ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR: BİR DURUM ÇALIŞMASI

Özge GÜNEŞ

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Hüseyin ANILAN

Eskişehir, 2021

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Özge GÜNEŞ tarafından hazırlanan **Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar: Bir Durum Çalışması** başlıklı bu tez, 05/07/2021 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'*nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından oy birliği ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Görevi		Unvanı Adı SOYADI	İmza
Jüri Başkanı	:	Prof. Dr. Pınar GİRMEN	……
Danışman	:	Prof. Dr. Hüseyin ANILAN	……
Üye	:	Doç. Dr. Fatih Mehmet CİĞERCİ	……
Üye	:	Dr. Öğr. Üy. Başak KASA AYTEN	……
Üye	:	Dr. Öğr. Üy. Ahmet Oğuz AKÇAY	……

Prof. Dr. M. Zafer BALBAĞ
Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar: Bir Durum Çalışması başlıklı tezin bizzat tarafımca hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan "Bilimsel İntihal Tespit Programıyla tarandığını ve hiçbir "intihal içermediğini" beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

06/08/2021

Özge GÜNEŞ

Teşekkür

Bu çalışmaya sabır ve anlayışıyla danışmanlık yapan ve bana fikirleriyle yol gösteren değerli hocam Prof. Dr. Hüseyin Anılan'a; danışmanım olmadığı halde bilgi ve tecrübelerini benle paylaşan ve veri toplamamda bana yardımcı olan Dr. Öğr. Üy. Ahmet Oğuz Akçay'a; benden desteğini esirgemeyen Araş. Gör. Z. Melis Demir'e, Araş. Gör. Erman Kayışdağ'a ve Araş. Gör. Mehmet Arif Bozan'a teşekkür ederim.

En zor zamanlarımda bile bana huzur veren, ihtiyacım olduğu zamanlarda yanımda olan dostlarıma ve maddi manevi destek olan sevgilerini her zaman yüreğimde hissettiğim sevgili aileme sonsuz teşekkür ederim.

Ayrıca araştırmamın katılımcılarına veri toplama sürecinde bana yardımcı olan tüm arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

İçindekiler

Teşekkür i
İçindekiler ii
Özet 1
Abstract 3
BİRİNCİ BÖLÜM 5
1. Giriş 5
1.1 Problem Durumu 5
1.2 Araştırmanın Amacı 9
1.3 Araştırmanın Önemi 9
1.4 Tanımlar 11
İKİNCİ BÖLÜM 12
2. Kavramsal Çerçeve 12
2.1 Dil 12
2.2 Ana Dili ve Ana Dili Öğretimi 13
2.3 İki Dillilik ve İki Dillilikte Öğretim 14
2.4 Yabancı Dil ve Yabancı Dil Öğretimi 16
2.4.1 Dinleme becerisi 18
2.4.2 Sözlü anlatım becerisi 19
2.4.3 Okuma ve okuduğunu anlama becerisi 20
2.4.4 Yazılı anlatım becerisi 21
2.5 Dil Öğretim Yaklaşımları 21
2.5.1 Bilişsel yaklaşım (Cognitive Code-Learning) 22
2.5.1.1 *Bilişsel yaklaşımın özellikleri* 22
2.5.2 Davranışçı yaklaşım 22
2.5.3 Geleneksel yaklaşımlar 23
2.5.3.1 Dil bilgisi yaklaşımı 24
2.5.3.2 Kelime yaklaşımı 24
2.5.3.3 Kültür yaklaşımı 25
2.5.4 Yapılandırıcı yaklaşım 26
2.6 Yabancı Dil Olarak Türkçe'nin Öğretimi 27
2.7 İlgili Araştırmalar 28
2.7.1 Yurt içinde yapılan araştırmalar 28

2.7.2 Yurt dışında yapılan araştırmalar 32
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM 34
3. Yöntem 34
3.1 Araştırma Deseni 34
3.2 Çalışma Grubu 34
3.2.1 Uluslararası okul 37
3.2.2 Çift dilli okul 38
3.2.3 Kamu okulu 39
3.3 Veri Toplama Araçları 40
3.3.1 Yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu 40
3.3.2 Yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu 41
3.3.3 Gözlem formu 41
3.4 Verilerin Toplanması 41
3.5 Verilerin Çözümlenmesi 42
3.6 Geçerlik ve Güvenirlik 43
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM 44
4. Bulgular 44
4.1 Türkiye'de Çift Dilli İlkokullarda Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Bulgular 44
4.2 Türkiye'de Uluslararası İlkokullarda Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Bulgular 51
4.3 Kamu Okullarında (Mülteci Öğrencilerin Yoğun Olduğu) Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Bulgular 55
BEŞİNCİ BÖLÜM 59
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler 59
5.1 Sonuç 59
5.2 Tartışma 60
5.3 Öneriler 63
5.3.1 Öğretmenlere yönelik öneriler 63
5.3.2 Okul yöneticilerine yönelik öneriler 63
5.3.3 Velileri teşvik etmeye yönelik yetkililere öneriler 64
5.3.4 Millî Eğitim Bakanlığına yönelik öneriler 64
5.3.5 Yapılacak araştırmalara yönelik öneriler 64
KAYNAKÇA 65

EKLER 77
ÖZGEÇMİŞ 102

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
3.1	Uluslararası Okulda Gözlem Yapılan Sınıfın Krokisi	38
3.2	Çift Dilli Okulda Gözlem Yapılan Sınıfın Krokisi	39
3.3	Kamu Okulunda Gözlem Yapılan Sınıfın Krokisi	40
4.1	Çift Dilli İlkokullarda Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Alt Temalar	45
4.2	Uluslararası İlkokullarda Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Alt Temalar	52
4.3	Kamu Okullarında (Mülteci Öğrencilerin Yoğun Olduğu) Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Alt Temalar	56

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
3.1	Okullarda Görev Yapan Öğretmen Bilgileri	35
3.2	Okullarda Eğitim Gören Öğrenci Bilgileri	36-37
3.3	Veri Toplanılmasına İlişkin Detaylar	42

Özet

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar: Bir Durum Çalışması
Özge GÜNEŞ
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Danışman: Prof. Dr. Hüseyin ANILAN
2021

Amaç: Bu araştırmanın amacı yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları incelemektir.

Yöntem: Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıyla desenlenmiştir. Araştırmaya yabancılara Türkçe öğretimi gerçekleştirilen İstanbul'dan üç farklı okul türü dâhil edilmiştir. Bunlar, çift dilli okul, uluslararası programlı okul ve ağırlıklı olarak Suriyeli öğrencilerin bulunduğu kamu okuludur. Araştırma verileri öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerle ve araştırmacının sınıf içi gözlemleriyle toplanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizinden yararlanılmıştır.

Bulgular: Araştırmada elde edilen veriler araştırmanın alt problemlerine dayalı olarak; çift dilli okullarda yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar, uluslararası programlı okullarda yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve kamu okullarında bulunan Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar olmak üzere üç başlık altında sunulmuştur. Araştırmada elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda ulaşılan temalar bu başlıkların altına yerleştirilmiştir. Bu kapsamda araştırmada ilk olarak çift dilli okullarda yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlara ait bulgular verilmiştir. Bu başlık altında, ana dil farklılıkları, uyum sorunları, çevresel faktörler, okul programı, aynı anda birden fazla dil öğrenimi, Türkçeye verilen önem, Türkçe kelime bilgisi ve iletişim sorunu temalarına ulaşılmıştır. Bulguların ikinci başlığı ise uluslararası programlı okullarda yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin bulgulardır. Bu kısımda da ana dil farklılıkları, uyum sorunu, motivasyon, materyal ve program eksiklikleri, çevresel faktörler ve Türkçe kelime bilgisi temalarına ulaşılmıştır. Son olarak ise kamu okullarında bulunan Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlara ait bulgular sunulmuştur. Bu başlıkta ulaşılan bulgular ana dil farklılığı, uyum sorunu, dil sorunu, iletişim sorunu, asimile olmaktan korkmaları, psikolojik nedenler ve materyal eksikliği temaları altında sunulmuştur.

Sonuç ve Öneriler: Bu araştırmada ulaşılan bulgulardan, yabancılara Türkçe öğretiminde ortak sorunların, materyal eksikliği, uyum sorunu, ana dil farklılığı ve kelime bilgisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda öneriler, Millî Eğitim Bakanlığı, okul yöneticileri, öğretmenler, veliler ve araştırmacılara öneriler şeklinde başlıklandırılarak sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Yabancılara Türkçe öğretimi, Çift dilli okullar, Uluslararası programlı okullar, Suriyeli öğrenciler

Abstract

Problems Encountered in Teaching Turkish to Foreigners: A Case Study

Özge GÜNEŞ

Eskisehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Basic Education

Prof. Dr. Hüseyin ANILAN

2021

Purpose: The aim of this research is to examine the problems encountered in teaching Turkish to foreigners in different cases.

Method: This research was designed as a case study from qualitative research methods. Three different schools were included in the study in the context of teaching Turkish to foreigners in Istanbul. These are bilingual school, international program school and public school with Syrian students. The research data were collected through interviews with teachers and students and observations made by the researcher. Content analysis was used in the analysis of the collected data.

Results: The findings obtained from the data, in the research are presented under three headings. The first of these is the findings of the problems encountered in teaching Turkish to foreigners in bilingual schools. Under this heading, problems of originating mother tongue, integration problems, school programmed insufficiency, learning more than one language at the same time, the importance given to Turkish, problems in learning Turkish vocabulary, communication problem and environmental factors have been reached. The second title of the findings is related to the problems faced in teaching Turkish to foreigners in internationally programmed schools. In this part, the themes of, integration problem, problems of originating mother tongue, integration, material and program deficiencies, problems in learning Turkish vocabulary and environmental factors were reached. Finally, the findings of the problems faced in teaching Turkish to Syrian students in public schools were presented. The findings were presented under the themes of integration problems, problems of originating mother tongue, language problem, communication problem, fear of assimilation, psychological reasons and material deficiencies.

Conclusion and Suggestions: From the findings reached in this research, it was concluded that common problems in teaching Turkish to foreigners are lack of material

deficiencies, integration problem, problems of originating mother tongue and problems in learning Turkish vocabulary. In this context, the suggestions were presented under the title of suggestions to the Ministry of National Education, school administrators, teachers, parents and researchers.

Keywords: Teaching Turkish to foreigners, Bilingual schools, International program schools, Syrian students

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Bu kısımda problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar ve sınırlılıklardan bahsedilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Dil toplumların hem kültür aktarıcısı hem de bir anlaşma vasıtası olarak tanımlanabilir (Özbay, 2002, s. 115). Aksan (1997, s. 13), dili: "Sözlü ve yazılı olarak iletişimde kullandığımız, doğduğumuzda hazır bularak edinmeye başladığımız, doğrudan doğruya insana özgü, çok güçlü, büyülü bir düzendir; düşünme düşünüleni aktarma dizgesidir" şeklinde tanımlamıştır. Gemalmaz (2010, s. 35) dili hem bir aktarım aracı hem de bir iletişim aracı olarak görmektedir. Diğer bir ifadeyle dil, tüm sosyal sınıfların iletişimini sağlayan bir araç olmakla birlikte geçmişin tüm kültürel izlerini geleceğe taşımak için de kullanılan yazılı ve sözlü işaretlerden oluşmuş bir unsurdur (Gemalmaz, 2010, s. 35). Banguoğlu (1998, s. 10), dili; çeşitli işaretlerden oluşan bir araç ve insanların iletişimindeki en somut vasıta olarak tanımlamıştır. Sapir (1999, s. 53) ise dili; bilinçli bir şekilde oluşturulmuş birtakım simgeler düzeni olarak tanımlamaktadır. Oluşturulan bu sembolik simgeler insanların duygu ve düşüncelerinin iletilmesinde kullanılmaktadır.

Tüm bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere dilin tanımına yönelik çok çeşitli bakış açılarının olduğu görülmektedir. Ancak dil ile yapılan tüm tanımlamalara bakıldığında dilin bir iletişim aracı olduğu ve çeşitli sembollerden oluştuğu görüşünde birleştikleri anlaşılmaktadır. Bundan hareketle dili bir iletişim aracı, aynı zamanda da geçmişin kültürel değerlerini geleceğe taşınmasında kullanılan sembolik bir araç olarak tanımlamak mümkündür.

Teknolojinin, iletişim ve ulaşım araçlarının gelişmesiyle birlikte dünya küresel bir hal almıştır. Küreselleşen dünya düzeninde bireylerin artık sadece kendi dillerini değil diğer milletlerin dillerini de bilme ihtiyacı ortaya çıkabilmektedir. "Bir lisan bir insan" görüşünden hareketle bireylerin kendi ana dilleri dışında ne kadar çok dili kullanabilirlerse o kadar etkili olabilecekleri inanıcının yaygın olduğu düşünüldüğünde, ikinci bir dili öğrenmek artık gereklilikten daha çok zorunluluk haline gelmeye başlamıştır.

İnsanların neden birden fazla dili bilmesi gerektiğiyle ilgili çok çeşitli nedenler olabilir: "Yabancı dil bilmenin önemi ve bireyin hayatını nasıl etkilediği eğitim yaşantısı süresince sıkça vurgulanmış ve her birey tarafından iyi anlaşılmış bir gerçektir" (Cesur, 2008, s. 3). "Farklı toplumların bir arada yaşama zorunluluğu, dil ilişkilerinin temelini oluşturur. Farklı dilleri konuşan insanlar, göç, savaş, ticari faaliyetler gibi nedenlerle bir arada yaşamak zorunda kaldıklarından dilleri birbirinden etkilenmiştir. Günümüzdeki teknolojik gelişmelere bağlı olarak iletişim araçlarının yaygınlaşması da toplumlar arasındaki dil ilişkilerini hızlandırmıştır. Artık yabancı dil öğrenmek için birçok neden vardır. Yabancı dil bilme, farklı kültürlerin daha iyi anlaşılmasına, yeni iş fırsatlarının oluşmasına, akademik başarıya ve dünyadaki tüm insanlarla iletişim kurmamıza yardım eder. Öte yandan bireyler yabancı bir dil öğrenirken ana dilini de daha rahat anlamaktadırlar (İşcan, 2011, s. 29-36). Ancak bu durum iki dilli bireyler için istisna olabilir.

İki dillilik terimi, sadece iki dilin konuşulduğu durumları değil aynı zamanda birden fazla dilin konuşulduğu durumları da kapsar (Beardsmore, 1982, s. 3). Conboy ve Mills (2006, s. 1) ise, doğdukları günden itibaren iki dile birden maruz kaldıkları bir ailede büyüyen çocukların, iki dili birden öğrenebilecekleri görüşündedirler. Çok dilli yetişen çocukların bazen ikiden fazla dili de öğrenebilecek imkâna sahip olduğu ve bu olaya çok dillilik dendiğini ifade etmişlerdir. Bununla beraber dil öğrenmenin, o dilin kültürünü de öğrenmeyi gerektirdiği söylenebilir. Bu nedenle birden fazla dilin konuşulduğu bir toplumda birçok farklı kültürel özelliğin de olduğu düşünülebilir. Bu anlamda farklı kültürlerin bir arada yaşaması ve birbirlerinin dillerini bilmesi farklı açılardan çeşitli yararlar sağlamakla birlikte kısmen sorunlara da neden olabilir. Sonuç olarak dil, kültür için önemli bir araç ve o kültürün temel bir parçası olmakla birlikte, parçası olduğu kültürün de bir ürünüdür (Özgüzel, 2013, s. 150).

Değişen koşullar, küreselleşen dünya ilişkileri, ekonomik ve sosyal arayışlar, Türkiye'nin tarihi ve kültürel zenginlikleri ile birçok konuda giderek gelişmesi, jeopolitik konumu gibi nedenler Türkiye'ye olan ilgiyi artırmaktadır. Bu da Türkçe'nin yabancı dil olarak öğrenilmesi isteğini güçlendirmekte ve Türkçe giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Bu kapsamda Türkiye'de yer alan birçok kamu ve vakıf üniversitelerinde farklı ülkelerden okumak için gelen yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER) kurulmuştur. Yine yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla kurulan ve birçok ülkede şube ve merkezleri bulunan Yunus Emre Enstitüsü de bu amaçla hizmet vermektedir. Yunus Emre Enstitüsü Faaliyet Raporu (2018) Türkçe öğretimi ile

ilgili detaylı bilgiler vermektedir. Bu bilgiler ışığında, yıllara göre katılımcı sayısının arttığı, en çok Mısır, Suriye, Suudi Arabistan, Cezayir, Ürdün, Irak, Filistin, Afganistan, Fas, Tunus gibi ülkelerden katılım sağlandığı, Amerika'da ise hiç katılımcının olmadığı görülmüştür. Yunus Emre Enstitüsü'nün yayınlamış olduğu Türkçe Öğretim Portalı ile eğitimler verilmekte ve katılımcıların okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerindeki yeterlilikleri de Enstitü tarafından ölçülmektedir. 2018 yılında yapılan değerlendirmede katılımcıların %38'i başarısız olmuştur. Bu oran nitelik ve nicelik arasındaki farkı ortaya koymaktadır. Öte yandan yakın coğrafyamızda yaşanan siyasi, askeri ve ekonomik çalkantılar, savaşlar ve birtakım buhranlar ile özellikle Suriye'de yaşanan iç savaş nedeniyle Türkiye'deki düzensiz göçmen ve mülteci sayısı da oldukça artmıştır. Söz konusu nedenlere dayalı olarak Türkiye'de yaşamak zorunda olan göçmenlerin yeme, içme ve barınma gibi temel ihtiyaçlarından sonraki en önemli ihtiyaçları topluma uyum sağlayabilmelerine destek olacak olan dildir. Bu da hem yetişkin hem de okul çağındaki göçmenlere Türkçe öğretimini önemli hale getirmiştir. Bu kapsamda özellikle okul çağındaki göçmenlere Türkçe öğretimine odaklanıldığı görülmektedir. Diğer taraftan Türkiye'de yaşayan yabancı uyruklular için kurulmuş uluslararası okullar ve çift dilli okullarda da Türkçe öğretimi yapılmaktadır. Bu ve buna benzer kapsamlarda Türkçe öğretimine yönelik çalışmaların sürdüğü görülmektedir. Her ne kadar Türkçe öğretimine yönelik çeşitli çabaların sürdürülmekte olduğu bilinse de bu alanda yürütülen araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Biçer, (2017, s. 244) yabancılara Türkçe öğretimi alanında yazılmış makaleleri ve bu makalelerinin eğilimlerini, doküman analiziyle ortaya koymuştur. Daha çok nitel araştırmayla desenlenen makalelerde tek yazarlı veya iki yazarlı çalışmaların yoğun olduğunu, karma yöntemin çok az kullanıldığını, eylem araştırmasının ise hiç olmadığını tespit etmiştir. Makalelerin konusu genellikle ders materyali, ders kitabı, Türkçe öğretiminde yaşanan zorluk ve buna bağlı olarak Türkçe öğrenenlerin psikolojik durumu üzerinedir. Akademik Türkçe yayınları ve Türkçe dinleme becerisi üzerinde yazılan makaleler çok azdır. Dolayısıyla yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili kapsamlı bir çalışmaların olmadığı söylenilebilir. Türkben (2018, s. 2476) ise, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında lisansüstü ve doktora tezlerini incelemiş, son yıllarda Türkçe öğretimine yönelik çalışmaların arttığını fakat bu çalışmaların yeterince incelenmediğini belirtmiştir. Ayrıca yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili belli konularda çalışmalar yürütüldüğünü, farklı boyutlarda incelenmediğini söylemiştir. Akademik okuryazarlık becerilerini kazandırmaya yönelik çalışmaların ve metin uyarlama çalışmalarının az olduğunu, bu

alanda detaylı araştırmaya ihtiyaç duyulduğunu aktarmış, Türkçe öğretimi ile ilgili araştırma konularının daha çok dil bilgisi öğretimi (%13,93), yöntem denemesi/model önerisi (%7,86), sözcük öğretimi (%6.07), karşılaşılan sorunlar (%7.50), materyal hazırlama (%10.00), dil becerileri (%8,93) ve ders kitabı incelemeleri üzerinde yoğunlaştığını ifade etmiştir. Er, Biçer ve Bozkırlı (2012), Türkçe öğretiminde yaşanan zorlukları konu alan yazınları incelemişlerdir. Bu doğrultuda yabancılara Türkçe öğretiminde, öğrencilerin Türkçe öğretimine karşı olumlu tutum ve motivasyonunu arttıracak ders materyallerinin yetersizliği, öğretim programı yetersizliği, Türkçe öğretimi alanının farklı ana bilim dallarına ayrılmaması nedeniyle uzman yetiştiren eğitim kurumlarının olmayışı, öğrenimi zenginleştirecek teknolojik araç-gereçlerin yetersiz olması, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yararlanılabilecek kaynakların yetersizliği, eğitim öğretim ortamındaki yetersizlikleri, kullanılan yöntem ve teknikler bakımından yaşanan sıkıntıları, alfabe farklılığı, öğretim elemanlarının alan ile ilgili donanım eksikliklerini ve Türkçe öğretimi ile ilgilenen kurumlardan kaynaklanan sorunların ele alındığını ortaya koymuşlardır. Tüm olumsuzluklara rağmen yurt içi ve yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik Millî Eğitim Bakanlığı adına PIKTES (Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi) ve Türkiye Maarif Vakfı tarafından hazırlanan, hem örgün hem de yaygın eğitim ortamlarına uygun, yabancılara Türkçe dil becerilerini kazandırmaya ve Türkçe dil becerilerinin ölçme ve değerlendirmesine yönelik artan ihtiyaçları gidermek için dilin sosyokültürel bağlamına uygun "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı" uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2020). Bu program, Millî Eğitim Bakanlığının bu alana yönelik onaylı ilk programıdır. Programın içeriği "Sözlük" ve "Kaynakça" dışında iki ana kısımdan oluşur. Programın birinci kısmında kuramsal çerçeve ve uygulama süreçleri yer alırken ikinci kısımda örgün eğitim kapsamında okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretime göre yapılandırılmış izlenceler yer almaktadır. Program sekiz alt bölümden oluşturulmuştur. Birinci bölümde programın temel dayanakları ve yaklaşımı yer almaktadır. İkinci bölümde, programın amaçları verilmiştir. Üçüncü bölümde programın genel yapısı ve kademelendirilmesi ile ilgili hususlara değinilmiştir. Dördüncü bölümde ölçme-değerlendirme yaklaşımı ele alınmıştır. Beşinci bölümde programın uygulanması ile ilgili öneriler verilmiştir. Altıncı bölümde temel dil becerilerine ilişkin kazanım listeleri, yedinci bölümde ise dil yapılarını düzeylere göre sıralayan tablolar sunulmuştur. Sekizinci bölümde ise programın kademelere göre oluşturulmuş izlenceleri yer almaktadır. Ayrıca sekizinci bölümde okul öncesine yönelik kuramsal bilgi ve

uygulamaları içeren açıklamalara ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir (Türkiye Maarif Vakfı, 2020). Programın bölümlerine bakıldığında tüm kademe ve düzeylerin ihtiyaçlarına yönelik uluslararası dil öğretimi standartlarına göre yapılandırılması ve yürütülmesi noktasında alandaki boşluğu doldurması beklenilmektedir. Bu bağlamda her ne kadar yabancılara Türkçe öğretiminde yaşanan sorunlara yönelik farklı araştırmalar olsa da ilkokul düzeyinde farklı okul türlerinde (çift dilli ilkokul, uluslararası ilkokul ve kamu okulu) yaşanan sorunları karşılaştırmalı biçimde ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmayla yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların üç farklı okul türü bağlamında derinlemesine incelenmesinin önemli olduğu ve alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, farklı ortamlarda gerçekleştirilen yabancılara Türkçe öğretim sürecinde yaşanan sorunların ortaya konulmasıdır. Bu kapsamda çift dilli okullar, uluslararası okullar ve kamu okulları farklı ortamlar olarak kabul edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır;

1. Türkiye'de çift dilli ilkokullarda Türkçe öğretiminde yaşanan sorunlar nelerdir?
2. Türkiye'de uluslararası okullarda Türkçe öğretiminde yaşanan sorunlar nelerdir?
3. Türkiye'de kamu okullarında (mülteci öğrencilerin yoğun olduğu) Türkçe öğretiminde yaşanan sorunlar nelerdir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Türkiye'nin yakın komşularında yaşanan savaş ve iç karışıklıklar Türkiye'ye mülteci akınını doğurmuş, öte yandan Batıya özellikle de Avrupa'ya geçmek isteyen Ortadoğu, Kuzey Afrika ve İç Asya başta olmak üzere birçok bölgeden ulaşan göçmenin Türkiye'ye geçişi artmıştır. Ayrıca küreselleşen dünya düzeni ile birlikte Türkiye'nin siyasi, ekonomik ve jeopolitik konumunun önemi hissedilmiş ve buna dayalı olarak Türkçenin önemi de gittikçe artmıştır. Bu ve bunun gibi nedenlerle yabancılara Türkçe öğretimi bir ihtiyaçtan daha çok zorunluluk halini almaya başlamıştır. Türkçenin yabancı dil olarak faaliyetleri birçok etkene bağlı olarak yurt içi ve yurt dışında farklı kanallarla çeşitli ortamlarda yapıldığı bilinmektedir. Bu kapsamda yurt dışında yaşayan yabancılara Yunus Emre Enstitüsü aracılığıyla yapılan Türkçe öğretimi, Türkiye'de yaşayan yabancılara TÖMER'ler yoluyla gerçekleştirilen Türkçe öğretimi, Türkiye'de yaşayan mülteci öğrencilere yönelik Türkçe öğretimi, Türkiye'de bulunan uluslararası okullarda

yapılan Türkçe öğretimi sayılabilir. Türkiye'de 2020 yılı itibariyle 4.692.915 yabancı uyruklunun bulunduğu bunlardan 1.116.571'inin ikamet izni olduğu, 3.576.344'ünün de mülteci kapsamında Suriyeli olduğu görülmektedir (Türkiye Göç İdaresi, 2020). Bu sayılara bakıldığında Türkiye'de bulunan yabancı uyruklu bireylerin Türkçe öğrenimi, yaşadıkları yerlere uyum sağlamaları açısından da önemli bir araçtır. Ancak bir yabancı dili öğrenmek sadece o dilin dil bilgisi kurallarını öğrenmek ve uygulamakla ilgili ya da öğrencilerin kendi dillerindeki kelimelerin Türkçe eşdeğerini öğrenmek ve kullanmak değildir (Maden, 2017, s. 18). Başka bir ülkede yaşayan yabancı uyruklu insanlar yaşadıkları yere uyum sağlaması için o yerin dilini ve kültürünü bilmesi de önemlidir. Dil ve kültürün karşılıklı olarak bir iletişim ve birbirlerinin parçaları oldukları yadsınamaz bir gerçektir (Baskın, 2018, s. 623). Bu bakımdan yabancılara Türkçe öğretim süreci farklı uygulamaları ve bazı zorlukları içeren bir süreçtir.

Bu süreçte de gerek Türkçeyi öğrenen öğrenciler ve gerekse Türkçe öğreten öğretmenler pek çok sorun yaşamaktadırlar. Bu sorunlar kurumlardan, öğretim programlarından, öğretim ortamlarından, öğretmenlerden, öğrencilerden vb. nedenlerden kaynaklanabilmektedir. Farklı okul türlerinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenci profilinin birbirinden farklı olması da birtakım sorunlara yer açmıştır. Yaşanan sorunların üstesinden gelmek için farklı bakış açılarına, farklı okul türlerindeki öğrenci profillerine, ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin kendi dilleri ile Türkçe dili arasındaki değişkenlere bakılması da önemlidir. Bu araştırmada da farklı ortamlarda gerçekleştirilen yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili alan yazında nitel çalışmaların tek bir duruma odaklandığı (Güngör, 2015; Khomeniuk, 2020; Ciğerci ve Güngör, 2016; Ciğerci ve Yıldırım, 2020) diğer çalışmaların da tarama çalışması (Durmuş, 2013; Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012) olarak gerçekleştiği görülmektedir. Oysa bu çalışmada üç farklı ortamda gerçekleştirilen yabancılara Türkçe öğretiminde yaşanan sorunların derinlemesine irdelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda kamu okullarındaki mülteci öğrencilere Türkçe öğretimi, uluslararası okullarda öğrenim gören öğrencilere Türkçe öğretimi ve çift dilli okullarda okuyan yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretiminde yaşanan sorunlar incelenip, tek bir yabancı uyruk yerine birden çok yabancı uyruklu öğrenciye ulaşılmak istenmiştir. Yine bu kapsamda sadece bir millete ait öğrencilere değil farklı milletlerden öğrencilere ulaşarak, çalışmada zenginlik ve derinlik oluşturulmak amaçlanmıştır. Bu nedenle hem farklı uluslardan farklı ortamlarda öğrenim gören öğrencilerin hem de onlara Türkçe öğreten sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları zorlukların belirlenmesi önemli

görülmüştür. Ayrıca hedef grubun öğrenci profilleri, sosyo-ekonomik ve psikolojik durumları ve ana dilleri birbirinden farklıdır. Bu ve bunun gibi farklılıkların Türkçe öğrenimine etkisini gözlemlemek ve detayları ortaya koymak bu çalışmanın hem araştırmacılara hem de uygulayıcılara katkı sağlaması umulmaktadır.

1.4 Tanımlar

Anadil: "İnsanın doğup büyüdüğü aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum çevresinden öğrendiği, toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dildir" (Korkmaz, 1992, s. 8).

Ana dili: En çok kullanılan ve en iyi hâkim olunan dildir (Oruç, 2016, s. 282).

Çift Dillilik: Bireyin sahip olduğu iki dili birbirlerine alternatif olacak şekilde kullanılmasına denir (Weinrich, 1986, s. 1).

Yabancı Dil: Ana dili dışında öğrenilen uzmanlık dilidir (Tosun, 2006, s. 29).

Çift Dilli Eğitim: Öğrencilere iki dilde bilgi sunulan bir eğitim sistemidir (Baker, 2011, s. 4).

Uluslararası Okullar: Bulunduğu ülkenin öğretim programı dışında uluslararası öğretim programlarını da kullanarak öğretim veren okullar (Göçmen, 2010, s. 7).

Öğrenme: Hedef dile ait bilinçli ve istendik bilgilenme sürecidir (Uçak, 2015, s. 67).

Edinim: Anadili veya hedef dili öğrenen kişinin farkında olmadan bilinçaltında biriktirdiği anlamlı mesajları biriktirme sürecidir (Uçak, 2015, s. 67).

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal Çerçeve

Bu kısımda dil, anadili ve anadili öğretimi, iki dillilik, yabancılara Türkçe öğretimi konuları kapsamlı olarak ele alınmıştır. Ayrıca bu bölümde alan yazında yer alan ulusal ve uluslararası çalışmalara da yer verilmiştir.

2.1 Dil

Dil bir milletin en önemli unsurudur. Bundan dolayı da dille ilgili birçok çalışma yapılmış ve alanyazında dille ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Aksan (2003, s. 55) dil ifadesini birlikte yaşayan bireylere ait olan düşünce, duygu ve beklentilerin kendi aralarında ortak jest ve kurallarla çevirip diğer bireylere aktarılması şeklinde tanımlarken dilin gelişim göstermiş bir söz olarak pek çok sayıda fonksiyona sahip olduğunu ifade etmiştir. Banguoğlu (1986, s. 9) ise dilin kişilerin sorunlarını ve amaçlarını anlatmak için ihtiyaç duydukları sesli yönerge sistemi olduğunu belirtmiştir. Bu ifadesinde sistem sözcüğü ile de dilin ilkelerinden oluşan yapısından bahsetmiştir.

Gündoğan (2000, s. 50) "Her bir dilin ayrı ayrı birçok yorumu vardır. Ayrıca o dille iletişim kuranlar arasında bu yorum paylaşılarak fikirleri şekillendirir." ifadesiyle dil ile o dili konuşan insanların fikirleri arasında oldukça yoğun bir ilişkinin olduğunu söyler. Dil ortak bir duygu, düşünce, fikir ve düşlerden beslenmektedir.

İnsanlara ait olan bir özellik olan dil, dile hayat veren, dili değiştiren ve de istediği yönde veya istendiği takdirde dilden vazgeçenler ile beraber yeniden şekillenerek değişim gösterebilir (Wei, 2007, s. 1-3). Aynı zamanda dil toplumsal bir kurum ve değerler dizgesidir. Dil yapısı yönünden toplumsal bir anlaşma olarak da ifade edilebilir (Barthes, 1979, s. 4). Dil, bireyler arasında iletişimi sağlayan doğal bir araç, kendisine özgü kuralları olan ve de sadece bu kurallar çerçevesinde değişim gösteren canlı bir varlık, ortaya çıktığı zamanlar bilinmemekle birlikte gizli sözleşmeler sistemi ve seslerden oluşmuş sosyal bir varlıktır (Ergin, 2005, s. 3).

Dil, yaşamın tüm alanlarında günlük yaşantının en kolay olgularından bir tanesidir. Bilimin yapısında, törelerde, inançlarda ve adetlerde bulunur; dil bütün maddi yaşamın, yöntemin, ekonominin de ana maddesidir; sanatta, dinde, hukukta hatta felsefede dahi yeri vardır (Weisgerber, 1950; Akt. Akarsu, 1955, s. 75). Dilin maddi, manevi ve de mana yönü bulunur. Konuşma esnasında oluşan sesler, havada oluşan

titreşimler aynı zamanda dilin fizik yönünü işaret etmektedir (Gökberk, 2004, s. 68). Dilin en fazla fark edilen yönü ise, insan yaşamına destek olması ve kişileri diğer insanlarla ortak paydada birleştiren bir araç olmasıdır. İnsanlar arasındaki bağlantıyı sağlayan dildir. Ayrıca insan, sadece dille yaşadığı toplumun bir parçası olur (Uygur, 2003, s. 16).

Dille günlük her bir işi yapabilmek bize güven verir. Dil ile hisleri ifade edebiliriz ayrıca olaylarla alakalı gerçek anlamları gizleyebilir ya da başka insanları kandırabiliriz. Dil sayesinde insanları etkileyebilir ve düzene sokabiliriz. Üstelik soru sorabilir ve bize sorulan soruları cevaplayabiliriz. Ricada bulunabilir ve de dua edebiliriz. Dil yardımıyla tavsiye verebilir ve sözler verebiliriz. Bunların yanı sıra şiir yazabilir, öyküler uydurabilir ve fıkra anlatabiliriz. Bir başka ifadeyle doğrudan ya da dolaylı olarak her şeyi dil ile yapıyoruz.

Dil kültürün bir yansımasıdır: yabancı bir dil öğrenirken, daha önce öğrendiğimiz ve o ana kadar bildiğimiz sözsel ve kültürel bilgilerin anlamlarını yansıtırız. Söz dizimleri birbirine benzer olan toplumlara "konuşma topluluğu" denir. Bir konuşma topluluğu çerçevesinde konuşulan sözlerin tümüne ise o konuşma toplumunun dili denir. Burada benzeşen diller özdeş, özdeş olmayanlar başka bütünlükler şeklinde nitelendirilmektedir Fought ve Francis (1999, s. 298). Dilin etkileyici bir biçimde kullanılması toplumlar açısından oldukça büyük değere sahiptir. Bu zorunluluğu Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy (2012, s. 2) şu şekilde maddelemiştir:

a) Ulusal kültürün temel yapılarından biri dildir. Kültür ise beraber yaşayan kişilerin beraber ve doğa ile etkileşimi sonucunda ortaya çıkan tüm yaşayış, düşünce, sanat ve ruhani değerlerin tümüne denir.
b) Ulus sözcüğünü açıklarken dil, milleti oluşturan kişilerin temel noktasıdır. Bu nedenle dil isimleri milletlerin kendi adları ile söylenir. (Türklerin dilinin Türkçe, Almanların dilinin Almanca vb.)
c) Dil mantık çerçevesinde fikir üretme aracıdır. Bireyler yaşamları için ihtiyaçları olan bilgileri ve kişilere dair fikirleri dil sayesinde sağlarlar. Fikirler ise dil ile ortaya çıkar ve dil sayesinde oluşup diğer insanlara ulaşır.
d) Dil bir ulusun sahip olduğu değer yargılarını bir sonraki nesillere aktarma aracıdır.

2.2 Ana Dili ve Ana Dili Öğretimi

Ana dili insanın doğup büyüdüğü aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum çevresinden öğrendiği, bilinçaltına inen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü

bağı oluşturan dil. Çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil olarak tanımlanmaktadır.

Yabancı dil ise ana dilden farklı olan dillerden her bir tanesine denir (Türkçe Sözlük, 2010, s. 119). Christiansen ve Kirby (2003, s. 17), insanı anlamak için dili anlamak gerekir, dili anlamak için ise dilin nereden geldiğini, neden böyle işlediğini ve nasıl değiştiğini bilmek gerektiğini belirtmiştir. Bu açıdan bakıldığında ana dili eğitimi de üzerinde düşünülmesi gereken eğitim öğretim sürecidir. Kişinin kendini geliştirmesi, ulusal kimliğin oluşması ve korunması, yurttaşlık bilinci, kültür aktarımı açısından ana dilde eğitim ve öğretim her ülkenin eğitim politikasında önemli bir yer edinmiştir. Ana dili eğitim ve öğretimi bireyler arası etkili bir iletişimi başlatmak, onlara dilsel beceri kazandırmak, duygu ve düşüncelerini geliştirmek ve onları toplumsal sürece dahil etmek için vardır (Sever, 2000 s. 5). Ana dili dersi olarak Türkçe dersi ve onun öğretim programı bu amaca hizmet etmektedir. Ancak Türkçe ders kitapları kelime ve kavramları öğretmekte, Türkçe gibi önemli bir dilin söz varlığını ve deyimlerini öğrencilere aktarmada başarılı değildir (Sinan, 2006, s. 5). Çağdaş bir ana dili eğitimi çocukların yaparak yaşayarak öğrenmelerini, konuların doğal ortamında sistematik bir biçimde, somuttan soyuta ele alınmalarını, dil bilgisi kurallarını yeterli derinlikte verilmesini bunun yanında bol etkinlik ve projelerle basılı yayımların yanında teknolojiyi de kullanarak dil becerilerini öğrencilere alışkanlık ve beceri durumuna gelmesini destekler. Bunun için öğretmenlerin gözlem yapmalarını, inisiyatif alarak fırsat eğitimi yapmaları, bilim dünyasındaki gelişmeleri takip etmesi, yerine göre uygun yöntemi uygulaması beklenmektedir (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2006, s. 4-5). Bu nedenle nitelikli biçimde gerçekleştirilen bir ana dili eğitimi her bireylerin günlük yaşamları hem de eğitim yaşamlarındaki başarıları açısından son derece önemlidir.

2.3 İki Dillilik ve İki Dillilikte Öğretim

"İki dillilik (bilingualisim)", iki farklı dilde iletişim kurabilme becerisi anlamına gelmektedir (Genç ve Yazıcı, 2008, s. 49). Doğdukları andan itibaren iki farklı dilin konuşulduğu ortamda büyüyen çocuklar doğal bir yolla iki dili edinebilmektedirler. Bazı durumlarda üç ya da dört farklı dil konuşulan aile ortamında büyüyen çocuklar dahi söz konusu olabilmektedir. Bu gibi durumlar "çok dillilik (multilingualism)" olarak açıklanmaktadır (Genç ve Yazıcı, 2008, s. 49). Eğer ikinci dil, ergenlik öncesi dönemde öğrenilirse erken iki dillilik, eğer ergenlik döneminde ya da daha sonra öğrenilirse sonraki iki dillilikten söz edilir. Eş zamanlı iki dillilikte çocuk üç yaşından önce aynı anda iki dil

öğrenmektedir. Üç yaştan sonra herhangi bir sebepten ortaya çıkan ikinci dil öğrenimi ise birbirini izleyen iki dillilik olarak bilinir (Hamarat, 2019, s. 32). Yapılan birçok bilimsel araştırmada (Cummins ve Swift, 1982; Oksaar, 1980) ana dile tam hâkimiyetin ikinci dili ve iki dilliliğin gelişimini kolaylaştırdığı belirtilmektedir (Şimşek, 2004, Akt., Kazancı, 2017, s. 26).

Sonradan öğrenilen dil ne kadar geç öğrenilirse, ikinci dil ve yabancı dilin birinci dilden farkı kolay bir şekilde anlaşılır olmaktadır. Valdes (2001) ise iki dil bilmenin sadece iki dili kullanma yeteneği değil, ayrıca her iki dilde de konuşmada Dil1 (D1) seviyesine ulaşabilme yeteneği şeklinde tanımlamaktadır (Akt., Demiray, 2014 s. 8). Evrensel dillerin ve iki dilliliğin oranı hakkında yürütülen çalışmalarda, güncel olarak altı bin kadar dilin konuşulduğu belirtilmiştir. Dünyadaki tüm insan nüfusunun ise yaklaşık olarak bir bölü üçünün, günlük yaşamda etkileşimde bulunduğu iki veya daha çok dili kullandıkları ifade edilmektedir (Wei, 2007, s. 1-3).

İki dillilik kavramı aktif ve dillerin işlevine bağlı şekilde farklılaşma gösteren bir yapıdadır. İki dilliliği başka herhangi bir dilin varlığını bilmeksizin iki dili de seri konuşma seviyesine ulaşan bir gösterge şeklinde ifade eden Bialystok (2001, s. 8), aynı zamanda bireylerin iki dili de öğrenim sürecinin hangi seviyesinde "iki dilli" şeklinde ifade edilebileceğini sorgulamaktadır. Pavlenko (2012, s. 409) ise, iki dilli insanların öğrendikleri dillerin tümünün tek dil bilenlerin anadiliyle aynı tutulduğunu söylemiştir. Ayrıca farklı bir dil geçmişlerinin görmezden gelindiği ve bu durumun da iki dillilik araştırmalarında ortaya çıkan verilerin güvenilirliğine etki ettiğini bildirmiştir.

Ana dili bireyin küçüklükten bu yana etrafındakilerle etkileşim kurarak öğrendiği ilk dil şeklinde ifade edilmektedir (Aksan, 2001, s. 86). Türkiye'de eğitim almak için bulunan yabancı öğrencilerin ana dillerinin yanında devamlı karşılarına çıkan ve Türkçe öğretim merkezlerinde (TÖMER) örgün eğitim görerek öğrendikleri dil ise genelde "ikinci dil" şeklinde ele alınır. Diğer taraftan en başta Yunus Emre Enstitüsü gibi faklı kurum ve kuruluşlarda, üniversite ya da dil öğrenme merkezlerinde, Türkiye'den farklı olarak diğer ülkelerde haftanın belirli saatlerinde belli bir seviyede öğrenilen dil ise "yabancı dil" olarak isimlendirilmektedir (Bayraktar, 2006, s. 49). Dil ile etkileşim seviyesi ana dilden yabancı dile göre gitgide azalmaktadır. Bununla birlikte edinilen dildeki egemenlik sınırlı seviyede kalmaktadır (Demirekin, 2016, s. 44).

Bireyin ana dili dışında öğrenmek istediği ya da öğrenmek zorunda kaldığı dil, genel olarak hedef dil terimiyle açıklanabilmektedir (Alyılmaz ve Şengül, 2017, s. 23). Pek çok kaynakta yabancı dil ile ikinci dil arasındaki fark, dilin öğrenildiği yer ile dilin

hangi sosyal iletişimsel fonksiyonla kullanıldığı ile ilgilidir. Örneğin, Suriye'den Türkiye'ye gelen sığınmacıların yaşamlarını sürdürebilmeleri için ikinci bir dil olarak Türkçeyi öğrenmeleri gerekmektedir. Bu durum, dünyanın pek çok yerinde farklı örnekleriyle Almanya'da yaşayan Türklerin Almanca öğrenmesi, Fransa'da yaşayan Cezayirlilerin Fransızca öğrenmesi olarak görülmektedir. Alan yazınında bireyin ana dilden farklı olarak çevre şartlarına ayak uydurabilmesi için öğrenmek durumunda kaldığı sürece ikinci dil öğrenimi denmektedir (Alyılmaz ve Şengül, 2017, s. 23).

Avrupa'da Türkçenin ikinci dil öğretimi ortamında ana dili olarak öğretimi iş gücünden sonra başlamıştır. Dil öğretimi alanında birtakım gelişmeler sonucunda Fransa ve Hollanda gibi bazı Batı Avrupa ülkelerinde orta öğretim kurumlarında Türkçe yabancı dil olarak öğretilmektedir. Batı Avrupa'da ana dili Türkçe olmayan çocuklar arasında Türkçenin çok yüksek bir statüsü vardır. Türkçe Almanya'da yaşayan birçok aile için iletişim dilidir. İki dil konuşan ikinci ve üçüncü kuşakların artması Türkçe'nin statüsünü yükseltecektir (Yağmur, 2006, s. 32). İkinci dil edinimi sürecinde, girdi, etkileşim ve çıktı dil edinci ve iletişim edinci gelişiminin temel öğeleri olarak belirgin duruma gelmiştir (Peçenek, 2014, s. 21).

İkinci dil, yaşanılan çevre içinde kullanıldığı için yabancı dile nazaran daha geniş bir çevre desteğiyle öğrenilmektedir. Yabancı dil öğrenimi ise daha çok formal eğitimle gerçekleşmekte ve süreçte çevresel desteğin yokluğunu telafi edecek araçlar gerektirmektedir (Pişkin, 2019, s. 8). Yabancı dil öğreniminde ise seyahat, eğitim, ticaret, siyasi ve sosyoekonomik etkenler belirleyici olabilmektedir. Kavramsal olarak karışıklıklara uygun olarak sosyal yaşama uyum ve iletişim kurma ihtiyacı bakımından öğrenilen dil için ikinci dil öğrenimi kavramı; seyahat, eğitimi, ticaret vb. sebeplerle kullanılmak istenen ancak bireyin yaşam alanında ağırlığı hissedilmeyen dil öğrenimi için ise yabancı dil öğrenimi kavramı kullanılmaktadır (Alyılmaz ve Şengül, 2017, s. 24).

2.4 Yabancı Dil ve Yabancı Dil Öğretimi

İletişim sırasında dilin belli başlı görevleri vardır. Bu görevler belli kavramların iletilmesi için kullanılır. Bir kavramın iletilmesinde kelimeler ve tümceler bir unsurdur. Başka bir ifade ile dilin edinilmesinde dil bilgisi kurallarından daha çok konuşma sırasında kullanılan ifadelerin öğrenilmesi önceliklidir (Demirel, 2007, s. 48).

Tosun'a (2006, s. 29) göre yabancı dil, ana dilden farklı olan dillerin hepsini kapsamaktadır. Başka bir ifade ile ana dilden sonra öğrenilen uzmanlık dil olarak tanımlanmıştır. Küreselleşen dünyada ülkeler etkileşim içindedir. Bu durumun doğal bir

sonucu olarak yabancı dil öğretimi gün geçtikçe daha da önemli bir hale gelmektedir. Her bir dilin ait olduğu kültüre dair özellikler bulundurduğu bir gerçektir. Milletlerarası etkileşim başka kültürleri de öğrenmeyi bir zorunluluk haline getirmiştir (İşçan, 2011, s. 2).

Bireyin ana dilinden ayrı şekilde öğrendiği dil, yabancı dil olarak adlandırılmaktadır. Ana dilinden sonra ya da ana dili dışında öğrenilen ve de edinilen dil, ikinci dil şeklinde isimlendirilir (Oruç, 2016, s. 280). Durmuş (2013, s. 16) yabancı dili, bir ülkedeki ya da bölgedeki milletin çoğunluğunun ana dili olmayan, okullarda öğretim unsuru olarak kullanılmayan, gündelik hayatta iletişimde yer almayan dil şeklinde nitelendirmektedir.

Yabancı dil öğrenirken üzerinde durulması gereken önemli noktalar vardır. Demirel (1990, s. 23-26) tarafından bu noktalardan bazıları şöyle ifade edilmiştir;

- Dört temel yeteneği geliştirmeli,
- Öğretim planı önceden hazırlanmalı,
- Somuttan soyuta, basitten karmaşığa doğru bir öğretim uygulanmalı,
- Görsel ve işitsel materyaller kullanmalı,
- Ana dili ancak gerekli hallerde kullanmalı,
- Tek seferde bir yapıyı sunmalı,
- Öğretilen bilgilerin günlük hayata aktarılması sağlanmalı,
- Öğrencilerin derse aktif şekilde katılımı sağlanmalı,
- Kişisel farklılık önemsenmeli,
- Öğrenciler güdülenmeli ve öğrenciler cesaretlendirilmeli

Dilin evrene yayılma unsurlarından biri olması ve evrendeki bilimsel eşitliğe ulaşmanın bir yabancı dil edinmekle mümkün olması, yabancı dil edinimi üzerine düşülmesine sebep olmaktadır (İşeri, 1996, s. 24). İnsanlar kendi ana dillerini veya yabancı bir dili konuşurken önlerine çıkan iletişimsel sorunları halledebilmek için iletişim yöntemlerini kullanırlar. Bu yöntemler dil edinimi ve öğretiminden ayrılmaz bir parçadır (Huang, 2010, s. 86). Faerch ve Kasper (1983, s. 26) ise bunu belli bir iletişim sorununun çözümüne dair bireyin kendi geliştirdiği gerçekçi planlar şeklinde tanımlamaktadır.

Butzkamm (2003, s. 29), derslerde bilinçli şekilde kullanılan ana dilinin yabancı dil edinim sürecini oldukça olumlu etkileyeceğini ileri sürmüştür. Başka bir deyişle sınıftaki ana dil kullanım oranı, kullanılan ortam ve kullanım nedenleri kabul edilebilir düzeylerde olursa ana dilin yabancı dil edinim sürecindeki etkisi ve önemi oldukça iyi anlaşılacaktır. Öğrenilmek istenen dilde sözlü ve yazılı iletişim yeteneğini öne çıkaran

iletişimsel tutumun dikkat çektiği konulardan biri, dil öğretim sırasında tipik malzeme seçimidir. Tipik malzeme, anadile sahip kişilerce doğal iletişim ortamlarında ortaya çıkmış sözlü ve yazılı dil araç gereçleridir (Durmuş, 2013, s. 129).

Yabancı dil eğitiminde öğrenilen dil sırasında ana dili ile konuşmaktan olabildiğince kaçınarak öğrencilerin öğrenilmek istenen dilde daha fazla kullanmalarına imkân verilmelidir. Yabancı bir dili öğrenmek demek büyük bir oranda öğrenilen o dilde düşünmek demektir (Başkan, 2006, s. 29). Dolayısıyla ana dilde konuşmak yerine sadece gerekli olduğunda ana dilinde konuşulması yabancı dili öğrenme konusunda daha yararlı olabilir.

Yabancı bir dil öğrenirken temel dil becerileri olarak tanımlanan dinleme, konuşma, yazma ve okuma birlikte ele alınması önemlidir.

2.4.1 Dinleme becerisi

Dinleme, günlük hayatta sağlıklı iletişim ve kaliteli etkileşim açısından önemli olduğu gibi yaşamımızın ve eğitimimizin en temel becerilerinden biridir. İlk öğrendiğimiz beceriler arasında dinleme becerisi vardır. Diğer dil becerilerini öğrenmede de en temel öğrenme araçlarındandır. Dinleme becerisi ne kadar çok gelişirse diğer beceri ve öğrenmeler de o kadar gelişir. Dinleme becerisinin yabancı dil öğretiminde ihmal edilen veya diğer becerilere göre göz ardı edilen bir beceri olduğunu söylemek alan yazın incelendiğinde doğru olabilir (Seferoğlu ve Uzakgören, 2004, s. 230; Özbay ve Melanlıoğlu, 2012, s. 89).

Yabancı dil öğreniminde dil bilgisi ağırlıklı bir eğitimin olması, dilin sözel anlama ve anlatım boyutlarının doğal olarak dinlemenin göz ardı edilmesi iletişim başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir (Bozavlı, 2018, s. 40).

Melanlıoğlu (2016, s. 1223) Dinlemenin alışkanlığa dönüştürülmesi ve öğretmenler eşliğinde farkındalık geliştirilmesi için dinlemenin nasıl olduğuna değil, dinleme sürecine odaklanılması gerektiğini açıklar. Özsoy (2008) ise, kişinin kendi dinleme ve düşünme süreçlerinin farkında olması ve kontrol etmesinin önemli olduğunu ifade etmektedir.

Melanlıoğlu (2011 s. 81) dinleme basamaklarını şu şekilde sıralıyor:

a. Dinlemenin amacını belirleme.
b. Dinleme materyalindeki mesajı kavrama.
c. Dinlemede dikkatini detaylardan ziyade içeriğe yoğunlaştırma.
d. Dinleme sürecini izleme.

e. Dinleme amacına ulaşıp ulaşamadığını tespit etme.

f. Dinleme sürecindeki hataları değerlendirme ve doğru etkinliği gerçekleştirebilme.

Tüm bu bilgiler ışığında dinleme basamaklarının dinleme becerisini geliştirdiğini ve dil öğretiminde kullanılması gerektiğini ifade eder (Katrancı ve Yangın, 2013, s. 754; Melanlıoğlu, 2011, s. 162).

2.4.2 Sözlü anlatım becerisi

Sözlü anlatım bireyin duygu ve düşüncelerini özetle kendini sözlü olarak ifade etmesi olarak tanımlanabilir. Korkut'a (2004) göre "sözlü iletişim ilk başta sosyal bir olgudur. Bu nedenle tüm iletişimlerde insanların kişiliklerine ve davranışlarına göre değişim gösterir" (Korkut, 2004, s. 72). Tansel'in (1987, s. 68) üzerinde durduğu gibi bireyler dinleyicilerine ve okuyucularına duygu ve düşlerini tam ve yanlışsız şekilde ancak başarılı bir biçemle aktarabilirler. Anlatımdaki başarı ise cümlelerin yapı, oluşum ve anlam yönünden doğruluğu ile ilişkilidir. Bu yüzden yerinde kullanılan sözcüklerden iyi paragraflar; iyi cümlelerden, iyi kurgulanmış bir yazı veya iyi bir paragraf oluşumuna göre cümlenin anlatımdaki önemi ortaya çıkmaktadır.

Konuşma, duygu, fikir, gereksinim, bilgi ve tasarıların sözle aktarılmasıdır (Sever, 2011, s. 61). Konuşma eğitiminin hedefleri farklı yetenekler yönüyle şu şekilde belirlenmiştir (Kurudayıoğlu, 2003 s. 293):

- Bildirme yönünden: istek, düşünce ve duyguyu diğerlerine sözle anlatabilmektir. Cevap verirken saydam, öz, kararlıkla göstermek; söz ile doğru bilgi verebilmek, amaç, sebep-sonuç ilişkisi kurmak; konuşurken doğru ve hızlı düşünebilme becerisi edinmek; konuşurken konudan sapmamaya çalışmaktır.
- Kimlik kazanma yönünden: fikirlerimizi hislerimizi anlatırken gerçekçi, canlandırıcı, anlatımlardan ve kendi yaşamından yararlanabilmektir. Günlük hayattaki diyaloglarında kendine güven duymak, etrafındakilerle söyleşi yapabilmek; çevresine güven verebilmektir.
- Topluluk içinde konuşabilme: kalabalık konuşmalara katılabilmek ve sohbeti ile etrafındakilere haz verebilmek; bir tartışmaya katılıp konunun açıklık kazanmasına faydalı olabilmek.

Yabancı dilde konuşma da ise**,** konuşma becerisi ne kadar doğal şekilde gelişen bir süreç olsa da herhangi bir ikinci dili konuşmak, ana dili konuşmak kadar doğal bir süreç değildir. Bunun sebebi ise yabancı dil öğrenen kişinin ana dilde konuşma becerisine sahip olmasıdır. Konuşma yeteneğini ana dilde oldukça normal biçimde kullanan kişi,

yabancı bir dil edinmek için belli başlı bir çaba göstermesi gerekmektedir. Yabancı dil eğitiminde, kişilerin temel dillerinin dikkate alınması gereklidir. Öğrenci anadilde, dil yeteneğini ne derece iyi kullanıyorsa, yabancı dilde de yeteneklerini o derece iyi kullanması beklenir. Konuşma yeteneği için de aynı şey geçerlidir. "Genel olarak, ana dil eğitiminde bu yeteneği kazanmış olanların yabancı dil edinirken söz konusu olan çalışmalarında zorlanmadıkları söylenebilir." ifadesi bunu desteklemektedir (Solak, 2019, s. 16). İkinci bir dil öğrenimi ile anadil öğrenimi ilişkisinde birden çok farklılık bulunmaktadır. Bir toplumda doğan ve yetişen kişinin o çevrenin anadilini edinmesi doğal şekilde gerçekleşmektedir. Ama ikinci bir dil öğrenen kişinin, öğrenilmek istenen dildeki en temel yetenekleri edinmek için dahi emek vermesi gerekmektedir. Bu durumda "Anadil bilinçaltı süreçte öğrenilir, ikinci dil ise bilinçli işlemlerle edinilir." söylemi doğrulanmaktadır (Oymak, 2012, s. 16).

Ana dilde konuşmak ve ikinci bir dilde konuşmak arasında oldukça fark bulunmaktadır. Dil öğrenme ve öğrenilen bu dilin kullanımı, ikinci dilde gerçekleştirilecek zor becerilerdir. Hatta bu konuşma becerisinin ikinci dilde kullanımı ve iletişime dönük günlük yaşam içinde etkili konuşmak son derece önemlidir. "Çünkü konuşmak, ürün çıkarmak ve başkalarına mesaj ulaştırmak anlamına gelmektedir. Duygu ve düşünceleri ana dilindeki gibi, ikinci bir dilde de etkin hale getirmek demektir. Başka bir söyleyişle baştan yaratmak demektir." cümlesi konuşmanın aslında bir ürün ortaya çıkarma süreci olduğunu ortaya koymaktadır (Çakır, 2015, s. 195).

2.4.3 Okuma ve okuduğunu anlama becerisi

Okuma, zihinsel davranışlarla psikomotor yeteneklerin eşgüdümlü çalışmasıyla yazılı işaretlerden mana çıkarma uygulamasıdır (Demirel, 2011, s. 109). Okuma etkinliği gözlerin ve ses organlarının farklı eylemlerini ve beynin yazılı işaretleri kavramasıyla ortaya çıkar. Anlama ise zihinsel bir işlemdir ve zihinsel süreçlerin işe sokulmasını gerektirir. Bu nedenle okuma becerisinin anlama ile sonuçlanabilmesi için algılama, kavrama, düşünme ve yorumlama becerilerinin eşgüdümlü çalışması gereklidir.

Tüfekçioğlu'na (2013, s.102) göre ana dili eğitiminde okuma eğitiminin amacı genel olarak öğrencilerin anlama becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılması ve onları seçici birer okur yapmak iken yabancı dilde okuma eğitimi daha çok öğrenicilerin anlama becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu söylenebilir. Pang S., vd., (2012) de yabancı dilde okumada ana dilden önemli miktarda aktarımlar yapıldığı ve ikinci dilde okuma sürecinin de materyal, planlama ve öğrenim

şekli açısından ana dilde okumadan ayrıldığını ifade etmektedirler (Akt. Tüfekçioğlu, 2013, s.102). Bu nedenle Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde okuduğunu anlama yeteneklerinin ölçülmesi de üzerinde durulması gereken bir alan (Birol ve Özbay, 2013, s. 23) olduğu ifade edilerek okuma okuduğunu anlamaya dikkat çekildiği anlaşılmaktadır.

2.4.4 Yazılı anlatım becerisi

Akbayır (2010, s. 2), yazma kavramı için "Bir dil öğretimi ve öğrenimi değil, yazılan dil yapısında sistematik düşünce şekilli kazanma yeteneği olarak değerlendirilir." ifadesini kullanmıştır. Demirel (2000, s. 71) "Yazılı anlatım yeteneği yazı yazarak öğrenilir. Yazma öğretimi tekniğinin temel yapısı yazdırmaktır." der. İlter'e (2002) göre yazma eğitiminin etkili şekilde yapılabilmesi ve de öğrencilerde bu yeteneğinin istendik düzeye ulaşabilmesi için ilk önce dinleme, konuşma ve de okuma yeteneği aşamalarının doğru bir şekilde planlanması gerekir ve hatta uygulanmış olması da gereklidir (Akt., İlter, 2014, s. 38).

Diğer dil becerilerinde olduğu gibi yazma becerisinin de yabancı dilde etkin biçimde kullanılması en temel beklentilerden biridir. Ancak bu beklentinin karşılanabilmesi sadece öğrencinin kendi kendine yapacakları ile mümkün olmadığı aksine söz konusu yabancı dili öğreten öğretmenlerin desteğiyle şekilleneceği unutulmamalıdır. Nitekim bu konuda İlter (2014, s.45) yabancı dil öğretmenlerinin geleneksel yazma yöntemlerinden kurtulup öğrencileri daha yaratıcı ve etkin kılan alıştırmalar yapmalar gerektiğini; yabancı dil öğretmenlerinin öğrencilerin kendilerini ortaya koyabilecekleri ve öğrencilerin seviyelerine ve ilgilerine uygun yazma konuları belirleyip, bunlara uygun çalışmalar yaptırmaları gerektiğini ve yine öğretmenlerin sınıf içi ortamlarda görsel, işitsel ve teknoloji odaklı materyaller kullanarak yazma becerisini geliştirme etkinlikleri yapılmaları gerektiğini vurguladığı görülmektedir.

2.5 Dil Öğretim Yaklaşımları

Yabancı bir dil olarak Türkçe öğretimi geleneksel yöntemlerle gerçekleştirilirken öğrenci ve öğretmen tarafından oldukça büyük emek harcanmaktadır. Öğrencilerin günlük yaşamlarında Türkçeyi etkin kullanmayı öğrenebilmeleri için öğretmenlerin farklı yaklaşım, yöntem ve teknikleri bilmeleri ve kullanabilmeleri gereklidir. Burada önemli nokta yabancı dil öğretiminde tüm yaklaşım ve yöntemler iyi veya kötü olarak ayrılmamalıdır. İhtiyaç duyulduğunda hangisi ihtiyacı karşılıyorsa onu kullanmak doğru bir yaklaşım olacaktır (Uçak, 2016, s. 78).

2.5.1 Bilişsel yaklaşım (Cognitive Code-Learning)

Chomsky'ye göre bir dilde üretilmiş olan tümceleri incelemek yeterli değildir. Yabancı dili öğrenen bir kimsenin yeni tümceler üreterek düzeni kavraması gerekmektedir (Akt., Hamarat, 2019, s. 12). Bu nedenle bilişsel öğrenme ezbere öğrenmek yerine anlamlı öğrenmenin yapılması gerektiğini savunur. Çünkü ezbere öğrenilen bilgiler kalıcı değilken, anlamlı öğrenmede bilgiler hem daha kalıcı hem de öğrenme süreci daha kolaydır.

2.5.1.1 *Bilişsel yaklaşımın özellikleri*

- Ezbere değil anlamlı öğrenmeye önem verilmektedir.
- Dil bilgisi kuralları tümevarım ve tümdengelim yoluyla öğrenilmektedir.
- Dinleme, konuşma, okuma ve yazmadan oluşan dört temel beceriye önem verilmektedir.
- Ana dil kullanılmakta ve çeviriler yapılmaktadır. Eski bilgiler yeni bilgiler ile birleştirilip bir bütünlük içinde öğrenilmektedir.
- İşitsel ve görsel araçlardan ve eğitimle ilgili diğer olanaklardan yararlanılmaktadır (Demircan, 1990; Demirel, 1990, Henirmen, 2002'den Akt. Özer, 2013, s. 36).

2.5.2 Davranışçı yaklaşım

Yirminci yüzyıl başlarında insan psikolojisi konusunda çalışan araştırmacılar zihinsel ya da bilinçli eylemler yerine, davranışların gözlemlenmesinin daha önemli olduğunu kabul etmişlerdir. Bu alanda çalışan araştırmacılar da davranışçılar olarak anılmaya başlanmıştır. Skinner şartlanma olarak isimlendirebileceğimiz teorisini 1930'lu yıllarda geliştirmeye başlamıştır (Watson, 1924, s. 3, Akt., Özden ve Şimşek, 1998, s. 75). Kurama göre öğrenme, uyarıcı-tepki arası ilişki kurma olayıdır. Verilen bir uyarıcıya bireyin istenilen tepkiyi (cevabı ya da davranışı) göstermesi öğrenme şeklinde kaydedilir. Davranış değişikliği ve istendik davranış kazandırmak amaçlanır. Öğretilmek istenen bilgi ve eylemler öncesinde belirlenir. Uyarıcı-tepki ilişkisiyle tekrar ve şartlandırmalarla öğretilir. İstendik davranışlar pekiştirilir ve devamlılık sağlanır. Bu çalışma dil öğretimde de kullanılır. Bu kuramın temsilcisi Skinner de "Dil, bir davranıştır." demiştir. Öteki davranışlar gibi dil de uyarıcı-tepki ilişkisinde tekrar ve şartlandırmalarla öğretilir. Öğretme sürecinde taklit ve ezbere önem verilir (Güneş, 2011, s. 129). Bu kuramda tam

öğrenme yoluyla konu küçük parçalara ayrılır. Hedeflenen dereceye gelinceye kadar öğretim yapılır. Programlı öğretimle ise amaçlanan bilgiler küçük parçalar şeklinde verilir. Soru sorulduktan sonra doğru yanıt anında pekiştirilir. Yanlış yanıt ise hemen düzeltilir. Cevaba (tepki) yönelik direk yapılan bu bildirim yanıt doğru ise pekiştireç görevi görür. Yanlış ise düzeltici işlevi görür. Öğrenenler öğrenme hızlarını kendileri belirler (Oflaz, 2015, s. 99).

Davranışçılıkta dil bilgisi geleneksel yöntemler ön planda tutarak kurallarla öğretilmiştir (Richard ve Rodgers, 2002, s. 55). Genellikle dil bilgisi kuralları ezberletilmiştir. Öğretim sırasında güçlü uyarıcılar kullanma, tekrar yapmak ve öğrencinin olumlu eylemlerini pekiştirme, alışkanlık kazandırma hedeflenmiştir. Bu biçimde yürütülen dil bilgisi öğretimi anlayışı, kullanılan ve varlığını sürdüren dilin bir kısmını öğretmesi ve anlamayı da ikinci plana atması yönüyle de çok fazla eleştirilmiştir. Bilişselcilerin iddiasına göre davranışçılar dil bilgisini öğretmekte yetersiz kalmışlardır. Bu iddiayı geleneksel dil bilgisi kitaplarındaki tutarsızlıkları göz önünde bulundurarak ortaya atmışlardır (Güneş, 2013, s. 80).

2.5.3 Geleneksel yaklaşımlar

Geleneksel yaklaşım dil edinimi alanında başvurulan eski yaklaşımlardandır. Puren (2004), bu yaklaşımı dil bilgisi, sözcük ve kültür yaklaşımı olarak gruplara ayırmaktadır ve her birinin kullanıldığı yolları açıklamaktadır. Bu yöntemler dil bilgisi-çeviri, doğrudan öğretim, aktif yöntem şeklinde sıralanmaktadır (Güneş, 2011, s. 125). Günümüze kadar yaygın biçimde kullanılan en eski yöntemdir. 19. yüzyılda Karl Plötz (1819-1881) tarafından geliştirilmiştir. Bu yöntemde karşılaştırmalı çalışmalar yapılır ve kural öğrenme vardır. Konuşma dilinden ziyade yazım diline önem verir (Akt., Hamarat, 2019, s. 42). Geleneksel yaklaşımların özellikleri ise şöyle sıralanmıştır;

- Öğretim sırasında ana dili ve yabancı dil birlikte kullanılmaktadır. Her düzeyde ilgi, kaynak dilden hedef dile ve hedef dilden kaynak dile çevrilerek uygulanmaktadır.
- Temel söz varlığına dikkat edilmemektedir. Sözcüklerin seçimi kullanılan metinle sınırlandırılmıştır.
- Tümce temel öğretim ve uygulama birimidir.
- Çeviride doğruluk ve kesinlik en çok aranılan iki özelliktir.
- Dil bilgisi kuralları öğretilirken tümevarım uygulanmaktadır.

- Öğrencilerin ana dili dersin dilidir.
- Yeni maddelerin açıklamasında ve yabancı dil ile öğrencilerin ana dili arasında yapılması gereken kıyaslamalarda doğrudan ana dili kullanılmaktadır (Küçük, 2006, s. 53, Akt., Hamarat, 2019, s. 42).

2.5.3.1 Dil bilgisi yaklaşımı

Bu yaklaşım dil kurallardan oluşmaktadır. Dil kurallarını öğrenmiş olan birey dili iyi kullanır. Bu nedenle dil eğitiminde ağırlık dil bilgisi öğretimine verilmektedir. Dil bilgisi temaları düzenli bir sıra içinde kademeli olarak öğretilmeye çalışılır. Öğretim sırasında dilin temel kuralları kavramları, sözcük ve cümle yapılarına özen gösterilir. Dil kuralları öğrencilere ezber yoluyla kavratılır. Karmaşık ve zor görünen dil bilgisi kurallarının derinliklerine kadar inilir. Kullanılan ders kitaplarında dil bilgisi yoğun şekilde işlenmiştir. Kitaplarda ders isimleri hatta bölümlerin adı dahi dil bilgisi konularıyla oluşturulur. Örneğin adlar, özel adlar, eylemler, adıllar gibi. Bu geleneksel kurama göre hazırlanmış programda ve kitaplarda dil bilgisi-çeviri yolu ile ders işlenir (Güneş, 2013, s. 610).

Orta çağdan bu zamana kadar gelen bu kuram İspanya Fransa, İtalya, Almanya İngiltere gibi ülkelerde 1950'li yıllara kadar kullanılmıştır. Türkiye'de de ilk, orta ve yükseköğretimde uzun süre kullanılmıştır (Güneş, 2011, s. 125).

2.5.3.2 Kelime yaklaşımı

Bu kuramda ilk başlarda uygulanan dil bilgisi öğretimi yerine kelime öğretimine önem verilmiştir. O zamanlarda anaokulu ve ilköğretimde oldukça yoğun olan dil öğretimi fikrine göre "Öğrenciye öğretilecek olan ilk şey dilin faktörleridir. Yani kısaca sözcüklerdir." Bu fikirden yola çıkarak dil edinmenin başlangıcında sözcük öğrenimine yer verilmektedir. Ders kitaplarında derslerin ismi "Evde", "Okulda", "Bahçede", "Pazarda", "Markette", "Oyun Bahçesinde" şeklinde belirlenmiştir. Öğretim sırasında ana kural, önce somut kavramlar vermek, bunların anlamlarını somut eşyalarla ya da öğrenenin dikkatini çeken ögelerle öğretmektir (Güneş, 2011, s. 126). Ancak Türkçe ders kitaplarının kelime öğretimi açısından yetersiz olduğu (Anılan, Genç ve Dede, 2011, s. 54) ilgili araştırmacılar tarafından ortaya konulmuştur. Kelime yaklaşımı, kelimelerin yarı veya tam kalıplaşmasının öğretilmesinin ikinci dili öğrenenlerin hatırlama seviyesini artırabileceğini, bununla birlikte akıcılık konusunda da ana diliyle konuşan kişiye yakın seviyeye geleceğini savunmaktadır. Bu doğrultuda kelimenin anlamı yanında kelimenin

dil bilgisi özelliklerinin öğretilmesi de hatırlamada kalıcılığı arttırmaktadır denilebilir (Ördem, 2013, s. 908).

Eş dizimlilik serbest bir biçimde iki kelimenin (kitap istemek gibi) bir araya gelmesiyle oluşabileceği gibi kesinlikle serbestliğe izin vermeyecek biçimde kalıplaşmış bir eş dizimlilik biçiminde de oluşabilir. Eş dizimlilik devamlı bir birleşimden öte kelimelerin kullanımının devamlılığının altını çizer (Ördem, 2013 s. 908). Yabancı dil öğrenmede öğreniciler kelimenin anlamını bildiklerini ama genelde konuşamadıklarını veya yazamadıklarını söylemektedirler. Başka bir söyleyişle, üretken yeteneklerde aktif olamadıklarını, anımsayamadıklarını veya kelimeleri kullanırken, yan yana getirirken doğru yerleştirip yerleştiremediklerinden emin olamadıklarını ifade etmektedirler. Bu nedenle, kelime yaklaşımı bu tür problemlere yanıt vermeyi amaçlamaktadır (Bekleyen, 2015, s. 247).

2.5.3.3 Kültür yaklaşımı

İkinci bir dil edinmek, ilk dilimizdeki bir başka deyişle ana dilimizdeki kavramların, söyleyişlerin karşılığını o dilde bulup kullanmak demek değildir. Yani yalnızca kuralların öğrenilmesi ve sözcüklerin dile çevrilmesi yeterli değildir. İkinci bir dil öğrenimi bir yandan evrende bulunan diğer milletlerin dünyaya bakış açılarını ve değer sistemlerini anlayabilmek için yapılan bir çabadır. Bu nedenle bir toplumun oluşmasını sağlayan kişilerin günlük yaşamda ortaya çıkardıkları kavramları algılayabilmek için o toplumun kültürüne ait ana ögeleri bilmek gerekir (Demir ve Açık, 2011, s. 55).

İkinci bir dil öğrenimi farklı kültürlerin karşılaştığı bir noktadır. Yabancı dil öğretiminde, kültürlerarası yaklaşımla beraber kişilerin kültüre bakışlarıyla alakalı iki seçenek bulunmaktadır. Kültüre bakışın birinci seçeneğini, kişinin kendi kültürünü temel alarak başka kültürleri değerlendirmesidir. İkinci seçeneği ise kültürü başka kültürlerden yola çıkarak değerlendirmedir (Demir ve Açık, 2011, s. 56).

Kültürümüzün, bilgi ve yeteneklerimizin artması, çağı yakalamamız, çağa ayak uydurmamız veya çağın gelişmesine katkı sağlamamız gibi faktörler ikinci dil öğretiminde kültür kavramını ve kültürlerarası yaklaşımı mecbur kılmaktadır (Aktaş, 2007, s. 61). Cüceloğlu tarafından özetlenen ve Whorf'a ait örneklerden biri, Eskimo dilinde karla ilgili 40'tan fazla kelimenin olduğudur. Bu gözleme dayanarak Worf, "Eskimo kara baktığı zaman bizim gördüğümüzden daha fazla ayrıntı görür. Çünkü sulu kar, iri kar için onun dilinde ayrı ayrı sözcükler vardır ve bu nedenle Eskimo'nun karla

ilgili algısı ve düşüncesi daha ayrıntılıdır.” der. Bu varsayım dilin düşünceyi belirlemediğini, ama bizi özel yönlerde düşünmeye daha fazla hazırladığını belirtmektedir (Cüceloğlu, 1999; Akt. Ünal Gürocak, 2007, s. 15). Bu da dilin kültür üzerinde kültürün de dil üzerinde yarattığı etkinin bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

2.5.4 Yapılandırıcı yaklaşım

20. yüzyılın son çeyreğinde eğitimde öğrencinin pasif olduğu eğitim ortamları çokça eleştirilmiştir. 21. Yüzyılın öğrenenlerinin ihtiyacına yönelik olarak öğrenciyi merkeze alan yeni bir yaklaşım kullanılmaya başlanmıştır. Türkiye’de de yapılandırılmacı yaklaşım 2005-2006 yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır (Arslan, 2007, s. 58).

Yapılandırmacılığa göre bilgi edinimi kişisel bir olaydır. Birey fikirleri kendi çabası ve çevresinin etkisiyle akıl ve zihin tarafından yapılandırarak bilgiye ulaşır. Birey çevresiyle etkileşime girerek zihnini geliştirir ve yeni bilgiler öğrenir. Zihinsel gelişim aynı zamanda dil öğrenmenin de şartıdır. Dil öğrenmek sosyal ve zihinsel bir süreçtir (Güneş, 2011, s. 136). Bu alanların birbirlerine bağlı olduğunu, yeni öğrenilen bilginin geliştiği ve zihinde yeniden yapılandığını söyleyebiliriz. Yapılandırmacı yaklaşımda yabancı dil öğrenirken birey öğrenmede aktif rol alarak dilin tüm özelliklerini zihninde inşa eder. Öğrenenin aktif olduğu bu yaklaşımda ders kitapları öğrenciye rehberlik edecek şekilde düzenlenmiş olması beklenir (Gün ve Nümükoğlu 2019, s.94). Amaca yönelik seçilen doğru yaklaşımla dil öğretimi yapılmalıdır. Dil öğretiminde istenilen hedefe ulaşılamamasının en önemli nedeni, öğretmenlerin ders kitaplarına sıkı sıkıya bağlı kalmaları ve öğretmen merkezli geleneksel yaklaşımın uygulanmasıdır. Motive edici daha esnek bir öğretmen, öğrencilerin yaratıcılık becerilerini ortaya çıkarıp derse katılımlarını sağlamalıdır (Gömleksiz ve Elaldı, 2011, s. 452). Yabancı dil öğrenme süreci duyu organlarıyla algılanan girdilerin zihin süzgecinden geçtiği kişisel sorgulayıcı bir yapılandırma sürecidir. Daha öncesinde öğrenilen dilin deneyimi ve çevresel etkileşim birleşerek öğrenme gerçekleşir ve bilgiler yapılanır (İşigüzel, 2014, s. 128). Yapılandırmacı yaklaşım öğrencilerin problem çözme, yaratıcı, eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği gibi bilişsel becerilerini de geliştirir (Şaşan, 2002, s. 51).

2.6 Yabancı Dil Olarak Türkçe'nin Öğretimi

Türkçenin yabancı dil şeklinde öğretimi oldukça eskiye dayandırılmaktadır. Bunun kanıtı ise Kaşgarlı Mahmut'un kendi anlatımıyla Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla yazılmış olan Divân-u Lügati't-Türk gösterilmektedir (Ercilesun, 2004, s. 323). Fakat çeşitli kaynaklar Kaşgarlı Mahmut'tan önceleri de yabancılara Türkçe öğretiminin başladığını işaret etmektedir. Biçer'e göre (2012, s. 110) Hunlar zamanında Hintli bir rahibe Türkçe öğretilmesi ve Çinlilerin Budizm'i halka öğretme gayretleri o zamanlardan bu zamana örgün bir öğretim biçiminde olmasa bile yabancılara Türkçe öğretiminin başladığının kanıtıdır.

Türkçenin yabancılara öğretimi yapılırken dikkat edilmesi gereken önemli noktalardan biri de kelime öğretimidir. İlk olarak bireylerin günlük yaşamında faydalanabileceği, iletişim yeteneğini kolayca uygulayabileceği ek olarak günden güne geliştirerek kullanabileceği sözcüklerin edinilmesi dili öğrenenlerin Türkçeyi daha kolay öğrenmesine ve de gereksinimlerini karşılayabilmelerine yardımcı olacaktır. Buna yönelik Wilkins, kelime öğretiminin önemini şu şekilde ifade etmektedir; "dil bilgisi yoksa oldukça az şey anlatılır, ama sözcük bilgisi yoksa hiçbir şey anlatılamaz" (Akt., McCarten, 2007, s. 20). Öte yandan Onan (2014) da dil bilgisinin anlama ve ifade etmeyi tam ve eksiksiz bir şekilde sağlamak için bir unsur olarak kullanılması ve dil bilgisi etkinliklerinin, Türkçe öğretiminde bir gaye haline dönüştürülmesi gerektiğini (Onan, 2014, s. 77) ifade etmektedir.

Evrende geniş alana yayılmış diller arasında yer alan Türkçenin kullanıldığı ülkelerin listesinde Türkiye başta gelmektedir. Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe'nin öğretimi için yapılan kayda değer çalışmalar bulunmaktadır. Türkiye içinde ve dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretimini üstlenen kurum ve kuruluşlar vardır (Göçer ve Moğul, 2011, s. 801).

Konuşma, eğitimde ve sosyal yaşamda sık kullanılan bir eylemdir. Kişinin günlük yaşamının çoğunluğu dinleme ve konuşma ile geçirir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin de konuşma yetisine dikkat etmeleri gerekmektedir. Ayrıca bu bakımdan konuşma yetisine yönelik ilgili ve dikkatli olmaları ek olarak bu yetiyi kullanırken sosyal davranışlar sergilemeleri gerekmektedir (Emiroğlu, 2013, s. 277). "Türkçenin öğretiminde dil yeteneğini geliştirmek amacıyla farklı metinler kullanılmaktadır. Bu metinlerin niteliklerini bilmek, temel yapılarına erişmek, öğrenme ve öğretim etkinliğine katkı sağlamaktadır" (Güneş, 2014, s. 249).

Yıldırım ve Tüfekçioğlu'na (2016, s. 192) göre ise yabancı dildeki sözcük sayısı, doğru cümleyle kurulduğunda mana kazanmaktadır. Ancak bu şekilde bir yargı ifade etmektedir. Bundan dolayı sözcük bilgisi kadar, o sözcüklerin doğru bir tümce haline dönüştürülmesi de önem arz etmektedir. Bu nedenle yalnız kelime öğrenerek iyi tümceler kurup fikirleri doğru bir biçimde ifade etmek olası değildir.

Türkçe öğretiminde sözcük ezberi yapılırken bireylerin bulunduğu düzey, ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınmalıdır. Bu durumlar göz önünde tutulup öğretimi kolaylaştıracak yeni yöntemler ve sistemler geliştirilmelidir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008, s. 33). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisinde hedeflenen sözcüklerin sürece etkisi oldukça büyüktür. Dört temel dil becerisi olarak okuma, yazma, konuşma ve dinlemenin birey tarafından etkili bir biçimde kullanılabilmesi ile mümkün olmaktadır. Buna kazanılmış kelime sayısı da dâhildir (Karatay, 2007, s. 144).

Tüm bunlara bakıldığında yabancılara Türkçe öğretimi çok detaylı ve üzerinde durulması gereken bir konu olarak göze çarpmaktadır. Bu konuda yapılan çalışmaların, ortaya konulan çabaların ve bilimsel araştırmaların da giderek attığı görülmektedir

2.7 İlgili Araştırmalar

2.7.1 Yurt içinde yapılan araştırmalar

Candaş Karababa'nın (2009) yaptığı çalışmada yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları yabancılara Türkçe öğretiminde en az on yıl deneyimi olan öğretim görevlileridir. Araştırma örnek olay çalışması olarak desenlenmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılan araştırmada, yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar, öğretim programları, öğretim ortamları ve öğrenenler açısından ele alınmıştır. Bu doğrultuda yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde karşılaşılan güçlükleri, ders kitaplarının, öğretim programlarının, eğitim ortamlarının ve öğretim elemanlarının yetersiz olması şeklinde tanımlamıştır. Ayrıca bu sorunların öğrenciden ve Türkçenin sesletimi, biçim bilgisi ve tümce yapısından kaynaklandığını da söylemektedir.

Er, Biçer ve Bozkırlı'nın (2012) yaptıkları çalışmada, alanyazın ışığında yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda konuyla ilgili olarak hazırlanmış 34 makale incelenmiştir. Betimsel nitelikli bu araştırmada veriler doküman incelemesi yöntemiyle toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle de analiz edilmiştir. İncelenen makalelerde yabancılara Türkçe öğretiminde

yaşanan sorunların; ders öğretim araç gereçleri bakımından oluşan eksiklikler, öğretim programı yetersizliği, Türkçe öğretimi alanının farklı ana bilim dallarına ayrılmamış olması, teknolojik eksiklikler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilecek kaynak eksiklikleri, eğitim öğretim ortamlarında olan eksiklikler, kullanılan yöntem ve teknikler bakımından oluşan problemler, alfabe farklılığı, lisans ve lisansüstü seviyede görev yapan öğretim elemanlarından ve Türkçe öğretimi ile ilgilenen kurumlardan kaynaklanan sorunlar olduğu belirtilmiştir.

Durmuş (2013) yaptığı çalışmada, yabancılara Türkçe öğreniminde karşılaşılan sorunları araştırmış ve bu sorunlara çözüm önerileri getirmeyi amaçlamıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olarak belirlenmiştir. Bu amaçla alanyazında bulunan bu konuyla ilgili kaynaklar taranmıştır. Araştırma sonucunda belirlenen sorunlar 12 başlıkta toplanmış ve çözüm önerileri tartışılmıştır.

Biçer, Çoban ve Bakır (2014), yaptıkları çalışmada Atatürk Üniversitesi TÖMER'de 2012-2013 yılında Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları sorunları tespit etmeye çalışmışlardır. Araştırmada veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme tekniğini kullanılmıştır. Verilerin analizi ise içerik analizi yöntemiyle yapılmıştır. Elde edilen veriler sonucunda, temel dil becerilerine ilişkin sorunlar, derslerin işlenme yöntemiyle ilgili sorunlar, ölçme değerlendirmeyle ilgili sorunlar, okutmanlara ilişkin yaşanan sorunlar, yaşanan çevreyle ilgili sorunlar, kurumlarla ilgili sorunlar belirlenmiştir. Ayrıca yabancı öğrencilerin telaffuz, alfabe, yazma, okutmanların hızlı konuşmaları, hayat pahalılığı vb. konularda da sorunlar yaşadıklarına ilişkin bulgulara erişilmiştir.

Kılınç'ın (2014) Antalya'da yaşayan yabancı uyruklu aile çocuklarının karşılaştığı eğitim sorunları adlı tez çalışmasının çalışma grubunu Uluslararası Rus okulunda öğrenim gören ve onların aileleri oluşturmaktadır. Araştırma tarama modelli betimsel bir çalışma olup, anket ve görüşmeden elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırmanın bulguları ise öğrencilerin Türkçe öğrenmek istedikleri fakat iletişim, kültür ve arkadaş sorunu yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Şengül (2014) yaptığı çalışmada, yabancıların Türkçe öğrenme aşamasında karşılaştığı alfabe sorununu detaylarıyla incelemeyi amaçlamıştır. Belirlenen amaçla, Atatürk Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde, Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde ve Fırat Üniversitesi Dil Eğitim-Öğretim ve Araştırma Merkezinde Türkçe öğrenen C1 düzeyindeki 45 yabancı öğrenciye 8 maddelik yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış ve dikte

yöntemiyle metin yazdırılmıştır. Toplanan verilere göre öğrencilerin birçoğunun Türk alfabesinde olan a, e, ı, i, o, ö, u, ü, c, ç, ğ, l, ş, y seslerini/harflerini seslendirmede ve yazmada problemler yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak katılımcı öğrencilerin bu seslerin/harflerin kalın ve ince hâllerinin yerlerini karıştırdıkları belirlenmiştir.

Dönmez ve Paksoy (2015) Kilis 7 Aralık Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilere Türkçe öğrenirken karşılaştıkları problemleri anket yoluyla araştırmış, elde edilen veriler ışığında öğrencilerin en çok dil sorunu yaşadıklarını tespit etmiş ve çözüm önerileri sunmuşlardır.

Kaldırım ve Degeç (2017) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinleme esnasında karşılaştıkları sorunlar üzerine nitel bir araştırma yapmıştır. Araştırmada bu sorunların konuşmacıya bağlı olarak aksanlı konuşması, anlamı bilinmeyen sözcükler, atasözü ve deyimlerin kullanılmasının, ses tonu, jest ve mimiğinin, hızının dinlemeyi etkilediğini, yabancı dil öğrenene bağlı olarak öğrenenin edindiği dillerin, bilinen kelime sayısının ve konuya olan ilgisi olduğunu dile getirmişlerdir. Araştırma B2 seviyesinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencileriyle sınırlıdır. Yabancı dil olarak Türkçeyi yeni öğrenen öğrencilerin dinleme esnasında karşılaştıkları sorunları göstermemekte dolayısıyla gözlemlenememektedir.

Güngör ve Şenel (2018) ise Eskişehir'de ilkokulda öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sorunlarını araştırmıştır. Nitel araştırmanın verileri içerik analizi ile çözümlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin çevresindekileri anlamadıklarını, duygu ve düşüncelerini aktaramadıklarını dolayısıyla iletişim kuramadıklarını, bu yüzden derslere katılmadıklarını ve akademik olarak başarısız oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Brahimi (2019) yaptığı çalışmada, Türkçe ile Arnavutça arasındaki tipik farklılıkların Arnavut öğrencilerin Türkçe öğrenimine nasıl etkilendiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemiyle tasarlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları, Arnavutluk'taki Yunus Emre Enstitüsü'nde Türkçe eğitimi alan Arnavut öğrencilerdir. Bu kapsamda öğrencilere metin yazdırılmış, yazdırılan metin hata çözümleme yöntemine göre incelenmiştir. Yapılan incelemelerde öğrencilerin yaptığı hataların kendi dillerinden yaptıkları olumsuz aktarmalardan kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Boylu ve Işık (2019), Suriyeli mülteci öğrencilere Türkçe öğretenlerin sorunlarını ortaya koymak amacıyla çalışma durum çalışmasıyla desenlenmiş, toplanan veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme

yöntemiyle oluşturulmuştur. Elde edilen bulgulara göre çocukların uyum sorunu yaşadıkları, ailelerin çocuklarının Türkçe öğrenmesini istemediği, sınıfların dil öğretimine uygun olmadığı, öğretmenlerin akademik donanımlarının yetersiz olduğu, müfredat ve ders kitaplarının uyumsuz olduğu, aynı sınıfta farklı dil seviyelerin olduğu, Türkçe öğretimine ayrılan sürenin yeterli olmadığı ve bu nedenle Türkçe öğrenmede ve öğretmede sorunlar yaşandığını dile getirmişlerdir.

Yılmaz ve Dilidüzgün (2019), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin odaklı dil bilgisi öğretimi hakkında öğrenci görüşlerini incelemişlerdir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden odak grup görüşmesi yöntemiyle tasarlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları İstanbul Üniversitesi'nde Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerden oluşmuştur. Araştırmanın amacına yönelik hazırlanan etkinlikler katılımcılara uygulanmış ve araştırmanın verileri bu yolla toplanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcı öğrenciler, metin odaklı dil bilgisi yöntemini anlamlı, yararlı ve kalıcı bulmuşlardır.

Yüce (2019), yabancılara Türkçe öğretiminde kelime türleri öğretimini kitap ve öğretim yöntemi türlerine göre incelemiş, hangisinin farklı olduğunu tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma deneysel olarak desenlenmiştir. Deney ve kontrol grubu olarak, Giresun Üniversitesi Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi öğrencilerinden A1-A2 seviyesindeki öğrenciler dâhil edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerden öğrencilerin kendi dillerine ait kalıpları Türkçe'nin içerisinde görmelerinin öğrenmelerini kolaylaştırdığı, kelime öğretiminde görsel sununun, oyun, beden dili ve ara dil yöntemlerine göre daha etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ekren ve Ökten (2019), yabancılara Türkçe öğretiminde çalışan kişilerin, dil bilgisi öğretimine olan bakış açılarını metaforlar aracılığıyla incelemişlerdir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak desenlenmiştir. Veri toplama araçları olarak gözlem, görüşme ve dokümanlar kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerden dil bilgisinin biçim olarak ön planda olduğu, beceri olarak değerlendirilmemesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ayten ve Ateş (2021), ilkokul 1. sınıftaki yabancı uyruklu öğrencilerin okuma yazma sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşünü almak amacıyla nitel bir çalışma desenlemişlerdir. Bu çalışmada araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış elde edilen verilen içerik analizi ile çözümlenmiştir. Analizden elde edilen bulgular öğretmenlerin, bağımsız okuryazarlığa başlarken en çok hazırlık aşamasında sorun yaşadıkları vurgulanmıştır. Öğrencilerin sesi algılamada dile bağlı sorun yaşadıkları, Arap alfabesinde olmayan ünlü

harfleri okumada zorlandıkları, gırtlak yapılarından dolayı telaffuzlarının sert olduğu, bazı harfleri ters yazdıkları ve hece-kelime-cümle-metin oluşturmada anlamada sorunlar yaşadığı çalışmanın diğer bulguları arasında yer almaktadır.

2.7.2 Yurt dışında yapılan araştırmalar

Durak (2006), Avrupa'da Türkçe öğreniminin durumu hakkında Londra'da dil alanında uzmanlaşmış bir okulda Türkçe öğrenen 13-15 yaşları arasındaki öğrencilere 14 sorudan oluşan anket yapmıştır. Çalışmada İngiltere'deki Türkçe öğretim ve öğrenim süreçleri kurumsal düzeyde ve öğretmen görüşleri çerçevesinde incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre; Türkçe öğrenen öğrencilerin Türk-Avrupa ilişkilerine bağlı olarak iş ve akademik fayda gözetip gözetmemesi, öğrencilerin akademik anlamda Türkçe ile geç karşılaşmaları, öğrencilerin Türkçe kitapları yeteri kadar okumaması, yaş ve dil becerilerine uygun kitap ve etkinliklerin bulunmaması Türkçe öğrenimi ve öğretimini etkilediğini ortaya koymuştur. Ayrıca Londra Büyükelçiliği Eğitim Müşaviri ve öğretmenler ile yaptığı görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda Türkçe'nin tanıtımının ve öğretiminin etkili olmadığını belirtilmiştir. Araştırmada, Türkçe öğretimi yapan donanımlı öğretmen yoksunluğu, Türkiye'den sınavla gelen ve Kamu Personeli Dil Sınavını geçen öğretmen sayısının azlığı, öğretmenlerin herhangi bir programlarının ve sistemlerinin olmaması, nicelik ve nitelik açısından öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayan kitapların ve amaca uygun materyallerin olmamasının öğrenme-öğretme sürecini olumsuz etkilediği ifade edilmiştir.

Açık'ın (2008) Türkçe Öğretim Merkezinde (TÖMER) yaptığı anket çalışmasında Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan problemlere ışık tutmuş ve bu sorunlara farklı çözüm önerileri getirmiştir. Çalışma durum saptamasına yönelik betimleyici bir çalışmadır. Katılımcılar rastgele seçilmiştir. Katılımcıların uyum sorunu yaşadığı, öğrencilerin ana dil farklılığı, anlama yeteneği, edindiği eğitim ve kültür özellikleri gibi nedenlerin üzerinde durulmadan Türkçe öğretimi yapılması dolayısıyla öğrencilerin Türkçeyi öğrenmede ve anlamada sorunlar yaşadığı, Türkçe okunduğu gibi yazılsa da öğrencilerin "ğ", "o", "u", "ı" harflerinin çıkarımında zorlandıkları, ders dışında kendi ana dilini kullandıkları, öğrencilerin her seviye için zevkle okuyacakları kitaplarının olmayışının getirdiği okuma sorunları ve yazma sorunlarıdır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre yazımda karşılaşılan en büyük sorun alfabe farklılığıdır. Ankete katılan öğrencilerin %38'i Kiril, %56'sı Arap alfabesiyle eğitim öğretim aldıklarını ortaya koymaktadır. Latin alfabesinde sekiz harfle karşılanan ünlü harfler Arap

alfabesinde üç harfle karşılanması öğrencilerin “a” yerine “e”; “ı” yerine “i” gibi yazmalarına neden olmaktadır. Kiril alfabelerinde “ı/ i”, “o/ö”, “u/ü” ünlüsünün tek bir işaretle gösterilmesi ayrıca öğrencilerin Türkiye Türkçesindeki Latin alfabesinde mevcut olmayan “açık e”, “yuvarlak a” gibi sesleri gösterme çabası yazımda hatalara yol açmakta ve TÖMER’de yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminin istenilen seviyede olmadığını gözler önüne sermiştir.

Maden ve İşcan (2011) Hindistan’daki öğrencilerinin Türkçe öğrenme amaçlarını ve yaşadıkları sorunları belirlemek amacıyla tarama modeli uygulayarak 116 öğrencinin katılımıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanarak araştırma yapmış bunun sonucunda öğrencilerin Türk tarihi ve kültürünü merak ettikleri ve meslek sahibi olmak istedikleri için Türkçe öğrenmek istedikleri fakat Türkçe öğrenirken dil bilgisi, konuşma ve kelime bilgisinde sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Özerol (2016) Fransa’da öğrenim gören Türkçe ve Türk Kültürü Derslerine katılan öğrencilerin velilerinin Türkçe ve Türk Kültürü Derslerine ilişkin görüş ve beklentilerini ortaya koymak amacı ile anket ve yar yapılandırılmış görüşme tekniklerini kullanarak araştırma yapmış, Anketlerin analizinde SPSS istatistik programı ile betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre dersin daha sistemli olması gerektiği ders saatlerinin artmasını, Türkçenin kültürel özellikleriyle dil bilgisi konularının aktarılmasını ve Türkçeye daha çok önem verilip, bu durumun yetkililer tarafından gerekli tedbirlerin alınması gerektiğini yönündedir.

Yağcı (2017) Belaruslu öğrencilerin Türkçe öğretimi sırasında karşılaşılan sorunları gözlem yöntemiyle sınıf içi uygulamalar aracılığıyla araştırmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre, Belarus Cumhuriyeti’nde Doğu Slav dilleri grubundan Belarusça ve Rusça kullanılmaktadır. Slav dilleri ile Ural Altay dil ailesi içinde bulunan Türkiye Türkçesi arasında önemli farklılıkların olduğunu alfabe olarak Kiril alfabesi kullandıkları buna bağlı olarak öğrencilerin alfabe farklılığından kaynaklanan okuma ve yazmada sorunlar yaşadığı ayrıca ülkeler arası uzaklık, yabancı kültüre karşı korunma, inanç farklılıkları, Türkçenin zor bir dil olduğu algısı, Türkçenin iş sahasındaki karşılığı ve bireysel farklılıklar gibi nedenlere bağlı psikolojik etmenler, çevresel faktörler, derse ayrılan zamanın yeterli olmaması ve materyal eksikliği gibi nedenler Türkçe öğretimde karşılaşılan sorunlardır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

Bu kısımda araştırmanın desenine, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve verilerin çözümlenmesine değinilmiştir.

3.1 Araştırma Deseni

Araştırmada Türkiye'de bulunan yabancı uyruklu öğrencilerin ve bu okullarda görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların belirlenmesi amaçlandığından araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak desenlenmiştir. McMillan (2000), bir veya birden fazla olay, durum, program vb. birbiriyle ilişkili sistemlerin derin ve detaylı bir şekilde incelenmesini durum çalışması deseni olarak adlandırmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019, s. 23). Araştırmada yabancılara Türkçe öğretiminde üç farklı okul türünde yaşanan sorunlar ayrı ayrı ve birbiriyle ilişkili incelendiği için, durum çalışması türlerinden bütüncül çoklu durum çalışması kullanılmıştır. Bütüncül çoklu durum çalışması, birden çok ama kendi içlerinde bütüncül olabilecek durumlarda kullanılan (Yıldırım, Şimşek, 2013, s. 327) bir araştırma türüdür.

3.2 Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde, bir örneklem oluşturarak bu örneklemde probleme taraf olacak bireylerin farklılığını oluşturmak amaçlanmaktadır (Yıldırım, Şimşek, 2013, s. 136). Bu çalışmada farklı okul türlerinde çalışan ve yabancılara Türkçe öğretiminde görev alan sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenleri seçilmiş; kendi içinde çeşitli cinsiyet, yaş, mesleki deneyim ve bulundukları okulda ne kadar süredir çalıştıklarına dikkat edilmiş ve çeşitlilik arz etmelerine özen gösterilmiştir.

Tablo 3.1 *Okullarda Görev Yapan Öğretmen Bilgileri*

Okul Türü	Cinsiyet	Öğretmen kodu	Yaş	Kıdem yılı	Branş	Kaç yıldır aynı okulda çalıştığı
Uluslararası Okul	Kadın	Öğretmen U1	26	4 yıl	Sınıf Öğretmeni	3 yıl
	Erkek	Öğretmen U2	44	21 yıl	Türkçe Öğretmeni	13 yıl
	Kadın	Öğretmen U3	34	4 yıl	Sınıf Öğretmeni	2 yıl
	Kadın	Öğretmen U4	44	21 yıl	Türkçe Öğretmeni	2 yıl
Çift Dilli Okul	Kadın	Öğretmen Ç1	43	18 yıl	Sınıf Öğretmeni	3 ay
	Kadın	Öğretmen Ç2	27	4 yıl	Sınıf Öğretmeni	3 yıl
	Kadın	Öğretmen Ç3	38	10 yıl	Sınıf Öğretmeni	1 yıl
	Kadın	Öğretmen Ç4	27	5 yıl	Sınıf Öğretmeni	1 yıl
	Erkek	Öğretmen Ç5	36	10 yıl	Sınıf Öğretmeni	2 yıl
	Kadın	Öğretmen Ç6	28	5 yıl	Sınıf Öğretmeni	1 yıl
	Kadın	Öğretmen Ç7	29	5 yıl	Sınıf Öğretmeni	4 yıl
	Kadın	Öğretmen Ç8	44	19 yıl	Sınıf Öğretmeni	11 yıl
	Kadın	Öğretmen Ç9	28	3 yıl	Sınıf Öğretmeni	2 yıl
Kamu Okulu	Kadın	Öğretmen K1	28	5 yıl	Sınıf Öğretmeni	5 yıl
	Kadın	Öğretmen K2	50	25 yıl	Sınıf Öğretmeni	17 yıl
	Erkek	Öğretmen K3	29	7 yıl	Sınıf Öğretmeni	2 yıl
	Kadın	Öğretmen K4	39	15 yıl	Sınıf Öğretmeni	10 yıl
	Kadın	Öğretmen K5	53	24yıl	Sınıf Öğretmeni	13 yıl
	Kadın	Öğretmen K6	43	20 yıl	Sınıf Öğretmeni	18 yıl

Araştırma çalışma grubunu İstanbul ilinde bulunan, çift müfredatlı okullarda görev yapan 9 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Çift müfredatlı okullarda görev alan öğretmenlerin yaş ortalaması 33, kıdem yılları ortalama 9 yıldır. Araştırmanın bir diğer çalışma grubu ise İstanbul ilinde bulunan uluslararası okullarda görev yapan 2 sınıf öğretmeni ve 2 Türkçe öğretmenidir. Uluslararası okullarda görev alan öğretmenlerin yaş ortalaması 37, kıdem yılları ortalama 13 yıldır. Araştırmanın son çalışma grubu ise İstanbul ilinde bulunan Kamu okullarında yabancılara Türkçe öğretiminde görevli 6 sınıf

öğretmenidir. Kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin yaş ortalaması 40, kıdem yılları ortalama 16'dır. Toplamda 19 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin yaş ortalaması ve kıdem yılları diğer okullara göre daha fazladır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Araştırmanın bir diğer çalışma grubu da çift müfredatlı okullarda, uluslararası okullarda ve kamu okullarında öğrenim gören öğrencilerdir. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 3.2. *Okullarda Eğitim Gören Öğrenci Bilgileri*

Okul Türü	Cinsiyet	Öğrenci Kodu	Yaş	Kademe	Anadili	Kaç yıldır aynı okulda öğrenci
Uluslararası Okul	Kadın	Öğrenci U1	8	3. sınıf	Korece	2 yıl
	Erkek	Öğrenci U2	9	4.sınıf	Arapça	4 yıl
	Kadın	Öğrenci U3	8	3. sınıf	Korece	2 ay
	Erkek	Öğrenci U4	7	2.sınıf	Arapça	1 yıl
	Kadın	Öğrenci U5	8	3.sınıf	Korece	2 yıl
	Kadın	Öğrenci U6	9	4.sınıf	Korece	10 ay
	Kadın	Öğrenci U7	8	3.sınıf	Farsça	2 yıl
	Erkek	Öğrenci U8	9	3.sınıf	Korece	2,5 yıl
	Kadın	Öğrenci U9	9	4. sınıf	Farsça	3 yıl
	Kadın	Öğrenci U10	8	3.sınıf	Farsça	2,5 ay
Çift Dilli Okul	Kadın	Öğrenci Ç1	8	3. sınıf	Azeri Türkçesi	2 yıl
	Kadın	Öğrenci Ç2	8	3.sınıf	Rusça	2 yıl
	Kadın	Öğrenci Ç3	9	3. sınıf	Endonezce	3yıl
	Erkek	Öğrenci Ç4	9,5	4.sınıf	Arapça	1 yıl
	Erkek	Öğrenci Ç5	8	2.sınıf	Farsça	1 yıl
	Kadın	Öğrenci Ç6	8	3.sınıf	Korece	1 yıl
	Erkek	Öğrenci Ç7	8,5	4.sınıf	Arapça	1 yıl
	Kadın	Öğrenci Ç8	8	2.sınıf	Endonezce	2 ay
	Kadın	Öğrenci Ç9	9	3.sınıf	Farsça	2 yıl

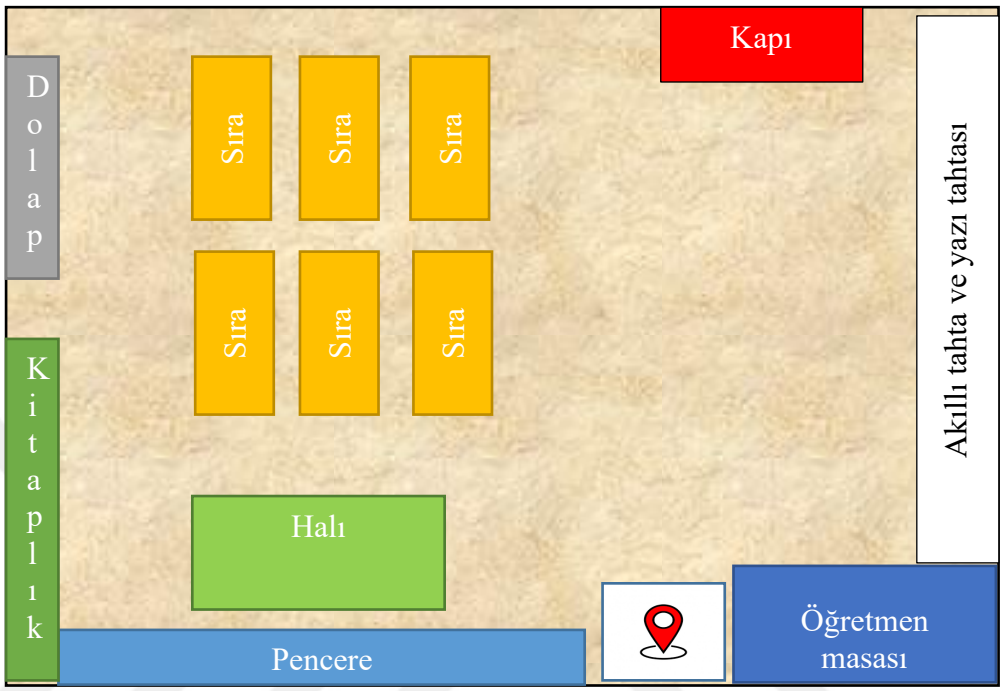
	Erkek	Öğrenci Ç10	11	4.sınıf	Çince	1 yıl
Kamu Okulu	Kadın	Öğrenci K1	9	3.sınıf	Arapça	2 yıl
	Erkek	Öğrenci K2	8	3.sınıf	Arapça	1 ay
	Kadın	Öğrenci K3	10	4.sınıf	Arapça	3 yıl
	Kadın	Öğrenci K4	8	3.sınıf	Arapça	3 yıl
	Erkek	Öğrenci K5	9	4.sınıf	Arapça	2 yıl
	Kadın	Öğrenci K6	10	4.sınıf	Arapça	2 yıl
	Erkek	Öğrenci K7	11	4.sınıf	Arapça	1 yıl
	Kadın	Öğrenci K8	10	4.sınıf	Arapça	1 yıl
	Kadın	Öğrenci K9	8	3.sınıf	Arapça	3 yıl

Araştırmada çalışma grubunda yer alan İstanbul ilinde çift müfredatlı okullarda öğrenim gören 10, uluslararası okullarda öğrenim gören 10, kamu okulunda öğrenim gören 9 öğrenci olmak üzere toplamda 29 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Uluslararası okullarda ve çift müfredatlı okullarda öğrenim gören öğrenci profilleri genel olarak ekonomik anlamda daha üst düzeydedir.

3.2.1 Uluslararası okul

Çalışmada verilerin toplandığı Uluslararası okul İstanbul ili Avrupa yakasında Büyükçekmece İlçesinde hizmet veren İngiliz ülkesinin yönetiminde, ağırlıklı olarak Türk uyruklu öğrencilerin öğrenim gördüğü bir okuldur. Okulda öğrenci ve öğretmen sirkülasyonu oldukça fazladır. Bir öğretmenin okuldaki ortalama çalışma süresi beş yıldır. Okuldaki öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri oldukça yüksektir. Okulda kültürel etkinliklere ve sportif faaliyetlere çok önem verilmektedir. Hatta bunların yürütülmesi için ayrı bir birim bulunmaktadır. Sınıf mevcudu yaklaşık on öğrenciyle sınırlıdır. Derslerde genel olarak araştırma inceleme stratejisi izlenmektedir. Derslerin yapıldığı sınıf teknolojik donanım bakımından zengindir ve her öğrencinin kendine ait bilgisayarı bulunmaktadır. Öğretmenler çağdaş anlayışlar doğrultusunda derslerde rehber konumunda bulunmakta, programda öğrencilerin öğrenme hızlarına göre ilerlenmektedirler. Öğretmenler hazır program ve içerik kullanmak yerine kendi program ve ders içeriklerini kendileri hazırlamaktadırlar. Öğrenci performansı ölçülürken de ağırlıklı olarak rubrikler (dereceli puanlama anahtarları) kullanılmaktadır. Öğretmenler kendi içlerinde birlikte çalışarak, konulara ve kazanımlara beraber karar vermektedirler. Her sınıf, haftada 1 saat (60dk.) Türkçe dersi görmektedir. Haftalık ders programı Ek-

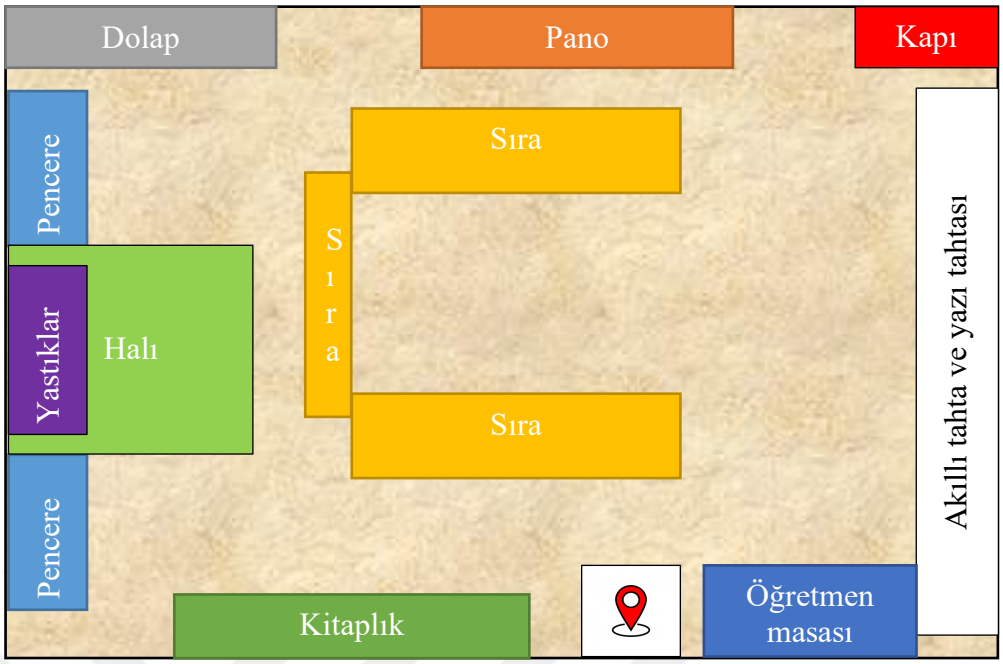
1'de sunulmuştur. Sınıf teknolojik araç-gereç bakımından oldukça donanımlı, aydınlık ve öğrencilerin rahatça hareket edebileceği genişliktedir. Gözlem yapılan sınıfın krokisi Şekil 1'de gösterilmiştir. Gözlemcinin konumu kırmızı pin simgesiyle gösterilmiştir. Okul binası fiziki görünümü Ek-21'de verilmiştir.



Şekil 3.1. *Uluslararası Okulda Gözlem Yapılan Sınıfın Krokisi*

3.2.2 Çift dilli okul

Çalışmada verilerin toplandığı çift dilli okul İstanbul ili Avrupa yakasında Sarıyer İlçesinde hizmet veren, ağırlıklı olarak Türk uyruklu öğrencilerin öğrenim gördüğü bir okuldur. Okulda spor salonu, iki kütüphane, iki bilgisayar odası, altı fen laboratuvarı ve yüzme havuzu vardır. Okuldaki öğrenci velilerinin sosyo-ekonomik düzeylerinin son derece yüksek olduğu öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Çift dilli okulda çalışmaya katılan okulun sınıf mevcudu en fazla 15 öğrencidir. Öğrencilerden bir tanesi otizmlidir. Otizmli öğrencinin yanında gölge öğretmen bulunmaktadır. Sınıf panolarında hem İngilizce hem de Türkçe karşılıkları olan kelimeler bulunmaktadır. Türkçe panosunun boş durduğu gözlemlenmiştir. Sınıfta bulunan sıralar "u" şeklinde düzenlenmiştir. Sıraların arkasında yastıklar ve halı bulunmaktadır. Haftalık 8 saat Türkçe eğitimi verilmektedir. Haftalık ders programı Ek-2'de sunulmuştur. Gözlem yapılan sınıfın krokisi Şekil 2'de sunulmuştur. Gözlemcinin konumu kırmızı pin simgesiyle gösterilmiştir. Okul binası fiziki görünümü Ek-22'de verilmiştir.

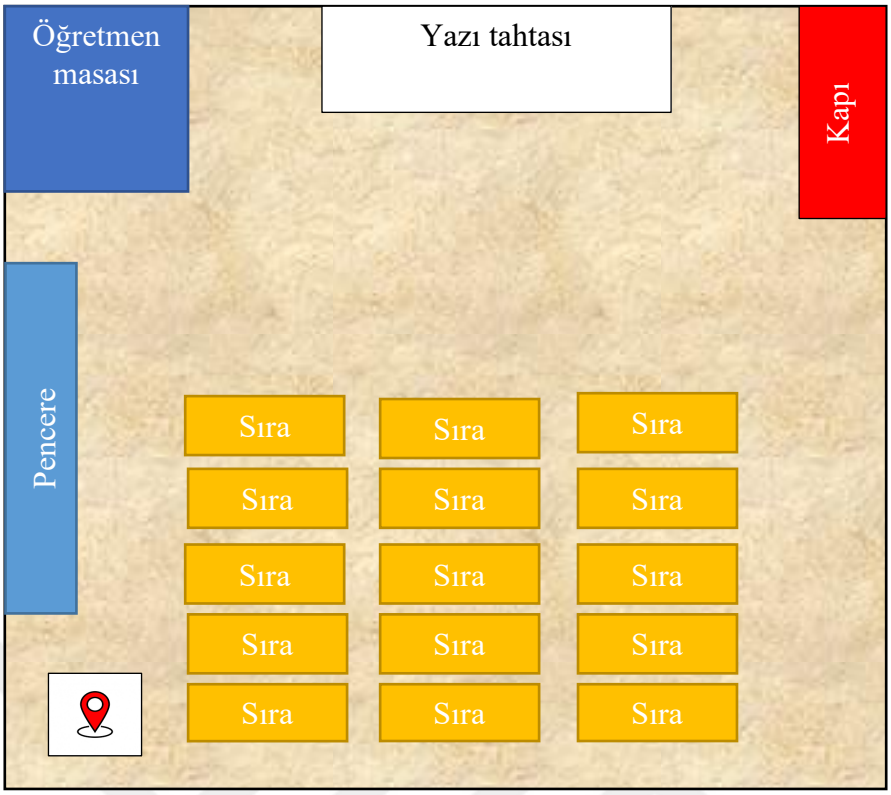


Şekil 3.2. *Çift Dilli Okulda Gözlem Yapılan Sınıfın Krokisi*

3.2.3 Kamu okulu

Çalışmada verilerin toplandığı kamu okulu İstanbul ili Avrupa yakasında Avcılar İlçesinde hizmet veren Türkiye Millî Eğitim Bakanlığına bağlı, ağırlıklı olarak Türk uyruklu öğrencilerin öğrenim gördüğü bir devlet okuldur. Okulda 4800 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin 600-650 tanesi Suriyeli öğrencilerdir. Mülteci öğrenciler geçmiş senelerde sınıfta akranlarıyla ders yaparlarken bu dönem uyum sınıfı uygulamasıyla bu sınıflardan ayrılmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan Türkçe yeterlilik sınav sonucuna göre 60 puanın altında puan alan öğrenciler uyum sınıflarına yerleştirilmektedir. Mülteci öğrenciler uyum sınıflarında haftada 24 saat Türkçe eğitimi görmektedir. Uyum sınıfı uygulamasından sonra normal sınıflarda çok fazla Suriyeli öğrenci kalmadığı görülmüştür. Birçok mülteci öğrenci uyum sınıfında ders almaktadır. Okulun öğrenci-veli profilinin ve sosyo-ekonomik düzeyinin alt düzey olduğu gözlemlenmiştir. Uyum sınıfında 28 öğrenci vardır. Sınıfta etkinlik panosu bulunmamaktadır. Sınıfın duvarlarında meyve, sebze, meslek adları vb. görselleriyle birlikte duvarlarda asılı durmaktadır. Sınıf teknolojik araç gereç bakımından yetersizdir. Uyum sınıfında 3 ve 4. sınıflar birlikte öğrenim görmektedirler. Haftalık ders programı Ek-3'te sunulmuştur. Gözlem yapılan sınıfın krokisi Şekil 3'te verilmiştir. Gözlemcinin konumu kırmızı pin simgesiyle gösterilmiştir. Okul binası fiziki görünümü Ek-23'te verilmiştir.



Şekil 3.3 *Kamu Okulunda Gözlem Yapılan Sınıfın Krokisi*

3.3 Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından söz edilmiştir.

3.3.1 Yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu

Araştırmada, yabancılara Türkçe öğretiminde görev yapan öğretmenlerinin Türkçe öğretimi deneyimlerini ve yaşadıkları sorunları belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış 9 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken alan yazın taraması yapılmış benzer çalışmalar incelenmiş ve olası taslak sorular oluşturulmuştur. Taslak sorular hazırlanırken öncelikle 10 soruluk bir form oluşturulmuştur. Bu form sınıf öğretmenliği alanında çalışan 2 alan uzmanı ve yabancılara Türkçe öğretiminde görev alan 2 sınıf öğretmenine gösterilerek görüşleri alınmıştır. İlgili görüşler doğrultusunda görüşme formuna son hali verilmiştir. Buna göre taslak formadan 1 soru çıkartılmış, 2 soruda kısmi düzeltmeler yapılmış ve form dil ve anlatım bakımından incelenmek üzere bir dil uzmanına gönderildikten sonra forma son hali verilmiştir. Bu işlemlerin sonucunda nihai görüşme formu 9 sorudan oluşmuş ve uygulamaya hazır hale gelmiştir. Yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu Ek-4'te verilmiştir.

3.3.2 Yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu

Araştırmada, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenimine ilişkin deneyimlerini ve yaşadıkları sorunları belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış 9 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken alan yazın taraması yapılmış benzer çalışmalar incelenmiş ve olası taslak sorular oluşturulmuştur. Taslak sorular hazırlanırken öncelikle 12 soruluk bir form oluşturulmuştur. Bu form sınıf öğretmenliği alanında çalışan 2 alan uzmanı ve yabancılara Türkçe öğretiminde görev alan 2 sınıf öğretmenine gösterilerek değerlendirmeleri alınmıştır. İlgili görüşler doğrultusunda görüşme formuna son hali verilmiştir. Buna göre taslak formadan 3 soru çıkartılmış, 3 soruda kısmi düzeltmeler yapılmış ve form dil ve anlatım bakımından incelenmek üzere bir dil uzmanına gönderildikten sonra forma son hali verilmiştir. Bu işlemlerin sonucunda nihai görüşme formu 9 sorudan oluşmuş ve uygulamaya hazır hale gelmiştir. İngilizce sorularının ekte verilmesinin sebebi bazı öğrencilerin Türkçede kendini kısmen yeterli ya da tamamen yetersiz hissetmelerinden dolayı 13 öğrenciye İngilizce sorular sorulmuştur. Bu soruların oluşturulmasında ve cevapların tercümesinde öğrencilerin kendi Türkçe öğretmenlerinden ve sınıf öğretmenlerinden ve dil uzmanlarından yardım alınarak teyit edilmiştir. Yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu Ek-5'te gösterilmiştir.

3.3.3 Gözlem formu

Öğretmen ve öğrenci davranışlarını doğal ortamında gözlemlemek için yapılan çalışmada araştırmacı, yapılandırılmamış gözlem formu kullanılmıştır. Araştırmacı belirtilen okullarda Türkçe öğretim derslerini gözlemlemiştir. Araştırmacı öğretmen ve öğrenci görüşlerinin güvenirliği gözlem formuyla teyit etmeyi, sözel olmayan davranışı doğal çevresinde görmeyi amaçlanmıştır. Araştırmacı önce alanyazını tarayarak var olan sorunları belirlemiş, gözlem yaparken bu sorunları ele alarak öğrenci ve öğretmenlerin tüm davranışlarını not almıştır. Gözlem sonunda elde ettiği verileri sentezlemiştir. Araştırmacının gözlem formu Ek-24'te gösterilmiştir.

3.4 Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında öğretmenlerden, velilerden ve okul yönetiminden gerekli izinler alındıktan sonra okullar ve öğretmenler amaçlı örnekleme yöntemlerine göre belirlenmiştir. Daha sonra belirlenen öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Okul yöneticilerinin uygun gördüğü sınıflarda da araştırmacı araştırma amacına uygun

gözlemlerde bulunmuştur. Verilerin toplanılmasına ilişkin detaylar Tablo3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.3 *Veri Toplanılmasına İlişkin Detaylar*

Tarih	Olay	Süre	Veri Toplama Biçimi
19.02.2020	Kamu okulu gözlem	106 dk.	Gözlem
22.01.2020	Uluslararası okul gözlem	210 dk.	Gözlem
12.02.2020	Çift dilli okul gözlem	135 dk.	Gözlem
02.10.2019-14.10.2019	Kamu okulu öğretmen görüşmesi	146 dk.	Yarı-yapılandırılmış görüşme
15.10.2019-19.02.2020	Kamu okulu öğrenci görüşmesi	138 dk.	Yarı-yapılandırılmış görüşme
08.11.2019-05.02.2020	Uluslararası okul öğrenci görüşmesi	196 dk.	Yarı-yapılandırılmış görüşme
01.10.2019-05.02.2020	Uluslararası okul öğretmen görüşmesi	176 dk.	Yarı-yapılandırılmış görüşme
25.10.2019-02.01.2020	Çift dilli okul öğrenci görüşmesi	125 dk.	Yarı-yapılandırılmış görüşme
09.10.2019-26.02.2020	Çift dilli okul öğretmen görüşmesi	116 dk.	Yarı-yapılandırılmış görüşme

3.5 Verilerin Çözümlenmesi

Veri analizi, araştırma sorularını anlamlandırma ve cevap arama işidir (Merriam, 2013, s. 167). Bu araştırmada toplanan verilerin analizi ise, nitel araştırma analiz yöntemlerinden içerik analizi ile yapılmıştır. Fraenkel, Wallen ve Hyun (2012, s. 478) içerik analizini, araştırmacıların, insan davranışlarını onların konuşmalarından dolaylı olarak incelemelerini sağlayan teknik olarak tanımlamışlardır. İçerik analizinde, toplanan

verileri açıklamak amacıyla kavramlara, ilişkilere ve temalara ulaşılır (Yıldırım, Şimşek, 2013, s. 259).

Yıldırım ve Şimşek (2013, s. 260) içerik analizinin dört aşama gerçekleştirildiğini ifade etmektedirler. Bu araştırmada da verilerin analizi Yıldırım ve Şimşek'in (2013) öngördüğü dört aşama izlenerek gerçekleştirilmiştir. Buna göre;

1. **Verilerin Kodlanması:** Bu kısımda araştırmacı, elde ettiği verileri inceleyerek anlamlı olacak şekilde kısımlara ayırmıştır.
2. **Temaların Bulunması:** Toplanan verilerden temalar oluşturulmuştur.
3. **Verilerin Kodlara ve Temalara Göre Düzenlenmesi, Tanımlanması:** Bu aşamada elde olan verilerin, düzenlenmesi ve birtakım kavramlara göre verilerin tanımlanması ve yorumlanması yapılmıştır.
4. **Bulguların yorumlanması:** Bu kısımda araştırmacı bulguları yorumlamış ve bazı sonuçlar çıkarılmıştır.

Bu araştırmada da verilerin analizi Yıldırım ve Şimşek'in (2013) öngördüğü dört aşama izlenerek gerçekleştirilmiştir.

3.6 Geçerlik ve Güvenirlik

Fraenkel vd. (2012, s. 458) nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının aslında araştırmacıların gördükleri veya duyduklarına güvenilebilecekleri konusunda yaptıkları işlemler olarak tanımlamıştır. Bu araştırmada güvenirlik için yapılan çalışmalardan birisi katılımcı teyididir. Katılımcı teyidi, çalışmadaki bir veya daha fazla katılımcıdan araştırma raporunun doğruluğunu gözden geçirmesini istemek olarak tanımlanmıştır (Fraenkel vd. 2012, s. 458). Bu amaçla toplanan veriler çalışma grubuyla da paylaşılmıştır. Nitel araştırmalarda dış geçerlilik nicel araştırmalarda da aynı amacı taşımaktadır. Araştırma sonuçlarının genellenebilirliği araştırmanın dış geçerliğini oluşturmaktadır (Büyüköztürk vd. 2019, s. 265). Bu amaçla araştırmanın katılımcıları, araştırma ortamı ve yapılan işlemler detaylı olarak sunulmuştur. Çalışmanın güvenirliğini sağlamak adına yarı yapılandırılmış görüşme formunun yanında gözleme de yer verilmiştir. Ayrıca yapılan araştırmada kamu okulunda öğrenim gören öğrencilerin görüşleri ile öğretmenlerinin görüşleri arasında farklılık olduğundan ve bu durum araştırmacı tarafından yapılan gözlemlere de yansıdığından bu durum çalışmada tutarsızlık oluşturmuştur. Geçerliliğin etkilenmemesi adına bu bilgiler bulgularda paylaşılmamıştır.

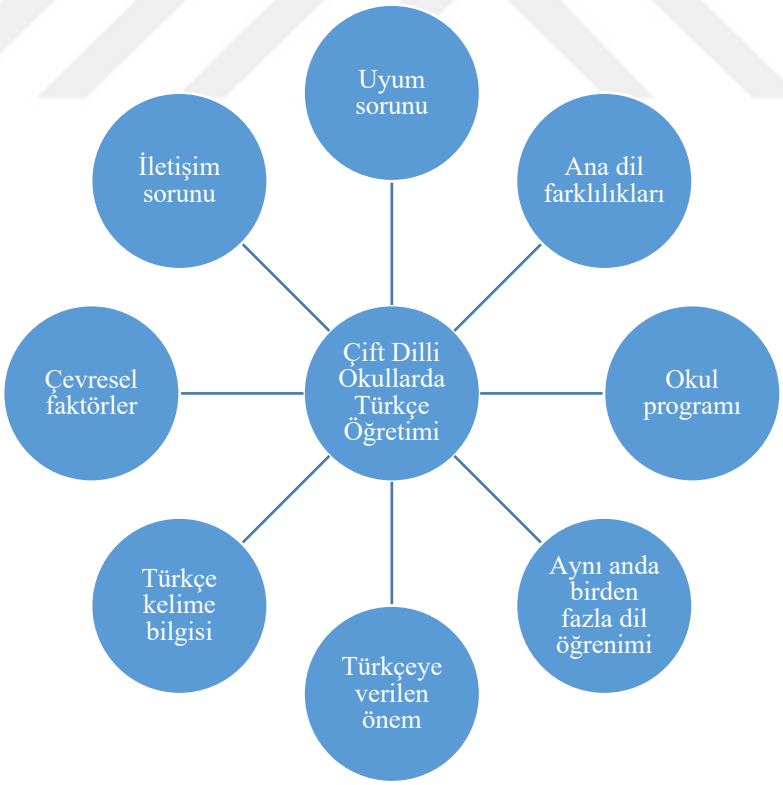
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular araştırma alt problemlerine dayalı olarak sunulmuştur. Araştırmada elde edilen veriler, Türkiye'de çift dilli ilkokullarda Türkçe öğretiminde yaşanan sorunlar, Türkiye'de uluslararası okullarda Türkçe öğretiminde yaşanan sorunlar, Türkiye'de kamu okullarında (mülteci öğrencilerin yoğun olduğu) Türkçe öğretiminde yaşanan sorunlar olmak üzere üç başlık altında sunulmuştur.

4.1 Türkiye'de Çift Dilli İlkokullarda Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Bulgular

Çift dilli ilkokullarda Türkçe öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin bulgular sekiz alt tema altında toplanmıştır. Bunlar Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4.1 *Çift Dilli İlkokullarda Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Alt Temalar*

Öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmeler ve sınıf içi gözlemlerden elde edilen verilerde, bazı öğrencilerin iletişim sorunu nedeniyle uyum sorunu yaşadıkları belirtilmiştir. Öğretmen 6'nın görüşleri bu durumu ortaya koymaktadır;

"*Yabancı öğrenciler ile Türk öğrencilerin kaynaşması zaman alıyor, zaman zaman kutuplaşmalar oluyor. Türk öğrenciler ilk adımı diğerlerinden bekliyor yabancılar sonradan okula dâhil oldukları için dışlanabiliyor."*

Öğretmen Ç7'nin bu konudaki görüşleri de şöyledir:

"Sınıf içinde Türk öğrenci ağırlıklı olarak var ise ilk zamanlar alışma ve sosyal çevre oluşturmada zorlanıyorlar… Ayrıca okulda çalışan diğer insanlar ile dil bariyerine takılıyorlar."

Bu durum Öğretmen Ç8'in görüşlerine de şöyle yansımaktadır:

"Ortak dilleri İngilizce olduğu için çoğunluk iletişim sorunu yaşamıyor. İletişim kuramayan öğrenci kendini yabancı ve yalnız hissedebiliyor."

Bu durum öğrenci ifadelerine ise şöyle yansımıştır.

Öğrenci Ç1'in bu konu hakkındaki görüşü şöyledir:

"Ben bazen Rehberliğe gidiyorum benim bazen arkadaşlarla ilgili problem oluyor."

Öğrenci Ç2'nin görüşleri ise şöyledir:

"Onlarla konuşmaktan mutlu olmuyorum çünkü dillerini anlayamıyorum çok zor."

Öğrenci Ç8'in görüşleri ise şöyledir:

"Sadece okulda arkadaşlarım var bu yüzden mutlu değilim ben Türkçe konuşamıyorum ve bu yüzden arkadaşlık kurmakta zorlanıyorum."

Bu durum araştırmacın gözlem notlarına da yansımış ve araştırmacı gözlemini şöyle ifade etmiştir: *Gözlemden edinilen bilgiye göre; Türkçe bilen değil de İngilizce bilmeyen öğrenci dışlanabiliyor ya da uyum sorunu yaşıyor. (Araştırmacı Gözlemi.12.02.2020).*

Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözleminden de görüldüğü üzere farklı iki dilden sadece birine hâkim olan öğrencilerin iletişim sorunu yaşadıkları anlaşılmaktadır. Doğal olarak birbirlerinin ana dillerini bilmeyen ya da ortak kullanacakları dilde yetkin olmayan bireylerin bu sorunu yaşaması kaçınılmaz görünmektedir. Bu da ikinci dil olarak Türkçe'nin öğretimini olumsuz etkileyebilmektedir.

Çift dilli okullarda yaşanan önemli sorunlardan birinin de anadil farklılıkları olduğu görülmüştür. Yapılan görüşmelerden elde edilen verilerde, anadil farklılıkların Türkçe öğreniminde etkili olduğu belirtilmiştir.

Aynı durum Öğretmen Ç6'nın ifadelerine de şöyle yansımıştır:

"İlk zamanlar Türk alfabe ve telaffuz onlara çok zor geliyor. Zaman kullanımlarını anlamakta zorluk çekiyorlar…"

Öğretmen Ç7'nin bu konudaki görüşleri de şöyledir:

"Türkçe öğretirken ilk yaşadığım sorun seslerin farklı olması. Anadilinde harfin karşılığı ile Türkçedeki ses karışıklık yaratıyor. Türk öğrenciler ile aynı seviyede ilerleme konusunda gecikme yaşanıyor."

Bu durum öğrenci ifadelerine ise şöyle yansımıştır.

Öğrenci Ç1'in bu konu hakkındaki görüşü şöyledir:

"Okumak büyük bir problem benim için."

Yine Öğrenci Ç5'in de benzer ifadesi şu biçimdedir:

"Türkçe zor bir dil, yazmak da öyle çünkü ben Farsça yazıyorum…"

Bu konuda Öğretmen Ç4'ün görüşleri de şöyledir:

"Ben genel öğrenci profilini aktaracağım. Bu zamana kadar 6 Koreli, 1 Azeri, 1 Kazakistanlı, 2 Afrikalı, 2 Fransız, 1 Hintli, 1 Amerikalı, 1 Çekyalı ve 1 Rus öğrencim oldu. Koreli öğrenciler dinlemeye ve disipline çok alışıklar, azimli ve Türkçe öğrenmek ve konuşmak istiyorlar. Fransızlar da öyle. Fransızlar çok kolay öğreniyor. Çünkü bazı sözcüklerimiz birbirine benzer o yüzden kolay anlıyorlar. Afrikalı öğrencilerim konuşmakta telaffuz etmekte çok zorlandı. Azeri öğrencim 5 ayda cümle yapısı tam olmasa da Türkçe anlıyor ve konuşuyordu. Kazakistanlı öğrencim içine kapanıktı 6 ay sonra taşınacakları için Türkçe öğrenmeye karşı çok hevesli değildi. Amerikalı öğrencim Devrik konuşuyor, ama anlıyordu. Hintli öğrencimin telaffuzu ve anlama seviyesi iyiydi. Çünkü çok gayret ediyor, çalışıyor ve ailesi destekliyordu."

Öğretmen Ç2'nin de bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

"Mesela Koreli bir öğrencim var. Okuma yazmada gayet başarılı fakat telaffuzda zorlanıyor.

Ana dili Korece olan Öğrenci Ç6'nın görüşleri bu durumu ortaya koymaktadır:

"… Ben hiç Türkçe bilmiyorum, markete gittiğimde konuşamıyorum. Türkçe konuştuğumda onlar beni anlamazlar."

Öğretmen ve öğrenci ifadelerine göre öğrencilerin ana dillerinin farklı olmasının Türkçe öğreniminde farklılıklar gösterdiği söylenebilir. Örneğin Azeri öğrencilerin daha

avantajlı oldukları görülmektedir. Çünkü Azeri Türkçesinin, Türkçenin bir şivesi olması ve aynı kökene sahip olmasından kaynaklanabileceği düşünülebilir. Öte yandan Türkçe ve Korece aynı dil ailesinde olmasına rağmen Koreli öğrencilerin kendi ana dil telaffuzunun veya ana dilindeki alfabe farklılığının Türkçeden farklı olması öğrencilerin zorlandıklarını göstermekte ve onları anlaşılmadıkları düşüncesine itmektedir.

Türkçe derslerine önem verilmemesi çift dilli okullarda yaşanan diğer sorunlardır. Yapılan görüşmelerde Türkçe dersine önem verilip verilmemesinin Türkçe öğretiminde etkili olduğu belirtilmiştir. Öğretmen Ç2'nin bu konudaki görüşleri bu durumu ortaya koymaktadır;

"Teneffüslerde öğrencilere Türkçe öğretimi yapılıyor ama kaliteli bir eğitim değil. Yeterli alanımız yok müzik odasında yapıyoruz. İngilizce dersliği gibi Türkçe sınıfı da olmalı."

Öğretmen Ç4'ün aynı konudaki görüşleri ise şöyledir:

"Bence çift dilli okullar Türkçeyi önemsemiyorlar. Onların amacı uluslararası okullar gibi İngilizce ağırlıkta ders vermek. Yabancı öğretmenlere daha çok değer veriyorlar. Bu da ailelere ve öğrencilere yansıyor."

Öğretmen Ç8'in de bu konudaki ifadeleri benzerdir:

"En önemli sorun İngilizce kadar önemsememesi. Kaynak tarama olmalı, Türkçe odası olmalı, Türkçe odasında dinleme cihazları teyp, bilgisayar, şahsi bilgisayar ya da şahsi tabletler olmalı, dinleme yazma ve okuma için ortam hazır olmalı. İdareci ve okul kurucuların tutumu, ortam, aile, kaynak, teknoloji…"

Öğretmen ifadelerinde de görüldüğü gibi Türkçenin önemsenmemesi Türkçe öğretimini olumsuz etkilemekte, bu durum öğrencilere, öğretmenlere ve hatta velilere de olumsuz yansımaktadır. Yapılan görüşmelerden elde edilen verilerde, çift dilli okullarda öğrencilerin Türkiye'de çok kalmayacaklarını düşünmeleri ya da ailelerin zorunlu durumlardan dolayı Türkiye'ye gelmeleri gibi nedenlerle Türkçe öğrenmeye ihtiyaç duymamaları, gereken önemi vermemeleri ve Türkçeye olan ilgi ve motivasyonlarının olmaması Türkçe öğrenimini olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Öğretmen Ç2'nin bu konudaki görüşleri durumu ortaya koymaktadır;

"Velinin isteği üzerine zorlama yapmıyoruz. Bir de öğrenciler öğrenmek istediğinde öğrenir, zamanla öğrenir dendiği için öğrenci İngilizce konuşmayı tercih ediyor."

Öğretmen Ç7'nin de aynı konudaki görüşleri şöyledir:

"Nadir olsa da Türkiye'de olmak kendi tercihleri olmadığı için aile yatkınlığı veya merak yok ise derste konsantrasyon eksikliği yaşanabiliyor. Bu durum da ders düzenini bozabiliyor."

Bu durum öğrenci ifadelerine de şöyle yansımıştır. Öğrenci Ç3'ün bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

"Türkçe öğrenmiyorum çünkü başka bir ülkeye gideceğim."

Öğretmen ve öğrenci ifadelerinde de görüldüğü üzere Türkiye'de uzun süre yaşanmayacak olması ya da geçici süreliğine Türkiye'de bulunulması Türkçe öğretimini olumsuz etkilemektedir.

Yapılan görüşmelerden elde edilen verilerde, aynı anda birden fazla dil öğrenimi, seslerden kaynaklanan farklılığın anlama ve konuşmada zorluk oluşturduğu belirtilmiştir. Öğretmen Ç2'nin ifadeleri bu durumu ortaya koymaktadır;

"Rusça biliyor, Türkçeyi ve İngilizceyi aynı anda öğrenmeye çalışıyor. Türkçe duyduğunda anlıyor ama tepki vermiyor. Kelimelerin anlamını gerçekten bilmiyor ve Türkçe ve İngilizceyi birbirine karıştırıyor. Örneğin 'E' harfine 'İ' diyor."

Aynı anda birden fazla dil öğrenimi Öğrenci Ç6, Öğrenci Ç2 ve Öğrenci Ç4 ifadelerine de şu şekilde yansımıştır:

"... Ben İngilizceyi ve Türkçeyi zevkli öğreniyorum yazma biraz daha zor İngilizceye göre. "(Öğrenci Ç6)

"Türkçe anlamak çok zor ama İngilizce kolay." (Öğrenci Ç2)

"… İn*gilizceyi ve Türkçeyi sevdim. Başlarda çok zor geliyordu. İngilizce ve Türkçe cümle oluşumu birbirinden çok farklı olduğu için zorlandım."* (Öğrenci Ç4)

Öğrenci ifadelerinden de anlaşıldığı üzere Türkçe dil becerilerinin dolayısıyla dil yapılarının ve seslendirme özelliklerinin yarattığı farklılıklar Türkçe öğretimini olumsuz etkilemekte ve Türkçenin zor bir dil olarak algılanmasına neden olmaktadır.

Çift dilli okullarda yaşanan önemli sorunlardan biri de Türkçe kelime bilgisi yetersizliğidir. Araştırmada yapılan görüşmelerden elde edilen verilerde, öğrencinin kelime bilgisinin az olduğu bunun da Türkçe öğrenmede sorunlara neden olduğu belirtilmiştir. Öğretmen Ç5'in ifadeleri bu durumu ortaya koymaktadır;

"Öğrenci yazmayı okumayı öğrense bile kelime anlamları ve konuşma konusunda sorun yaşayabiliyor. Karma bir sınıftaysa diğerlerine göre geride kalabiliyor."

Öğretmen Ç4'ün de bu konudaki görüşleri şöyledir:

"Türkçe okumayı çok hızlı öğrendiler. Sanırım bu ezberden ve anlamını düşünmedikleri için. Anlama ve konuşma ise en çok zorlandıkları alan."

Öğretmen Ç2'nin de aynı konudaki görüşleri benzerlik göstermektedir:

"Türkçe duyduğunda anlıyor ama tepki vermiyor. Kelimelerin anlamını gerçekten bilmiyor."

Bu durum öğrenci ifadelerine de şöyle yansımıştır. Öğrenci Ç7'nin bu konudaki görüşleri şöyledir:

"Sözcük bilgisi beni biraz zorluyor. Yeni kelimeler öğrenmeye çalışıyorum."

Öğretmen ve öğrenci ifadelerine de yansıdığı üzere bir dilin kullanımında kelime bilgisi son derece önemlidir. Çünkü kelime hazinesi hem anlamda hem de anlamada temel etkenlerden biridir. Bu nedenle Türkçe kelime zenginliğine sahip öğrenciler Türkçe öğrenirken görece daha az zorlanırlarken, tam tersine yetersiz öğrenciler ise daha fazla zorlanmaktadırlar.

Çift dilli okullarda yaşanan problemlerin bir diğeri de okul programıdır. Ana dili birbirinden farklı öğrencilerin Türkçe bilgisi eşit değildir. Yapılan görüşmelerden ve gözlemlerden elde edilen bulgulara göre öğretmenler seviye farklılıklarına nasıl müdahale edecekleri bilememektedirler. Okul programının seviye farklılığını giderecek bir plan sunmaması Türkçe öğretimini olumsuz etkilemiştir. Öğretmen Ç4'ün görüşleri bu durumu ortaya koymaktadır.

"... Bence onlar için farklı bir müfredat gerekiyor. Hem Türkçe öğretimi hem de akranlarıyla öğrenebileceği normal müfredata tabii ilk-okuma yazma öğretimi gibi. İngilizcede böyle bir sistem var. English as a Second Language dersleri var bu İngilizceyi yeni öğrenenlerin konuşma, gramer bilgisi dinleyerek öğrenme, okuma-yazma bilgisi ve kelime öğretiminden oluşuyor. Öğrenci İngilizce bilmediğinde tam zamanlı İngilizce dersine katılmıyor. Örneğin 8 saat İngilizce dersi varsa dördü ESL dersine giriyor. ESL de gördüğü yeni bilgileri normal İngilizce dersinde kullanma fırsatı buluyor. Bizde böyle sistem yok. Dolayısıyla ne anlatacağımızı ya da nereden başlayacağımızı bilemiyoruz."

Bu durumu Öğrenci Ç7 şu şekilde ifade etmiştir:

"Türkçe dereceleri sınıf içerisinde aynı değil herkesin dereceleri farklı."

Yine çift dilli okullarda yaşanan önemli sorunlardan birinin de olumlu çevresel ortamın olmaması olduğu anlaşılmaktadır. Yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre, öğrencilerin Türkçe konuşmaya maruz kalmamaları, Türkçe konuşmaya yönelik bir çevrelerinin bulunmamasının Türkçe öğretimini olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Öğretmen Ç2'nin bu konudaki görüşleri durumu ortaya koymaktadır;

"Hiç Türkçe konuşulmayan ortamlarda bulundukları için harfi tanımada kelime ezberlemede ve cümle içerisinde kullanmada zorlanıyorlar. Aslında birçok şeyi aynı anda

yapıyorlar bu da sosyal olarak akranlarına katılmakta İngilizce dilini kullanmak zorunda olduklarını hissediyorlar."

Öğretmen Ç9'un da aynı konu hakkındaki görüşleri şöyledir:

"Evde konuşulan dilin farklı olması aile içinde desteklememe önemli bir sebep."

Bu durum araştırmacının gözlem notlarına da şöyle yansımaktadır:

Öğrenci Ç4'ün görüşleri de bu konuyu destekler niteliktedir:

"Sadece dil bir problem. Başlarda ben sadece İngilizce konuşuyordum ama Türkler beni hiç anlamıyorlardı. Şimdi birkaç tane komşumuz var. Onlarla konuşabiliyorum."

"Öğrenciler evde hiç Türkçe konuşmuyorlarmış… Türkçe bilmemelerinden dolayı öğretmen sınıf kontrolünde zorlanıyor." (Araştırmacı Gözlemi 12.02.2020).

Hem öğretmen görüşlerine hem de araştırmacı gözlemine yansıyan notlara bakıldığında okul dışı ortamlarda Türkçe'nin kullanılmamasının Türkçe öğretimini olumsuz etkilediği görülmektedir. Çünkü bireyin hedef dile maruz kalma durumu ve oranı o dildeki becerileri kazanmasını doğrudan etkilemektedir.

Son olarak çift dilli okullarda öğrenim gören öğrenci sorunları öğretmenlerinin İngilizce bilmemesinden kaynaklı iletişim sorunudur.

Öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

"Benim arkadaşım benim için çeviri yaparak yardım ediyor çünkü Türkçe öğretmenimiz İngilizce bilmiyor." (Öğrenci Ç7)

"Türkçe öğretmenimiz bizi hiç anlamıyor. "(Öğrenci Ç3)

*"İletişim ve öğrenme hakkında bir problem yok ama bazı öğretmenler İngilizce konuşmuyor ya da ben anlamıyorum. Türkçe öğretmenleri bizim için çeviri yapıyor. "(*Öğrenci Ç2)

"Türkçe öğretmenimiz İngilizce konuşamadığı için bazen problemlerimizi çözemiyor ya da bizi anlamıyor. "(Öğrenci Ç10)

"Bazı öğrenciler sadece Türkçe konuşuyor bazı öğretmenlerde! Bazıları benim için çeviri yapıyor." (Öğrenci Ç8)

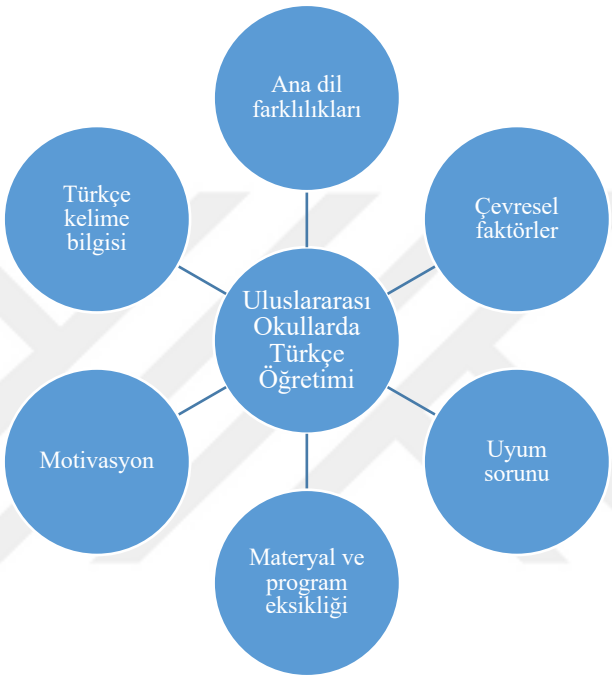
"Öğretmen İngilizce bildiğini söylese de öğrencilerin İngilizce sordukları sorulara cevap vermeyip, konuyu anlatmaya devam etti." (Araştırmacı Gözlemi 12.02.2020).

Veriler ışığında her ne kadar öğretilmesi beklenen hedef dil Türkçe olup öğrencilerin Türkçeye maruz bırakılması olsa da öğrencilerin problemlerini çözmek

onlara daha iyi destek olabilmek adına hedef kitlenin dilini bilmek Türkçe öğrenimini kolaylaştıracağını düşündürmektedir.

4.2 Türkiye'de Uluslararası İlkokullarda Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Bulgular

Uluslararası ilkokullarda Türkçe öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin bulgular altı alt tema altında toplanmıştır. Bunlar Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 4.2 *Uluslararası İlkokullarda Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Alt Temalar*

Uluslararası ilkokullarda öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden ve araştırmacı gözlemlerinden elde edilen verilere göre Türkçe ile öğrencilerin kendi ana dilleri arasındaki fark sebebiyle, öğrencilerin Türkçe öğrenirken okuma, anlama becerilerinde ve dil bilgisi alanlarında zorluklar yaşadıkları belirtilmiştir. Öğretmen U1'in görüşleri bu durumu ortaya koymaktadır;

"Okuma anlama seviyeleri oldukça düşük, yönergeleri anlayamıyorlar."

Öğretmen U3'ün de aynı konudaki görüşleri şöyledir:

"Türkçe iletişimde ve okuma yazma öğrenirken alfabede Türkçe-İngilizce harfler karışabiliyor."

Öğretmen U4 de aynı durum için aşağıdaki ifadeyi kullanmıştır:

"En yoğun yaşanan sorun Avrupalı öğrenciler için söz dizimsel yapının kendi dilleri ile taban tabana zıt olması. Türkçe'nin sondan eklemeli bir dil olması ve bir sürü eki akıllarında tutmanın güçlüğüdür."

Araştırmacının almış olduğu gözlem notlarında bulunan ifadeler bu durumu şöyle ortaya koymaktadır;

"Türkçe yönergeleri takip edemeyen ya da anlamayan öğrencilere çoğu zaman yönergelerin İngilizce karşılığı söylenerek tekrar ediliyor." (Araştırmacı Gözlemi 05.02.2020).

Öğrenci U1'in görüşleri bu durumu ortaya koymaktadır;

"Evet, grameri anlamak çok zor."

Aynı durum Öğrenci U2'nin görüşlerine de şöyle yansımıştır:

"...hızlı öğrendik ama o kadar da hızlı anlamıyorum."

Öğrenci U3'ün de görüşleri şöyledir:

"Daha önce hiç Türkçe öğrenmedim dolayısıyla doğru konuşma ve kelime bilgisinde problemler yaşıyorum."

Öğrenci U6'nın da aynı konuda benzer ifadeler kullandığı görülmektedir:

"Türkçe konuşma ve Türkçe sesini kavrama (dinleme) ile mücadele ediyorum."

Yukarıda verilen öğretmen ve öğrenci ifadeleri ile araştırmacı gözlem notlarından da anlaşıldığı üzere öğrencilerin özellikle ana dillerinin farklı olması sebebiyle anlama ve dil bilgisinde sorun yaşadıkları görülmektedir.

Uluslararası okullarda yaşanan önemli sorunlardan biri de olumlu çevresel ortamın olmamasıdır. Yapılan görüşmelerden elde edilen verilerde, öğrencilerin günlük hayatlarında yaşadıkları çevrede Türkçeye maruz kalmamalarının Türkçe öğretimini zorlaştırdığı belirtilmiştir. Öğretmen U4'ün görüşleri bu durumu ortaya koymaktadır;

"...Öğrencilerin edindikleri bilgileri okul/ders dışında kullanmalarını sağlayacak ortamlarının olmaması. Pratiğinin ders saatleriyle sınırlı olmasıdır."

Yine Öğretmen U1'in bu konudaki görüşleri şöyledir:

"Evde Türkçe konuşmadıkları ve okumadıkları için okuma anlama sıkıntısı var. Aileyle kitap okumayı teşvik etmeye çalışıyorum ancak aile de Türkçe konuşamıyor."

Öğretmen görüşlerinden de anlaşıldığı üzere okul dışı ortamlarda ve günlük yaşamda Türkçe'nin kullanılmaması, ailenin ve yakın çevrenin bu konuda bireyi desteklememesi, Türkçe öğretimini güçleştirmektedir. Çünkü bir dilin öğretiminin pekişmesi öğrenilenlerin günlük yaşamda kullanılmasına ve günlük yaşamda

öğrenilenlerin de öğrenme öğretme ortamına transfer edilmesine bağlıdır. Ne yazık ki bu durum Türkçe öğretimi için gerçekleştirilememektedir.

Uluslararası okullarda yaşanan önemli sorunlardan birinin de öğrenci uyum sorunlarının Türkçe öğretimini engellemesidir. Öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden ve araştırmacı gözlemlerinden elde edilen verilerde, bazı öğrencilerin dil bilmemesi kaynaklı uyum sorunları yaşadıkları bunun da Türkçe öğretimini olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Öğretmen U2'nin bu konudaki görüşleri durumu ortaya koymaktadır;

"Kendilerini ifade etmekte zorluk çektiklerinde biraz etrafına duvar örüyorlar, kapalı oluyorlar. Onlara dokunmak gerekiyor. Kendilerini diğer Koreli öğrencilerle daha rahat hissediyorlar. Türk öğrencilerle fazla iletişim kurmuyorlar. Çünkü Türk öğrenciler kendi aralarında Türkçe konuşuyorlar. Ders dışında da ders içinde de… Bu konuda biraz gruplaşma olabiliyor zaman zaman."

Öğrenci U8'in bu konudaki görüşleri ise şöyledir:

"Bir şeyler almak için alışveriş merkezine gitmek oldukça zor."

Aynı durumun araştırmacı gözlem notlarına ise şöyle yansıdığı görülmektedir:

"…yeni bir öğrenci gelmiş. Öğrenci Türkçe ve İngilizce de bilmediği için öğretmen zorlanıyor…" (Araştırmacı Gözlemi 05.02.2020).

Öğretmen ve öğrenci görüşleri ile araştırmacı gözlemlerinden de anlaşıldığı üzere öğrencilerin Türkçeyi ektin kullanamamaları uyum sorunları yaratmakta bu da Türkçe öğretimini güçleştirmektedir.

Yine uluslararası okullarda yaşanan diğer sorunlardan biri de materyal eksikliğidir. Öğretmelerle yapılan görüşmelerden ve araştırmacı gözlemlerinden elde edilen verilerde, öğretmenlerin uygun kitap bulamadıkları, bazılarının kendilerine ait sınıflarının olmaması nedeniyle Türkçe öğretiminde zorlandıkları belirlenmiştir. Öğretmen U1'in görüşleri bu durumu ortaya koymaktadır;

"Program ve ders kitapları Türkçe bilmeyen çocuklar için yazılmamış olduğundan kullanımı efektif olmuyor."

Yine Öğretmen U2'nin görüşleri de aynı durumu destekler niteliktedir:

"Program ve ders kitaplarını biz tamamen kendimiz üretiyoruz. Hazır bir kaynağımız yok. Tamamen öğrencinin isteği ve ihtiyacına yönelik donanımlarla geliyoruz sınıfa. Bunu internetten veya kendimiz hazırlıyoruz. Hazırlıklarımızı ona göre yapıyoruz. Kesin bir metodumuz yok bizim."

Öğretmen U4'ün de aynı konuda benzer ifadeler kullandığı görülmektedir:

"Türkçe dersinin kendine ait bir sınıfı olmaması, görsel materyalleri sınıf ortamında sergilenmemesi engelliyor. Belki kendimize ait bir sınıfımız olsa olabildiğince çok materyallerle sınıfı donatabilir ve öğrencilere daha çok hitap edebilirdik."

Aynı durum araştırmacı gözlem notlarına şöyle yansımıştır:

"...bazen zor olabiliyor çünkü görsel, işitsel materyal ve malzeme eksikliği var okul bütçesinden kaynaklı değil de piyasada olmadığı için bulmakta zorlanıyorlar..." (Araştırmacı Gözlemi 22.01.2020)

Öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemlerine yansıyan ifadelerden de görüldüğü gibi uluslararası okullarda Türkçe öğretimi için izlenen belli bir program ve materyal bulunmamakta aynı zamanda aynı amaç için kullanılabilecek öğrenci ve öğretmen kitapları da yoktur. Bu da Türkçe öğretimini olumsuz etkilemektedir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerde, öğrencilerin geçici süreliğine Türkiye'de kalma düşüncesine sahip olduklarından Türkçe öğrenmeye karşı motivasyonlarının düşük olduğu belirlenmiştir. Öğretmen U2'nin görüşleri bu durumu ortaya koymaktadır;

"Türkçe şimdi onlar için çok da zaruri olmadığı için (bizim öğrenciler bakımından bu durum) birçoğu 3-4 seneliğine geliyor buraya daha sonra ailelerinin işinden dolayı geri dönüyorlar. Bu 3-4 senelik süre içerisinde yeterince motivasyon da olmuyor, Türkçe diline karşı."

Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerde, öğrencilerin Türkçe öğretiminde kelime bilgisinde zorlandıkları belirlenmiştir. Bu konuda Öğrenci U3 şunları söylemiştir:

"Daha önce hiç Türkçe öğrenmedim dolayısıyla doğru konuşma ve kelime bilgisinde problemler yaşıyorum."

Aynı konuda Öğrenci U5'in görüşleri ise şöyledir:

"Türkçe öğrenme konusunda çok bir zorluk yok belki sadece kelime ezberlemek zor diyebilirim."

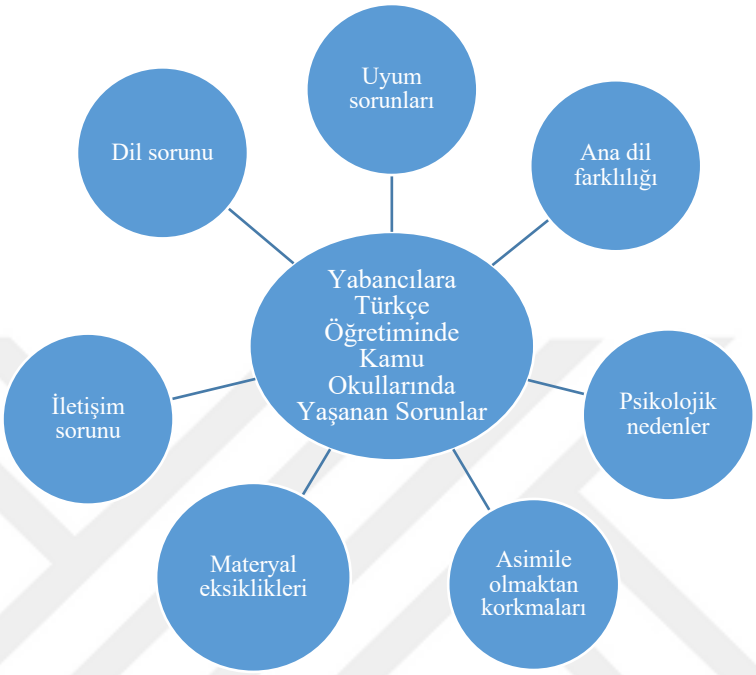
Öğrenci U8 de Türkçe öğrenirken kelime öğrenmekte zorluk yaşadığını ifade etmiştir. Öğrencinin kendi ifadesi şöyledir:

"Kelime öğrenirken zorlanıyorum."

Öğretmen ve öğrenci görüşlerine de yansıdığı üzere kelime öğrenmede yaşanan zorluklar uluslararası okullarda öğrencilerin yaşadığı ciddi sorunlardan biridir. Öğrencilerin özellikle kelime hazinesi edinmede sorun yaşadıkları görülmektedir.

4.3 Kamu Okullarında (Mülteci Öğrencilerin Yoğun Olduğu) Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Bulgular

Özellikle mülteci öğrencilerin yoğunlukta olduğu kamu okullarında Türkçe öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin bulgular yedi alt tema altında toplanmıştır. Bunlar Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 4.3 *Kamu Okullarında (Mülteci Öğrencilerin Yoğun Olduğu) Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Alt Temalar*

Suriye uyruklu mülteci öğrencilerin yoğun olduğu kamu okullarında Türkçe öğretimini zorlaştıran önemli sorunlardan biri öğrencilerin yaşadığı uyum sorunlarıdır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerde, Suriyeli öğrencilerin uyum yönünden sıkıntılar yaşadığı bu durumun da Türkçe öğretimine olumsuz yansıdığı belirtilmiştir. Öğretmen K4'ün ifadeleri bu durumu yansıtmaktadır:

"Farklı milletlerden olduklarında birbirlerine ön yargı ile bakıyorlar. Ayrıca tabi ki evde konuşulanlar çocukların tutumlarını olumsuz etkiliyor. Suçlayıcı tavır sergiliyorlar. Mecburi oldukları için bir arada bulunuyorlar gibi davranıyorlar."

Öğretmen K5'in bu konudaki görüşleri de şöyledir:

"Aynı milletten olanlar gruplaşıyor. Birbirlerine yardımcı oluyor, farklı olanlarla daha çekimserler,"

Öğretmen K6'nın da bu konudaki görüşleri benzerdir:

"Bazen bahçede Suriyeliler grup olup diğer öğrencilerle kavga etmekteler."

Öğretmen ifadelerinde de görüldüğü üzere Türk ve Suriyeli öğrenciler arasında uyum sorunları bulunmakta, hatta zaman zaman gruplaşmalar olabilmekte ve diğerlerini ötekileştirebilmektedir. Bu da Türkçe öğretimini güçleştirmektedir.

Yine öğretmen görüşleri ve araştırmacı gözlemlerinden elde edilen verilere göre, Suriye kökenli mülteci öğrencilerin Türkçeyi öğrenmemelerinden kaynaklı uyum ve iletişim sorunu, yaşadıkları belirtilmiştir. Bazı ailelerin asimile olmaktan korktukları için dil öğretimine çok sıcak bakmadıkları belirtilmiştir. Öğretmen K6'nın görüşleri bu durumu yansıtıcı niteliktedir;

"Dil ve davranış sorunları. Söyleneni anlamıyorlar. Öncelikle dil öğrenmeliler"

Öğretmen K5'in de aynı konudaki görüşleri benzerlik göstermektedir:

"...Dil bilmemeleri iletişim kurmada çekingen olmaları, aile desteğinin olmaması uyum sorunları yaratmaktadır"

Öğretmen K4'ün de bu konudaki görüşleri şöyledir:

"Aile içerisinde Arapça konuşulmaya devam etmesi dil adaptasyonunu güçleştiriyor."

Araştırmacının yaptığı gözlem formundan elde ettikleri veriler de bu durumu destelemektedir;

"Öğrencilerden bazıları öğretmeni anlamıyorlar. Öğretmenin sorularına çok farklı cevaplar veriyorlar veya öğretmenin sözünü dinlemeyerek dersi bölüyorlar…" (Araş. Gün.19.02.2020).

Öğretmen K3 ve Öğretmen K1 de mültecilerin özellikle asimile olmaktan korktuklarını bu nedenle uyum sağlama konusunda ve Türkçe öğrenmede isteksiz davrandıklarını ifade etmiştir:

"Dil sorunu, iletişim kuramama, öğrenmede güçlük çekme, çevreye uyum sorunu, arkadaşlarıyla kavga, şiddet, mahallede dışlanma, hor görülme, ailevi sorun, çocuğa karşı ilgisizlik... Ailelerin çocuklarının asimile olmasından korkmaları." (Öğretmen K3)

"En yoğun yaşanan sorun dil sorunudur bu tüm entegrasyonun önünde durmaktadır ailenin çocuğa karşı ilgisiz olması çocuğun asimile olmasından korkması da çocuğu daha kapalı hale getirmektedir. Çözümü için okul aile iletişiminin iyi kurulması ve çocuğun dil öğretimi için farklı teknikler denenmesi gerekir… (Öğretmen K1)

Yine Suriye uyruklu mülteci öğrencilerin yoğun olduğu kamu okullarında yaşanan diğer sorunlardan biri de materyal eksikliğidir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerde, kitap ve materyal yönünden eksiklikler yaşandığı bu durumun Türkçe

öğretimini olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Öğretmen K1'in görüşleri bu durumu ortaya koymaktadır;

"Sınıf içi etkinliklerde kullanılacak materyal eksikliği vardır."

Öğretmen K2'nin de bu konudaki görüşleri benzerdir:

"Dil güçlüğü çeken bir öğrenci için programın uygulanması ve ders kitaplarının anlaşılması çok güç… Suriyeli öğrenciler için açılan sınıflar var ama yeterli değil."

Öğretmen K3 de aynı konuda şu ifadeli kullanmıştır:

"Sınıf içi etkinlikler de kullanılacak malzeme /materyal eksikliğinin yetersiz olması… Ders kitapları A1 seviyesine uygun hazırlandığı için okuma-yazma çalışmalarına yer verilmemiş. Okuma yazma olmadan A1 seviyesi çalışmalarında zorlanmaktadırlar.

Öğretmen K4 ise ders kitaplarından daha çok öğretim programının olmamasını daha ciddi bir sorun olarak görmüş ve aşağıdaki ifadeyi kullanmıştır:

"Ders kitapları başlı başına problem bence çocukların hangi uyruktan oldukları fark etmiyor ders kitapları olmasa da olur, program olsun yeter.

Öğretmen görüşlerine yansıyan ifadelerden de görüldüğü gibi Suriye uyruklu mülteci öğrencilerin yoğun olduğu kamu okullarında Türkçe öğretimi için izlenen belli bir program bulunmamakta aynı zamanda aynı amaç için kullanılabilecek öğrenci ve öğretmen kitapları ile ders materyalleri yoktur. Bu da Türkçe öğretimini olumsuz etkilemektedir.

Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda mülteci öğrenciler, ana dillerindeki alfabe farklılığı sebebiyle ses çıkarmada, Türkçe kelimelerin telaffuzunda zorlandıkları yönündedir.

Öğretmen K1'in görüşleri şu şekildedir:

"Öğrencinin Arap harflerinden sonra Türk harflerinde zorlanması Arapçada ö o ü u Harfleri olmadığı için o harfleri çıkarmakta güçlük çekiyorlar."

Öğretmenlerden elde edilen verilere göre savaş görmüş, farklı bir ülkeye mülteci olarak gelmiş öğrencilerin Türkçe öğrenememelerin nedeni psikolojik nedenlerdir. Öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

"Travmaları yüzünden şiddet meyilleri vardır. Bu da iletişim kurmalarına ve çevreye uyuma engeldir." (Öğretmen K1)

"Okulumuzdaki bu öğrenciler Suriye'deki savaştan kaçarak geldikleri için büyük travmalar yaşamışlar korku ve şiddet bunların başında gelmekte bu yüzden şiddete

meyilli dışlanmış duygusu yüksek ve sevgiye aç öğrencilerle karşı karşıyayız." (Öğretmen K3)

"Görüşme esnasında sınıfın kapısı rüzgârdan dolayı çarptı, büyük bir ses çıktı ve öğrenci görüşmeyi yarıda keserek koşmaya başladı." (Araş. Gün.19.02.2020).

Araştırmada öğrencilerin yaşadıkları sorunlarla ilgili öğrencilerle de görüşmeler yapılmış olmakla birlikte bu görüşmelerden nitelikli veri elde edilememiş bu nedenle de bulgular paylaşılamamıştır. Yapılan gözlem ve öğretmenlerden elde edilen bulgular öğrencilerin yeteri kadar öğrenemediğini gösterirken öğrenciden elde edilen bulgular ise bunun tam tersini söylemektedir. Öğrenci K1'in görüşleri bu durumu ortaya koymaktadır.

"Türkçe biliyorum ama Türkçe bilmiyorken okula ilk geldiğimde biraz zorlandım ama Türkçe öğrenirken daha kolay oldu. "

Yaşanılan bu çelişkinin nedeni öğrencilerin çevresel faktörlere bağlı olarak Türkçeyi öğrenmek zorunda oldukları bir dil olarak görmeleri ve Türkçe dersini bir not sistemi olarak görmelerinden kaynaklanabilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırma sürecinde ortaya çıkan bulgular ışığında sonuçlar ortaya konulmuş, ulaşılan sonuçlar alanyazın kapsamında tartışılmış ve öneriler geliştirilmiştir.

5.1 Sonuç

Gerçekleştirilen araştırmada yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar üç farklı ortamda incelenmiştir. Bu incelemeler yapılırken araştırmacı gözlemlerle ve yarı yapılandırılmış görüşmelerle veri toplamıştır.

İncelenen durumlardan birincisi çift dilli eğitim veren okullarda Türkçe öğretimidir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin dil bilmemelerinden kaynaklı uyum sorunu yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin özellikle Türk öğrencilerin çoğunluklu olduğu sınıflarda yabancı dil bilmemesinden kaynaklı Türk öğrencilerle kaynaşamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre farklı milletlerden öğrencilerin kendi ana dillerindeki alfabe farklılıkları, kültür özellikleri de Türkçe öğrenimlerinde farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmalarda ulaşılan bulgulardan çıkan bir diğer sonuç ise çift dilli okullarda okul yönetimleri tarafından Türkçe öğretiminin çok önemsenmediği ve desteklenmediğidir. Buna ilave olarak bazı öğrencilerinde başka ülkeye gideceklerini bilmesi ya da Türkçe konuşmaya ihtiyaç duymaması gibi nedenlerin de Türkçe öğrenimini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin çevrelerinde öğrendikleri Türkçeyi konuşacak ortamının bulunmasının da olumsuz bir durum oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin Türkçe kelimeleri öğrenmekte ve hatırlamakta güçlük çektiği de diğer bulgular arasındadır. Bununla birlikte öğrencilerin aynı anda iki dil görmelerinin de Türkçe öğrenimini olumsuz etkilediği, öğrencilerin hâlihazırda bazı dil bilgisi konularında zorlandıkları ve iki dil olmasının kafalarını daha da karıştırdığı anlaşılmaktadır. Ayrıca okul programının da Türkçe öğretimine yönelik değil İngilizce öğretimine yönelik olması, Türkçe öğretimine yönelik herhangi bir programının olmaması da Türkçeyi ikinci plana atmaktadır. Çift dilli okullarda öğrenim gören öğrencilerin ikinci dillerinin İngilizce olduğu gözlemlenmiştir. Yabancılara Türkçe eğitim veren öğretmenlerin İngilizce bilmemesi bu nedenle öğrencilerin sorularına cevap verememesi çalışmanın bulguları arasında yer almaktadır.

İkinci olarak Türkiye'deki uluslararası programlı bir okulda Türkçe öğretimine yönelik karşılaşılan sorunlar incelenmiştir. Araştırmada ulaşılan bulgular doğrultusunda öğrencilerin Türkçe öğreniminde yaşadığı zorluklar, ana dil farklılıklarıdır. Buna bağlı olarak öğrenciler dil bilgisi ve kelime bilgisinde zorlanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin çevrelerinde Türkçe konuşacak birilerinin olmaması durumunun da Türkçe öğretimini olumsuz etkileyen faktör olarak belirtilmiştir. Öğrencilerin Türkiye'de uzun süreli kalmayacakları ve Türkçeyi Türkiye dışında kullanmayacakları algısı Türkçe öğrenmelerinde büyük bir engel olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumunda öğrencilerin Türkçe öğreniminde motivasyonunu düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin özellikle ders kitabı gibi materyal eksiklerinin de olması Türkçe öğrenimini olumsuz etkileyen diğer bir faktör olarak görülmektedir. Yaşanan tüm bu sorunlar beraberinde öğrencilerin uyum sorunu yaşadıklarını göstermiştir.

Üçüncü olarak ise kamu okullarında mülteci öğrencilere Türkçe öğretiminde yaşanan sorunlar incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ana dillerindeki alfabe farklılığından kaynaklı öğrencilerin bazı sesli harfleri öğrenmede sorunlar yaşadığı belirtilmiştir. Ayrıca bazı ailelerin çocuklarının asimile olmalarından korktukları için çocuklarının Türkçe öğrenmemesi yönünde çabalarının olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin dil sorunu nedeniyle yaşadıkları iletişim engeli uyum sorunlarını doğurmakta ve öğrenciler arasında ayrışma ve ötekileşmeye neden olmaktadır. Öğrencilerin yaşadığı travma sonrası psikolojik nedenler dil öğreniminin önüne geçmiştir. Ayrıca öğretmenler, materyal eksikleri yaşadıklarını belirtmiş, bu durumun da Türkçe öğretimine olumsuz yansıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Üç okul tütünden elde edilen bulgular sonucunda Türkçenin kendi ana dilleri ile farklı olması ve bunun yarattığı uyum sorunları ortak sorunlar olarak görülmektedir. Diğer taraftan Türkçe öğretiminde kullanılabilecek materyalin olmaması ya da sınırlı olması da yine bu kapsamda karşılaşılan diğer bir sorundur. Türkçe öğretiminin etkin olarak yapılabilmesi için ders araç gereçlerinin ve materyallerinin hem nicelik hem de nitelik bakımından yeterli olması önemli görülmektedir. Ayrıca üç farklı okul türünden elde edilen bulgulardan farklı olarak mülteci öğrencilerin psikolojik durumları göz önünde bulundurularak Türkçe öğretiminin yapılması daha yerinde olacaktır.

5.2 Tartışma

Gerçekleştirilen bu araştırmada üç farklı ortamda yapılan yabancılara Türkçe eğitimi incelenmiştir. Araştırmada toplanan verilerden ortaya çıkan ortak bir sonuç

yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili materyal eksikliği yaşanmasıdır. Üç okulda çalışan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, özellikle ders kitaplarının yeterli olmaması durumu dile getirilmiştir. Bu durumunda yabancılara Türkçe öğretimini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Candaş Karababa (2009) yaptığı çalışmada, yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan kitapların, öğrenenlerin ihtiyaç ve seviyeleri bakımından yetersiz olduğu bu durumun da öğretim sürecinde karşılaşılan olumsuz bir durum olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özdemir (2013) ise, yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan kaynaklarda gündelik Türkçeden uzak yapay bir dil kullanıldığını hatta ilkokul ya da üniversite düzeyi içinde aynı kitapların kullanıldığını belirtmiştir. Duman (2013), yabancı dil öğretiminde materyal kullanımının çok önemli olduğunu, bu materyallerin öğrenenlerin seviyesine uygun, duyu organlarını harekete geçirecek nitelikte olması gerektiğini belirtmiştir. Öte yandan araştırma yapılan üç farklı okul türünde de öğretmenlerin ifade ettiklerine, yabancılara Türkçe öğretimi ilgili net bir öğretim programı bulunmamaktadır. Öğretmenler kendi öğretim programlarını hazırladıklarını ve bu konuda zorlandıklarını belirtmişlerdir. Nitekim Güngör (2015) de yaptığı çalışmada, Suriyeli öğrencilere yönelik eğitimlerde Millî Eğitim Bakanlığının yabancılara Türkçe öğretimi programının bulunmadığını belirtmiştir.

Bir diğer dikkat çeken sonuç da yabancılara Türkçe öğretiminde farklı uyruk/ırklardan kaynaklanan sorunlar olduğu ya da öğrenme hızını etkilediği sonucudur. Üç farklı okulda görev yapan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, bazı milletlerin daha kolay öğrendiği, bazılarının alfabe farklılığından kaynaklı sorunlar yaşadığı, bazılarının ise telaffuz konusunda zorlandığı ve bunun sebebinin de öğrencinin ana dilinden kaynaklandığı belirtilmiştir. Xu ve Ding (2010), yabancı bir dil ile iletişim kuran öğrencilerin bu dilin bazı özelliklerini çok kolay bazılarını da çok zor bulabileceklerini, bunun sebebinin de ana diline benzeyen ögelerden kaynaklandığını ifade etmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin kendi ana dillerine benzeyen ögeler onlar için basit ve benzemeyenler ise zor olacaktır. Özçakmak (2019) ise, 13-15 yaşlarında Suriyeli öğrencilerle gerçekleştirdiği araştırmada, Arapça kökenli kelimelerin Türkçe öğrenimini kolaylaştırdığını ifade etmektedir. Korkmaz (2009) ise Türkçede bulunan sesli harflerin Arapçada bulunmadığını ifade etmektedir. Bu durumun bir sorun olduğu öğretmen ifadelerine de yansımıştır. Nitekim Suriyeli öğrencilerin yoğun olarak bulunduğu kamu okullarında Türkçe öğretimi yapan öğretmenler bu konuda ciddi sıkıntılar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç da öğrencilerin dil bilmemesinden kaynaklı yaşadıkları uyum sorunudur. Öğrenciler dil farklılıkları nedeniyle birbirleriyle iletişim kuramadıkları, bu durumun da öğrencilerin okula ya da sınıfa uyum sürecini zorlaştırdığı ve uzattığı görülmüştür. Nitekim Türk, Türnüklü, Tercan ve Kaçmaz (2019), Suriyeli ve Türk öğrencilerin aynı sınıfta bulundukları ortamı incelemişler ve araştırma sonucunda Türkçeye hâkim olan Suriyeli çocukların Türk öğrencilerle anlaştığı ve yardımlaştığı, Türkçeye hâkim olmayan öğrencilerin daha çok sorun yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma kapsamında toplanan verilerden ulaşılan başka bir sonuç ise öğrencilerin Türkçe öğrenimlerinde çevrelerinden kaynaklı sorunlar olduğu sonucudur. Uluslararası ve Çift dilli okullarda öğrencilerin, Türkçe konuşmaya ihtiyaç duymayacak bir çevreye sahip oldukları anlaşılmaktadır. Adams ve Oliver (2019), dil öğretiminde akranlarla iletişim kurmanın dil öğrenim sürecinin doğal ve ayrılmaz bir parçası olduğunu belirtmiştir. Ünal ve Demirtaş (2019) ise, yabancılara Türkçe öğretiminin ilkelerinde öğrenilen dilin işe koşulması, özellikle konuşma becerisinde çok önemli olduğunu belirtmiştir. Çevrenin yabancı dil öğrenimi olumsuz etkilemesi konusunda diğer bir boyut da Suriyeli ailelerin asimile olmaları korkusuyla çocuklarının Türkçe öğrenmelerini istememeleri gerçeğidir. Boylu ve Işık (2019) da yaptıkları çalışmada Suriyeli bazı velilerin çocuklarının Türkçe öğrenmesine sıcak bakmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte çift dilli ve uluslararası okullarda bulunan bazı yabancı öğrencilerin Türkiye'de çok fazla kalmayacaklarını düşünmeleri nedeniyle Türkçe öğrenmeye ilişkin motivasyonlarının çok yüksek olmadığı görülmektedir.

Dikkate değer bir başka sonuç da yabancı öğrencilerin Türkçe öğreniminde dil bilgisi ve kelime öğrenme konusunda sorunlar yaşadıkları yönündedir. Nitekim Sorokin ve Timkova (2019), Ukraynalı üniversite öğrencilerinin Türkçe öğretiminde karşılaştığı zorlukları incelemişler ve öğrencilerin en çok dil bilgisi konularında zorlandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Başka bir çalışmada da yine öğrencilerin özellikle Türkçe öğreniminde dil bilgisi konularında sorunlar yaşadığı ifade edilmiştir (Güngör, 2015).

Araştırmada öne çıkan bir başka sonuç ise uluslararası ve çift dilli okullarda okul yönetiminin Türkçe öğretimine gereken önem ve desteği göstermemeleridir. Okul yöneticilerinin öğrenci ve veli profilinden yola çıkarak Türkçe öğretimini önemsememeleri bunu da çevrelerine hissettirmeleri Türkçe öğretimini olumsuz etkileyen bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır.

5.3 Öneriler

Bu araştırmada üç farklı ortamda yabancılara Türkçe öğretimine ilişkin yaşananlar incelemiştir. Araştırma sonunda ulaşılan sonuçlardan yola çıkarak öğretmenlere, okul yöneticilerine, Millî Eğitim Bakanlığına ve velileri teşvik etmeye yönelik yetkililere öneriler olmak üzere başlıklandırılarak sunulmuştur.

5.3.1 Öğretmenlere yönelik öneriler

- Öğrencilere yönelik dili neden öğrenmeleri gerektiği konusunda onları motive edici çalışmalar yapabilirler.
- Öğrencileri Türkçe öğretimi kapsamında öğrendiklerini uygulamaları için ortam oluşturabilirler.
- Derslerin içeriklerini daha çok oyunla öğretim konusunda zenginleştirebilirler.
- Velileri, öğrencilerin neden Türkçe öğrenmelerinin önemli olduğu konusunda bilgilendirip, gerekirse velileri bu sürece dâhil edebilirler.
- Öğrencilerin derse ilgilerini çekmek için onların kültürlerinden ögelerle dersin içeriğini zenginleştirebilirler. Aynı şekilde öğrencilerin ana dillerinden birkaç basit cümle veya kelime ile öğrencilerle iletişimlerini arttırabilirler.
- Dil bilgisi konularını basit yapılarla yavaş yavaş öğretmeleri daha yararlı olabilir.

5.3.2 Okul yöneticilerine yönelik öneriler

- Öğrencilere ve ailelere yönelik Türk diline karşı onlarda oluşabilecek ön yargılar için önlem alabilirler.
- Öğrenciler için uyum programı uygulama noktasında destek verebilirler.
- Okulda kültürlerarası iletişimi artırmak amacıyla velileri de işin içine katarak etkinlikler düzenleyebilirler.
- Öğretmenleri materyal olarak destekleyebilirler.
- Öğrenci velilerine yönelik onların ve çocuklarının Türkçeyi öğrenmelerine yönelik motivasyon artırıcı etkinlikler planlayabilirler.

5.3.3 Velileri teşvik etmeye yönelik yetkililere öneriler

- Türkiye'de kısa süreli bulunsalar bile yeni bir dil öğrenmenin önemli olduğunu ailelere anlatmalı ve bu yönde onlara teşvik verebilirler.
- Ailelerin, okul ve öğretmenlerle iletişim halinde olmalarını sağlayabilirler.

5.3.4 Millî Eğitim Bakanlığına yönelik öneriler

- Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda özel bir politika geliştirebilirler.
- Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda ihtiyaçlar ve öğrenci profilleri göz önünde bulundurularak öğretim programı geliştirebilirler.
- Yabancılara Türkçe öğretimi için ders kitapları ve materyaller geliştirebilirler.
- Öğretmenlere ve okul yöneticileri için ihtiyaca yönelik seminerler verebilir, onlara destek sağlayıp, bunların dönütleri takip edebilirler.

5.3.5 Yapılacak araştırmalara yönelik öneriler

- Araştırmalar, öğretmenlere veya okulun ihtiyaçlarına yönelik uygulamalı şekilde yapılabilir.
- Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda yöneticilerle görüşmeler yapılarak olayın farklı bir boyutu ele alınabilir.
- Öğrencilerin yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik uygulamalı araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Açık, F. (2008), Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, 27–28 Mart, Gazimağusa/ Kuzey Kıbrıs.

Adams, R., & Oliver, R. (2019*). Peer interaction and language learning.* R. Adams, & R. Oliver içinde, *Teaching Through Peer Interaction* (s. 1-50). New York: Taylor and Francis.

Akarsu, B. (1955). *Wilhelm Von Humboldt'da dil-kültür bağlantısı*. İstanbul: İstanbul Matbaası.

Akbayır, S. (2010). *Yazılı anlatım nasıl yazabilirim?* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Aksan, D. (1997). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aksan, D. (2001). *Türkiye Türkçesinin dünü, bugünü, yarını.* Ankara: Bilgi Yayınevi.

Aksan, D. (2003). *Dil, şu büyülü düzen.* Ankara: Bilgi Yayınevi.

Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dilbilim I.* Ankara: Türk Dil Kurumu.

Aktaş, T. (2007). *Yabancı dil öğretiminde kültürlerarası yaklaşım.* Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi bildiriler kitabı içinde (s. 61-68). *Ankara: Gazi Üniversitesi.*

Aktaş. T. ve İşigüzel, B. (2014). Yabancı dil öğretiminde yapılandırmacı kuram. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3*(2014), 128-145.

Alyılmaz, S., ve Şengül, K. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejileri*. İstanbul: Kesit Yayınları.

Anılan, H., Genç, B. ve Göl Dede, D. (2011). Destekleyici ek metin çalışmalarının kırsal kesim öğrencilerinin kelime kazanım düzeylerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(29*)*, 43-57.

Arslan, M. (2007). Constructivist approaches in education. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences, 40*(1), 41-61.

Ayten, B. K. ve Ateş, A. (2021). Problems experienced in the literacy teaching process by foreign students in the first grade of primary school. *International Journal of Educational Methodology, 7*(2), 319-334.

Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). New York: Multilingual matters.

Banguoğlu, T. (1986). *Türkçenin grameri.* Ankara: Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları.

Banguoğlu, T. (1990). *Türkçenin grameri* [The grammar of Turkish]. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Banguoğlu, T. (1998). *Türkçe'nin grameri.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Baskın, S. (2018). Ortaokul sözlüklerinin Türkçe eğitimindeki hedef söz varlığı açısından değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(3), 622-637. doi:10.17679/inuefd.336691

Başkan, Ö. (2006). *Yabancı dil öğretimi ilkeler ve çözümler*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Barthes, R. (1979). *Göstergebilim ilkeleri*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Bayraktar, N. (2006). *Dil bilimi.* Çanakkale: Nobel Yayınları.

Beardsmore, H. B. (1982). *Bilingualism basic principles*. England: Clevedon.

Bekleyen, N. (2015). *Dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Bernhardt, E. B. (1991). *Reading development in a second language: Theoretical, empirical & classroom perspectives*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation Norwood.

Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition.* New York: Cambridge University https://psycnet.apa.org/record/2001-01047-000 adresinden erişilmiştir.

Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 1*(4) 107-133.

Biçer, N. (2017). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yayınlanan makaleler üzerine bir analiz çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27, 236-247. doi:10.5505/pausbed.2017.69772

Biçer, N., Çoban, İ. ve Bakır, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: Atatürk Üniversitesi örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *7*(29), 125-135.

Birol, C. ve Özbay, M. (Ed.) (2013). *Yabancılara Türkçe öğretimi için ölçme ve değerlendirme soruları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Boylu, E. ve Işık, P. (2019). Suriyeli mülteci çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin yaşadıkları durumlara ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *39*(2), 895-936.

Bozavlı, E., (2018). Yabancı dil öğrencilerinin dinleme becerilerine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *6*(74), 31-44.

Brahimi, S. (2019). *Arnavutça ve Türkçe arasındaki tipolojik farklılıkların yabancı dil olarak Türkçe öğretimine etkisi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara. http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11655/8926/imzal%C4%B1.pdf?sequence=1&isAllowed=y adresinden erişilmiştir.

Butzkamm, W. (2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma. *Language Learning Journal, 28*(1), 29-39.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. Demirel F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (27. Baskı).* Ankara: Pegem Akademi.

Candaş Karababa, Z. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *42*(2), 265-277.

Cesur, M. O. (2008). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri, öğrenme stili tercihi ve yabancı dil akademik başarısı arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü.* (Yayınlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, İstanbul.

Chang, W. C. (2016). *Tayvan'da yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Christiensen, M. H., & Kirby, S. (2003). *Language Evolution.* New York: Oxford University Press Inc.

Ciğerci, F. M. ve Güngör, F. (2016). Sınıf öğretmenlerinin bakış açısından yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin yaşadığı sorunlar (Bilecik ili örneği). *Journal of Education and Future*, 10, 137-164.

Ciğerci, F. M. ve Yıldırım, M. (2020). Sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma sürecine ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, *15*(2), 1541-1555.

Conboy B. T., & Mills D. L. (2006). Two languages, one developing brain: event-related potentials to words in bilingual toddlers. *Developmental. Science*, *9*(1), doi:10.1111/j.1467-7687.2005.00453.x.

Çakır, G. (2015). Yabancı dilde konuşma becerisinin geliştirilmesinde öğretmen adaylarının görüşleri. *International Journal of Social Science,* 40*,* 193-203. doi:10.9761/JASSS3125

Çelik, S. (2014). *Yabancı dil olarak Almanca ve Türkçe öğretimi a1 ve a2 seviyesindeki ders kitaplarında kullanılan söz varlığının karşılaştırılması.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Çetinkaya, S. (2015). *İkidillilik ve çeviri.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çetinkaya, Y. (2008). *Yabancı dil öğretiminde kültürel öğelerin etkisi ve bu öğelerin yabancı dil kitaplarında uygulanış biçimi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demir, A. ve Açık, F. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları* 30, 51-72.

Demiray, F. (2014). *Sözcüksel erişim sürecinde dil seçimi: İkidilliler üzerine deneysel bir çalışma.* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Demirekin, M. (2016). Yaklaşımdan tekniğe yabancılara Türkçe öğretim yöntemleri ve yöntem sonrası dönem. F. Yıldırım & B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar- Yöntemler- Beceriler- Uygulamalar* içinde (s. 43-76). Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler*, *Yöntemler, Teknikler.* (1. Baskı). Ankara: USEM Yayınları.

Demirel, Ö. (2000). *Türkçe öğretimi*. (2. Baskı) Ankara: Pegem A yayıncılık.

Demirel, Ö. (2007). *Yabancı dil öğretimi*. (3. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2011). *Yabancı dil öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Dönmez, M. İ. ve Paksoy, S. (2015). Türkiye'de öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğrenmede karşılaştıkları sorunlar üzerine bir araştırma: Kilis 7 Aralık Üniversitesi örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, UDES 2015, 1907- 1919.

Duman, G. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal geliştirme ve materyallerin etkin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *1*(2), 1-8. doi:10.16916/aded.16003

Durak, E. (2006). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında Avrupa ortak dil kriterleri sorunsalı.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Durmuş, M. (2013). *Yabancılara Türkçe Öğretim*i. (1. Baskı) Ankara: Grafiker Yayınları.

Ekren, C. ve Ökten, C. E. (2019). Yabancılara Türkçe öğretenlerin dil bilgisi öğretimine ilişkin algıları: bir metafor incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *8*(3), 1687-1708.

Emiroğlu, S. (2013). Konuşma eğitimi. M. Durmuş ve A. Okur, (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 277-291). Ankara: Grafiker Yayınları.

Ercilesun, B. A. (2004). *Başlangıçtan yirminci yüzyıla Türk dili tarihi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Er, O., Biçer, N., Bozkırlı, K. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *1*(2), 51-69. doi:10.7884/teke.51

Faerch, C., & Kasper, G. (1983). Plans and strategies in foreign language communication. In C. Faerch, & G. Kasper (Eds.), *Strategies İn İnterlanguage Communication* (s. 20-60). London: Longman.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education (8.baskı).* New York: McGraw-Hill.

Fought, J., & Francis, P. D. (1999). Biographical Sketches. F. John içinde, *Leonard Bloomfield Critical Assesment of Leading Linguistics* (s. 292-299). London: Routledge.

Gemalmaz, E. (2010). *Türkçenin Derin Yapısı*. (Yayıma Hazırlayanlar: Cengiz Alyılmaz ve Osman Mert), Ankara: Belen Yayıncılık.

Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies*, *6*(3), 797-810.

Göçmen, G. (2010). *Uluslararası bakalorya programının uluslararası anlayış geliştirmeye katkısı.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Gökberk, M. (2004). *Değişen dünya değişen dil.* (4. basım). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Gömleksiz, M. N. ve Elaldı Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. 6*(2), 443-454.

Gün, M. ve Nünükoğlu, P. (2019). İzmir yabancılar için Türkçe A1 kitabının yapılandırmacı yaklaşım ilkelerine göre değerlendirilmesi. R*esearcher: Social Science Studies, 7*(3)*, 88-99.* doi:10.29228/rssstudies.36929

Gündoğan, A. O. (2000). Dil ve dil-anlam ilişkisi. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, Dil Bilimi ve Dil Öğretimi Özel Sayı,* 4, 45- 58.

Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe eğitimindeki uygulamaları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(15),123-148.

Güneş, F. (2013). Türkçede metin öğretimi yerine metinle öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *11*(6), 603-637.

Güngör, F. (2015). *Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Güngör, F. ve Şenel, E. A. (2018). Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 8*(2), 124-173.

Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi.* Ankara: Akçağ Yayınları.

Hamarat, H. (2019). *İkinci dil eğitimi almayan tek dilli okul öncesi dönem çocukları ile iki dilli veya ikinci dil eğitimi alan okul öncesi dönem çocuklarının alıcı ve ifade edici dil gelişim düzeylerinin karşılaştırılması.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Huang, C. P. (2010). Exploring factors affecting the use of oral communication strategies. *LongHua Technology University Journal*, *30*(1), 85-104.

İlter, B. G. (2014). Yabancı dil öğretiminde yazma becerisi nasıl geliştirilebilir? *Dil Dergisi*, *2014*(163), 36-45.

İşcan, A. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak önemi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, *2*(4), 29-36.

İşeri, K. (1996). Dilin kazanımı ve yabancı dil öğretimi. *Dil Dergisi*, 43, 21–27.

Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *27*(1), 141-153.

Kaldırım, A. ve Degeç, H. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinleme esnasında karşılaştıkları sorunlar. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi, 7*(1), 19-36.

Katrancı, M. ve Yangın, B. (2013). Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2013*(11), 733-771. doi:10.14520/adyusbd.429

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Aksoy Ö. (2012). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kazancı, E. E. (2017). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe ifade edici ve alıcı dil gelişimlerinin incelenmesi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Khomeniuk, A. (2020). Ukrayna'da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, *3*(1), 5-20. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijotfl/issue/50307/617644 adresinden erişilmiştir.

Kılınç, E. (2014). *Antalya'da yaşayan yabancı uyruklu aile çocuklarının karşılaştığı eğitim sorunları: Uluslararası Özel Antalya Rus Okulu örneği.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Korkmaz, Z. (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Korkmaz, Z. (2009). Alfabe devriminin Türk toplumu üzerindeki sosyal ve kültürel etkileri. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *4*(3), 1469-1480. *https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.739 adresinden erişilmiştir.*

Korkut, E. (2004). *Pour apprendre une langue étrangère*. Ankara: Pegem Yayınclık.

Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları,* 13, 287-309.

Maden, S. (2017). Attitudes of foreigners who learn Turkish as a Second language towards Turkish culture. *Journal of Education and Practice*, *8*(21), 18-27.

Maden, S. ve İşcan, A. (2011). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amaç ve sorunlar (Hindistan örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, *3*(5), 23-37.

Mccarten, J. (2007). *Teaching vocabulary lessons from the corpus lessons for the classroom.* New York: Cambridge University Press.

Melanlıoğlu, D. (2011). *Üstbiliş strateji eğitiminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi.* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Melanlıoğlu, D. (2016). Yabancı öğreniciler için dinleme becerisine yönelik üstbilişsel dereceli puanlama anahtarı. *Journal of Education Faculty*, *18*(2), 1206-1229.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. S.Turan (Çev.Ed.), Ankara: Nobel Yayın.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2020). "*Yabancı dil olarak öğretiminde "Türkçe" seferberliği" https://meb.gov.tr/yabanci-dil-olarak-o%C4%9Fretiminde-turk%C3%A7e-seferberligi/haber/22165/tr* adresinden erişilmiştir. Erişim Tarihi: 15.07.2021

Oflaz, A. (2015). Geleneksel ve alternatif yabancı dil öğretim yöntemlerinde Almanca kelime öğretimi. *International Periodical For The Languages, Literature And History of Turkish or Turkic, 10*(3), 695-712. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7941 adresinden erişilmiştir.

Onan, B. (2014). *Dil bilgisi öğretiminde temel ilkeler ve izlenen aşamalar.* (Ed.). *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi* (2. Baskı). (s.71-103). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dili, iki dillilik, yabancı dil. *JASSS,* 45, 279-290. doi:10.9761/JASSS3411

Oymak, R. (2012). *Dil üretimine dayalı Türkçe eğitimi ve öğretimi.* Kocaeli: Umuttepe Yayınları.

Ördem, E. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde leksikal yaklaşım: bir eşdizimlilik çalışması modeli. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 11, 905-931. doi:10.14520/adyusbd.489

Özbay, M. (2002). Kültür Aktarımı Açısından Türkçe Öğretimi. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, *602*(2), 112-120.

Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(1), 30-45.

Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, *7*(1), 87-97.

Özçakmak, H. (2019). Arapça kökenli sözcüklerin Türkçe öğrenmeye etkisine dair görüşleri. *Turkish Studies Language and Literature. 14*(3), 1479-1495.

Özdemir, C. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde ders malzemelerinin önemi ve işlevsel ders malzemelerinin nitelikleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. 8*(1). 2049-2056.

Özden, Y. ve Şimşek, H. (1998). Davranışçılıktan oluşturmacılığa: Öğrenme paradigmasının dönüşümü ve Türk eğitimi. *Bilgi ve Toplum*, 1, 71-82.

Özer, H. (2013). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-60 ay ve 61-72 ay grubu çocukların ana dil gelişimleri ile ikinci dil öğrenmeleri arasındaki ilişkinin*

incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Özerol, G. (2016). Türkçe ve Türk kültürü dersleri ile ilgili veli görüş ve beklentileri: Fransa/Nancy örneği. *Yabancılara Türkçe Öğretimi Üzerine Araştırmalar*, 55-67.

Özgüzel, S. (2013). Batı Avrupa'da çok kültürlü toplum olgusu ve kültürlerarası iletişimin önemi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, *2*(4), 143-152.

Özsoy, G (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *6*(4), 713-740.

Pavlenko, A. (2012). Affective processing in bilingual speakers: disembodied cognition?. *International Journal of Psychology*. *47*(6), 405–428.

Peçenek, D. (2014). İkinci dil edinimi (araştırması) ve yönlendirilen ikinci dil edinimi alanlarına genel bir bakış. *Dil Dergisi,* 164, 5-25.

Pişkin, B. S. (2019). *İkinci dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilere yönelik kullanılan yaklaşım ve yöntemler*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2002). *Approaches And Methods İn Language Teaching.* Cambridge: University Press Cambridge.

Sapir, E. (1999). Dil. B. Vardar (Ed.), *XX. Yüzyıl Dilbilimi: Kuramcılardan Seçmeler*. İstanbul: Multilingual.

Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Seferoğlu, G. ve Uzakgören, S. (2004). Equipping learners with listening strategies in English language classes. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *27*(27), 223-231.

Sinan, A. T. (2006). Ana dili eğitimi üzerine bazı düşünceler. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, *4*(2), 75-78.

Solak, E. M. (2019). *Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen uluslararası öğrencilerin konuşma kaygıları üzerine bir inceleme.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

Sorokin, S. V., & Timkova, T. (2019). Problems and difficulties in teaching Turkish grammar to Ukrainian students at university level. *Journal of History Culture and Art Research*, *8*(4), 90-114. doi:http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v8i4.2294

Spromberg, S. (2011). *Communication strategies used by high school English language learners in multilingual Classrooms (Master of arts in teaching English to speakers of other languages)*. Hunter College, City University of New York.

Stern, H. H. (1983). Fundamental concepts of language teaching. Oxford, England: *Oxford University Press.*

Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*, *74*(75), 49-52.

Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *3*(1), 325-339. doi:10.7884/teke.245

Tansel, F. A. (1987). *İyi ve doğru yazma usulleri 1 tashih ve müracaat el kitabı.* İstanbul: Kubbealtı Neşriyat.

Tosun, C. (2006). Yabancı dille eğitim sorunu. *Journal of Language and Linguistic Studies, 2*(1), 28-42.

Tüfekçioğlu, B. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe okuma becerisinin yöntem ve materyal açısından geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *E-Dil Dergisi,* 1, 101-117.

Türk Dil Kurumu. (2010). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Türk, F., Türnüklü, A., Tercan, M. ve Kaçmaz, T. (2019). Gruplar arası olumlu ve olumsuz temas: Türk ve Suriyeli ilkokul öğrencilerinin sınıf içi etkileşimlerinin incelenmesi. *Nesne Psikoloji Dergisi, 7*(15), 214-235. doi:10.7816/nesne-07-15-05

Türkben, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *7*(4), 2464-2479.

Türkiye Göç İdaresi. *"Türkiye'de yaşayan yabancı sayıları"* Erişim Tarihi: 09.01.2020

Türkiye Maarif Vakfı. "*Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı"* https://www.turkiyemaarif.org/uploads/Turkcenin_Yabanci_Dil_Olarak_Ogretimi_Programi1.pdf adresinden erişilmiştir. Erişim Tarihi: 15.07.2021

Uçak, S. (2016). Dil öğrenimi ve edinimi üzerine bir tartışma. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, *1*(1), 65-80.

Uygur, M. (2003). *Kültür kuramı* (2.baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Ünal, E. ve Demirtaş, E. N. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi*. H. Akyol, & A. Şahin içinde, Türkçe Öğretimi Öğretmen Adayları ve Öğretmenler İçin (s. 391-412). Ankara: Pegem Akademi.

Ünal Gürocak, S. (2007*). Anasınıfına devam eden 60-72 ay çocuklarının dil gelişimi ve ince motor gelişimi açısından değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Willems, G. M. (1987). Communication strategies and their significance in foreign language teaching. *System*, *15*(3), 351-364.

Wei, L. (2000). Types of morphemes and their implications for second language morpheme acquisition. *International Journal of Bilingualism, 4*(1), 29-43.

Wei, L. (2007). *Dimensions of bilingualism,The Bilingualism Reader*, Editör: L. Wei. 2nd ed. Routledge. s. 1-23.

Weinrich, U. (1968*). Languages in contact*. Paris, New York: Mouton.

Yağcı, G. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: Belarus örneği. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı- Belleten*, *65*(1), 191-199.

Yağmur, K. (2006). Batı Avrupa'da Türkçe öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri. *Dil Dergisi,* 134, 31-48.

Yazıcı, Z. ve İlter, B. G. (2008). Okul öncesi dönemdeki iki dilli/ çok dilli çocukların dil kazanım süreci. *Dil Araştırmaları Dergisi*, 3, 47-61.

Yıldırım, Ş. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, F. ve Tüfekçioğlu, B. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: kuramlar, yöntemler, beceriler, uygulamalar.* (1. Baskı). Ankara: A Pegem Akademi.

Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz Y. (2006). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yılmaz, Ö. ve Dilidüzgün, Ş. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin odaklı dil bilgisi öğretimi üzerine öğrenci görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *7*(1), 217-234.

Yüce, M. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde soyut kavram, sesteş, ikileme ve zıt anlamlı kelimelerin öğretimi.* (Yüksek lisans tezi). http://earsiv.odu.edu.tr:8080/jspui/bitstream/11489/1269/1/YABANCILARA%20T%C3%9CRK%C3%87E%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0MDE%20SOYUT%20KAVRAM%2C%20SESTE%C5%9E%2C%20%C4%B0K%C4%B0LEME%20VE%20ZIT%20ANLAMLI%20KEL%C4%B0MELER%C4%B0N%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%C4%B0%20PDF.pdf adresinden erişilmiştir.

Xu, L., & Ding, L. (2010). *A brief analysis of the positive and negative effects of the Native Language Transfer in English Study* [J]. Science & Technology In Formation.

Yunus Emre Enstitüsü (2018). *2018 faaliyet raporu.* https://www.yee.org.tr/sites/default/files/yayin/2018_faaliyet_raporu_rev_02_db_16072020.pdf Erişim Tarihi: 16.12.2020

EKLER

EK-1

Uluslararası Okul Haftalık Ders Programı

DERSLER		SINIFLAR					
		İlkokul					
		1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
Zorunlu Dersler	Türkçe	1	1	1	1	1	1
	Matematik	3,75	3,75	3,75	3,75	3,75	3,75
	Okuma-Yazma	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5	7,5
	Kütüphane	1	0,83	0,83	0,83	0,83	0,83
	Araştırma (Fen/Sosyal Bilgiler)	3,75	3,75	3,75	3,75	3,75	3,75
	Beden Eğitimi Spor	1,3	2	2	2	2	2
	Sanat	1	1	1	1	1	1
	Beden Eğitimi Oyun	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7
	Müzik	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3	1,3
	Fransızca		1,3	1,3	1,3	1,3	1,3
	Koro					1	1
Zorunlu dersler toplamı		**21,33**	**23,17**	**23,17**	**23,17**	**24,17**	**24,17**
Seçmeli	İngilizce destek	2	2	2	2	2	2
	Rehberlik	*İhtiyaç halinde*	*İhtiyaç halinde*	*İhtiyaç halinde*	*İhtiyaç halinde*	*İhtiyaç halinde*	*İhtiyaç halinde*
Seçmeli dersler toplamı		**2**	**2**	**2**	**2**	**2**	**2**
Serbest aktivite		**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**
Toplam ders saati		23,33	25,17	25,17	25,17	26,17	26,17

EK-2

Çift Dilli Okul Ders Programı

DERSLER		SINIFLAR			
		İlkokul			
		1	2	3	4
Zorunlu Dersler	Türkçe	10	10	8	8
	Matematik	5	5	5	5
	Hayat Bilgisi	4	4	3	
	Fen Bilimleri			3	3
	Sosyal Bilgiler				3
	Yabancı Dil		2	2	2
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi				2
	Görsel Sanatlar	1	1	1	1
	Müzik	1	1	1	1
	Beden Eğitimi ve Oyun	5	5	5	2
	Trafik Güvenliği				0
	İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi				2
	Kulüp Çalışması	1	1	1	1
	Etüt	5	4	6	3
Zorunlu dersler toplamı		32	33	35	33
Seçmeli Dersler	Serbest Etkinlikler	3	2	0	2
Seçmeli dersler toplamı		3	2	0	2
Seçilebilecek ders saati		0	0	0	0
Toplam ders saati		35	35	35	35

EK-3

Kamu Okul Ders Programı

DERSLER		SINIFLAR			
		İlkokul			
		1	**2**	**3**	**4**
Zorunlu Dersler	Türkçe	10	10	8	8
	Matematik	5	5	5	5
	Hayat Bilgisi	4	4	3	
	Fen Bilimleri			3	3
	Sosyal Bilgiler				3
	Yabancı Dil		2	2	2
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi		2	2	2
	Görsel Sanatlar				2
	Müzik	1	1	1	1
	Beden Eğitimi ve Oyun	1	1	1	1
	Trafik Güvenliği				1
	İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi				2
Zorunlu dersler toplamı		**26**	**28**	**28**	**30**
Seçmeli Dersler	Serbest Etkinlikler	4	2	2	
Seçmeli dersler toplamı		**4**	**2**	**2**	
Seçilebilecek ders saati		**0**	**0**	**0**	**0**
Toplam ders saati		30	30	30	30

EK-4

Yarı-yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Soruları

1. Sınıfınızda farklı milletlerden öğrenci/ öğrenciler olması konusundaki düşünceleriniz nelerdir? (bu konuda ne düşünüyorsunuz?)
2. Bu öğrencilerinizin özelliklerinden biraz bahseder misiniz? (bu öğrencilerin özelliklerini anlatır mısınız?)
3. Sınıfınızdaki yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları sorunlar genel olarak nelerdir?
4. Sınıfınızdaki farklı milletlerden olan öğrencilerin birbirlerine yaklaşımları nasıldır?
5. Sınıfınızdaki yabancı uyruklu öğrenciler Türkçe öğrenme öğretme sürecinde ne gibi sorunlar yaşıyorlar? En çok yaşanan sorunlar nelerdir?
6. Sınıfınızdaki yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenim sürecinde yaşadıkları bu sorunların kaynakları (nedenleri) sizce nelerdir?
   a) Öğrenciden kaynaklanan nedenler neler? (dil, iletişim, öğrenme güçlüğü, aile)
   b) Sınıf ortamından kaynaklanan nedenler neler? (sosyal ve fiziksel ortam)
   c) Program ve ders kitaplarından kaynaklanan sorunlar neler?
7. Sınıfınızda ya da okulunuzda bu sorunların çözümüne yönelik ne tür uygulamalar yapılmaktadır? Bu uygulamaları nasıl değerlendiriyorsunuz?
8. Sınıfınızdaki yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları bu sorunların çözümü için sizin önerileriniz nelerdir? (Başka neler yapılmalı/neler yapılabilir?)
9. Konu ile ilgili eklemek istediğiniz başka görüşleriniz var mı?

EK-5

Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Soruları

1. Nerelisiniz? Kaç yıldır Türkiye'de yaşıyorsunuz? Türkiye'ye gelme sebebiniz nedir?
2. Türkiye'de kendini nasıl hissediyorsun? Anlatır mısın?
3. Türkiye'de Türk öğrencilerle birlikte eğitim görme konusunda neler düşünüyorsun? Neler hissediyorsun?
4. Başka bir ülkede yaşamak hayatına nasıl sorunlar (zorluklar) getirdi? Bahseder misin? (dil, iletişim, uyum vb.)
5. Sınıftaki diğer arkadaşlarınla ve öğretmeninle (öğretmenlerinle) aranız nasıl? Neler yapıyorsunuz? Biraz bahseder misin?
6. Okulda ya da sınıfta eğitiminle ilgili yaşadığın sorunlar neler? (dil, iletişim, disiplin, öğrenme vb.)
7. Türkçe öğrenirken zorluk yaşıyor musun? Yaşıyorsan nerelerde yaşıyorsun?
8. Yaşadığın sorunları çözmek için neler yapıyorsun, kimlerden yardım alıyorsun?
9. Senin bu sorunlarını çözmek için okulda ya da sınıfta neler yapılıyor?
10. Daha başarılı olman için okulda ya da sınıfta başka neler yapılmasını isterdin?
11. Bu konuyla ilgili söylemek istediğin başka bir şey var mı?

Semi-Structured Student Interview Questions

1. Where are you from? How many years in Turkey? What is your reason for coming to Turkey?
2. How do you feel in Turkey? Can you tell me?
3. What do you think about studying with Turkish students? What do you feel?
4. How did living in another country bring problems to your life? (language, communication, compliance, etc.)
5. How are you with your classmates and your teacher (s)? What do you do? Could you tell me?
6. What are your experiences at school or in the classroom? (language, communication, discipline, learning, etc.)
7. Do you have difficulty learning Turkish? If you do, where do you live?
8. What are you doing to solve your problem, who do you get help from?
9. What is being done at school or in the classroom to solve it this way?

10. What else would you like to do in school or in the classroom to be more successful?
11. Is there anything else you would like to say about this issue?

EK-6

Uluslararası Okul İzin Formu

Uluslararası Okul İzin Formu

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı öğrencisi Özge Güneş'in 01.10.2919-05.02.2020 tarihleri arasında yapacağı araştırmanın amacını ve uygulayacağı veri toplama tekniklerini bana açıklamıştır. Özge Güneş'in bilimsel araştırma süresi boyunca okulumuzda veri toplamasına izin veriyorum.

Yöneticinin Adı ve Soyadı:
İmza:

EK-7

Çift Dilli Okul İzin Formu

Çift Dilli Okul İzin Formu

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı öğrencisi Özge Güneş'in 09.10.2919-12.02.2020 tarihleri arasında yapacağı araştırmanın amacını ve uygulayacağı veri toplama tekniklerini bana açıklamıştır. Özge Güneş'in bilimsel araştırma süresi boyunca okulumuzda veri toplamasına izin veriyorum.

Yöneticinin Adı ve Soyadı:
İmza:

EK-8

Kamu Okulu İzin Formu

Kamu Okulu İzin Formu

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı öğrencisi Özge Güneş'in 02.10.2919-19.02.2020 tarihleri arasında yapacağı araştırmanın amacını ve uygulayacağı veri toplama tekniklerini bana açıklamıştır. Özge Güneş'in bilimsel araştırma süresi boyunca okulumuzda veri toplamasına izin veriyorum.

Yöneticinin Adı ve Soyadı

İmza:

EK-9

Öğretmen Görüşme İzin Formu

Öğretmen Görüşme İzin Formu

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi olan Özge GÜNEŞ yapacağı araştırmanın amacını ve uygulayacağı veri toplama tekniklerini bana açıklamıştır. Bu araştırmaya hiçbir baskı altında kalmadan gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum. Özge GÜNEŞ'in bilimsel araştırma süreci boyunca veri toplama amaçlı olarak görüşme yapmasında ve ses kaydı almasında hiçbir sakınca bulunmamaktadır.

Öğretmenin Adı ve Soyadı:

İmza:

EK-10

Öğretmen Görüşme İzin Formu

Öğretmen Görüşme İzin Formu

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi olan Özge GÜNEŞ yapacağı araştırmanın amacını ve uygulayacağı veri toplama tekniklerini bana açıklamıştır. Bu araştırmaya hiçbir baskı altında kalmadan gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum. Özge GÜNEŞ'in bilimsel araştırma süreci boyunca veri toplama amaçlı olarak görüşme yapmasında ve ses kaydı almasında hiçbir sakınca bulunmamaktadır.

Öğretmenin Adı ve Soyadı:

İmza:

EK-11

Öğrenci Görüşme İzin Formu

Öğrenci Görüşme İzin Formu

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi olan Özge GÜNEŞ yapacağı araştırmanın amacını ve uygulayacağı veri toplama tekniklerini bana açıklamıştır. ~~Kızımın/~~ oğlumun bu araştırmaya hiçbir baskı altında kalmadan gönüllü olarak katılmasını kabul ediyorum. Özge GÜNEŞ'in bilimsel araştırma süreci boyunca veri toplama amaçlı olarak görüşme yapmasında ve ses kaydı almasında hiçbir sakınca bulunmamaktadır.

Velinin Adı ve Soyadı:

İmza:

EK-12

Öğrenci Görüşme İzin Formu

Öğretmen Görüşme İzin Formu

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi olan Özge GÜNEŞ yapacağı araştırmanın amacını ve uygulayacağı veri toplama tekniklerini bana açıklamıştır. Bu araştırmaya hiçbir baskı altında kalmadan gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum. Özge GÜNEŞ'in bilimsel araştırma süreci boyunca veri toplama amaçlı olarak görüşme yapmasında ve ses kaydı almasında hiçbir sakınca bulunmamaktadır.

Öğretmenin Adı ve Soyadı:

İmza:

EK-13

Öğretmen Görüşme İzin Formu

Öğretmen Görüşme İzin Formu

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi olan Özge GÜNEŞ yapacağı araştırmanın amacını ve uygulayacağı veri toplama tekniklerini bana açıklamıştır. Bu araştırmaya hiçbir baskı altında kalmadan gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum. Özge GÜNEŞ'in bilimsel araştırma süreci boyunca veri toplama amaçlı olarak görüşme yapmasında ve ses kaydı almasında hiçbir sakınca bulunmamaktadır.

Öğretmenin Adı ve Soyadı:

İmza:

EK-14

Öğretmen Görüşme İzin Formu

Öğretmen Görüşme İzin Formu

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi olan Özge GÜNEŞ yapacağı araştırmanın amacını ve uygulayacağı veri toplama tekniklerini bana açıklamıştır. Bu araştırmaya hiçbir baskı altında kalmadan gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum. Özge GÜNEŞ'in bilimsel araştırma süreci boyunca veri toplama amaçlı olarak görüşme yapmasında ve ses kaydı almasında hiçbir sakınca bulunmamaktadır.

Öğretmenin Adı ve Soyadı:

İmza

EK-15

Öğretmen Görüşme İzin Formu

Öğrenci Görüşme İzin Formu

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi olan Özge GÜNEŞ yapacağı araştırmanın amacını ve uygulayacağı veri toplama tekniklerini bana açıklamıştır~~. Kızımın/~~ oğlumun bu araştırmaya hiçbir baskı altında kalmadan gönüllü olarak katılmasını kabul ediyorum. Özge GÜNEŞ'in bilimsel araştırma süreci boyunca veri toplama amaçlı olarak görüşme yapmasında ve ses kaydı almasında hiçbir sakınca bulunmamaktadır.

Velinin Adı ve Soyadı:

İmza:

EK-16

Öğretmen Görüşme İzin Formu

Öğretmen Görüşme İzin Formu

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi olan Özge GÜNEŞ yapacağı araştırmanın amacını ve uygulayacağı veri toplama tekniklerini bana açıklamıştır. Bu araştırmaya hiçbir baskı altında kalmadan gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum. Özge GÜNEŞ'in bilimsel araştırma süreci boyunca veri toplama amaçlı olarak görüşme yapmasında ve ses kaydı almasında hiçbir sakınca bulunmamaktadır.

Öğretmenin Adı ve Soyadı:

İmza:

EK-17

Öğretmen Görüşme İzin Formu

Öğretmen Görüşme İzin Formu

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi olan Özge GÜNEŞ yapacağı araştırmanın amacını ve uygulayacağı veri toplama tekniklerini bana açıklamıştır. Bu araştırmaya hiçbir baskı altında kalmadan gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum. Özge GÜNEŞ'in bilimsel araştırma süreci boyunca veri toplama amaçlı olarak görüşme yapmasında ve ses kaydı almasında hiçbir sakınca bulunmamaktadır.

Öğretmenin Adı ve Soyadı:

İmza:

EK-18

Öğretmen Görüşme İzin Formu

Öğretmen Görüşme İzin Formu

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi olan Özge GÜNEŞ yapacağı araştırmanın amacını ve uygulayacağı veri toplama tekniklerini bana açıklamıştır. Bu araştırmaya hiçbir baskı altında kalmadan gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum. Özge GÜNEŞ'in bilimsel araştırma süreci boyunca veri toplama amaçlı olarak görüşme yapmasında ve ses kaydı almasında hiçbir sakınca bulunmamaktadır.

Öğretmenin Adı ve Soyadı:

İmza:

EK-19

Öğrenci Görüşme İzin Formu

Öğrenci Görüşme İzin Formu

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi olan Özge GÜNEŞ yapacağı araştırmanın amacını ve uygulayacağı veri toplama tekniklerini bana açıklamıştır. Kızımın/ oğlumun bu araştırmaya hiçbir baskı altında kalmadan gönüllü olarak katılmasını kabul ediyorum. Özge GÜNEŞ'in bilimsel araştırma süreci boyunca veri toplama amaçlı olarak görüşme yapmasında ve ses kaydı almasında hiçbir sakınca bulunmamaktadır.

Velinin Adı ve Soyadı:

İmza:

EK-20

Öğrenci Görüşme İzin Formu

Öğrenci Görüşme İzin Formu

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi olan Özge GÜNEŞ yapacağı araştırmanın amacını ve uygulayacağı veri toplama tekniklerini bana açıklamıştır. ~~Kızımın~~/ oğlumun bu araştırmaya hiçbir baskı altında kalmadan gönüllü olarak katılmasını kabul ediyorum. Özge GÜNEŞ'in bilimsel araştırma süreci boyunca veri toplama amaçlı olarak görüşme yapmasında ve ses kaydı almasında hiçbir sakınca bulunmamaktadır.

Velinin Adı ve Soyac

İmza:

EK-21

Uluslararası Okul Binası

EK-22

Çift Müfredatlı Okul Binası

EK-23

Kamu Okulu Binası

EK-24

Yapılandırılmamış Gözlem Formu

	Evet	Kısmen	Hayır
Öğretmenlerin dersleri günlük hayatla ilişkilendirme durumları			
Öğretmenlerin derse ilişkin teknolojik araç-gereç kullanımı			
Öğretmenlerin derse ilişkin doğru materyal kullanımı			
Öğretmenlerin anlaşılır açıklamalar ve yönergeler vermesi			
Öğretmenlerin sınıf kontrolü			
Öğrencilerin derse olan katılımı			
Öğrencilerin derse olan ilgileri			
Öğrencilerin derse olan güdüleri			
Öğrencilerin sözel yönergeleri anlayabilme düzeyi			
Öğrencilerin kendilerini ifade etme düzeyi			
Öğrencilerin kelime dağarcığı bilgisi			
Öğrencilerin sözel yönergeleri izleyebilmeleri			
Öğrencilerin ders planına göre performansları			
Öğrencilerin ırk farklılıkları sonucu sınıf içi ve sınıf dışı sosyal uyumu			
Öğrencilerin ırk farklılıkları sonucu sınıf içi ve sınıf dışı dil uyumu,			
Öğrencilerin ırk farklılıkları sonucu sınıf içi ve sınıf dışı iletişim problemi			
Öğrencilerin sınıf dışında Türkçe konuşmaması			
Öğrencilerin derste öğrendiği bilgi, beceri ve değerleri kullanma durumları ve transferi			
Öğrenci ve öğretmenlerin derse olan motivasyonu			
Öğrenci ve öğretmenlerin Türkçe dil becerilerini doğru kullanması			
Uygun öğretim ortamının sağlanması			
Fiziki ortamın öğrenci ve öğretmen ihtiyaçlarını karşılayabilmesi			

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : Özge GÜNEŞ

Doğum Yeri* :

Doğum Tarihi* :

Eğitim Durumu

Lise : 2011

Lisans : 2015

Yüksek Lisans : Mezuniyet yılı

Yabancı Dil

İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (İyi), Konuşma (İyi)

Mesleki Geçmiş

Görev	Kurum	Çalışma Tarihleri

Akademik Çalışmalar

Yayınlar

Topal, T., Aksu, H. H. ve Güneş, Ö. (2017). Etüt merkezlerinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik, fen bilgisi, Türkçe ve sosyal bilgiler başarısına etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (34), 30-41.

Seminer ve Çalıştaylar

Sertifikalar

İletişim

E-posta adresi:

İnternet sayfası (varsa):

*Doğum yeri ve doğum tarihi alanları isteğe bağlı olarak doldurulacaktır.