



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER

ANA BİLİM DALI

YÜKSEK
LİSANS
TEZİ

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE
ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLARIN
ÖĞRETİCİ GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA
İNCELENMESİ

MELİKE SELİN SEÇKİN

TÜRKÇE EĞİTİMİ

BİLİM DALI

Antalya, 2023

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN
SORUNLARIN ÖĞRETİCİ GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Melike Selin SEÇKİN

Danışman
Doç. Dr. MEVLÜT GÜLMEZ

Antalya, 2023

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belirli bir zamana bağlı olmaksızın tezimle ilgili bu beyana aykırı bir durumun saptanması hâlinde ortaya çıkacak tüm ahlâkî ve hukukî sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

... / ... / ...

Melike Selin SEÇKİN

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Melike Selin SEÇKİN'in bu çalışması **03/08/2023** tarihinde jürimiz tarafından **Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi** Ana Bilim Dalı **Türkçe Eğitimi** Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği/oy çokluğu** ile kabul edilmiştir

İMZA

Başkan : Doç. Dr. Berker KURT
(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi)

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Nermin ER AYDEMİR
(Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi)

Üye (Danışman): Doç. Dr. Mevlüt GÜLMEZ
(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi)

YÜKSEK LİSANSTEZİNİN ADI: YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLARIN ÖĞRETİCİ GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA İNCELENMESİ

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulununtarihli ve.....sayılı kararıyla kabul edilmiştir

TEŞEKKÜR

Tezimin her aşamasında bana destek olan, tecrübelerinden her zaman faydalandığım değerli danışmanım Sayın Doç. Dr. Mevlüt GÜLMEZ'e teşekkür ederim. Tez savunma jürimde yer alan Doç. Dr. Berker KURT ve Dr. Öğr. Üyesi Nermin ER AYDEMİR'e tezime katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Tez yazım sürecinde desteğini esirgemeyen Arş. Gör. Betül KOPARAN'a, her türlü sorumu ellerinden geldiğince cevaplamaya çalışan, liseden beri her zaman yanımda olan değerli arkadaşım Akın SAKMAN'a ve üniversitede iyi ki tanışmışım dediğim Samet SEZGÜL'e teşekkürlerimi sunarım. Manevi desteklerini her zaman hissettiğim, hayattaki en yakın arkadaşlarım olan Rumeysa ÖZDOĞAN ve Hüriye FERSİZ'e hep yanımda oldukları için teşekkür ederim. Hayatım boyunca beni her zaman destekleyen, aldığım kararlara saygı duyan ve arkamda duran sevgili ailemin katkısı büyüktür. Tez yazma sürecinde maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen kıymetli kız kardeşim Ceyda SEÇKİN'e, annem Saynur SEÇKİN'e ve babam Ahmet SEÇKİN'e katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Bir teşekkürü de kendime etmek istiyorum. Sınav ve iş hayatı derken çoğu zaman yorgun bir hâlde tezim ile ilgilendiğim ve tamamlamak için her türlü çabayı gösterdiğim için kendime teşekkür ediyorum.

Melike Selin SEÇKİN

ÖZET

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLARIN ÖĞRETİCİ GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA İNCELENMESİ

SEÇKİN, Melike Selin

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Programı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mevlüt GÜLMEZ

2023, sayfa 108

Türkçenin çok sayıda konuşuru olan bir dil olması, Türkiye'nin farklı ülkeler ile kurduğu siyasi ve ekonomik ilişkiler ülkemize yapılan göçleri veya ziyaretleri artırmaktadır. Ülkemize çeşitli nedenler ile yapılan göçler ve ziyaretler yabancıların Türkçe öğrenme ihtiyacını da ortaya çıkarmaktadır. Özellikle son yıllarda yabancı dil olarak Türkçe öğretimine verilen önem artmış ve bu alanda hizmet veren kurumlar yaygınlaşmıştır. Bu kurumların başında Yunus Emre Enstitüsü, TÖMER'ler, Maarif Vakfı, dil kursları, Halk Eğitim Merkezi gelmektedir. Bununla birlikte yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde pek çok sorun yaşanmaktadır. Söz konusu sorunların belirlenmesinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin görüşlerinin alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları öğretici görüşleri doğrultusunda incelemek ve sorunlara yönelik çözüm önerilerine ulaşmaktır. İlgili amaç doğrultusunda yapılan çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması modeli ile yürütülmüştür. Görüşmeler TÖMER'de, dil kurslarında ve bireysel olarak yabancılar Türkçe eğitimi alanında çalışan toplam kırk üç öğreticiyle gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin incelenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda yabancılar Türkçe öğretim sürecinde materyal, dil becerileri ve dil bilgisi ile ilgili sorunlar, yabancı öğrencilerin uyum sorunu, kullanılan kaynaklar, ölçme değerlendirme araçları, öğretici, teknoloji kullanımı, sınıf ortamı, öğrenci özellikleri en belirgin sorunlardır. Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmacı tarafından çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, yabancı dil eğitimi, dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar, yabancı dil olarak Türkçe eğitimi, öğretici görüşleri.

ABSTRACT

EXAMINATION OF THE PROBLEMS ENCOUNTERED IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN ACCORDANCE WITH THE INSTRUCTIONAL VIEWS

SEÇKİN, Melike Selin

Department of Turkish and Social Sciences, Turkish Education Program

Thesis Advisor: Doç. Dr. Mevlüt GÜLMEZ

2023, pages 108

The fact that Turkish is a language with a large number of speakers and Turkey's political and economic relations with different countries increase immigration or visits to our country. Migrations and visits to our country for various reasons also reveal the need for foreigners to learn Turkish. Especially in recent years, the importance given to teaching Turkish as a foreign language has increased and the institutions serving in this field have become widespread. At the beginning of these institutions are Yunus Emre Enstitüsü, TÖMER, Maarif Vakfı, language courses and Public Education Center. However, there are many problems in teaching Turkish as a foreign language. It is thought that it is important to get the opinions of the teachers who teach Turkish as a foreign language in determining the problems in question. In this context, the aim of the study is to examine the problems encountered in teaching Turkish as a foreign language in line with the views of the instructor and to reach solutions for the problems. The study, which was carried out in line with the related purpose, was carried out with the case study model, which is one of the qualitative research methods. The interviews were carried out with forty-three instructors working in the field of teaching Turkish to foreigners individually at TÖMER, in language courses. Content analysis technique was used to analyze the obtained data. As a result of the research, the most obvious problems are the problems related to materials, language skills and grammar in the process of teaching Turkish to foreigners, the adaptation problem of foreign students, the resources used, the measurement and evaluation tools, the instructor, the use of technology, the classroom environment, and the student characteristics. In line with these results, various suggestions were presented by the researcher.

Keywords: Turkish education, foreign language teaching, problems encountered in language teaching, teaching Turkish as a foreign language, instructor views.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	viii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	x

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Alt Problemler.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Varsayımlar.....	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar.....	5

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yabancı Dil Öğretimi.....	6
2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.....	8

2.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi.....	8
2.3.1. Divanü Lügati't-Türk.....	11
2.3.2. Codex Cumanicus.....	13
2.3.3. Muhakemetü'l-Lügateyn.....	13
2.3.4. Kitâbü'l-İdrâk li-Lisâni'l-Etrâk.....	13
2.3.5. Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-Lugati't-Türkiyye.....	14
2.3.6. Kitabü Bulgati'l-Müştak fi Lugâti't-Türk ve'l-Kıfçak.....	14
2.3.7. Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî.....	14
2.3.8. El-Kavânînu'l-Küllîyye li-Zabtî'l-Lügati't-Türkiyye.....	15
2.3.9. Hilyetü'l-İnsân ve Heybetü'l-Lisân.....	15
2.3.10. Et-Tuhfetü'l-Hamîdiyye fî-Lugati'l-Osmâniyye.....	15
2.4. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler.....	16
2.4.1. Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi.....	17
2.4.2. Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem.....	17
2.4.3. İşitsel – Dilsel Yöntem.....	18
2.4.4. İşitsel – Görsel Yöntem.....	18
2.4.5. Doğal Yöntem.....	18
2.4.6. Bilişsel Yöntem.....	19
2.4.7. İletişimsel Yöntem.....	19
2.4.8. Seçmeli Yöntem.....	19
2.4.9. Telkin Yöntemi.....	20
2.4.10. Danışmanlı (Grupla) Dil Öğretim Yöntemi.....	20

2.4.11. Sessizlik Yöntemi.....	21
2.4.12. Tüm Fiziksel Yöntemi.....	21
2.4.13. Görev Temelli Yöntem.....	21
2.4.14. İçerik Merkezli Yöntem.....	22
2.5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sürecinde Materyal Kullanımı.....	22
2.6. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ders Kitapları.....	24
2.7. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Öğretimi.....	25
2.8. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmen.....	26
2.9. İlgili Araştırmalar.....	28

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	30
3.2. Çalışma Grubu.....	31
3.3. Veri Toplama Aracı	32
3.4. Veri Toplama Süreci.....	32
3.5. Veri Analizi.....	32
3.6. Araştırmacının Rolü.....	33

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretici Görüşlerine Ait Bulgular.....	34
4.1.1. Öğreticilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Zorlandıkları Konular ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	34

4.1.2. Öğreticilerin Yabancı Öğrencilerin Türkiye'ye Uyum Sorunu ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	37
4.1.3. Öğreticilerin Yabancı Öğrencilerin Türkiye'ye Uyum Sorununu Gidermeleri İçin Neler Yaptıkları ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	40
4.1.4. Öğreticilerin Yabancı Öğrencilere Türk Kültürü Öğretimi ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	43
4.1.5. Öğreticilerin Yabancı Öğrencilerin Türk Kültürünü Öğrenirken Zorlandıkları Konular ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	46
4.1.6. Öğreticilerin Yabancı Öğrencilerin Kalıp Sözleri, Atasözleri ve Deyimleri Öğrenirken Zorlandıkları Konular ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	48
4.1.7. Öğreticilerin Yabancı Öğrencilere Kalıp Sözleri, Atasözleri ve Deyimleri Öğretimi ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	49
4.1.8. Öğreticilerin Kullandıkları Kaynaklardaki Metinleri Dünya ve Türk Kültür Açısından Değerlendirmeleri ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	51
4.1.9. Öğreticilerin Ders Dışındaki Aktivitelerin Yabancı Öğrencilere Türkçe Öğretiminde Olumlu Yönleri ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	54
4.1.10. Öğreticilerin Ders Dışındaki Aktivitelerin Yabancı Öğrencilere Türkçe Öğretiminde Olumsuz Yönleri ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	56
4.1.11. Öğreticilerin Yabancı Öğrencilerin Zorlandıkları Dil Becerileri ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	57
4.1.12. Öğreticilerin Yabancı Öğrencilere Dil Becerilerini Kazandırmak için Neler Yapılması Gerektiği ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	59
4.1.13. Öğreticilerin Yabancı Öğrencilerin Zorlandıkları Dil Bilgisi Konuları ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	60
4.1.14. Öğreticilerin Yabancı Öğrencilere Dil Bilgisi Konularını Öğretmek için Neler Yapılması Gerektiği ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	62
4.1.15. Öğreticilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sürecinde Kullandıkları Yöntemler ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	64

4.1.16. Öğreticilerin Kullandıkları Kaynakların Yeterliği ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	67
4.1.17. Öğreticilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sürecinde Kullandıkları Ölçme Değerlendirme Araçları ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	70
4.1.18. Öğreticilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar ile İlgili Çözüm Önerilerine Yönelik Bulgular.....	73

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	80
5.2. Öneriler.....	89
KAYNAKÇA.....	91
EKLER	
Ek- 1. Etik Kurul Onayı.....	103
Ek- 2. Öğreticiler İçin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	104
ÖZGEÇMİŞ.....	106
İNTİHAL RAPORU.....	107
BİLDİRİM.....	108

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.4.1. Psikolojik Danışmanlık ve CLL Yönteminde Danışan-Danışman İlişkilerinin Karşılaştırılması.....	20
Tablo 3.2.1. Katılımcılar ile İlgili Bilgiler.....	31
Tablo 4.1.1. Öğreticilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Zorlandıkları Konular ile İlgili Görüşleri.....	34
Tablo 4.1.2. Öğreticilerin Yabancı Öğrencilerin Türkiye'ye Uyum Sorunu ile İlgili Görüşleri.....	37
Tablo 4.1.3. Öğreticilerin Yabancı Öğrencilerin Türkiye'ye Uyum Sorununu Gidermeleri İçin Neler Yaptıkları ile İlgili Görüşleri.....	40
Tablo 4.1.4. Öğreticilerin Yabancı Öğrencilere Türk Kültürü Öğretimi ile İlgili Görüşleri.....	43
Tablo 4.1.5. Öğreticilerin Yabancı Öğrencilerin Türk Kültürünü Öğrenirken Zorlandıkları Konular ile İlgili Görüşleri.....	46
Tablo 4.1.6. Öğreticilerin Yabancı Öğrencilerin Kalıp Sözleri, Atasözleri ve Deyimleri Öğrenirken Zorlandıkları Konular ile İlgili Görüşleri.....	48
Tablo 4.1.7. Öğreticilerin Yabancı Öğrencilere Kalıp Sözleri, Atasözleri ve Deyimleri Öğretimi ile İlgili Görüşleri.....	49
Tablo 4.1.8. Öğreticilerin Kullandıkları Kaynaklardaki Metinleri Dünya ve Türk Kültürü Açısından Değerlendirmeleri ile İlgili Görüşleri.....	51
Tablo 4.1.9. Öğreticilerin Ders Dışındaki Aktivitelerin Yabancı Öğrencilere Türkçe Öğretiminde Olumlu Yönleri ile İlgili Görüşleri.....	54
Tablo 4.1.10. Öğreticilerin Ders Dışındaki Aktivitelerin Yabancı Öğrencilere Türkçe Öğretiminde Olumsuz Yönleri ile İlgili Görüşleri.....	56
Tablo 4.1.11. Öğreticilerin Yabancı Öğrencilerin Zorlandıkları Dil Becerileri ile İlgili Görüşleri.....	57

Tablo 4.1.12. Öğreticilerin Yabancı Öğrencilere Dil Becerilerini Kazandırmak için Neler Yapılması Gerektiği ile İlgili Görüşleri.....	59
Tablo 4.1.13. Öğreticilerin Yabancı Öğrencilerin Zorlandıkları Dil Bilgisi Konuları ile İlgili Görüşleri.....	60
Tablo 4.1.14. Öğreticilerin Yabancı Öğrencilere Dil Bilgisi Konularını Öğretmek için Neler Yapılması Gerektiği ile İlgili Görüşleri.....	62
Tablo 4.1.15. Öğreticilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sürecinde Kullandıkları Yöntemler ile İlgili Görüşleri.....	64
Tablo 4.1.16. Öğreticilerin Kullandıkları Kaynakların Yeterliği ile İlgili Görüşleri.....	67
Tablo 4.1.17. Öğreticilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sürecinde Kullandıkları Ölçme Değerlendirme Araçları ile İlgili Görüşleri.....	70
Tablo 4.1.18. Öğreticilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar ile İlgili Çözüm Önerileri.....	73

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt: Aktaran

DİLMER: Dil Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezi.

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı.

PICTES: Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi.

TDE: Türk Dili ve Edebiyatı

TİKA: Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı.

TÖMER: Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi.

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Dil, iletişimin temel unsurudur. Bu bağlamda duygu ve düşüncelerimizi karşı tarafa iletmede en önemli yollardan biridir. İnsanlar dili kullanarak kendilerini ifade eder ve başkaları ile iletişim kurarlar. Zeyrek'e (2020) göre insanların dili kullanma amacı diğer insanlara erişmek ve onlar ile iletişimi devam ettirmektir. Günümüzde insanlar ile iletişim kurmak teknolojik gelişmeler ile birlikte daha kolay hâle gelmiştir. Çünkü teknolojik gelişmeler ile birlikte insanlar aynı ortamda bulunmadan iletişim kurabilmektedir. İnsanlar arasında rahatça iletişim kurulabilme imkânı, farklı ülkelerde yaşayan insanların birbirlerinin dillerini öğrenme ihtiyacını da artırmaktadır (Kılıçaslan, Yavuz, 2014; akt. Gün, Akkaya ve Kara, 2014). Teknoloji ile beraber insanların başka ülkelere yaptığı yolculuklar da artmıştır. Yabancı bir ülkeye uyum sağlayabilmek için öncelikle o ülkenin dilini öğrenmek gerekir. Gittiği ülkenin dilini öğrenen insan oraya daha çabuk alışmakta ve oranın kültürünü, yaşayış şeklini vb. daha kolay kavrayabilmektedir (Çalışkan, 2021).

Türkiye, çeşitli ülkelerden insanların ziyaret ettiği ülkelerden biridir. Yabancı uyruklu insanların Türkçe öğrenme ihtiyacı ve isteği giderek artmaktadır. Türkiye'nin yabancı ülkeler ile kurduğu ilişkiler, Türkiye'ye eğitim almak amacı ile farklı ülkelerden gelen öğrenci mevcudunun artması, Türkiye'nin turizm açısından önemli olması, Türklere ait dizi ve programlarının farklı ülkelerde izleyicisinin bulunması, farklı nedenler ile Türkiye'ye yapılan göçler, Avrupa Birliği ülkeleri arasında okul programlarında ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin olması, Türk diline ve kültürüne duyulan merak, neredeyse 220 milyon kişinin Türkçenin konuşuru olması gibi çeşitli durumlar Türkçenin önem kazanmasını ve iletişimde kullanılmasını sağlamıştır (Demirel, 2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretmek amacı ile geçmişten bugüne pek çok çalışma yapılmıştır. Geçmişte yabancı dil olarak Türkçe öğretmek amacı ile Divanü Lügati't-Türk, Codex Cumanicus, Kitabü'l-İdrak Li Lisânü'l-Etrak, El-Kavaninü'l-Küllîyye Li Zabti'l-Lügati't-Türkiyye, Muhakemetü'l-Lugateyn vb. çeşitli eserler hazırlanmıştır. Günümüzde ise yabancı dil olarak Türkçe öğretim çalışmaları çeşitli kurumlar aracılığı ile yapılmaktadır. Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulan TÖMER'ler, TİKA'nın öncülük ettiği Türkoloji Projesi, MEB'in yurt dışındaki üniversitelerle yaptığı çalışmalar,

Yunus Emre Enstitüsü bunlardan bazılarıdır (Koparan, 2019). Dil kursları, Halk Eğitim Merkezi de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi veren önemli kurumlardandır. Bireysel olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında eğitim veren pek çok kişi bulunmaktadır.

Günümüzde yabancı dil olarak Türkçe öğretimine verilen önem ve bu alandaki çalışmalar artmaktadır. Bununla birlikte bu alanda çeşitli sorunlar bulunmaktadır. Öğretmen, program, yöntem-teknik, materyal bu sorunlardan bazılarıdır (Mutlu ve Ayrancı, 2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yaşanan bu sorunların tespit edilmesinde öğretici görüşlerinin alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Çalışır Zenci (2013) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde farklı nedenler ile sorunlar yaşanabileceğini, bu sorunların neler olduğunu tespit etmek için de öğretmen görüşlerinin alınmasının gerekli olduğunu ifade etmiştir.

1.1.1. Alt Problemler

Öğretici görüşlerine göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar nelerdir? Bu problem cümlesinden yola çıkarak araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibidir:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenlerin bu alanda zorlandıkları konular ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenlerin yabancı öğrencilerin Türkiye'ye uyum sorunu ile ilgili görüşleri nelerdir?
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenlerin yabancı öğrencilerin uyum sorunlarını gidermek için çözüm önerilerine yönelik görüşleri nelerdir?
4. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenlerin yabancı öğrencilerin Türk kültürünü öğrenirken zorlandıkları konular ile ilgili görüşleri nelerdir?
5. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenlerin yabancı öğrencilere Türk kültürü öğretimi ile ilgili çözüm önerilerine yönelik görüşleri nelerdir?
6. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenlerin yabancı öğrencilerin kalıp sözleri, atasözü ve deyimleri öğrenirken zorlanıp zorlanmama durumları ile ilgili görüşleri nelerdir?

7. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenlerin yabancı öğrencilerin kalıp sözleri, atasözü ve deyimleri öğretimi ile ilgili çözüm önerilerine yönelik görüşleri nelerdir?
8. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenlerin kullandıkları kaynaklardaki metinlerin dünya ve Türk kültürünü yansıtmada yeterliği ile ilgili görüşleri nelerdir?
9. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenlerin ders dışındaki aktivitelerin yabancı öğrencilere Türkçe öğretiminde olumlu yönleri ile ilgili görüşleri nelerdir?
10. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenlerin ders dışındaki aktivitelerin yabancı öğrencilere Türkçe öğretiminde olumsuz yönleri ile ilgili görüşleri nelerdir?
11. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde kullanılan yöntemler ile ilgili görüşleri nelerdir?
12. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenlerin kullandıkları kaynakların yeterlikleri ve eksiklikleri ile ilgili görüşleri nelerdir?
13. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenlerin yabancı öğrencilerin zorlandıkları dil becerileri ile ilgili görüşleri nelerdir?
14. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenlerin yabancı öğrencilere dil becerileri kazandırmanın nasıl yapılması ile ilgili çözüm önerilerine yönelik görüşleri nelerdir?
15. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenlerin yabancı öğrencilerin zorlandıkları dil bilgisi konuları ile ilgili görüşleri nelerdir?
16. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenlerin yabancı öğrencilere dil bilgisi öğretiminin nasıl yapılması ile ilgili çözüm önerilerine yönelik görüşleri nelerdir?
17. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçları ile ilgili görüşleri nelerdir?
18. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların çözümleri ile ilgili görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Türkçenin çok sayıda konuşuru olan bir dil olması, Türkiye'nin farklı ülkeler ile kurduğu siyasi ve ekonomik ilişkiler ülkemize yapılan göçleri veya ziyaretleri artırmaktadır. Ülkemize çeşitli nedenler ile yapılan göçler, ziyaretler yabancıların Türkçe öğrenme ihtiyacını da ortaya çıkarmaktadır. Özellikle son yıllarda yabancı dil olarak Türkçe öğretimine verilen önem artmış ve bu alanda hizmet veren kurumlara verilen önem de artmıştır. Bu kurumların başında Yunus Emre Enstitüsü, TÖMER, Maarif Vakfı, dil kursları, Halk Eğitim Merkezi gelmektedir. Yabancı öğrencilere bireysel olarak Türkçe dersi veren kişiler de yer almaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde pek çok sorun yaşanmaktadır. Bu sorunların belirlenmesinde yabancı dil olarak Türkçe eğitimi veren öğretmenlerin görüşlerinin alınmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları bu alanda çalışan öğretici görüşlerine göre belirlemek ve bu sorunlar ile ilgili çözüm önerilerini almaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi hizmeti veren kurumlarda çalışan öğretmenlerin Türkçe öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşlerinin alındığı çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Doğan ve Ateş, 2018; Moralı, 2018; Uşaklı, 2005; Çalışır Zenci, 2013; Bulut, Kanat Soysal ve Gülçiçek, 2018). Yapılan çalışmalarda genel olarak TÖMER'de, MEB'e bağlı okullarda, PICTES projesi kapsamındaki Geçici Eğitim Merkezlerinde çalışan öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaştıkları sorunlar üzerinde durulmuştur. İncelemeler sonucunda dil kurslarında ve bireysel olarak yabancı dil olarak Türkçe eğitimi alanında çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşlerinin alındığı bir çalışmaya rastlanılmamış olup bu konuda detaylı bir çalışma yapmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmada dil kurslarında, TÖMER'de ve bireysel olarak yabancı dil olarak Türkçe eğitimi alanında çalışan öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ile ilgili görüşleri ve çözüm önerileri alınmıştır. Bu araştırmanın diğer çalışmalardan farklı olarak dil kurslarında ve bireysel olarak yabancı dil olarak Türkçe eğitimi alanında çalışan öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar üzerinde durması açısından da önemli olduğu ve bu çalışma ile Türkçe eğitimi alanında yazılan çalışmalara katkı sağlaması düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmaya katılan Türkçe öğreticilerinin görüşme sorularına doğru cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma dil kurslarında, TÖMER’de ve bireysel olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dersi veren öğretmenler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Dil: Dil, insanların bir arada bulunmasını sağlar. İnsanların düşüncelerini ve düşüncelerini başka insanlara ulaştırmasında yardımcı olan bir araçtır. Bu yönüyle dil, insanların hem bireysel hem toplumsal yaşantısını şekillendiren bir unsur olarak tanımlanabilmektedir (Göçer ve Moğul, 2011).

Ana Dil: *“Bugün ses yapısı, şekil yapısı ve anlam bakımından birbirinden az çok farklılaşmış bulunan dil veya lehçelerin, kök bakımından bilinmeyen bir tarihte birleştikleri ortak dil”* (Korkmaz, 1992).

Ana Dili: Bireyin annesinden, ailesinden, içinde bulunduğu çevresinden edindiği ve en etkili şekilde kullandığı dil olarak tanımlanmaktadır (Oruç, 2016).

Yabancı Dil: *“Hedef dilin ana dili olarak konuşulduğu coğrafyadan, dilsel ve kültürel bağlamlardan uzakta, doğal edinimin sınırlı olduğu süreçlerle öğrenilen/öğretilen dil”* olarak tanımlanmaktadır (Demir, 2021).

Yabancı Dil Öğretimi: *“Bir dili yabancılara öğretmek demek, o dili öğrenen kişilere okuma, anlama, dinleme, yazma ve konuşma becerisini kazandırmak anlamına gelmektedir”* (Gökdayı, 2016).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yabancı Dil Öğretimi

İçinde bulunduğumuz dünya sürekli değişim ve gelişim içindedir. İnsanın bu değişimlere ve gelişimlere uyum sağlayabilmesi için gerekli olan unsurlardan biri de yabancı dil öğrenmektir. Çünkü insanlar farklı dilleri öğrendikçe dünya ile ilgili daha fazla bilgi sahibi olur ve kendini geliştirir. Yabancı dil öğrenmenin insana kazandırdığı pek çok fayda vardır. Bu faydalar aşağıdaki gibidir:

- Birey hayatı daha iyi tanır, farklı fikirleri daha kolay kavrar.
- Birey farklı diller öğrendikçe o dili konuşan toplumların kültürlerine karşı da farkındalık sahibi olur.
- Birey her şeyi olduğu gibi kabul etmeyen, sorgulayan ve üretken biri hâline gelir.
- Birey yabancı dillerin konuşulduğu ortamda kendi duygu ve düşüncelerini anlatabilme yeterliliğine sahip olur.
- Birey kendine duyduğu güveni ve iletişim kabiliyetlerini geliştirerek yurt dışında eğitimlerini sürdürebilir.
- Birey hem edebiyat hem de güzel sanatlar ile ilgili terminolojiyi takip edebilir.
- Birey eğitim hayatında daha başarılı olur.
- Bireyin iş bulma fırsatları artar.
- Birey yabancı dil bilme üstünlüğü sayesinde üst seviyedeki çalışma ortamlarına dâhil olabilir.
- Bireyin öğrenme faaliyeti sadece eğitim hayatı ile sınırlı kalmaz (İşcan, 2011).

Bu maddelerden yola çıkarak yabancı dil öğrenmenin insana eğitim, sosyal, kültürel pek çok alanda fayda sağladığı söylenebilmektedir. Yeni bir dil öğrenen birey, hayata daha farklı yaklaşır. Bu durumun oluşmasında yabancı dil öğrenirken o dilin kültürünü öğrenmenin etkisi de vardır. Tapan (2012) da yabancı dil öğrenen bireyin sadece o dili öğrenmekle

kalmadığını, yabancı dilin ait olduğu toplumun kültürünü de öğrendiğini ve böylece bireyin dünyaya bakış açısının genişlediğini, farklı kültürden insanlar ile daha kolay empati kurabildiğini ifade eder.

Bireyin yeni bir dili öğrenirken yaşadığı süreç kendi dilini edinirken yaşadıkları ile benzerdir (Sarı, 2021). Bu nedenle yabancı dil öğretiminde dikkatli olunmalı, süreç birey için kolaylaştırılmalıdır. Bireyin başarılı bir şekilde dil öğrenme sürecini gerçekleştirebilmesi için yabancı dil öğretiminde önemli olan 8 ilke vardır. Bu ilkeler aşağıdaki gibidir:

Kısıtlamalar: Öğrencileri süreç içerisinde aktif kılacak grup çalışmaları, iletişimsel oyunlar, şarkı söyleme gibi etkinlikler yaparak öğrencilerin yabancı dil öğrenme ile ilgili korkuları varsa söylemeleri sağlanmalıdır.

Öğrencide kendine güvenin oluşturulması: Öğretmenler, öğrencilerin başarılı olacaklarına dair düşüncelerini onlara tavır ya da kelimelerle hissettirilmelidir. Öğrencilerin başarılı yönlerini ortaya çıkarmalarına yardımcı olunmalı, tamamladığı faaliyetleri gösterilmelidir.

Öğrencilerde içsel motivasyonun oluşumuna yardımcı olma: Öğrenciler süreç içerisinde başarılı oldukça güdülenmelerini sağlamak için ödüller verilmelidir.

İşbirlikçi öğrenmenin geliştirilmesi: Öğrencilerin birlikte çalışacakları etkinlikler düzenlenmelidir. Grup olarak çalışarak paylaşımda bulunmaları sağlanmalıdır.

Öğrencileri sağ beyin üretimi için cesaretlendirme: Öğrencilerin hatalarını fark edecekleri ve bu hataları giderecekleri etkinlikler yapılmalıdır. Öğrencilerin kısıtlanmadığı yazma çalışmaları yaptırılmalı, görsel ve işitsel araç gereçlerden yararlanılmalıdır.

Hoşgörünün geliştirilmesi: Öğrencilerin rahat olabileceği bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır. Öğrencilerin, arkadaşlarına veya öğretmenlerine soru sormaktan çekinmeyeceği bir ortam olmalı, öğrenciler soru sormaya teşvik edilmelidir. Öğrenciler anlamadıklarını sorabilmeli, öğretmenin de açıklamalarını öğrencilerin anlayabileceği şekilde yapması gerekir. Öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edeceği bir ortam oluşturduktan sonra da kuralları öğretmen ve öğrenciler birlikte belirlemelidir.

Öğrencilere kendi sezgilerini kullanmaları için yardımcı olma: Öğretmen öğrencilerin hatalarını sürekli kendisi söylememeli, öğrenciler yaptıkları hataları kendileri de fark edebilmelidir.

Öğrencileri hataları üzerinde çalıştırma: Öğretmen, öğrencilerin hatalarını her zaman kendisi düzeltmemeli, öğrencilerin söylediklerini kaydedip dinleterek hatalarını bulmalarına yardımcı olmalıdır. Öğrenci belli hataları sürekli yapıyorsa bu hataları tasnif etmeye yönlendirilmelidir (Brown, 2011; akt. Karakuş, 2018).

Bu ilkelerden yola çıkarak etkili bir yabancı dil öğretiminin gerçekleşmesi için öğrencinin süreç içerisinde olabildiğince aktif olması gerektiği söylenebilmektedir. Öğrencinin yabancı dili öğreneceğine dair öz yeterliğe sahip olması ve yaptığı hataların farkına varması önemlidir. Öğrenciler yabancı dili tek başlarına öğrenmeye çalışmak yerine grup çalışmaları yaparak arkadaşlarıyla etkileşim içinde bulunmalıdırlar. Barın (2004) da yabancı dil öğrenen bireyin ilk başta o dili öğreneceğine dair kendine güvenmediğini, bu nedenle de yabancı dil öğretiminde süreci birey için kolaylaştırmak gerektiğini ifade eder. Bunu sağlayacak olan kişinin de yabancı dili öğretecek kişi olduğunu belirtmektedir.

2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Türkçe, farklı bölgelerdeki çeşitli sayıda insanın ihtiyaç duyduğu ve öğrenmek istediği bir dildir. Yabancıların, Türkçeyi öğrenmek istemelerinin çok sayıda nedeni vardır. Akademik çalışmalar, diplomatik ilişkiler, Türklere duyulan sevgi, Türkiye'ye yapılan ziyaretler bu nedenlerden bazılarıdır (Erdem, 2009). Çeşitli ülkelerin Türkiye ile kurduğu ilişkiler, farklı ülkelerde yaşayan insanların Türkiye'yi ziyaret etmelerini de artırmıştır. Türkiye'ye yapılan ziyaretlerin çeşitli nedenleri vardır. Ticaret yapmak, eğitim görmek, Türk kültürünü ve insanlarını tanımak bunlardan bazılarıdır. Türkiye'yi ziyaret eden insanların Türkçe bilmemeleri karşılaştıkları uyum sorunlarından biridir. Özellikle Türkiye'ye yerleşme amacı ile gelenlerin Türkçeyi öğrenmeleri onlar için en büyük ihtiyaçlardan biri olmuştur (Özyürek, 2009).

2.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi

Toplumlar oluştuklarından beri diğer toplumlar ile aralarında çeşitli ilişkiler bulunmaktadır. Toplumlar birbirlerini hem etkilemiş hem de birbirlerinden etkilenmişlerdir. Toplumların yaşayış tarzları, kültürleri, görüşleri etkilenen unsurlardan bazılarıdır. Toplumların bu denli etkileşim hâlinde olmaları birbirlerinin dillerini öğrenme ihtiyacını da beraberinde getirmiştir. Türkler de zaman içinde pek çok toplumla ilişki kurmuştur, bu durum da Türkçenin diğer toplumlar tarafından öğrenilme ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Türkçe uzun

zamandan beri var olan köklü bir dildir, bu durum Türkçenin öğretiminin ne zaman başladığı ile ilgili net bilgilere ulaşmayı zorlaştırmaktadır. Elde edilen kaynaklara bakıldığında Türkçe ile ilgili pek çok çeviri çalışmaları olsa da bunlar Türkçenin öğretiminin ne zaman başladığı ile ilgili kesin ifadelere ulaşmada yeterli olmamaktadır (Ağar, 2011). Biçer (2012) de Türkçenin öğretiminin ne zaman başladığına dair kesin bilgilere ulaşamadığını belirtir. Bu nedenle Türkçenin yabancı dil olarak başka toplumlara öğretilme sürecinin nasıl gerçekleştiği ile ilgili pek çok görüş bulunmaktadır. Biçer'e (2012) göre Türklerin etkileşim içinde olduğu devletlerde, bu ilişkiler neticesinde Türkçeyi öğrenen birçok kişi olmuştur. Türklerin ilişki kurduğu milletlerden biri de Çin'dir. Çin ile Türklerin kurduğu bu ilişkiden Orhun Yazıtları'nda bahsedilmiştir. Dolayısıyla Çin'de Türkçe bilen ve konuşabilen kimselerin bulunabileceği söylenebilir. Uygur döneminde ise Moğollar, Türklerin etkileşim içinde olduğu milletlerden biridir. Moğol hükümdarı Timuçin Uygur yazıcılarından devlet yazışmalarını öğrenmiş, çocuklarına da öğretmenlik yapmalarını istemiştir. Moğolların yazıyı da Uygurlardan öğrendiği belirtilmektedir. Bu durum Uygurların başka toplumlardaki insanlara dillerini öğretmek konusunda tecrübeli olduklarını da göstermektedir (Onan, 2003).

Görüldüğü üzere geçmişte çeşitli sayıda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi faaliyeti bulunmaktadır. Ama bunların hiçbirinde Türkçenin öğretiminin tam olarak ne zaman gerçekleşmeye başladığı ile ilgili net bilgiler bulunmamaktadır. Türkçenin öğretiminin ne zaman başladığı ile ilgili net bilgiler olmasa da Şen (2019) genel olarak bilinçli bir şekilde yabancılara Türkçe öğretimi çalışmalarının Divanü Lügati't-Türk adlı ansiklopedik sözlük ile başladığı konusunda görüş birliği olduğunu belirtmektedir. Yabancılara Türkçe öğretiminin zaman içindeki gelişimi ile ilgili birçok sınıflandırma mevcuttur. Bayraktar (2003) çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sözlükleri ön planda bulundurarak sınıflandırmasını şu şekilde yapmıştır:

“1. İki Dilli Sözlükler

1.1. *Divanü Lügati't-Türk-Kaşgarlı Mahmut (1072-1074) (Türkçenin Bütün Sözcükleri)* 1.2. *Kitabü'l-İdrak Li Lisânü'l-Etrak -Esirü'd-din Ebû Hayyân (1312) (Türklerin Dilini Anlama Kitabı)* 1.3. *El-Kavaninü'l-Külliyye Li Zabtü'l-Lügati't-Türkiyye (XV. yüzyılın ilk yarısı) (Türk Dilinin Öğrenilmesi İçin Bütün Kurallar)* 1.4. *Kitabü Bulgati'l-Müştak Fi Lugâti't-Türk ve'l-Kıfçak- Cemalü'ddin Ebi Muhammed Abdullahi't-Türkî (15 yüz yılın ilk yarısı) (Türk ve Kıpçak Sözcüklerinin Türevlerinin Kitabı)* 1.5. *Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-lugâti't-Türkiyye (XV. yüz yılın ilk yarısı) (Yeni ve Arı Türkçenin Sözlüğü)* 1.6. *Muhakemetü'l-Lugateyn- Ali Şir Nevâyî (1498) (İki Dilin Karşılaştırması)*

2. İki'den Çok Dilli Sözlükler

- 2.1. *Codex Cumanicus* (XIII. yüzyılın sonu ya da XIV. yüzyılın başı) (*Kuman Kitabı*)
2.2. *Kitâb-ı Mecmû-i Tercümân-ı Türki ve Acemî ve Mongolî* (XIV. yüz yılın ilk yarısı) (*Türkçe, Farsça ve Moğolcanın Bütün Çevirmenlerinin Kitabı*)
2.3. *Hilyetü'l-İnsân ve Heybetü'l-Lisân- Cemâlü'd-dîn İbni Mühennâ* (XIII. Yüz yılın sonu ya da XIV. yüz yılın başı) (*İnsanın Güzel Sıfatları ve Dilin Büyüklüğü*)”

Biçer (2012) ve Aykaç (2015), yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesinde devletlerin içinde bulunduğu dönemler üzerinde durmuş ve sınıflandırmasını şu şekilde yapmıştır:

“1. Kök Türk Öncesinde ve Kök Türk Döneminde Yabancılar Türkçe Öğretimi 2. Uygur Döneminde Yabancılar Türkçe Öğretimi 3. Karahanlı Döneminde Yabancılar Türkçe Öğretimi 4. Kıpçak Döneminde Yabancılar Türkçe Öğretimi 5. Selçuklu Döneminde Yabancılar Türkçe Öğretimi 6. Çağatay Döneminde Yabancılar Türkçe Öğretimi 7. Osmanlı Döneminde Yabancılar Türkçe Öğretimi”

Arslan'ın (2012) sınıflandırması şu şekildedir:

“1. Arap ve Farslara Türkçe Öğretimi a. *Divanü Lügati't-Türk* b. *Muhakemetü'l-Lügatayn* c. *Memlüklüler döneminde Araplara Kıpçak Türkçesini öğretmek üzere yazılan kitaplar* d. *Arap ve Farslara Türkçe öğretmek üzere yazılan diğer eserler*

2. Rusya'da Türkçe Öğretimi ve Öğrenimi a. *Doğu Avrupa'da İlk Türk Kabile Birlikleri ve Slavlarla İlişkiler* b. *Kiev Rus Devletinin Kurulması, Oğuz ve Kıpçaklarla Olan Temaslar* c. *Moğol İstilas ve Kıpçak Türk Unsurlarının Eski Rusçaya Çokça Geçmesi* d. *Çarlık Rusyası Türk Dili Faaliyetleri* e. *Sosyalist Dönem ve Sonraki Türk Dili Faaliyetleri*

3. Balkanlarda Türkçe Öğretimi ve Öğrenimi a. *Bosna-Sırbistan ve Hırvatistan'da Türk dilinin öğrenimi ve öğretimi* b. *Bulgaristan-Makedonya-Arnavutluk ve Yunanistan'da Türk dilinin öğrenimi ve öğretimi*

4. Batılıların Türkçe Öğrenimi a. *Codex Cumanicus* b. *Thatarisch Pater Noster* c. 19. Asırdan itibaren Batıda Türkçenin öğrenilmesi

5. Çağdaş Türkçe Öğretimi a. *Türkiye Cumhuriyeti'nin resmî kurumları tarafından yürütülen yabancılar Türkçe öğretim faaliyetleri* b. *Sivil toplum kuruluşları tarafından yürütülen yabancılar Türkçe öğretim faaliyetleri*”

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesine bakıldığında daha çok sözlük çalışmalarının ağırlık kazandığı ve farklı dillere sahip kişilere Türkçe öğretiminin genel olarak sözlükler kullanılarak yapıldığı görülmektedir. Bu sınıflandırmalardan yola çıkılarak bu eserlerden bazıları hakkında bilgi verilecektir.

2.3.1. Divanü Lügati't-Türk:

1072'de Kaşgarlı Mahmut'un yazmaya başladığı ve 1077 yılında tamamladığı eser, Türk diline ait en eski sözlük olması bakımından önemlidir. Türk dillerini toplayan kitap, anlamına gelmektedir ve elimizde tek nüshası bulunmaktadır (Ercilasun, 2016). Kaşgarlı Mahmut'un bu sözlüğü oluşturmaktaki ilk hedefi Türkçenin Arapça kadar zengin bir dil olduğunu ortaya koymaktır (Atalay, 1998; akt. Adıgüzel, 2010). Ama zamanla bu gayesinden vazgeçmiş, Araplara Türkçe öğretmeyi hedeflemiş ve sözlüğü bunun için yazmıştır (Adıgüzel, 2010). Bu sözlük, Türk dilini bilmeyen Araplara Türkçe öğretmek için hazırlanmış olsa da Türkler ile ilgili de pek çok bilgi içerir. Türklerin ekonomisi, yaşam biçimleri, kültürel yapısı ulaşılabilecek bilgilerden bazılarıdır (Çetin, 2005). Kaşgarlı Mahmut, Araplara sadece Türk dilini öğretmek istememiş, onların Türkleri tanımasını da istemiştir.

Kaşgarlı Mahmut, eserini oluştururken titiz davranmış, kendisinden sonra eser yazacak kişilere yol gösterici olmak istemiş, bu nedenle de bazı yöntemler oluşturmuştur. Kaşgarlı Mahmut'un eserini oluştururken izlediği yöntemler şu şekildedir:

1. Geleneksel bir yöntem takip etmeyip örneklere dayalı hareket etmiş, kelimeleri örneklendirdikten sonra kurallara ulaşmıştır.
2. Türk dilini öğretirken somutluk ilkesini göz ardı etmemiş ve gerçek yaşam ile iç içe geçen örnekler kullanmıştır.
3. Hem Türk dilini hem de Türklerin kültürünü öğretmeyi amaçlamıştır. Bundan dolayı eserinde Türk kültürü ile ilgili çeşitli bilgilere yer vermiştir.
4. Bir kuralı sadece bir kere verip geçmemiş, yeri geldiğinde kuralların üzerinde tekrar durmuştur.
5. Yazar, kullandığı bu yöntemlere ulaşana kadar epey uğraşmış ve eserini defalarca kez yazdıktan sonra sonunda içine sinmiştir. Böylece bu eser kendinden sonra eser yazacaklara yol gösterici olmuştur (Akyüz, 1989; akt. Barın, 1992).

Divanü Lügati't-Türk'ün ilk sözlük ve günümüzde de önemli bir eser olmasında Kaşgarlı Mahmut'un izlediği yolların etkisi vardır. Onun kullandığı yöntemlerin çoğu günümüzde de geçerliliğini yitirmemiştir.

Başka bir dili en iyi şekilde öğrenmek için kişinin hedef dili öğrenmeyi istemesi önemli faktörlerden biridir. Kaşgarlı Mahmut da Arapların Türk dilini öğrenmesi için onların güdülenmelerine önem vermiştir. Bundan dolayı da eserini hazırlarken hem yukarıda belirtilen çağdaş yöntemleri izlemiş hem de propaganda tekniklerini kullanmıştır. Kaşgarlı Mahmut'un propaganda tekniklerini kullanma amacı Arapları Türk dilini öğrenmek için zorlamak değil, onları Türkçe öğrenmeye teşvik edip istekli hâle getirmektir. Bu amaçla Kaşgarlı Mahmut'un kullandığı propaganda teknikleri aşağıdaki gibidir:

1. *Özdeşleşme Tekniği (plain folks truth)*: Kaşgarlı Mahmut, eserinde Arapların onu kendilerinden biriymiş gibi görmelerini istemiştir. Candan ve alanında bilgi sahibi biri olduğunu eserine yansıtmıştır. Çünkü Arapların kendi samimiyetine ve bilgisine güvendiğinde Türkçe öğrenmeye daha istekli olacaklarını düşünmüş ve kullandığı ifadeleri de bu amaca uygun seçmiştir.

2. *Parlak sözler (glittering generalities)*: Kaşgarlı Mahmut, bu propaganda tekniğinde Arapların Türk milletinden etkilenmesini istemiştir. Çünkü Araplar Türk milletinden etkilenirse Türk milletini merak eder ve Türkçeyi öğrenmeye de daha istekli olurlar görüşündedir. Bundan dolayı da Türklerden bahsederken düz bir anlatımı tercih etmemiş, Araplar üzerinde etkili olacak ifadeler kullanmıştır.

3. *Transfer tekniği*: Kaşgarlı Mahmut, Arapların Türk dilini öğrenmeye istekli olmaları için Hz. Muhammed'in hadislerinden yararlanmıştır. Ama bu hadisleri kullanmada amacı Türk dilini öğrenmeleri için Araplar üzerinde korku ve baskı oluşturmak değildir, daha çok kendi milletine karşı beslediği sevgiyi dile getirmek için kullanmıştır.

4. *Tren tekniği (bandwagon technique)*: Kaşgarlı Mahmut, Araplara Türk dilini öğrenmeleri için çağrıda bulunmuştur. Arapların çoğunluğa uyarak Türk dilini öğrenmeye istekli olmalarını hedeflemiş ve bu amaçla hareket etmeyenlerin tek başlarına kalacağını belirtmiştir.

5. *Kesin olmayan ifadeler*: Kaşgarlı Mahmut Arapların Türkçeyi öğrenmeleri konusunda kesin konuşmaktan kaçınmış, tercihi onların inançlarına ve akıllarına bırakmıştır (Çiftci ve Yıldırım, 2012).

2.3.2. Codex Cumanicus:

13 veya 14. yüzyılda yazılmış olan Codex Cumanicus, Latin alfabesiyle yazılmış ilk eserdir (Uçar, 2015). Alman ve İtalyan misyonerler tarafından yazılan bu sözlüğün iki farklı yazılma nedeni vardır: İlki Kıpçaklara ve farklı toplumdan kişilere Kıpçak Türkçesini öğretmektir. İkincisi ise Kıpçakların içerisinde Hristiyanlığı yaymaktır (Göçer ve Moğul, 2011). Codex Cumanicus, Divanü Lügati't-Türk'te olduğu gibi örneklerden kurallara doğru giden bir sıra izlememiştir. İlk önce Türkçenin gramer kurallarıyla ilgili bilgiler verilmiş, ardından bu kurallar ile ilgili örnekler sunulmuştur. Bu örneklerin verilmesi ve kelimelerin öğretimi ezber ve taklitler ile gerçekleşmiştir (Karadağ, 2016). Divanü Lügati't-Türk gibi Codex Cumanicus'u da sadece bir sözlük olarak ele almak eksik kalacaktır. Doruk (2018) çalışmasında Codex Cumanicus'un Türklerin gelenek, görenek gibi çeşitli kültürel bilgileri ve döneminin söz varlığını taşıdığını belirtir.

2.3.3 Muhakemetü'l-Lügateyn:

“Ali Şir Nevai, Türkçe ile Farsçayı karşılaştırdığı eserinde Türkçenin söyleyiş ve anlatım zenginliği örneklendirerek dil özelliklerini betimler. Eserde dil bilgisi çeviri yöntemi kullanılarak tümevarım ve karşılaştırmalı dil bilimi ilkeleriyle akademik amaçlı Türkçe öğretimi amaçlanmıştır” (İşcan, 2014; akt. Kardaş, 2021). Ali Şir Nevai, eserinde ağlamak eylemine karşılık Türkçede bir sürü ifadenin bulunabileceğini belirtmiş, Farsçadan ise tek örnek göstermiştir. Türkçenin kelime açısından ne kadar zengin olduğunu göstermek istemiştir. Bunu yapma amacı ise Türkçenin Farsçaya göre üstünlüğünü kanıtlamaktır (Çakmak, 2015). Ali Şir Nevai de diğer sözlük yazarları gibi sadece Türkçeyi öğretme amacıyla olmamış, Türk kültürünü de tanıtmıştır. Berber (2010) de Ali Şir Nevai'nin eserini oluştururken Türkçenin Farsçadan üstünlüğünü göstermek için kullandığı örnekleri rastgele seçmediğini, özellikle Türklerin hayatından örnekler olmasına dikkat ettiğini ifade etmiştir.

2.3.4 Kitâbü'l-İdrâk li-Lisâni'l-Etrâk:

Dil âlimi Ebü Hayyan Muhammed bin Yusuf 'un Araplara Türkçeyi öğretmek amacı ile Mısır Kahire'de yazdığı sözlük ve gramer kitabıdır. Sözlük, morfoloji ve sentaks konularının üzerinde durulduğu eser sözlük ve gramer bölümlerinden meydana gelir. Toplam üç nüshası vardır ve nüshalar farklı yerlerde bulunmaktadır. Bu nüshalardan ilki Bayezid Umumî Kütüphanesi'nde, ikincisi İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi'nde, sonuncusu ise Kahire'de bulunan Dârü'l-Kütüb Kütüphanesinde'dir (Demirci, 2003). Araplara Türkçe

öğretiminde önemli olan Kitâbü'l-İdrâk li-Lisâni'l-Etrâk, özellikle Mısır Kıpçak sahasında ilgi çekmektedir (Çakmak, 2015).

2.3.5. Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-Lugati't-Türkiyye:

Araplara Türkçe öğretmek amacı ile yazılan sözlük, Memlûk Kıpçak Türkçesinin değerli eserlerindendir. Yazarı ve yazıldığı yer ile ilgili bilgiler net değildir. Bu sözlüğün tek nüshası vardır, o da İstanbul Beyazıt Kütüphanesi'nde bulunmaktadır. O dönemin konuşma diline ait çeşitli kelimeleri içeren alfabetik bir sözlük ve şekil bilgisi bölümlerinden meydana gelmektedir. Şekil bilgisi bölümünde yer alan konular sadece anlatım ile geçirtilmemiş, bol bol örneklerin yer almasına dikkat edilmiştir (Kaymaz ve Mohammad, 2016).

2.3.6. Kitabü Bulgati'l-Müştak fi Lugâti't-Türk ve'l-Kıfçak:

Nüshası Paris'te Bibliothoque Nationale'de bulunan, Araplara Türkçe öğretmek amacı taşıyan bu eseri, 14. yüzyılda Cemâleddin Ebû Muhammed Abdullah et-Türkî, Mısır'da yazmıştır. Eseri yayımlayan A. Zajackowski'dir (Aksu, 2016). Sayfa düzeni, okuyucuların dikkatini çekmek için kelimelerin baklava şeklinde dizildiği farklı bir düzene sahiptir. İki kenar Arapça, iki kenar Türkçe yazılmıştır. Her sayfada 23 baklava biçimi belli bir düzen içerisinde sıralanmış bu durum da kitaba farklı bir özellik kazandırmıştır (Ercilasun, 2016).

2.3.7. Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugâlî:

Arap bir dilci tarafından Araplara Türkçe öğretmek amacı ile 14. yüzyılda yazılmıştır. Ama Arap dilcinin kim olduğu net olarak belli değildir. Eser, Arapça-Türkçe ve Moğolca-Farsça şeklinde iki kısımdan meydana gelmektedir. Eserde yer alan 2000 civarı kelimenin diğer dildeki karşılığı verilerek hazırlanmıştır. Sözlük tümevarım ve dil bilgisi çeviri yöntemlerine göre hazırlanmıştır. Ticaret ile ilgili kelimeler de barındırmaktadır (Bayraktar, 2003). İsimler, 26 konu başlığına bölünmüş ve bu konulara ilişkin kelimelerin anlamlarına da yer verilmiştir. Bu başlıklar aşağıdaki gibidir:

“1. Yükseklik ve onunla ilgili isimler 2. Yer ve orada bulunanlar 3. Su vb. şeyler 4. Ağaç meyve, bitki vb. şeyler 5. Ziraat ve hububat 6. Kuş vb. şeyler 7. Vahşî hayvanlar vb. 8. Haşere vb. şeyler 9. At cinsleri 10. Silah, at ve savaş aletleri 11. Deve ve sığır 12. Koyun ve keçi 13. Yemek, yiyecek, içecek ve sütler 14. Ev eşyası, sergi, kadınlara mahsus giysi vb. 15. Giysi ve kumaş çeşitleri 16. İnsan dış ve iç organları 17. Sayılar ve hesap 18. Makam ve sanatçılar 19. İnsanların nitelikleri 20. Genel isim ve karşıtlıkları 21. Vakit ve zaman 22.

Melik ve melike hakkında isimler 23. Renkler 24. Madenler 25. Akraba, yakınlık, tanıdık-mülk, memlûk, hür ve cariye 26. İlet- hastalık ve şeytan” (Toparlı vd. 2000; akt. Sülûkçü, 2016).

2.3.8. El-Kavânînü’l-Külliyye li-Zabtî’l-Lügati’t-Türkiyye:

15. yüzyılda Arapça yazılmış bu eserin, Memlûk sahasındaki diğer eserlerden farklı olan özelliği içinde sözlük bölümünün olmamasıdır. Kelime listelerinin bulunduğu gramerlerden oluşmaktadır. Gramer bölümü de kendi içinde fiil, isim ve ekler olarak üç kısımdan oluşacak şekilde hazırlanmıştır. Arapça sözcükler siyah, Türkçe sözcükler kırmızı mürekkep kullanılarak yazılan eserin bilinen bir nüshası bulunmaktadır, o da İstanbul Süleymaniye Kütüphanesi’nde yer almaktadır (Ercilasun, 2016). 500 civarı kelimenin bulunduğu eser, Araplara Kıpçak Türkçesini öğretmeyi hedeflemiş ve tümevarım yöntemi kullanılarak yazılmıştır (Türkan, 2017).

2.3.9. Hilyetü’l-İnsân ve Heybetü’l-Lisân:

13 veya 14. yüzyılda Cemâlû’d-dîn İbni Mühennâ tarafından yazılan eser üç kısımdan meydana gelmektedir. İlki Farsça, ikincisi Türkçe ve üçüncüsü Moğolca kelimeleri içermektedir. Eserde bu kısımlara ilave olarak Karahanlı, Azerbaycan ve Türkmen Türkçelerine dair özellikler de bulunmaktadır. Dil bilgisi ve günlük hayat ile ilgili kelimelerin de yer aldığı eser, tümevarım yönteminden yararlanılarak yazılmıştır (Bayraktar, 2003).

2.3.10. Et-Tuhfetü’l-Hamîdiyye fî-Lugati’l-Osmâniyye:

Misbâh el-LEBÂBÎDÎ’nin Araplara Türkçeyi öğretmek amacı ile yazdığı 180 sayfa ve beş bölümden oluşan bir eserdir. Eserde dil bilgisine dair kavramların adlandırılması Arapça düzenine göre yapılmış, Türkçe kelimelerin Arapça karşılıkları ve yer yer Farsça karşılıkları verilmiştir. Kitabın sonunda okuma metinleri bulunmaktadır (Alemdar, 2020).

Görüldüğü üzere ilk kez yabancı dil olarak Türkçe öğretme amacı ile yazılan Divanü Lügati’t-Türk’ten sonra pek çok eser yazılmıştır. Bu eserlerin bazılarının hedef kitleleri farklı olsa da amaçları ortaktır. Hem Türk dilini diğer topluluklara öğretmeyi hem de Türk kültürü ile ilgili bilgiler vermeyi hedeflemişlerdir. Bu eserler sadece sözlük olarak kalmamış, sözlüğün içerisinde bulunan kelimeler ile ilgili çeşitli örneklere de yer verilmiştir. Geçmişte daha çok sözlükler kullanılarak gerçekleştirilen yabancı dil olarak Türkçe öğretimi günümüzde farklı kurumlar aracılığı ile gerçekleştirilmektedir. TÖMER, enstitüler, özel

kurslar, Türkoloji bölümleri bu kurumlardan bazılarıdır (Yalap ve Ünsal, 2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretmek amacı ile 1984 yılında Ankara Üniversitesi öncülüğünde TÖMER kurulmuştur. Ankara Üniversitesi öncülüğünde kurulan TÖMER'den sonra Ege TÖMER ve Gazi TÖMER kurulmuştur. TÖMER'deki öğrencilerinin tamamı yabancı kişilerden oluşmaktadır (Açık, 2008). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim hizmeti veren kurum, merkez ve birimlere verilen önem artmaktadır.

2.4. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler:

Yabancı dil öğretimi sürecinin daha verimli olması için farklı yöntemler geliştirilmiştir. Bu yöntemlerden bazıları hâlâ kullanılmaya devam ederken bazıları ise çağdaş sistem ile örtüşmediği için eskisi kadar kullanılmamaktadır. Dil öğretim sürecinde kesin olarak kullanılması gereken tek bir yöntem yoktur, bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tek bir yöntem kullanmak eksik olacaktır. Öğrencilere kazandırılmak istenen konulara göre farklı yöntemlere yer verilmelidir. Arslan ve Akbarov (2010) da yabancı dil öğretiminin hedefine ulaşması için sürecin çeşitli yöntemler ve etkinlikler kullanılacak şekilde planlanması gerektiğini ifade eder. Yabancılar dil öğretmek amacı ile kullanılan çeşitli yöntemler bulunmaktadır. Memiş ve Erdem, (2013) Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü tarafından onaylanan ve genel olarak dil öğretim sürecinde kullanılan yöntemleri 7 başlıkta ele almaktadır:

1. “Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi (*Grammar-Translation Method*)
2. *Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem (Direct Method)*
3. *Doğal Yöntem (Natural Method)*
4. *İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method)*
5. *Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code Method)*
6. *İletişimsel Yöntem (Communicative Method)*
7. *Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)*”

Daha az kullanılan yabancı dil öğretim yöntemlerini ise 7 başlıkta toplamaktadır:

1. “*Telkin Yöntemi (Suggestopedia)*
2. *Danışmanlı(Grupla) Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning)*
3. *Sessizlik Yöntemi (The Silent Way)*
4. *Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)*
5. *İşitsel-Görsel Yöntem (Audiovisual Method)*

6. *Görev Temelli Yöntem (Task-Based Method)*
7. *İçerik Merkezli Yöntem (Content-Based Method)*

Bu bölümde bu yöntemler ile ilgili bilgiler verilecektir.

2.4.1. Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi:

Daha çok kuralları öğrencilerin ezberlediği bir yöntemdir. Önce basit gramer kalıpları öğretilir daha sonra zor ve karmaşık gramer kalıplarına geçilir. Hem ana dil hem hedef dil kullanımına sınıf ortamında yer verilir (Zaimovic, 2023). Yabancı dil öğretimi süresince kullanılacak metinlerin seçiminde öğrencilerin özellikleri, metnin niteliği gibi özelliklere bakılmamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin günlük yaşamı ile bağlantısı olmayan metinlere yer verilmektedir. Dil bilgisi öğretimi sözcük ve cümle çevirileri yapılarak gerçekleştirilir. Öğrenci çevirilerde hata yaparsa öğretmen bu hataları hemen giderir (Erdem, Gün ve Sever, 2015). Hedef dili konuşmaktan çok hedef dilin dil bilgisi kurallarının öğretilmesine önem verildiği için öğrencinin ana dilinin dil bilgisi kurallarını çok iyi bilmesi gerekmektedir. Öğrenci ana dilinin dil bilgisi kurallarında sorun yaşıyorsa hedef dili öğrenemeyecektir. Konuşma becerisinin fazla önemsenmemesi, daha çok dil bilgisi kuralların ezberlenmesi, günlük hayat ile ilgisi olmayan metinlerin kullanılması gibi özelliklerinden dolayı, bu yöntemle yabancı dil öğrenen öğrenciler öğrendikleri dili günlük hayatta konuşurken kullanmakta zorlanacağı söylenebilmektedir.

2.4.2. Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem:

Dil bilgisi çeviri yönteminin özellikle kelimelerin telaffuzuna yer vermemesi, öğrencilere çeviri çalışmalarının yaptırılması olumsuz yanlarından bazılarıdır. Dil bilgisi çeviri yönteminin bu olumsuz yanlarının giderilmesi için direkt yöntem geliştirilmiştir. Düzvarım yöntemi veya Belirtz Yöntemi de denilen direkt yöntemin dil bilgisi çeviri yönteminden en büyük farkı öğretim ortamında hedef dile yer verilmesi ve çeviri çalışmalarının yapılmamasıdır (Göçen, 2020). Dil öğretiminde ana dil kullanımı kesinlikle yoktur ve dil bilgisi kurallarının öğretimi üzerinde pek durulmamaktadır. Konuşma becerisi ile birlikte yazma, dinleme ve anlama becerilerinin geliştirilmesi de önemsenir. Ana dil ediniminde yaşanan süreçlerin ikinci bir dil öğreniminde de yaşanacağı düşüncesi ile dil öğretiminde çeşitli materyallerden yararlanılır (Demiral ve Kaya, 2015). Olumsuz özelliği, ikinci dil öğreniminin ana dil edinir gibi olması gerektiği görüşündedir. Ama sınıf ortamında dil öğrenmeye ayrılan süre azdır, bu nedenle ana dil edinir gibi ikinci dili öğrenmek zor

olacaktır. Hedef dil, ikinci dil eğitimi verecek öğretmenin ana dili olmalıdır. Bu özelliğe sahip öğretmen bulmak da zordur (Yılmaz, Yücel ve Öztürk, 2021). Olumlu özelliklerinden biri doğrudan yöntemde kelime öğretimi dil bilgisi çeviri yönteminde olduğu gibi ezbere dayalı değildir, öğrencilerin kelimeleri günlük hayatta kullanabilmesi için çeşitli etkinliklere yer verilmektedir.

2.4.3. İşitsel – Dilsel Yöntem:

Amerikalı askerlerin hızlı bir şekilde dil öğrenmesi amacı ile oluşturulmuştur, bu nedenle belli cümle kalıpları ezberletilir ve konuşmaya dayalı bir öğretim yapısıdır. Yılmaz ve Çangal'a (2023) göre ön planda dinleme ve konuşma çalışmaları yer almaktadır. Yazma ve okuma çalışmaları geri planda kalmış, dört temel beceri bir bütün olarak ele alınmamıştır. Ders kitaplarındaki üniteler dil bilgisi konularının sıralamasına göre oluşturulmuştur. Böylece dil bilgisi konuları ders kitaplarındaki ünitelerin içinde yer alan metinler ve görsellerden yararlanılarak öğretilir. Anlatılan dil bilgisi konusunun üzerinde bir daha durulmaz (Ördek ve Bolat, 2016). Yani dil bilgisi konuları işlenirken sarmal yaklaşım kullanılmamaktadır.

2.4.4. İşitsel – Görsel Yöntem:

Dinleme ve konuşma çalışmalarının önemsendiği, öğrencilerin görerek ve duyarak öğrendikleri zaman kalıcı öğrenmelerin oluşacağını savunan bir yöntemdir. Öğrencinin dili nasıl daha etkili bir şekilde öğreneceği üzerinde çalışmalar yapmışlardır. Öğrencilerin dili en etkili görme ve duyma yolu ile öğrenebileceği görüşünü benimsemektedirler. (Yılmaz ve Çangal, 2023). İşitsel–Dilsel yöntemde olduğu gibi İşitsel–Görsel yöntemde de konuşma becerisi, tekrar ve ezber üzerinde durulmuştur. İşitsel–Görsel yöntemin İşitsel–Dilsel yöntemden en büyük farkı görsel araçların çok fazla kullanılmasıdır. İşitsel – Görsel yöntemin de eksik ve eleştirilen özellikleri vardır. Güneş (2011)'e göre düşünmenin geri planda kalması, tekrar, ezber ve taklit çalışmalarına sıklıkla yer verilmesi, öğrencilerin öğrendikleri dili iletişim kurarken kullanamamaları bunlardan bazılarıdır.

2.4.5. Doğal Yöntem:

Doğrudan yöntemde olduğu gibi doğal yöntemde de sınıfta hedef dil haricinde bir dil kullanımının olmadığı bir yöntemdir. Dil bilgisi öğretimi yapılmamaktadır, konuşma dilinin öğretilmesini hedefler. Dört temel beceriyi bir bütün olarak ele almamaktadır sadece dinleme ve konuşma becerileri üzerinde durulur, okuma ve yazma çalışmalarına yer verilmemektedir. Sınıfta ana dil kullanımına yer verilmediği için öğrenciler çeviri yapmaz. Öğretmenlerin de

hedef dile hâkim olmasına dikkat edilir (Tümen Akyıldız, 2019). Öğrenci hedef dili öğrenirken yanlış yaparsa yanlışlar öğretmen tarafından düzeltilir. Öğrencilere konuşma becerisi kazandırma çalışmaları sesli okuma ile yapılır. Önemli olan öğrencilerin kelimeleri telaffuz edebilmesidir bu nedenle öğrenciler kelimelerin anlamları ile ilgili bilgi sahibi olmasa da kelimeleri telaffuz etmeleri beklenir (Zaimovic, 2023).

2.4.6. Bilişsel Yöntem:

Ezber, taklit gibi çalışmalara yer vermeyen, bireyin eski ve yeni bilgileri arasında bağ kurması gerektiğini savunan bilişsel yöntem, davranışçı dil öğretimine tepki olarak ortaya çıkmıştır. İkinci dil öğrenme öğrencilerde dil ile ilgili alışkanlık oluşturmaktan çok öğrencinin zihinsel olarak aktif olma işlemidir. Öğrencinin belleği aktiftir, öğrenci bilgileri öğrenerek zihninde işler. Sınıfta yapılacak çalışmalar, öğrencilerin zihnini kullanacağı şekilde hazırlanmıştır. Öğrenciler önce sesleri sonra sırası ile kelimeler, öbekler, cümleleri öğrenir (Yılmaz, Yücel ve Öztürk, 2021).

2.4.7. İletişimsel Yöntem:

İletişimsel yöntem, öğrencilerin sınıfta öğrendiği dili günlük yaşamında insanlarla iletişim hâlindeyken kullanabilmesi gerektiği görüşündedir. Yabancı dil öğretim sürecinde öğrencilerin dili iletişim kurarken kullanabilmesini sağlayacak özgün metinlerden yararlanılmalıdır (Nunan, 1991; akt. Kırarç, 2020). Dilin sadece kurallarını bilmenin eksik kalacağını bu nedenle dilin kullanım kurallarını da bilmek gerektiğini savunur. Sınıf içinde öğrencilerin aktif olarak katılıp arkadaşları ile iletişim kurabileceği farklı etkinliklere yer verilir (Güneş, 2013).

2.4.8. Seçmeli Yöntem:

Eklektik ya da karma yöntem de denilen seçmeli yönteme göre mükemmel yöntem yoktur. Bu nedenle süreç içerisinde çeşitli yöntemler kullanılmalıdır. Yılmaz ve Çangal'a (2023) göre öğretilecek her konuya ve hedef kitleye göre kullanabilecek tek bir yöntem bulunmamaktadır. Bu nedenle seçmeli yöntemde öğretilecek öğrenciler, ikinci dil, ikinci dilin öğretilme amacı gibi durumlara göre farklı yöntemlerin kullanılmasının gerekli olduğunu savunur. Süreç içerisinde kullanılacak yöntemlerin seçimini öğretmen yapar. Yabancı dil öğretim sürecinde seçmeli yöntemi kullanan öğretmenlerin teknolojiyi iyi bilmesi gerekmektedir. Çünkü ders sırasında televizyon, video, bilgisayar gibi çeşitli araç gereçler

kullanılmaktadır (Dincel, 2021). Bundan dolayı seçmeli yöntemde öğretmenlerin materyallere ve yöntemler ile ilgili bilgi sahibi olması gerektiği söylenebilir.

2.4.9. Telkin Yöntemi:

Yabancı dil öğretiminde resim, drama, müzik gibi unsurlar kullanılarak öğrencilerin dikkati çekilmeli ve dili öğrenmeye dair olumlu duygulara sahip olmaları sağlanmalıdır. Öğrencilerin olumsuz duygularını ortadan kaldırmada müziğin etkisinin daha fazla olduğunu savundukları için müzik daha ön plandadır. Bu yöntem öğrencilerin içinde bulundukları sınıf ortamlarını da önemser. Öğrenciler kendilerini rahat hissedecekleri ortamda bulunurlarsa öğrencilerin dil öğrenmeye karşı olumsuz duygularının en aza ineceği görüşündedir (Özet, 2019). Yani telkin yönteminde önemli olan öğrencilerin psikolojik durumlarıdır. Öğrenciler öğretim sırasında kendilerini iyi hissederse dili de daha iyi öğrenirler. Bu nedenle öğrencilerin kendilerini iyi hissedecekleri ortamlara ve araç gereçlere yer verilmelidir.

2.4.10. Danışmanlı (Grupla) Dil Öğretim Yöntemi:

Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki danışman danışan ilişkisine benzetilir ve bu ilişkinin olumlu ve güçlü olması gerektiğini savunan bir yöntemdir (Memiş ve Erdem, 2013). Bu yöntemdeki öğretmen-öğrenci ilişkisi ile psikolojik danışmadaki danışan danışman ilişkisi tablodaki gibi karşılaştırılmıştır.

Tablo 2.4.1. Psikolojik Danışmanlık ve CLL Yönteminde Danışan-Danışman İlişkilerinin Karşılaştırılması

“Psikolojik Danışmanlık (Danışan-Danışman)	Danışmanlı (Grupla) Dil Öğrenimi (Öğrenen-Öğretmen)
<i>Danışan ve danışman, danışmanlık sözleşmesi üzerinde anlaşır.</i>	<i>Öğrenen ve öğretmen, dil öğrenimi konusunda hemfikirler.</i>
<i>Danışan, sorununu duygulanım diliyle ifade eder.</i>	<i>Öğrenci(ana dilde)öğretmene bir başkasına iletmek istediği mesajı sunar.</i>
<i>Danışman, dikkatle dinler.</i>	<i>Öğretmen dinler ve diğer öğrenenler kulak misafiri olur.</i>
<i>Danışman, danışanın mesajını bilişsel dilde yeniden ifade eder.</i>	<i>Öğretmen, öğrencinin mesajını yabancı dilde yeniden ifade eder.</i>
<i>Danışan, danışman tarafından yeniden ifade edilen mesajın doğruluğunu değerlendirir.</i>	<i>Öğrenci mesajını yabancı dilde muhatabına tekrarlar.</i>
<i>Danışan, danışma oturumunun etkileşimi üzerine düşünür.</i>	<i>Öğrenci dil dersi esnasında değiş tokuş edilen mesajları tekrar eder(ses dosyası veya bellekten) ve üzerine düşünür”</i>

(Richards, J. & Rodgers, T. S, 1986; akt. Yılmaz, Yücel ve Öztürk, 2022).

Tabloya bakıldığında psikolojik danışmadaki danışman danışan ilişkisi ile danışmanlı (grupla) dil öğrenimindeki öğrenci öğretmen ilişkisinin benzer olduğu görülmektedir. İkisinde de öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim önemlidir. Danışmanlı (grupla) dil öğreniminin psikolojik danışmadan en büyük farkı hedef dile yönelik çalışmaların da olmasıdır.

2.4.11. Sessizlik Yöntemi:

Öğrencilerin süreç içerisinde aktif olduğu, öğretmenin daha geri planda kaldığı ve konuşma becerisi üzerinde pek durulmayan sessizlik yöntemi Calep Gattego tarafından geliştirilmiştir. Bu yöntemde önemli olan öğrencilerin sınıf içindeki hareketleridir. Öğretmenler öğrencilerin davranışlarına bakarak dili öğrenip öğrenmedikleri hakkında fikir sahibi olur. Öğretmen öğrenciler grup çalışmaları yaparken sessiz kalır. Öğretmen öğrencilerin yaptığı hataları düzeltmez, kendilerinin hatalarını fark etmelerini bekler. Öğrenciler süreçte hedef dil ile ilgili araştırmalar yaparlar. Öğretmen sessizliği öğrencilerin hareketlerini izleyebilmek için bir araç olarak kullanır. Öğrencilerin yardıma ihtiyacı olursa öğretmen o zamanlarda konuşur (Yalçın, 2020). Bu bağlamda öğretmenin dil öğretim sürecinde hiç konuşmayan ve sadece öğrencileri gözlemleyen biri olmadığı, öğretmenin gerekli durumlarda öğrencilere destek vererek öğrencilerin dili öğrenmeye dair sorumluluklar kazanmalarını sağladığı sonucuna varılabilir.

2.4.12. Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi:

Öğrencilerin yapacağı fiziksel etkinlikler önemsenir. Yabancı dili yeni öğrenmeye başlayan bireyler için öğretmen jest ve mimikler kullanmaya dikkat eder. Bu süreçte materyal kullanımına yer verilmez, öğrenciler dili öğrendikçe materyal kullanılır. Başlangıçta öğretmen ana dil kullanımına yer verir, zamanla çoğunlukla hedef dili kullanır. Öğrenci hata yaparsa öğretmen bunu öğrencinin dili öğrenme isteğini kırmamaya dikkat ederek hemen düzeltir (Yılmaz, Yücel ve Öztürk, 2021). Beden dili ve hareketlerin daha ön planda olduğu yöntemdir. Dil fiziksel faaliyetler kullanılarak öğretildiği için öğrenciler öğretmenlerin yabancı dilde söylediği emirleri dinlemeli ve bu emirlere tepki vermelidir (Göçen, 2020).

2.4.13. Görev Temelli Yöntem:

Prabhu tarafından geliştirilen bu yöntemde önemli olan süreçtir ve yabancı dil öğretim sürecinde öğrencilere birtakım görevler vermek gerektiğini savunan bir yöntemdir. Görevler

dinleme, konuşma, yazma, okuma becerileri ile ilgili olabilir (Yılmaz ve Çangal, 2023). Öğrencilere görevler dağıtılmadan önce öğretmen, öğrencilerin görev sürecinde neler bekledikleri ile ilgili bilgiler sunar. Öğretmen öğrenciye rahatlıkla kullanabileceği sözcükleri sunar veya tüm görevleri öğrenci kendi yapar. Öğrenciler görevleri grup ile yapar. Öğretmen bu aşamada rehberdir. Öğrencilerin aktif olduğu bir yöntemdir. Öğrenciler görev bittikten sonra elde ettiklerini diğer arkadaşları ile paylaşırlar. Görevler ile ilgili birbirlerine dönüt verirler (Yılmaz, Yücel ve Öztürk, 2021).

2.4.14. İçerik Merkezli Yöntem:

Daha çok işlenecek konuların önemli olduğu, dil bilgisi öğretiminin de öğretilecek konularla bağlantılı olacak şekilde yapıldığı bir yöntemdir. Hedef dil, konuyu öğretmede bir araç olarak kullanılır (Yılmaz, Yücel ve Öztürk, 2022). Öğrencilerin konu öğrenmeye odaklandıklarında dili daha iyi bir şekilde öğreneceklerini savunurlar. Yani öğrencilerin hem dili hem de konuları öğrenmelerini amaçlar (Clancy, 2004; akt. Yılmaz, Yücel ve Öztürk, 2021).

2.5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sürecinde Materyal Kullanımı:

Materyal, derslerin işlenişine yardımcı olmak amacı ile hazırlanmış araç ve gereçler şeklinde ifade edilebilir. Yabancı dil öğretim sürecinde materyallere yer vermek hem öğrencilerin güdülenmesinde hem de öğretimin daha etkili bir şekilde gerçekleşmesinde önemlidir (Tanrıku ve Çelik 2019). Öğretmen hazırladığı bir materyali daha sonra yeniden kullanabilir. Bu nedenle öğretmen açısından ekonomiklik sağlar. Öğrencilerin öğrenecekleri konuyu somut olarak görmelerini sağlar. Öğrencilerin ilgisini çeker ve öğrencilerde dili öğrenme isteği artar. Karmaşık konuların öğrenilmesinde yardımcı olur (Haytaoğlu, 2023). İkinci dil öğretiminde kullanılacak olan materyaller gelişigüzel hazırlanmamalıdır. Öncelikle oluşturulan materyallerin yabancı dil öğrenen kişilerin sürecin başında kazandırılması planlanan davranışları edinmelerine yardımcı olması gerekir (Türk, 2018). Genel olarak yabancılara Türkçe öğretim sürecinde kullanılacak materyallerde dikkat edilmesi gerekenler aşağıdaki gibidir:

1. Hedef kitle belirlenmelidir: Aynı Türkçe seviyesine sahip veya aynı dil ailelerinde yer alan öğrenciler aynı sınıflarda olmalıdır. Türkçe öğretiminde kullanılacak materyaller hazırlanırken de hedef kitle tanınmalı ve oluşturulan homojen gruplara göre farklı materyal

hazırlanmalıdır. Materyal hazırlanırken öğrencilerin Türkçe seviyelerine ve ait oldukları dil ailelerine dikkat edilmelidir.

2. Materyaller kolaydan zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru giden bir sıra izlemelidir: Öncelikle öğrencilerin anlayabileceği şekilde kolay ve basit olmalı daha sonra ise zorlaşmalı ve karmaşık olmalıdır. Konuların daha anlaşılır olması için de somuttan soyuta ilerlemelidir.

3. Dört temel beceriyi geliştirecek nitelikte olmalıdır: Öğrencilerin okumasına veya dinlemesine yönelik hazırlanan materyaller sınıfta kullanıldıktan sonra materyal ile ilgili öğrencilere sorular sorulur. Öğrenciler cevapları yazılı veya sözlü olarak verebilir. Bu şekilde dört temel becerinin gelişmesi sağlanmalıdır.

4. Öğrenci merkezli olmalıdır: Materyaller, öğrencilerin süreç içerisinde aktif olmasını ve onların somut yaşantılar geçirmesini sağlamalıdır. Dersin monoton olmamasına, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dersten zevk almasına, öğrendiklerini pratikleştirmelerine yardımcı olmalıdır. Materyaller öğrencilerin yabancı bir dil öğrenirken sıkılmamalarında etkili olmalıdır.

5. Ölçme değerlendirme amacı ile kullanılmalıdır: Hazırlanan materyaller öğrencilerin bilgi seviyelerini ölçmeye yönelik olmalıdır. Eğer öğrencilerin eksik olduğu konular varsa ona uygun olarak farklı materyaller kullanılmalıdır. Öğrencilerin bilgi seviyeleri sıklıkla ölçülmelidir, bu nedenle öğrencilerin bilgi seviyelerini belirlemeye yönelik materyallerin hazırlanması ve kullanılması önemlidir. Öğrenciler bir konuyu tam olarak öğrenmeden farklı konularla ilgili farklı materyaller kullanılmamalıdır.

6. Hedef kitlenin farklı özellikleri üzerinde durulmalıdır: Örneğin yaşa, ilgi alanlarına, dil öğrenmedeki amaçlarına göre materyaller değişkenlik göstermelidir.

7. Türk kültürünü öğretici nitelikte olmalıdır: Hazırlanan materyaller sadece yabancı dili öğretmeye yönelik olmamalı, Türk kültürü ile ilgili de bilgiler sunmalıdır (Duman, 2013).

Bu maddelerden yola çıkarak materyallerin dersin her aşamasında kullanılmasının önemli olduğu söylenebilir. Yabancılar Türkçe öğretimi sürecinde kullanılabilecek çeşitli materyaller bulunmaktadır. Kayatürk (2018) ders ve çalışma kitapları, gazete, broşür, filmler, diziler, fotoğraflar, dergiler vb. çeşitli materyallerin bulunduğunu belirtmiştir.

2.6. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ders Kitapları:

Öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olmak amacı ile programın dört ögesine göre hazırlanan kaynaklara ders kitabı denilmektedir (Demirel ve Kiroğlu, 2020; akt. Kemiksiz, 2021). Ders kitapları hem derste hem de ders dışında öğretmen ve öğrencilere yardımcı olan kaynaklardan biridir (Caner ve Kurt, 2020). Elbette ders kitapları yabancı dil açısından da Türkçede olduğu gibi önemli bir vazife görmektedir. Ders kitaplarının içerisinde yer alan metinler, kalabalık sözcük grupları, gramer yapıları ve bilgileri hem öğrenciler için hem de öğretmenler için ayrılmaz bir bütünlük taşımaktadır (Şimşek, 2016). Nitelikli bir ders kitabı öğretmen ve öğrencilere eğitim sürecinde yardımcı olacaktır. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde kullanılacak kitapların iyi hazırlanması gerekmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılacak ders kitaplarının hazırlanırken ele alınması gereken özelliklerden bazıları şu şekildedir:

1. Öğrencilerin kelime hazinesi onların dil öğrenmelerini de etkileyecektir. Kelime hazinesi zengin olan yabancı öğrencilerin dili öğrenmelerinin daha kolay olacağı söylenebilir. Bu nedenle ders kitaplarının öğrencilerin söz varlığını zenginleştirmelerine katkı sağlayacak şekilde hazırlanması gerekir (Taşkın, 2023).

2. Ders kitapları kültür öğretiminde önemli olduğu söylenebilir. Bu nedenle ders kitaplarında yer alan konuların, metinlerin Türk ve evrensel kültürü doğru bir şekilde tanıtması gerekmektedir. Yılmaz ve Çangal (2023) benzer şekilde ders kitaplarında yer alan metinlerin hem dilin doğru kullanımlarını hem de kültürel özellikleri ile ilgili bilgiler vermesi gerektiğini belirtir.

3. Dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerilerine yer verilmeli, öğrenci özelliklerine göre çeşitli etkinlikler yer almalıdır (İlbelgi ve Azizoğlu, 2023).

4. Ders kitaplarında yer alan konular ve etkinlikler kadar metinlerin seçimine de dikkat edilmesi gereken unsurlardan biridir. Akat'a (2022) göre ders kitaplarında yer alan metinler öğrencinin dikkatini çekmeli, metinde yer alan konular öğrencilerin günlük hayatları ile bağlantılı olmalıdır.

5. Metinler ve konular işlendikten sonra öğrencilerin cevaplaması gereken metin altı soruları öğrencilerin anlama becerilerini ölçmeye yönelik olmalıdır. Öğrencilerin ezbere cevap vereceği sorulardan oluşmamalı, öğrencilerin metin ile ilgili düşünmesini sağlayacak nitelikte olmalıdır (Doğan Güldenoğlu, 2023).

Ders kitaplarında yer alan metinler, konular, sorular ve etkinliklerin birlikte bir bütün oluşturduğu bu nedenle ders kitapları hazırlanırken her bir unsurun dikkate alınması gerektiği söylenebilir. Bu konuda uzmanlara büyük sorumluluklar düşmektedir.

2.7. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Öğretimi:

Dil ve kültür bir bütündür. Bu nedenle ikinci bir dil öğrenmek demek hem o dili hem de o dilin kültürünü öğrenmek demektir (Özkabalak, 2023). Barcın (2018) da yabancı bir dili öğrencilere öğretilirken hedef dilin konuşulduğu ülkenin kültürü ile ilgili bilgiler de verilmesi gerektiğini ifade eder. Bu durumda Türkçe yabancı dil olarak öğretilirken Türk kültürü de öğretilir. Türk kültürünün öğretimi çeşitli araçlar kullanılarak yabancı öğrencilere öğretilir (Moralı ve Göçer, 2019). Bu araçlardan biri de kalıp sözlerdir. Boylu ve Başar'a (2018) göre kalıp sözler Türk kültürüne ait pek çok bilgiyi taşımaktadır. Türklerin gelenekleri, değerleri, geçmiş bu bilgilerden bazılarıdır. Yabancı bir öğrenci kalıp sözlerin anlamlarını öğrenmiş olursa Türk kültürü ile ilgili çoğu şeyi de öğrenmiş olur. İşcan'a (2017) göre ise Türk kültürü ile ilgili öğrencilerin filmler izlemesi önemlidir. Filmlerde oynayan kişilerin davranışları, konuşmaları, kılık kıyafetleri yabancı öğrencilere Türk kültürü ile ilgili bilgiler verecektir. Filmlerin öğrencilerin dikkatini çekici olması, Türk kültürünü öğrenmeye karşı istekli olmalarını da sağlayacaktır.

Öğretmen kültür öğretiminde başroldür. Çünkü öğretmenin sınıf içinde Türk kültürünü tanıtırken kullandığı ifadeler, Türk kültürüne karşı tutumu öğrenciler üzerinde etkili olacaktır. Öğretmen, yabancı öğrencilere bir model olmalı ve Türk kültürünü en iyi şekilde yansıtmalıdır (Moralı ve Göçer, 2019). Öğretmenin kültür hakkında sahip olduğu bilgi birikimi, kültürü öğrencilere anlatırken kullandığı materyaller, yöntemler öğrencilerin kültür öğrenmelerini etkileyecektir (Güliden, 2023). Öğretmen, doğrudan Türk kültürünü öğretmek yerine derste işlenen konular, etkinlikler aracılığı ile de öğretim yapabilir. Örneğin, öğretmen yabancı öğrencilerin dört temel becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler hazırlarken Türk kültürünü de öğretebilir. Öğrencilere Türkçe şarkılar, türküler, şiirler dinleterek hem öğrencilerin dinleme becerisini geliştirir hem de Türk kültürünü öğrenmelerini sağlar. Öğrencilerden Ramazan Bayramı'nda neler yapıldığına dair bilgilerini yazmalarını istemesi yazma becerilerini, düğünlerimiz ile ilgili konuşmalarını istemesi konuşma becerilerini, Türk yemekleri ile ilgili metinler okumaları okuma becerilerini geliştirir ve Türk kültürünü öğrenmelerinde de yardımcı olur (Korkmaz, 2018). Bu bağlamda öğretmenlerin öğrencilerin

sınıf ortamında ulaşabildiği ilk kişi olduğu ve kültür öğretimi ile ilgili bilinçli olmasının önemli olduğu söylenebilir.

Ders kitapları da sınıf ortamında öğrencilerin rahatlıkla ulaşabileceği ve kültür aktarımına yardımcı olan araçlardan biridir. Kartallıoğlu (2023) da öğrencilerin kültürü öğrenecekleri materyallerin başında ders kitaplarının geldiğini, bu nedenle ders kitaplarının kültür ile ilgili bilgiler içermesinin dil öğrenmeyi olumlu yönde etkileyeceğini belirtir. Öğrencilere Türk kültürüne ait her bilgiyi sunmak zor olacaktır. Bu nedenle öğrencinin hem Türkçeyi hem de Türk kültürünü anlamasına yardımcı olacak konulara ders kitaplarında yer verilmelidir. Örneğin *“tarih, günlük yaşam, alışveriş, yiyecek-içecek, okul ve eğitim, aile yaşantısı, sosyal şartlar, gelenek-görenekler, turizm ve seyahat, iş hayatı...gibi konular yabancı dil öğrenenlere kültür bağlamında öncelikle öğretilmesi uygun olan konulardır”* (Erdal, Dağdeviren, Gökhan, Şen ve Şenay, 2018). Çetin ve Meccek Çevik (2023), benzer şekilde öğrencilerin ders kitaplarında gördüklerinden yola çıkarak bir ülkenin kültürü hakkında da bilgi sahibi olduklarını belirtir. Örneğin Türk düğünleri ile ilgili bir görsel gören öğrenci Türklerin kültürü hakkında da fikir sahibi olur. Bu nedenle süreç içerisinde kullanılacak ders kitaplarının öğrencilerin Türk kültürünü öğrenmeye yardımcı olacak şekilde hazırlanması gerekmektedir.

Ders kitaplarında kullanılacak metinlerin öğrencilerin Türkçeyi ve Türk kültürünü öğrenmelerini etkileyeceği söylenebilir. Ajdogdu ve Arslan’a (2022) göre özellikle okuma metinleri kültür öğretiminde önemlidir ve okuma metinlerinin seçimlerinin iyi yapılması gerekmektedir. Öğretmenler de metinler üzerinde durmalı ve kültür öğretiminde metinlerin kullanılmasına yer vermelidir. Metinlerden öğrencilerin yararlanmasına yardımcı olmalıdır (Çarkıt, 2020). Görüldüğü üzere Türk kültürünü yabancı öğrencilere tanıtmamanın pek çok yolu bulunmaktadır. Ama burada en önemlisi öğrencilerin Türk kültürü ile ilgili doğru bilgiler edinmesidir. Bunun için de öğretmen Türk kültürünü en doğru şekilde gösteren etkinliklere sınıfta yer vermelidir.

2.8. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmen:

Öğretmen eğitimin başrolüdür, eğitim süreci öğretmenin elinde hayat bulur. Öğretmen olmadan eğitim ve öğretim düşünülemez. Bununla birlikte öğretmenler öğrencilerin hayata hazırlanmasına, iyi ve vicdanlı bir birey olmasına yardımcı olan yol gösterici kişilerdir (Demir, 2023). Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerin kendilerini iyi bir şekilde yetiştirmelerine

yardımcı olması hem bireysel hem toplumsal hayatı da olumlu yönde etkileyecektir. Öğretmenlerin eğitim sürecinde ve toplumsal hayatta ön plandadır, bu nedenle öğretmenin niteliği önemlidir. Çünkü öğretmenin süreçte yaptığı her seçim öğretimin kalitesini de etkileyecektir (Mete, 2012). Öğretmen eğitim sürecini yöneten kişidir, en büyük sorumluluklar öğretmenlere düşmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin sahip olması gereken bazı özellikler vardır. Bunlardan bazıları aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

- Yabancılar Türkçe öğretecek olan kişinin Türkçe öğretmenliği bölümünden mezun olmak ile birlikte bir yabancıya Türkçe öğretmek ile ilgili eğitim alması gerekmektedir. Çünkü hedef kitle artık Türk öğrenciler değil, yabancı öğrencilerden oluşmaktadır. Ve ikisinin öğretimi farklıdır (Öztürk ve Tağa, 2019; akt. İşcan, 2020).

- Öğretmenin Türkçeyi öğreteceği hedef kitleyi tanıması gerekmektedir. Bu nedenle hedef kitlenin ait olduğu toplumun kültür özelliklerini, koşullarını araştırması gerekir. Hedef kitleyi tanımayan bir öğretmenin eğitim sürecini yönetmesi zor olacaktır.

- Öğretmenin süreçte kullanacağı materyaller çok önemlidir. Öğrencinin Türkçeyi en iyi ve anlaşılır şekilde öğrenebileceği materyallere yer verilmesi gerekir. Bu durum da alanında iyi olan öğretmenler ile mümkün olacaktır. Çünkü nitelikli bir öğretmen doğru materyalleri seçebilecektir.

- Öğretmen sadece Türkçenin kurallarını ve söz varlığını bilmemeli, Türkçenin diğer diller ile benzerlik ve farklılıkları konusunda da bilgili olmalıdır.

- Türkçede aynı anlama gelen pek çok kelime bulunmaktadır. Öğretmen bu kelimelerin bağlama göre değişeceğini yabancı öğrencilere anlatabilecek nitelikte olmalıdır. Örneğin kara ve siyah kelimesi aynı anlamları taşımaktadır. Ama “siyah sevda” denilemezken “kara sevda” diye bir kullanım vardır. Bu gibi durumları öğretmenin net bir şekilde anlatması gerekmektedir.

- Öğretmenin yabancı öğrencilere öğreteceği Türkçe, günümüzde kullanılan Türkçe olmalıdır. Geçmişte kullanılan Türkçe kelimelere yer verilmesi, yabancı öğrencilerin günlük hayatında Türkçe konuşmalarını zorlaştıracaktır.

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretilirken Türk kültürü öğretimi de yapılacaktır. Bu nedenle öğretmen hem Türk kültürünü başarılı bir şekilde anlatmalı hem de davranışları ile örnek olmalıdır (Güler, 2012).

Öğretmen aslında Türkçe ve hedef dili öğrenecek olan öğrenciler arasında köprüdür. Bu köprünün sağlamlığı ise öğretmenin niteliğine bağlıdır. Kendini geliştirmeye açık olan nitelikli bir öğretmen ile yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenmesi daha kolay olacağı söylenebilir.

2.9. İlgili Araştırmalar

Doğan ve Ateş (2018), yaptıkları çalışmada Malatya'daki Geçici Eğitim Merkezlerinde Suriyeli öğrencilere Türkçe eğitimi veren 23 Türkçe öğreticinin yaşadıkları sorunlar, verilen Türkçe eğitiminin yeterliliği ile ilgili görüşlerini almıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme aracılığı ile elde edilmiştir. Çalışmanın sonunda Malatya'daki Geçici Eğitim Merkezlerinde Suriyeli öğrencilere verilen eğitimin yetersiz olduğu, materyal, sınıf yönetimi, yöntem bulma, etkinlik hazırlama, program, kültür, veliler ile iletişim, çalışma koşulları kaynaklı sorunlar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şen (2019) Türkiye'ye göç eden Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretirken yaşanan problemleri belirlemek için Kayseri'deki MEB'e bağlı çeşitli okullar ve Geçici Eğitim Merkezlerinde çalışan 16 Türkçe öğreticisinin görüşlerini almıştır. Türkçe öğreticilerinin görüşleri, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Bu araştırmanın sonucunda araştırmacı, kitapta yer alan konuların öğrenci seviyelerine uygun olmadığı, Türk ve Arap alfabeleri arasındaki farklılıklar dolayısı ile harflerin telaffuzu, ayrı bir program olmaması, sınıf ortamının teknolojik olarak yetersiz olduğu, Suriyeli öğrencilerin şiddete eğilimli olması, Türkçe öğrenmeye istekli olmamaları, öğretmenlerin özlük hakları, izin konularında sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir.

Moralı (2018) Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları tespit etmek için PICTES projesi kapsamında Erciyes Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi'nde Türkçe eğitimi veren 20 öğretmen ile görüşmüştür. Suriyeli öğrencilerin içe dönük olması, sorumsuz olmaları, Arapça Türkçe dilleri arasındaki farklılıklardan dolayı telaffuzda zorlanmaları, materyal, ders kitaplarının tüm yaş gruplarında kullanılması, devamsızlık, geç kalma, veli ile iş birliği kurma konularında sorunlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uşaklı (2005) yabancı öğrencilere Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların çözümü ile ilgili İzmir ilindeki ilköğretim okullarında çalışan 124 öğretmenin görüşlerini almıştır.. Araştırmanın sonunda karşılaşılan sorunlar anlama, anlatma, dil bilgisi ve çevre açısından karşılaşılan sorunlar başlıkları altında toplanmıştır. Öğretmenlerin önerileri

ise aile ile iş birliği kurma, sınıf ortamını düzenleme, kütüphane sayısını çoğaltma, Türkçeye ayrılan süreyi artırma, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırma, öğretmenler ile iş birliği yapma şeklindedir.

Çalışır Zenci (2013) çalışmasında yabancılara Türkçe öğretiminde yaşanan sorunları tespit etmek amacı ile Türkiye’de ve yurtdışında Türkçe eğitimi veren üniversitelerde ve üniversitelere bağlı dil öğretim merkezlerinde çalışan 30 Türkçe öğretmenin görüşlerine yer vermiştir. Veriler, anket ile toplanmıştır. Çalışmanın sonunda sınıfların küçük olması, internet ile ilgili, öğretmen sayısının az olması, öğrencilerin derslere katılımının düzenli olmaması ve derslere ilgisiz olmaları, kitaplarda dil bilgisinin az bulunması ve günlük hayatta pek fazla yer almayan içeriklerin olması sorunlarının yaşandığı tespit edilmiştir.

Bulut, Kanat Soysal ve Gülçiçek (2018) yaptıkları çalışmada MEB’e bağlı okullarda çalışan 14 sınıf öğretmenin Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretimi verirken yaşadıkları sorunlar ile ilgili olarak görüşlerini almışlardır. Veriler, görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonunda karşılaşılan sorunlar işleyişe, iletişime, uyuma, programa, kaynaklara ilişkin sorunlar başlıkları altında toplanmıştır. Özellikle özel bir program olmaması konusunda sorun yaşandığı belirtilmiştir. Öğretmenler, özel bir eğitim almadıkları için yabancı öğrenciler ile sağlıklı bir iletişim kurmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Güngör ve Şenel (2018) çalışmalarında Eskişehir’deki ilkokullarda eğitim alan yabancı öğrencilere Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları belirlemek ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerini almak amacı ile 21 sınıf öğretmeni ve 23 yabancı öğrencinin görüşlerini almıştır. Çalışma sonucunda yabancı öğrencilerin genel olarak dört temel beceri, dersleri anlama, kendilerini anlatma, akademik açıdan başarılı olma konusunda sorunlar yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şimşir ve Dilmaç (2018) yabancı öğrencilere Türkçe öğretiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları belirlemek amacı ile Konya’daki ilkokul ve ortaokullarda çalışan 17 öğretmenin yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanarak görüşlerini almıştır. Araştırmanın sonucunda başlıca sorunların dil, iletişim, akademik, sosyal sorunlar olduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada dil kurslarında, TÖMER’de ve bireysel olarak çalışan öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşlerini ve çözüm önerilerini almak amacı ile nitel yöntemlerden biri olan durum çalışması modeli kullanılmıştır. *“Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır”* (Şimşek ve Yıldırım, 2021). Bu bağlamda araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında karşılaşılan sorunların ve çözüm önerilerinin detaylı bir şekilde incelenmesi amacı ile durum çalışması modeli kullanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma dil kurslarında, TÖMER’de ve bireysel olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan 43 öğretici ile yürütülmüştür. Katılımcıların seçiminde kartopu veya zincirleme örnekleme adlı yöntem kullanılmıştır. Kartopu veya zincirleme örnekleme adını taşıyan yöntem, *“Araştırmacının problemine ilişkin olarak zengin bilgi kaynağı olabilecek birey veya durumların saptanmasında özellikle etkilidir. Süreç ilerledikçe elde edilen isimler veya durumlar tıpkı bir kartopu gibi büyüyerek devam edecek, belirli bir süre sonra belirli isimler hep ön öne çıkmaya başlayacak, araştırmacının görüşmesi gereken birey sayısı veya ilgilenmesi gereken durum sayısı azalmaya başlayacaktır”* (Şimşek ve Yıldırım, 2021). Öğreticilere ait bilgiler Tablo 3.2.1.’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2.1. Katılımcılar ile İlgili Bilgiler

Kod	Yaş	Mezun Olduğu Bölüm	Çalışma Süresi	Çalıştığı Yer
Ö1	39	TDE	5 yıl	Akdeniz Üniversitesi TÖMER
Ö2	38	TDE	5 yıl	Akdeniz Üniversitesi TÖMER
Ö3	32	TDE	9 yıl	Akdeniz Üniversitesi TÖMER
Ö4	41	Dil Bilimi	19 yıl	Akdeniz Üniversitesi TÖMER
Ö5	42	TDE	9 yıl	Bireysel Ders
Ö6	25	TDE	3 yıl	Karaman Üniversitesi TÖMER
Ö7	25	TDE	3 yıl	Karaman Üniversitesi TÖMER
Ö8	30	TDE	5 yıl	Cumhuriyet Üniversitesi TÖMER
Ö9	54	TDE	8 yıl	PADAM Denizli
Ö10	54	İngilizce Öğretmenliği	10 yıl	PADAM Denizli
Ö11	34	Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları	9 yıl	Bartın Üniversitesi TÖMER
Ö12	43	Türkçe Öğretmenliği	1 yıl	PADAM Denizli
Ö13	30	Türkçe Eğitimi	5 yıl	Amasya Üniversitesi TÖMER
Ö14	49	Rus Dili ve Edebiyatı	25 yıl	Akdeniz Üniversitesi TÖMER
Ö15	51	TDE	30 yıl	PADAM Denizli
Ö16	43	Dil Bilimi	15 yıl	Akdeniz Üniversitesi TÖMER
Ö17	30	TDE	2 yıl	Karatay Üniversitesi TÖMER
Ö18	31	TDE	9 yıl	Selçuk Üniversitesi TÖMER
Ö19	43	İngiliz Dili ve Edebiyatı	1 yıl	Kent Dil Yabancı Dil Kursu
Ö20	32	TDE	8 yıl	Antalya Dil Okulu
Ö21	50	İngilizce Öğretmenliği	20 yıl	İzmir Lingua Dil Kurs
Ö22	28	TDE	3 yıl	Karatay Üniversitesi TÖMER
Ö23	43	TDE	3 yıl	PADAM Denizli
Ö24	38	TDE	1 yıl	Yeni Yüzyıl Üniversitesi TÖMER
Ö25	24	Türkçe Öğretmenliği	1 yıl	Bursa Üniversitesi TÖMER
Ö26	54	Alman Dili ve Edebiyatı	28 yıl	Bursa Üniversitesi TÖMER
Ö27	45	Doğu Dilleri ve Edebiyatları	18 yıl	İstanbul TÖMER
Ö28	33	Türkçe Eğitimi	10 yıl	Necmettin Erbakan Üniversitesi TÖMER
Ö29	33	TDE	8 yıl	Necmettin Erbakan Üniversitesi TÖMER
Ö30	28	Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları	2 yıl	Kendi kurumum/Bursa
Ö31	62	TDE	2 yıl	Online/Bireysel Ders
Ö32	27	Rus Dili ve Edebiyatı	5 yıl	Online/Bireysel Ders
Ö33	34	Bilgisayar Mühendisliği	4 yıl	Online/Bireysel Ders
Ö34	30	TDE	2 yıl	Necmettin Erbakan Üniversitesi TÖMER
Ö35	31	Türkçe Öğretmenliği	8 yıl	KLC Dil Kursu/Bursa
Ö36	31	Türkçe Öğretmenliği	4 yıl	Online/Bireysel Ders
Ö37	34	Türkçe Öğretmenliği	7 yıl	Akdeniz Üniversitesi TÖMER
Ö38	29	Türkçe Öğretmenliği	7 yıl	Akdeniz Üniversitesi TÖMER
Ö39	25	Türkçe Öğretmenliği	1 yıl	Ankara TÖMER
Ö40	25	Türkçe Öğretmenliği	1 yıl	PADAM Denizli
Ö41	31	Türkçe Öğretmenliği	1 yıl	İstanbul TÖMER
Ö42	26	Türkçe Öğretmenliği	8 yıl	Akdeniz Üniversitesi TÖMER
Ö43	27	Türkçe Öğretmenliği	2 yıl	İstanbul TÖMER

3.3. Veri Toplama Aracı

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri ile ilgili görüşlerini almak için araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. “*Yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların ve soruların kapsanmasını güvence altına almak için geliştirilmiş bir yöntemdir*” (Şimşek ve Yıldırım, 2021). Form oluşturma sürecinde ilk olarak literatür taranmış ve buna göre sorular oluşturulmuştur. Soruların geçerliliğini belirlemek amacı ile Türkçe Eğitimi alanında üç uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan alınan görüşler sonrasında sorularda düzenlemeler yapılmış ve araştırmanın çalışma grubunda yer almayan üç öğretici ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamadan sonra sorulara son şekli verilmiştir. Formda kişisel bilgilere ulaşmak amacı ile 4 soruya ve 17 görüşme sorusuna yer verilmiştir. Form, Ek – 2’de bulunmaktadır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan 04.04.2023 tarihinde izin alınmıştır. 06.04.2023 - 10.05.2023 tarihleri arasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenler ile iletişime geçilmiş, çalışmanın içeriği hakkında bilgi verilmiş ve gönüllü olan öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi:

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenlerin görüşleri alındıktan sonra elde edilen verilerin incelenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. “*İçerik analizi, amacı verinin içinden çıkan kavram ve temaların ön planda olduğu bir analiz yöntemi ya da yaklaşımdır*” (Şimşek ve Yıldırım, 2021). İlk olarak araştırmaya katılan katılımcıların verdiği cevaplar kodlanmıştır. Kodlar, Türkçe Eğitimi alanında doktora düzeyindeki bir araştırmacı tarafından incelenmiştir. Kodlamaların güvenilirliğini belirlemek için Miles ve Huberman’ın (1994; akt. Baltacı, 2017) önerdiği Güvenirlik= (Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formülüne yer verilmiştir. Formül uygulandıktan sonra sonuç %87 bulunmuş ve kodlamaların güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Ardından araştırmadan elde edilen veriler öğretmenlerin ifadelerinden alıntılar yapılarak örneklendirilmiştir. Alıntılar sunulurken her öğreticiye ayrı kod adı verilmiştir.

3.6 Araştırmacının Rolü:

Araştırımacı, öğreticilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerini almak amacı ile araştırmada görüşmeleri gerçekleştirerek aktif olarak bulunmuştur. Öğreticileri çalışmaya katılması konusunda zorlamamış ve etik ilkelere uymaya çalışarak araştırmasını sürdürmüştür. Öğreticileri araştırması ile ilgili bilgilendirmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde çalışma ile ilgili bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar bulunmaktadır.

4.1.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretici Görüşlerine Ait Bulgular

4.1.1. Öğreticilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Zorlandıkları Konular ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tablo 4.1.1.'de öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında zorlandıkları konular ile ilgili görüşlerine dair düşünceleri bulunmaktadır.

Tablo 4.1.1. Öğreticilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Zorlandıkları Konular ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tema	Katılımcılar	f
Öğrencilerdeki Motivasyon Azlığı	Ö7, Ö16, Ö17, Ö42	4
Materyal Bulma	Ö6, Ö7, Ö27, Ö39	4
Süre Azlığı	Ö5, Ö29	2
Konuşma Becerisi Kazandırma	Ö8, Ö15	2
Dil Bilgisi Öğretimi	Ö9, Ö11, Ö12, Ö14, Ö19, Ö23, Ö24, Ö25, Ö36, Ö40, Ö43	11
Öğrenci Özellikleri	Ö26, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35	5
Öğrenciler ile İletişim Kurma	Ö20, Ö37, Ö38	3
Kalabalık Sınıflar	Ö5	1
Öğrencilerin Uyum Sorunu	Ö13, Ö22	2
Yazma Becerisi Kazandırma	Ö10	1
Devamsızlık	Ö31	1
Yok	Ö1, Ö2, Ö4, Ö18, Ö28, Ö41	6

Tablo 4.1.1.'de görüldüğü üzere öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde zorlandıkları konulara ilişkin 12 farklı kategori bulunmaktadır. Bu kategoriler sıklık değerlerine göre sırası ile şöyledir: “dil bilgisi öğretimi” , (f=11); “yok” , (f=6); “öğrenci özellikleri” , (f=5); “materyal bulma” , (f=4); “öğrencilerdeki motivasyon azlığı” , (f=4); “süre azlığı” , (f=2); “konuşma becerisi kazandırma” , (f=2); “öğrenciler ile iletişim kurma” , (f=2); “öğrencilerin uyum sorunu” , (f=2); “kalabalık sınıflar” , (f=1); “yazma becerisi kazandırma” , (f=1); “devamsızlık” , (f=1).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenlerin zorlandığı konulardan biri öğrenci özellikleridir. Öğreticilerin 3'ü yabancı öğrencilerin olumsuz davranış

ve tutumları, 1'i yabancı öğrencilerin yaşı, 1'i yabancı öğrencilerin sınav ile ilgili bilgilerinin olmaması özelliklerinden kaynaklı zorlandıklarını ifade etmiştir. Bu görüşlerden bazıları alıntılar ile aşağıda örneklendirilmiştir:

Ö33: *“En zorlandığım: Belli bir yaşı üstündeki öğrenciler çok zor öğreniyorlar, her şeyi çok çabuk unutuyorlar.”*

Ö26: *“Türkiye ve Türkler hakkında kafasındaki ön yargıları bertaraf etmek de bir o kadar zor. Son yıllarda gelen kursiyer profili oldukça değişti. Söz konusu profil bizleri sadece bir yönümüzle değerlendiriyor. Bunun böyle olmadığını anlatmak bizleri zorluyor.”*

Ö34: *“Sınav nasıl yapılır bazı öğrenciler hiç bilmiyorlar.”*

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisi öğretiminde zorlandıklarını belirten öğretmenlerden 3'ü Türkçenin eklemeli bir dil olmasından kaynaklı olarak zorlandıklarını, 8'i de genel olarak dil bilgisi öğretiminde zorlandıklarını belirtmiştir. Bu görüşlerden bazıları alıntılar ile aşağıda örneklendirilmiştir:

Ö25: *“Sondan eklemeli bir dile sahibiz ve farklı dil ailelerinden öğrenciler geldiği için bazı gramerleri anlatmakta zorluk yaşıyorum. Çünkü onların ana dilinde bu gramerler yok.”*

Ö12: *“Sözcüklere gelen ekleri anlatmak zor.”*

Ö9: *“Dil bilgisi öğretiminde zorlandığım oluyor.”*

Ö19: *“Bazı dil bilgisi kurallarını açıklamakta zorlanıyorum.”*

Zorlandığı konular materyal bulma, öğrencilerdeki motivasyon azlığı, süre azlığı, konuşma becerisi kazandırma, öğrenciler ile iletişim kurma, öğrencilerin uyum sorunu, kalabalık sınıflar, yazma becerisi kazandırma, öğrencilerin devamsızlık yapması ve herhangi bir konuda zorlanmadıklarını ifade eden 26 öğretici bulunmaktadır. Bu görüşlerden bazıları alıntılar ile aşağıda örneklendirilmiştir:

Ö4: *“Uzun zamandır Türkçe öğrettiğim için zorlandığım bir konu yok açıkçası.”*

Ö41: *“Zorlandığım bir konu yok, hepsi keyifli.”*

Ö15: *“Konuşma derslerinde Türkçedeki bazı seslerin çıkarılması uygulaması sırasında zorlanıyorum.”*

Ö8: “En çok öğrencilerin telaffuzu konusunda zorlanıyorum.”

Ö7: “İsteksiz öğrenciler ve sınıf içi eğitici oyun etkinlikleri vb.”

Ö6: “Soyut konularda video vs. bulmak zorluyordu.”

Ö10: “Yazma derslerinden çok keyif almıyorum.”

Ö29: “Alanımda en çok zorlandığım konu ders planının yoğun olması sebebiyle konuşma becerisi etkinliklerine yeterli süreyi ayıramamak.”

Ö5: “Dil öğreniminin zaman yönetimi sıkıntıları. Özelleştirilmiş eğitim sunma zorunluluğu.”

Ö42: “Özellikle başlangıç seviyelerinde bir hevesle başlayan öğrencilerin motivasyonu zamanla düşmekte. Bu motivasyonu sağlamak ve devam ettirmek zor. Yabancı bir ülkede, tamamen yabancı olduğu bir dili de öğrenmeye çalışarak yaşamak zor. Ancak Türkçeyi öğrenmek ve maruz kalmak adına büyük şans. Bu şansı değerlendirebilen öğrenciler zamanla bu uyum sorununu aşmaktalar.”

Ö16: “Zorlandığım bir konu yok diyebilirim ama öğrencinin hazırbulunmuşluk yani motivasyonsuzluk gibi bir durumu varsa bazen ders ilerlemeyebilmekte.”

Ö20: “Sadece Türkçe konuşmam öğrenciyi zorluyor.”

Ö38: “Yabancılarla Türkçe konuşmak.”

Ö31: “İnternette ders yaptığım için öğrencinin devam sorunu oluyor.”

Ö13: “En çok zorlandığım şey, her yabancı öğrencinin kendi eğitim sisteminin farklı oluşu nedeniyle ilk gelişlerinde sistemimize adaptasyonda bazen zorluk çekmeleri.”

Ö22: “Öğrencilerin ülkemize ilk geldiğinde yaşadıkları uyum sorununu Türkçe eğitimlerine yansıtması en çok zorlandığım konudur.”

4.1.2. Öğreticilerin Yabancı Öğrencilerin Türkiye’ye Uyum Sorunu ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tablo 4.1.2’de öğretmenlerin yabancı öğrencilerin Türkiye’ye uyum sorunu ile ilgili görüşlerine dair düşünceleri bulunmaktadır.

Tablo 4.1.2. Öğreticilerin Yabancı Öğrencilerin Türkiye'ye Uyum Sorunu ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tema	Katılımcılar	f
Dil	Ö1, Ö3, Ö5, Ö29, Ö30, Ö32, Ö37, Ö40, Ö42, Ö43	10
Kültür	Ö3, Ö5, Ö11, Ö14, Ö26, Ö30, Ö32, Ö35, Ö37	9
Sosyalleşememe	Ö7, Ö12, Ö17, Ö24	4
Eğitim	Ö5, Ö13	2
Öğretici Kaynaklı	Ö18	1
Yeme/İçme	Ö15, Ö16, Ö29	3
İklim	Ö16, Ö29	2
Kurum Kaynaklı	Ö22, Ö28, Ö39	3
Uyum Sorunu Yaşanmaması	Ö2, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23, Ö25, Ö27, Ö31, Ö34, Ö36, Ö38, Ö41	17

Tablo 4.1.2.'de görüldüğü üzere öğretmenlerin yabancı öğrencilerin Türkiye'ye uyum sorunu ile ilgili görüşlerine ilişkin 9 farklı kategori bulunmaktadır. Bu kategoriler sıklık değerlerine göre sırası ile şöyledir: “uyum sorunu yaşanmaması” , (f=17); “dil” , (f=10); “kültür” , (f=9); “sosyalleşememe” , (f=4); “yeme-içme” , (f=3); “kurum kaynaklı” , (f=3); “eğitim” , (f=2); “iklim” , (f=2); “öğretici kaynaklı” , (f=1).

Yabancı öğrencilerin dil ile ilgili uyum sorunu yaşadığını belirten öğretmenlerden 6'sı bunun sebebinin yabancı öğrencilerin Türkçe ile ilgili bilgilerinin olmaması, 1'i Türkçede diğer dillerden farklı olarak yüklem sonda olması, 1'i Türkçede bazı kelimelerin ve cümlelerin birden fazla anlam içermesi olduğu görüşündedir. Bu görüşlerden bazıları alıntılar ile aşağıda örneklendirilmiştir:

Ö42: “Yabancı bir ülkede, tamamen yabancı olduğunuz bir dili de öğrenmeye çalışarak yaşamak zor. Ancak Türkçeyi öğrenmek ve maruz kalmak adına büyük şans.”

Ö40: “Türkçe dünyadaki en matematik dillerden biridir. Bir cümleyi anlamlandırabilmek için beyin cümle sonuna kadar işlem yapmak zorundadır. Çünkü temel öge olan yüklem Türkçede sonda bulunmaktadır fakat diğer dillerde özne ve yüklem en başta verilir. Ardında yardımcı ögeler sıralanır. Bu durum öğrencilerde yapı algısını zorlaştırmaktadır.”

Ö30: “Türkiye'ye uyum sorununu kültürel olarak gözlemliyorum. Bir de dilimizdeki çok anlamlılık ve cümlelerin başka anlamlara gelme durumu öğrencileri zorluyor.”

Kültür, eğitim, yeme/içme, iklim ile ilgili uyum sorunları yaşandığını ifade eden öğretmenlerin tamamı (16 kişi) bunun nedeninin yabancı öğrencilerin geldikleri ülke ile

Türkiye arasındaki farklılıklardan kaynaklandığı görüşündedir. Bu görüşlerden bazıları alıntılar ile aşağıda örneklendirilmiştir:

Ö5: “Türkiye’ye uyum sorunu genellikle ülkelerinin kültürel farklılıklarından, dil bariyerlerinden, eğitim sistemlerinin farklılığından ve genel olarak yabancı bir ortamda olmaktan kaynaklı olduğunu düşünüyorum fakat milletimizin sıcakkanlılığı sayesinde süreç kolaylaşmaktadır.”

Ö26: “Batılı kursiyerler olabildiği kadar uyum sağlıyor. Ancak Orta Doğulu kursiyerler kendi vatandaşlarıyla yakın ilişkilerinden dolayı uyum sorunu yaşıyorlar. Sadece inanç anlamında ortak yönlerimize dayanarak uyum sağlayabildiklerini düşünüyorlar. Elbette bu onlarda hayal kırıklığına neden oluyor.”

Ö13: “Az önce de belirttiğim gibi geldikleri ilk hafta kendi eğitim sistemleriyle bizimki arasında uyumsuzluk hissettiklerinde adapte olamıyorlar. Zamanla azalıyor ancak başlangıç düzeyinde bu zorluk hem öğreticiyi hem de öğrenciyi zorlayabiliyor.”

Ö29: “Bu konuda farklı etkenler bulunmaktadır. Aileden uzak olma, dilin farklı olması, iklimsel farklılıklar, beslenme alışkanlıkları, barınma, sağlık gibi pek çok faktör uyum sürecini olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Ancak şahsi kanaatimce bunlar arasında en önemli unsur dildir.”

Ö16: “Misafirperverliğimizden mi bilemiyorum ama yabancı öğrencilerin davranışları bana kendi ülkelerinden daha rahatlarmış hissi veriyor genelde. Büyük bir uyum sorunu ile karşılaşmadım ama yine de yaşanan uyum sorunları var. Türkiye’ye ilk geldiklerinde yemeklerimiz yabancı öğrencilere tuhaf gelebiliyor. Bunun dışında hava sıcaklığına alışmakta zorlandıklarını da gözlemliyoruz.”

Sosyalleşme ile ilgili uyum sorunu yaşandığını belirten öğretmenlerin tamamı (4 kişi) bu durumun yabancı öğrencilerin Türkler ile iletişim kuramamalarından kaynaklandığı görüşündedir. Bu görüşlerden bazıları alıntılar ile aşağıda örneklendirilmiştir:

Ö12: “Dersler dışında gündelik yaşamlarına çok şahit olmuyorum. Ancak daha kendi içlerinde bir yaşam sürüyor gibiler. Yerel halkla çok yoğun bir iletişime geçtiklerini sanmıyorum.”

Ö7: “Yalnızca kendi milletinden olan insanlarla iletişim kuran öğrenciler uyum sağlayamamaktadır.”

Ö24: “Bu durum öğrencilerin sosyal olup olmamasıyla doğrudan ilgili bir durum. Sosyal öğrenciler hiçbir şekilde zorluk çekmiyor. Ama asosyal öğrenciler sınıf arkadaşları ile bile iletişim kurmak istemiyor.”

Uyum sorunu yaşanmadığını söyleyen öğretmenlerden 2’si bu durumun Türklerin davranış biçiminden kaynaklandığını, 1’i ise internette ders verdiği için uyum sorunu oluşmadığını ifade etmiştir. Bu görüşlerden bazıları alıntılar ile aşağıda örneklendirilmiştir:

Ö25: “Şimdiye kadar girdiğim sınıflarda gözlemlediğim bir uyum sorunuyla karşılaşmadım. Genellikle Türklerin sıcakkanlı ve yardımsever insanlar olduğunu söylüyorlar.”

Ö36: “Türkleri ve kültürü çok sıcak buldukları için uyum konusunda sorun yaşadıklarını düşünmüyorum.”

Ö31: “İnternette yaptığım için uyum sorunu diye bir şey yok ama zaten çok ilgili öğrenciler, Türkiye’yi çok sevenler Türkçe öğrenmek istiyorlar.”

Öğreticilerden 1’i uyum sorunu yaşanmasının kaynağının öğretici olduğu görüşündedir. Bu görüş alıntı ile aşağıda örneklendirilmiştir:

Ö18: “Bence yabancı öğrencilerin uyum konusunda yardımcı olacak kişi eğitmendir. Eğer mesleğine önem veren mesleğini para kazanmak amacıyla değil de kültürünü dilini öğretmek amacıyla yaklaşan öğretmenler vasıtasıyla yabancı öğrenciler bu süreci kolaylıkla aşmaktadır.”

Öğreticilerin 3’ü yabancı öğrencilerin eğitim alacağı kurumlarda çalışan kişilerin yabancı öğrencilere yardımcı olmaması, kurumun bu konuda bir çalışmasının olmaması hâlinde uyum sorunları yaşandığı görüşündedir. Bu görüşlerden bazıları alıntılar ile aşağıda örneklendirilmiştir:

Ö22: “Öğrenim göreceği eğitim kurumunda, ikametgâh, eğitim izni, kiralık ev bulma gibi konularda mümkünse bir birimin olması, değilse asistan öğrenciler tarafından destek olunması gereklidir.”

Ö28: “Yurt personeli, öğrenci işleri çalışanları yabancı öğrencilere karşı nasıl davranmaları konusunda eğitilmeli. Böylece uyum süreçleri kolaylaşabilir.”

4.1.3. Öğreticilerin Yabancı Öğrencilerin Türkiye'ye Uyum Sorununu Gidermeleri İçin Neler Yaptıkları ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tablo 4.1.3.'te öğretmenlerin yabancı öğrencilerin Türkiye'ye uyum sorununu gidermeleri için neler yaptıkları ile ilgili görüşlerine dair düşüncelerini bulunmaktadır.

Tablo 4.1.3. Öğreticilerin Yabancı Öğrencilerin Türkiye'ye Uyum Sorununu Gidermeleri İçin Neler Yaptıkları ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tema	Katılımcılar	f
İletişim Kurma	Ö1, Ö13, Ö16, Ö17, Ö34, Ö37	6
Oryantasyon	Ö3, Ö5	2
İş Birliği	Ö22, Ö35	2
Sosyalleştirme	Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14, Ö24, Ö30, Ö35, Ö39	10
Bilgilendirme	Ö6, Ö11, Ö13, Ö15, Ö17, Ö23, Ö28, Ö29, Ö32, Ö43	10
Güdüleme	Ö13, Ö42	2
Alıştırmalar Yaptırma	Ö40	1
Destek Olma	Ö2, Ö18, Ö36	3
Model Olma	Ö21	1
Uyum Sorununu Öğreticilerin Gidereceğini Düşünmeme	Ö26, Ö27	2

Tablo 4.1.3.'te görüldüğü üzere öğretmenlerin yabancı öğrencilerin Türkiye'ye uyum sorununu gidermeleri için neler yaptıkları ile ilgili görüşlerine ilişkin 10 farklı kategori bulunmaktadır. Bu kategoriler sıklık değerlerine göre sırası ile şöyledir: “sosyalleştirme” , (f=10); “bilgilendirme” , (f=10); “iletişim kurma” , (f=6); “destek olma” , (f=3); “oryantasyon” , (f=2); “iş birliği” , (f=2); “güdüleme” , (f=2); “uyum sorununu öğretmenlerin gidereceğini düşünmeme” , (f=2); “alıştırmalar yaptırma” , (f=1); “model olma” , (f=1).

Öğreticilerin 10'u yabancı öğrencilerin uyum sorunu yaşamalarını önlemek için onları Türk kültürü ile ilgili bilgilendirdiklerini belirtmektedir. Bu görüşlerden bazıları alıntılar ile aşağıda örneklendirilmiştir:

Ö6: “Türk insanlarının hangi konularda nasıl tepki vereceklerini neleri sevip neleri sevmediklerini anlatıyorum.”

Ö32: “Bu çok geniş kapsamda tartışılabilir. Kısaca yurt dışında yaşamak ve uyum süreci kişinin kendisiyle paralel bir süreçtir. Bu süreç sadece Türkiye için değil tüm ülke örneklerinde benzer karakteristik özellikler gösterir. Bu sürecin daha yumuşak olması için günlük hayatta kullandığımız ve yabancılardan duyduğumuzda hoşumuza giden kelime ve kalıplar, kültür, tarih, coğrafya, ekonomi vb. öğretilir.”

Uyum sorunlarını gidermek için iletişim kurulduğunu belirten öğretmenlerden 2'si yabancı öğrencilerin ülkeleri ile ilgili onlar ile konuştuklarını, 2'si sorunlar ile ilgili özel konuşmalar yaptıklarını, 2'si de sınıf içi ve sınıf dışı konuşmalarını sağladıklarını ifade etmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları alıntılar ile aşağıda örneklendirilmiştir:

Ö17: *“Bu sorunları giderebilmeleri için elimden geleni yapıyorum. Haricen şahsi uyum sorunları için de özel olarak konuşuyorum. Anlatamayan veya anlatmak istemeyen öğrencilerin uyum sorunları için ise ders içeriğini kullanıyorum. Derslerde sık sık kültürel farklılıklar, insan, hayat, kültürlerin benzerlikleri, insanî durumlar ve hâller gibi birçok konuya değiniyoruz.”*

Ö16: *“Onları dinleyip kendi ülkelerindeki alışkanlıkları, insanların yabancılara karşı tutumunu onlarla konuşuyorum.”*

Ö1: *“Temel seviyede günlük hayatı kolaylaştıran diyalogları öğreterek onları bir nebze de olsa rahatlatıyoruz.”*

Uyum sorunlarını gidermek için iş birliği yapılması gerektiğini belirten 2 öğretici bulunmaktadır. İkisi de daha önce Türkçe öğrenimi görmüş öğrenciler ile iş birliği yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Bu görüşlerden biri alıntı ile aşağıda örneklendirilmiştir:

Ö22: *“Mezun ettiğimiz öğrencilerden yardım alıyoruz.”*

Uyum sorununu gidermek için sosyalleştirme çalışmaları yaptıklarını belirten öğretmenlerden 4'ü yabancı öğrencilerin Türk arkadaşlar kazanmalarını sağladıklarını, 2'si kendilerinin yabancı öğrenciler ile vakit geçirdiklerini, 1'i gezi yaptıklarını, 1'i öğrenci kulüpleri düzenlediklerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları alıntılar ile aşağıda örneklendirilmiştir:

Ö39: *“Üniversiteler, TÖMER'ler, öğrenci kulüpleri etkinlikler düzenleyerek yabancı öğrencileri sosyal hayata dâhil etmelidir.”*

Ö35: *“Bunun giderilmesi için onlara daha önce Türkiye'ye gelmiş öğrenciler yardımcı oluyor aynı zamanda Bursa gezileri düzenleniyor, Bursa'yı tanıtmak için bir problemlerinde öğretmenleri onlara yol gösteriyor en önemlisi öğrenci uyum göstermek istediği zaman her şey yolunda gidiyor.”*

Ö10: “Onlarla daha fazla vakit geçirmeye çalışıyorum. Beraber yemek yemek, piknik yapmak gibi sosyal faaliyetler düzenliyorum.”

Ö12: “Daha çok Türklerle iletişim kurmalarını tavsiye ediyorum. Çarşıda, pazarda sürekli konuşmaları gerektiğini anlatıyorum. Üniversiteden Türk arkadaş edinmelerini öneriyorum.”

Uyum sorununu gidermek için oryantasyon, güdüleme, alıştırmalar yaptırma, model olma, destek olma çalışmaları yaptıklarını belirten ve uyum sorununu öğrencilerin gidereceğini düşünmeyen 11 öğretici bulunmaktadır. Bu görüşlerden bazıları alıntı ile aşağıda örneklendirilmiştir:

Ö5: “Üniversitemiz uluslararası ilişkiler koordinatörlüğü ile birlikte oryantasyon programları ve yerel yönetimlerden gelen destekler ile politik isimlerle tanıştırmak dil eğitimindeki motivasyonlarını artırmaktadır.”

Ö13: “Mutlaka kendi ülkeleriyle ilgili bilgi ediniyorum. Derslerimde ilk haftalarda sonraki haftalara kıyasla daha bireyci bakış açısıyla ilerliyorum. Kendi ülkelerinden bahsetmelerine daha fazla izin veriyorum. Sonra kendi ülkemizin eğitim sistemi, kültürel yapısıyla ilgili bilgiler veriyorum. Her iki tarafın da olumlu gördüğüm yönleriyle ilerliyorum. Psikolojik açıdan rahatlamalarını sağlıyorum. Motivasyon yoksa dil öğrenimi gerçekleşemez.”

Ö21: “Bireysel olarak dürüst ve evrensel değerlere göre bir yaşam ile örnek olmaya çalışıyorum.”

Ö40: “Çok fazla Türkçe film, dizi, kitap ile ilişki içinde olup pratik yapılması durumu kolaylaştıracaktır.”

Ö36: “Elimden geldiğince her konuda yardım etmeye ve arkadaşça yaklaşımaya çalışıyorum.”

Ö26: “Eğitimci olarak olabildiği kadar sınıfta bu durumu bertaraf etmek istesek de bu siyasi anlamda üstesinden gelinmesi gereken sosyolojik bir sorun.”

4.1.4. Öğreticilerin Yabancı Öğrencilere Türk Kültürü Öğretimi ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tablo 4.1.4.'te öğretmenlerin yabancı öğrencilere Türk kültürünü nasıl öğrettikleri ile ilgili görüşlerine dair düşünceleri bulunmaktadır.

Tablo 4.1.4. Öğreticilerin Yabancı Öğrencilere Türk Kültürü Öğretimi ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tema	Katılımcılar	f
İletişim Kurma	Ö9, Ö35	2
Anlatım	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö17, Ö20, Ö22, Ö23, Ö28, Ö32, Ö33	11
Materyal	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö15, Ö16, Ö18, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö30, Ö33, Ö35, Ö37, Ö39, Ö41, Ö43	18
Yaparak Yaşayarak	Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö21, Ö25, Ö28, Ö29, Ö34, Ö36, Ö37, Ö38, Ö39, Ö40	16
Canlandırma	Ö13, Ö14	2
Örnek Olma	Ö6	1
Ders	Ö11	1
Karşılaştırmalar Yapma	Ö1, Ö17, Ö24, Ö27, Ö32, Ö42	6
Örnek Verme	Ö12, Ö17, Ö19, Ö30, Ö41	5
Türk Kültürünü Bütüncül Şekilde Sunma	Ö26, Ö31	2

Tablo 4.1.4.'te görüldüğü üzere öğretmenlerin yabancı öğrencilere Türk kültürü öğretimi ile ilgili görüşlerine ilişkin 10 farklı kategori bulunmaktadır. Bu kategoriler sıklık değerlerine göre sırası ile şöyledir: “materyal” , (f=18); “yaparak yaşayarak” , (f=16); “anlatım” , (f=11); “karşılaştırma yapma” , (f=6); “örnek verme” , (f=5); “iletişim kurma” , (f=2); “canlandırma” , (f=2); “Türk kültürünü bütüncül şekilde sunma” , (f=2); “örnek olma” , (f=1); “ders” , (f=1).

Türk kültürünü ders, iletişim kurma, örnek olma, karşılaştırma yapma, örnek verme, anlatım, bütüncül şekilde sunma, canlandırma ile öğrettiğini söyleyen 30 öğretici bulunmaktadır. Bu görüşlerden bazıları alıntılar ile aşağıda örneklendirilmiştir:

Ö13: “Bir öğretmenin aynı zamanda bir sanatçı olması gerektiğini düşünüyorum. Eğer video, fotoğraf gibi görsel araçlar o anda yoksa kültür aktarımını kendim drama yöntemiyle gerçekleştiriyorum. Gerçekten de daha iyi anlıyorlar. Örneğin, misafirperverlikle ilgili bir durum aktaracaksam başoyuncu kendim oluyorum. El öpmek ve saygı ifadelerini anlamlandıramıyorlarsa yaşlı rolüne bürünüyorum. Hem keyif alıyorlar hem de öğreniyorlar.”

Ö6: “Bu konuda dürüst olup iyi veya kötü davranışları hakkında bilgi veriyorum, sınıf ortamında daha sevecen olmaya özen gösteriyorum çünkü tanıdıkları ilk Türk rol model benim. Bunun farkında olarak adımlarımı atıyorum.”

Ö17: “Türk kültürüne bir kutsallık atfetmeden kültürler içerisinde bir kültür olarak anlatıyorum, başka kültürlerle kıyaslıyor ve en sonunda kendi hayatımdan örnekler vererek veya hiç yaşamadığım bir şey ise düşüncelerimi belirterek öğretiyorum. Kendi kültürleriyle karşılaştırmalarını istiyor, benzerlik ve farklılıkları dile getirmelerini sağlıyorum. Genellikle örneklerle anlatmak ve öğrencinin de fikrini/kültürünü sorup bu konu üzerinde konuşmasını sağlamak diyebilirim.”

Ö35: “Zaten kültüre, dile her zaman maruz kalıyorlar. Dil kursunda işlenen kitapta öğrencilerin seviyelerine göre kültürümüz de anlatılıyor. Kız isteme, tuzlu kahve, halk ozanlarımız kitaplarda var konu gelince bunlar anlatılıyor aynı zamanda çocukların günlük hayatında başlarına gelen onlar için enteresan konular sınıfta konuşuluyor. Bir süreç içinde dil öğrenildikçe kültür de öğreniliyor.”

Ö19: “Günlük hayat örnekleriyle.”

Ö26: “Türk kültürü çok zengin bir kültür. Bu anlamda her ögeye yer vermeye çalışıyorum. Tek taraflı olmamaya çalışıyorum. Örneğin Ege, Akdeniz, Marmara kültürünü anlattığımız kadar Anadolu kültürüne ve değerlerine de bir o kadar yer veriyorum ya da tersi.”

Ö11: “Kültürel Uyum Dersleri ile.”

Ö1: “Kültür, gelenek konusu açıldığında onların ülkesinde özel günlerde, bayramlarda ne yapıldığını soruyorum. Sonrasında kendi ülkemi anlatıyorum, videolar izletiyorum.”

Ö32: “Türk kültürü çok büyük bir bütün. Bunu direkt bir konu olarak işlemek mümkün olmuyor. Fakat konuya göre kültür, gelenek ve görenekleri işlemek ve aktarmak daha kolay ve uygulanabilir. Örneğin evlilik konusu olduğunda Türk düğünleri anlatılır ve öğrenciye de kendi kültüründe düğünleri anlatması sorulabilir.”

Materyal kullanarak Türk kültürünü öğrettiklerini belirten 18 öğreticinin 6’sı video, 5’i kitap, 3’ü görseller, 3’ü işitsel araçlar, 1’i filmlere yer verdiklerini belirtmiştir. Bu görüşlerden bazıları alıntılar ile aşağıda örneklendirilmiştir:

Ö15: “Türk müziklerini, şiirlerini Türkçe öğretiminde uygulama metni olarak kullanıyor ve videolar izletiyorum.”

Ö16: “Direkt olarak değil. Şarkılarımızla, deyim veya atasözleri anlatımında. Sınıfta izlettiğimiz filmlerle. Mesela evlilik konusu açıldığında kına gecesinden bahsedip "Yüksek yüksek tepelere ev kurmasınlar" türküsünü dinletmek gibi.”

Ö39: “Ders kitapları, ders içi örnekler, geziler, yerli ve milli özel günlere aktiviteler düzenleyerek.”

Ö25: “Sınıfa materyalleri getirerek, videolar ve görseller aracılığıyla aktarmaya çalışıyorum.”

Yabancı öğrencilere Türk kültürünü yaparak yaşayarak öğrettiklerini belirten 16 öğreticinin 8’i bunu geziler ile, 4’ü eve misafir olarak çağırma ile, 2’si önemli günlerde düzenlenen etkinliklere katılma ile, 1’i festivallere katılma ile, 1’i düğüne götürme ile gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir.

Ö36: “Daha çok olaylara dâhil etmeyi seviyorum bazen misafirliğe ya da bir düğüne götürerek birebir görmelerini sağlıyorum.”

Ö5: “Aslında dilimizi öğrenmeleri sırasında kültür anlatımı ile ilgi ve dikkat artışı gerçekleşiyor. Kültür gezilerine yönlendirme ve yerel halk ile yemek kültürünü tanıtmaya üzerine ilerliyorum.”

Ö21: “Eve misafir olarak çağırıp gözlem yapmasına olanak sağlıyorum.”

4.1.5. Öğreticilerin Yabancı Öğrencilerin Türk Kültürünü Öğrenirken Zorlandıkları Konular ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tablo 4.1.5.’te öğreticilerin yabancı öğrencilerin Türk kültürünü öğrenirken zorlandıkları konular ile ilgili görüşlerine dair düşünceleri bulunmaktadır.

4.1.5. Öğreticilerin Yabancı Öğrencilerin Türk Kültürünü Öğrenirken Zorlandıkları Konular ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tema	Katılımcılar	f
Dil	Ö5, Ö25, Ö30, Ö35, Ö38, Ö43	6
Türklerin Davranışları	Ö9, Ö13, Ö15, Ö16, Ö21, Ö36	6
Yeme-İçme	Ö6, Ö15, Ö29, Ö34	4
Kalıplaşmış İfadeler	Ö2, Ö19, Ö37	3
Kılık Kıyafet	Ö15	1
Öğrenciye Göre Değişmesi	Ö11, Ö26, Ö32, Ö42	4
Eğitim	Ö5	1
Kendi Kültürlerinde Olmadığı Durumlarda	Ö8, Ö10, Ö14, Ö17, Ö18, Ö21, Ö23, Ö24	8
Zorlanmadıkları	Ö7, Ö12, Ö20, Ö22, Ö27, Ö28, Ö31, Ö40, Ö41	9

Tablo 4.1.5.'te görüldüğü üzere öğretmenlerin yabancı öğrencilerin Türk kültürünü öğreniminde zorlandıkları konular ile ilgili görüşlerine ilişkin 9 farklı kategori bulunmaktadır. Bu kategoriler sıklık değerlerine göre sırası ile şöyledir: “zorlanmadıkları”, (f=9); “kendi kültürlerinde olmadığı durumlarda”, (f=8); “dil” , (f=6); “Türklerin davranışları”, (f=6); “yeme-içme” , (f=4); “öğrenciye göre değişmesi” , (f=4); “kalıplaşmış ifadeler” , (f=3); “kılık kıyafet”, (f=1); “eğitim” , (f=1).

Yabancı öğrencilerin Türk kültürünü öğrenirken dil konusunda zorlandıklarını belirten öğretmenlerden 4'ü dil bilgisi konusunda zorlandıkları, 2'si kelimelerin söylenişinde zorlandıkları, 1'i kelimelerin mecaz anlamlarını anlamakta zorlandıkları görüşündedir. Bu görüşlerden bazıları alıntılar ile aşağıda örneklendirilmiştir:

Ö25: “Bence en zorlandıkları nokta bazı uzun kelimelerin söylenişi, gelen eklerden dolayı.”

Ö30: “Günlük konuşmadaki mecaz anlamları anlamakta güçlük çekebiliyorlar.”

Ö35: “Bence en çok B1 dil bilgisi konularında zorlanıyorlar çünkü etken edilgen anlatıyoruz bunu Türk öğrenciye anlatmak bile zor bu yüzden yabancı öğrenciler bu konularda çok zorlanıyor.”

Yabancı öğrencilerin Türk kültürünü öğrenirken zorlanmadıklarını belirten öğretmenlerden 2'si bunun nedeninin yabancı öğrencilerin Türk kültürü ile ilgilenmedikleri, 2'si etkili bir şekilde Türk kültürünü anlatmaları olduğu görüşündedir. Bu görüşlerden bazıları alıntılar ile aşağıda örneklendirilmiştir:

Ö27: “Öğrencilerde Türk kültürüne karşı müthiş bir direnç var. Kimse ilgilenmiyor: İşine gelmeyen konularda (ki bunlar %99) karşı çıkıyor ve uyum bir yana bilmek dahi istemiyor.”

Ö40: “Öğrencilerim bu konuda zorlanmamaktadır. Sebebini her durumun, olgunun, olayın alt sebeplerini anlatmamıza bağlayabiliriz.”

Yabancı öğrencilerin Türk kültürünü öğrenirken Türklerin davranışları, kendi kültürlerinde olmadığı durumlarda, yeme-içme, öğrenciye göre değişmesi, kalıplaşmış ifadeler, kılık kıyafet, eğitim konusunda zorlandıkları görüşünde olan 27 öğretici bulunmaktadır. Bu görüşlerden bazıları alıntılar ile aşağıda örneklendirilmiştir:

Ö13: “Geçtiğimiz gün dersimde bunu merak edip sordum. En çok çay, kahve ikramlarında, misafirperverlikte neden bu kadar ısrarcı olduğumuzu anlamlandıramadıklarını söylediler. Bu gibi davranışlarda nasıl hareket edeceklerini bilemedikleri için yanlış anlaşılmaktan çekindiklerini söylediler. Türkler olarak karakteristik özelliklerimizden bahsettim. Sanırım bu gibi durumları önceden açıklamak gerekiyor.”

Ö9: “Türk milletinin özel hayatla ilgili çok soru sorduklarından yakınırırlar. Evli misin, nerelisin gibi sorular.”

Ö36: “Türklerin çok samimi olması onları biraz zora sokuyor çünkü genellikle onların kültüründe insanlar daha mesafeli.”

Ö34: “Özellikle yemek konusunda zorlanıyorlar.”

Ö29: “Yeme-içme konusunda oldukça zorlanıyorlar. Bu konuda zamana ihtiyaçları olabiliyor.”

Ö15: “Giyim, yiyecek ve konuşma eşliği beden dili.”

Ö2: “Atasözlerini ve deyimleri anlamakta zorlanıyorlar.”

Ö19: “Kültürel kodlar içeren kalıp söz, deyim vb. Konularda.”

Ö5: “Türkçenin grameri, sözcük hazinesi ve telaffuzu, yabancı öğrenciler için başlangıçta zorlayıcı olabilmektedir ve en büyük problem şahsımca Türk üniversitelerinin eğitim sistemi, bazı yabancı öğrenciler için farklı ve karmaşık gelebilir. Sınıf boyutları,

sınav ve değerlendirme yöntemleri ve öğrenme stilleri gibi farklılıklar, yabancı öğrencilerin uyum sağlamalarını zorlaştırmaktadır.”

Ö26: “28-29 yıldır edindiğim tecrübeye göre bu tamamen geldikleri coğrafyaya bağlı. Örneğin, Batılı bizim rahatlığımıza alışamadığı gibi bir Orta Doğulu çok çalışmamıza şaşırıyor. Bir Uzak Doğulu ise bizi tembel ve disiplinsiz görebiliyor ya da fazla samimi. Bir Afrikalı ise dilimizi çözmekte zorlanıyor.”

Ö32: “Bu öğrencinin hangi ülkeden olduğuna göre değişiklik gösteriyor. Herkes için farklı bir durum zor gelebiliyor.”

Ö18: “Akrabalık konusunda. Şöyle ki bizde olan akrabalık adlarını birçoğu diğer kültürlerde yok. Olsa bile tek adlı birden fazla akrabalık isimleri karşılanabiliyor. Bu da öğrencide kafa karışıklığına yol açıyor.”

Ö24: “Hepsi çeşitli sebeplerden dolayı Türkçe öğreniyor. Ama ilgilerini çekecek şekilde aktarırsak kültür öğrenmesi de zevkli geliyor. Ama bazen bir şeyin mantığını kendi kültürlerine oturtmaya çalışmaları onları zorluyor.”

4.1.6. Öğreticilerin Yabancı Öğrencilerin Kalıp Sözleri, Atasözleri ve Deyimleri Öğrenirken Zorlandıkları Konular ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tablo 4.1.6’da öğretmenlerin yabancı öğrencilerin kalıp sözleri, atasözleri ve deyimleri öğrenirken zorlandıkları konular ile ilgili görüşlerine dair düşünceleri bulunmaktadır.

4.1.6. Öğreticilerin Yabancı Öğrencilerin Kalıp Sözleri, Atasözleri ve Deyimleri Öğrenirken Zorlandıkları Konular ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tema	Alt Tema	Katılımcılar	f
Zorlandıkları		Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö24, Ö27, Ö29, Ö30, Ö37, Ö39, Ö41, Ö42	18
	Kendi Kültürlerinde Olmadığında	Ö2, Ö36	2
	Anlamlarını Kavramada	Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö40	5
	Akılda Tutmakta	Ö16	1
	Sayısı Fazla Olduklarında	Ö17, Ö25	2
Zorlanmadıkları		Ö1, Ö15, Ö23, Ö31, Ö32, Ö35, Ö43	7

Tablo 4.1.6.’da görüldüğü üzere öğretmenlerin yabancı öğrencilerin kalıp sözleri, atasözleri ve deyimleri öğrenirken zorlandıkları konular ile ilgili görüşlerine ilişkin 6 farklı

kategori bulunmaktadır. Bu kategoriler sıklık değerlerine göre sırası ile şöyledir: “zorlandıkları” , (f=18),”zorlanmadıkları” , (f=7); “anlamalarını kavramada zorlandıkları” , (f=5); “kendi kültürlerinde olmadığında zorlandıkları”(f=2); “sayıca fazla olduklarında zorlandıkları” , (f=2) , “akılda tutmakta zorlandıkları” (f=1). Bu görüşlerden bazıları alıntılar ile aşağıda örneklendirilmiştir:

Ö25: “Evet zorlanıyorlar çünkü çok geniş bir deyimler ve atasözleri hazinemiz var.”

Ö2: “Zorlanıyorlar. Kendi kültürlerinde benzer atasözleri ve deyimler olduğunda anlayabiliyorlar.”

Ö5: “Türk kültürüne özgü kalıplar, atasözleri ve deyimlerin çevirisinin doğrudan yapılamaması nedeniyle, anlamalarını tam olarak anlamak da zor olabilmektedir.”

Ö16: “Anlamakta pek zorlanmıyorlar ama çabuk unutuyorlar. Anlamakta zorlanmıyorlar çünkü kendi dillerinde de deyim, atasözlerini kullanacak yaşlılar.”

Ö32: “Sık kullanılanları öğrenirken zorluk çekmiyorlar. Günlük hayatlarında da kullandıkları için çok rahat hatırlıyorlar.”

Ö43: “Somutlaştırdığım için zor olmuyor.”

4.1.7. Öğreticilerin Yabancı Öğrencilere Kalıp Sözleri, Atasözleri ve Deyimleri Öğretimi ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tablo 4.1.7.’de öğretmenlerin yabancı öğrencilere kalıp sözleri, atasözleri ve deyimlerin nasıl öğrettikleri ile ilgili görüşlerine dair düşünceleri bulunmaktadır.

4.1.7. Öğreticilerin Yabancı Öğrencilere Kalıp Sözleri, Atasözleri ve Deyimleri Öğretimi ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tema	Katılımcılar	f
Öyküsünü Anlatma	Ö15, Ö16, Ö40	3
Canlandırma	Ö3, Ö13, Ö18, Ö23, Ö25, Ö35	6
Farklı Dillerdeki Karşılıklarını Kullanma	Ö7, Ö14, Ö19	3
Açıklama	Ö12, Ö19, Ö38, Ö41	4
Materyal	Ö4, Ö8, Ö18, Ö22, Ö25, Ö29, Ö30, Ö35, Ö37, Ö42	10
Somutlaştırma	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö20, Ö24, Ö25, Ö30, Ö32, Ö34, Ö35, Ö36, Ö43	15
Uygulamalar Yaptırma	Ö17, Ö19, Ö28, Ö29, Ö37	5
Maruz Bırakma	Ö19, Ö21, Ö26	3

Tablo 4.1.7.'de görüldüğü üzere öğretmenlerin yabancı öğrencilere kalıp sözleri, atasözleri ve deyimleri öğretimi ile ilgili görüşlerine ilişkin 8 farklı kategori bulunmaktadır. Bu kategoriler sıklık değerlerine göre sırası ile şöyledir: “somutlaştırma” , (f=15); “materyal” , (f=10); “canlandırma” , (f=6); “uygulamalar yaptırma” , (f=5); “açıklama” , (f=4); “öyküsünü anlatma” , (f=3); “farklı dillerdeki karşılıklarını kullanma” , (f=3); “maruz bırakma” , (f=3). Bu görüşlerden bazıları alıntılar ile aşağıda örneklendirilmiştir:

Ö1: *“Bir olay örgüsü üzerinden anlattığımda çok çabuk anlayabiliyorlar.”*

Ö34: *“Atasözleri ve deyimleri anlatırken bir olayın içinde vermeye çalışıyorum.”*

Ö35: *“Ben anlatırken jest ve mimiklerimi çok kullanıyorum ayrıca bazı konuları tiyatrolaştırıyorum veya tahtaya resim çiziyorum veya resim gösteriyorum.”*

Ö25: *“Ben daha çok canlandırma, mecaz olduğunu belirtme, videolar ve yaşanan bir durum üzerinden örnek vererek aktarıyorum. Bence kitaplar bu konuda daha fazla genişletilmeli, konunun içerisinde bunu yedirmekten çok ayrı bir kitapçık bile olabilir.”*

Ö13: *“Bu konuda bir araştırma yaptım. Kendilerinin deyimleri evde öğrenmelerini istedim. Aynı deyimleri sınıfta benimle birlikte öğrenmelerini sağladım. İki durumu kıyaslayınca mini drama yönteminin deyim aktarımındaki önemi ortaya çıkmış oldu. Kesinlikle sınıfta gösterilmelidir. Video bile bazen işe yaramıyor.”*

Ö16: *“Ayrıca atasözü veya deyimlerde geçen kelimelerin değil, deyimın genel anlamı üzerinde durmaya çalışıyoruz ya da deyimın çıkış hikâyesini biliyorsam sınıfta anlatıyorum. Bu da hatırlanmasını kolaylaştırıyor.”*

Ö40: *“Deyimler çok fazla mecaz anlam içeriyor. Mecaz anlam demek, soyut anlam demek. Soyut anlam içeren deyimlerin öyküsü varsa muhakkak onu anlatırım.”*

Ö41: *“En ince ayrıntısına kadar anlatıyorum ayrıca kelimelerin yan, mecaz, gerçek anlamlarını da veriyorum.”*

Ö12: *“Önce gerçek anlamından bahsediyorum, sonra mecazi olarak neyi ifade ettiğini belirtiyorum. Hangi durumlarda kullanılabileceğini anlatıyorum.”*

Ö14: *“Tam yeri geldiğinde öğretilen atasözü ve deyimler öğrencilerin aklında kolayca kalmaktadır. Atasözleri ve deyimleri liste halinde verip ezberletmek yerine bu şekilde yeri geldikçe öğretmek, ayrıca kendi dillerindeki karşılıklarını düşünmelerini sağlamak öğrenme açısından etkili bir yöntemdir.”*

Ö19: “Diğer dillerde varsa karşılık gelen benzeri ifadelerden yararlanıyorum veya açıklayarak anlatıyorum. Daha fazla günlük doğal konuşmaya maruz kalmak ve uzun vadede Türkçe kitap okumak bu konuda öğrenmeyi kolaylaştırıyor.”

Ö17: “Daha çok kullanmalarını sağlayarak bilginin yerleşmesine sebep olunabilir. Hem yazarak hem de konuşarak kullanmaları sağlanabilir.”

Ö28: “Ders içinde geçen deyim ve atasözlerini açıklıyoruz. Deyim ve atasözleri günlük hayatın bir parçasıdır. Öğrenci ne kadar çok konuşma pratiği yaparsa o kadar deyimlere, kalıp ifadeler, atasözlerine maruz kalacaktır. Bol bol konuşma etkinlikleri yapılmalı.”

Ö21: “Duydukça öğreniyor.”

Ö26: “Ben A1 seviyesinden başlayarak atasözü, deyim veya kalıp sözcükler kullanırım, dil bilgisi kurallarına bakmaksızın.”

4.1.8. Öğreticilerin Kullandıkları Kaynaklardaki Metinleri Dünya ve Türk Kültürü Açısından Değerlendirmeleri ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tablo 4.1.8.’de öğretmenlerin kullandıkları kaynaklardaki metinleri dünya ve Türk kültürü açısından değerlendirmelerine dair düşünceleri bulunmaktadır.

4.1.8. Öğreticilerin Kullandıkları Kaynaklardaki Metinleri Dünya ve Türk Kültürü Açısından Değerlendirmeleri ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tema	Alt Tema	Katılımcılar	f
Yetersiz		Ö1, Ö11, Ö19, Ö22, Ö29, Ö31, Ö36, Ö41	8
	Okuma Parçaları	Ö2	1
	Görseller	Ö2, Ö34	2
	Dengeli Dağılım	Ö7, Ö13, Ö15, Ö16, Ö39	5
	Dikkat Çekici Olma	Ö23, Ö24	2
	Edebî Metinler	Ö12	1
	Objektif Olma	Ö18, Ö27, Ö33	3
	Güncel Olma	Ö5, Ö17	2
	Öğrenci Seviyesine Uygun Olma	Ö35	1
Yeterli		Ö3, Ö6, Ö8, Ö10, Ö14, Ö20, Ö21, Ö25, Ö26, Ö28, Ö30, Ö32, Ö38, Ö40, Ö42, Ö43	16

Tablo 4.1.8.’de görüldüğü üzere öğretmenlerinin kullandıkları kaynaklardaki metinleri dünya ve Türk kültürü açısından değerlendirmeleri ile ilgili görüşlerine ilişkin 10 farklı kategori bulunmaktadır. Bu kategoriler sıklık değerlerine göre sırası ile şöyledir: “yeterli” ,

(f=16); “yetersiz” , (f=8); “dengeli dağılım yönünden yetersiz” , (f=5); “objektif olma yönünden yetersiz” , (f=3); “görseller yönünden yetersiz” , (f=2); “dikkat çekici olma yönünden yetersiz” , (f=2); “güncel olma yönünden yetersiz” , (f=2); “okuma parçaları yönünden yetersiz” , (f=1); “edebi metinler yönünden yetersiz” , (f=1); “öğrenci seviyesine uygun olma yönünden yetersiz” , (f=1).

Kullandıkları kaynaklardaki metinlerin dünya ve Türk kültürünü yansıtmada dengeli dağılım yönünden yetersiz olduğunu belirten öğretmenlerden 3’ü Türk kültürüne daha az yer verildiğini, 1’i kitaplar arasında dengeli bir dağılım olmadığını ifade etmiştir. Bu görüşlerden bazıları alıntılar ile aşağıda örneklendirilmiştir:

Ö7: *“Kaynaklarda Türk kültürünü yansıtan materyaller olsa da dünya kültürünü yansıtan materyaller daha ağır basmaktadır.”*

Ö16: *“Yetersiz veya fazla buluyorum. Sınıfta kullandığımız bir kitapta Türk kültürüne az değinilirken diğer kullandığımız kitapta hep Türk kültüründen bahsedilmekte. Kitaplar yazılırken kültür aktarımı konusunda bir uzmana başvurulduğunu düşünmüyorum.”*

Yeterli, yetersiz, objektif olma yönünden yetersiz, görseller yönünden yetersiz, dikkat çekici olma yönünden yetersiz, güncel olma yönünden yetersiz, okuma parçaları yönünden yetersiz, öğrenci seviyesine uygun olma yönünden yetersiz olduğunu belirten 36 öğretici bulunmaktadır. Bu görüşlerden bazıları alıntılar ile aşağıda örneklendirilmiştir:

Ö27: *“Bir Türk ve Türkiye çizgisi ve imajı yok. Çok yanlış tanıtıyoruz.”*

Ö33: *“Kaynaklarda genellikle yalnızca olumlu yanlarımız yansıtılıyor. Bence kültürümüzü daha tarafsız şekilde tanıtırsak öğrenciler kültüre alışmakta zorluk çekmezler.”*

Ö2: *“Yetersiz. Bu alanda yolun başında olduğumuzu düşünüyorum. Okuma metinleri ve resimler yetersiz.”*

Ö34: *“Biraz daha fotoğraflanması gerektiğini düşünüyorum.”*

Ö17: *“Kullandığım kaynaklar Türk kültürünü tanıtmak için yeterli olabilir. Ama dünyanın mevcut halini yeterince yansıttığını düşünmüyorum.”*

Ö5: “Bu kaynaklarda verilen örnekler daha geçmiş olaylar vb. durumları anlatmaktadır fakat kaynakların daha günümüzdeki durumları anlatabilecek şekilde olması başarıyı artıracaktır.”

Ö24: “Bazı kitaplardaki metin konularını ilgi çekici bulmuyorum. Sıkıcı metinler olmaması gerektiğini düşünüyorum. Ama aşırı kültürel öğeler içinde öğrenciyi sıkabiliyor.”

Ö23: “Yetersiz, az ve ilgi çekici değil.”

Ö25: “Ben faydalı buluyorum. Çünkü bazı ünitelerde evrensel bazı ünitelerde yerel metinler aracılığıyla güzel bilgiler aktarılıyor. Bu sayede hep birlikte öğreniyor ve geliyoruz.”

Ö40: “Birbirlerini tamamlayıcı nitelikte olduklarını düşünüyorum. Bir bütün oluşturduklarında ise kültürümüzü yansıttığını görebiliyorum.”

Ö12: “Ders kitaplarındaki kitapların bazıları genel konularla ilgiliyken bazıları Türk kültürüne yönelik. Dengeli bir dağılım yapılmaya çalışılmış. Ancak çok fazla kullanmalık metin türü tercih ediliyor. Edebî metinler pek yer almıyor. Edebî metinlerle aktarılan kültür unsurlarının daha kalıcı olabileceğini düşünüyorum.”

Ö35: “Metinlerin çoğunun öğrenciler için uygun olduğunu düşünmüyorum daha da geliştirilip daha eğlenceli ve günümüz öğrencilerine daha uygun hale getirilebileceğine inanıyorum.”

Ö22: “Kesinlikle yetersiz olduğu kanaatindeyim.”

Ö31: “Yetersiz. Ama kendim bu konuda oldukça deneyimli biriyim. Deneyimli bir öğretmenim. Bu yüzden bir zorluk çekmiyorum.”

4.1.9. Öğreticilerin Ders Dışındaki Aktivitelerin Yabancı Öğrencilere Türkçe Öğretiminde Olumlu Yönleri ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tablo 4.1.9.’da öğretmenlerin ders dışındaki aktivitelerin yabancı öğrencilere Türkçe öğretiminde olumlu yönlerine dair düşünceleri bulunmaktadır.

4.1.9. Öğreticilerinin Ders Dışındaki Aktivitelerin Yabancı Öğrencilere Türkçe Öğretiminde Olumlu Yönleri ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tema	Katılımcılar	f
Söz Varlığını Zenginleştirme	Ö1, Ö5, Ö28, Ö33, Ö35	5
Konuşma Becerisini Geliştirme	Ö1, Ö5, Ö12, Ö13, Ö16, Ö17, Ö18, Ö25, Ö37	9
Türk Kültürünü Öğretme	Ö5, Ö9, Ö10	3
Öz Güven Kazandırma	Ö7, Ö11, Ö17, Ö35	4
Dinleme Becerisini Geliştirme	Ö5, Ö17	2
Destekleyici Olma	Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö10, Ö14, Ö19, Ö22, Ö23, Ö24, Ö29, Ö39, Ö41	13
Uygulama Yapma İmkânı Sağlama	Ö2, Ö20, Ö21, Ö28, Ö34, Ö36, Ö40, Ö42, Ö43	9

Tablo 4.1.9.'da görüldüğü üzere öğretmenlerin ders dışındaki aktivitelerin yabancı öğrencilere Türkçe öğretiminde olumlu yönleri ile ilgili görüşlerine ilişkin 7 farklı kategori bulunmaktadır. Bu kategoriler sıklık değerlerine göre sırası ile şöyledir: “destekleyici olma” , (f=13); “konuşma becerisini geliştirme” , (f=9); “uygulama yapma” , (f=9); “söz varlığını geliştirme” , (f=5); “öz güven kazandırma” , (f=4); “Türk kültürünü öğretme” , (f=3); “dinleme becerisini geliştirme” , (f=2). Bu görüşlerden bazıları alıntılar ile aşağıda örneklendirilmiştir:

“Ö16: *“Türk arkadaş edinmenin büyük faydası var. Daha hızlı ve akıcı Türkçe konuşuyorlar Türk arkadaşı olanlar.”*

Ö13: *“Konuşma eğitimi dersine giren biri olarak diyebilirim ki sınıf içinde yaptığımız konuşmalar ile iki haftada bir dışarıda toplanıp çay eşliğinde yaptığımız konuşma arasında dünyalar kadar fark var. Bakınız öğretmen aynı öğretmen, öğrenci aynı öğrenci ama gelin görün ki dışarıda sanki başka düzeyde öğrencilere bürünüyorlar. Kesinlikle olumlu buluyorum. Belirli aralıklarla sınıf dışı aktiviteleri düzenlenmelidir.”*

Ö35: *“Özellikle Türk dizilerini izlemiş öğrencilerin daha kendinden emin bir şekilde konuştuğunu düşünüyorum çünkü dile kulakları alışıyor onun için dizi izlemek yabancı öğrenciler için oldukça faydalı aynı zamanda seviyelerine uygun kitap okutmak da çocukların kendine güvenini getiriyor ve yeni kelimeler öğreniyorlar.”*

Ö1: *“Olumlu yönleri çok fazla. Bağlam boyutundan da anlama sağlıyor. Ayrıca öğrencilerin birbirleriyle konuşmaları birbirlerinden yeni kelimeler bilgiler öğrenmeleri açısından faydalı olduğunu düşünüyorum.”*

Ö7: “Konuşma aktivitelerinin hepsini olumlu bulmaktayım. Derste arkadaşlarından utandığı için vb. sebeplerle konuşmayan öğrenciler aktivitelerde aktif olabiliyor.”

Ö17: “Olumlu yönleri konuşmayı ve dinlemeyi geliştirmesidir. Konuştukça yani kendini ifade edebildikçe öğrencinin kendine güveninin arttırması ve bu sayede daha çok kendi fikirlerini ortaya koyma cesareti vermesidir.”

Ö5: “Olumlu Yönleri: Konuşma grupları, öğrencilere gerçek hayatta kullanılan dilin örneklerini sunarak dil öğrenme sürecindeki öğrencilere pratik yapma fırsatı sunması. Diziler ve filmler, öğrencilerin duyma ve anlama becerilerini geliştirirken aynı zamanda Türk kültürü hakkında da fikir sahibi olmalarını sağlayabilmesi açısından faydalıdır. Dergilerin, öğrencilerin kelime dağarcıklarını genişletmelerine yardımcı olduğu düşüncesindeyim. Arkadaşlar, öğrencilerin Türkçe konuşma pratiği yapmalarına yardımcı olmaktadır ve aynı zamanda Türk kültürünü de öğrencilere tanıtmada konusunda desteklemektedir.”

Ö10: “Ders dışında yapılan bütün aktiviteler hem kültür paylaşımı açısından, hem de Türkçenin etkin bir şekilde öğretilmesi açısından gereklidir. Hiçbir olumsuz yönü yoktur.”

Ö36: “Daha aktif pratik yapmalarını sağlıyor olumlu olarak.”

Ö21: “Çok faydalı hayat akışında öğrendiklerini kullanma fırsatı sunuyor.”

Ö4: “Öğrencinin ders dışında izlediği ya da okuduğu tüm kaynaklar Türkçeyi geliştirmeleri açısından oldukça olumlu bir etkiye sahiptir. Olumsuz bir yönünün olacağını düşünmüyorum.”

Ö3: “Olumlu etkileri olduğunu düşünüyorum. Gelişimi tetikleyen ana sebeplerden.”

4.1.10. Öğreticilerin Ders Dışındaki Aktivitelerin Yabancı Öğrencilere Türkçe Öğretiminde Olumsuz Yönleri ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tablo 4.1.10.’da öğretmenlerin ders dışındaki aktivitelerin yabancı öğrencilere Türkçe öğretiminde olumsuz yönlerine dair düşünceleri bulunmaktadır.

4.1.10. Öğreticilerin Ders Dışındaki Aktivitelerin Yabancı Öğrencilere Türkçe Öğretiminde Olumsuz Yönleri ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tema	Katılımcılar	f
Öğrenme İsteğini Azaltma	Ö5	1
Dili Yanlış Öğrenme	Ö5, Ö8, Ö12, Ö15, Ö24, Ö25, Ö32, Ö33, Ö39	9
Okuma Çalışmalarını İhmal Etme	Ö17	1
Sorgulayamama	Ö28	1
Türk Kültürünü Yanlış Öğrenme	Ö34, Ö42	2
Amacının Dışında Kullanılması	Ö27	1
Yazma Çalışmalarını İhmal Etme	Ö17	1
Öğrenmenin Geri Planda Kalması	Ö6	1
Sayısının Az Olması	Ö30	1
Katkısının Az Olması	Ö16	1
Ekonomik Olmaması	Ö13	1

Tablo 4.1.10.'da görüldüğü üzere öğretmenlerin ders dışındaki aktivitelerin yabancı öğrencilere Türkçe öğretiminde olumsuz yönleri ile ilgili görüşlerine ilişkin 11 farklı kategori bulunmaktadır. Bu kategoriler sıklık değerlerine göre sırası ile şöyledir: “dili yanlış öğrenme” , (f=9); “Türk kültürünü yanlış öğrenme” , (f=2); “öğrenme isteğini azaltma” , (f=1); “okuma çalışmalarını ihmal etme” , (f=1); “sorgulayamama” , (f=1); “amacının dışında kullanılması” , (f=1); “yazma çalışmalarını ihmal etme” , (f=1); “öğrenmenin geri planda kalması” , (f=1); “sayısının az olması” , (f=1); “katkısının az olması” , (f=1); “ekonomik olmaması” , (f=1). Bu görüşlerden bazıları alıntılar ile aşağıda örneklendirilmiştir:

Ö32: “Özellikle yeni başlayanlar için hep uyarım İstanbul Türkçesi kullanan materyallere yönelmek. İleri seviyelerde çok sorun olmasa da başlangıç seviyesi için çok büyük bir sorun.”

Ö15: “Türkçenin günlük konuşma dilinde yozlaşmış ve bozulmuş hallerini televizyon ve sosyal çevreden öğrendiklerinde olumsuz etkileniyorlar. Doğru programlar izlemeli doğru arkadaşlarla iletişim kurmalılar.”

Ö5: “Olumsuz Yönleri: Konuşma grupları ve arkadaşlar, öğrencilere yanlış telaffuz, gramer ve kelime kullanımı alışkanlıkları kazandırmaktadır. Diziler ve filmler, öğrencilere gerçek hayatta kullanılan Türkçeyi öğretmek yerine argo veya yerel ağızları kullanarak yanlış örnekler ile eğitimi zorlaştırdığı zamanlar olmaktadır. Dergiler, öğrencilere karmaşık yapıya sahip cümleler ve ağır kelime kullanımı sunarak öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını zaman zaman düşürmektedir.”

Ö17: “Olumsuz yönü ise öğrenciyi Türkçesinin iyi olduğu yanılgısına uğratıp yazma ve okuma bölümlerinde geri bırakmasıdır.”

Ö13: “Olumsuz bir yönünü henüz görmedim ama belki maddi imkânlarla ilgili sıkıntılar olabilir.”

Ö16: “Şöyle bir olumsuz yanı var, dil seviyeleri günlük dilden daha ileriye gitmiyor. Bunun yanında televizyondan haber izlemeliler, hikâye veya seviye yükseldikçe roman okumalıdır.”

Ö34: “Olumsuz yönü kültürümüzle ilgili yanlış şeylere de maruz kalabiliyorlar.”

Ö41: “Olumsuz yön olarak kültürel dezenformasyona neden olduğunu düşünüyorum.”

Ö28: “Olumsuz yanı öğrendiği şeyin doğru olup olmadığını teyit edemez.”

Ö6: “Bazen bu aktiviteleri çok abartıp dersi ihmal etmeleri olumsuz yönü olarak söylenebilir.”

Ö30: “Ancak ders dışı içerik olarak Türkçe öğretimi biraz zayıf. Özellikle YouTube üzerinde zayıf kalınmış durumda. Almandaki örnekler dikkate alınmalı.”

Ö27: “Konuşma gurupları özellikle internettekiler öğrencileri kendi tarafına çekmek için kurulmuş tuzaklar. Ülkesinde Türk dizileri seyreden öğrenci Türkiye’ye gelince hiçbir şey izlemiyor. Dergi gazete ya da kitap hiç bir öğrencinin okuduğunu görmedim.”

4.1.11. Öğreticilerin Yabancı Öğrencilerin Zorlandıkları Dil Becerileri ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tablo 4.1.11.’de öğretmenlerin yabancı öğrencilerin zorlandıkları dil becerilerine ilişkin düşünceleri bulunmaktadır.

4.1.11. Öğreticilerin Yabancı Öğrencilerin Zorlandıkları Dil Becerileri ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tema	Katılımcılar	f
Dinleme Becerisi	Ö1, Ö4, Ö7, Ö10, Ö13, Ö16, Ö18, Ö19, Ö25, Ö26, Ö27	11
Yazma Becerisi	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö23, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö35, Ö37, Ö38, Ö39, Ö40, Ö42, Ö43	23
Konuşma Becerisi	Ö2, Ö5, Ö8, Ö10, Ö14, Ö15, Ö20, Ö21, Ö24, Ö28, Ö29, Ö32, Ö33, Ö36, Ö37, Ö42	16

Tablo 4.1.11.'de görüldüğü üzere öğretmenlerin yabancı öğrencilerin zorlandıkları dil becerileri ile ilgili görüşlerine ilişkin 3 farklı kategori bulunmaktadır. Bu kategoriler sıklık değerleri açısından sırasıyla şöyledir: “yazma becerisi” , (f=23); “konuşma becerisi” , (f=16); “dinleme becerisi” , (f=11).

Yabancı öğrencilerin yazma becerisinde zorlandıklarını belirten öğretmenlerin 1’i bunun sebebinin yazmada yaptıkları hataları düzeltmelerinin zor olması, 1’i Türkçeye gelen ekleri öğrenmede zorlandıkları için yazmada da zorlandıklarını, 1’i kitap okumamaları, 1’i de dil bilgisinde zorlandıkları için yazma da zorluklar yaşadıklarını belirtmiştir. Bu görüşler alıntılar ile aşağıda örneklendirilmiştir:

Ö6: “Yazma olduğunu düşünüyorum çünkü sen temel seviyede iletişim kurabilse bile yazma konusunda çok hata yapıyor ve kolay kolay bu hataları düzeltemiyor.”

Ö13: “Dinleme ve yazmada zorlanıyorlar. Dinlemede aksan ve hız faktör, yazmada özellikle nesne belirtme eklerinde zorluk çekiyorlar.”

Ö16: “Dinleme becerisi ve sanıyorum ana dilinde de kitap okumayanlarda yazma becerisi. Çünkü genelde yazacak bir fikirleri olmadığını belirtiyorlar.”

Ö17: “Yazma. Gramerleri öğrenmekte zaten sorun yaşıyorlar. Bunları kullanmak, kullanmaya alışabilmekte de zorlanıyorlar.”

Konuşma becerisinde zorlandıklarını belirten 16 öğretici bulunmaktadır. Bu görüşler alıntılar ile aşağıda örneklendirilmiştir:

Ö24: “Konuşma genelde biraz geç düzeliyor. Yanlış dizilimleri düzeltmeleri çok kolay olmuyor. Bazı öğrenciler içinse sınıf önünde konuşmak bile zor oluyor. Öğrencinin ülkesine göre telaffuzda da bazı şeyler düzeltilemeyebiliyor.”

Ö36: “En çok konuşma konularında zorlanıyorlar.”

4.1.12. Öğreticilerin Yabancı Öğrencilere Dil Becerilerini Kazandırmak için Neler Yapılması Gerektiği ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tablo 4.1.12.'de öğretmenlerin yabancı öğrencilere dil becerilerini kazandırmak için neler yapılması gerektiğine ilişkin düşünceleri bulunmaktadır.

4.1.12. Öğreticilerin Yabancı Öğrencilere Dil Becerilerini Kazandırmak için Neler Yapılması Gerektiği ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tema	Katılımcılar	f
Dinleme Çalışmalarını Artırma	Ö1, Ö4, Ö7, Ö10, Ö16, Ö21, Ö25, Ö26, Ö29, Ö35	10
Süreyi Artırma	Ö2, Ö15, Ö26, Ö27	4
Söz Varlığı Çalışmalarını Artırma	Ö3, Ö29, Ö35	3
Materyal Kullanma	Ö5, Ö9, Ö22, Ö28, Ö29, Ö30, Ö39, Ö41	8
Konuşma Çalışmalarını Artırma	Ö8, Ö15, Ö19, Ö24, Ö33, Ö36	6
Yazma Çalışmalarını Artırma	Ö3, Ö4, Ö11, Ö17, Ö23, Ö25, Ö26, Ö40	8
Uygulamalar Yaptırma	Ö2, Ö18, Ö20, Ö21, Ö28, Ö31, Ö32, Ö35, Ö36, Ö37, Ö42, Ö43	12
İş Birliği Yapma	Ö34	1
Örnekler Kullanma	Ö5, Ö12, Ö13, Ö38	4
Okuma Çalışmalarını Artırma	Ö29	1

Tablo 4.1.12.'de görüldüğü üzere öğretmenlerin yabancı öğrencilere dil becerilerini kazandırmak için neler yapılması gerektiği ile ilgili görüşlerine ilişkin 10 farklı kategori bulunmaktadır. Bu kategoriler sıklık değerlerine göre sırası ile şöyledir: “uygulamalar yaptırma” , (f=12); “dinleme çalışmalarını artırma” , (f=10); “materyal kullanma” , (f=8); “yazma çalışmalarını artırma” , (f=8); “konuşma çalışmalarını artırma” , (f=6); “süreyi artırma” , (f=4); “örnekler kullanma” , (f=4); “söz varlığı çalışmalarını artırma” , (f=3); “iş birliği yapma” , (f=1); “okuma çalışmalarını artırma” , (f=1). Bu görüşlerden bazıları alıntılar ile aşağıda örneklendirilmiştir:

Ö10: “Kurmaca diyaloglar yerine, otantik diyalogların bol bol öğrencilere dinletilmesi. Öğrencilerin kendilerini o konuşma ortamlarında olduklarını hissetmeleri ve öğrenme gerekliliği duymaları.”

Ö25: “Bol bol dikte ve müzik dinleme.”

Ö33: “Dersler sürekli olarak öğrencilerin dinleyecekleri değil, bazen de sohbet edecekleri ve belli konuları tartışacakları şekilde yapılabilir.”

Ö19: “Daha çok sohbet ortamı oluşturabilir.”

Ö29: “Her beceride de üretim söz konusudur. Bir yerde üretimin olması için yeterli düzeyde malzemenin olması gerekir. Dil öğretiminde de öğrencinin üretimi sağlaması için yeterli oranda dile maruz kalması gerekir. Konuşmanın gelişmesi için dinleme çalışmaları artırılmalı, yazmanın gelişmesi için okuma, sözcük ve kalıp ifade öğretim çalışmalarına ağırlık verilmelidir.”

Ö3: “Günlük kısa metinler yazılmalı ve bolca kelime pratiği yapılmalı.”

Ö28: “Daha çok pratik yapabilecekleri ortam ve araç gereçler sağlanmalıdır.”

Ö2: “Bol bol pratik yapılmalı. Kur süreleri bu konuda yetersiz. Daha iyi planlamalar yapılmalı.”

Ö27: “Şimdiye kadar olduğu gibi yalan söylemeyi bırakmak gerek. Dört temel beceriye yönelik bir kurs yok. Yazma, dinleme ve hatta okuduğunu anlama için derslerde zaman ayırmak gerek. Ödevlerle ya da konularla yazma öğretilmiyor. Özensiz seçilmiş bir metin ve metinden bir kaç soru dinleme öğretmiyor, dikkat ölçüyor. Bu yüzden kullanılan bütün dinleme metinleri bir sınav havası veriyor.”

Ö17: “Daha çok yazma pratiği ve verimli geri dönüşler.”

Ö23: “Bol yazma etkinliği.”

Ö34: “Hocalarla bir görüş alışverişi yapılabilir.”

Ö12: “Kullanım çeşitleriyle ilgili olabildiğince çok örnek verilmeli ve açıklamalar daha detaylı olmalı.”

Ö13: “Üzerinde durulmalı, çokça örnek verilmeli, kullanmalarına izin verilmelidir.”

4.1.13. Öğreticilerin Yabancı Öğrencilerin Zorlandıkları Dil Bilgisi Konuları ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tablo 4.1.13.'te öğretmenlerin yabancı öğrencilerin zorlandıkları dil bilgisi konularına ilişkin düşünceleri bulunmaktadır.

4.1.13. Öğreticilerin Yabancı Öğrencilerin Zorlandıkları Dil Bilgisi Konuları ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tema	Katılımcılar	f
Yapım Ekleri	Ö21	1
Çekim Ekleri	Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21, Ö26, Ö28, Ö33	14
Fiilde Çatı	Ö6, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö20, Ö23, Ö24, Ö25, Ö39	12
Fiilimsi	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö24, Ö29, Ö31, Ö32, Ö34, Ö36, Ö38, Ö39, Ö42	23
Cümle Türleri	Ö37	1
Tamlamalar	Ö17, Ö20, Ö26, Ö28	4
Fiil Çekimleri	Ö5, Ö9, Ö13, Ö16, Ö18, Ö21, Ö22, Ö30, Ö41, Ö43	10
Sözcük Türleri	Ö5, Ö24, Ö37	3
Cümlede Anlam	Ö10, Ö12, Ö14	3

Tablo 4.1.13.'te görüldüğü üzere öğreticilerin yabancı öğrencilerin zorlandıkları dil bilgisi konuları ile ilgili görüşlerine ilişkin 9 farklı kategori bulunmaktadır. Bu kategoriler sıklık değerlerine göre sırası ile şöyledir: “fiilimsi” , (f=23); “çekim ekleri” , (f=14); “fiilde çatı” , (f=12); “fiil çekimleri” , (f=10); “tamlamalar” , (f=4); “sözcük türleri” , (f=3); “cümlede anlam” , (f=3); “yapım ekleri” , (f=1); “cümle türleri” , (f=1). Bu görüşlerden bazıları alıntılar ile aşağıda örneklendirilmiştir:

Ö3: *“İsim fiiller, belirtme eki gibi konularda genel olarak öğrenciler zorlanabiliyor.”*

Ö15: *“Sıfat-fiil zarf-fiil ve ettirgenlik.”*

Ö20: *“Edilgen dönüşlü fiiller, hâl dönüşlü fiiller, hâl ekleri ve tamlamalar.”*

Ö13: *“Edilgen yapılar, ettirgen yapılar, fiilimsiler... Fiillere gelen ekler (beni sev mi bana sev mi, neden... Sürekli sordukları sorulardan.)”*

Ö7: *“Durum ekleri.”*

Ö22: *“Duyulan geçmiş zaman en çok zorlanılan dil bilgisidir.”*

Ö14: *“Adlaştırma, dolaylı anlatım, ettirgen çatı ve çoklu çatılar, öğrencilerin en çok zorlandıkları dil bilgisi konularıdır.”*

Ö12: *“Fiillerde çatı, dolaylı anlatım, zarf-fiil, hâl eklerinin hangi sözcüğe hangi durumda eklendiği gibi noktalarda zorlanıyorlar.”*

Ö5: *“Fiil çekimleri, isimler, sıfatlar, edatlar ve zamirler.”*

Ö24: *“Adlaştırma, pekiştirme, geçişli ve geçişsiz eylemler, çatılar.”*

Ö26: *“Ad tamlamaları, ad durum ekleri ve sonrasında bunların üzerine tesis edilen dil bilgisi konuları.”*

Ö28: *“Belirtme eki, tamlamalar.”*

Ö37: *“Sıfatlar, cümle çeşitleri hususunda sıkıntı yaşıyorlar.”*

Ö21: *“Ekler.”*

4.1.14. Öğreticilerin Yabancı Öğrencilere Dil Bilgisi Konularını Öğretmek için Neler Yapılması Gerektiği ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tablo 4.1.14.'te öğretmenlerin yabancı öğrencilere dil bilgisi konularını öğretmek için neler yapılması gerektiğine ilişkin düşünceleri bulunmaktadır.

4.1.14. Öğreticilerin Yabancı Öğrencilere Dil Bilgisi Konularını Öğretmek için Neler Yapılması Gerektiği ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tema	Katılımcılar	f
Materyal Kullanma	Ö2, Ö6, Ö8, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö20, Ö28, Ö30, Ö36, Ö41, Ö42	14
Alıştırmalar Yaptırma	Ö5, Ö8, Ö14, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21, Ö23, Ö26, Ö27, Ö30, Ö31, Ö37, Ö39, Ö43	15
Öğrencilerin Dillerindeki Karşılığını Verme	Ö6, Ö7, Ö30, Ö37	4
Ders Dışı Aktiviteler Yapma	Ö12	1
Örneklerin Sayısını Artırma	Ö18, Ö22, Ö32, Ö34, Ö40	5
Çeşitli Teknikler Kullanma	Ö24	1
Sezdırme Yöntemini Kullanma	Ö33	1
Süreyi Artırma	Ö25, Ö35	2
Öğrencilerde Ön Bilginin Olması	Ö29	1

Tablo 4.1.14.'te görüldüğü üzere öğretmenlerin yabancı öğrencilere dil bilgisi konularını öğretmek için neler yapılması gerektiği ile ilgili görüşlerine ilişkin 9 farklı kategori bulunmaktadır. Bu kategoriler sıklık değerlerine göre sırası ile şöyledir: “alıştırmalar yaptırma” , (f=15); “materyal kullanma” , (f=14); “örneklerin sayısını artırma” , (f=5); “öğrencilerin dillerindeki karşılıklarını verme” , (f=4); “süreyi artırma” , (f=2); “ders dışı aktiviteler yapma” , (f=1); “çeşitli teknikler kullanma” , (f=1); “sezdirme yöntemini kullanma” , (f=1); “öğrencilerde ön bilginin olması” , (f=1). Bu görüşlerden bazıları alıntılar ile aşağıda örneklendirilmiştir:

Ö5: “Öğrencilerime daha fazla pratik imkânı sunmaları, örnekler ve örnek cümleler vererek açıklama yapmaları, bol bol örnek sorular çözmeleri ve dil bilgisi kurallarını sürekli tekrar etmelerini öneriyorum ve faydalarını görüyorum.”

Ö18: “Yine belli bir iyileştirmeden söz edemeyiz. Ancak öğretmen gramer konusunu anlattıktan sonra uzun bir müddet pratik yapmalı, kitaba bağlı kalmamalı gerçek hayattan işlevsel örnekleri çoğaltmalı.”

Ö25: “Ders saati arttırılabilir çünkü bu sayede farklı yöntemler ve teknoloji kullanılabilir.”

Ö35: “B1 kurunun daha uzun olması gerekir diye düşünüyorum daha çok çalışma yapılması için.”

Ö29: “Bir öğrencinin adlaştırma gramerini anlayabilmesi için hazırbulunuşluğunun olması gerekir. Bu da A1 seviyesinde isim durum eklerinin doğru ve etkili bir biçimde öğretilmesi ile mümkündür. Şayet bir öğrenci temel seviyede durum eklerini kavradıysa orta seviyeye gelindiğinde adlaştırma gramerini kolaylıkla kavrayacaktır. Bir diğer husus da bileşik olan bu yapıların basit cümleler halinde öğretilmesi işimizi kolaylaştıracaktır. Sıfat fiiller konusunda ise eklerin tasnifinin iyi yapılması, özne ve nesne tabanlı sıfat fiil eklerinin birbirinden bağımsız şekilde verilmesi gerekir.”

Ö13: “Fiil kartları oluşturulabilir. Elllerinde, çantalarında görebildikleri her yerde bunların olması sağlanabilir.”

Ö15: “Görsel örneklerin olduğu sunumlar ve kart oyunları vb. kullanılabilir.”

Ö37: “Yine aynı şekilde uygulama ile veya kendi dilinden kıyaslama yaptırılarak.”

Ö6: “Görsel kaynaklara daha önem verilebilir veya kendi dilleri ile karşılaştırmalı bir kaynaktan faydalanılabilir.”

Ö24: “Biraz daha farklı teknikler deneyerek hangisinin daha başarılı aktarım olacağına bakılmalı.”

Ö32: “Durum içinde daha çok örnek.”

Ö34: “Örnekler arttırılabilir ve günlük hayattaki kullanımlarıyla desteklenebilir.”

Ö33: “Yönelme, ayrılma ve bulunma ekleri hareketlerle sezdirilerek anlatılabilir.”

Ö12: “Ders dışı konuşma, film ve dizi izleme, okuma etkinlikleri gerçekleştirerek buralardaki kullanımlara o anda dikkat çekmek iyi olabilir. Hatta buna yönelik interaktif videolar oluşturulabilir.”

4.1.15. Öğreticilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sürecinde Kullandıkları Yöntemler ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tablo 4.1.15.’te öğretmenlerin yabancı öğrencilere Türkçe öğretirken kullandıkları yöntemler ile ilgili görüşlerine ilişkin düşünceleri bulunmaktadır.

4.1.15. Öğreticilerinin Yabancılar Türkçe Öğretimi Sürecinde Kullandıkları Yöntemler ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tema	Katılımcılar	f
İletişimsel Dil Öğretim Yöntemi	Ö4	1
Çağdaş Yöntemler	Ö2, Ö12, Ö15, Ö32, Ö36, Ö40	6
Drama Yöntemi	Ö16, Ö30	2
Seçmeci Yöntem	Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö18, Ö23, Ö26, Ö28, Ö29, Ö35, Ö39, Ö42	17
Sezdirme Yöntemi	Ö3	1
Belli Düzeydeki Öğrencilerde Kullanma	Ö25	1
Yeni Yöntemler Oluşturma	Ö17	1
Yöntemleri Kullanma Fırsatının Olmaması	Ö22, Ö24, Ö27, Ö31, Ö37	5
Anlatım Yöntemi	Ö38	1
Dört Temel Beceriye Yönelik Yöntemler	Ö10	1

Tablo 4.1.15.'te görüldüğü üzere Türkçe öğreticilerinin yabancı öğrencilere Türkçe öğretirken kullandıkları yöntemler ile ilgili görüşlerine ilişkin 10 farklı kategori bulunmaktadır. Bu kategoriler sıklık değerlerine göre sırası ile şöyledir: “seçmeci yöntem” , (f=17); “çağdaş yöntemler” , (f=6); “yöntemleri kullanma fırsatının olmaması” , (f=5); “drama yöntemi” , (f=2); “anlatım yöntemi” , (f=1); “sezdirme yöntemi” , (f=1); “belli düzeydeki öğrencilerde kullanma” , (f=1); “yeni yöntemler oluşturma” , (f=1); “iletişimsel dil öğretim yöntemi” , (f=1); “dört temel beceriye yönelik yöntemler” , (f=1).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde seçmeci yöntem kullandıklarını belirten öğretmenlerin 6'sı öğrenci seviyelerine göre farklı yöntemler kullandıklarını, 1'i öğretilecek konuya göre farklı yöntemlere yer verdiklerini, 1'i öğrencilerin öğrenme stillerine göre çeşitli yöntemlere yer verdiklerini, 1'i tek bir yöntemin yeterli olmadığını belirtmiştir. Bu görüşlerden bazıları alıntılar ile aşağıda örneklendirilmiştir:

Ö29: “Yöntem olarak tek bir yönteme bağlı kalmıyorum. Başlangıçta işitsel-görsel yöntem ve bilişsel yönteme başvuruyorum. Ancak ekseriyetle seçmeci yöntemi tercih ediyorum. Dil öğretimi farklı becerilerden ve farklı seviyelerden müteşekkil olduğu için farklı zamanlarda farklı yöntemler kullanabiliyorum. Ancak genel hatlarıyla basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru anlatmaya, hedef dil dışında başka dil kullanmamaya özen gösteriyorum.”

Ö5: “Kişisel görüşüm, öğretimde çeşitli yöntemlerin bir arada kullanılmasının faydalı olabileceğidir. Örneğin, dil öğreniminde iletişimsel yaklaşım, gramer tabanlı yaklaşım, konuşma pratiği, dinleme ve okuma anlama aktiviteleri gibi farklı yöntemler bir arada kullanılabilir. Öğrencilerin öğrenme stillerine de dikkat edilmesi gerektiğini düşünüyorum.”

Ö1: “Bütün yöntemleri kullanıyorum. Tek bir metoda bağlı kalmanın yeterli olacağını düşünmüyorum.”

Ö8: “Sadece tek bir yönteme bağlı kalmayıp öğrencilerin seviyelerine ve verilecek kazanıma göre yöntemlerden yararlanılmalıdır.”

Çağdaş yöntemler, drama yöntemi, anlatım yöntemi, sezdirme yöntemi, belli düzeydeki öğrencilerde kullanma, iletişimsel dil öğretimi, dört temel beceriye yönelik yöntemler, yöntemleri kullanma fırsatının olmaması, yeni yöntemler oluşturma görüşünde olan 19 öğretici bulunmaktadır. Bu görüşlerden bazıları alıntılar ile aşağıda örneklendirilmiştir:

Ö3: “Sezdirme yöntemini kullanmayı tercih ediyorum. Öğrencilere bir konuyu anlatmadan önce o konunun fonksiyonlarına dair örnekleri anlayabilecekleri seviyede aktarmaya çalışıyorum.”

Ö16: “Drama yöntemini çok kullanıyorum. Yaşayarak öğrenmelerini sağlamaya çalışıyorum. Sınıfta yapay ortamlar yaratıp onları konuşturmaya çalışıyorum.”

Ö30: “Çoğunlukla Türkçe konuşmaya çalışıyoruz. İngilizce anlatmamak işe yarıyor. Drama yapmak ve öğrenciyi cesaretlendirerek konuşturmaya çalışıyorum. İlk başlarda telaffuza takılmıyorum.”

Ö27: “Yöntem filan yok, o kadar yöntemi boşuna öğrendik. Yöntemi kitap tayin ediyor. İstanbul kendine iletişimsel metot diyor ama büyük yalan. En doğrusu gramer çeviri metodu kullanıyor herkes aksini söyleyen yalancı. Zira derslerin yarıya yakın kısmı dil bilgisi öğretimiyle geçiyor. Öyle herkesin söylediği gibi dört temel beceriye yönelik değil. Maalesef bizimki de dâhil kursların hiçbirinde "Yazma" dersi yok. "Ak akçe kara gün içindir." sözünü açıklayan bir kompozisyon yazınız vb. konularla yazma öğrenilmiyor.”

Ö22: “Literatürde bulunan yöntem ve teknikler kâğıt üzerinde verimli. Ancak birçok yöntemi uygulamak için maddi ve fiziki imkânlar mevcut değil.”

Ö12: “Öğrenciyi aktif kıldığım yöntemler kullanıyorum. Mutlaka her öğrencinin fikrini ifade etmesini sağlıyorum. Örnek üretmelerini ve bu örneklerin birbirini tekrar etmemesini istiyorum. Bazı noktalarda canlandırma yaptırıyorum.”

Ö40: “Kullandığım her türlü yöntem öğrencileri etkin kılan yöntemlerdir. Dil öğretiminde bu çok önemlidir.”

Ö4: “Amacımız yabancı dil öğretmek olduğu için ağırlıkta iletişimsel yöntemleri kullanmaktayım.”

Ö17: “Daha fazla geliştirmeliyim. Özellikle konuşma ve konuşma için bir ölçüde gerekli olan öz güvenlerini sağlayabilme noktasında daha kullanışlı ve pratik yöntemler bulmalıyım.”

Ö10: “Öğrencilerin sadece dil bilgisi öğrenmesi veya dil bilgisi odaklı öğretim kesinlikle çok yanlıştır. Dil öğretimi beceri odaklı olmalıdır.”

Ö25: “İleri seviyelerde kullanmanın oldukça keyifli ve faydalı olduğunu gözlemledim. Ancak ilk seviyeler için aynı şeyi söyleyemeyeceğim.”

Ö38: “Açıklama”

4.1.16. Öğreticilerin Kullandıkları Kaynakların Yeterliği ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tablo 4.1.16.’da öğretmenlerin kullandıkları kaynakların yeterliği ile ilgili görüşlerine dair düşünceleri bulunmaktadır.

4.1.16. Öğreticilerin Kullandıkları Kaynakların Yeterliği ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tema	Alt Tema	Katılımcılar	f
Yetersiz	Dinleme Becerisi Kazandırma	Ö1, Ö26, Ö34	3
	Örnekler	Ö2, Ö12	2
	Öğrenci Düzeyine Uygun Olma	Ö5, Ö8, Ö9, Ö16, Ö26, Ö27, Ö33	7
	Kültür Öğretimi	Ö8, Ö13	2
	Dil Bilgisi Öğretimi	Ö16, Ö22, Ö42	3
	Söz Varlığını Zenginleştirme	Ö25	1
	Metin Türlerinin Sayısı	Ö12, Ö23	2
	Dört Temel Beceri Kazandırma Sayısı	Ö5	1
		Ö37	1
İyileştirilmeli		Ö3, Ö4, Ö7, Ö11, Ö14, Ö17, Ö18, Ö35, Ö36, Ö38, Ö39, Ö43	12
Yeterli		Ö6, Ö10, Ö28	3

Tablo 4.1.16.'da görüldüğü üzere öğretmenlerin kullandıkları kaynakların yeterliği ile ilgili görüşlerine ilişkin 11 farklı kategori bulunmaktadır. Bu kategoriler sıklık değerlerine göre sırası ile şöyledir: “iyileştirilmeli” , (f=12); “öğrenci düzeyine uygun olmada yetersiz” , (f=7); “dinleme becerisi kazandırmada yetersiz” , (f=3); “dil bilgisi öğretiminde yetersiz” , (f=3); “yeterli” , (f=3); “örnekler yetersiz” , (f=2); “kültür öğretiminde yetersiz” , (f=2); “metin türlerinin sayısı yetersiz” , (f=2); “söz varlığını zenginleştirmede yetersiz” , (f=1); “dört temel beceri kazandırmada yetersiz” , (f=1); “kaynakların sayısı yetersiz” , (f=1).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde kullandıkları kaynakların dinleme becerilerini kazandırmada yetersiz olduğunu belirten öğretmenlerin 1'i dinlemelerin hızlı olduğunu, 1'i de dinlemelerin sayısının az olduğunu ifade etmiştir. Bu görüşlerden bazıları alıntılar ile aşağıda örneklendirilmiştir:

Ö1: “Yabancı dilim Türkçe Hitit ek alıştırma kullanıyorum. Dinleme becerisi açısından yeterli olduğunu düşünmüyorum.”

Ö26: “Yeni Hitit serisini kullanıyorum. Bazı metinleri mevcut öğrenci profiline göre ağır olduğunu düşünüyorum ancak yine de açıklayarak kolaylaştırmaya çalışıyorum. Dinlemeler de bazen çok hızlı, onu da media playerden ayarlıyorum. Öğrenci düzeyine uygun değil.”

Kullandıkların kaynakların öğrencilerin düzeyine uygun olmadığını belirten Türkçe öğretmenlerinin 3'ü kaynaklardaki okuma metinlerinin öğrenci düzeyine uygun olmadığını,

2'si kaynaklardaki konuların öğrenci düzeyine uygun olmadığını, 1'i de kaynaklarda gramer konuları ile ilgili bölümlendirmelerin olmamasının öğrencilerin öğrenmelerini zorlaştırdıklarını ve bu şekilde yapılan öğretimin öğrenci düzeyine uygun olmadığını ifade etmiştir. Bu görüşlerden bazıları alıntılar ile aşağıda örneklendirilmiştir:

Ö16: “*Şu anda İstanbul Yabancılar Türkçe kitabını ve Yedi İklim kitabını kullanıyorum. İstanbul kitabında etkinlikler ve okuma metinlerinin seviyeleri konusunda yetersizlikler varken Yedi İklim kitabında dil bilgisel etkinlik açısından eksiklikler var.*”

Ö27: “*İstanbul kitabını kullanıyorum. Bence bu kitap genel bir Türkçe öğretimi için değil akademik olarak işi Türkçe olan kişiler için yazılmış. Öğrenci Türk dili ile ilgili bir bölümde okuyorsa tamam ama diğer guruplar için uygun değil.*”

Ö33: “*İstanbul, Yeni Hitit gibi yaygın kullanılan kitaplar ile internetten bulduğum kitap ve video gibi materyaller. Yeni Hitit özelinde konuşacak olursam içinde çok fazla hata olduğunu düşünüyorum. Daha genel konuşacak olursam, bazı kitaplarda gramer konularına göre bölümlendirme yok. Bu yaklaşım bence yalnızca Türkiye’de yaşayan ve dile yoğun olarak maruz kalan, duyarak öğrenen öğrenciler için uygun. Öğrenci düzeyine uygun değil.*”

Kullandıkları kaynaklardaki örneklerin yetersiz olduğunu belirten öğretmenlerin 1'i örneklerin tek doğru cevabı içermediğini, 1'i de örneklerin sayısının az olduğunu ifade etmiştir. Bu görüşler alıntılar ile aşağıda örneklendirilmiştir:

Ö12: “*Anahtar, İstanbul gibi yayınların ders kitaplarını kullandım bugüne kadar. Metin türü artırılmasının ve örneklerin açık olmasının gerektiğini düşünüyorum. Kimi zaman farklı cevaplar doğru olabilirken kitap tek cevabı kabul ediyor. Buna benzer durumlar öğrencide soru işareti yaratıyor.*”

Ö2: “*İstanbul, Yedi İklim, Hitit, Yabancılar İçin Türkçe. Hepsinde hatalar var ve örnekler sayıca yetersiz. İstanbul ve Yabancılar İçin Türkçeyi çok beğeniyorum.*”

Kaynakların dil bilgisi öğretiminde yetersiz olduğunu belirten öğretmenlerin 1'i dil bilgisine az yer verildiğini, 1'i dil bilgisi öğretiminde tekrara düşüldüğünü, 1'i dil bilgisi etkinliklerinde sorunlar olduğunu ifade etmiştir. Bu görüşler alıntılar ile aşağıda örneklendirilmiştir:

Ö16: “Şu anda İstanbul Yabancılara Türkçe kitabını ve Yedi İklim kitabını kullanıyorum. İstanbul kitabında etkinlikler ve okuma metinlerinin seviyeleri konusunda yetersizlikler varken Yedi İklim kitabında dil bilgisel etkinlik açısından eksiklikler var.”

Ö22: “Yeni İstanbul. Bu kitap oldukça verimli ancak dil bilgisi öğretiminde sık sık tekrara düşmekte.”

Ö42: “Yedi İklim Setini kullanıyorum. Dil bilgisi konu anlatımlarına ve mekanik alıştırmalara biraz daha yer vermeleri gerektiğini düşünüyorum.”

Kullanılan kaynaklar iyileştirilmeli, yeterli, kültür öğretiminde yetersiz, metin türlerinin sayısı yetersiz, söz varlığını zenginleştirmede yetersiz, dört temel beceri kazandırmada yetersiz, kaynaklar sayıca yetersiz görüşünde olan 22 öğretici bulunmaktadır. Bu görüşlerden bazıları alıntılar ile aşağıda örneklendirilmiştir:

Ö8: “İstanbul, Yeni Hitit Yedi İklim gibi kaynakları kullanıyoruz. Bu kaynakların bazılarının metinlerinin seviyelere uygunluğu konusunda eksikliği vardır. Bazılarının ise kültürel unsurları açısından eksikliği vardır.”

Ö13: “Kurum tercih ettiği için İstanbul Yabancılara Türkçe kullanıyoruz. Yeni ama kültürel yönü zayıf.”

Ö5: “Öğretim kitapları, dil öğrenme uygulamaları, okuma materyalleri, medya kaynakları, dil öğrenme platformları, çevrimiçi ve çevrimdışı kaynaklar vb. Bazı öğretim kitapları sadece dil bilgisi ve kelime bilgisi üzerine odaklanırken diğer becerileri ihmal edebilirler. Dil öğrenme uygulamaları, öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini yeterince geliştirememekte. Medya kaynakları, bazı öğrenciler için dil seviyeleri ve konuları itibarıyla zorlayıcı olabiliyor.”

Ö23: “İstanbul Üniversitesi yayınları, kitapta edebî ve öyküleyici metin türü az.”

Ö37: “Daha çok bilgisayar programlarından yararlanıyorum fakat bu programların çeşitliliği konusunda eksiklerin olduğunu düşünüyorum. O yüzden bu tip uygulamaya dönük programların artması gerektiğini düşünüyorum.”

Ö25: “TÖMER’in kitaplarını kullanıyorum. Kelime yönünden eksik buluyorum.”

Ö3: “Alandaki ders kitaplarının birçoğundan faydalaniyorum. İçerikler genel olarak faydalı ancak geliştirilmesi gereken birçok yönü de olduğu aşikâr.”

Ö39: “Yeni Hitit. Güncellenmesi gereken içerikler çok fazla.”

Ö28: “İstanbul Üniversitesi Eğitim Setlerini kullanıyoruz. Herhangi bir eksiği yok. Zaman zaman kendimizin ürettiği materyalleri de ders içi etkinliklerde kullanmaktayız.”

Ö10: “İstanbul Üniversitesi Yabancılar Türkçe Öğretim kitaplarını kullanıyoruz. Bu kitapları yeterli buluyorum.”

4.1.17. Öğreticilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sürecinde Kullandıkları Ölçme Değerlendirme Araçları ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tablo 4.1.17.’de öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde kullandıkları ölçme değerlendirme araçları ile ilgili görüşlerine ilişkin düşünceleri bulunmaktadır.

4.1.17. Öğreticilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sürecinde Kullandıkları Ölçme Değerlendirme Araçları ile İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Tema	Katılımcılar	f
Uzman Kişilerin Hazırlamaması	Ö2, Ö7, Ö16, Ö17	4
Nitelikli Olmaması	Ö5, Ö27, Ö28, Ö36	4
Araçlarda Birlik Olmaması	Ö11, Ö18, Ö21, Ö23, Ö24, Ö34	6
Öğrenci Düzeyine Uygun Olmaması	Ö14	1
Sürece Dönük Olmaması	Ö5, Ö17, Ö35	3
Uygulamaya Dönük Davranışları Değerlendirememesi	Ö22, Ö37	2
Dil Bilgisini Ölçmeye Yönelik Olmaması	Ö25	1
Üzerinde Durulmaması	Ö3, Ö29	2
Öğrencinin Öğrenme İsteğini Düşürmesi	Ö39	1
Dört Temel Beceriye Ölçmeye Yönelik Olmaması	Ö16, Ö40, Ö41	3
Güncel Olmaması	Ö13	1
Yeterli	Ö9, Ö10, Ö15, Ö19, Ö26, Ö30, Ö43	7

Tablo 4.1.17.’de görüldüğü üzere öğretmenlerin yabancılar Türkçe öğretiminde kullandıkları ölçme değerlendirme araçları ile ilgili görüşlerine ilişkin 12 farklı kategori bulunmaktadır. Bu kategoriler sıklık değerlerine göre sırası ile şöyledir: “yeterli” , (f=7); “araçlarda birlik olmaması” , (f=6); “uzman kişilerin hazırlamaması” , (f=4); “nitelikli olmaması” , (f=4); “sürece dönük olmaması” , (f=3); “dört temel beceriyi ölçmeye yönelik olmaması” , (f=3); “uygulamaya dönük davranışları değerlendirememesi” , (f=2); “üzerinde durulmaması” , (f=2); “öğrenci düzeyine uygun olmaması” , (f=1); “dil bilgisini ölçmeye

yönelik olmaması” , (f=1), “öğrencinin öğrenme isteğini düşürmesi” , (f=1); “güncel olmaması” , (f=1). Bu görüşlerden bazıları alıntılar ile aşağıda örneklendirilmiştir:

Ö7: “Komisyon olursa geçerlilik artar, bireysel değerlendirilen ölçme araçları objektif olmayabilir.”

Ö2: “Bütün kurumlarda profesyonel ölçme ve değerlendirme komisyonları kurulmalı.”

Ö24: “Ölçme ve değerlendirme bazen kurumlara bazen öğretmenlere göre değişmekte. Burada kurum politikalarının kesin olması gerekiyor.”

Ö18: “Ölçme konusunda ne yazık ki TÖMER’lerde bir birliktelik yok. Her merkez kendi ölçme yöntemini kullanmakta. Bunun yerine standart her beceriyi ayrı ayrı ölçen ölçekler kullanılmalıdır.”

Ö5: “Öğrencilerin performansını ölçmek için yapılan sınavlar ve diğer ölçme araçlarının adil ve doğru olması gerekir. Ayrıca, öğrencilerin gelişimlerinin takip edilmesi ve geri bildirimlerin verilmesi de önemlidir.”

Ö27: “Gerçek bir ölçme ve değerlendirme yapılsa öğrencilerin sadece yüze beşi başarılı olabilir. Şu anda bile sınıfta kalan öğrencileri mecburen geçiriyoruz.”

Ö35: “Bence dil öğrenmeyi sadece sınavla değil tüm kur boyunca öğrencilerin yaptığı ödevler ve sınıf içindeki performansla değerlendirmeliyiz. Ödev, sınıf içi performans ve en son olarak sınav öğrencinin kuru bitirmesinde üç ayak olmalıdır.”

Ö3: “Genel olarak ölçme değerlendirmede sorunlarımız var. Yeteri önemi verdiğimizi düşünmüyorum.”

Ö29: “Ölçme ve değerlendirme araçları hakkında yeterli zamanı ayırmadığımızı düşünüyorum.”

Ö25: “Dört temel beceriye yönelik ödevler, çalışma kağıtları, kur sonu sınavları vs. yapılıyor. Ancak gramere yönelik de yapılmalı diye düşünüyorum.”

Ö13: “Testlerde de belirli birkaç faktör dışında özellikle bu konuda değişiklikler yapılmıyor. Ölçmede sanırım elimizi taşın altına koyamıyoruz. Hep standart testler.”

Ö14: “Çok daha özenli yapılması gerektiğini düşünüyorum. Özellikle seviyeye uygunluk açısından çok daha dikkatli çalışılması gerekir.”

Ö22: “Tüm ölçeklerde olduğu gibi bu ölçeğinde tamamıyla doğru olduğunu düşünmüyorum. Ancak daha çok kağıt üzerinde ölçülmesinden önce becerileri kullanmak üzere pratikler üzerinden değerlendirilmeli.”

Ö37: “Yazılımlar sayesinde uygulamaya dönük davranışları ölçen araçlar yapmak gerek. Bu durum hem onların hem de bizim sağlıklı bir geri dönüş sağlamamıza imkân sağlar.”

Ö39: “Ölçme değerlendirme araçları yetersizdir. Bu alanda eğitimler veriliyor fakat birçok eğitmen bu konudan bihaberdir. Bazı noktalarda sürekli ölçme durumu öğrenciden kaygı artışı ve motivasyon düşüşüne sebep olmaktadır. Bireyin dil öğrenme sürecinde sürekli ölçülüyor olması ne kadar doğaldır?”

Ö40: “Kesinlikle dört temel beceri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini ölçen araçlar olmalı.”

Ö41: “Yazma becerisi için özellikle daha farklı ölçekler geliştirilmelidir.”

Ö26: “Sınavlarımız dört dil becerisinin geliştirilmesine ve öğretime göre uyumlu olduğunu düşünüyorum.”

Ö9: “Ölçme ve değerlendirmenin iyi yapıldığına inanıyorum.”

4.1.18. Öğreticilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar ile İlgili Çözüm Önerilerine Yönelik Bulgular

Tablo 4.1.18.’de öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ile ilgili çözüm önerilerine ilişkin düşünceleri bulunmaktadır.

4.1.18. Öğreticilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar ile İlgili Çözüm Önerilerine Yönelik Bulgular

Tema	Katılımcılar	f
Materyal ile İlgili Öneriler	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö16, Ö18, Ö19, Ö33, Ö36, Ö37, Ö39, Ö41	15
Öğreticiler ile İlgili Öneriler	Ö2, Ö3, Ö13, Ö15, Ö18, Ö22, Ö28, Ö35	8
Dört Temel Beceri ile İlgili Öneriler	Ö5, Ö36, Ö38	3
Ders Dışı Aktiviteler ile İlgili Öneriler	Ö10, Ö12	2
Yöntemler ile İlgili Öneriler	Ö5	1
Dil Bilgisi Öğretimi ile İlgili Öneriler	Ö5	1
Sınıf Ortamı ile İlgili Öneriler	Ö9, Ö12	2
Teknoloji Kullanımı ile İlgili Öneriler	Ö16, Ö25, Ö30, Ö32, Ö33	5
Öğretime Ayrılan Süre ile İlgili Öneriler	Ö24	1
Kurumlar ile İlgili Öneriler	Ö16, Ö22, Ö23, Ö24, Ö27, Ö29, Ö34	7
Öğrenciler ile İlgili Öneriler	Ö14, Ö17, Ö42, Ö43	4

Tablo 4.1.18.’de görüldüğü üzere öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaştıkları sorunlara çözüm önerileri ile ilgili görüşlerine ilişkin 11 farklı kategori bulunmaktadır. Bu kategoriler sıklık değerlerine göre sırası ile şöyledir: “materyal ile ilgili öneriler” , (f=15); “öğreticiler ile ilgili öneriler” , (f=8); “kurumlar ile ilgili öneriler” , (f=7); “teknoloji kullanımı ile ilgili öneriler” , (f=5); “öğrenciler ile ilgili öneriler” , (f=4); “dört temel beceri ile ilgili öneriler” , (f=3); “ders dışı aktiviteler ile ilgili öneriler” , (f=2); “sınıf ortamı ile ilgili öneriler” , (f=2); “yöntemler ile ilgili öneriler” , (f=1); “dil bilgisi öğretimi ile ilgili öneriler” , (f=1), “öğretime ayrılan süre ile ilgili öneriler” , (f=1).

Materyal ile ilgili önerilerde bulunan öğretmenlerden 6’sı kaynak sayısının artırılması, 3’ü internetten yararlanılması, 2’si ders kitaplarını uzmanların hazırlaması, 1’i etkinlik ağırlıklı kitapların hazırlanması, 1’i bireysel farklılıklara göre materyalin hazırlanması, 1’i kitaplardaki metin seçimlerinin iyi yapılması, 1’i kaynakların içeriğinin zenginleştirilmesi, 1’i akademik Türkçenin yer aldığı materyallerin hazırlanması görüşlerini sunmuşlardır. Bu görüşlerden bazıları alıntılar ile aşağıda örneklendirilmiştir:

Ö5: “Dil öğrenme ortamı yaratılmalı: Yabancı öğrencilere Türkçe öğrenirken sürekli olarak Türkçe konuşulan bir ortam yaratmak önemli. Bu öğrencilerin dinleme, konuşma ve anlama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu düşünmekteyim. Dil öğrenme ortamı, öğrencilerin Türkçeyi daha hızlı ve doğal bir şekilde öğrenmelerine

yardımcı olacağını düşünmekteyim. Öğretim yöntemleri çeşitlendirilmeli: Her öğrencinin dil öğrenme sürecinin farklı olduğunu savunmaktayım, bu nedenle öğretim yöntemleri de çeşitlendirilmelidir. Öğrencilere farklı materyaller sunarak öğrenme stillerine göre öğrenmelerine yardımcı olabiliriz. Örneğin, görsel öğrenme stiline sahip öğrenciler için görsel materyaller kullanmak gibi. Dil bilgisi kuralları pratik uygulamalarla öğretilmeli: Dil bilgisi kurallarını öğretirken pratik uygulamaların yapılması, öğrencilerin daha hızlı öğrenmelerine yardımcı olabilir. Dil bilgisi kurallarını, örneklerle göstermek, öğrencilerin öğrenme sürecini kolaylaştıracağını savunmaktayım. Konuşma ve dinleme becerileri ön plana çıkarılmalı: Yabancı öğrencilerin dil öğrenirken en çok zorlandıkları konuların başında konuşma ve dinleme becerileri gelir. Bu nedenle, öğretim sürecinde bu becerilerin ön plana çıkarılması önemlidir. Öğrencilerin sık sık konuşma pratiği yapmaları ve Türkçe dinleme materyalleri dinlemeleri önerilmekte ve öğrencilere kaynak oluşturulmaktadır.”

Ö1: “Etkinlik ağırlıklı kitaplar olmalı.”

Ö33: “Özellikle birebir online ders alan çocuklar için materyal sıkıntısı olduğunu düşünüyorum. Bu öğrencilerin ilgisini ekran başında canlı tutmak zor oluyor. Yanlarında akranları olmadığı için karşılıklı aktiviteler de yaptıramıyorum. Ayrıca A2'den daha ileri seviyedeki küçük çocuklar için bildiğim kadarıyla herhangi bir kitap mevcut değil. Bence online Türkçe öğretim materyalleriyle ilgili kapsamlı bir web sitesi oluşturulmalı, tüm öğretmenler materyallerini birbirleriyle paylaşmalı.”

Ö4: “Ders kitaplarının fiilen Türkçe öğreten öğretim görevlileri tarafından hazırlanması bu konudaki eksikliklerin giderilmesinde yararlı olacaktır.

Ö9: “Kitapların metin seçimi daha iyi yapılabilir. Ayrıca sınıf mevcudunun daha az olması önemli. Aynı dili konuşan öğrencilerin aynı sınıfta fazla olmaması önemli.”

Ö16: “Her yönden uzmanlarca hazırlanmış daha çok kitap. Öğretilecek konulara göre hazırlanmış çeşitli etkinlikler. Bol bol materyal, internette hazırlanmış oyunlar. Bu konularda bence büyük eksiklikler var. Ülkemizde daha yeni bir alan olduğundan herhalde. Ayrıca çevrimiçi öğretimde de büyük alt yapı sorunları var.”

Ö36: “Kaynakların daha geniş ve yeterli olmasını istiyorum. Buna ek olarak Bence yabancıları daha aktif hayatın içine hazırlamalıyız daha çok okuma dinleme ve konuşma metinlerine yer verelimiz.”

Ö41: “Akademik Türkçe konusu başlı başına bir sorun. Akademik Türkçe için özellikle yeni materyaller geliştirilmelidir.”

Öğreticiler ile ilgili önerilerde bulunan öğretmenlerden 3’ü uzman kişilerin yabancılarla Türkçe öğretimi alanında çalışması, 3’ü öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi, 2’si öğretici yetiştirme ile ilgili ayrı programlar olması, 1’i öğretmenlerin bir araya gelip karşılaşılan sorunlar ile ilgili görüşmesi görüşlerini sunmuşlardır. Bu görüşlerden bazıları alıntılar ile aşağıda örneklendirilmiştir:

Ö13: “Bu açık bir an önce kapanmalı. Önüne gelen her öğretici de yabancılarla Türkçe öğretmemeli... Sertifika bu işi garantilememeli... Sertifika programlarından sonra nitelikli öğretici yetiştirme ile ilgili ayrı bir stajyerlik programı olmalıdır.”

Ö15: “Bu alanda uzman Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı mezunu kişilerin derse girmesi. Özellikle de konuşması anlaşılır ve güzel olanların yer alması gerek. Görevli hocaların özel seçilmesi ve yetiştirilmesi gerek. Online eğitimlerin eğiticileri yetiştirmedeği kanaatindeyim. Hoşgörülü, farklı kültürlere açık, dünyaya Türkiye’yi iyi tanıttacak hocalara ihtiyaç var.”

Ö2: “Bu iş, gönül işi. Türkçeye hizmet etmek kutsal bir görev. Bu işi profesyonel insanlar yapmalı.”

Ö35: “Bence en önemli sorun hoşgörüsüzlük hem öğretmene hem öğrenciye karşı hoşgörüsüzlük çünkü sınıfta hoşgörü olmazsa o kur sınıftakiler için bir eziyet oluyor ama huzurlu bir sınıf ortamında en zor dil bilgisi konuları bile öğreniliyor. Açıkçası insanın olduğu yerde sorunun biteceğini düşünmüyorum sorunun biri biter diğeri baslar onun için önemli olan insani özelliklerimizi kaybetmememiz ve her gün daha iyi olmak için çalışmamızdır.”

Ö18: Materyal eksiklikleri çok fazla, mobil uygulamalar geliştirilmeli. Bunun haricinde her yıl TÖMER’lerden gelen eğitimcilerle birlikte çalıştay düzenlenmeli ve güncel sorunlar ulusal bazda ele alınmalıdır.”

Kurumlar ile ilgili önerilerde bulunan öğretmenlerden 3’ü kurumlarda standart bir sistemin olması, 3’ü çalışma koşullarının iyileştirilmesi, 1’i kurumlarda verilen eğitimin standartlaşması, 1’i kur tekrarı ve devam konusunda standart bir sistemin olması, 1’i ölçme ve değerlendirmede standart bir sistemin olması görüşlerinde bulunmuşlardır. Bu görüşlerden bazıları alıntılar ile aşağıda örneklendirilmiştir:

Ö22: “Kurumlar arasında birlik olması gerektiğini ve merkezi bir sisteme bağlanması gerektiğini düşünüyorum.”

Ö23: “Dil merkezlerinde verilen eğitimde bir standart olmaması.”

Ö24: “Özellikle kalan öğrenciler için kur tekrarı sınırları netleşmeli, öğrencilerin devamsızlıkları her kurumda net olmalı ve uygulanmalıdır. Bazen öğrencilerin öğretmeni suçlar tavırları kurum tarafından araştırılmalı ve öğretmenin arkasında durulmalıdır. Çünkü öğrenciler olumsuz durumlarda öğretmeni hemen suçlamaktadır. Ders saatleri biraz daha esnek olarak öğretmene bırakılmalıdır. Çünkü ekstra konuşma ve yazma için zaman bazen yeterli gelmemektedir. Kurumlar öğretmenlere değer vermeli, özellikle ek dersli öğretmenlerin maaşları iyileştirilmelidir. Bununla birlikte öğretmenlerle sık sık toplantı düzenlenerek kuralların net olarak kullanılmasını sağlamak gerekir.”

Ö27: “Tabii TÖMER’ler öğrencinin parasını almak için kurulmuş kurum oldular. Öğrenciler hiçbir şey öğrenmeden mezun oluyor. Fakültelerine gidince sudan çıkmış balığa dönüyorlar. Bölüm hocaları yabancı öğrenci istemiyor artık zira derslerde onların yüzünde ilerleyemiyorlar. TÖMER de başarısız olup ülkesine dönen ya da ikinci yıl Türkçe öğrenen öğrenci hiç yok. Öğretmenlerin kalite ve iş güvenliği sorunlarının yanında maaş sıkıntıları da var. Her kurumda kadrolu, sözleşmeli ve ek dersli öğretmenler var. Bunların maaşları arasında hepsi aynı işi yapmasına rağmen uçurum var. Anlamanız için sırayla yazıyorum 18.000 TL, 9.000 TL, 4.000 TL. Vakıf üniversitelerinde ise asgari ücretin altında çalışan öğretmenler çoğunlukta.”

Ö34: “Türkiye’deki TÖMER’lerde sınavlarda bir birlik yok. Herkes kendi kafasına göre sınav yapıyor. TÖMER’lerde her anlamda bir birlik ve standartlık olması lazım.”

Teknoloji kullanımı ile ilgili önerilerde bulunan Türkçe öğreticilerinden 3’ü dijital ortamda platformlar oluşturulması, 2’si teknoloji kullanımına daha fazla yer verilmesi görüşlerinde bulunmuşlardır. Bu görüşlerden bazıları alıntılar ile aşağıda örneklendirilmiştir:

Ö32: “Dijital ortamda daha fazla görünür olmalıyız. Çünkü şu an her şey dijital. İngilizce, Rusça veya diğer diller için birçok çalışma varken Türkçe için hiç denilecek kadar az çalışmalar var. Bu yüzden de haditurkish.com kurdum. Bu projem kadın girişimcileri destekleyen Cherie Blair Foundation for Women tarafından destekleniyor. Şu an bünyemizde 4 kadın öğretmen çalışıyor. Erkek öğretmenleri kabul ediyoruz. Cambly

gibi ama tamamen Türkçe öğrenimi için bir platform. Burada Türkçe öğretmenleriyle Türkçe öğrenmek isteyenleri buluşturuyoruz.”

Ö25: “Genel olarak daha çok teknolojiden destek alınmalı diye düşünüyorum. Derslerde klasik tekniklerden ziyade çağdaş tekniklere ağırlık verildiği sürece çok fazla problem yaşanmayacağını yaşansa bile kısa sürede çözüme kavuşturulacağını düşünüyorum.”

Öğrenciler ile ilgili önerilerde bulunan öğreticilerden 2’si öğrencilerin ihtiyaçlarının dikkate alınması, 1’i öğrencilerin derse karşı olan ilgisizliklerinin önüne geçilmesi, 1’i öğrencilerin pratik yapmalarının sağlanması, 1’i öğrencilerin seviyelerinin dikkate alınması, 1’i öğrencilerin uyum sorunlarını derslere yansıtılmalarının önüne geçilmesi görüşlerinde bulunmuşlardır. Bu görüşlerden bazıları alıntılar ile aşağıda örneklendirilmiştir:

Ö17: “Öğrencilerin öğrenme sürecinde vazgeçmeleri, sorumsuz davranmaları, ilgiye ve dikkatlerinin çekilmesine alıştıkları için bir yerden sonra kendi görevlerini unutmaları, ayak uydurmada yaşadıkları sorunları derslere de yansıtmaları. Kelime ve gramer öğreniminde azimli davranmamaları. Öğrencilerin çeşitli davranışlarının ele alınacağı esnek bir sistem lazım.”

Ö14: “Seviyeye uygun hareket edilmesi ve yeterli pratiğin kazandırılması.”

Ö42: “Dil ihtiyaç analizi yapılmadan yapılacak olan yabancı dil öğretiminin sağlıklı sonuçlar vermeyeceğini düşünüyorum. Öğrencilerin nelere ihtiyacı var mutlaka belirlenmeli.”

Yabancı öğrencilere dört temel beceri kazandırma ile ilgili önerilerde bulunan öğreticilerden 2’si konuşma ve dinleme çalışmalarının artırılması, 1’i dinleme ve konuşma metinlerinin artırılması görüşlerinde bulunmuşlardır. Bu görüşlerden bazıları alıntılar ile aşağıda örneklendirilmiştir:

Ö36: “Kaynakların daha geniş ve yeterli olmasını istiyorum. Buna ek olarak bence yabancıları daha aktif hayatın içine hazırlamalıyız. Bu da dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirilmesiyle mümkün. Daha çok okuma dinleme ve konuşma metinlerine yer vermeliyiz.”

Ö38: “Konuşma ve dinleme çalışması çok az. Ne kadar çok yer verilirse o kadar iyi dört temel becerileri gelişir diye düşünüyorum.”

Ders dışı aktiviteler ile ilgili önerilerde bulunan öğretmenlerinden 1'i yabancı öğrencilerin sosyal ortamlarda bulunmasının teşvik edilmesi, 1'i konuşma ve okuma kulüpleri kurarak sosyal faaliyetleri artırma görüşlerinde bulunmuşlardır. Bu görüşler alıntılar ile aşağıda örneklendirilmiştir:

Ö12: “*Şu an aklıma gelen bir şey yok. Daha az sayıda öğrenci ile gerçekleştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu anlamda sınıf mevcutları mutlaka azaltılmalı. Ders dışı sosyal faaliyetlerin arttırılması faydalı olacaktır. Kurlar dışında mutlaka konuşma ve okuma kulüpleri ile desteklenmeli.*”

Ö10: “*Ders kitaplarının dışında, daha fazla alıştırma kitabı ve çalışma kitabı temin edebilme. Ayrıca öğrencilerin Türkçenin konuşulduğu sosyal ortamlarda bulunmasını sağlamak ve Türkçe konuşmalarına teşvik etmek.*”

Sınıf ortamı ile ilgili önerilerde bulunan öğretmenlerden 2'si sınıf mevcudunun az olması, 1'i aynı sınıfta aynı dili konuşan öğrencilerin sayısının az olması görüşlerini sunmuşlardır. Yöntemler ile ilgili önerilerde bulunan öğretmenlerden 1'i farklı yöntemler geliştirilmesi görüşünü sunmuştur. Dil bilgisi öğretimi ile ilgili önerilerde bulunan öğretmenlerden 1'i örnekler ile dil bilgisi öğretiminin yapılması önerisinde bulunmuştur. Öğretime ayrılan süre ile ilgili önerilerde bulunan öğretmenlerden 1'i sürenin esnek olması önerisinde bulunmuştur. Bu görüşler alıntılar ile aşağıda örneklendirilmiştir:

Ö9: “*Sınıf mevcudunun daha az olması önemli. Aynı dili konuşan öğrencilerin aynı sınıfta fazla olmaması önemli.*”

Ö24: “*Özellikle kalan öğrenciler için kur tekrarı sınırları netleşmeli, öğrencilerin devamsızlıkları Her kurumda net olmalı ve uygulanmalıdır. Bazen öğrencilerin öğretmeni suçlar tavırları kurum tarafından araştırılmalı ve öğretmenin arkasında durulmalıdır. Çünkü öğrenciler olumsuz durumlarda öğretmeni hemen suçlamaktadır. Ders saatleri biraz daha esnek olarak öğretmene bırakılmalıdır. Çünkü ekstra konuşma ve yazma için zaman bazen yeterli gelmemektedir.*”

Ö5: “*Dil öğrenme ortamı yaratılmalı: Yabancı öğrencilere Türkçe öğrenirken sürekli olarak Türkçe konuşulan bir ortam yaratmak önemli. Bu, öğrencilerin dinleme, konuşma ve anlama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu düşünmekteyim. Dil öğrenme ortamı, öğrencilerin Türkçeyi daha hızlı ve doğal bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olacağını düşünmekteyim. Öğretim yöntemleri çeşitlendirilmeli: Her öğrencinin*

dil öğrenme sürecinin farklı olduğunu savunmaktayım, bu nedenle öğretim yöntemleri de çeşitlendirilmelidir. Öğrencilere farklı materyaller sunarak, öğrenme stillerine göre öğrenmelerine yardımcı olabiliriz. Örneğin, görsel öğrenme stiline sahip öğrenciler için görsel materyaller kullanmak gibi. Dil bilgisi kuralları pratik uygulamalarla öğreilmeli: Dil bilgisi kurallarını öğretirken pratik uygulamaların yapılması, öğrencilerin daha hızlı öğrenmelerine yardımcı olabilir. Dil bilgisi kurallarını, örneklerle göstermek, öğrencilerin öğrenme sürecini kolaylaştıracağını savunmaktayım. Konuşma ve dinleme becerileri ön plana çıkarılmalı: Yabancı öğrencilerin dil öğrenirken en çok zorlandıkları konuların başında konuşma ve dinleme becerileri gelir. Bu nedenle, öğretim sürecinde bu becerilerin ön plana çıkarılması önemlidir. Öğrencilerin sık sık konuşma pratiği yapmaları ve Türkçe dinleme materyalleri dinlemeleri önerilmekte ve öğrencilere kaynak oluşturulmaktadır.”

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar belirlenmiş ve bu sorunlara ilişkin öğretmenlerden çözüm önerileri alınmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenlerin zorlandıkları konular dil bilgisi öğretimi, öğrenci özellikleri, materyal bulma, öğrencilerdeki motivasyon azlığı, süre azlığı, konuşma becerisi kazandırma, öğrenciler ile iletişim kurma, öğrencilerin uyum sorunu, kalabalık sınıflar, yazma becerisi kazandırma, öğrencilerin devamsızlık yapmalarıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde zorlandıkları herhangi bir durum olmayan öğretmenlerin olduğu da tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin bu alanda çalışırken en çok zorlandıkları konu, dil bilgisi öğretimidir. Türkçenin eklemeli bir dil olma özelliğinden dolayı dil bilgisi öğretiminde zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı öğrencilerin olumsuz davranış ve tutumlarının, sınav ile ilgili bilgilerinin olmamasının ve yaşının öğretmenlerin zorlandıkları öğrenci özelliklerinden olduğu tespit edilmiştir. Yaş ilerledikçe yabancı öğrencilerin öğrenmelerinin zorlaştığı ve anlatılanları daha kolay unuttukları, bu durumun da öğretmenleri zorladığı tespit edilmiştir. Beyhan ve Epçaçan (2018), benzer şekilde Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları belirlemek amacı ile İstanbul Esenler'deki Geçici Eğitim Merkezi'nde çalışan 26 öğretici ile gerçekleştirdiği çalışmasında yaş arttıkça yabancı öğrencilerin çevreden daha çok etkilendiklerini, küçük yaşlardaki yabancı öğrencilerin dili daha kolay öğrendiklerini belirtmiştir.

Can ve Can (2014) çalışmalarında yabancı öğrencilerin ikinci dil öğrenirken motivasyon kaybı yaşadıklarını ve bu durumun da yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Can ve Can'ın (2014) elde ettikleri sonuç, bu araştırmada elde edilen öğrencilerin motivasyonu az olduğunda derslerin ilerlemediği, motivasyonu düşen öğrencinin sonradan motivasyonunu artırmanın öğreticiyi zorladığı sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre yabancı öğrencilerin Türkiye'ye uyum sorunu yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dil, kültür, yeme-içme,

eğitim, iklim, sosyalleşememe, kurum ve öğretici kaynaklı uyum sorunları yaşandığı tespit edilmiştir. Yabancı öğrencilerin uyum sorunu yaşamadığı görüşü de bulunmaktadır. En çok dil ile ilgili uyum sorunu yaşandığı belirtilmiştir. Bunun sebeplerinin yabancı öğrencilerin Türkçe ile ilgili bilgilerinin olmaması, Türkçede yüklem in son da olması, Türkçede bazı kelimelerin ve cümlelerin birden fazla anlam içermesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demiralay (2016) benzer şekilde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kelime benzerlikleri, çok anlamlılık, eylemlerde çok anlamlılık kaynaklı anlam sorunları yaşandığını tespit etmiştir. Ünal, Taşkaya ve Ersoy (2018) Mersin Üniversitesinde Türkçe öğrenimi gören 33 Suriyeli öğrenci ile görüşmeleri sonucunda Türkçede fiilin son da kullanılmasından dolayı Suriyeli öğrencilerin dil bilgisinde zorlandıklarını tespit etmiştir. Ünal, Taşkaya ve Ersoy'un (2018) tespit ettikleri sonuç, bu araştırmada Türkçede yüklem in son da olması kaynaklı uyum sorunları yaşandığı sonucu ile paralellik göstermektedir. Yabancı öğrencilerin kültür, yeme-içme, eğitim, iklim ile ilgili yaşadıkları uyum sorununun kendi ülkeleri ile farklı olduğu için yaşandığı tespit edilmiştir. Yabancı öğrencilerin Türkler ile iletişim kurmadığı için sosyalleşememe sorunları yaşandığı, yabancı öğrencilerin eğitim alacağı kurumlarda çalışan kişilerin yabancı öğrencilere yardımcı olmaması, kurumun bu konuda bir çalışmasının olmaması durumunda kurum kaynaklı uyum sorunlarının yaşanacağı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler mesleğine önem vermeyen, para kazanmak için bu işi yapan kişiler olduğunda yabancı öğrencilerin uyum sorunu yaşadığı belirtilmiştir.

Öğreticilerin yabancı öğrencilerin Türkiye'ye uyum sorununu yaşamalarını gidermek için daha çok sosyalleştirme ve bilgilendirme çalışmaları yapıldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin iletişim kurma, destek olma, oryantasyon, önceden Türkçe öğrenimi gören öğrenciler ile iş birliği yapma, güdüleme, Türkçe dizi, film, kitap ile alıştırma lar yaptırma, model olma çalışmaları yaptıklarına ulaşılmıştır. Yabancı öğrencilerin uyum sorununu öğretmenlerin gidereceğini düşünmeyen kişiler de bulunmaktadır.

Öğreticilerin sosyalleştirme çalışmaları; yabancı öğrencilerin Türk arkadaş kazanmalarına yardımcı olma, kendilerinin yabancı öğrenciler ile vakit geçirme, gezi ve öğrenci kulüpleri düzenleme şeklinde ifade edilmiştir. Bilgilendirme çalışmalarında ise Türk kültürü ile ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğreticiler, yabancı öğrenciler ile iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Yabancı öğrencilerin ülkeleri ile ilgili onlar ile konuştuklarını, yaşadıkları sorunlar ile ilgili özel olarak konuştuklarını, sınıf içi ve sınıf dışı konuştukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğreticilerin gözlemlerine göre yabancı uyruklu öğrencilerin Türk kültürünü öğrenirken zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. En çok kendi kültürlerinde olmayan konularda zorlandıkları tespit edilmiştir. Güngör ve Şenel (2018) çalışmalarında yabancı öğrencilerin kültür farklılıklarından dolayı sorunlar yaşadığını ve bu durumun öğrencilerin ders içeriğini anlamalarını zorlaştırdığını ve ders sürecini de olumsuz yönde etkilediğini ifade etmiştir. Bunu sırası ile dil, Türklerin davranışları, yeme/içme, Türk kültürünü öğrenirken zorlandıkları konuların öğrenciye göre değiştiği, kalıplaşmış ifadeler, kılık kıyafet, eğitim izlemektedir. Yabancı öğrencilerin Türk kültürünü öğrenirken zorlanmadıkları görüşü de bulunmaktadır. Yabancı öğrencilerin Türk kültüründe dil ile ilgili zorlandıkları konuların dil bilgisi, kelimelerin söylenişi, kelimelerin mecaz anlamlarını anlama olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türklerin özel hayat ile ilgili soru sormaları, yeme içme konularında ısrarcı olmaları, insan ilişkileri ise yabancı öğrencilerin zorlandıkları Türk davranışlarıdır.

Öğreticilerin yabancı öğrencilere Türk kültürünü öğretmek için en çok materyal kullandıkları tespit edilmiştir. Bunu sırası ile yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlama, anlatım, karşılaştırma yapma, örnek verme, iletişim kurma, canlandırma, Türk kültürünü bütüncül şekilde sunma, örnek olma, ders aracılığı ile anlatma izlemektedir. Öğreticilerin yabancı öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini geziler, eve misafir olarak çağırma, önemli günlerde düzenlenen etkinliklere ve festivallere katılma, düğüne götürme ile sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Arslan ve Gürsoy (2008) rol yapma ve drama tekniklerini yabancılara Türkçe öğretirken kullanmanın gerekli olduğunu bunun sebebinin ise rol yapma ve drama tekniklerinin yabancı öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı ve Türkçeyi öğrenmede olumlu etkileri olduğunu belirtmiştir. Arslan ve Gürsoy'un (2008) ulaştıkları sonuç, bu araştırmada elde edilen öğretmenlerin yabancı öğrencilere Türk kültürünü canlandırma ile öğretmesi sonucu ile örtüşmektedir. Çangal (2021) çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretim hizmeti veren kişilerin Türk kültürünü temsil ettiğini bu nedenle kültür konusunda bilgili kişiler olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu alanda ayrı bir eğitim verilmesinin önemli olduğu üzerinde durmuştur. Çangal'ın (2021) ulaştığı sonuç, bu araştırmada elde edilen Türk kültürü öğretiminde öğretmenlerin yabancı öğrencilere örnek olması gerektiği sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Öğreticilerin gözlemlerine göre yabancı öğrencilerin kalıp sözleri, atasözleri ve deyimleri öğrenirken zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Zorlandıkları konular; anlamlarını

kavrama, kendi kültürlerinde olmadığında, sayıca fazla olma, akılda tutma şeklinde belirtilmiştir.

Yabancı öğrencilerin kalıp sözleri, atasözleri ve deyimler öğrenirken zorlanmadıklarını belirten görüşler de bulunmaktadır. Khomeniuk (2020) yaptığı çalışmada Ukranyalı öğrencilerin atasözleri, deyim ve kalıp sözleri öğrenmede zorlandıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin bu konuları öğrenirken sorun yaşamamaları için öğretmenlerin en fazla kalıp sözleri, atasözleri ve deyimleri somutlaştırarak anlattıkları tespit edilmiştir. Bunu sırası ile materyal kullanma, canlandırma yapma, uygulamalar yaptırma, açıklama yapma, öyküsünü anlatma, farklı dillerdeki karşılıklarını kullanma, maruz bırakma çalışmaları takip etmektedir.

Öğreticilerinin kullandıkları kaynaklardaki metinlerin dünya ve Türk kültürünü yansıtmada yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En çok dünya ve Türk kültürüne dengeli bir şekilde yer verme konusunda yetersiz kaldığı görüşü bulunmaktadır. Türk kültürüne az yer verildiği ve kitaplar arasında da dengeli bir dağılım olmadığı belirtilmiştir. İşcan ve Yassıtaş (2018), çalışmalarında Yunus Emre Enstitüsü'nün hazırladığı B1-B2 düzeylerindeki Yedi İklim ders kitaplarını incelemiş ve kitaplarda özellikle yabancı kültüre az yer verildiğini belirtmiştir. Bununla birlikte yabancılara Türkçe öğretim sürecinde kullanılan kaynaklardaki metinlerin dünya ve Türk kültürünü objektif bir şekilde sunmadığı, görsellerin dünya ve Türk kültürünü yansıtmada yetersiz olduğu, metinlerin dikkat çekici ve güncel olmadığı, okuma parçalarının ve edebî metinlerin az olduğu, öğrenci seviyesine uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kaynaklardaki metinlerin dünya ve Türk kültürünü yansıtmada yeterli olduğu görüşü de belirtilmiştir. Ömeroğlu (2016), doktora tezinde yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarını incelemiş ve Yedi İklim, Hitit, Gazi, İstanbul kitaplarda yer alan metin türlerinin çoğunun kurmaca ve bilgilendirici metinler olduğunu tespit etmiştir. Ömeroğlu'nun (2016), tespit ettiği sonuç, bu çalışmada elde edilen edebi metinlerin az olduğu sonucu ile benzerlik göstermektedir. Er, Biçer ve Bozkır'a (2012), göre yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılacak ders kitaplarının Türk kültürünü yansıtacak şekilde hazırlanması önemlidir, bu şekilde hazırlanan ders kitaplarını kullanan öğrenciler Türkçeyi de daha kalıcı öğreneceklerdir

Ders dışındaki aktivitelerin yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenmelerinde en çok destekleyici olma yönünden olumlu katkısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ders dışındaki aktivitelerin yabancı öğrencilerin konuşma becerisini geliştirdiği ulaşılan sonuçlardan biridir.

Açık (2008), 100 TÖMER öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışma sonucunda Türkler ile pek arkadaşlık kurmayan, televizyon izlemeyen yabancı öğrencilerin konuşmada sorun yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Yabancı öğrencilerin yurtlarda Türkler ile birlikte kalması gerektiğini, aktivitelere katılmaları gerektiğini öylece konuşmada yaşanan sorunların en aza ineceğini belirtmiştir. İki çalışma bu konuda benzerlik göstermektedir. Ders dışındaki aktivitelerin diğer olumlu yönleri ise uygulama yapma imkânı sağlama, söz varlığını geliştirme, öz güven kazandırma, Türk kültürünü öğretme, dinleme becerisini geliştirme şeklinde belirtilmiştir.

Ders dışındaki aktivitelerin yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenmelerinde olumsuz etkilerinin ise dili yanlış öğrenme, Türk kültürünü yanlış öğrenme, öğrencilerin öğrenme isteklerini azaltması, okuma çalışmalarını ihmal etme, öğrendiklerinin doğruluğunu sorgulayamama, amacının dışında kullanılması, yazma çalışmalarını ihmal etme, öğrenmenin geri planda kalması, sayısının az olması, olumlu katkısının az olması, ekonomik olmaması şeklinde tespit edilmiştir.

Öğreticilerin gözlemlerine göre yabancı öğrencilerin edinirken zorlandıkları dil becerileri en çoktan aza doğru yazma, konuşma ve dinleme becerisidir. Buna göre yabancı öğrencilerin en çok zorlandıkları dil becerisinin yazma becerisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun sebepleri: yazmada yaptıkları hataları düzeltmelerinin zor olması, Türkçeye gelen ekleri öğrenmede zorlanmaları, kitap okumamaları, dil bilgisinde zorlanmaları olduğu belirtilmiştir. Boylu ve Işık (2020), Suriyelilere Türkçe öğretirken yaşanan durumları belirlemek için Türkçe ve Edebiyat öğretmenlerinin görüşlerini aldığı çalışmasında yabancı öğrencilerin en çok yazmada zorlandıkları sonucuna ulaşmıştır. Bunun sebeplerinin ise öğrencilerin dil bilgisi kurallarına uymakta zorlanmaları, Türkçenin soldan yazılmaya başlanması, öğrencilerin yazma çalışmalarında yeteri kadar gayret göstermemesi, Türkçe harfleri karıştırmaları olduğu tespit edilmiştir. Yabancı öğrencilerin konuşma becerisinde gelecek zamanı ve ğ harfini telaffuz etmede, topluluk önünde konuşmada zorlandıkları belirtilmiştir. Hoşca (2020), Sudan'da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları belirmeme amacı ile yabancı öğrencilerin görüşlerini aldığı çalışmasında ğ sesini öğrencilerin hem yazmada hem de telaffuzunda zorlandıkları sonucuna ulaşmıştır. Okuma becerisinde zorlandıklarını ifade eden öğretici ise bulunmamaktadır.

Yabancı öğrencilere dil becerileri kazandırmada yapılması gerekenlerin ise uygulamalar yaptıрма, dinleme çalışmalarını artırma, konuşma çalışmalarını artırma, süreyi artırma, örnekler kullanma, söz varlığı çalışmalarını artırma, iş birliği yapma, okuma çalışmalarını artırma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğreticilerin gözlemlerine göre yabancı öğrencilerin zorlandıkları dil bilgisi konuları en çoktan aza doğru fiilimsi, çekim ekleri, fiilde çatı, fiil çekimleri, tamlamalar, sözcük türleri, cümlede anlam, yapım ekleri, cümle türleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okatan (2012), yaptığı çalışmada yabancı öğrencilerin zorlandıkları dilbilgisi konularının hâl ekleri, iyelik ekleri, ilgi ekleri, şahıs ve kip ekleri, edatlar, edilgen, ettirgen, işteş fiiller, mastar eki, yeterlik fiili, şart kipi, zarf ve sıfat-fiil, ses olayları olduğunu belirtmiştir.

Yabancı öğrencilere dil bilgisi konularının öğretiminde yapılması gerekenlerin alıştırmalar yapmaları, materyal kullanma, örneklerin sayısının artırılması, öğrencilerin dillerindeki karşılıklarının verilmesi, sürenin artırılması, ders dışı aktivitelerin yapılması, çeşitli tekniklerin kullanılması, sezdirme yönteminin kullanılması, öğrencilerde ön bilgilerinin olmasının gerekli olduğu sonucu elde edilmiştir. Altunkaya (2021), yurt dışında yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları belirlemek amacı ile 18 öğreticinin görüşlerini aldığı çalışmasında dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan sorunların önüne geçilmesinde materyal temin edilmesinin önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Altunkaya'nın (2021) elde ettiği sonuç, bu çalışmada tespit edilen dil bilgisi öğretiminde materyal kullanılması gerektiği sonucu ile örtüşmektedir.

Öğreticilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde kullandıkları yöntemler ile ilgili olarak en çok seçmecî yöntemin kullanıldığını sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedenleri tek bir yöntemin yeterli olmaması, öğrencilerin öğrenme stillerine, seviyelerine ve öğretilecek konuya göre farklı yöntemler kullanılmasının gerekmesidir. Durmuş (2013) benzer şekilde öğretim elemanı, öğrencilerin sahip olduğu nitelikler, kullanılacak materyaller, dersin işleneceği ortam gibi etkenlere göre kullanılacak yöntemlerin değişeceğini bu nedenle farklı yöntemlerin kullanılması gerektiğini ifade etmektedir. Okur ve Onuk (2013) da öğreticilerin öğretim amaçlarına uygun olarak farklı yöntemlere yer verilmesinin sorunları azaltacağını belirtmiştir. Bunu sırası ile çağdaş yöntemlerin kullanılması, derslerde yöntem kullanma fırsatının olmaması, drama yöntemi, anlatım yöntemi, sezdirme yöntemi, belli düzeydeki öğrencilerde kullanmak gerektiği, yeni yöntemler oluşturma, iletişimsel dil öğretim yöntemi, dört temel beceriye yönelik yöntemler izlemektedir. Kullanılan yöntemlere bakıldığında bu yöntemlerin Türkçe öğretimine özgü yöntemler olmadığı görülmektedir. Şen (2019) benzer şekilde Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları belirlemek amacı ile yaptığı çalışmasında Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretiminde sadece Türkçe öğretiminde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin bulunmadığını belirtmiştir. Korkmaz (2018) yaptığı çalışmada Türkçenin öğretiminde kullanılan yöntemlerin sadece Türkçe öğretiminde

değil, hemen hemen tüm dil öğretimlerinde kullanıldığını belirtmektedir. Ama her dilin öğretimine özgü farklı yöntemler geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir çünkü her dilin yapısının farklı olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada da söylenen yöntemlerin sadece Türkçe öğretiminde kullanılmaması Korkmaz'ın (2018) çalışmasını destekler niteliktedir.

Öğreticilerin kullandıkları kaynakların yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kaynaklar ile ilgili olarak iyileştirilmesi gerektiği, öğrenci düzeyine uygun olmadığı, dinleme becerisini kazandırmada ve dil bilgisi öğretiminde yetersiz olduğu, örneklerin yetersiz olduğu, kültür öğretimi, metin türlerinin sayısı, söz varlığını zenginleştirme, dört temel beceri kazandırma ve sayıca yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Kaynakların yeterli olduğu görüşü de belirtilmiştir. Kaynakların yabancı öğrencilerin düzeyine uygun olmadığı konulardan biri okuma metinleridir. Kaynaklardaki okuma metinleri öğrenci düzeyinin üstündedir. Erdem, Gün, Şengül ve Şimşek (2015) yaptıkları çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde kullanılan okuma metinlerinin öğrenci düzeyine uygunluğu konusunda öğretim elemanlarının görüşlerini almıştır. Öğretim elemanlarının verdikleri cevaplar doğrultusunda okuma metinlerinin öğrencilerin düzeyine uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu araştırmada gramer ile ilgili ayrı bölümlendirmenin olmamasının öğrencilerin öğrenmesini zorlaştırdığı ve bu şekilde yapılan öğretimin yabancı öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığı ve kaynaklarda yer alan konuların da öğrencilerin seviyelerinin üstünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şimşek (2016), çalışmasında Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti B2 ders kitabı ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Seti B2 ders kitaplarını incelemiş ve ikisinde de dinleme ile ilgili etkinliklerin az olduğu, özellikle de estetik dinlemenin çok az yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Şimşek'in (2016) çalışmasında ulaştığı sonuç, bu araştırmada tespit edilen dinlemelerin hızlı ve sayıca az olması bu nedenle de dinleme becerisi kazandırmada yetersiz kaldığı sonucu ile örtüşmektedir. Kaynaklarda dil bilgisine az yer verildiği, dil bilgisi öğretiminde tekrara düştüğü, dil bilgisi etkinliklerinde sıkıntılar bulunduğu bu nedenle kaynakların dil bilgisi öğretiminde yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Toprak (2011) çalışmasında kitaplarda yer alan dil bilgisinin anlatımında ve kullanılan örneklerde sıkıntılar olduğunu, dil bilgisi ile ilgili kullanılan örneklerin Türkçede çok fazla yer almayan örnekler olduğunu belirtmiştir. Kaynaklardaki örneklerin tek doğru cevabı içermediği ve örneklerin sayısının az olduğu bu nedenle örneklerin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Kepenek ve Arıcı (2022) Avusturya'da yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki beklenti ve karşılaşılan sorunları tespit etmek için öğretmenlerin görüşlerini aldıkları çalışmalarında Türk kültürünün öğretiminde materyallerin ve müfredatın eksik olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kepenek ve Arıcı'nın (2022) tespit ettiği sonuç, bu araştırmada elde edilen kaynakların kültür öğretiminde

yetersiz olduğu sonucu ile örtüşmektedir. Kaynaklarda yer alan metin türlerinin sayısının az olduğu belirtilmiştir. Karababa ve Taşkın (2012), benzer şekilde TÖMER’de çalışmakta olan 32 okutmanın ders kitapları ile ilgili görüşlerini almak amacı ile yaptığı çalışmada ders kitaplarının farklı metin türlerini içermesi açısından yeterli olmadığını tespit etmiştir. Bununla birlikte bu çalışmada kaynakların, dil bilgisi ve kelime bilgisi üzerinde yoğunlaşmakta olup dört temel beceri kazandırmada yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki ölçme ve değerlendirme ile ilgili olarak en çoktan aza doğru sırası ile yeterli olduğu, ölçme ve değerlendirme araçlarında birlik olmadığı, uzman kişilerin hazırlaması gerektiği, nitelikli araçlar olmadığı, sürece dönük olmadığı, dört temel beceriyi ölçmeye yönelik olmadığı, uygulamaya dönük davranışları değerlendiremediği, bu araçların ihmal edildiği, öğrenci düzeyine uygun olmadığı, dil bilgisini ölçmeye yönelik olmadığı, öğrencinin dil öğrenme isteğini düşürdüğü, güncel araçlar olmadığı tespit edilmiştir. Bununla beraber ölçme ve değerlendirmenin yeterli olduğu da belirtilmiştir. Çerçi’nin (2018) yaptığı çalışmada ölçme araçlarının güvenirlik ve geçerlik açısından yetersiz olduğu, standart ölçeklerin kullanılmadığı, süreç değerlendirmesinin yapılamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Materyal ile ilgili öneriler en çoktan aza doğru sırası ile kaynak sayısının artırılması, internetten yararlanılması, ders kitaplarını uzmanların hazırlaması, etkinlik ağırlıklı kitapların hazırlanması, bireysel farklılıklara göre materyalin hazırlanması, kitaplardaki metin seçimlerinin iyi yapılması, kaynakların içeriğinin zenginleştirilmesi, akademik Türkçenin yer aldığı materyallerin hazırlanması şeklinde belirtilmiştir. Önerilere göre materyal konusunda en fazla sorunun materyallerin sayıca az olması söylenebilir. Yağcı (2017) çalışmada bireysel farklılıkların önemszenmesi gerektiğini, tüm öğrencilerin aynı hızda öğrenemediğini belirtmiştir. Öğrenciler arasındaki farkların üzerinde durulmaması onlarda motivasyon kaybı gibi sorunlara neden olacağı sonucuna ulaşmıştır. Yağcı’nın (2017) çalışmada ulaştığı sonuç, bu araştırmada bireysel farklılıklara göre materyalin hazırlanması görüşü ile birbirini destekler niteliktedir. Biçer, Çoban ve Bakır (2014) çalışmalarında yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları belirlemek amacı ile Atatürk Üniversitesi DİLMER’de öğrenim gören 5 yabancı uyruklu öğrencinin görüşlerini aldıkları çalışmada, akademik Türkçenin öğretilmemesinin eğitim öğretim ile ilgili yaşanan sorunlardan biri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Biçer, Çoban ve Bakır’ın (2014) ulaştıkları sonuç, bu araştırmada tespit edilen akademik Türkçenin yer aldığı materyallerin hazırlanması önerisi ile örtüşmektedir.

Teknoloji kullanımı ile ilgili öneriler; dijital ortamda platformlar oluşturulması ve teknoloji kullanımına daha fazla yer verilmesi şeklinde belirtilmiştir. Önerilere göre yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde teknoloji kullanımına yeterince yer verilmediği söylenebilir. Geçgel ve Peker'in (2020) yaptıkları çalışmada teknoloji kullanımının öğrencilerin motivasyonunu artırdığı, dört temel dil becerisinin geliştirilmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Arslan (2020) mültecilere Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları tespit etmek amacı ile Ankara Halk Eğitim Merkezi'nde çalışan 20 öğretmenin görüşlerini aldığı çalışmasında yabancılara Türkçe öğretiminde internet sayfasının bulunmamasının materyal kaynaklı sorunlardan biri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Arslan'ın (2020) ulaştığı sonuç, bu araştırmada ulaşılan dijital ortamda platformlar oluşturulması önerisi ile birbirini destekler niteliktedir.

Öğreticiler ile ilgili verilen öneriler; uzman kişilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışması, öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi, öğretici yetiştirme ile ilgili ayrı programlar olması, öğretmenlerin bir araya gelip karşılaşılan sorunlar ile ilgili görüşmeleri şeklinde tespit edilmiştir. Bu önerilerden yola çıkarak nitelikli öğretici konusunda sorunlar yaşandığı söylenebilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenlerin yetiştirilmesi ile ilgili olarak Mutlu ve Ayrancı (2017) yaptıkları çalışmada yabancılara Türkçe öğretiminin Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan öğrenciler için seçmeli ders yerine zorunlu bir ders olması gerektiğini, yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki yüksek lisans ve doktora programlarına daha çok yer verilmesi gerektiğini bu şekilde nitelikli öğretmenlerin yetiştirilebileceğini belirtmektedir.

Kurumlar ile ilgili öneriler; kurumlarda verilen eğitimin standartlaşması, kurumlarda standart bir sistemin olması, çalışma koşullarının iyileştirilmesi, kur tekrarı, devam, ölçme ve değerlendirmede standart bir sistemin olması şeklinde tespit edilmiştir. Bu önerilere göre yabancı dil olarak Türkçe öğretimi hizmeti veren kurumlarda sorunlar yaşandığı söylenebilir. Urazaliev'in (2020) yaptığı çalışmada her eğitim kurumunun kendi eğitim sistemini oluşturması ve kendi oluşturduğu sistem haricinde bir sistem kullanmama isteği Rusya Federasyonu'nda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlardan biri olduğuna ulaşılmıştır. Urazaliev'in (2020) ulaştığı sonuç, bu araştırmada tespit edilen kurumlarda verilen eğitimin standartlaşması önerisi ile birbirini destekler niteliktedir.

Öğrenciler ile ilgili öneriler; öğrencilerin ihtiyaçlarının dikkate alınması, öğrencilerin derse karşı olan ilgisizliklerinin önüne geçilmesi, öğrencilerin pratik yapmalarının sağlanması, öğrencilerin seviyelerinin dikkate alınması, öğrencilerin uyum

sorunlarını derslere yansıtılmalarının önüne geçilmesi şeklinde ifade edilmiştir. Dört temel beceri kazandırma ile ilgili öneriler; konuşma ve dinleme çalışmalarının artırılması, dinleme ve konuşma metinlerinin artırılması şeklinde belirtilmiştir. Ders dışı aktiviteler ile ilgili öneriler; yabancı öğrencilerin sosyal ortamlarda bulunmasının teşvik edilmesi, konuşma ve okuma kulüpleri kurarak sosyal faaliyetleri artırılması şeklinde belirtilmiştir. Sınıf ortamı ile ilgili öneriler; sınıf mevcudunun az olması ve aynı sınıfta aynı dili konuşan öğrencilerin sayısının az olması şeklindedir. Yılmaz ve Yıldız (2016) öğrenme ortamındaki kişi sayısının azaltılmasının öğrencilerin derse daha aktif şekilde katılmalarını ve dersi de kolay anlamalarına katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Yöntemler ile ilgili öneriler; farklı yöntemler geliştirilmesi; dil bilgisi öğretimi ile ilgili öneriler; örnekler ile dil bilgisi öğretiminin yapılması; öğretime ayrılan süre ile ilgili öneriler; sürenin esnek olması şeklindedir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bulgularından yola çıkarak aşağıdaki öneriler aşağıda yer almaktadır:

Hem nitelik hem nicelik açısından yeterli materyallerin gerekli olduğu söylenebilir. Materyalleri daha çok kullanacak olan kişiler öğretmenlerdir. Bu nedenle yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda materyal hazırlanabilir. Materyallerin yeterliliği konusunda yıl içinde yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenler fikir alışverişi yapabilir. Eğer öğretmenlerin bir araya gelmesi zor ise delphi tekniği kullanılabilir.

Ders dışındaki aktivitelerin yanlış öğrenmelere sebebiyet vermemesi için Türkçenin doğru bir şekilde kullanıldığı, Türk kültürünün doğru bir şekilde tanıtıldığı ve sadece yabancı öğrencilerin izleyebileceği diziler, filmler çekilebilir. Bu dizilerin, filmlerin yer alacağı bir site kurulabilir. Bu sitelere erişim süresi sınırlandırılabilir böylece öğrenmelerin önüne geçmesi önlenir. Öğretmenler Türkçenin ve Türk kültürünü doğru bir şekilde yer aldığı kitapları öğrencilere önerebilir. Öğrenciler Türkçesi iyi olan Türk öğrenciler ile eşleştirilebilir.

Yabancı öğrencilerin Türk kültürünü öğrenmeleri için okullarda Türk kültürünü tanıtıcı özel günler düzenlenebilir. Yabancı öğrencilerin özel günlerde görev alması sağlanabilir, örneğin Türk kültürüne özgü kıyafetler giyebilir.

Kaynaklar, çalışmalarda bu zamana kadar tespit edilen sorunlara göre yeniden oluşturulabilir.

Psikolojik danışmanlar ile iş birliği yapılabilir. Böylece yabancı öğrencilerin motivasyon kaybı, olumsuz davranış ve tutumlarının önüne geçilmesi sağlanabilir.

Öğreticilerin teknoloji kullanımını teşvik etmek amacı ile sürecin başında ikinci dil öğrenmede teknoloji kullanımının yeri ile ilgili seminer verilebilir. EBA'nın yabancılara Türkçe öğretimini içeren bir versiyonu kurulabilir. Burada ğretmenlerin ulaşabileceği materyallere yer verilebilir. Yabancı ğrencilerin evde alıştırmalar yapabileceği yazılımlar geliştirilebilir.

lme değerlendirme araçları ğrenci ihtiyaç ve seviyelerine göre düzenlenebilir. Yabancılara Türkçe ğretimine özgü yeni lme ve değerlendirme araçları geliştirilebilir. Kurumlarda yapılan sınavlar dışında yabancı öğrencileri günlük hayatın içine dâhil ederek Türkler ile konuşmaları sağlanabilir. Konuşma becerileri bu şekilde değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Açık, F. (2008). Türkiye’de Yabancılar Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*, 27-28 Mart, Gazimağusa/Kuzey Kıbrıs.
- Adıgüzel, M. S. (2010). Kaşgarlı Mahmut’un Türkçe Öğretim Yöntemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 27-35.
- Ağar, M. E. (2006). Türkçe Öğretiminin Tarihçesi. *İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 11-30.
- Ajdogdu, S. ve Arslan, M. (2022). Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitabı Harmoni 3 ve 4 Dil Eğitim Setindeki Kültürel Öğelerin Konu İçerikleri ile Karşılaştırılması. *Journal of Research in Turkic Languages*, 4(2), 41-54.
- Akat, N. (2022). *Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Okuma Metinlerinin Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine Uygunluğu* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bartın.
- Aksu, R. (2016). Yabancılar Türkçe Öğretimi İçin Hazırlanan Türkçe Sözlüklerde Metod: Divânü Lügâti’t Türk ve Bulgâtü’l Müştak Örneği. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 1(2), 41-54.
- Alemdar, E. (2020). Bir Yabancılar Türkçe Öğretimi Kaynağı Olarak Et-Tuhfetü ’l-Hamîdiyye fî ’l-Luğati ’l-Osmâniyye. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 116-144.
- Altunkaya, H. (2021). Yurt Dışında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmek: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yabancı Dil Olara Türkçe Öğretimi Özel Sayısı, 1-33.
- Arslan, M. (2012). Tarihi Süreçte Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Öğrenimi Çalışmaları. *KSÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 167-188.
- Arslan, M. ve Adem, E. (2010). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Görsel ve İşitsel Araçların Etkin Kullanımı. *Dil Dergisi*, (147), 63-86.
- Arslan, M. ve Akbarov, A. (2010). Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon-Yöntem Sorunu ve Çözüm Önerileri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Dergisi*, (24), 179-191.

- Arslan, M. ve Gürsoy, A. (2008). Rol Yapma ve Drama Etkinlikleriyle Yabancılar Türkçe Öğretiminde Motivasyonun Sağlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(2), 109-124.
- Arslan, Ü. (2020). *Türkçenin Yetişkin Mültecilere Öğretilmesinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aykaç, N. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Genel Tarihçesi Ve Bu Alanda Kullanılan Yöntemler. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10 (3), 161-174.
- Baltacı, A. (2017). Nitel Veri Analizinde Miles-Huberman Modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-14.
- Barcın, S. (2018). Türk Soylulara Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarım Aracı Olarak Atasözleri ve Deyimlerin Kullanımı: Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Altın Köprü Türkçe Öğretimi Ders Kitabı (B1 Seviyesi). *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 3(2), 1-16.
- Barın, E. (1992). *Yabancılar Türkçenin Öğretiminde Bir Model Denemesi*, G. Ü., Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Barın, E. (2004), Yabancılar Türkçe Öğretiminde İlkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (1), 19-30.
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılar Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi. *TÖMER Dil Dergisi*, (119), 58-71.
- Berber, O. (2010). Muhakemetü'l- Lügateyn'deki Türk Ordu Teşkilatına Ait Terimlerin Karşılaştırmalı İncelenmesi. *Turkish Studies*, 5(3), 890-904.
- Beyhan, D. ve Epçaçan, C. (2018). Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi Kapsamında Geçici Eğitim Merkezlerinde Görev Yapan Dil Öğreticilerinin Dil Öğretirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Turkish Studies*. 13(19), 285-306.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan Günümüze Yabancılar Türkçe Öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(4), 107-133.

- 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.
- Boylu, E. ve Başar, U. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Kültürel Boyutu: Türkçe Kalıp Sözlere Farslara Öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (43), 31-52.
- Boylu, E. ve Işık, P. (2020). Suriyeli Mültecilerin Yoğun Olarak Yaşadığı İllerde Türkçe Öğrenme Süreçleri Üzerine Öğretmen Görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1113-1128.
- Bulut, S., Kanat Soysal, Ö. ve Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğretmeni Olmak: Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1210-1238.
- Can, E. ve Can, C. I. (2014). Türkiye’de İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 43-63.
- Caner, M. ve Kurt, B. (2020). Ders Kitabı Değerlendirme Yaklaşımları. *ZfWT Journal World of Turks*, 12(1), 365-382.
- Çakmak, C. (2015). Yabancılar Türkçe Öğretiminin Tarihçesine Genel Bir Bakış Denemesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (2) , 167-182.
- Çalışır Zenci, S. (2013). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Muhafazakar Düşünce Dergisi*, 10(38), 211-218.
- Çalışkan, E. (2021).Yabancılar Türkçe Öğretiminde Geleneksel ve Teknoloji Temelli Yaklaşımların Değerlendirilmesi. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, (27), 921-924.
- Çangal, Ö. (2021). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yardımcı Kaynaklardan Yararlanma: Türkçenin Sesi Yunus Emre Örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Yunus Emre ve Türkçe Özel Sayısı, 198-211.
- Çarkıt, C. (2020). Ortaokul Türkçe Derslerinde Kültür Aktarımına Yönelik Uygulamalar. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1380-1389.
- Çerçi, A. (2018). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Becerisini Ölçme Değerlendirmede Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Yabancılar Türkçe Öğretmenlerin Görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 3-16.

- Çetin, E. (2005). Divanü Lügati't-Türk'teki Yiyecek İçecek Adları ve Bu Adların Türkiye Türkçesindeki Görünümleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 185-200.
- Çetin, N. ve Çevik, M. Ö. (2023). Yabancılar Türkçe Öğretimi Materyallerinde Alanında Ön Plana Çıkmış Kişilere Yer Verilmesi Üzerine Bir İnceleme. *Sakarya Dil Dergisi*, 1(1), 46-56.
- Çiftci, M. ve Yıldırım, T. (2012). Kaşgarlı Mahmud'un Kullandığı Propaganda Teknikleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (32), 33-41.
- Demir, S. K. (2023). *Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık İle öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Demir, T. (2021). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Öğreticilerin Pedagojik Yeterliklerine Yönelik Bir İnceleme* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Demiral, S. ve Kaya, M. (2015). Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri: Fransızca Öğretimi Çerçevesinde Bir İnceleme. *Turkish Studies*, 10(3), 331-342.
- Demiralay, İ. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Anlamsal Açidan Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 1(2), 33-40.
- Demirci, J. (2003). Cumhuriyet'in 80. Yılında Türkiye'de Memlûk-Kıpçak Türkçesi Çalışmaları. *Türkoloji Dergisi*, 16(2), 53-63.
- Demirel, Ö. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı: TÖMER Örneği. *Dil Dergisi*, 166(1), 5-15.
- Dincel, Ö. (2021). *Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarının Ölçme Değerlendirme Açısından İncelenmesi ve Konuya Dair Öğretici Görüşleri* (Yayımlanmamış Doktora Lisans Tezi). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Doğan Güldenoğlu, B. N. (2023). Türkçe Ders Kitabındaki Metin, Soru ve Etkinliklerin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 240-272.

- Doğan, B. ve Ateş, A. (2018). MEB’e Bağlı Okullarda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilere Yönelik Verilen Türkçe Dersinin Öğreticiler Tarafından Değerlendirilmesi (Malatya Örneği). *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 1(1), 105-124.
- Doruk, M. (2018). Codex Cumanicus. *Dil Araştırmaları*, 12(23), 325-329.
- Duman, G.B. (2013). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Materyal Geliştirme Ve Materyallerin Etkin Kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2),1-8.
- Durmuş, (2013). Türkçenin Yabancılar Öğretimi: Sorunlar, Çözüm Önerileri ve Yabancılar Türkçe Öğretiminin Geleceğiyle İlgili Görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 207-228.
- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı K. Ç. (2012). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Ercilasun, A. B. (2016). *Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Erdal, K. , Dağdeviren, İ. , Gökhan, O. , Şen, H. H. ve Şenay, E. (2018). Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Kültürel Öğeler (A2 Düzeyi). *TÜRKÜ Uluslararası Dil Edebiyat ve Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 1(12) , 11-23.
- Erdem, İ. (2009).Yabancılar Türkçe Öğretimiyle İlgili Bir Kaynakça Denemesi. *Turkish Studies*, 4(3), 888-934.
- Erdem, M. D., Gün, M. ve Sever, P. (2015). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem Seçimi ve Alternatif Yöntemler. *Turkish Studies*, 10(11), 549-566.
- Erdem, M. D., Gün, M., Şengül, M. ve Şimşek, R. (2015). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kullanılan Okuma Metinlerinin Öğretim Elemanlarınca Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ve İşlevsel Metin Özellikleri Kapsamında Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10(3), 455-476
- Geçgel, H. ve Peker, B. (2020). Multimedya Araçlarının Yabancı Dil Öğretimine Etkisi Üzerine Öğretmen Görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (20), 12-22.

- Göçen, G. (2020). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (18), 23-48.
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ile İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. *Turkish Studies*, 6(3), 797-810.
- Gökdayı, H. (2016). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Sözcük Öğretimi ve Kalıp Sözler. *Turkish Studies*, 11(19), 379-394.
- Gülden, B. (2023). Fransa’da İki Dilli Öğrencilere Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Dil Öğretiminde Kültürden Yararlanma Durumları. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 7(3), 548-569.
- Güler, E. B. (2012). Yabancılar Türkçe Öğretiminde "Öğretmen" Unsuru. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(2), 129-134.
- Gün, M., Akkaya, A. ve Kara, Ö.T. (2014). Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarının Türkçe Öğretim Merkezlerinde Görev Yapan Öğretim Elemanları Açısından Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 9(6), 1-16.
- Güneş, F. (2013). Dil Bilgisi Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar. *Dil ve Edebiyat Eğitim Dergisi*, 2(7), 71-92.
- Güneş, F.(2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Güngör, F. ve Şenel, E. A. (2018). Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Eğitim-Öğretiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 124-173.
- Haytaoğlu, İ. S. (2023). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Çizgi Hikâyelerin (Graphic Novel) Kullanımı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Hoşca, F. (2020). Sudan’da Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar. *Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 3(1), 77-87.
- İlbilgi, D. ve Azizoğlu, N. İ. (2023). Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Der Kitaplarında (B1-B2) Yer Alan Okuma Etkinliklerinin Okuma Becerisine Yönelik

- İncelenmesi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 6(1), 115-144.
- İşcan, A. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Önemi. *Uluslar arası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 29-36.
- İşcan, A. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarım Aracı Olarak Filmlerden Yararlanma. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (58), 437-452.
- İşcan, A. (2020). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Sorunlarına İlişkin Bir Değerlendirme. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 5(1), 119-138.
- İşcan, A. ve Yassıtaş, T. (2018), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı: Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti Örneği (B1-B2 Düzeyi). *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 3(1), 47-66.
- Karababa, Z. C. ve Üstünsoy Taşkın, S. (2012). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi. *Dil Dergisi*, (157), 65-80.
- Karadağ, E. (2016). İl Latin Abeceli Türk Dili Gramerinin Dil Bilgisi Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi 'Codex Cumanicus'un Latince Dil Bilgisi Yaprağı (64r, 64v)'. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (51), 191-204.
- Karakuş, O. (2018). *Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Metinlerde Değer Aktarımı Referanslarının Yeri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Hatay.
- Kardaş, D. M. (2021). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Geribildirim Dört Temel Dil Becerisinin Geliştirilmesine Etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- Kartallıoğlu, N. (2023). Tarihî Şahsiyetler Üzerinden Yabancılar Türkçe Öğretimi: Yunus Emre Örneği. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 67-80.
- Kayatürk, N. (2018) *Yabancılar Türkçe Öğretimi Kitaplarındaki Metinlerin Örtülü Anlam Unsurları Açısından Değerlendirilmesi (İstanbul Yabancılar Türkçe Öğretim Seti)*

(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Kaymaz, Z. ve Mohammad, R. (2016). Et- Tuhfetü’z- Zekiyye fi’l- Lûgati’t-Türkiyye Hakkında Bazı Açıklamalar. *Türkbilig*, (32), 1-20.

Kemiksiz, Ö. (2021). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitapları Üzerine Yapılan Araştırmaların Eğitimleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 34-56.

Kepenek, P. ve Arıcı, A. F. (2022). Avusturya’da Türkçe Öğretimi Üzerine Nitel Bir Araştırma: Sorunlar ve Beklentiler. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(2), 380-397.

Khomeniuk, A. (2020). Ukranya’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Bir İnceleme. *International Kournal of Teaching Turkish as a Foreign Language*, 3(1), 5-20.

Kıraç, K. (2020). Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem ve Sonrası: 2020’den Sonra. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 680-691.

Koparan, B. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Türk Kültür Öğelerinin Aktarımına İlişkin Öğrenci ve Öğretim Elemanı Görüşleri ile Ders Kitaplarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Korkmaz, E. (2018). Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Yaşanan Bazı Sorunlar Ve Çözümleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 89-104.

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

Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler. *Turkish Studies*, 8(9), 297-318.

Mete, F. (2012). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Dede Korkut Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 102-125.

Moralı, G. (2018). Suriyeli Mülteci Çocuklara Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(15), 1426-1449.

- Moralı, G. ve Göçer, A. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Paylaşımına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1115-1129.
- Mutlu, H. H. ve Bağcı Ayrancı, B. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Geçmişten Günümüze Süregelen Problemler. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 3(2), 66-74.
- Okatan, H. İ. (2012). Polis Akademisi Güvenlik Bilimleri Fakültesinde Okuyan Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sorunları. *Polis Bilimleri Dergisi*, 14(4), 79-112.
- Okur, A. ve Onuk, A. (2013). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik İnceleme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 877- 892.
- Onan, B. (2003). Divanü Lûgat-it-Türk'ün Dil Öğretim Yöntemleri ve Dünya Filolojisine Katkıları Bakımından Bir Değerlendirmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 425-445.
- Oruç, Ş. (2016). Türkçe Ana Dil ve Ana Dili. *Journal of Turkish Language and Literature*, 2(1), 311-322.
- Ömeroğlu, E. (2016). *Yabancılar Türkçe Öğretimi İçin Hazırlanmış Ders Kitaplarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Sakarya.
- Ördek, E. ve Bolat, H. (2016). Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Turizm İçin Mesleki Almanca Öğretimindeki Yeterliliği. *Diialog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 4(2), 104-115.
- Özet, A. T. (2019). *Nasreddin Hoca Fıkralarının Yabancılar Türkçe Öğretiminde Okuma Metni Olarak Düzenlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmeddin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özkabalak, B. (2022). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Somut Olmayan Kültürel Miras Unsurlarının Kullanımı ve Kültürel Etkileşim* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özyürek, R.(2009). Türk Devlet ve Topluluklarından Gelen Türk Soylu Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğreniminde Karşılaştığı Problemler. *Turkish Studies*, 4(3), 1819-1862.

- Sarı, H. (2021). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Türk Ninnilerinin Değerler Aktarımında Kullanımı*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Sülükçü, Y. (2016). Kitâb-ı Mecnû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugâlî' Adlı Esere Yabancılar Türkçe Öğretimi Açısından Bir Bakış. *International Journal of Language Academy*, 4(3), 67-76.
- Şen, F. (2019). *Öğretici Görüşlerine Göre Sığınmacı Öğrencilere Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Değerlendirilmesi: Kayseri İli Örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Şen, Ü. (Ed.) (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*, Pegem Akademi, Ankara.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şimşek, R. (2016). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Temel Dil Becerileri Bağlamında Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Şimşir, Z. ve Dilmaç, B. (2018). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim Gördüğü Okullarda Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1116-1134.
- Tanrıkulu, L. ve Çelik, S. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Broşürlerin Kültür Aktarımında Kullanımı. *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi*, 1 (2) , 62-73.
- Tapan, N. (2012). Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Yeni Bir Yöneliş: Kültürlerarası-Bildirişim-Odaklı Yaklaşım. *Studien zur deutschen Sprache und Literatur*, (9), 149-168.
- Taşkın, Y. (2023). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kelime Hazinesi Bakımından A1 Seviyesi Üzerine Bir Durum Tespiti. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 88-101.
- Toprak, F. (2011). Yabancılar Türkçe Öğretimi Kitaplarındaki Okuma Parçaları ve Diyaloglar Üzerine Bir Değerlendirme. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (29), 11-24.

- Tümen Akyıldız, S. (2015). *Bilişsel Koçluk Destekli Yansıtıcı Öğretim Yaklaşımının İngilizce Öğretiminde Öğrencilerin Akademik Başarısına, Kalıcılığa, Yansıtıcı Düşünme ve Üstbiliş Becerilerine Etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Türk, H. (2018). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Bir İzlen Tasarımı ve Kültürel Öğelerin Hikâye Kitapları Aracılığıyla Aktarımı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bilkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türkan, H. K. (2017). Türkçe Öğretiminin Tarihsel Süreci ve Yabancı Uyruklu Öğrencilere Türkçe Öğretimine Dair Bazı Öneriler. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 60, 147-158.
- Uçar, M. (2015). Codex Cumanicus. *Dil Araştırmaları*. 9(17), 290-295.
- Urazaliev, N. (2020). Rusya Federasyonu'nda Türkçe Öğretimindeki Sorunlar. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3(2), 89-98.
- Uşaklı, H. (2005). *İzmir İlinde Göç Alan Bölgelerdeki İlköğretim Okullarında (II) Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ünal, K., Taşkaya, S. M. ve Ersoy, G. (2018). Suriyeli Göçmenlerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 134-149.
- Yağcı, G. (2017). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Belarus Örneği. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 65(1), 191-199.
- Yalap, H. ve Ünsal, M. (2019). Türkiye'de Yabancılar Türkçe Öğretimi Hizmeti Veren Kurumlarda/Merkezler Alfabe Öğretimi. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 4(2), 246-265.
- Yalçın, C. (2020). Geleneksel ve Alternatif Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinde Oyunların Yeri ve Kullanımı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(106), 259-275.
- Yılmaz, F. ve Yıldız, E. (2016). Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Yabancılar Türkçe Öğretimi Dersine İlişkin Tutumları ve Yeterlikleri. *Turkish Studies*, 11(19), 841-858.

- Yılmaz, H., Yücel, E. ve Öztürk, M. S. (Ed.) (2021). *Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış 5. Kitap*. İstanbul: Çizgi Kitabevi Yayınları (e-kitap).
- Yılmaz, H., Yücel, E. ve Öztürk, M. S. (Ed.) (2022). *Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış 5. Kitap*. İstanbul: Çizgi Kitabevi Yayınları (e-kitap).
- Yılmaz, Y ve Çangal, Ö. (Ed.) (2023). *Yurt Dışında Türkoloji ve Türkçe Öğretimi 2: Yabancılar Türkçe Öğretimi*. Kırklareli ve Erzurum: Fenomen Yayıncılık ve RumeliYA Yayıncılık.
- Zaimovic, N. (2023). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Eğitsel Aktivitelerin Etkisi Üzerine Bir Çalışma: İĞÜN-TÖMER. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 6(1), 31-44.
- Zeyrek, S. (2020). Dil-Kültür İlişkisi Doğrultusunda Yabancı Dil Öğretimi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3(2), 165-186.

Ek- 1. Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 04.04.2023-615995

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KURUL KARARI

TOPLANTI TARİHİ : 03.04.2023
TOPLANTI SAYISI : 08
KARAR SAYISI : 191

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. Mevlüt GÜLMEZ**'in danışmanlığını, **Melike Selin SEÇKİN**'in araştırmacılığını üstlendiği, *"Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Öğretici Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi"* konulu çalışmanın, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucuya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak uygun olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Kurul Başkanı

Başkan Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA	Başkan Yrd. Prof. Dr. Sibel MEHTER AYKIN	Üye Prof. Dr. Ebru İÇİGEN
Üye Prof. Dr. Nurşen ADAK	Üye Prof. Dr. Sibel PAŞAOĞLU YÖNDEM	Üye Prof. Dr. Taner KORKUT
Üye Prof. Dr. Gökhan AKYÜZ		

Ek- 2. Öğretici Görüşme Soruları

Yabancılar Türkçe Öğretimi Alanında Çalışan Öğreticilere Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Sayın katılımcı,

Bu görüşme formu, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları yabancılar Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda belirlemek ve bu sorunların çözümlerine yönelik görüşlerini almak amacı ile hazırlanmıştır. Bu araştırma Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Öğretici Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi adlı bir tez çalışmasında kullanılacaktır.

- Araştırmadan elde edilen veriler sadece bilimsel amaçla kullanılacak olup herhangi bir yerde paylaşılmayacaktır.
- Görüşme kaydedilecektir. Bunun sizin için bir sakıncası varsa lütfen belirtiniz.

Çalışmaya katılım gönüllülük esastır, vermiş olduğunuz katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Melike Selin SEÇKİN

Kaç yaşındasınız?

Hangi bölümden mezunsunuz?

Ne kadar süredir yabancılar Türkçe öğretimi alanında çalışıyorsunuz?

Yabancılar Türkçe öğretmek amacı ile nerede çalışıyorsunuz?

1. Alanınız hakkında en çok zorlandığınız konular nelerdir?
2. Yabancı öğrencilerin Türkiye'ye uyum sorunu hakkındaki görüşleriniz neler?
 - a) Bunun giderilmesi için neler yapıyorsunuz?
 - b) Yabancı öğrencilere Türk kültürünü nasıl öğretiyorsunuz?
 - c) Yabancı öğrenciler Türk kültürünü öğrenirken sizce hangi konularda daha çok zorlanıyorlar?
 - d) Yabancı öğrencilerin kalıp sözleri, atasözleri ve deyimleri öğrenirken zorlanıp zorlanmama durumları ile ilgili görüşleriniz neler? Bu konuda neler yapıyorsunuz ve sizce neler yapılmalı?
 - e) Kullandığınız kaynaklardaki metinleri dünya ve Türk kültürü açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - f) Ders dışındaki aktivitelerin (konuşma grupları, diziler, dergiler, tv, arkadaşlar vb.) yabancı öğrencilere Türkçe öğretiminde olumlu ya da olumsuz yönleri sizce nelerdir?
3. Yabancılar Türkçe öğretimi sürecinde kullandığınız yöntemler hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
4. Yabancı öğrencilere Türkçe öğretirken kullandığınız kaynakların yeterlikleri ve eksiklikleri hakkında neler düşünüyorsunuz?
5. Yabancı öğrencilerin en çok zorlandıkları dil becerileri nelerdir?
 - a) Bu becerilerin kazandırılmasında iyileştirme yapmak için sizce neler yapılabilir?
6. Yabancı öğrencilerin Türkçe öğretiminde zorlandıkları dil bilgisi konuları neler?
 - a) Bu konuların öğretiminde iyileştirme yapmak için sizce neler yapılabilir?
7. Yabancılar Türkçe öğretimi sürecinde kullanıldığınız ölçme ve değerlendirme araçları hakkındaki görüşleriniz neler?
8. Eklemek istediğiniz, gözlemlediğiniz ya da karşılaştığınız yabancılar Türkçe öğretimi alanında başka sorunlar var mı?
9. Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaştığınız sorunların çözümleri ile ilgili öneri ve düşünceleriniz nelerdir?

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Melike Selin SEÇKİN

Doğum Yeri ve Tarihi:

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği.

Yüksek Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Programı.

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce.

İletişim

E-Posta Adresi:

İNTİHAL RAPORU

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLARIN ÖĞRETİCİ GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA İNCELENMESİ

ORJİNALLIK RAPORU

% 12	% 12	% 6	% 6
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	% 2
2	acikerisim.akdeniz.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
3	9lib.net İnternet Kaynağı	% 1
4	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	% 1
5	dildergisi.aydin.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
6	acikerisim.nevsehir.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
7	Submitted to Akdeniz University Öğrenci Ödevi	<% 1
8	www.researchgate.net İnternet Kaynağı	<% 1

docplayer.biz.tr

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

☐ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

☐ Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

☒ Tezimin/Raporumun 6 ay süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Ağustos, 2023

Melike Selin SEÇKİN