



## Yükseköğretimde Yenilikçi Bir Yaklaşım: Uluslararası Öğrenciler ve Akran Destekli Türkçe Öğrenimi

Zeliha Zuhul Güven<sup>1\*</sup>



Serdar Derman<sup>1</sup>



<sup>1</sup> Necmettin Erbakan Üniversitesi,

zzuhalguyen@gmail.com

serdarderman@erbakan.edu.tr

<https://ror.org/013s3zh21>

\* Sorumlu Yazar

İlk gönderim tarihi: 18.04.2025

Kabul tarihi: 10.06.2025

Çevrim içi yayın tarihi: 30.06.2025

**Öz:** Bu çalışma Akran Destekli Öğrenme (ADÖ) yöntemine dayalı bir program uygulamasının yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin Türkçe dil becerileri üzerinde etkisini ve katılımcıların uygulama hakkındaki görüşlerini araştırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ön-test, son-test kontrol gruplu deneysel bir araştırma olarak tasarlanan çalışmada, Necmettin Erbakan Üniversitesi Türkçe Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde Türkçe öğrenen uluslararası öğrenciler ile aynı üniversitenin Dilbilimi Bölümü lisans programında öğrenim gören ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi dersini almış olan Türk öğrenciler katılımcı olarak yer almıştır. Araştırmanın müdahale kısmını oluşturan uygulama basamağında Dilbilimi Bölümü öğrencileri akran öğretici olarak uluslararası öğrencilerin sosyal bir sorumluluk projesi hazırlayıp sunmalarına destek olmuşlardır. Bu süreçte uluslararası öğrencilere her hafta araştırmacılar tarafından hazırlanan yönergeleri okuyarak sözlü sunum yapma ve sunu dosyalarını yazılı olarak sunma görevi verilmiştir. Akran öğreticiler ise uluslararası öğrencilerin bilgiye ulaşması, yönergelerdeki metinleri kavraması, elde ettikleri verileri sözlü ve yazılı metinlere dönüştürmesi gibi çeşitli işlerde kolaylaştırıcı rehberler olarak süreçte yer almışlardır. Araştırmada nicel veriler, Yunus Emre Enstitüsü tarafından Türkçe okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerini ölçmek amacıyla hazırlanmış bir sınav ile nitel veriler ise katılımcılarla yapılan odak grup ve derinlemesine görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizi sonucunda konuşma becerisi açısından deney grubu lehine farklılaşma olduğu görülmüştür. Nitel verilerin analizi ise, uluslararası öğrencilerin gerek çağcıl birey becerileri gerekse Türkçe dil becerileri kazanmalarında uygulanan programın olumlu katkıları olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada elde edilen bulgulara dayanarak, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanında öğrencinin aktif katılımı sağlayan ADÖ ve benzeri uygulamaların faydalı olabileceği; öğrenci merkezli programları konu eden kapsamlı ve sürdürülebilir çalışmalara ihtiyaç olduğu sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Akran destekli öğrenme, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yükseköğretim

### 1. Giriş

Yükseköğretimin uluslararasılaşmasında son zamanlarda önceliklerin değiştiği, öğrenme çıktılarına dikkate alan kurumsal politikaların ön plana çıktığı vurgulanmaktadır (de Wit, 2020; Jones & de Wit, 2014; Van der Wende, 2001). Daha önce ekonomik motivasyonlara dayalı ve sıkça değişen politik, ekonomik, sosyal/kültürel ve eğitimsel gerekçelerin şekillendirdiği bir uluslararasılaşma anlayışının yerine eğitim programlarının uluslararası hâle geldiği; kalite güvence mekanizmaları ve öğrenci kazanımlarının öncelendiği bir yaklaşımın yaygınlaştığı görülmektedir. Ulusal alanyazında da program geliştirme (Gündoğdu, vd., 2016) eğitimin niteliği ve kurumların yaklaşımı (Bulut-Şahin & Eriçok, 2023; Bulut-Şahin & Kondakçı, 2023; Çetinsaya, 2014; Kireççi, vd., 2016; Yüner, Eriçok & Ertaş, 2024) gibi farklı açılardan uluslararasılaşma konusunun ele alındığı görülmektedir. Türkiye'de uluslararasılaşma sürecinin yönetilmesinde öğrenciler arası iletişim ve kültürel etkileşimin dikkate alınması gerektiği yine alanyazında yer almaktadır (Gündoğdu, vd., 2016; Kondakçı, Broeck & Yıldırım, 2008).

Uluslararasılaşmanın önemli bileşenlerinden biri olan uluslararası öğrencilerin Türkçe dil becerilerini etkin bir şekilde kullanmaları nitelikli bir yükseköğretim süreci için çok önemlidir. Yabancı dil olarak

Türkçe öğretimi (YDTÖ) alanında yapılan çeşitli çalışmalarda, üniversitelerin YDTÖ alanında hizmet veren birimlerinde ortak bir eğitim programının izlenmemesi (Bakır, 2014; Boylu & Başar, 2016; Candaş Karababa, 2009; Er, Biçer & Bozkırlı, 2012), materyal ve kaynak eksikliği (Alyılmaz, 2010; Candaş Karababa, 2009; Derman, 2010; Er, Biçer & Bozkırlı, 2012; Güven & Bülbül, 2023), öğretim elemanı yetiştirmede karşılaşılan güçlükler (Alyılmaz, 2010; Candaş Karababa, 2009; Er, Biçer & Bozkırlı, 2012), dil becerilerinin öğretiminde karşılaşılan güçlükler (Biçer, Çoban ve Bakır, 2014; Bülbül ve Güven, 2017; Candaş Karababa, 2009; Gürbüz & Güleç, 2016; Seymen & Tok, 2015) gibi pek çok sorun olduğu ortaya konmuştur. Koçer (2013) tarafından YDTÖ alanında program geliştirmeye yönelik ihtiyaç ve durum analizi yapmak amacıyla gerçekleştirilen çalışmada, güncel sorunlar, akademik konular ve sosyal hayatın gerçekleri gibi hedef grubun ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini dikkate alarak hazırlanan içerik temelli programlara ihtiyaç olduğu tespit edilmiştir.

Uluslararası öğrencilerin eğitim sürecine etkin bir şekilde dâhil olabilmeleri için yükseköğretimde çağdaş öğretim yaklaşımlarına dayalı yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekmektedir. Özellikle yabancı dil öğretimi alanında öğrenci merkezli eğitimin gerekliliği üzerine yapılan çeşitli çalışmalarda, öğrencinin öğrenme sorumluluğunu üstlenerek kendi öğrenme sürecini aktif bir şekilde yapılandırmasının önemi vurgulanmaktadır (Raitskaya, Mekeko, & Golubovskaya, 2021; Little, 2022). Öğrencinin hedef dile olabildiğince fazla maruz kaldığı, doğal öğrenme imkânları açısından zengin, gerçek hayat problemlerinin çözümüne yönelik öğrenme etkinliklerinin (Blumenfeld, et al., 1991; Larmer, Mergendoller & Boss, 2015) yer aldığı programların yabancı dil öğreniminde etkili olduğu görülmektedir. Bu programların tasarlanmasında kullanılan öğrenme modellerine örnek olarak Dayanışma Temelli Öğrenme (Smith & MacGregor, 1992), Akran Destekli Öğrenme (Topping & Ehly, 1998), ve Proje Temelli Öğrenme (Blumenfeld, et al., 1991; Larmer, Mergendoller & Boss, 2015) verilebilir.

Bir diğer açıdan konuya bakıldığında, dil öğretimine standart kazandırma gayesiyle Avrupa Konseyi'nin ilgili komisyonları tarafından oluşturulan ve ilk olarak 2001 yılında yayınlanan Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nin (Çerçeve Metin) 2018 ve 2020 yıllarında güncellenmiş olduğu görülmektedir. Orijinal metnin 2020 tarihli sürümü Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) başlığıyla Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından Türkçeye çevrilmiştir (CEFR, 2021). D-AOBM'de üst strateji olarak iletişimsel dil öğretimi yaklaşımı çerçevesinde eylem odaklı bir öğretim anlayışını benimsenerek “çoğul dilli ve kültürlerarası eğitimi teşvik eden öğretim programı tasarımı seçeneklerinin sunulması hedeflenmiştir. Böylelikle “dil öğrenimi, öğrenenlerin gerçek hayatlarında hareket edebilmelerini, kendilerini ifade edebilmelerini ve farklı nitelikteki görevleri yerine getirebilmelerini hedeflemelidir” (CEFR, 2021, s.33). Bu noktada esnek bir öğretim ve öğrenme anlayışını ortaya koyan D-AOBM'de Dayanışma Temelli Öğrenme, Akran Destekli Öğrenme ve Proje Temelli Öğrenme işlevsel bir biçimde kullanılabilecek modeller olarak önem kazanmaktadır. Bu çalışmanın temelini oluşturan akran destekli öğrenme süreci, D-AOBM'nin 2020 sürümüne eklenen ve metnin temel kavramlarından biri olan “aracılık” becerisinin etkili bir biçimde işe koşulduğu bir süreç olarak nitelendirilebilir. Metinlerin basitleştirilmesi, kavramların açıklanması, metne veya kavramlara aracılık etme gibi alt boyutları olan “aracılık” becerisi geleneksel dil öğrenme yöntemlerinin yetersizliklerine alternatif olarak ön plana çıkmaya başlamıştır (Deniz, Öztürk & Çekici, 2021).

### 1.1.Amaç

Bu çalışma, Akran Destekli Öğrenme (ADÖ) yöntemine dayalı bir proje temelli öğrenme etkinliğinin uluslararası öğrencilerin Türkçe dil becerileri üzerindeki etkilerini ve katılımcıların bu öğrenme süreci hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma iki temel gerekçeye dayanmaktadır. Bunlardan ilki uluslararasılaşmanın önemli bir unsuru olan uluslararası öğrencilerin

eğitim sürecine aktif olarak katılabilmesinin yükseköğretimin niteliği açısından önem taşımasıdır. Çalışmanın diğer temel gerekçesi ise son yıllarda giderek önem kazanan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında özgün araştırmalara ihtiyaç olmasıdır. Alan yazınında yer alan benzer çalışmaların konuyu genellikle sorun ve durum analizi bağlamında ele alması, yenilikçi program temelli deneysel çalışmalarda ise ulusal ve uluslararası öğrencileri bir araya getiren çalışmaların oldukça az olması (Gücüyeter, Şeref & Karadoğan, 2019; İnce, 2021), bu çalışmanın gerçekleştirilmesine dayanak oluşturmuştur.

## **1.2.Araştırmanın denenceleri**

Akran destekli ders dışı bir öğretim programının uluslararası öğrencilerin Türkçe dil becerileri üzerindeki etkisini araştırmak için gerçekleştirilen bu araştırmada aşağıdaki denenceler test edilmiştir:

- 1) Deney öncesinde deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların dil becerilerine ait puan sıralamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.
- 2) Kontrol grubunda yer alan katılımcıların dil becerilerine ait son test puanlarına dayalı puan sıralamaları ile ön test puanlarına dayalı puan sıralamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur.
- 3) Deney grubunda yer alan katılımcıların dil becerilerine ait son test puanlarına dayalı puan sıralamaları ön test puanlarına dayalı puan sıralamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.
- 4) Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların dil becerilerine ait son test puanlarına dayalı puan sıralamaları ile ön test puanlarına dayalı puan sıralamalarındaki farklılaşma arasında anlamlı düzeyde fark vardır.
- 5) Deney grubunda yer alan katılımcıların dil becerilerine ait son test puanlarına dayalı puan sıralamaları kontrol grubunda yer alan katılımcıların dil becerilerine ait son test puanlarına dayalı puan sıralamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

## **1.3.Kuramsal Çerçeve**

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin ulusal akran öğreticiler desteğinde gruplar oluşturarak bir öğrenme süreci deneyimlemeleri ekseninde yapılandırılmış bu araştırmanın kuramsal temeli öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı arasında yer alan Dayanışma Temelli Öğrenme, Akran Destekli Öğrenme ve Proje Temelli Öğrenme yöntemlerine dayanmaktadır. Bu yöntemlerin temel özellikleri aşağıda özetlenmiştir.

### **1.3.1.Dayanışma temelli öğrenme**

Dayanışma Temelli Öğrenme (DTÖ), öğrencilerin bir araya gelerek işbirliği içinde çalıştığı, sorunları çözdüğü veya projeler ürettiği dinamik bir süreçtir (Smith & MacGregor, 1992). Bu öğrenme yönteminin ulusal alan yazınında işbirlikli/işbirlikçi öğrenme ya da işbirliğine dayalı öğrenme olarak da ele alındığı görülmektedir (Demirel & Ün, 1987; Özer, 2005; Doymuş, Şimşek & Şimşek, 2005). Bu yöntem, birtakım temel ilkeler üzerine kurulmuştur. Bu ilkelere göre, öğrenme süreci öğrencilerin kendi öğrenmelerini etkin bir şekilde yapılandırdıkları ve yeni bilgileri mevcut bilgilerle ilişkilendirerek anlam oluşturdıkları dinamik bir süreçtir. Ayrıca, öğrenme geçmişleri ve bakış açıları farklı kişilerin bir araya gelerek ortak bir çalışma kültürü oluşturmaları, sadece bilişsel değil duyuşsal olarak da istedik davranışların oluşmasına katkı sağlar.

Bireysel rekabet yerine dayanışma içinde görev ve sorumlulukların paylaşıldığı öğrenme süreçlerinde problem temelli öğrenme, proje temelli öğrenme ve akran destekli öğrenme gibi yöntemler sıkça kullanılmaktadır. Özellikle yabancı dil öğretiminde, DTÖ temelli yöntemlerin dil becerilerini geliştirmeye yönelik olarak yaygın bir şekilde kullanıldığı görülmektedir (Oxford, 1997). Örneğin, Watanabe ve Swain (2007), yazma ve karşılaştırma etkinliklerinin farklı dil düzeylerine sahip katılımcıların dil becerilerine katkı sağladığını göstermiştir. Benzer şekilde, farklı dilleri konuşan kişilerin birbirlerine kendi dil ve kültürlerini öğretmeleri olarak tanımlanabilecek Tandem öğrenme yönteminin yabancı dil öğreniminde etkili olduğu ortaya konmuştur (Calvert, 1999; Cziko, 2004; Elia, 2006). DTÖ yaklaşımına dayalı öğrenme yollarından biri olan akran destekli öğrenme yöntemine dair kuramsal bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

### 1.3.2.Akran destekli öğrenme

Akran Destekli Öğrenme birbirine yakın düzeydeki öğrencilerin bilgi ve beceri paylaşımıyla öğrenme sürecine aktif olarak katılımını sağlayan bir yöntemdir (Topping & Ehly, 1998). Bu yöntemde benzer konumda olan öğrencilerden bilgi ve beceri açısından ileride olanlar diğerlerinin öğrenme süreçlerine kolaylaştırıcı ve yardımcı olarak katkıda bulunurlar. Araştırmalar, ADÖ yönteminin hem akran öğretici hem de destek alan öğrenci için faydalı olduğunu, her iki tarafın bilişsel gelişimine katkı sağladığını (Sharpley & Sharpley, 1981); özellikle problem çözme, öz- düzenleme ve grupla öğrenme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur (Whitebread, Bingham, Grau, Pino Pasternak & Sangster, 2007). Bu öğrenme modelinde, öğrenciler arası bilgi ve deneyim aktarımı, öğrenen ve öğretene her iki taraf için karşılıklı kazanımlara imkân tanır. Öğrencilere olumlu sosyal davranışlar kazandırmanın yanı sıra, zaman yönetimi, planlama, çalışma stratejileri, başkalarıyla birlikte çalışma gibi becerilerinin gelişimine de katkı sağlaması nedeniyle, ADÖ yenilikçi öğrenme yöntemleri arasında önemli bir yere sahiptir (Topping, 2005). Ayrıca, bu yöntem, hedef odaklı iletişim ve karşılıklı etkileşim sayesinde öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artırmaktadır.

Özellikle yükseköğretim düzeyinde, ADÖ temelli etkinliklerin akademik zorlukları olan derslere hazırlamada olumlu sonuçlar verdiği bir dizi araştırma tarafından desteklenmiştir (Arendale, 2014; Chan vd., 2016; Gök, 2018; Gücüyeter, Şeref & Karadoğan, 2019; İnce, 2021). Yabancı dil öğrenimi alanında yapılan çalışmalar ise akran desteğinin iletişime dayalı öğrenme ortamları oluşturmada ve dil becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Arı & Top, 2018; Bayrakdar & Maltepe, 2020; Bradford-Watts, 2011; Fındık, 2020; Foster & Ohta, 2005; Hsu, 2019; Koca, 2019; Okyar, 2018).

### 1.3.2.Proje temelli öğrenme

Edinilen bilginin zamanla kavranması gerektiği, kavrama aşamasının ardından üreticilik ve yaratıcılık boyutuna geçilmesiyle eğitimin gerçekleşeceğini ileri süren Piaget'nin (1973) görüşlerine dayanan Yapılandırmacılık Kuramı çeşitli öğrenme modellerine kaynak olmuştur. Bu modeller arasında yer alan Proje Temelli Öğrenme (PTÖ), programlı bir öğrenme süreci vasıtasıyla öğrencilerin seslerini duyurabilmelerine olanak sağlar. Bu yöntem vasıtasıyla öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri kullanma, başkalarıyla birlikte çalışabilme, zaman ve iş yönetimi yapabilme gibi becerileri edinmeleri sağlanır (Larmer, Mergendoller & Boss, 2015, s. 36; Sari, 2018; Shin, 2018). Sınıf ortamının dışında, üst düzey düşünme becerilerini kullanarak özgün ürünler ortaya koymak ve bu amaçla planlı ve programlı bir şekilde ekip çalışması yapmak öğrencilerin bağımsız öğrenme becerileri kazanmalarında etkili olmaktadır (Blumenfeld, et al., 1991; Larmer, Mergendoller & Boss, 2015). Öğrencilerin ikili veya çoklu gruplar halinde müzakere etme, planlama, gerçekleştirme ve sunma gibi aşamalardan geçerek gerçek hayat problemlerine yönelik projeler sunması olarak özetlenebilecek PTÖ, dayanışma, iletişim kurma,

eleştirel düşünme ve teknoloji kullanma gibi 21. yüzyıl becerilerinin gelişiminde de önemli katkılar yapmaktadır (Larmer & Mergendoller & Boss, 2015). PTÖ temel dil becerilerinin geliştirilmesinde önemli etkileri olan öğrenme yöntemlerinden biridir. Öğrencilerin ürün temelli öğrenme sürecinde üretim ve yaratıcılık aşamalarını gerçekleştirebilmeleri için keşfedilen bilgi ile yenilerini oluşturma, bu yeni bilgileri somut projeler yoluyla diğerleriyle paylaşmalarını gerektiren bu model yabancı dil öğreniminde etkili bir şekilde kullanılmaktadır (Beckett & Slater, 2020; Dooley & Sadler, 2016; Gibbes & Carson, 2014; Güven & Valais, 2014a; Güven & Valais, 2014b; Shin, 2018).

## **2.Yöntem**

Bu çalışma Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun 2022/345 sayılı onay kararı alınarak gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, müdahale süreci, veri toplama ve veri analizine yönelik bilgiler yer almaktadır.

### **2.1.Araştırma deseni**

ADÖ yönteminin uluslararası öğrencilerin Türkçe dil becerileri üzerindeki etkisini araştırma amacıyla gerçekleştirilen çalışmada hem nicel hem de nitel yollarla veri toplanmıştır. Bu nedenle çalışmada karma yöntem ve iç içe gömülü karma desen kullanılmıştır. Araştırmada genel deseni bir bakıma geliştirmek amacıyla nicel bir araştırmanın nitel verilerle desteklenmesi durumunda kullanılan iç içe gömülü karma desenin çalışmaları güçlendirdiği düşünülmektedir (Creswell & Plana Clark, 2007).

Bu çalışmada, katılımcıların Türkçe dil becerilerinin gelişimi nicel olarak ön-test, son-test kontrol gruplu yarı deneysel araştırma deseni içerisinde ele alınmıştır. Belirlenmiş bir müdahalenin bir problemi çözmedeki etkisini incelemek amacıyla kullanılan deneysel yöntem genellikle küçük gruplar üzerinde neden-sonuç ilişkilerini araştırmak için oldukça elverişlidir (Neuman, 2007, s. 310). Ön-test, son-test kontrol gruplu yarı deneysel araştırma deseni, deney grubunda yer alan katılımcıların bağımlı değişken üzerinden bir müdahale sürecine maruz kalmasını; bu sürecin başında ve bitiminde yapılan ölçümlerin karşılaştırılmasını içerir (Karasar, 2000, s. 97). Bu bağlamda, araştırmanın bağımsız değişkeni ADÖ yöntemine dayalı uygulama, bağımlı değişkeni ise uluslararası öğrencilerin Türkçe dil becerileridir. Ayrıca, nitel yöntemlerle öğrencilerin dâhil oldukları öğrenme süreci hakkında görüşleri tespit edilmiştir.

### **2.2.Çalışma grubu**

Araştırmanın çalışma grubunda, Necmettin Erbakan Üniversitesi Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezinde eğitim gören B1 dil düzeyini tamamlamış yirmi uluslararası öğrenci ile aynı üniversitenin Dilbilimi bölümünde Uygulamalı Dilbilim (I ve II) ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (I ve II) derslerini almış beş lisans öğrencisi yer almıştır. Katılımcıların seçiminde benzer özelliklere ve deneyimlere sahip kişilere odaklanarak derinlemesine bakış sağlamayı amaçlayan homojen örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Patton, 2002, s. 235). Çalışmada yer alan uluslararası katılımcı grubu Asya, Afrika veya Orta Doğu ülke vatandaşı olan 11 erkek 9 kız öğrenciden oluşmuştur.

### **2.3.Nicel veri toplama ve çözümleme süreci**

Araştırmanın nicel boyutunda veriler Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan ve uluslararası geçerliliği olan Türkçe Yeterlilik Sınavı ile toplanmıştır. Veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiş ve Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Türkçe Yeterlik Sınavı'nın okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerileri ile toplam puanları değerlendirilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki

katılımcıların Türkçe Yeterlik Sınavı'nın ön test puanları ve son test puanları arasındaki farklar Mann Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların grup içi son test-ön test puanları arasındaki farklılıkların saptanması amacıyla ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Tüm araştırmada istatistiksel önemlilik düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

#### **2.4.Nitel veri toplama ve çözümleme süreci**

Araştırmanın nitel boyutunda veriler, odak grup ve birebir derinlemesine görüşmeler yolu ile toplanmıştır. Veri toplamada başvuru görüşmelerde katılımcılara dâhil oldukları müdahale etkinliğinin dört dil becerilerinin gelişimine ve Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonlarına etkisi, bu sürecin olumlu ve olumsuz yönlerinin yanı sıra ve ileride benzer uygulamalara katkı sağlayacak önerileri sorulmuştur. Gönüllü katılımcı onay formu ve bilgilendirilmiş onam formu vasıtasıyla rızası alınan katılımcıların ses kayıtlarının alındığı görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca, katılımcıların sorulan soruları anlayamama ya da görüşlerini sözlü olarak ifade etmede zorlanma olasılığı dikkate alınarak görüşmelerde yer alan soruların yer aldığı yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Bu görüşme formu hem elden hem de e-posta yoluyla katılımcılara ulaştırılmıştır. Bu yolla, veri toplama sürecinde katılımcıların anlamaya yönelik olası sorunları en aza indirmek ve dinleme becerilerinin yanı sıra okuma becerilerini de işe koşturmak hedeflenmiştir. Görüşme formunda cinsiyet, uyruk, ana dili, üniversite ve bölüm olmak üzere demografik bilgi toplamak amacıyla ayrılan bir bölümün yanı sıra sekiz soru yer almıştır. Bu formun geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak için katılımcıları yönlendirmekten uzak açık uçlu sorular, kolaydan karmaşığa, özelden genele sıralanmış sade ve anlaşılır ifadeler kullanmaya özen gösterilmiştir (Patton, 2002; Seidman, 2013). Katılımcıların uluslararası öğrenciler olması nedeniyle, veri toplama aracının geçerlilik ve güvenilirliğini artırmak için görüşme formunda yer alan soruların yanı sıra öz/akran değerlendirme formunda yer alan ifadelerin dilsel uygunluğu konusunda Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanında uzmanların görüşü alınmıştır. Uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda formlarda düzeltmeler yapılarak, formların son hali oluşturulmuştur.

Nitel verilerin çözümlemesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yoluyla görüşme kayıtları, günlükler, belgeler gibi veri kaynakları ana başlıklar etrafında işlenip yorumlayarak analiz edilir (Patton, 2002, s. 453). İçerik analizi sürecinde, görüşme kayıtlarının transkriptleri Word programına aktarılıp tekrar eden ifadeler tespit edilmiş, ardından anlamsal yakınlıklar ve farklılıklar göz önünde bulundurularak kodlar, kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Kategorilerin oluşturulmasında verilerin tutarlı, amaca uygun ve anlamlı olmasına özen gösterilmiştir. Nitel verilerin güvenilirliği, araştırmacıların çalışmanın yapıldığı ortamda uzun süreli bulunmasına dayalı güçlü etkileşim; araştırma ekibinde veri çözümleme görevi tanımlanmış farklı araştırmacılar tarafından yapılan sınıflandırılmaların karşılaştırılması (kodlayıcılar arası uyum) ve elde edilen verilerin analizinde uzman görüşünün alınması yoluyla sağlanmıştır. Bu basamakların tercih edilmesinde alan yazının sunduğu bilgiler dikkate alınmıştır (Creswell, 2007; Yıldırım & Şimşek, 2013).

#### **2.5.Müdahale süreci**

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan yirmi uluslararası öğrencinin on tanesi deney diğer on tanesi ise kontrol grubunda yer almıştır. Çalışma grubunun diğer bileşeni olan Dilbilimi Bölümü lisans programında eğitim gören beş öğrenci ise deney grubundaki katılımcıların akran öğreticileri olarak müdahale sürecine dâhil edilmişlerdir. Araştırmanın bağımsız değişkeni ADÖ yöntemine dayalı bir haftası hazırlık beş haftası uygulama basamaklarından oluşan altı haftalık yapılandırılmış bir öğrenme setidir. Bu öğrenme seti gereği ders dışında akran öğreticiler desteğinde sosyal bir proje tasarlayıp sunan deney grubu öğrencileri müdahale boyunca NEÜ TÖMER'de aldıkları eğitime devam etmişlerdir.

Araştırmanın kontrol grubunu oluşturan ve aynı kurumda eğitimlerine devam eden öğrenciler ise ders dışı etkinlik olarak kurumda uygulanan eğitim programının gereklerini yerine getirmişlerdir.

### 3.BULGULAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen nicel ve nitel verilerin analiz sonuçları yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırmada elde edilen nicel verilere dayalı bulgular

Araştırmanın hipotezleri doğrultusunda elde edilen verilerin analizinde, ilk olarak deney ve kontrol grubundaki katılımcıların Türkçe Yeterlik Sınavı ön test puan ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur

**Tablo 1**

*Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların türkçe yeterlik sınavı ön test puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları*

| Alt boyut        | Grup    | n  | Sıralar Ortalaması | Sıralar Toplamı | U      | z      | p    |
|------------------|---------|----|--------------------|-----------------|--------|--------|------|
| Okuma becerisi   | Deney   | 10 | 11,25              | 112,50          | 42,500 | -,571  | ,568 |
|                  | Kontrol | 10 | 9,75               | 97,50           |        |        |      |
| Dinleme becerisi | Deney   | 10 | 10,60              | 106,00          | 49,000 | -,076  | ,939 |
|                  | Kontrol | 10 | 10,40              | 104,00          |        |        |      |
| Konuşma Becerisi | Deney   | 10 | 11,65              | 116,50          | 38,500 | -,907  | ,364 |
|                  | Kontrol | 10 | 9,35               | 93,50           |        |        |      |
| Yazma Becerisi   | Deney   | 10 | 12,20              | 122,00          | 33,000 | -1,379 | ,168 |
|                  | Kontrol | 10 | 8,80               | 88,00           |        |        |      |
| Toplam Puan      | Deney   | 10 | 11,80              | 118,00          | 37,000 | -,986  | ,324 |
|                  | Kontrol | 10 | 9,20               | 92,00           |        |        |      |

\*p>.05

Tablo 1’de deney ve kontrol grubundaki katılımcıların Türkçe Yeterlilik Sınavı ön test sıra ortalamalarının anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır (p>.05). Bu sonuç araştırmaya dâhil edilen deney ve kontrol grubundaki katılımcıların uygulanan “Akran Destekli Öğrenme Modeli” öncesinde denk oldukları şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 2**

*Deney grubundaki katılımcıların akran destekli öğrenme modeline dayalı uygulama öncesi ve sonrası Türkçe yeterlik sınavı puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları*

| Alt boyut               | Son test - Ön test | n | Sıralar Ortalaması | Sıralar Toplamı | z      | p     |
|-------------------------|--------------------|---|--------------------|-----------------|--------|-------|
| <b>Okuma becerisi</b>   | Negatif Sıra       | 2 | 4,00               | 8,00            | -1,724 | ,085  |
|                         | Pozitif Sıra       | 7 | 5,29               | 37,00           |        |       |
|                         | Eşit               | 1 |                    |                 |        |       |
| <b>Dinleme becerisi</b> | Negatif Sıra       | 2 | 4,25               | 8,50            | -1,663 | ,096  |
|                         | Pozitif Sıra       | 7 | 5,21               | 36,50           |        |       |
|                         | Eşit               | 1 |                    |                 |        |       |
| <b>Konuşma Becerisi</b> | Negatif Sıra       | 1 | 2,00               | 2,00            | -2,604 | ,009* |
|                         | Pozitif Sıra       | 9 | 5,89               | 53,00           |        |       |
|                         | Eşit               | 0 |                    |                 |        |       |
| <b>Yazma Becerisi</b>   | Negatif Sıra       | 2 | 3,00               | 6,00            | -1,691 | ,091  |
|                         | Pozitif Sıra       | 6 | 5,00               | 30,00           |        |       |
|                         | Eşit               | 2 |                    |                 |        |       |
| <b>Toplam Puan</b>      | Negatif Sıra       | 1 | 3,00               | 3,00            | -2,501 | ,012* |
|                         | Pozitif Sıra       | 9 | 5,78               | 52,00           |        |       |
|                         | Eşit               | 0 |                    |                 |        |       |

\*p&lt;.05

Tablo 2’de Akran Destekli Öğrenme Modeline dayalı öğretim yapılan deney grubundaki katılımcıların uygulama öncesi ve sonrası yapılan Türkçe Yeterlik Sınavı’nın Konuşma Becerisi alt testi ve Test Toplam Puanlarının son test puan ortalamaları lehine arttığı saptanmıştır ( $p<.05$ ). Buna göre Konuşma Becerileri alt testinde ve Test Toplam Puanlarında deney grubundaki katılımcıların 9’unun son test puanları artarken 1 katılımcının son test puanlarının azaldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra deney grubundaki katılımcıların uygulama öncesi ve sonrası yapılan Türkçe Yeterlik Sınavı’nın okuma, dinleme ve yazma alt testlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

**Tablo 3**

*Kontrol grubundaki katılımcıların Türkçe Yeterlik Sınavı puanlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar testi sonuçları*

| Alt boyut               | Son test - Ön test | n | Sıralar Ortalaması | Sıralar Toplamı | z      | p     |
|-------------------------|--------------------|---|--------------------|-----------------|--------|-------|
| <b>Okuma becerisi</b>   | Negatif Sıra       | 3 | 5,00               | 15,00           | -1,283 | ,199  |
|                         | Pozitif Sıra       | 7 | 5,71               | 40,00           |        |       |
|                         | Eşit               | 0 |                    |                 |        |       |
| <b>Dinleme becerisi</b> | Negatif Sıra       | 4 | 3,13               | 12,50           | -1,535 | ,125  |
|                         | Pozitif Sıra       | 6 | 7,08               | 42,50           |        |       |
|                         | Eşit               | 0 |                    |                 |        |       |
| <b>Konuşma Becerisi</b> | Negatif Sıra       | 1 | 6,00               | 6,00            | -1,697 | ,090  |
|                         | Pozitif Sıra       | 7 | 4,29               | 30,00           |        |       |
|                         | Eşit               | 2 |                    |                 |        |       |
| <b>Yazma Becerisi</b>   | Negatif Sıra       | 5 | 5,30               | 26,50           | -,477  | ,633  |
|                         | Pozitif Sıra       | 4 | 4,63               | 18,50           |        |       |
|                         | Eşit               | 1 |                    |                 |        |       |
| <b>Toplam Puan</b>      | Negatif Sıra       | 2 | 4,00               | 8,00            | -1,992 | ,046* |
|                         | Pozitif Sıra       | 8 | 5,88               | 47,00           |        |       |
|                         | Eşit               | 0 |                    |                 |        |       |

\*p&lt;.05

Tablo 3'te kontrol grubundaki katılımcıların uygulama öncesi ve sonrası yapılan Türkçe Yeterlik Sınavının Test Toplam Puanlarının son test puan ortalamaları lehine arttığı saptanmıştır (p<.05). Buna göre Test Toplam Puanlarında kontrol grubundaki katılımcıların 8'inin son test puanları artarken 2 katılımcının son test puanlarının azaldığı görülmektedir. Kontrol grubundaki katılımcıların uygulama öncesi ve sonrası yapılan Türkçe Yeterlik Sınavı'nın alt testleri olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma alt test puanlarının ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

**Tablo 4**

*Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların Türkçe Yeterlik Sınavı son test puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları*

| Alt boyut               | Grup    | n  | Sıralar Ortalaması | Sıralar Toplamı | U      | z      | p     |
|-------------------------|---------|----|--------------------|-----------------|--------|--------|-------|
| <b>Okuma becerisi</b>   | Deney   | 10 | 11,75              | 117,50          | 37,500 | -,955  | ,340  |
|                         | Kontrol | 10 | 9,25               | 92,50           |        |        |       |
| <b>Dinleme becerisi</b> | Deney   | 10 | 11,25              | 112,50          | 42,500 | -,571  | ,568  |
|                         | Kontrol | 10 | 9,75               | 97,50           |        |        |       |
| <b>Konuşma Becerisi</b> | Deney   | 10 | 13,80              | 138,00          | 17,000 | -2,522 | ,012* |
|                         | Kontrol | 10 | 7,20               | 72,00           |        |        |       |
| <b>Yazma Becerisi</b>   | Deney   | 10 | 12,15              | 121,50          | 33,500 | -1,258 | ,208  |
|                         | Kontrol | 10 | 8,85               | 88,50           |        |        |       |
| <b>Toplam Puan</b>      | Deney   | 10 | 12,70              | 127,00          | 28,000 | -1,666 | ,096  |
|                         | Kontrol | 10 | 8,30               | 83,00           |        |        |       |

\*p&lt;.05

Tablo 4'te deney ve kontrol grubundaki katılımcıların Türkçe Yeterlilik Sınavı'nın son test puan ortalamaları incelenmiştir. Türkçe Yeterlilik Sınavı'nın Konuşma Becerileri alt testi son test puan sıra

ortalamalarının deney grubundaki katılımcılar lehine anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır ( $p<.05$ ). Bu sonuç deney grubundaki katılımcılara uygulanan Akran Destekli Öğrenme yöntemine dayalı programın konuşma becerilerini desteklediği şeklinde yorumlanabilir. Bunun yanı sıra Türkçe Yeterlilik Sınavı'nın alt testleri olan okuma, dinleme, yazma becerileri ile test toplam puanlarının deney grubundaki katılımcıların sıra ortalamaları kontrol grubundaki katılımcılardan daha yüksek olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

### 3.2. Araştırmada elde edilen nitel verilere dayalı bulgular

Araştırmada odak grup ve derinlemesine görüşme yoluyla nitel veri elde edilmiştir. Ayrıca, uluslararası öğrencilerin akranları desteğinde sosyal bir sorumluluk projesi geliştirerek dâhil oldukları Türkçe öğrenme süreci hakkındaki görüşlerini belirlemek için ayrıca yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşmelerde katılımcılara uygulanan modelin olumlu ve olumsuz özellikleri, dört temel dil becerilerine katkısı, öğrenme motivasyonları üzerinde etkisi ve ileride yapılacak benzer uygulamalara yönelik önerileri gibi sorular yöneltilmiştir. Bu veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi süreci öncelikle temel birim olarak adlandırılan kavramların kodlanması, daha sonra birbiriyle ilişkili kavramların kategorilere ayrılması ve nihayet kategoriler arası ilişkilere dayalı üst düzey bir grupta gerektiren durumlarda temalandırılmasını gerektirmektedir (Baltacı, 2019; Patton, 2002). Bu çalışmada verilerin işlenmesi sonucunda elde edilen bulgular kodlanarak aşağıda yer alan kategori ve temalar oluşturulmuştur (Tablo 5).

**Tablo 5**

*Deney ve kontrol grubundaki katılımcıların Türkçe Yeterlilik Sınavı son test puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları*

| Temalar                  | Kategoriler                    | Kodlar                                             |
|--------------------------|--------------------------------|----------------------------------------------------|
| 21. Yüzyıl<br>Becerileri | Sivil Katılım                  | Toplumsal sorunlarına çözüm için harekete geçme    |
|                          | Üst Düzey Düşünme              | Problem çözme öğrenme                              |
|                          | Dayanışma                      | Ortak hedef için başkalarıyla çabalama             |
|                          | Kültürlerarası Farkındalık     | Başka ülkelerdeki sorunları fark etme              |
|                          | İletişim & Ekip Çalışması      | Proje ekip üyeleri ile uyum içinde çalışma         |
| Türkçe Dil<br>Becerileri | Aktif öğrenme                  | Öğrenme sorumluluğunun öğrencide olması            |
|                          | Süreklilik                     | Zaman ve mekân sınırı olmadan Türkçe kullanma      |
|                          | Doğal ortam                    | Gerçek hayatta Türkçe kullanma                     |
|                          | Akademik dil                   | Sözlü sunum yapma                                  |
|                          | Yoğun okuma                    | Farklı kaynaklardan farklı metinler okuma          |
| Eleştiriler              | Ekip uyum sorunu               | Grup üyeleri arasında bireysel farklılıklar        |
|                          | Zaman                          | Çalışma saatlerine bağlı yorgunluk                 |
| Öneriler                 | Projenin hayatın içinde olması | Projenin uygulamaya yönelik olması                 |
|                          |                                | Derslerde proje temelli öğrenme modeli uygulanması |

Tablo 5'te görüldüğü gibi katılımcılardan elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda ilk tema Çağcıl Birey Becerileri olarak belirlenmiştir. Katılımcılar toplum sorunlarını çözmek için harekete geçme, bu harekete geçme eylemini sistemli bir süreç izleyerek projelendirme, proje geliştirebilmek için dayanışma ve iletişim içinde olma, farklı kültürleri tanıma gibi beceriler kazanmayı maruz kaldıkları öğrenme setinin olumlu yanları olarak ifade etmişlerdir. Bu tema ile ilgili katılımcılara ait bazı ifadeler herhangi bir değişiklik ve düzeltme yapılmadan aşağıda örnek olarak verilmiştir:

“Bu projeden sonra biz kendimize daha güveniyoruz, konuşmaya cesaret ediyoruz... Hocamız ile bir araya geliyorduk. Sonra konuşuyorduk. Hoca konuşuyordu. Hoca mesela bir üniversite öğrencisi olarak konuşuyordu. Ve biz bunu anlıyorduk. Yani hoca olarak da anlıyorduk öğrenci olarak da genç olarak anlıyorduk. Bu yüzden bu benim için olumlu bir etki oldu.” (K1)

“Bizim grupta üç kişi vardı. Bir araya geliyorduk. Türk hocamız ve biz çok konuştuk. Bize çok iyi geldi.” (K2)

“Ben önceden nasıl konuşacağım bilmiyordum. Korkuyordum. Onlar sadece Türkçe anlatıyorlar. Ben nasıl öğrenebilirim diyordum. İlk hafta çok zorlandım. Ama şimdi çok iyi anlıyorum.” (K3)

“Ben Yüksek Lisans yapacağım. Bu proje bana deneme oldu. Özellikle araştırma olarak akademik olarak çok iyi oldu. Beraber çalıştık.” (K4)

“Ben Tıp okuyacağım. Ben daha önce nasıl yapacağım bilmiyordum. Çok iyi vakit geçti. Çünkü nasıl iyi bir plan yapalım, nasıl adım adım her şeyi iyi yapalım öğrendim. Arkadaşlarımla beraber nasıl farklı fikirler geliyor ve nasıl bir grupta çalışmak öğrendim.” (K5)

“... Kırgızistan'da bu kadar yok. Bunlar anlattığında, farklı kaynaklardan okuduğumda anladım. Hayal ettim. Yani bunlar bu kadar eğitimsiz nasıl oluyor? Hayal ettim. Yani ben kendimi onların yerine koydum. Yani böyle olsam, böyle yaşasam nasıl olur? Gelecek nasıl olur diye düşündüm.” (K6)

“... Türkiye'ye geldim. Başka bir yerdesin ve farklı şeyleri öğreneyim diye projeye katıldım. İnsanların önüne çıkmayı öğreneceğim. Konuşmayı öğreneceğim. Heyecanımı mücadele edecem. Çünkü ben normalde insanların önünde çıkmaktan utanıyorum ve bu sebeple. Eğer ben sonra, sonra dersem bu yaşamımın sonuna kadardı.” (K7)

“... Ama en önemlisi bu projeyi çalışırken şuydu: Biz projeden beceri de öğrendik. Mesela biz gelecekte proje için çalışma yapsak en önemli kuralları öğrendik. En azından kuralları biliyoruz. Türkçe de yazabiliriz. Kendi ana dilimizde de yazabiliriz.” (K9)

“Benim ekibim çok iyiydi. Beraber çalıştık, hepsini beraber yaptık. Biz her zaman dışarı çıkıyorduk. Yemek yiyorduk. Sohbet ediyorduk. Sonra proje hakkında konuşuyorduk. ... Ve ben Türkler ile tanıştım. Bu en önemlisi.” (K10)

Araştırmada belirlenen ikinci tema ise Türkçe Dil Becerileri olarak adlandırılmıştır. Çünkü katılımcılar Akran Destekli Türkçe Öğrenme süreçlerinde dil becerilerinin çok ilerlediğini, özellikle konuşma ve okuma becerileri, akademik söz varlığı, sunum yapma becerileri ve okul ortamının dışında Türkçe kullanma imkânı gibi konularda olumlu kazanımlar edindiklerini ifade etmişlerdir. Bu ifadelerden bazıları şöyledir:

“Okumakta çok şey öğrendik. En az üç materyal okuyorduk. Hocam ile okuduk.” (K2)

“ ... Mesela biz şimdi TÖMER’de öğreniyoruz ama sadece TÖMER yurt, TÖMER yurt diye devam ediyor. Sizin projeniz bize yani öğrenciye hayatı renklendi... O günlerde çok ilginç oluyordu. Akşamları buluşuyorduk. Dersten sonra. Bence TÖMER yurt, TÖMER yurt çok sıkıcı oluyordu. Öğleden sonra yurda gidiyorsun. Yatıyorsun da yatıyorsun. Ama projeye katıldığımızdan beri çok ilginç oldu. Türklerle daha sıklıkla konuşmaya başladık. Önceden Türkçe konuştuğumuzda önce düşünüyorsak, aklımızda cümleyi kuruyorsak şimdi artık rahat bir şekilde konuşuyoruz. ... Ve arkadaşlarımız da çok zorluk yaşadı. Benim grubumdaki kızlar. Ama artık onlar şimdi Türkçe konuşabiliyorlar. Çok farklı konularda konuşabiliyorlar. Tartışabiliyorlar bile.” (K7)

“... Konuşma becerisi çok farklı. Çünkü beraber Türkçe konuşuyorduk. Diğer arkadaşlarla Arapça ve İngilizce konuşuyorduk ama projede sadece Türkçeydi ve İnternette farklı kelimeler aradık, araştırma yaptık. İlk önce Arapça arıyorduk ama sonra Türkçe aradık. Çünkü daha uygun oldu. Mesela bizim projemiz hava kirliliği hakkında oldu. İlk önce ben ve... (isim) Arapçada araştırdık. Çok etkili değildi. Türkçede daha iyi, yani daha kolay. Belki biz kelimeler çok yeni kelimeler öğrendik bu projede araştırmak için, araştırma hakkında. Arapçada çeviri kullandık. Daha zor oldu. Türkçede daha kolay ve daha faydalı. Hatta Whatsapp’ta yazarken Türkçe yazdık. Bazı arkadaşlar birbirimizi anlamıyorduk. Voice note kullandık. Çeşitli şekilde anlaştık.” (K8)

“... Birçok yetenekler kazandırdı. Mesela biz akademik yazmayı bilmiyorduk. Sadece hocamız ne derse onu yazıyorduk. Ya da dinlememiz sadece hoparlör üzerinden idi. Okuma için de bize çok katkı sağladı. Çünkü bu projeyi yazarken birçok akademik metinleri okuduk. Makaleleri araştırdık. Ya da başka örnek projeleri okuduk. Bunlar bize bayağı katkı sağladı.” (K9)

“Biz yani ana dili Türkçe olan arkadaşlarla konuşurken bazı kelimeleri duyuyorduk yani telaffuza da katkı sağladı. Mesela en güzel telaffuz hangisi bazen merak ediyorduk mesela okurken İngilizce gibi okuyorduk ya da bazen yazarken İngilizce gibi yazıyorduk. Mesela en büyük sorun “c”; İngilizcede “si” okunuyor ama burada “c” okunuyor. Böyle harfler hatası vardı bazı arkadaşların. Onlar da düzeldi.” (K9)

“Bu projeye katılmadan önce benim Türkçem çok kötüydü ama projeye katıldıktan sonra daha iyi konuşuyor oldum. Daha iyi yazıyor oldum. Daha iyi kaynaklar bulabildim. ... Ben daha önce hepsi grameri biliyordum ama nasıl kullanabilirim bilmiyordum. Projeye katıldıktan sonra daha iyi gramer kullanabildim. Çok yazdım, çok okudum, hatta çok konuştum.” (K10)

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde akran destekli öğrenme modelinin olumsuz yönleri sorulduğunda alınan cevaplar ekip içinde uyum konusunda sorun yaşandığını göstermiştir. Bu sorunların genellikle kişisel özelliklerden kaynaklandığı, ekip çalışmasının gerektirdiği empati ve disiplin gibi bazı gerekliliklerin yerine getirilmemesinin bunun kaynağını oluşturduğu görülmüştür. Ayrıca proje ekibinin çalışma saatleri konusunda bazı eleştirel ifadeleri olduğu görülmüştür. Bu tema ile ilgili katılımcı görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

“... iyi bir ekip arkadaşı oldu diyemem. ... O hiç kabul etmedi. Mesela bir şey hakkında araştırma yapıyoruz. Herkes onun yaptığını getiriyor. Onun bilgisayarında idi. Öyle yapıyorduk.” (K3)

“Projenin ilk günlerinde ben biraz problemler yaşadım. Çünkü ben hocamı anlamıyordum ve arkadaşlarımı da anlamıyordum. Çünkü herkes farklı bir şey konuşuyordu.” (K7)

“... Eğer hafta sonu olsa daha iyi. Çünkü TÖMER bittikten sonra biraz yorgundum. ... Olumsuz yönler saatler çünkü biz bu toplantılar, sunumlar dersten sonra yapıyorduk. Çok yorulduk.”

Araştırmada katılımcılara dâhil oldukları öğrenme sürecinin daha iyi hale getirilmesi konusunda önerileri sorulduğunda katılımcıların çoğu öneri getirmemiştir. Katılımcılardan biri ise (K6) projenin daha eğlenceli hale gelmesi için uygulamalı olması, bir diğeri de (K9) TÖMER’de aldıkları eğitimin de proje geliştirmeye yönelik unsurlar içermesi önerisinde bulunmuştur. Katılımcıların ifadeleri şöyledir:

“ (bu proje) oyun gibi bir şey ama insanlar yazmaktan yoruluyorlar. Yazmak istemiyorlar. Belki de böyle oyun gibi yapsalar. Böyle yazmalar değil. ... Biraz daha canlı olsun, canlı yani gidip projeyi yapalım yani... ” (K6)

“...yani proje hakkında tüm hocalarımıza bilgi verilirse çok iyi bence. Mesela biz TÖMER’de öğretmenlerimizden sadece kitaplarımız hakkında bilgi alıyoruz ama onlar da biraz farklı dersler verseler bize ya da proje gibi yani 21. Yüzyılın yetenekleri gibi beceriler kazandırsalar daha faydalı olabilir.” (K9)

#### **4. Tartışma ve Sonuç**

Araştırmada nicel ve nitel yollarla elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular değerlendirilerek aşağıdaki tespitler yapılmıştır. Araştırmanın nicel veri toplama boyutunda, katılımcıların dil becerileri hem bir bütün olarak hem de dört temel dil becerisi olan okuma, dinleme, yazma ve konuşma açısından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Verilerin analizinden elde edilen bulgular, ADÖ yöntemine uygun olarak tasarlanan öğrenme etkinliğinin etkisini görmek amacıyla geliştirilen araştırma denenceleri doğrultusunda tartışılmıştır. Nicel verilerin ardından nitel yollarla elde edilen verilere yönelik tartışmalar yer almaktadır.

##### **4.1.Denence 1 üzerine tartışma**

Araştırmanın ilk denencesi “Deney öncesinde deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların dil becerilerine ait puan sıralamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur” şeklinde belirlenmişti. Deney öncesinde deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların dil becerilerine yönelik analiz sonuçlarına göre (Tablo1), deney ve kontrol grupları arasında okuma, dinleme, konuşma, yazma ve toplam dil becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ( $p>0,05$ ). Bu sonuçlara dayanarak  $H_0$  hipotezi kabul edilmiştir.

##### **4.2.Denence 2 üzerine tartışma**

Araştırmada ikinci denence olarak “Kontrol grubunda yer alan katılımcıların dil becerilerine ait son test puanlarına dayalı puan sıralamaları ile ön test puanlarına dayalı puan sıralamaları arasında anlamlı düzeyde fark yoktur” test edilmiştir. Kontrol grubunda yer alan katılımcıların dil becerilerine ilişkin analiz sonuçlarına göre kontrol grubunun okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerine (Tablo 2) ait ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark olmadığı görülmüştür ( $p>0,05$ ). Bu nedenle dört dil becerisi açısından  $H_0$  hipotezinin kabul edildiği düşünülmüştür. Ancak, toplam puanlar açısından bakıldığında  $p$  değerinin 0, 046 olarak bulunması nedeniyle aradaki fark anlamlı olarak değerlendirilmiştir ( $p<0,05$ ).

Deney grubunun bir haftası hazırlık ve beş haftası müdahale etkinliği olarak maruz kaldığı ADÖ etkinliği boyunca kontrol grubun geleneksel yöntemle dayalı öğretmen rehberliğinde ders içi ve ders dışı etkinlikler gerçekleştirmişlerdir. Dört temel dil becerisi açısından kontrol grubunda ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı fark olmaması, öğretmen merkezli eğitimin öğrencilerin yabancı dil öğrenmelerinde etkileşimi azalttığı, gramer temelli dil öğrenmeye yönelimi artırdığı gibi çeşitli olumsuz

sonuçları olduğunu ileri süren çalışmalarla örtüşmektedir (Acat & Dönmez, 2009; Anton, 2002; Dole, Bloom & Kowalske, 2016). Öte yandan, toplam puanlar açısından bakıldığında p değerinin 0,046 olarak çok küçük bir farkla da olsa 0,05 anlamlılık düzeyinin altında olması kontrol grubundaki öğrencilerin dil becerilerindeki artışın altı hafta boyunca aldıkları eğitimin bir etkisi olarak değerlendirilebileceğini akla getirmektedir. Yine de anlamlılık düzeyinin 0,004' ü bir farkla ayrışması dikkate alınması gereken bir bulgu olarak görülmüştür.

#### 4.3.Denence 3 üzerine tartışma

Araştırmada yer alan üçüncü denence “Deney grubunda yer alan katılımcıların dil becerilerine ait son test puanlarına dayalı puan sıralamaları ön test puanlarına dayalı puan sıralamalarından anlamlı düzeyde yüksektir” olarak belirlenmiştir. Deney grubunda yer alan katılımcıların dil becerilerine ilişkin analiz sonuçlarına göre deney grubunun deney grubunda yer alan katılımcıların konuşma becerileri ve toplam dil becerilerine yönelik analiz sonuçları deney grubunun ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı düzeyde fark olduğunu göstermiştir ( $p < 0,05$ ) (H1 hipotezi kabul edildi). Öte yandan, Dinleme, Okuma ve Yazma Becerilerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark olmadığı görülmüştür ( $p > 0,05$ ) (H1 hipotezi reddedildi).

Araştırmada uygulanan ADÖ yöntemine dayalı ders dışı etkinlikte uluslararası öğrencilere her hafta araştırmacılar tarafından hazırlanan yönergeleri okuyarak sözlü sunum yapma ve sunu dosyalarını yazılı olarak sunma görevi verilmiştir. Ayrıca, özellikle ilk basmakta farklı proje örneklerini okumaları ve bunlar arasında seçtiklerini gerekçeleriyle anlatmaları istenmiştir. Katılımcıların söz konusu metinleri okurken ve sunularını hazırlayıp prova ederken akranlarının desteğini almalarının Konuşma ve Toplam Dil Becerilerinin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı fark çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Ulusal alanyazında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanında ADÖ yönteminin etkileri üzerine yapılmış çalışmalarda, bilgice ileri ulusal öğrencilerin uluslararası öğrencilere ders anlatması şeklinde yapılan uygulamaların katılımcıların konuşma becerileri üzerinde ve kaygılarının azalmasında etkili olduğu ortaya konmuştur (Gücüyeter, Şeref & Karadoğan, 2019; İnce, 2021). Bu bağlamda, bu çalışmada elde edilen bulguların Gücüyeter, Şeref & Karadoğan (2019) ile İnce (2021) tarafından yapılmış çalışmalarla desteklendiği görülmektedir.

Uluslararası öğrencilerin dinleme ve okuma becerilerine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark olmadığı bulgusunun akran öğreticilere verilen görevlerle ilgili olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada akran öğreticiler anlatandan çok dinleyen, doğrudan bilgi aktarandan ziyade bilgi edinmeyi kolaylaştıran, yönergelerdeki metinlerin kavranmasına rehberlik eden konumunda yer almışlardır. Bu süreç uluslararası öğrencilerin daha çok günlük doğal dile maruz kalmaları olarak şekillenmiştir. Ön-test ve son- testte yer alan metinlerin B2 düzeyinde olması ve uygulama sürecinde katılımcıların maruz kaldıkları günlük doğal dile nazaran daha ileri denebilecek bir düzeyde olmasının anlamlı fark çıkmamasında etkili olabileceği düşünülmektedir. Yazma becerisi açısından bulgular değerlendirildiğinde, yine akran öğreticilerden yazılı metinlere rehberlik etme veya değerlendirme gibi görevler beklenmemesinin anlamlı bir fark çıkmamasında etkisi olabileceği akla gelmektedir. Akran değerlendirmesinin uluslararası öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki anlatım bozuklukları üzerindeki etkisini inceleyen deneysel bir çalışmada, Arı ve Top (2018) uluslararası öğrencilerden oluşan katılımcıların yazma etkinliğindeki anlatım bozukluklarını tespit ederek metni yazan öğrenci ile tartışmaları üzerine bir uygulama gerçekleştirmişler ve istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı farklar olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu çalışmada elde edilen bulgunun Arı ve Top (2018) tarafından yapılmış çalışmanın bulguları ile örtüşmemesi, akran değerlendirmesinin yazma becerisi üzerinde etkisi olabileceği görüşüne yol açmıştır.

#### 4.4.Denence 4 ve denence 5 üzerine tartışma

Araştırmanın dördüncü ve beşinci denenceleri birbiriyle bağlantılı olduğu için bu bölümde bulgular birlikte tartışılmıştır. Araştırmanın dördüncü denencesi “Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların dil becerilerine ait son test puanlarına dayalı puan sıralamaları ile ön test puanlarına dayalı puan sıralamalarındaki farklılaşma arasında anlamlı düzeyde fark vardır” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın beşinci denencesi de “Deney grubunda yer alan katılımcıların dil becerilerine ait son test puanlarına dayalı puan sıralamaları kontrol grubunda yer alan katılımcıların dil becerilerine ait son test puanlarına dayalı puan sıralamalarından anlamlı düzeyde yüksektir” şeklinde oluşturulmuştur.

Tablo 4'te görülebileceği üzere, Türkçe Yeterlilik Sınavı'ndaki son test puanlarının analizi, hem deneysel hem de kontrol gruplarında Konuşma Becerileri alt testinde, deneysel grup lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermektedir ( $p < 0.05$ ). Ancak, okuma, dinleme ve yazma alt testlerinde ve toplam puanlarda deneysel ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Konuşma becerilerinin deney grubu lehine anlamlı bir şekilde farklılaşması ADÖ yönteminin iletişim ve dayanışma becerilerine dayalı olması ile ilişkilendirilebilir. ADÖ öğrencilerin olumlu sosyal davranışlar geliştirmelerine yardımcı olması, zaman yönetimi, planlama, çalışma stratejileri geliştirme gibi beceriler kazanmalarına katkıda bulunması, hedef odaklı iletişime dayalı bir süreç yoluyla karşılıklı etkileşim sağlaması ve öğrenilenlerin kalıcılığını artırması nedeniyle tercih edilmektedir (Topping, 2005). Deney grubu katılımcılarına ADÖ destekli müdahale sürerken kontrol grubundaki öğrencilerin de kurumda uygulanan program gereği ders dışı Konuşma Kulübü adlı etkinliğe katıldığı dikkate alındığında Konuşma becerilerinde deney grubu lehine çıkan anlamlı farklılık ADÖ yöntemine dayalı öğrenme programının etkililiği açısından önemli olarak değerlendirilmiştir.

Deney grubundaki katılımcıların konuşma becerilerinde anlamlı fark görülmesinin bir diğer olası nedeni, uluslararası öğrencilerin Türk akranlarıyla iletişimlerinde konuşma becerisini diğer becerilere oranla daha çok kullanmış olmaları ile ilişkilendirilebilir. Müdahale sürecinde, uluslararası katılımcıların, haftalık sözlü sunumları ile araştırmacılar ve diğer takımlar üzerinde olumlu bir izlenim bırakmayı amaçlamış olmaları ve sözlü sunuma odaklanmaları nedeniyle konuşma becerilerini ilerletmiş olmaları mümkündür. Alan yazınında yer alan çeşitli çalışmalarda, sözlü sunumların konuşma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı hem akıcılık hem de tutarlılık açısından sözlü iletişimde önemli ilerlemelere yol açtığı ortaya konmuştur (Deva, 2016; Tsui, 1996; Solmaz, 2019; Sirisrimangkorn, 2021; Zhao & Zhu, 2018). Sözlü sunumlara katılmanın yalnızca dilsel yeterliliği geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda eleştirel düşünme, özgüven ve fikirleri etkili bir şekilde organize etme ve iletme yeteneğini de geliştirdiğini gösteren çalışmalar da vardır (Choi, 2018; Kuhn, 1991; Munby, 2011). Benzer şekilde, eğitim ortamlarında yapılan sözlü sunumların, öğrencilere topluluk önünde konuşma becerisi kazanma, farklı hedef kitlelere uyum sağlama ve yapıcı geri bildirim alma fırsatları sunduğu ileri sürülmektedir (Mabuan, 2017).

Deney grubundaki katılımcıların konuşma becerilerinde ortaya çıkan anlamlı farklılığın bir diğer olası sebebi proje temelli öğrenme yaklaşımına dayalı etkinliklere bağlanabilir. Alanyazında yer alan çeşitli çalışmalarda PTÖ temelli çalışmaların konuşma becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koyan çeşitli araştırmalar vardır (Reyes, 2024; Simbolon, Haryudin & Efransyah, 2019; Sirisrimangkorn, 2021; Tu, 2024; Yaman, 2014). Gerçek hayat problemlerine yönelik çözümler üretmeyi içeren PTÖ, öğrencilerin eleştirel düşünme, dayanışma, zaman ve görev yönetimi becerilerini kullanmalarını gerektirmektedir (Larmer, Mergendoller & Boss, 2015). PTÖ, ekip olarak projeleri planlamayı, uygulamayı ve sunmayı içerdiği için, iletişim, iş birliği, eleştirel düşünme ve teknoloji kullanımı gibi 21. yüzyıl becerilerinin gelişimine önemli katkı sağlar (Chu, Reynolds, Tavares, Notari & Lee, 2017; Larmer,

Mergendoller & Boss, 2015). Proje tasarlamak ve nihai bir ürün olarak sunmak için ekip çalışmasının gerekli olması nedeniyle, katılımcıların konuşma becerilerinin ilerlemiş olabileceği düşünülmektedir.

#### 4.5.Nitel bulgular üzerine tartışma

Araştırmanın nitel verilerinin analizi sonucunda katılımcıların Türkçe dil becerilerinin gelişimine yönelik ifadelerinin oldukça kapsamlı olduğu görülmektedir. Dört temel dil becerisi ile ilgili düşüncelerinin yanı sıra kelime dağarcığı, akademik amaçlı Türkçe gelişimi ve telaffuz gibi hususlarda katılımcıların görüşlerini dile getirmesi dikkat çekici bulgular olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, çalışmanın akranlarla birlikte öğrenmenin dil becerilerinin gelişimi ve akademik başarı üzerinde etki yaptığını gösteren benzer çalışmaları desteklediği görülmektedir (Güçüyeter, Şeref & Karadoğan, 2019; İnce, 2021; Zaccagnini & Verenikina, 2013). Öğretim yöntem ve teknikleri açısından bakıldığında dayanışma temelli çalışma, yaşayarak öğrenme, ürün ortaya koyma ve bunun için gerekli planlama, araştırma, sunma gibi becerileri kazanma konusunda katılımcıların olumlu yönde görüş dile getirdikleri görülmüştür. Alanyazında akran destekli öğrenmenin akademik yeterlilik, eleştirel düşünme becerileri, iletişim ve iş birliği, öğrencinin katılımı, uyum sağlama yeteneği ve öğrenme topluluğuna aidiyet duygusu gibi çeşitli değişkenler üzerinde olumlu etkisi olduğunu gösteren çalışmalar vardır (Raymond, Rondile, Tshijila & Mizileni, 2023; Zacharopoulou & Turner, 2013). Bu bağlamda, çalışmada elde edilen bulguların alanyazındaki araştırmalarla örtüştüğü görülmektedir. Öte yandan, ders dışı olarak tasarlanan öğrenme modelinin yoğun bir ders programı olan öğrencilere özellikle hafta içi ek görevler getirmesi ve bazı ekiplerde üyeler arasında uyum sorunu olması sürecin olumsuz yönleri olarak tespit edilmiştir. Bu bulgular, çalışma programının uygulanmasında yaşanan sorunların programı aksattığını tespit eden (Nisar, Mahboob, Khan & Rehman, 2021) ve akran baskısının, ya da bazı grup üyelerinin yol açtığı sorunların akran destekli öğrenmenin olumsuz yönleri olduğunu ileri süren çalışmalar ile benzerlik taşımaktadır (Heckmann, Dütsch, Rauch, Lang, Weih & Schwab, 2008; Shea, 1995).

#### 4.6.Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, uluslararası öğrencilerin yükseköğretim sürecine katılımlarında Akran Destekli Öğrenme yönteminin kullanıldığı bir program uygulamasının katılımcıların Türkçe dil becerileri üzerinde etkileri ve bu uygulama hakkında katılımcıların görüşleri araştırılmıştır. Çalışma, yükseköğretimin uluslararasılaşması ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde çağdaş öğrenme yöntemlerinin işe koşulması olmak üzere iki temel gerekçeye dayanmaktadır. Çağdaş öğrenme yöntemlerinden ADÖ temelli bir araştırma yoluyla geleneksel sınıf içi öğrenmeye alternatif olarak öğrencinin merkeze alındığı bir öğrenme sürecini deneysel yöntemle araştırıldığı bu araştırma projesinde elde edilen sonuçlar uygulanan programın özellikle konuşma becerisi üzerinde anlamlı derecede fark yarattığını göstermiştir. Ayrıca, katılımcılardan nitel yollarla toplanan veriler, uygulanan programın hem çağcıl birey özellikleri kazanımı hem de etkin Türkçe öğrenim deneyimi açısından olumlu sonuçlara yol açtığını ortaya koymuştur. Öte yandan, elde edilen bulgular bu tür uygulamalarda tüm becerilerde anlamlı ölçüde farklılık yaratacak sonuçlara ulaşmak için süre ve materyal konusunda güncellemeler yapılması gerektiğini göstermektedir. Bu çalışmanın TÜBİTAK Hızlı Destek Programı kapsamında olması ve bir tür öncül veri toplamayı amaçlaması nedeniyle, elde edilen bulguların ileride yapılacak çalışmalara ışık tutması beklenmektedir.

YDTÖ hem yükseköğretimin uluslararasılaşmasına katkı sağlaması hem uluslararası öğrencilerin derslere etkin bir şekilde katılımını sağlayarak öğretimin kalitesini artırması, hem de Türkçenin dünya dili olmasına katkıda bulunması açısından önemlidir. Bu nedenlerden dolayı, öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlendiği, öğrenme sürecine etkin olarak katıldığı, doğal dile maruz kaldığı, öğrenme merkezli yaklaşımlara dayalı deneysel araştırmaların nicelik ve nitelik açısından artması

gerekmektedir. Bu araştırmaların disiplinler arası boyutta tasarlanması, ulusal ve uluslararası iş birliğine dayalı kapsamlı ve sürdürülebilir olması ayrıca önemlidir. Özellikle teknoloji desteğiyle farklı ülkelerde yaşayan kişilerin de katılımcı olarak yer alacağı benzer çalışmalar yapılmasının alana önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, YDTÖ alanında akran desteğine dayalı etkinliklerin öğrenme çıktılarına olumlu katkı sağlayacağı savından hareketle, eğitimcilere yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesi; öğrencilerin de özerk öğrenme yolları konusunda bilgilendirilmesi önerilmektedir.

## Kaynakça

- Acat, B., & Dönmez, İ. (2009). To compare student-centered education and teacher-centered education in primary science and technology lessons in terms of learning environments. *Procedia – Social and Behavioral Sciences (World Conference on Educational Sciences: New Trends and Issues in Educational Sciences)*, 1, 1805–1809. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042809003231>
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 728–749.
- Anton, M. (2002). The discourse of a learner-centered classroom: Sociocultural perspectives on teacher–learner interaction in the second language classroom. *The Modern Language Journal*, 83(3), 303–318.
- Arendale, D. R. (2014). Understanding the peer-assisted learning model: Student study groups in challenging college courses. *International Journal of Higher Education*, 3(2), 1–12. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v3n2p1>
- Arı, B., & Top, M. B. (2018). Akran değerlendirmenin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki anlatım bozukluklarını gidermeye etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(Özel Sayı), 95–109.
- Bakır, S. (2014). Türkiye’deki yabancılara Türkçe öğretim merkezleri ve Atatürk Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 5, 435–456.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368–388.
- Beckett, G. H., & Slater, T. (2020). *Global perspectives on project-based language learning teaching and assessment*. Routledge.
- Biçer, N., Çoban, İ., & Bakır, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: Atatürk Üniversitesi örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(29), 125–135.
- Blumenfeld, P., Soloway, E., Marx, R., Krajcik, J., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 369–398.
- Boylu, E., & Başar, U. (2016). Türkçe öğretim merkezlerinin güncel durumu ve standartlaştırılması üzerine. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(24), 309–324.
- Bulut-Şahin, B., & Eriçok, B. (2023). Türkiye’de yükseköğretimin uluslararasılaşmasında ulusal stratejiler ve kurumsal yönetim. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(3), 1915–1937. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1341529>

- Bulut-Sahin, B., & Kondakçı, Y. (2023). Conflicting perspectives on the internationalization of higher education: Evidence from the Turkish case. *Journal of Studies in International Education*, 27(5), 834–852. <https://doi.org/10.1177/10283153221126245>
- Bülbül, A., & Güven, Z. Z. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dilbilgisel kaynaklı güçlüklerin belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(52), 83–89. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2017.1874>
- Bybee, R. W. (2014). The BSCS 5E instructional model: Personal reflections and contemporary implications. *Science and Children*, 51(8), 10–13.
- Candaş Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265–277.
- Calvert, M. (1999). Tandem: A vehicle for language and intercultural learning. *Language Learning Journal*, 19, 56–60.
- Choi, H. (2018). The impact of oral presentations on the speaking proficiency of Korean university students. *Asian EFL Journal*, 20(4), 157–175.
- Chu, S. K. W., Reynolds, R. B., Tavares, N. J., Notari, M., & Lee, C. W. Y. (2017). 21st century skills development through inquiry-based learning. Springer.
- Creswell, J. W. (2007a). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007b). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.
- Cziko, G. A. (2004). Electronic tandem language learning (eTandem): A third approach to second language learning for the 21st century. *CALICO Journal*, 22, 25–39.
- CEFR. (2021). Diller için Avrupa ortak metni: Öğrenme, öğretme ve değerlendirme – Tamamlayıcı cilt (S. Çelik, Y. Kırkgöz, D. Çopur, P. İrgin & Ş. Erbay Çetinkaya, Çev.). Pozitif Matbaa. (Orijinal eser yayın tarihi 2020). [http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2022\\_01/04144518\\_CEFR\\_TR.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf)
- Çetinsaya, G. (2014). Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası. *Anadolu Üniversitesi Basımevi Müdürlüğü*.
- Demirel, Ö., & Ün, K. (1987). *Eğitim terimleri*. Şafak Matbaası.
- Deniz, K., Öztürk, İ. Y., & Çekici, Y. E. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinde aracılık. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 347–357. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1340815>
- Derman, S. (2010). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğreniminde karşılaştıkları sorunlar. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29, 227–247.
- Deva, S. (2016). The impact of oral presentations on enhancing speaking skills among EFL learners. *Asian Journal of English Language and Pedagogy*, 4(1), 35–48.
- De Wit, H. (2020). Internationalization of higher education: The need for a more ethical and qualitative approach. *Journal of International Students*, 10(1), i–iv. <https://doi.org/10.32674/jis.v10i1.1893>
- Dole, S., Bloom, L., & Kowalske, K. (2016). Transforming pedagogy: Changing perspectives from teacher-centered to learner-centered. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 10(1).

- Doymuş, K., Şimşek, Ü., & Şimşek, U. (2005). İşbirlikçi öğrenme yöntemi üzerine derleme: I. işbirlikçi öğrenme yöntemi ve yöntemle ilgili çalışmalar. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 59–83.
- Elia, A. (2006). Language learning in tandem via Skype. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 6(3), 269–280.
- 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.
- Gibbes, M., & Carson, L. (2014). Project-based language learning: An activity theory analysis. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 8(2), 171–189. <https://doi.org/10.1080/17501229.2013.793689>
- Gücüyeter, B., Şeref, İ., & Karadoğan, A. (2019). Tutor destekli öğretim modelinin yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma becerilerine ve kaygı düzeylerine etkisi. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 64, 535–552.
- Gündoğdu, K., Çelik, B., Hancı-Yanar, B., Yolcu, O., & Ceylan, V. K. (2016). Türkiye’de yükseköğretimde program geliştirme bağlamında uluslararasılaşma. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 35–48.
- 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.
- Güven, Z. Z., & Bülbül, A. (2023). Uluslararası öğrenciler için hazırlanmış ders kitaplarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi: İstanbul Kitap Seti. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 13(1), 105–115.
- Güven, Z. Z., & Valais, H. T. (2014a). Empowering learner autonomy: A case for collaborative learning. In H. Arslan, G. Rata, E. Kocayörük, & M. A. Içbay (Eds.), *Multidisciplinary perspectives on education* (pp. 3–14). Cambridge Scholars Publishing.
- Güven, Z. Z., & Valais, H. T. (2014b). Project-based learning: A constructive way toward learner autonomy. *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, 2(3), 182–193.
- Hammersley, M. (2013). *What is qualitative study?* Continuum/Bloomsbury.
- Heckmann, J. G., Dütsch, M., Rauch, C., Lang, C., Weih, M., & Schwab, S. (2008). Effects of peer-assisted training during the neurology clerkship: A randomized controlled study. *European Journal of Neurology*, 15, 1365–1370.
- İnce, B. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji destekli akran öğretiminin konuşma kaygısına etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 171–179. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1012525>
- Jones, E., & de Wit, H. (2014). Globalized internationalization: Implications for policy and practice. *IIENetworker*, 2014(Spring), 28–29.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi* (10. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Koçer, Ö. (2013). Program geliştirmenin ilk basamağı: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihtiyaç ve durum analizi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 159–174.
- Kireççi, M. A., Bacanlı, H., Erişen, Y., Karadağ, E., Çeliköz, N., Dombaycı, M. A., Toprak, M., & Şahin, M. (2016). The internationalization of higher education in Turkey: Creating an index. *Education and Science*, 41(187), 1–28.

- Kondakçı, Y., Van Broeck, V., & Yıldırım, A. (2008). The challenges of internationalization from foreign and local students' perspectives: The case of management school. *Asia Pacific Education Review*, 9(4), 448–463.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge University Press.
- Mabuan, R. A. (2017). Developing ESL/EFL learners' public speaking skills through Pecha Kucha presentations. *Journal of English Education*, 6(1), 1–10.
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching* (2nd ed.). Sage Publications Ltd.
- Munby, I. (2011). The oral presentation: An EFL teacher's toolkit. *Hokka-Gakuen Organization of Knowledge Ubiquitous Through Gaining Archives*, 49, 43–168. <http://hokuga.hgu.jp/dspace/bitstream/123456789/1749/1/MUNBY.pdf>
- Larmer, J., Mergendoller, J. R., & Boss, S. (2015). *Setting the standard for project-based learning*. ASCD.
- Little, D. (2022). Language learner autonomy: Rethinking language teaching. *Language Teaching*, 55(1), 64–73. <https://doi.org/10.1017/S0261444820000488>
- Neuman, W. L. (2007). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (7th ed.). Pearson.
- Nisar, S., Mahboob, U., Khan, R. A., & Rehman, D. (2021). Challenges of peer assisted learning in online clinical skills training of ophthalmology module. *BMC Medical Education*, 21(1), 530. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02959-3>
- Oxford, R. L. (1997). Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: Three communicative strands in the language classroom. *The Modern Language Journal*, 81(4), 443–456.
- Özer, M. A. (2005). Etkin öğrenmede yeni arayışlar: İşbirliğine dayalı öğrenme ve buluş yoluyla öğrenme. *Bilig*, 35, 105–131.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Piaget, J. (1973). *To understand is to invent: The future of education*. Grossman Publishers.
- Raitskaya, L., Mekeko, N., & Golubovskaya, E. (2021). Enforcing L2 learner autonomy in higher education: The top 50 cited articles. *Journal of Language and Education*, 7(3), 213–226.
- Raymond, S. P., Rondile, S., Tshijila, Z., & Mzileni, N. (2023). Exploring competency development among peer assisted learning (PAL) leaders and tutors: A comprehensive investigation of program involvement. *E-Journal of Humanities, Arts and Social Sciences (EHASS)*, 4(13), 1664–1677. <https://doi.org/10.38159/ehass.202341323>
- Reyes, A. M. (2024). Effectiveness of project-based learning model with English language in higher education: A practical case in the Degree of Tourism. *Language Value*, 17(1), 1–26. <https://doi.org/10.6035/languagev.7938>
- Sari, I. K. (2018). The effect of problem-based learning and project-based learning on the achievement motivation. *Jurnal Prima Edukasia*, 6(2), 129–135.
- Seidman, I. (2013). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (4th ed.). Teachers College Press.

- Seymen, H., & Tok, M. (2015). İleri düzey yabancı uyruklu öğrencilerin zorlandıkları kültürel dil unsurlarının tespiti ve sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(3), 1188–1212.
- Sharpley, A. M., & Sharpley, C. F. (1981). Peer tutoring: A review of the literature. *Collected Original Resources in Education*, 5(3), 7–11.
- Shea, J. H. (1995). Problems with collaborative learning. *Journal of Geological Education*, 43(4), 306–308. <https://doi.org/10.5408/0022-1368-43.4.306>
- Shin, M. H. (2018). Effects of project-based learning on students' motivation and self-efficacy. *English Teaching*, 73(1), 95–114. <https://doi.org/10.15858/engtea.73.1.201803.95>
- Simbolon, D. R. S., Haryudin, A., & Efransyah. (2019). Improving students' speaking skill through project-based learning (PBL). *PROJECT (Professional Journal of English Education)*, 2(2), 140–145.
- Sirisrimangkorn, L. (2021). Improving EFL undergraduate learners' speaking skills through project-based learning using presentation. *Advances in Language and Literary Studies*, 12(3), 65–72.
- Smith, B. L., & MacGregor, J. T. (1992). What is collaborative learning? In A. Goodsell, M. Maher, V. Tinto, B. L. Smith, & J. MacGregor (Eds.), *Collaborative learning: A source book for higher education* (pp. 10–28). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED357705>
- Solmaz, O. (2019). Developing EFL learners' speaking and oral presentation skills through Pecha Kucha presentation technique. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 10(4), 542–565. <https://doi.org/10.17569/tojqi.592046>
- Topping, K., & Ehly, S. (1998). Introduction to peer-assisted learning. In K. Topping & S. Ehly (Eds.), *Peer-assisted learning* (pp. 1–23). Lawrence Erlbaum Associates.
- Topping, K. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631–645. <https://doi.org/10.1080/01443410500345172>
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.
- Tsui, A. B. M. (1996). Reticence and anxiety in second language learning. *Language Teaching*, 29(2), 73–95.
- Tu, H. L. (2024). The impact of project-based learning and local cultural content on EFL learners' speaking proficiency. *Journal of Infrastructure, Policy and Development*, 8(13), 9750. <https://doi.org/10.24294/jipd9750>
- Van der Wende, M. (2001). Internationalization policies: About new trends and contrasting paradigms. *Higher Education Policy*, 14, 249–259.
- Watanabe, Y., & Swain, M. (2007). Effects of proficiency differences and patterns of pair interaction on second language learning: Collaborative dialogue between adult ESL learners. *Language Teaching Research*, 1(2), 121–142.
- Whitebread, D., Bingham, S., Grau, V., Pasternak, D. P., & Sangster, C. (2007). Development of metacognition and self-regulated learning in young children: Role of collaborative and peer-assisted learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 6(3), 433–455.
- Yaman, İ. (2014). EFL students' attitudes towards the development of speaking skills via project-based learning: An omnipresent learning perspective [Unpublished doctoral dissertation]. Gazi Üniversitesi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (9. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yüner, B., Eriçok, B., & Ertaş, B. (2024). Remarks on Turkish public institutions engaged in the internationalization of higher education (IoHE). *Yükseköğretim Dergisi*, 14(3), 41–57. <https://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1338106>

Zaccagnini, M., & Verenikina, I. (2013). Peer assisted study sessions for postgraduate international students in Australia. *Journal of Peer Learning*, 6, 86–102. <http://ro.uow.edu.au/ajpl/vol6/iss1/8>

Zacharopoulou, A., & Turner, C. (2013). Peer assisted learning and the creation of a “learning community” for first year law students. *The Law Teacher*, 47(2), 192–214. <https://doi.org/10.1080/03069400.2013.790159>

Zhao, S., & Zhu, H. (2018). The influence of oral presentations on developing speaking skills in English as a second language classroom. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 7(2), 91–99.

Makale bilgi formu Kaynakçadan sonra yazılmalıdır.

### **Makale Bilgi Formu**

**Yazar(lar) Notları:** Yazar(lar) editöre ve anonim hakemlere yardımcı yorumları ve önerileri için içten teşekkürlerini sunmaktadır.

**Yazar(lar) Katkıları:** Tüm yazarlar bu makalenin yazılmasına eşit şekilde katkıda bulunmuştur. Tüm yazarlar son taslağı okuyup onaylamıştır.

**Çıkar Çatışması Bildirimi:** Yazar tarafından herhangi bir çıkar çatışması bildirilmemiştir.

**İntihal Beyanı:** Bu makale iThenticate tarafından taranmıştır.

