğretim görevlilerine üç soru yöneltilmiş olup bu bölümde her biri alt başlıklar halinde verilmiştir.

4.2.1. Kurum Programına Dair Görüş ve Önerilere İlişkin Bulgular/ Tartışma

Araştırmaya katılan öğretim görevlilerine “Kurumunuzda uygulanan öğretim programına dair görüş ve önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve verdikleri cevaplar sıklığına göre temalara ayrılmıştır. Bulgular açıklanırken, katılımcı gizliliğini sağlayabilmek için numaralandırılmış kısaltmalar kullanılmıştır.

Tablo 4.16: Öğretim görevlilerinin kurumda uygulanan programa dair görüş ve önerileri

Tema	f	%
Kitaba bağlı işleyiş	8	33
Öğretici yeterliliğine bağlı süreç	5	21
Ortak program yokluğu	4	17
Kültürel uyum derslerinin önemi	3	13
Mevcut kitabın yeterli olmaması	2	8
Ders saatlerinin yeterli olmaması	2	8
Toplam	24	100

Tablo 4.16’da belirtildiği üzere öğretim görevlilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev yaptıkları kurumda uygulanan programa dair altı (6) tema üzerine görüş ifade ettikleri tespit edilmiştir. Bu temalar sıklık değerlerine göre sırası ile şöyledir: “Kitaba bağlı işleyiş” (f=8), “Öğretici yeterliliğine bağlı süreç” (f=5), “Ortak program yokluğu” (f=4), “Kültürel uyum derslerinin önemi” (f=3), “Mevcut kitabın yeterli olmaması” (f=2), “Ders saatlerinin yeterli olmaması” (f=2).

Öğretim görevlilerinin programa dair görüşlerinde kitaba bağlı işleyiş, öğretici yeterliliğine bağlılık ve ortak program yokluğu yüksek oranda çıkmıştır. Öğretim görevlilerinin en fazla kitaba bağlı ders işleyiş temasına dair görüş belirttikleri tespit edilmiştir, bu görüşlerden bazıları şöyledir:

ÖG4: *“Yeni İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti’ni kullanıyoruz. Genellikle kitap üzerinden gidiyoruz. Öğrencinin önünde bir kitap oluyor, farklı bir kitap veya farklı bir uygulama yapmıyoruz. Sadece yaptığımız uygulamalarda işte kendimizin oluşturduğu etkinlikler. Bu da yine kitap çevresinde oluyor. Yani kitaptaki ana konu hedef alınarak yaptığımız etkinlikler oluyor. Onun haricinde yaptığımız ya da yapabileceğimiz çok bir şey olmuyor çünkü saatimiz de yeterli değil.”*

ÖG8: *“Kurumumuzda Yeni İstanbul Türkçe Eğitim Seti’nde, genelde kitaba göre gidiyoruz. Ama onun haricinde tabii ki ben de veya diğer hocalarımız da hazırlamış olduğumuz çalışma kağıtları oluyor.”*

ÖG10: *“Ders kitabına uygun bir şekilde gitmek zorundayız biz kurumda. Bunun haricinde tabii ki de ek şeyler yapabiliyoruz ama yine de kitaba uygun gitmemiz gerekiyor.”*

Erdem vd. (2015), yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan okuma parçalarının çoğunlukla ders kitapları aracılığı ile kullanıldığı düşünüldüğünde tek tip kaynak kullanımında ısrarın sürdürülmesinin öğretim niteliğini düşürebileceğini belirtmişlerdir. Al Moubarak (2023) çalışmasında, öğretim programının daha çok ders kitaplarına bağlı olduğu tespitinde bulunmuştur. Ünver (2019) de yaptığı çalışmada öğreticilerden, dersi planlarken birçoğunun ders esnasında ölçme- değerlendirme faaliyetlerine bilinçli ve planlı olarak yer vermedikleri, kullandıkları ders kitabındaki akışa göre ilerledikleri buna bağlı olarak da ders kitabında yer alan ölçme-değerlendirme faaliyetlerini uyguladıkları cevabını almıştır. Yaptığı gözlem ve elde ettiği bulgularla da bunu desteklemiştir. Bu çalışma bize hem alandaki program eksikliğini hem de ders kitabına bağlı olarak program yürütüldüğünü göstermekle beraber çalışma bulgularımızla da paralellik göstermektedir.

Öğretici yeterliliğine bağlı süreç temasını da öğretim görevlileri sıklıkla belirtmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları alıntılar ile örneklendirilmiştir:

ÖG1: *“Biz akşamları bir öğrenci gibi ders çalışıp geliyoruz derslere. Yani burada öğretilene çok rol düşüyor açıkçası. Bazı öğretmenler kitabı tamamen yeterli bulup sadece kitaptan yapıyor, bazı öğretmenler kitabın dışına çıkarak kendisi materyal hazırlayarak derse geliyor. Ama kitabın dışına çıkıyorum ben genellikle.”*

ÖG11: *“Şu an İstanbul yayınlarını kullanıyoruz ders kitabı olarak. Aktif olarak tabii yine kendimizin bulduğu ek kaynaklardan kullanıyoruz. Onun harici kendimizin oluşturduğu slaytlar, etkinlikler, onlar üzerinden gidiyoruz.”*

Göçer ve Moğul (2011), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görevlendirileceklerin bu alanda donanımı olan kişiler olması gerektiğini, buna ek olarak dil öğretiminin, geleneksel yöntemlerle değil de güncel yöntem, teknik ve yaklaşımlara dayanan, uygun materyallerle zenginleştirilmiş ve kültürel unsurlara da yer verilen, fazla uyaranlı ortamda yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretim görevlileri, ortak program yokluğu temasını da dile getirmişlerdir. Temayla ilgili görüşlerinden bazıları alıntılar ile örneklendirilmiştir:

ÖG1: *“Bizim aslında bir öğretim programımız yok, kitaplara bağlı kalıyoruz ve kitapların kazanımlarına göre gidiyoruz. Tabii ki de kitabın dışına çıktığımız zamanlar oluyor, yetersiz bulduğumuz zamanlar oluyor.”*

ÖG2: *“Aslında bizim genel olarak kullandığımız bir program yok. Yeni İstanbul kitabı üzerinden ilerliyoruz. Tüm Türkiye’de kullanabileceğimiz ortak bir program olsa aslında hepimiz için çok daha iyi olur. Her kurum kendi ders programını kullanıyor.”*

ÖG5: *“Herhangi bir programa dayalı çalışmıyoruz biz. Yeni İstanbul kitabı neyse onu, o şekilde ilerletiyoruz.”*

Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi veren kurumlarda ortak bir program olmayışı bilinen bir durumdur. İşcan (2020), Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için tıpkı ana dili öğretiminde olduğu gibi ortak bir program gerektiğini belirtmiştir. Karagöl ve Kurt (2021), ders kitabı yazarlarının görüşlerini aldıkları çalışmalarında müfredatın kurumdan kuruma değişmesinin yazarlar arasında sorun olarak görüldüğü, bu durumun hem değerlendirmede hem de öğrenci seviyelerinde kurumlar arası farklılığa yol açtığını bu sebeple ortak bir müfredat olması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Candaş Karababa (2009), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin; ihtiyaçlarına, düzeylerine, çeşitliliğine uygun dil programlarına ihtiyaç duyulduğunu vurgular. Erdem vd. (2015); Er vd.'nin (2012) de belirttiği gibi Türkçe öğretimine yönelik öğretim programlarının uzmanlığa sahip kişiler tarafından hazırlanması ve hazırlanan programın paket program hâline getirilmesi gerektiğini savunmuştur. Kara (2011), anadili Türkçe olmayanlara öğretim yapan kurumların ortak bir program dahilinde çalışmalarını yapmalarının, Türkçe öğretiminin kalitesini arttıracaklarını, bilimsel çalışmalara dikkat edilerek ortak bir programın hazırlanması gerekliliğini belirtmiştir.

Kültürel uyum derslerinin, öğrenilen dili anlamlandırabilmek ve süreci daha etkili kılmak için etkili olduğu söylenebilir. Öğreticilerin görüşlerinden anlaşılmakta ki araştırmanın yapıldığı kurumda kültürel uyum derslerine önem verilmektedir. Öğreticilerin kültürel uyum derslerinin önemi temasıyla ilgili görüşler alıntılar ile verilmiştir:

ÖG7: *“Bartın Üniversitesi TÖMER’de biz sadece dil öğretmiyoruz; aynı şekilde öğrencilerin öğrendiği dilin kullanıldığı alanları ve bu alandaki kültürel mirasları, kültürel yapıları da onlara vermeye çalıştığımız için dil artı kültür öğretimi yapıyoruz.”*

ÖG11: *“Cuma günleri, kültürel uyum derslerini yapıyoruz. Onda da bir izlencemiz var. Öğrencinin kur seviyesine göre kültürel uyum dersi var. A1’de alışveriş öğretmekle başlıyoruz; C1’de, B2’de düğünler, cenaze kültürlerine kadar devam eden bir sürecimiz var.”*

Deliktaş (2019) yaptığı çalışmada katılımcıların dilin sadece okuma, yazma, dinleme, konuşma alanlarına odaklanan değil kültürel öğeleri de sürece dâhil eden bütüncül bir programa ihtiyaçları olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karagöl ve Kurt (2021), uzaktan eğitimde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ders kitaplarına dair alandaki eğitimcilerin fikirlerini

aldıkları çalışmada, ders kitaplarının kültürel etkileşime uygun hazırlandığı yönünde olumlu ifadelerin olmasının yanı sıra sözü geçen kitapların yeterli olmadığı yönünde olumsuz ifadelerin de olduğunu belirterek etkinliklerin kitap dışı unsurlarla da yapılmasına dair öneride bulunmuşlardır.

4.2.2. Öğretim Görevlilerinin Ders Verdikleri Alanlarda Kullandıkları Öğretim Yöntem, Teknik ve Araçlara Dair Bulgular ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğretim görevlilerine “Ders verdiğiniz alanlarda kullandığınız öğretim yöntemleri nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve verdikleri cevaplarda sadece yöntem değil teknik ve araçlar da olduğu görülerek sıklığına göre temalara ayrılmıştır.

Tablo 4.17: Öğretim görevlileri tarafından kullanılan yöntem, teknik ve araçlar

Yöntem- teknik- araçlar	f	%
Drama ve Rol Oynama	10	27,08
Soru-cevap	6	16,21
Görsel- İşitsel	4	10,81
Düz Anlatım (Sunuş Yoluyla Öğretim)	3	8,10
Eklektik	3	8,10
Web 2.0 Araçları	3	8,10
İletişimsel	2	5,40
Dilbilgisi- Çeviri	2	5,40
Diyalog	2	5,40
Göreve Dayalı	1	2,70
Tartışma	1	2,70
Toplam	37	100

Tablo 4.17’de verildiği üzere öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullandıkları öğretim yöntem, teknik ve araçlara dair dokuz farklı kategori bulunmaktadır. Bu kategoriler sıklık değerlerine göre sırası ile şöyledir: “Drama ve Rol Oynama” (f=10), “Soru-cevap” (f=6), “Eklektik” (f=3), “Düz Anlatım (Sunuş Yoluyla Öğretim)” (f=3), “Web 2.0 Araçları” (f=3), “İletişimsel” (f=2), “Diyalog” (f=2), “Göreve Dayalı” (f=1), “Tartışma” (f=1).

Katılımcıların neredeyse tamamının drama ve rol oynamayı kullandıkları belirlenirken, soru-cevap tekniğinin de sıklıkla kullanıldığı görülmüştür. Katılımcıların görüşlerinden bazıları alıntılar ile örneklendirilmiştir:

ÖG9: *“Soru cevap ya da drama. Öğrencilerde daha kalıcı olması yönünden bu yöntemleri kullanıyorum.”*

ÖG2: *“Genellikle düz anlatım, diyalog, drama, soru cevap, WEB 2.0 araçlarını kullanıyoruz.”*

ÖG10: *“Temel seviyelerde drama, rol oynama daha çok kullanıyoruz. WEB 2.0 araçları zaten olmazsa olmazımız.”*

ÖG3: *“Uzaktan öğretimde genellikle Web araçlarını kullanıyordum: Kahoot, Paddlet gibi. Yüz yüze de genelde soru cevap üzerinden dersi vermeye çalışıyoruz. Eğlenceli olsun diye drama tekniklerini ve her yöntemi kullanıyoruz. Sadece bir yöntem üzerinde takılı kalmıyoruz.”*

Drama etkinlikleri dil öğretiminde Orta Çağ’dan beri uygulanmakta olup, hem öğrencilerin başka bir kimliğe bürünerek dil üretmelerine imkân sağlamakta hem de dil ve kültüre olan duymusal farkındalıklarını artırmaktadır (Tüm, 2010). Arslan ve Gürsoy (2008), Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde drama ve rol yapma etkinliklerinin öğrenciyi motivasyonunu artıracak şekilde planlanmasına gereksinim duyulduğunu ifade etmektedirler. Sahnede olmak, öğrendiklerini uygulamak öğrencinin motivasyonunu artıracak ve öğrenme düzeyi olumlu etkilenecektir. Tüm (2010), çalışmasında drama tekniğini kullandığı grup ve kullanmadığı grubu eğitimlerinin sonunda değerlendirmeye almış ve derslerde drama tekniğini kullanmanın öğrenciyi güdüleyeceği ve hedef dilde başarılı olmasını mümkün kılabileceği sonucuna ulaşmıştır. Ünver (2019) çalışmasında, öğretmenlerin sınıfta en çok kullandıkları ölçme-değerlendirme çalışmasının soru-yanıt olduğunu gözlemiştir. Verilen araştırma sonuçları, bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Frekans toplamlarından anlaşıldığı üzere öğretim görevlileri derslerinde birden fazla yöntem, teknik ve araç kullanmaktadırlar. İşcan’a (2020) göre bugün artık dil öğretiminde kabul gören yaklaşım, birden fazla öğretim yöntem ve tekniği kullanılmasıdır. Başvurulacak

yöntem ve teknik, öğrenci topluluğunun hedef dil öğrenim amacı, cinsiyeti, yaşı ve anadili gibi unsurlar dikkate alınarak belirlenmelidir.

4.2.3. Öğretim Görevlilerinin Ders Verdikleri Kurlarda ve Alanlarda Haftalık Ders Saatini Yeterli/ Yetersiz Bulmalarına Dair Bulgular ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğretim görevlilerine “Ders verdiğiniz kurlarda ve alanlarda haftalık ders saatini ADOÇEP’te belirtilen kazanımları edindirmek için yeterli buluyor musunuz?” sorusu yöneltilmiş ve verdikleri cevaplar tema ve alt temalara ayrılarak sıklığına göre sıralanmıştır.

Tablo 4.18: Öğretim görevlilerinin becerilere göre ders saatlerine dair görüş sıklığı

Tema	Alt Tema	f	%
Yetersiz	Yazma	10	32
	Konuşma kazanımları	8	26
	Dinleme kazanımları	7	23
	Okuma ve dilbilgisi kazanımları*	6	19
	Toplam	31	100
Yeterli	Okuma ve dilbilgisi kazanımları	5	38
	Dinleme kazanımları	4	31
	Konuşma kazanımları	3	23
	Yazma	1	8
	Toplam	13	100

*BARÜ TÖMER ders programında dilbilgisi ve okuma aynı ders saatinde verilmektedir. Bu yüzden kazanım bölümünde okumanın yanında dilbilgisi yazılmıştır.

Tablo 4.18 incelendiğinde öğreticilerin ders saatlerini kazanımlara göre yetersiz bulma sıklıklarının sırasıyla: yazma kazanımları, (f=10); konuşma kazanımları, (f=8); dinleme kazanımları, (f=7); okuma ve dilbilgisi kazanımları, (f=7) olduğu belirlenmiştir. Öğreticilerin özellikle anlatma becerilerinde ders süresini yetersiz buldukları belirlenmiştir. Öğretici görüşlerinden birkaçı alıntılarla verilmiştir:

ÖG4: “Biz genelde kazanım destekli gitmiyoruz öğrenciye. Yani bu hafta şu kazanımları öğrenecekler, bunu yapacaklar gibi bir planımız yok aslında. Sadece yeni İstanbul ders kitabı var ve biz bu kitaptan ilerleyeceğiz. Günlük beş saat ders yapıyoruz. Bu beş saat içerisinde bana göre yazma becerisi süremiz öğrenci için eksik kalıyor. B1, B2, C1 seviyesine geçince 40 dakikalık bir yazma öğrenci için yeterli olmuyor.”

ÖG6: “Açıkçası, kazanımların öğrenciye kazandırılması için hem sürenin hem de ders materyalinin, hazır olan kitapların paralel ve birbirine uyumlu olması gerektiğini düşünüyorum. Bu alandaki ders kitaplarının, ders materyallerinin ADOÇEP’e çok uygun olmadığını düşündüğüm için şu anda bence ders verdiğimiz kurlarda haftalık ders saati bu kazanımların hepsini kazandırmak için yeterli değil.”

ÖG7: “Ben sadece yazma ve anlatma becerilerine daha çok yoğunluk verilmesini istiyorum. Çünkü dil denilen şey aktif bir şekilde kullanılmalı ve karşımızdaki insana sözlü veya yazılı olarak bizim bunu kullanıyor olduğumuzu göstermemiz gerekiyor. Onun dışında, okuma ve dinleme için yeterli olduğunu söyleyebilirim.”

Demirel vd. (2013), okutman ve öğrencilerin Türkçe öğretimi programına dair görüşlerini değerlendirdikleri çalışmalarında, öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmekte zorlandıkları, okutmanların da öğrencilerindeki konuşma becerisini geliştirirken zorlandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Kocamangil Yıldırım ve Şentürk (2022), Yeni İstanbul yabancılar için Türkçe B1 ders kitabı yazma bölümü etkinliklerini ve bu etkinliklerin ADOÇEP’e uygunluğunu değerlendirdikleri çalışmalarında, söz konusu kitabın her bölümünde yazma etkinliklerine düzenli olarak yer verildiğini, etkinliklerin farklı yöntemlerle farklı metin türü oluşturmaya yönelik olduğunu ve incelenen yazma etkinliklerinin ADOÇEP B1 düzeyi ile uyumlu olduğunu belirlemişlerdir. Araştırmanın yapıldığı kurumda incelemesi yapılan kitap kullanılmaktadır dolayısıyla ders süreleri yeterli hale getirildiğinde yazma kazanımı edindirmek için ders kitabının da daha faydalı olacağı söylenebilir.

Tabloya göre yeterli bulma sıklıklarının ise okuma ve dilbilgisi kazanımları için, (f=5); dinleme kazanımları için, (f=4); konuşma kazanımları için, (f=3); yazma kazanımları için, (f=1) olduğu görülmektedir. Öğretici görüşleri alıntılarla örneklendirilmiştir:

ÖG2: *“Aslında yeterli buluyorum ama sadece dinleme saatlerinin biraz daha arttırılması gerektiğini düşünüyorum.”*

ÖG5: *“Dil bilgisinde, okumada falan yetiyor ders süremiz ama yazmada geri dönütlerde çok sıkıntı yaşıyoruz.”*

ÖG11: *“Dil bilgisinin sınavı da olmadığı için saatini yeterli görüyorum aslında yani çünkü sınavını da yapmıyoruz.”*

Katılımcı sayısı ve frekanslar dikkate alındığında öğretim görevlilerinin ders saatlerini yeterli bulma yönündeki görüşleri sıklığı, ders saatlerini yeterli bulmama yönündeki görüşleri sıklığını destekler nitelikte yani tutarlı olduğu görülmektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı Türkçe öğretimine yönelik ortak program yokluğuna rağmen TÖMER'lerin öğretim-öğrenim süreçlerinin ADOÇEP'e uygunluğu durumunu incelemektir. Amaca yönelik olarak Bartın Üniversitesi Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde öğrenim görmekte olan B1 düzeyi öğrencilere dört bölümden oluşan bir form uygulanmıştır. Aynı merkezde B1 seviyesinde görev yapan öğretim görevlilerine görüşme formu uygulanmıştır. Bu bölümde, öğrencilere uygulanan form ve öğretim görevlilerine uygulanan görüşme formlarından toplanan yanıtlar değerlendirilerek TÖMER'de uygulanan dil programının ADOÇEP'e uygunluğuna dair sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

1. Öğrencilere uygulanan Hazırlık Programlarında Yabancı Dil Becerilerinin Değerlendirilmesi Ölçeği sonuçlarına göre öğrencilerin kendilerini dört dil becerisinde bulundukları düzeyde yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Beceri ortalamaları birbirine son derece yakın olmakla birlikte diğer becerilere nazaran yazma ve okuma becerilerinde kendilerini daha az yeterli gördükleri belirlenmiştir.
2. Araştırmanın ikinci alt problemiyle ilgili olarak öğrencilerin verdikleri yanıtlar, kendilerini temel dil becerilerinin her birinin ilgili alt becerilerindeki öğrenme çıktılarında orta- üst düzeyde yeterli bulduklarını ortaya koymuştur.
3. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlardan, öğrencilerin temel Türkçeye dayalı bu dört dersin okuma becerilerindeki gelişimlerine daha fazla katkıda bulunduğunu, dinleme ve yazma becerilerine ise daha az katkıda bulunduğunu düşündükleri tespit edilmiştir.
4. Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin olarak beceri alanlarının hiçbirinde cinsiyete dayalı istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmadığı görülmüştür.

5. Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin olarak yaş değişkenine göre oluşturulan grupların toplam dil puanı ve alt boyut puanlarının karşılaştırılması sonucunda; toplam dil puanı, yazma becerisi, dinleme becerisi ve okuma becerisi yönünden gruplar arası istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamıştır fakat konuşma becerisinde sadece 18-20 ile 21-23 yaş grupları arasında fark oluşmuştur. Fark 21-23 yaş grubu lehine olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla yaş faktörünün konuşma becerisi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
6. Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin olarak milliyet değişkenine göre oluşturulan grupların toplam dil puanı ve alt boyut puanlarının karşılaştırılması sonucunda; toplam dil puanı, yazma becerisi ve konuşma becerisi açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark çıkarken, dinleme becerisi ve okuma becerisinde ise gruplar arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Yazma becerisinde, Somalili ve Afgan gruplar arasında, Somalili grup lehine; Somalili ve Endonezyalı gruplar arasında, Somalili grup lehine anlamlı fark oluşmuştur. Konuşma becerisinde; Afgan grup, Mısırlı grup, Somalili grup, Türkmenistanlı grup ve Yemenli grup arasında Afgan grup aleyhine anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, Endonezyalı grup, Somalili grup ve Yemenli grup arasında da Endonezyalı grup aleyhine anlamlı farklar olduğu görülmüştür.
7. Öğrencilerin kurs merkezi ve öğretim programına ilişkin verileri incelendiğinde, öğrenciler, öğretim programında tüm becerilere “yeterli” düzeyde ağırlık verildiğini düşünmekle birlikte sıralama yaptıklarında en çok dilbilgisi ve okuma becerileri; en az dinleme becerisi üzerinde durulduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Buna ek olarak en çok yazma ve dinleme becerilerinde zorlandıkları, en çok konuşma ve yazma becerilerine ağırlık verilmesini istedikleri belirlenmiştir. BARÜ TÖMER’de Yeni İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti kullanılmaktadır. Dinçel ve Urgan (2022), yaptıkları çalışmada İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti’nde bulunan alıştırmaların temel dil becerilerine göre dağılım durumunu incelemiş ve alıştırmaların yoğunluğunun sırasıyla okuma becerisi, yazma becerisi, dinleme becerisi ve konuşma becerisi şeklinde olduğunu belirtmişlerdir. İlgili araştırmadan yola çıkarak bu çalışmada katılımcıların ağırlık verilmesini istedikleri becerinin “konuşma” olması, kitapta yeterli alıştırma olmaması ve öğretimin kitaba bağlı yapılmasıyla bağdaştırılabilir.

8. Dinleme becerisi en çok zorlanılan becerilerden olmasına rağmen ağırlık verilmesi istenilen becerilerde son sırada yer almıştır. Verilen cevaplardan elde edilen ortalama puanlarla katılımcıların kurs bileşenlerine dair genelde olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir. Katılımcıların memnuniyetinin en yüksek olduğu bölümün derslerde materyal kullanımıyla ilgili bölüm olduğu, en az memnuniyet duydukları bölümün sınavlara yönelik değerlendirme yaptıkları bölüm olduğu görülmektedir.
9. Öğrencilerin derslerde materyal kullanımını yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. En fazla sınıf içi projeksiyon kullanımı ve okuma metinlerinden faydalandığı belirlenmiştir. Öğrenci cevaplarından yola çıkılarak ders esnasında en çok soru cevap ve öğretmen konu anlatması yöntemlerinin kullanıldığı, en az öğrencilerin sunum yapması yönteminin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin dil kursundaki haftalık ders saatini, uygulanan sınavların sayısını yeterli gördükleri; ara sınavların ve sınavların daha iyi öğrenmelerine yardımcı olduğunu düşündükleri fakat uygulanan sınavların içeriği yansıtması ve sınavların zorluk derecelerinin birbiriyle tutarlı olması konularında orta düzeyde memnuniyet duydukları belirlenmiştir. Öğrencilerin, öğretim görevlilerine dair görüşleri incelendiğinde, öğretim görevlileriyle ilişkilerinin olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
10. Öğretim görevlilerinin programa dair görüşleri incelendiğinde, kitaba bağlı ders işleyiş, sürecin öğretici yeterliliğine bağlı olması ve ortak program yokluğunun sıklıkla ifade edilmiş olduğu belirlenmiştir. Ortak bir ders programının kullanılmaması, her öğretim kurumunun kendi tecrübelerinden, benimsedikleri yöntemlerden ve kullandıkları kaynak kitaptan hareketle kendi izlencelerini oluşturmalarına yol açmaktadır. Araştırmanın yapıldığı kurumda da Yeni İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretimi setlerinin kullanıldığı ve program akışının da bu setlere göre yapıldığı görülmüştür. Katılımcılar kültürel uyum derslerinin önemli olduğunu, sadece Türk dilini değil Türk kültürünü de öğrettiklerini ifade etmişlerdir. Yapılan çalışmalar bir dili öğretmek için sadece dört dil becerisinin yeterli olmadığını, kültürel öğelerin de verilmesi gerektiğini bu sayede dil öğrenicisinin öğrendiği dilin inceliklerine sahip olabileceğini göstermektedir. BARÜ TÖMER’de cuma günlerinin tamamen kültürel uyum derslerine ayrılması

ve öğrencilerin toplumsal hayatta yaparak yaşayarak öğrenmeleri programının ADOÇEP yeterliklerine önem verilerek hazırlandığını göstermektedir.

Katılımcıların neredeyse tamamının drama ve rol oynamayı kullandıkları belirlenirken, soru- cevap tekniğinin de sıklıkla kullanıldığı görülmüştür. Frekans toplamlarından anlaşıldığı üzere öğretim görevlileri derslerinde birden fazla yöntem, teknik ve araç kullanmaktadırlar. Öğretim görevlilerinin ve öğrencilerin soru-cevap yönteminin kullanım sıklığında hemfikir oldukları görülmüştür.

Öğretim görevlilerinin yazma ve konuşma becerilerine dair ders sürelerini yetersiz buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin de en fazla yazma ve konuşma becerilerine ağırlık verilmesini istedikleri sonucu belirlenmiştir. Bu durumda ders sürelerinin düzenlenmesinin olumlu sonuçlar doğuracağı söylenebilir.

Sonuç olarak, ortak bir program olmamasına rağmen BARÜ TÖMER kurs programının ADOÇEP yönergelerine uygun olarak yürütüldüğü, uygulanan programın genel olarak öğrencilerin ihtiyaçlarına hizmet ettiği, öğrencilerin kendilerini bulundukları kur düzeyi becerilerine göre yeterli buldukları ve program, kurs merkezi ve öğretim görevlilerinin dair bazı zayıf yönlerden bahsedilse de çoğunlukla olumlu görüşe sahip oldukları, yazma ve konuşma derslerine daha fazla ağırlık verilmesini istedikleri, kurs merkezinde dil öğretiminin yanı sıra kültürel unsurlara da önem verildiği belirlenmiştir. Öğretim görevlilerinin görüşleri de öğrenci görüşlerini destekler niteliktedir. Yazma ve konuşma ders sürelerini yetersiz bulduklarını, ortak program olmadığı için kitaba bağlı işleyiş gerçekleştirdiklerini ve becerileri daha iyi edindirebilme amacıyla kitap dışı etkinlikler yapıldığını belirtmişlerdir.

5.2.Öneriler

1. Bu çalışma, Bartın Üniversitesi TÖMER’de uygulanan Yabancılar Türkçe Öğretim Programı B1 seviyesini ADOÇEP kazanımlarına uygunluğu bakımından değerlendirme amacıyla yapılmıştır. Diğer seviyeler için de benzer nitelikte çalışma yapılabilir.
2. Çalışma birden fazla üniversiteyi kapsayacak şekilde genişletilebilir.

3. Uygulanan program hakkında daha ayrıntılı bir araştırma yapılması için çalışmadaki katılımcı sayısı artırılabilir ve/ veya gözlem, görüşme gibi ek yöntemler uygulanabilir.



KAYNAKLAR

- Abuammar, R.J. (2018). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Program Sorununun Öğretim Sürecine Yansıması*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Açık, F. (2008). Türkiye’de yabancılar Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, 27–28 Mart, Gazimağusa/ Kuzey Kıbrıs.
- Akarçay, A. (2021). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Dil İhtiyaç Analizi: Tömer Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Al Moubarak, F. (2023). *Yabancılar Uygulanan Türkçe Dil Öğretimi Programının Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Samsun: 19 Mayıs Üniversitesi. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Alyılmaz, S. (2018). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Hedef Kitlenin / “Öğrenen”in Önemi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4): 2452-2463.
- Ankara Üniversitesi TÖMER. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Arslan, M. ve Gürsoy, A. (2008). Rol yapma ve drama etkinlikleriyle yabancılar Türkçe öğretiminde motivasyonun sağlanması. *Ege Eğitim Dergisi*. 9(2): 109-124.
- Arslan, R.S. (2020). The Development of a Scale to Evaluate Foreign Language Skills at Preparatory Schools. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 7 (2): 223-235. <https://doi.org/10.21449/ijate.661025>
- Atay, A. (2022). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Dil Bilgisi Ders Planı Önerisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aytan, T., Uzun, O., Günaydın, Y. (2020). Hayat boyu öğrenme yabancılar Türkçe öğretim kurs programlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21): 70-99. DOI: 10.29000/rumelide.835499.
- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe Öğretiminde İlkeler. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD), (1): 19-30.
- Başar, U. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Politikası Nasıl Olmalıdır. E. Boylu ve L. İltar (Ed.). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Politika, Program, Yöntem ve Öğretim İçinde* (29-61). Ankara: Pegem Akademi.
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılar Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi. *Dil Dergisi*, (119): 58-71.

- Biçer, N., Çoban, İ., Bakır, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: Atatürk Üniversitesi örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, vol.7: 125-135.
- Biçer, N. (2017). *Türkçe Öğretimi Tarihi*. (1.Baskı). İstanbul: Kesit Yayınları.
- Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2014). Yabancılar Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: İran örneği. *International Journal of Language Academy*, 2(4): 127-151.
- Boylu, E. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ölçme ve değerlendirme. H. Karatay (Ed.). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı İçinde* (521-571). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2021). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyük Türkçe Sözlük (2011). (11.Baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Candaş Karababa., Z. C. (2009). Teaching Turkish as a foreign language and problems encountered. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 42(2): 265-278. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001185
- Council of Europe (CoE). (2001). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Strasbourg, France: Council of Europe. Cambridge University Press. Retrieved from <https://www.coe.int/en/web/common-european-frame-work-reference-languages>
- Council of Europe. (2020). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme Tamamlayıcı Cilt*. Çev. Millî Eğitim Bakanlığı Komisyonu. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. Y. Dede ve A. B. Demir (Çev.). Ankara: Anı Yayınları.
- Deliktaş, A. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: İstanbul Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, D. (2017). *Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyaçları*. Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Türkiye Araştırmaları Enstitüsü.
- Demirel, A., Yalçın, Ç. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarılarını etkileyen unsurlar üzerine öğretici görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(Ö10): 22-43. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1009035>
- Demirel, Ö. (2020). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.

- Demirel, Ö., Kan, M. O., Sülüšoğlu, B. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı ile İlgili Okutman ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24): 29-42.
- Dincel, Ö., Urgan, S. (2022). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarının ölçme değerlendirme açısından incelenmesi ve konuya dair öğretici görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 11(4): 1584-1612.
- Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılar öğretimi: sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılar Türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6 (11): 207-228.
- Dursun, A. (2021). *Özel Amaçlı Türkçe Öğretim Programı Tasarısı: Sağlık Türkçesi Öğretim Programı*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Duruk, E. (2021). A CEFR based evaluation of B1+ level preparatory program at a Turkish state university: The application of the foreign language skills scale. *Psycho-Educational Research Reviews*, 10(3): 423-438. https://doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V10.N3.27
- Durukan, E., Maden, S. (2018). Yabancılar Türkçe öğretimi programı geliştirme. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.). *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı İçinde* (507-522). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Emre, K. (2020). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Er, O., Biçer, N., Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2): 51-69. <https://doi.org/10.7884/teke.51>
- Eraslan, L., Arslan, M. M., (2003). Yeni eğitim paradigması ve Türk eğitim sistemindeki dönüşüm gerekliliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 160: 89-106.
- Erdem, M. D., Gün, M., Şengül, M., Şimşek, R. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan okuma metinlerinin öğretim elemanlarınca diller için Avrupa ortak başvuru metni ve işlevsel metin özellikleri kapsamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3): 455-476. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8020>
- Gezer Baylı, G. (2014). *Türkiye’de İstihdam Edilen Fransız Uzmanlar ve Türk Modernleşmesine Katkıları*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü.

- Göçer, A., Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bakış. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3): 797-810.
- Güleç, E. (2022). *Türkçe Öğretim Merkezlerindeki Öğrencilerin Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürbüz, R., Güleç, İ. (2016). Türkiye’de eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçeye ilişkin görüşleri: Sakarya Üniversitesi örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2): 141-153. <https://doi.org/10.19126/suje.18712>
- Güneş, F. (2014). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(1): 1-27. <http://dx.doi.org/10.14686/BUEFAD.201416205>
- Işıkoğlu, M. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yeterlik Sınavlarının Madde Yazımı Bakımından İncelenmesi (Mersin ve Sakarya Üniversiteleri Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İşcan, A., Yağmur Şahin, E., Kana, F., Koçer, Ö. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ihtiyaç algıları betimsel bir durum çalışması. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 6(4): 1185-1198. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS996>
- İşcan, A. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin sorunlarına ilişkin bir değerlendirme. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 5(1): 119-138.
- Kaplan, K. (2023). Maarif Vakfı ile Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğretim programlarının karşılaştırmalı incelemesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (33): 66-84. <https://doi.org/10.54600/igdirsosbilder.1190233>
- Kara, M. (2011). Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni doğrultusunda Türkçe öğrenen yabancılara A1-A2 seviyesinde Türkçe öğretim programı örneği. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken/ Journal of World of Turks*, 3(3): 157-195.
- Karagöl, E. (2020). Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre güncel Türkçe öğretim programları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1): 56- 71. <https://doi.org/10.31464/jlere.666641>
- Karagöl, E., Kurt, B. (2021). Ders kitabı yazarlarının görüşlerine göre yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16: 184-209. <https://doi.org/10.35675/befdergi.850653>
- Karakuş Tayşi, E. (2017). Dil Becerileri- Anlama (Dinleme ve okuma Becerileri). H. Develi, C. Yıldız, M. Balcı, İ. Gültekin, D. Melanlıoğlu (Ed.). *Uygulamalı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı İçinde* (289-358). İstanbul: Kesit yayınları.

- Karatay, H., Kaya, S. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dilbilgisi için çerçeve program. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(2): 1-59. <http://dx.doi.org/10.29228/ijlet.12377>
- Kardaş, M. N., Koç, R. (2019). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Başlıca Sorunlar. M. N. Kardaş (Ed.). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İçinde* (343- 363). Ankara: Pegem Akademi.
- Kocamangil Yıldırım, E., Şentürk, B. (2022). A Review of New Istanbul B1 Level Textbook Writing Activities. *Research on Education and Psychology*, 6(2), 228-235. <https://doi.org/10.54535/rep.1209271>
- Koçer, Ö. (2013). Program geliştirmenin ilk basamağı: yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihtiyaç ve durum analizi. *TED Eğitim ve Bilim*, 38(169): 159-174.
- Köse, D., Özsoy, E. (2020). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretiminin otuz yılı: 1990-2020. *Turkophone*, 7(2): 27-54.
- Maden, S., İşcan, A. (2011). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amaç ve sorunlar (Hindistan örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5): 23-38.
- Mete, F. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dede Korkut Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 1(1): 102-125.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (2019). *Nitel veri analizi*. (3. Baskı). (S. Akbaba Altun & A. Ersoy, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). *Yabancılara Türkçe Öğretimi 1, 2 ve 3. Seviye Kur Programı*. Ankara.
- Özdemir, S. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten üniversitelerin kur uygulamaları. 4. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu, 3-6 Eylül, Ankara.
- Özdoruk, P. (2016). *Evaluation of The English Language Preparatory School Curriculum at Yıldırım Beyazıt University*. Master’s Thesis. Ankara: Middle East Technical University. The Graduate School Of Social Sciences.
- Pardo, S. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı ile İlgili Öğretmen Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Phudkaradze, M. (2018). *Düzensiz Göçmenlerin Dil İhtiyaç Analizi ve Bir Program Önerisi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Polat, Y., Köse, D., Peçenek, D. ve Durmuş, O. A. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe ilk kazanımlar için başvuru rehberi A1 öncesi*. Ankara: Yunus Emre Enstitüsü Yayınları.

- Savuran, Y., Cubukcu, Z. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde performans betimleyicileri geliştirme: Temel ve ara düzeyler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2): 831-856. <https://doi.org/10.37217/tebd.876422>
- Şengül, K. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* (24): 174-222. <https://doi.org/10.29000/rumelide.995482>
- Şimşek, H., Yıldırım, A. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Taşer, S. (2015). *Konuşma Eğitimi*. (3.Baskı). İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Tekin, M. (2015). "Evaluation of a preparatory school program at a public university in Turkey". *The Journal of International Social Research*, 8 (36): 718-733.
- Temizyürek, F, Çangal, Ö., Yörüşün, S. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde iş Türkçesi öğretim programı, ders kitabı ve terimler sözlüğü denemesi: Bankacılık örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 7 (2): 87-111.
- Torun, C., Biçer, N. (2023). Yabancılar 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>
- Tunç, F. (2010). *Evaluation of an English Language Teaching Program at A Public University Using CIPP Model*. Master's Thesis. Ankara: Middle East Technical University. The Graduate School Of Social Sciences.
- Tüm, G. (2010). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde drama tekniğinin rolü. *Turkish Studies*. 5(3): 1898-1920. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1554>
- Türkiye Maarif Vakfı (2020). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı*. <https://turkiyemaarif.org/uploads/editions/files/16436c12901a55.pdf>
- Ulutaş, M. (2016). *Türkiye’de Yükseköğrenim Görecek Yabancılar İçin Özel Amaçlı Türkçe Öğretimine Yönelik Program Geliştirme: Bir Model Önerisi*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ulutaş, M., Kara, M. (2019). TÖMER Türkçe öğretim programlarının bilişsel stratejiler açısından incelenmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2): 232-250. <https://doi.org/10.31464/jlere.575801>
- URL-1, (2023). <https://istatistik.yok.gov.tr>, 11.10.2023.
- Ünver, B. (2019). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sınıf İçi Ölçme Değerlendirme Uygulamaları*. Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EKLER

EK 1: Onam formu

ONAM FORMU

Bu çalışma, Bartın Üniversitesi Doktor Öğretim Üyesi Burcu ŞENTÜRK ve Bartın Üniversitesi Yabancılar Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ezgi KOCAMANGİL YILDIRIM tarafından yürütülmektedir. Çalışmanın amacı, Türkçe Öğretim Merkezlerinde uygulanan dil öğretim programlarının kazandırdığı becerilerin, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nda yer alan becerilerle uyumunu belirlemektir. Çalışma için gerekli etik kurul izni alınmıştır. Araştırma amaçlarına ulaşmak için sizden bu çalışmaya gönüllülük esasına dayalı olarak katılımınız rica edilmektedir. Çalışma süresince dileyen her katılımcı çalışmaya katılmaktan dilediği an vazgeçip katılımı bırakma hakkına sahiptir. Bu durum katılımcıya hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. Çalışmada verdiğiniz yanıtlar kesinlikle gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Bu çalışma süresince toplanan veriler bilimsel yayımlarda kullanılacaktır. Sizlere sorulan soruların doğru ya da yanlış cevapları yoktur. Soruları cevaplarken, hepsini okuyarak, boş bırakmadan cevaplandırmanız, samimi ve dürüst olmanız araştırma sonuçları için oldukça önemlidir ve araştırmanın güvenilir olmasına katkıda bulunacaktır. Çalışmanın veri toplama aşamasının herhangi bir aşamasında ve sonunda, bu çalışmayla ilgili sorularınız cevaplanacaktır. Çalışmaya dair herhangi bir şikâyet, görüş veya sorunuz varsa bu çalışmanın araştırmacısı ile iletişime geçmekten lütfen çekinmeyiniz.

Bu çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Sorumlu Araştırmacı: Ezgi KOCAMANGİL YILDIRIM

İletişim:

Araştırmacı: Doktor Öğretim Üyesi Burcu ŞENTÜRK (Tez Danışmanı)

İletişim:

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayınlarda kullanılmasını kabul ediyorum.

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

İmza

Ad -Soyad

Adres:

Telefon:

EK 2: Öğrenci anket formu

Türkçe Öğretim Merkezlerinde Uygulanan Dil Programlarının Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı Becerilerine Uygunluğunu Değerlendirme Çalışması Öğrenci Anket Formu

Sayın Katılımcı,

Türkçe Öğretim Merkezlerinde uygulanan dil öğretim programlarının kazandırdığı becerilerin, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nda yer alan becerilerle uyumunu belirlemek amacıyla çalışma yapmaktayım. Sizlerden, aşağıda verilen anketi boş bırakmadan, dürüst ve samimi bir şekilde yanıtlamanızı rica ediyorum. Çalışmada size yöneltilen sorulara vereceğiniz cevaplar araştırma sonuçları için oldukça önemlidir ve araştırmanın güvenilir olmasına katkıda bulunacaktır.

Değerli katkılarınız için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Ezgi KOCAMANGİL YILDIRIM
Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

Bölüm 1. Öğrenci Bilgileri

Ad-Soyad:	
Cinsiyet:	Kadın () Erkek ()
Yaş:	18-20 () 21-23 () 23 ve üzeri ()
Milliyet:	
Bulunduğu kur seviyesi:	
Bulunduğu sınıf:	
Öğrenim Görülen/ Görülecek olan Fakülte/ Yüksekokul:	
Öğrenim Görülen/Görülecek olan Bölüm/ Program:	

Bölüm 2. Temel Dil Becerileri Değerlendirme (ADOÇEP)

		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Emin Değilim	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.	Yazdığım bir metni bağlaçlar kullanarak zenginleştirebilirim.					
2.	Bir paragrafı yazabilirim.					
3.	Duygu ve düşüncelerimi yazılı olarak ifade edebilirim.					

4.	Paragrafın yapısını oluşturan “konu cümlesi, destekleyici cümleler sonuç cümlesi” gibi bölümleri kolaylıkla yazabilirim.					
5.	Konu bütünlüğü olan metinler yazabilirim.					
6.	Paragraf yazarken fikirlerimi desteklemek için örneklerden, alıntılardan ya da istatistiklerden kolaylıkla yararlanabilirim.					
7.	Sebep-sonuç, zıtlık, karşılaştırma gibi anlam ilişkisi içeren cümleler yazabilirim.					
8.	Verilen bir cümleyi aynı anlama gelecek şekilde yeniden yazabilirim.					
9.	Bana yöneltilecek herhangi bir soruya cevap verebilirim.					
10.	Anadili Türkçe olmayan yabancılarla iletişim kurabilirim.					
11.	Kendimle ilgili kişisel bilgileri rahatlıkla aktarabilirim.					
12.	Anadili Türkçe olanlarla iletişim kurabilirim. .					
13.	Bir konuşmaya dâhil olabilirim.					
14.	Bir konuşma dinlerken, bilmediğim bir kelimenin anlamını konu içeriğinden çıkarabilirim.					
15.	Dinleme sürecinde ayrıntıyla ilgili bilgi sorulduğunda (kim, nerede, ne zaman gibi) yakalayabilirim.					
16.	Dinlediğim herhangi bir konuşmanın ana fikrini anlayabilirim.					
17.	Dinleme sürecinde sözcük öbeklerini (odanın kapısı, sınıftaki öğrenciler gibi) yakalayabilirim.					
18.	Konuşulanları not alabilirim.					
19.	Okuma becerim gelişmiştir.					
20.	Dinleme becerim gelişmiştir.					
21.	Konuşma becerim gelişmiştir.					
22.	Yazma becerim gelişmiştir.					
23.	Okuma parçaları içinde geçen bilmediğim kelimelerin anlamını tahmin edebilirim.					
24.	Bir okuma parçası ile ilgili soruları cevaplayabilirim.					
25.	Metne ait bir soruyu cevaplarken, sorunun cevabını bulacağım bölümü kolaylıkla bulabilirim.					
26.	Okuduğum metinden çıkarımda bulunabilirim.					
27.	Okuduğum bir metnin ana fikrini rahatlıkla anlayabilirim.					

Bölüm 3. Kurs Merkezi/ Öğretim programı değerlendirme

A.	BARÜ- TÖMER ‘de aldığınız dil eğitimi sürecince aşağıda belirtilmiş olan dil becerilerinin üzerinde hangi sıklıkta durulduğunu düşünüyorsunuz?	Oldukça Yeterli	Yeterli	Biraz Yeterli	Yeterli Değil
1.	Yazma				
2.	Okuma				
3.	Dinleme				
4.	Konuşma				
5.	Telaffuz				

6.	Dilbilgisi				
7.	Kelime bilgisi				
B.	Aşağıda belirtilen materyallerin derslerde kullanımının ne ölçüde yeterli olduğunu düşünüyorsunuz?	Oldukça Yeterli	Yeterli	Biraz Yeterli	Yeterli Değil
8.	Okuma metinleri				
9.	Yazma materyalleri				
10.	Dinleme cd'leri/ DVD'ler/ ses dosyaları				
11.	Konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik görsel/ işitsel materyaller				
12.	Dilbilgisi materyalleri				
13.	Günlük yaşantımızla ilgili konuları içeren okuma, yazma, konuşma ve dinleme materyalleri				
14.	Sınıf için projeksiyon ve bilgisayar				

C.	Aşağıda belirtilmiş olan öğretim yöntemleri sınıflarınızda ne sıklıkla kullanılmaktadır?	Hiç	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her zaman
15.	Soru-cevap					
16.	Rol yapma					
17.	Grup çalışması					
18.	Öğretmenin konu anlatması (düz anlatım)					
19.	Tartışma					
20.	Öğrencilerin sunum yapması					
21.	Eşli çalışma					
Ç.	Yer aldığınız kurları göz önünde bulundurarak aşağıda belirtilmiş olan değerlendirme ifadelerine ilişkin düşünceleriniz nelerdir?	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
22.	Uygulanan sınavlar içeriği yansıttı.					
23.	Ara sınavlar ve sınavlar daha iyi öğrenmeye yardımcı oldu.					
24.	Uygulanan sınavların zorluk dereceleri birbirleriyle tutarlıydı.					
25.	Uygulanan sınavlar sayısı olarak yeterliydi.					
26.	Dil kursunda haftalık ders saati yeterliydi.					
D.	Aşağıdaki ifadelerin her biri hakkında görüşünüz nedir?	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
27.	İstediğim zaman hocalarıma ulaşabilirim.					
28.	Bir sorum olduğunda hocalarıma rahatlıkla sorabilirim.					
29.	Derslerde fikirlerimi çekinmeden söyleyebilirim.					
30.	Sınıf için etkinlikler düzenlenirken fikirlerimiz göz önünde bulundurulur.					

Bölüm 4. Görüş Belirtme

1. BARÜ- TÖMER’de eğitim almadan önce Türkçeye dair herhangi bir bilginiz/ön hazırlığınız var mıydı? (Alfabe, günlük kullanım vs.)
2. En çok hangi dil becerisini geliştirmekte zorlandınız/ zorlanıyorsunuz? (Yazma/ okuma vd.)
3. Kurslarda verilen eğitimlerde hangi dil becerilerine ağırlık verilirse Türkçe öğrenmeniz kolaylaşır?
4. BARÜ- TÖMER’de aldığınız dil eğitimine yönelik olumlu/ olumsuz eklemek istediğiniz herhangi bir şey varsa (öğretim yöntemi, kullanılan materyaller, yapılan etkinlikler, öneri vs.) lütfen belirtiniz.



EK 3: Öğretim görevlisi görüşme formu

Türkçe Öğretim Merkezlerinde Uygulanan Dil Programlarının Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı Becerilerine Uygunluğunu Değerlendirme Çalışması Öğretim Görevlisi Görüşme Formu

Sayın Katılımcı,

Türkçe Öğretim Merkezlerinde uygulanan dil öğretim programlarının kazandırdığı becerilerin, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nda yer alan becerilerle uyumunu belirlemek amacıyla çalışma yapmaktayım. Bu süreçte öğretici olarak görüşlerinizi paylaşmanız araştırmamız için önemli. Yapacağımız görüşmede size yöneltilen soruları dürüst ve samimi bir şekilde yanıtlamanızı rica ediyorum. Vereceğiniz bilgiler ve yanıtlar gizli tutulacak ve yalnızca araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Vereceğiniz cevaplar araştırma sonuçları için oldukça önemlidir ve araştırmanın güvenilir olmasına katkıda bulunacaktır.

Değerli katkılarınız için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Ezgi KOCAMANGİL YILDIRIM

Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Öğrencisi

Bölüm 1. Öğretim Görevlisi Bilgileri

Ad- Soyad				
Cinsiyet	Kadın ()	Erkek ()		
Yaş	21-25 ()	26- 30 ()	31-35 ()	36 ve üstü ()
Mezun Olunan Fakülte ve Bölüm				
Ders Verilen Kur Seviyesi (Birden fazla işaretleyebilirsiniz.)	A1 ()	A2 ()	B1 ()	B2 () C1 ()
Ders Verilen Alan/ Alanlar (Dinleme, Konuşma vd.)				

Bölüm 2. Görüşme Soruları

1. Yabancılar Türkçe Öğretimi alanında eğitiminiz var mı? (Sertifika, yüksek lisans vd.)
2. Yabancılar Türkçe Öğretimi alanında çalışma süreniz nedir?
3. Yabancılar Türkçe Öğretimi alanında kaç farklı kurumda çalıştınız?
4. BARÜ-TÖMER'de çalışma süreniz nedir?
5. Ders verdiğiniz alanlarda, sıklıkla kullandığınız öğretim yöntemleri nelerdir?
6. Ders verdiğiniz kurlarda ve alanlarda haftalık ders saatini ADOÇEP'te belirtilen kazanımları edindirmek için yeterli buluyor musunuz?
7. Kurumunuzda uygulanan öğretim programına dair görüş ve önerileriniz nelerdir?

EK 4: Öğretim görevlisi görüşme örneği

E: Merhaba hocam, yaşınızı öğrenebilir miyim?

ÖG1: 25

E: Mezun olduğunuz fakülte ve bölüm nedir?

ÖG1: Bartın Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı mezunuyum.

E: Ders verdiğiniz kur seviyesi veya seviyeleri nelerdir?

ÖG1: Bütün kurlarda ders veriyorum.

E: Peki, hangi alanlarda ders veriyorsunuz?

ÖG1: Bütün becerilerde ders veriyoruz, ek olarak dil bilgisi ve kültürel uyum dersleri de yapıyoruz.

E: Yabancılar Türkçe öğretimi alanında daha önce herhangi bir eğitim aldınız mı?

ÖG1: Merhaba, sertifika programına dahil olmuşum öğrenciyken. Şu anda da yüksek lisans öğrencisiyim.

E: Yabancılar Türkçe öğretimi alanında çalışma süreniz nedir?

ÖG1: 3 yıl bitti.

E: Peki, kaç farklı kurumda çalıştınız bu alanda?

ÖG1: Sadece burada çalıştım. Burada başladım ve devam ediyorum.

E: Ders verdiğiniz alanlarda sıklıkla kullandığınız öğretim yöntemleri nelerdir?

ÖG1: Bazen dilbilgisi oluyor, farklı bir yöntem kullanıyorum. Konuşma oluyor, farklı bir yöntem kullanıyorum. Zaten konuşma derslerindeki etkinliklerimiz genel olarak rol yapma, drama şeklinde ilerliyorlar. Yani öğrenci kimi zaman emlakçı oluyor kimi zaman müşteri oluyor işte kimi zaman iş veren oluyor kimi zaman iş arayan oluyor. Daha çok öğrenciyi derse çekecek aktiviteler yapıyoruz. Soru cevap yöntemi kullanıyoruz, sunum tekniği, rol yapma kullanıyoruz, görsel materyaller çok daha fazla kullanıyoruz. O şekilde ilerletiyoruz dersleri.

E: Ders verdiğiniz kurlarda ve alanlarda haftalık ders saatini ADOÇEP’te belirtilen kazanımları edindirmek adına yeterli buluyor musunuz?

ÖG1: Tabii ki de yeterli değil. Geliştirilebilir yani daha fazla olabilir. Hatta beceri beceri farklı olması lazım. Mesela okuma dersiyle konuşma dersinin ders saatinin aynı olmaması gerektiğini düşünüyorum. Okuma çok önemli bir beceri öğrenciler üniversitede öğrenim görecekları için konuşma ve yazma becerisi alanında daha fazla ders saatine ihtiyaç duyulduğunu düşünüyorum.

E: Kurumunuzda uygulanan öğretim programına dair görüş ve önerileriniz nelerdir?

ÖG1: Bizim aslında bir öğretim programımız yok, kitaplara bağlı kalıyoruz ve kitapların kazanımlarına göre gidiyoruz. Tabii ki de kitabın dışına çıktığımız zamanlar oluyor, yetersiz bulduğumuz zamanlar oluyor. Biz akşamları bir öğrenci gibi ders çalışıp geliyoruz derslere. Yani burada öğretene çok rol düşüyor açıkçası. Bazı öğretmenler kitabı tamamen yeterli bulup sadece kitaptan yapıyor, bazı öğretmenler kitabın dışına çıkarak kendisi materyal hazırlayarak derse geliyor. Ama kitabın dışına çıkıyorum ben genellikle.

E: Teşekkür ederim hocam.

ÖG1: Teşekkürler.



EK 5: Hazırlık programlarında yabancı dil becerilerinin değeriendirilmesi ölçeği izni



EK 6: Kurs merkezi ve 6ğretim programı değerlendirme 6lęeęi kullanım izni



24.02.2023

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 23.02.2023 tarihli ve E-90057920-605.01-2020019469 sayılı yazınızı.

El-titulumuz Yabancılar Türkçe Öğretimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Ezgi KOCAMANGİL YILDIRIM' ın Dr. Öğr. Üyesi Burcu ŞENTÜRK yürütücülüğünde "*Üniversitelerin Türkçe Öğretim Merkezlerinde Yürütülen Dil Öğretim Programlarının Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programına Becerilerine Uygunluğunun Değerlendirilmesi: B1 Düzeyi Örneği*" başlıklı araştırmasına veri sağlamak amacıyla Merkezimizin 13 Ocak 2023 tarihinde başlayacak olan B1 düzeyi kursiyerlerine araştırma için hazırlanmış olan anketi yapması ve öğretim elemanlarıyla görüşmesi uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Pro. Dr. Sedat YAZICI
Rektör Yardımcısı

Belge Doğrulama Kodu: AAEUC3D

Bu belge, güv nli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Taki. Au.esi http://ejbys.bartın.edu.tr/ERM/Rec113/Confirmation_Page_Index

Adres: Ağdac Mahallesi Kültür Caddesi No: 100, Şanlıurfa

Bigg i, an :

Belgü ar Kale...

Telef. No. (0 378) 22.5498

1 ak^o 1.0: -0 373) 2235042

Telefon No:

e Posta: bud_m@bartin.du.it

İnternet Adresi: <http://www.bartın.edu.tr/>

Direkt Hat:

Kep Adresi: bartınuniversitesi@ul.ül.kep.tr

Direkt Hat:



EK 8: Etik kurul onay raporu



T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu



Sayı : E-23688910-050.01.04-2300014594
Konu : Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik
Kurulu Onay Belgesi

16.02.2023

Protokol No:	2023-SBB-0060
Araştırmanın Başlığı:	Üniversitelerin Türkçe Öğretim Merkezlerinde Yürütülen Dil Öğretim Programlarının Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı Becerilerine Uygunluğunun Değerlendirilmesi
Proje Yürütücüsü:	Ezgi KOCAMANGİL YILDIRIM
Başvuru Formunun Geliş Tarihi:	24.01.2023
Karar Tarihi:	09.02.2023
Toplantı No:	03

Başvuru dosyasında etik sorun oluşturabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmadığından 09.02.2023 tarihli ve 03 numaralı toplantıda 2023-SBB-0060 numaralı başvuruya araştırma için ETİK KURUL ONAY belgesinin verilmesine karar verilmiştir.

Doç. Dr. Elif KARAHAN
Kurul Başkanı

Doç. Dr. Sedat BALLYEMEZ
Başkan yardımcısı

Doç. Dr. Melih BAŞKOL
Üye

Doç. Dr. Sefer Yetkin IŞIK
Üye

Doç. Dr. Vahit CELAL
Üye

Dr. Öğr. Üyesi Hasan Basri
KANSIZOĞLU
Üye

Belge Doğrulama Kodu: UAFFUAA

Bu belge, güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır.

Belge Takip Adresi: <http://ubys.bartin.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/Index>

Adres: Ağılca Mahallesi Fakülte Caddesi No:54 Bartın

Telefon No: (0 378) 2235500

e-Posta:

Kep Adresi: bartin@univ.bartin.edu.tr

Faks No: (0 378) 2235042

İnternet Adresi: <http://www.bartin.edu.tr/>

Bilgi için :

Elif Karahan
Kurul Başkanı

Telefon No:

(0 378) 2235372 - 5372



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı :

Doğum Yeri ve Tarihi :

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi :

Yüksek Lisans Öğrenimi :

Bildiği Yabancı Diller :

Bilimsel Faaliyet/Yayınlar :

Aldığı Ödüller :

İş Deneyimi

Stajlar :

Projeler ve Kurs Belgeleri :

Çalıştığı Kurumlar :

İletişim

E-Posta Adresi :

Tarih :

