

**T.C.  
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE MEB ÖĞRETMENLERİNİN  
YAŞADIKLARI ZORLUKLAR (ESEN YURT ÖRNEĞİ)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**BURCU DOĞAN**

**ÇANAKKALE  
AĞUSTOS, 2019**

**T.C.**  
**Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı**  
**Türkçe Eğitimi Bilim Dalı**

**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde MEB Öğretmenlerinin**  
**Yaşadıkları Zorluklar (Esenyurt Örneği)**

**Burcu DOĞAN**  
**(Yüksek Lisans Tezi)**

**Danışman**  
**Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN**

**Çanakkale**  
**Ağustos, 2019**

## Taahhütname

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde MEB Öğretmenlerinin Yaşadıkları Zorluklar (Esenyurt Örneği)” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

  
28/08/2019

Burcu DOĞAN

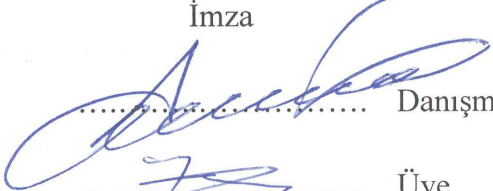


Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Burcu DOĞAN tarafından hazırlanan çalışma, 28/08/2019 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : 10286166

Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza	
Doç. Dr.	Abdullah ŞAHİN		Danışman
Doç. Dr.	Ömer YILAR		Üye
Dr. Öğr. Üyesi	Funda ÖRGE YAŞAR		Üye

Tarih: .....

İmza: .....

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ

Enstitü Müdürü

## Önsöz

Yirmi birinci yüzyılda meydana gelen bazı değişmeler, insanlar arasında ekonomik, teknolojik, politik, sosyal ve kültürel etkileşim ihtiyacını arttırmıştır. İnsanlar arası etkileşimin bu denli yoğun yaşanması ikinci bir dili ihtiyaç haline getirmiştir.

Ülkemizde son yıllarda birçok sebepten dolayı yabancı nüfusu artmıştır. Artan yabancı nüfusun kültürel, sosyal ve birçok bakımdan topluma uyum sağlaması dille mümkündür.

Bu araştırmada, yabancılara Türkçe öğretimi alanında ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin yaşadıkları zorlukların tespiti yapılmıştır ve tespit edilen zorluklara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Yüksek Lisans eğitimime başladığım günden itibaren, çalışmalarımın her aşamasında yanımda olduğunu hissettiren, çok yoğun olduğu dönemlerde bile bana vakit ayıran, desteğini hep üzerimde hissettiğim öncelikle hocam ve sonrasında tez danışmanım olan Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN'e,

Akademik çalışmam esnasında destek ve sevgisiyle, beni yüreklendiren başta fedakâr anneme ve tüm aileme,

Sonsuz teşekkür ederim.

Çanakkale, 2019

Burcu DOĞAN

## Özet

### **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde MEB Öğretmenlerinin Yaşadıkları Zorluklar (Esenyurt Örneği)**

Bu araştırmada ana dili Türkçe olmayan öğrencilerle derslerini sürdüren Türkçe öğretmenlerinin karşılaştıkları zorlukların tespiti yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup elde edilen veriler üzerinden içerik analizi yapılmıştır.

Araştırmaya İstanbul ili Esenyurt ilçesinde bulunan ortaokullarda görev yapan ve sınıflarında yabancı öğrenci bulunan 70 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak ilgili araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın verileri SPSS programında analiz edilerek yorumlanmıştır.

Araştırmanın sonucunda Türkçe öğretmenlerinin derslerinde ana dili Türkçe olmayan öğrencilerle Türk öğrencilere aynı eğitim programını uyguladıkları; ders kitapları, çalışma kitapları ve ders notlarının içerik bakımından ana dili Türkçe olan öğrenciler için hazırlanmasından dolayı zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir. Farklı seviyelerde Türkçe bilen yabancı öğrencilerin ana dili Türkçe olan öğrencilerle aynı sınıflara yerleştirilmesi sonucu ders esnasında sorunlar yaşadıkları, yabancı öğrencilerin dil öğrenim becerilerinin geliştirilmesine yönelik yeterli etkinlik yapılmadığı, Türkçe öğretmenlerinin yabancılara Türkçe eğitimi konusunda (çoğunlukla) eğitim almadıkları görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** MEB, Türkçe öğretmeni, Türkçe eğitimi, yabancı dil olarak Türkçe eğitimi, Türkçe eğitimi sorunları.

## **Abstract**

### **Difficulties of MEB teachers in Turkish Language teaching as a foreign language (Esenyurt Example)**

In this research, it is determined the challenges of non-Turkish language students and Turkish teachers attending the courses. Qualitative research method is used and content analysis has been used in the research.

70 teachers of Turkish teachers who work in Secondary schools in İstanbul Esenyurt and have foreign students in their classes have participated the research. In the research, a semi-structured interview form developed by the relevant researcher was used as a data collection tool. The data of the research was interpreted by analyzing in SPSS program.

As a result of the research, they applied the same education program to non-native Turkish students and Turkish students in Turkish teachers' courses, prepared for students whose mother tongue is Turkish, the problems of the course books, study books and course grades for the preparation of the language of the students for the language are determined. It was seen that the place of problems for the development of the language learning skills of the foreign students that have problems during the course as the results of placing foreign language students with the language of Turkish language students at the different levels, there is not enough activity for improving the language learning skills of foreign students and Turkish teachers did not receive training for foreigners in Turkish education.

**Key Word:** Ministry of education, Turkish teachers, teaching Turkish, teaching Turkish as a foreign language, problems of teaching Turkish.

## İçindekiler

Onay .....	i
Önsöz.....	ii
Özet .....	iii
Abstract .....	iv
İçindekiler.....	v
Tablolar Listesi.....	ix
Şekiller Listesi.....	xi
Kısaltmalar .....	xii
Bölüm I: Giriş.....	1
Araştırmanın Problem Durumu .....	1
Araştırmanın Amacı .....	5
Araştırmanın Önemi .....	5
Araştırmanın Sınırlılıkları .....	7
Varsayımlar .....	7
Tanımlar .....	7
Alanyazın .....	8
Bölüm II: Kavramsal Çerçeve.....	22
Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi.....	22
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi.....	31
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yararlanılan Yöntemler.....	33



Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi. ....	34
Dolaysız Yöntem. ....	36
İşitsel – Dilsel Yöntem. ....	37
İletişimsel Yöntem.....	39
Bilişsel Yöntem .....	40
Seçmeli Yöntem .....	41
Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Teknikler.....	43
Grupla Öğretim Teknikleri .....	43
Bireysel Öğretim Teknikleri.....	44
Türkçe Dil Öğreticileri ve Yaşanılan Sorunlar .....	46
Öğretmenlik Mesleğini Yapan Öğreticilerde Bulunması Gereken Özellikler .....	46
Mesleki Yeterlik Özelliği. ....	47
Özel Alan Yeterlik Özelliği.....	51
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Sertifika Programlarının Gelişimi Ve İhtiyacı Karşılatabilme Potansiyelleri .....	54
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaşanılan Sorunlar .....	59
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Ortak Ölçütlere Göre Yapılmamasından Kaynaklanan Sorunlar .....	59
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Bilgisi Öğretimine Yeteri Kadar Önem Verilmemesinden Kaynaklanan Sorunlar.....	60
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Devlet Politikası Olmamasından Kaynaklanan Sorunlar.....	61

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programının İhtiyaca Yönelik Oluşturulmamasından Kaynaklanan Sorunlar.....	62
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yapan Kişinin Özelliğinden Kaynaklanan Sorunlar .....	63
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sürecinde Materyal Eksikliğinden Kaynaklanan Sorunlar .....	65
Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretiminde Öğrenen Kişinin Özelliğinden Kaynaklanan Sorunlar .....	66
Bölüm III: Yöntem .....	67
Araştırmanın Modeli .....	67
Çalışma Grubu .....	67
Veri Toplama Aracı.....	73
Verilerin Toplanması .....	73
Verilerin Analizi.....	74
Bölüm IV: Bulgular ve Yorumlar .....	75
Ana Dili Türkçe Olmayan Öğrencilerin Türkçe Öğretme Ortamına Uyum Sağlama Konusunda Öğretmenlerin Yaşadıkları Zorluklar.....	75
Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşadıkları Zorluklar .....	77
Öğretmenlerin Dinleme Eğitimi Verirken Yaşadıkları Zorluklar .....	79
Öğretmenlerin Okuma Eğitimi Verirken Yaşadıkları Zorluklar .....	81
Öğretmenlerin Konuşma Eğitimi Verirken Yaşadıkları Zorluklar .....	82
Öğretmenlerin Yazma Eğitimi Verirken Yaşadıkları Zorluklar .....	84

Öğretmenlerin Ders Kitapları, Çalışma Kitapları, Ders Notlarının İçerikleri Bakımından Yeterliliği ile İlgili Yaşadıkları Zorluklar .....	85
Öğretmenlerin Öğretim Materyali Temininde Yaşadıkları Zorluklar.....	87
Öğretmenlerin MEB Türkçe Öğretimi Müfredat Programı ile İlgili Karşılaştıkları Zorluklar.....	88
Öğretmenlerin Teorik-Pratikte Yeterlilikle İlgili Yaşadıkları Zorluklar.....	89
Öğretmenlerin Türkçe Öğretiminde Okul Yönetimi ile Yaşadıkları Zorluklar .....	91
Öğretmenlerin Yabancı Öğrencilerle Aynı Sınıfta Bulunan Türk Öğrencilerle İlgili Yaşadıkları Zorluklar .....	92
Eklenmek İstenilen Görüşler.....	94
Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	96
Tartışma.....	96
Sonuçlar.....	99
Öneriler .....	103
Kaynakça.....	105
Ekler .....	116
Ek A: Görüşme Formu .....	116
Ek B: Araştırma İzin Belgesi .....	119

## Tablolar Listesi

Tablo

Numarası	Başlık	Sayfa
1	Yaş Grubu ve Cinsiyete Göre Türkiye'ye Gelen Göç, 2018 .....	24
2	Yurt Dışından Gelen ve Yurt Dışına Giden Göçün En Fazla Olduğu İlk 5 İl, 2018	25
3	Vatandaşlık ülkesine göre Türkiye'ye gelen ve Türkiye'den giden göçün en fazla olduğu ilk 5 ülke, 2018.....	25
4	Vatandaşlık ülkesine göre Türkiye'ye gelen ve Türkiye'den giden göç, 2018.....	26
5	Avrupa Birliği Ortak Dil Ölçütü Çerçevesi.....	30
6	Türkçe Öğretimine İlişkin Yeterlik Alanı ve Yeterlikler .....	50
7	Dil Becerilerini Geliştirme Yeterlik Alanı Kapsamındaki Performans Göstergeleri .....	53
8	Ülkemizdeki Türkçe Öğretim Merkezleri .....	54
9	Yunus Emre Enstitüsü Kültür Merkezleri .....	56
10	Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Dağılım Tablosu.....	68
11	Katılımcıların Demografik Bilgileri .....	70
12	Öğretme Ortamına Uyumda Yaşanan Zorluklar .....	75
13	Dil bilgisi Öğretilirken Yaşanan Zorluklar.....	77
14	Dinleme Eğitimi Verilirken Yaşanan Zorluklar .....	79
15	Okuma Eğitimi Verilirken Yaşanan Zorluklar .....	81
16	Konuşma Eğitimi Verilirken Yaşanan Zorluklar .....	82
17	Yazma Eğitimi Verilirken Yaşanan Zorluklar .....	84
18	Ders kitapları Çalışma Kitapları, Ders Notlarının İçerik Bakımından Yeterliliği ve Yaşanılan Zorluklar .....	85
19	Öğretim Materyali Temininde Yaşanan Zorluklar .....	87

20	MEB Türkçe Öğretimi Müfredat Programı ile İlgili Karşılaşılan Zorluklar.....	88
21	Teorik-Pratikte Yeterlilikle İlgili Yaşanan Zorluklar.....	89
22	Okul Yönetimi ile Yaşanan Sorunlar .....	91
23	Türk Öğrencilerle Yaşanan Sorunlar.....	92
24	Eklenmek İstenen Görüşler .....	94



## Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1	Türkiye'ye Gelen ve Giden Göçün Cinsiyete Göre Dağılımı.....	23
2	İkamet izni ile Türkiye'de bulunan yabancılar.....	27
3	Yakalanan Düzensiz Göçmen Sayısı.....	27



## Kısaltmalar

<b>UNESCO</b>	: Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü
<b>MEB</b>	: Millî Eğitim Bakanlığı
<b>PICTES</b>	: Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (Promoting Integration Of Syrian Children To Turkish Education System)
<b>TDK</b>	: Türk Dil Kurumu
<b>TÖMER</b>	: Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi
<b>TİKA</b>	: Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı
<b>YTÖ</b>	: Yabancılara Türkçe Öğretimi
<b>ABD</b>	: Amerika Birleşik Devletleri
<b>YETEM</b>	: Yunus Emre Türkçe Eğitim ve Öğretim Merkezi
<b>YEE</b>	: Yunus Emre Enstitüleri

## **Bölüm I: Giriş**

### **Araştırmanın Problem Durumu**

Teknoloji ve ulaşım alanında yaşanan hızlı değişime paralel olarak gelişen bilgi, hiç kuşkusuz büyük bir öneme sahiptir. Bilgi çağını yaşadığımız günümüz koşullarında, bilgiye erişim, onu kullanma, yeni alanlarda işlevsel hale getirme ancak kullanılan dilin inceliklerini bilmekle ve yine dilin gelişmişlik düzeyiyle ilgilidir. Kullanılan dilin gelişmişlik düzeyini artırmak, o dilin geniş bir alanda kullanılıyor olmasıyla mümkündür. Kişinin yaşam süresi boyunca gününü, geleceğini planlamak adına çok önemli bir işlevi yerine getiren dil, bireyin hayatında önemli bir rol üstlendiği kadar çevresiyle geliştirdiği ilişkiler açısından da oldukça önemsenecek etkili bir güçtür. Bireylerin ortak değerler etrafında oluşturdukları toplumun gelecekte var olmasında, milli duyguların yerleşmesinde ve kültür aktarımı gibi öğelerin kendine has yapısını korumasında ve devamlılığının sağlanmasında dil, canlılık özelliği göstermektedir. Dilin canlı bir varlık oluşu, toplumun kimliğini yansıtmasından ve dönüştürüp yönlendirmesiyle açıklanabilmektedir.

Toplumunu oluşturan bireyler, dil sayesinde düşünme yetilerini kullanarak kendilerini yazılı veya sözlü ifade şekilleriyle anlatırlar. Günümüzde her alanda yaşanan gelişmelerin etkisiyle dil bilinci gelişmiş ve ileri seviyede gelişmişlik gösteren ülkeler, dil eğitimine daha çok önem vermeye başlamışlardır (Yalçın, 2002, s. 9). Bu bağlamda gerçekleştirilen çalışmalarla kültürler arası etkileşim sağlanmaktadır. Kişiler arası anlaşmanın önemli bir yolu olarak görülen dil, kültür taşıyıcısı ve aktarıcısı olarak düşünülmektedir. Kültür öğeleri, dilin etkileriyle şekillenip yerleşmektedir (Kırkkılıç, 2002, s. 9). Başka kültürlerin öğrenilmesi ve anlamlandırılması o kültürü şekillendiren dili öğrenmekle mümkün olmaktadır. Birey için ikinci bir dil öğrenmek, hedeflediği özel amaçlarına ulaşmasının yanında değişik bir kültürü öğrenme imkânı anlamına gelmektedir. Birey, dil öğrenirken aynı zamanda farklı kültürlerle nasıl iletişim kuracağı konusunda fikir edinmektedir. Bu bağlamda ikinci dil öğreniminin



bireyin yaşantısındaki kaliteyi artırma konusunda büyük bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir.

Küreselleşen dünyada artık bir ihtiyaç haline gelen yabancı dil öğreniminin önemine vurgu yapan araştırmacılar, ikinci dil öğrenme ve öğretme etkinliklerinin sistemli bir şekilde nerede ve nasıl başladığıyla ilgili net bir görüş ortaya koyamasa da çok eski dönemlerde insanların yabancı dil öğrenmek için o dilin kullanıldığı bölgede yaşama ve bu yolla öğretim gerçekleştirme yöntemini seçtiğini varsaymaktadırlar (Demircan, 1990, s. 141). Türk devletleri de topraklarını genişlettiğinde, aldığı bölgelerde Türkçenin öğrenilmesi ve yaygınlaşması için politikalar geliştirmiştir. Özellikle Karahanlılar döneminde, birçok farklı millet bir araya getirilerek devletler oluşturulmuş ve bu bölgelerde yabancılara Türkçe öğretilmesi temel hedefler arasına yerleştirilmiştir. Aynı dönemde Kaşgarlı Mahmut tarafından kaleme alınan “Divanü Lügat-it Türk” yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla oluşturulan bir eserdir. Bu eserin ardından gelişmeler devam etmiş ve Memlûklerin kullandığı Türkçeyi halka öğretmek amacıyla Nasirüddin Ebu Hayyan tarafından “Kitap’ı İdrak Li-Lisani Etrak” adlı eser yazılmıştır (Bozkurt, 2005, s. 295-296). Yazın hayatında yaşanan bu gelişmeler halk üzerinde oldukça etkili olmuş ve Türkçe öğrenmeye ilgi, ilerleyen dönemlerde de artarak devam etmiştir. Günümüze kadar geçen süre içerisinde yabancıların dilimize duydukları ilgi bir hayli artmıştır. 1980’lerde UNESCO tarafından hazırlanan raporda, Türk dilini konuşan insanların sayısına yer verilmiş ve buna göre Türkçenin dünyanın beşinci büyük dili olduğu aynı raporda belirtilmiştir. Akalın’a göre, bu raporu hazırlayanlar Türkçe çatısı altında bulunan dil ve lehçeleri, bir bütün olarak kabul ettikleri için bu sonuç ortaya çıkmaktadır (Akalın, 2015). Akalın’ın vurgu yaptığı yer bu raporu hazırlayanların da dikkatini çekmiş olmalı ki UNESCO, bir sonraki raporunda Türk dilinin kollarına göre incelemesini belirtmiştir. Bu şekilde Türkçenin dünya dilleri arasındaki sıralaması değişmiştir ancak yine de Türk dilinin 12 milyon km<sup>2</sup>lik bir alanda konuşulduğu gerçeği ortadadır (Akalın, 2015).

Türk dili bu kadar geniş bir coğrafyada konuşuluyor olsa da dilin tam anlamıyla tüm özelliklerinin bilinmediği düşünülmektedir. Türkiye'nin dışında Türkçe konuşan insanlara ve Türkçe öğrenmek isteyenlere dil öğretiminin yapılması için girişimler olsa da ihtiyacı karşılamaya yönelik değildir. Başka bir ifadeyle Türkçe öğretiminde sistemli bir ilerlemeden söz edilmemektedir. Türkçe öğreticilerinin yeteri kadar donanıma sahip olmaması, bilgi ve beceri yönüyle eksik olmaları, öğreticilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğretirken birçok problem yaşamalarına yol açmıştır. Görevlendirilen öğreticilerin, lisans eğitimi alırken sadece eğitim öğretim gördüğü alana yönelik bilgi öğrenmeleri, yabancılara Türkçe öğretimi için yeterli olmamaktadır. Bu bağlamda yabancı dil öğreticilerinin özellikle bu alanla ilgili ayrıca eğitim almaları ve yenilikçi yöntem ve tekniklerle öğretimi gerçekleştirmesi gerekmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaşanan problemlerin değerlendirildiği çalışmaların azlığı bu alanın eksikliklerinin giderilmesini ve kaliteli bir eğitim sistemiyle Türkçenin öneminin kavratılmasını geciktirmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin gerçekleştirildiği süreç içerisinde genel ve özel hedefler, kapsam, yararlanılan yöntem ve teknikler, etkinliklerde kullanılan materyaller ve programın değerlendirilmesi yönünde nasıl bir yol izledikleri, farklı lisans mezunu öğreticilerin hangi ortak paydada birleştikleri hiçbir bilimsel araştırmaya konu olmamıştır. Dünya genelinde de durum ülkemizden farklı değildir. Yabancı dil öğretimine yönelik uzman öğretici yetiştiren lisans programları bulunmamaktadır. Bundan dolayı bu alana yönelik Türkçe öğreten öğreticilerin yeterlilikleri ölçülememekte ve öğreticiden kaynaklanan sorunlar belirlenememektedir. Ayrıca henüz kimlerin öğretici olarak yetkin olabilecekleri konusunda da net bir ayırım bulunmamaktadır (Yıldız & Tunçel, 2012). Türk Dili ve Edebiyatı, Dilbilim, Almanca, İngilizce, Türkçe Öğretmenliği, Fransızca Öğretmenlikleri, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği gibi bölümlerden mezun olan öğrenciler, öğretici olarak görev almaktadırlar. Bu bölümlerin ortak özellikleri yalnızca ana dil olarak Türkçe konuşuyor olmalarıdır (Yavuz, 2013, s. 1465). Lisans çeşitliliğinin olması

öğreticilerin ortak bir payda etrafında sistemli ilerlemelerini engellemektedir. Genel profil olarak lisans mezunu olmaları yetmemektedir. Alan bilgisi, yöntem ve teknik, materyal kullanımı, etkinliklerin değerlendirilmesi gibi yabancı dil Türkçe öğretimini etkin kılacak becerilerin öğretici tarafından kazanılmış olması gerekmektedir. Ancak bu şekilde yabancı dil Türkçe öğretiminin geleceğe yönelik gelişme kaydedebilmesi için önemli adımlar atılarak iyi bir planlama yapılabilir.

Ana dili Türkçe olmayan öğrencilere Türkçe öğretimi sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara yönelik alan yazın çalışmalarının yetersiz olması dolayısıyla bu çalışma planlanmıştır. Çalışmamız nitel bir çalışma olacaktır. Bu şekilde ortaokullarda görev yapan ve sınıflarında yabancı öğrenci bulunan öğretmenlerin yabancılara Türkçe öğretiminde yaşadıkları sorunlara yönelik bulgular detaylı bir şekilde incelenecektir.

Bu nedenle “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde MEB’de görev yapan Türkçe öğretmenlerinin yaşadıkları zorluklar nelerdir?” araştırmamızın problem cümlesini oluşturmaktadır. Bu bağlamda aşağıda belirtilen alt problemler yanıtlanacaktır:

1. “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde MEB’de görev yapan Türkçe öğretmenlerinin öğretme ortamına uyum sağlama konusunda yaşadıkları zorluklar nelerdir?”
2. “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde MEB’de görev yapan Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretirken yaşadıkları zorluklar nelerdir?”
3. “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde MEB’de görev yapan Türkçe öğretmenlerinin dinleme eğitimi verirken yaşadıkları zorluklar nelerdir?”
4. “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde MEB’de görev yapan Türkçe öğretmenlerinin okuma eğitimi verirken yaşadıkları zorluklar nelerdir?”
5. “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde MEB’de görev yapan Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitimi verirken yaşadıkları zorluklar nelerdir?”

6. “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde MEB’de görev yapan Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimi verirken yaşadıkları zorluklar nelerdir?”
7. “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde MEB’de görev yapan Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları ders ve çalışma kitaplarının ve ders notlarının içeriğinin yeterliliği ilgili yaşadıkları problemler nelerdir?”
8. “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde MEB’de görev yapan Türkçe öğretmenlerinin materyal temininde yaşadıkları zorluklar nelerdir?”
9. “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde MEB’de görev yapan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretimi Müfredat Programı ile ilgili karşılaştıkları zorluklar nelerdir?”
10. “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde MEB’de görev yapan Türkçe öğretmenlerinin teorik ve pratikte yeterlilikleri ile ilgili yaşadıkları zorluklar nelerdir?”
11. “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde MEB’de görev yapan Türkçe öğretmenlerinin okul yönetimiyle ilgili varsa karşılaştıkları zorluklar nelerdir?”
12. “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde MEB’de görev yapan Türkçe öğretmenlerinin aynı sınıfta öğrenim gören Türk ve yabancı öğrencilerin iletişimleri ilgili varsa karşılaştıkları zorluklar nelerdir?”
13. Bunların dışında eklemek istediklerinizi yazınız.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, MEB bağlı okullarında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi veren Türkçe öğretmenlerinin yaşadıkları zorlukları ortaya koymak ve çözüm için önerilerde bulunmaktır.

### **Araştırmanın Önemi**

İkinci bir dilin öğrenilmesi, o dile özgü kültür öğelerinin, davranış biçimlerinin, duygu ve düşüncelerin anlamlandırılmasını sağlamaktadır. Uluslar ve kültürlerle etkin bir iletişim sağlamanın yolu olarak görülen yabancı dil öğrenimine, gereken önemin verilerek bu

doğrultuda beklenen adımların atılması ve ihtiyaç duyulan eğitim politikalarının geliştirilmesi, öğretilecek dilin doğru bir şekilde aktarılmasını sağlayacaktır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesi, dilbilimsel ve eğitim bilimsel yönden önemli olduğu kadar ülkemizin uluslar ve kültürler tarafından bilinmesi ve doğru algılanması yönüyle daha çok önem taşımaktadır. Dilimize özgü kuralların, kullanılış biçimlerinin, anlamsal özelliklerinin aktarımı sırasında yararlanılacak olan özel alan bilgisinin, öğretim sürecinde rol alan öğreticinin özelliğinin, dili kullanma ve aktarma becerisinin, uygun yöntem ve tekniklerin kullanılmasının başarılı bir şekilde ortaya konulabilmesi için bu alana yönelik araştırmalarla eksikliklerin belirlenmesi ve giderilmesi için politikalar geliştirilmesi, üzerinde durulması gereken konulardır.

Türkçe öğretmenlerinin ana dili Türkçe olan öğrencilerin eğitimine yönelik karşılaştıkları zorluklar birçok araştırmaya konu olmuştur. Özellikle son yıllarda yabancı öğrenci sayısının artmasıyla ana dili Türkçe olan öğrencilerle yabancı öğrenciler aynı sınıflarda eğitim almaya başlamıştır. Bu durum Türkçe öğretmenlerine çeşitli zorluklar yaşatmaktadır. Öğretmenlerin yaşadıkları bu zorluklarla ilgili çalışmaların yetersiz olması karşılaşılan zorlukların tespit edilmemesi araştırmanın gereğini ortaya koymaktadır.

Konuyla ilgili yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde yabancılara Türkçe öğretiminin genelde üniversite seviyesinde bulunan öğrenci ve öğretmenlere yönelik olduğu ortaokul öğrenci ve öğretmenler için sınırlı olduğu anlaşılmaktadır (Çelebi vd., 2019: 39).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine ilk ve ortaöğretimde eğitim alan yabancı öğrencilere yönelik sınırlı sayıda bilimsel çalışmaların olması, özellikle öğretmenlerin yaşadıkları zorlukların ele alınması, eksikliklerin tespit edilmesi ve bu alan yönelik eğitim politikaları geliştirilmesi açısından yapacağımız çalışmanın katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

## **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma, sınıflarında yabancı öğrencilerin bulunduğu eğitimcilerin görüşleri olarak belirlenmiştir. Çalışma İstanbul (Esenyurt) ilçesinde MEB'e bağlı devlet okullarında görev yapan öğretmenler ile sınırlandırılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı "Görüşme soruları" ile sınırlıdır.

## **Varsayımlar**

1.Çalışma kapsamında kullanılacak olan görüşme formundaki sorulara araştırmaya katılan öğretmenlerin samimi bir şekilde cevaplar vereceği varsayılmıştır.

## **Tanımlar**

**Yabancı Dil:** Ana dilden sonra öğrenme süreci içerisinde bilinçli bir şekilde öğrenilen dil.

**Öğrenme ve Öğretme Etkinlikleri:** Öğrencilerin öğrenim sürecine dâhil olduktan sonra öğrenmelerini etkin kılabilmek için uygulanan program (Özden, 2011, s. 13).

**Program:** Gerçekleştirilecek öğretimde, öğretimin bölümlerini, sırasını ve gerçekleştirilme süresini gösteren plan olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2011, s. 1947).

**Yöntem:** Planlanan hedefler doğrultusunda kullanılan öğretim tekniklerinden ve araçlarından yararlanarak öğretilecek konunun yol haritasını belirlemeyi ifade eder (Demirel, 1996, s. 61).

**Teknik:** Öğretim süreci içerisinde kullanılacak yöntemde uygulama konulacak işlemlerin tümü olarak açıklanmaktadır (Demirel, 1996, s. 61).

**Öğretmen:** Yabancı dil Türkçe öğretim merkezlerinde görev alan eğitimciler; öğretim üyesi ve öğretim görevlisi, okutman, MEB 'de görevli eğitimciler olarak ifade edilebilir.

**Yeterlilik:** Yapılacak olan işin yerine getirilmesinde ihtiyaç duyulan özel bilgi.

## **Alanyazın**

Bu bölümde yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine hazırlanan çeşitli çalışmalara yer verilecektir. Bu bölümde doküman taraması kullanılarak eserler incelenmiş olup eserlerle ilgili çeşitli bilgilere yer verilmiştir.

Açık (2008) Yabancı dil öğretiminin dilbilimsel ve eğitim bilimsel boyutunun yanında uluslararası ilişkilerin yoğunluğu, hangi dillerin yaygın biçimde yabancı dil olarak öğretileceğine, bu dillerin öğretiminde, içeriğin düzenlenmesinde ve ölçme değerlendirmede uluslararası geçerliliği olan hangi ilke ve ölçütlerin kullanılacağına yön vermek amacıyla yazdığı Türkiye’de “Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri” adlı makalesinde hâlihazırda Türkçe öğretim merkezleri disiplinler arası uygulamalarda istenilen düzeye ulaşamadığını tespit etmiştir. Çalışmanın örneklemini 100 kişiden oluşturmuştur. Örneklem Ankara, Gazi ve Ege Üniversitesi’ne bağlı TÖMER öğrencilerinden rastgele seçilerek oluşturulmuştur. Dil öğrenimi sırasında yöntemler kadar önemli olan unsurlar arasında yer alan yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve öğretim ortamının değerlendirdiğimiz anket uygulamasına göre TÖMER’de verilen dil eğitim ve öğretimi oldukça iyi durumda olduğunu belirten açık ankete katılanların cevaplarının yüzde yüz güvenilirliği tartışılabilir bir konu olması sebebiyle ve araştırmalara göre dünyada mevcut dil öğretim politikaları, yöntem ve teknikleri dikkate alındığında dil öğretiminde Türkiye’nin çok gerilerde olduğu ortaya çıktığını vurgulanmıştır.

Göçmenler (2011) Yüksek lisans tezinde yabancılara Türkçe öğretiminde beden dilinin etkin ve verimli kullanılmasının gerekliliği ve önemini ortaya koymak, öğretim esnasında etkin beden dili kullanımı sayesinde sağlıklı bir ders ortamı oluşturmak ve öğretim sürecini ideal hale getirmek amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 19 ve 20 yaşlarında 3 kız ve 27 erkek Türkçe hazırlık öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan katılımcıların tamamı Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencisi olup Türkçe hazırlık sınıfına devam eden öğrencilerdir. Öğrencilerin tamamı yabancı olup katılımcı havuzu 9 Arnavut, 6 Arap, 4

Tatar, 3 Boşnak, 2 Çerkez, 2 Türkmen, 1 Tacik, 1 Kumuk, 1 Karaçay ve 1 Azeri' den oluşmaktadır. Beden dilinin, genelde eğitimin bütün alanlarında, özelde yabancılara Türkçe öğretiminde son derece önemli ve gerekli olduğu anlaşılmıştır.

Er, Biçer ve Bozkırlı (2012) “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi” başlıklı araştırmalarında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları ele alan makaleleri incelemiştir. Doküman incelemesi yapılan araştırmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İncelenen makalelerde en sık yaşanan sorunlar, öğretim programının yetersiz oluşu, Türkçe öğretimi alanının değişik ana bilim dallarına ayrılmamış olması, teknolojik imkân yetersizliği, öğretim sürecinde kullanılacak kaynakların yetersizliği, yöntem ve tekniklerdeki yetersizlik, alfabenin farklılığından, Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerden ve yabancılara Türkçe öğretimi üzerine hizmet veren kurumlardan kaynaklanan sorunlar olarak belirlenmiştir.

Sarıbaş (2014) “Ortak Çerçeve Metnine göre Yabancılara Türkçe Öğretiminde A1-A2-B1-B2 Seviyesinde Okuma Etkinlikleri ve Örnekleri” adlı yüksek lisans tezinde Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'nin A1-A2-B1-B2 seviyeleri incelenerek anlama becerisine yönelik kazanımlar çıkarılmaya ve bu kazanımlara uygun etkinlik ve kelimeler/kalıp ifadeler oluşturulmayı amaçlamıştır. Bu çalışmada, yabancılara Türkçe öğretimi alanında yukarıda belirtilen eksiklikler, yaşanan sorunlar ve eksiklikler üzerinde durulmuş olup, bu hususların giderilmesine bir nebze de olsa yardımcı olabilmek adına hazırlanmıştır. Bu alandaki eksiklikleri gidermek konusunda, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni temel alınarak A1-A2-B1-B2 seviyelerinin her birine anlama etkinlikleri ve çeşitli metinler hazırlanmıştır.

Arslan (2014) “Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Söz Varlığı Unsurlarının İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde yabancılara Türkçe öğretimi amacıyla hazırlanan ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin söz varlığını deyimler, atasözleri,



ikilemeler, ünlemler, ilişki sözlere ve özel isimleri temel olarak ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın veri kaynağını yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanan ders kitaplarından yurt içinde ve dışındaki Türkçe öğretim merkezlerinde en çok tercih edilen Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe seti oluşturmaktadır. Çalışmada Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin kelime sıklığı ve söz varlığı unsurları (atasözü, deyim, ikileme, özel isimler, ünlemler ve ilişki sözlere) belirlenmiş ve üç kitap karşılaştırma yapılarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda kelime ve söz varlığı unsurlarının sayısı bakımından üç kitap arasında farklılıkların olduğu görülmüştür. “Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı 2” kelime sıklığı ve söz varlığı yönünden üç kitap arasında en zengin olanıdır. İncelenen kitapların söz varlığı unsurları açısından deyimler haricinde zengin olmadığı görülmüştür.

Yıldız ve Tepeli (2014) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmen Yeterlilikleri Üzerine Bir Çalışma” başlıklı araştırmalarında yabancılara Türkçe öğretiminde en çok tartışılan konuların öğretmen yeterlilikleri, yöntem, teknik, materyal ve değerlendirme boyutları olduğunu belirterek öğretmenleri yetiştirecek lisans programlarının eksikliği üzerinde durmuşlardır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapacak olan öğretmenlerin alanlarının çeşitliliğinin öğretim sürecindeki niteliğinin tartışılır duruma geldiğinin altı çizilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaşanan sorunlardan öğretmen yeterlilikleri çalışmanın yoğunlaştığı konudur. Bu çalışmayla öğretmenlerin öğrenci algılarına göre yeterliliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında öğretmen yeterlilikleri; alan bilgisine yönelik, öğretmenlik mesleğine yönelik, program ve içerikle ilgili bilgisine yönelik ve öğretim sürecinde izleme ve değerlendirme becerilerine yönelik olarak dört alan incelenmiştir.

Öğretmenlerin yeterlilikleri ile ilgili olarak öğrenci görüşlerine de yer verilmiştir. Ve araştırmanın nicel ve nitel boyutları değerlendirildiğinde ulaşılan sonuçlara göre, yabancı dil

olarak Türkçe öğretimi yapacak olan öğretmenlerin en az bir yabancı dil bilmesi gerektiği, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan metotları bilmeleri ve uygulama düzeyinde başarılı ve tecrübeli öğretmenler olmaları gerektiği öğrencilerin beklentisi olarak ortaya konmuştur. Öğrenciler, modern öğretim tekniklerinin öğretim sürecinde aktif olarak kullanılması gerektiğini, interaktif ortamlar oluşturarak öğrenme öğretme için fırsat yaratılmasını, yaratıcılık becerileri gelişmiş bir öğretmen profili görmek istediklerini de beklenti olarak ifade etmişlerdir. Çalışmada modern öğretim yöntemlerinin ve özellikle iletişimsel yöntemin kullanıldığı alan olan konuşma becerisinde anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Konuşma becerisinin öğretiminde öğretmenin sınıfa fazla vakit ayırması, ihtiyaç duyulan yöntemleri etkili bir şekilde kullanması bu alana yönelik yapılan incelemede yüksek düzeyde anlamlı ilişkiye rastlanmıştır olduğu belirtilmektedir.

Er (2015) Doktora tezinde kültürel farkındalık oluşturma sürecinde öğretmeni, programı, sınıf ortamını, öğrenme materyalini, öğrenme ve öğretme stratejisini, ölçme ve değerlendirmeyi, etkinlikleri, öğrencilerin sahip olduğu kültürel öğeleri ve yabancılara Türkçe öğretimi (YTÖ) merkezini kültürel farkındalık oluşturma açısından incelemiştir. Araştırma 5 YTÖ merkezinde uygulanmıştır. Araştırmanın uygulama süreci 2014 yılının şubat, mart, nisan ve mayıs aylarını kapsamaktadır. Araştırmanın amacı kapsamında yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerle ve YTÖ merkezlerinin müdür yardımcıları ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Sonuç olarak öğretmenler ve müdür yardımcıları YTÖ sürecinde kültürel farkındalık oluşturmaya genellikle gerekli bulmaktadırlar. Öğretmenler ve müdür yardımcıları kültürel farkındalığa yönelik YTÖ merkezlerinin amaçlarının olmadığını ifade etmiştir. Araştırmada öğretmenler, öğrenciler ve müdür yardımcıları YTÖ merkezini kültürel farkındalık açısından yeterli bulmuşlardır. Bunun yanında öğretmenler ve müdür yardımcıları YTÖ merkezine kültürel farkındalığa yönelik birçok imkânın sağlanması gerektiğini

vurgulamıştır. Buradan hareketle kültürel farkındalık açısından YTÖ merkezlerinin bina, program, web sitesi, ulaşım gibi konularda çok da yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İslioğlu (2015) “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yaşanan Sorunlar Ve Çözüm Öneriler” doktora çalışmasında, eklerin öğretiminin Türkçe öğretimi içindeki yeri incelenmiştir. İsim çekim ekleri, kip ve zaman ekleri ve kişi ekleri öğretilirken yaşanan sorunlar saptanmıştır. Bu çalışmayla yanlışların hangi konularda yoğunlaştığı belirlenerek Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin gelişmesi için neler yapılması gerektiği ortaya konmuştur. Gerçekleştirilen çalışmayla ortaya konan sonuç doğrultusunda eklerin cümle içinde anlam bütünlüğü sağladığı belirtilirken Türkçe öğretiminde en çok çekim eklerinde sorunların yaşandığı ancak çekim ekleri olmadan da cümlenin eksik olacağı ifade edilmiştir. Eklerin yabancılara Türkçe öğretimi yapılırken anlam çerçevesinde ele alınması ve birimler arasındaki bağ vurgulanacak şekilde öğretimin yapılması gerektiği belirtilmiştir.

Barın, Çangal, Başar (2017) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Görev Yapacak Öğretmenlerin Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Bir Öneri” başlıklı araştırmada alanda görev yapacak uzmanların yeterliğini incelenmişlerdir. Çalışmada yabancılara Türkçe öğretimi yapacak olan öğretmenlerin pedagojik formasyonla birlikte özel alan yeterliği ve genel kültür bilgisinin de olması gerektiği belirtilmiştir. Ana dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili özel alan yeterliklerinin neler olduğu Millî Eğitim Bakanlığı tarafından tespit edilmesine rağmen aynı çalışmanın yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik özel alan yeterliklerinin belirlenmesi için yapılmadığı araştırma sonucunda bildirilmiştir. Sertifika programlarının öğretmen ihtiyacını karşılamasında yeterli ve kesin bir çözüm olmadığı da çalışma da tespit edilmiştir. Yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili bilim dalı programlarının bulunmadığı da araştırmada belirlenmiştir. Tüm bu eksiklerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde istenen kalitenin oluşmasının önüne geçtiği de ortaya konmuştur.

Tanrıkulu (2017) tarafından gerçekleştirilen “Türkiye’de Yaşayan Suriyeli Çocukların Eğitim Sorunu ve Çözüm Önerileri” adlı çalışma Suriyeli çocukların Türkiye’de yaşadıkları eğitim sorunlarına odaklanmıştır. Çalışmada ön plana çıkan sorunlar; okullarda kayıt sorunu, ara sınıflar, marjinalleşme, özel eğitime ihtiyaç duyma, Türkçe öğretimi ve materyal sıkıntıları, Suriyeli öğretmenlerin durumu, okulu terk etme, kurumlar arası koordinasyon, yöneticilere oryantasyon eğitimi, mesleki eğitim, kültürel farklar ve asimilasyon endişesi, maddi yetersizlikler, ders İçerikleri, haklarla ilgili bilinçlendirilme, uyum meselesi gibi başlıklar altında incelenmiştir. Çalışmada yöntem ve veri toplama teknikleri belirtilmemiştir. Araştırmada uzun vadede sığınmacılar için çeşitli çalışmalar yapılması, buna uygun eğitim programları hazırlanması, müfredatın çeşitlenmesi gibi öneriler sunulmuştur.

Kaldırım (2017) “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Dinleme Esnasında Karşılaştıkları Sorunlar” adlı araştırmalarında Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisinin önemine vurgu yapmışlardır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminin verimli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için öğrencilerin dinleme süreçlerinin dikkatle takip edilmesi ve sorunların tespit edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu doğrultuda Dumlupınar Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören 8 üniversite öğrencisi katılımcı olarak belirlenmiştir. Çalışma nitel bir araştırma olup araştırmanın verileri örnekleme dâhil edilen öğrencilerle yapılmış olan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmış ve araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Katılımcılar hızlı ve aksanlı konuşma, konuşma sürecinde vurgu ve tonlamaya dikkat etmeme, deyim ve atasözlerinin sık kullanılması gibi sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar konuşmacının beden dilini etkili kullanması, konunun ilgi çekici olması, görsel işitsel unsurlara yer verilmesinin dinlemeyi kolaylaştırdığını belirtmişlerdir.

Çelik (2017) Yüksek Lisans tezinde dil becerileri içinde önemli yeri olan öğretmenin konuşma becerisi üzerinde durmuştur. Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin, öğretmenlerinin

konuşma becerisini kullanmadaki yeterlikleri konusunda görüşleri alınmıştır. Türkçeyi yabancılara öğretecek olan kişiler, bu alanda eğitim almış öğretmenlerdir. Dolayısıyla, öğretmenlerin konuşma becerisini kullanmadaki hataları, dolaylı olarak öğrencilerine de yansiyacaktır. Bu çalışmada Ankara Üniversitesi-TÖMER'in İstanbul Taksim şubesindeki 120 yabancı öğrencinin görüşleri alınarak, yabancılara Türkçe öğretiminde öğretmenin dili kullanma becerisi içinde konuşma becerisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma becerisi eğitiminin gelişmesine bir katkı sağlanacağı düşünülmüştür.

Bıçer (2017) "Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Yayınlanan Makaleler Üzerine Bir Analiz Çalışması" nda 2010-2016 yılları arasında yabancılara Türkçe öğretimi alanında yazılmış makalelerin araştırma eğilimlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda doküman incelemesi yöntemiyle yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili makaleler incelenmiştir. 2010-2016 yılları arasında hazırlanmış toplam 191 makale araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili çalışmaların çoğunlukla nitel desene göre yapıldığı; örnekleminin, veri toplama aracının ve veri analiz tekniğinin de bu doğrultuda şekillendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çelik (2017) "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğretmenin Dili Kullanma Becerisi İçinde Konuşma" başlıklı yüksek lisans çalışmasında yabancılara Türkçe öğretiminde öğretmenin konuşma becerisinin yeterliği, öğrencilerin görüşleri doğrultusunda saptanmıştır. Bu şekilde mevcut problemler tespit edilerek Türkçe öğreten öğretmenlerin konuşma becerisinde yeterliğinin oluşmasını sağlamak için ihtiyaç duyulanların neler olduğu ortaya konmuştur. Bu çalışma sonucunda alana yönelik yapılan yeteri kadar araştırmanın olmadığı belirlenmiştir. Öğretmen Türkçeyi doğru bir şekilde kullandığında öğrencilerin de dili istenilir seviyede kullanabileceği araştırma sonucunda vurgulanmıştır. Konuşma becerisi kazandıracak olan öğretmen bu alanda yeterli olmadığında öğrencilere de etkili bir eğitim veremeyeceği

çalışmada değerlendirilen bir konudur. Araştırma sonucunda dil beceri alanlarından konuşma becerisine yönelik hedeflenen kazanımların edinilmesi için öğretmenin doğrudan bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada konuşma becerisiyle ilgili uygulamaların yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenin konuşma becerisi yönünden düzeylerine dair tutumlarında öğrencilerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Öğretim görülen kur düzeyi ile öğretmenin konuşma becerisi açısından düzeylerine ilişkin tutumlarına bakış açısı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öğrenciler dersler işlenirken konuşma etkinliklerine daha fazla yer verilmesi talebinde bulunmuşlardır.

Doğan ve Ateş (2018) tarafından yapılan “MEB’e Bağlı Okullarda Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilere Yönelik Verilen Türkçe Dersinin Öğreticiler Tarafından Değerlendirilmesi (Malatya Örneği)” adlı çalışmada Geçici Eğitim merkezlerinde (GEM’lerde) Türkçe dil öğretimi yapılırken yaşanan sorunların çözümüne ilişkin Türkçe öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. 2016-2017 Eğitim öğretim yılı bahar dönemi Malatya ilinde yapılan çalışmada Gem’lerde görev alan 23 Türkçe öğreticisi ile nitel bir araştırma yapılmış olup veriler de yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanılmıştır. Araştırmanın neticesinde Türkçe öğretiminin Geçici Eğitim Merkezlerinde yeteri kadar iyi olmadığı belirtilmiş olup Suriyeli öğrencilerin MEB’ e bağlı Türk okullarında Türk öğrencilerle beraber eğitim almasının dil öğretimi ve uyum açısından daha etkili olacağı sonucuna varılmıştır

Bulut (2018) Suriyeli öğrencilerin Türkçe dil öğretiminde yaşanan sorunları belirlemeye yönelik “Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğretmeni Olmak: Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar” adlı çalışmada sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecinde karşılaştıkları durumlar tespit edilmiştir. Çalışma, sınıflarında Suriyeli öğrencilerin bulunduğu 14 sınıf öğretmeniyle yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, özellikle Türkçe

derslerinde öğretmenlerin, anadili Türkçe olmayan çocuklara, diğer çocuklarla aynı eğitim programını uyguladıkları; yabancı öğrencilerin dil sorunlarına nasıl çözüm getireceklerini bilmedikleri ve dil öğretimi konusunda herhangi bir eğitim almadıkları için büyük zorluklar yaşadıkları belirtilmiştir.

Öztürk (2018) tarafından “Mülteci Öğrencilere Sunulan Eğitim-Öğretim Hizmetinin Sosyal Bilgiler Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmada farklı demografik unsurların bulunduğu sınıflarda öğretmenlerin görüşlerinin alınmasına yönelik bir çalışmadır. Çalışma 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ordu ilinde 10 sosyal bilgiler öğretmeniyle yapılmıştır. Durum çalışması modeliyle oluşturulan çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre mültecilerle ilgili yaşanan sorunların temelinde dil sorunu olduğu belirtilmiş olup sosyal bilgiler müfredatının diğer kültürlerle harmanlanarak tekrar oluşturulması gerektiği belirlenmiştir.

Ünal (2018) “Suriyeli Göçmenlerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri” adlı çalışma 2016-2017 öğretim yılında Mersin Üniversitesinde B-2 seviyesinde Türkçe eğitimi alan 33 Suriyeli göçmen ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma Türkçe öğrenme sürecindeki göçmenlerin yaşadıkları sorunlar ve sorunların çözüm önerilerinden oluşmaktadır. Araştırmada nitel yöntemlerden birisi olan özel durum yöntemi, veri analizinde ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Analiz sonucunda Türkçe cümle yapısının farklı olması, öğrencilere geri bildirimde bulunulmaması, özgüven eksikliği gibi çeşitli sorunlarla karşılaşan Suriyeli göçmenlerin Türkçeyi en çok günlük ihtiyaçlarında kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Azizoğlu (2018) tarafından gerçekleştirilen “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma becerisi: Karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri” adlı çalışmada lisans ve yüksek lisans öğrencilerinin Türkçe Öğretim Merkezlerinde bir yıl öğrenim gördükten sonra

dört temel dil becerilerini etkin bir şekilde kullanmalarını zorluğundan bahsedilmiştir. Özellikle lisansüstü düzeyde öğrenim gören öğrencilerden akademik metinleri okumaları, anlamaları ve özgün konularda kendi akademik metinlerini üretmeleri beklenmekte fakat öğrencilerin hem temel düzeyde yazma becerisini kullanmada sorun yaşadıkları hem de akademik yazmada istenen düzeye ulaşamadıkları bilinmektedir. Bu nedenle lisans ve lisansüstü düzeyde öğrenim göreceğ olan öğrencilerin akademik yazma konusunda ayrı bir eğitim almaları bir zorunluluk haline gelmektedir. Çalışma Sakarya Üniversitesi TÖMER’de görevli okutmanların bakış açılarından hareketle yabancılara Türkçe öğretimi akademik yazma alanında yaşanan sorunlara ve bu sorunların çözümüne yönelik öneriler belirtilmiştir. Araştırma yöntemi fenomenoloji olarak belirlenmiş, veri toplama aracı olarak görüşme tekniğı kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda akademik yazma eğitimi sürecinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin farklı sorunlarla karşı karşıya kaldıklarını görülmüştür. Bu sorunları öğrencilerden kaynaklanan sorunlar, ders kitabı ve materyalden kaynaklanan sorunlar ve ölçme ve değerlendirme sisteminden kaynaklı sorunlar olarak ifade etmek mümkündür.

Beyhan (2018) “Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu projesi kapsamında geçici eğitim merkezlerinde görev yapan dil öğretmenlerinin dil öğretirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri” adlı çalışmasında geçici eğitim merkezlerinde bulunan dil öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini sunmayı amaçlamıştır. Çalışma grubu İstanbul Esenler ilçesinde bulunan 5 geçici eğitim merkezi şeklinde belirlenmiştir. Toplam 26 dil öğreticisiyle gerçekleştirilen çalışmada 12 sorudan oluşan açık uçlu yapılandırılmış ölçek uygulanmıştır. Veriler içerik analizi ile yorumlanmıştır. Araştırma neticesinde karşılaştıkları sorunlar; dilin fonetik yapısından kaynaklandığı, öğrencinin Suriye’de almış olduğu eğitimi Türk eğitim sistemiyle özdeşleştirmeye çalıştığı, öğrencilerdeki hazırbulunuşluğın ve duyuşsal boyutun farklı olması



ve materyal eksikliklerinin bulunması dil öğreticilerinin dil öğretirken en çok karşılaştıkları problemler olarak görülmüştür.

Tüm (2018) “Çok Uluslu Sınıflarda Yabancı Dil Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sesletim Sorunları” adlı çalışmasında yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlardan biri olan sesletim sorunlarını incelemiştir. Türkçenin yabancı dil olarak sesletimi sırasında değişik dil ve kültürlerden gelen öğrencilerin en sık karşılaştıkları sesletim sorunlarını belirlemek için Ankara Üniversitesi TÖMER’in Yeni Hitit 1 kitabında yer alan ve 102 sözcükten oluşan bir metin seçilmiştir. Türkçe dersleri başlamadan önce öğrencilere bu metin okutulup ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Kayıt altına alınan sesler daha sonra incelenmiş olup sesletim sorunları belirlenerek listelenmiştir. Çalışma grubu Çukurova Üniversitesinde 28 Erasmus öğrencisinden oluşmaktadır. Verilerin analizi ses kayıtlarının tümünün tek tek incelenmesiyle yapılmıştır. Birçok sesletim sorunu ile karşılaşılan çalışmada bu sorunların ortadan kalkması için öğrencilerin sadece ders esnasında değil ders dışında da çeşitli aktivitelerle ilgilenmelerinin sağlanması belirtilmiştir.

Abuammar (2018) “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Program Sorununun Öğretim Sürecine Yansımaları” adlı yüksek lisans tezinde program sorununun öğretim sürecine yansımalarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda program sorununun ders kitaplarına yansımalarını araştırmak üzere doküman analizi yöntemi kullanarak alanda en çok kullanılan Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe, Gazi Yabancılar İçin Türkçe ve İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1 seviyesi ders kitapları karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Ayrıca program sorununun öğretim-öğrenim sürecine ve paydaşlarına yansımalarını ortaya koymak için farklı kurumlarda görevi yapan 45 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre alanda ortak bir programın kullanılmamasının ve bir sistemin oluşturulmamasının ders kitapları arasındaki öğretim birliğini, öğrencilerin dil

yeterliliklerini, ölçme değerlendirme sürecini, öğrenim-öğretimin niteliğini ve öğretmenleri etkilediği görülmüştür.

Güngör ve Şenel (2018) “Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Eğitim - Öğretiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri” adlı çalışmalarında Eskişehir ili ilkokullarında öğrenim gören yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunları ve sorunlara yönelik çözüm önerilerini öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda ortaya koymayı amaçlamışlardır. Nitel bir araştırma olan çalışmadaki veriler, Eskişehir il merkezinde bulunan sekiz ilköğretim okulunda toplam 21 sınıf öğretmeni ve 24 yabancı uyruklu öğrenci ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Elde edilen verilerden hareketle öğrencilerin, öğretmenini, arkadaşlarını ve çevresindekileri anlamadıkları, iletişim kuramadıkları, kendi duygu ve düşüncelerini ifade edemedikleri ve derslere katılamadıkları, bu bağlamda akranlarına nazaran daha düşük bir akademik başarıya sahip oldukları ya da çoğunlukla öğrencilerin başarısız oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Kaymaz (2018) “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Sabahattin Ali'nin Apartman ve Köpek İsimli Hikâyelerinin A1-A2 Seviyesine Uygun Sadeleştirme Çalışması” adlı Yüksek Lisans Tezinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A1-A2 seviyesindeki öğrenciler için yaşlarına uygun hikâyeler oluşturmayı amaçlamıştır. Bu çalışmada, Sabahattin Ali'nin tüm hikâyelerine ulaşılmış, örnekleme oluşturan “Apartman” ve “Köpek” hikâyelerinin A1-A2 seviyesindeki öğrenciler için uygun olduğu varsayılmıştır. Yardımcı okuma materyallerinin uyarlanması ve sadeleştirilmesi sırasında objektif davranıldığı ve bilimsel verileri temel alarak çalışmanın hazırlandığı varsayılmaktadır. Bu hikâyeler Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metnine göre uyarlanmış, uyarlama sonrasında okuma becerisine katkıda bulunması amacıyla, okuma öncesi etkinliği olarak sözcük alıştırmaları; okuma sonrası etkinliği olarak da okuduğunu anlama soruları ve alıştırmaları hazırlanmıştır. Seçilen hikâyeler, A1-A2 seviyesi

öğrencilerinin dil kazanımları, dil bilgisi ve sözcük bilgisi düşünülerek uyarlanmış, sadeleştirilmiştir.

Kaplan (2018) “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Otantik Yazma Çalışmalarının Öğrencilerin Yazma Becerisi ve Tutumuna Etkisi” adlı doktora tezinde Yabancılara Türkçe Öğretimi yazma becerisinde otantik yazma çalışmaları ile yazmaya yönelik tutum, kaygı ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın uygulaması 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Gaziantep Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen C1 seviyesindeki YTB sınıflarında yer alan 17 öğrenci üzerinde yapılmıştır.

Otantik yazma çalışmaları temelinde gerçekleştirilen yazma çalışmaları ile ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğrencilerin, yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan otantik yazma çalışmaları ile yazmaya ilişkin tutumu artmıştır. Öğrencilerin, yazma becerisine ilişkin olumlu tutum geliştirmeyi amaçlayan otantik yazma çalışmaları ile yazmaya ilişkin öz yeterlikleri artmıştır. Öğrencilerin, yazma becerisine ilişkin olumlu tutum geliştirmeyi amaçlayan otantik yazma çalışmaları ile yazmaya karşı kaygıları azalmıştır. Otantik yazma çalışmaları ile öğrencilerin yazma becerileri gelişmiştir.

Yıldız (2018) “Yabancılara Türkçe Öğretimi Dersinin Türkçe Öğretmen Adaylarının Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi” adlı çalışmada üniversitelerin Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında lisans programları içerisine “Yabancılara Türkçe Öğretimi” dersi yerleştirildiği ve bu dersi alan öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda öğretmen adaylarının derse karşı tutumları, yeterlikleri, dersten beklentileri belirlenmiştir.

Yabancı dil Türkçe öğretimi dersinde temel kaynak şeklinde yararlanılacak bir ders kitabının bulunmaması, dil öğretimi için ayrılan ders süresinin yetersiz olması, materyal olarak değişik materyallerin bulunmaması, uygulama saatinin olmaması, ders içeriği oluşturulurken öğrencilerin isteklerinin dikkate alınmaması, dersi öğreten uzmanın yabancı dil

bilmemesi gibi sebeplerden dolayı öğretim sürecinden beklenen kazanımların elde edilemediği araştırma sonucunda tespit edilmiştir. Sonuçlar doğrultusunda yabancı dil Türkçe öğretimi dersinin yeterliliğinin düşük olduğu ortaya konmuştur. Dolayısıyla bu dersi alan öğretmen adaylarının da öz yeterliklerinin düşük olduğu sonucu bildirilmiştir.

Çelebi (2019) “Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Hazırlanmış Lisansüstü Tezler Üzerine Bir Meta-Analiz Çalışması” adlı çalışmasında 2009-2019 yılları arasında Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında yürütülen lisansüstü tezleri yıllara, tez türüne, enstitü türüne, üniversiteye, hedef kitleye, yönteme, tez konularına göre sınıflandırma yaparak değerlendirmiştir. Araştırmada tarama modelinde nitel araştırma tekniği kullanılmış olup araştırma verileri SPSS programı ile temalar üzerinden yorumlanmıştır. Araştırma neticesinde yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili en çok yüksek lisans ve doktora tezinin Gazi Üniversitesinde üretildiği, üzerinde en fazla çalışılan konunun yabancılara Türkçe öğretimi setleri üzerine olduğu, hedef kitle olarak yabancı öğrenciler seçildiği, alanla ilgili yüksek lisans tezlerinin doktora tezlerinden daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## Bölüm II: Kavramsal Çerçeve

### Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

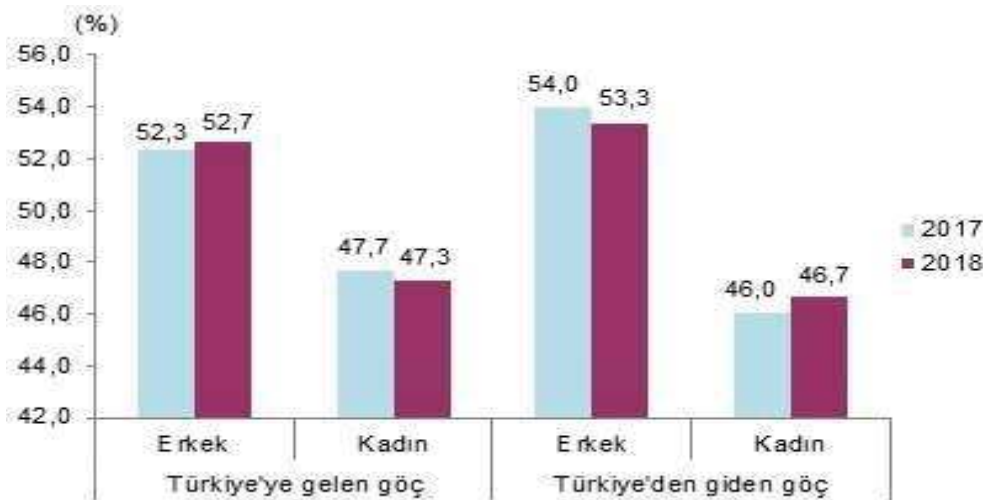
Dil, toplumu oluşturan bireylerin anlaşma yolu olmakla birlikte, aynı zamanda bir kültür taşıyıcısıdır. Başka bir deyişle, o dili öğrenen her bireye dilin ait olduğu topluma has özellikler de aktarılmaktadır (Özbay, 2002, s. 15). Dil, kültürün sözle yaşatılmasını içeren manevi değerleri, nesilden nesle aktaran bir işleve sahiptir. Bu işlev sayesinde dilin, insan zihninin sınırsız bir becerisi olduğu da söylenebilir (Cemiloğlu, 2004: Güneş, 2007). Birey bu sınırsız becerisini kullanarak etrafıyla etkileşime girmekte, çevresini algılamaya, algıladıklarını yorumlamaya ve bunu dil vasıtasıyla karşı tarafa aktarmaya çalışmaktadır. Bu bağlamda dildeki etkileşim, üzerinde durulması gereken önemli bir konu olarak ele alınmaktadır.

Globalleşmeye bağlı olarak, ülkeler arasında yaşanan gelişmeler neticesinde yabancı dil öğretimi, önemini hissettiren bir zorunluluğa dönüşmüştür. Bu zorunluluğun farkına varan ülkeler, yabancı dil öğretimine yönelik yapmış oldukları çalışmalarla milletler arası ekonomik, ticari, kültürel ve siyasi etkileşimi sağlamayı hedeflemişlerdir. Bununla birlikte gelişmiş ülkelerin dillerine kendi eğitim programlarında yer vererek, kültürel bir çeşitlilik oluşturmayı isteyen ülkeler de bulunmaktadır. Aynı zamanda iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin bir yansıması olarak, ikinci dili kendi eğitim programlarına dâhil etmekte ya da kendi dillerini ülkelerinde bulunan yabancılara öğretmek için belli merkezler oluşturmaktadırlar. Türk dili de gerek ülkemizdeki gerekse yurt dışındaki yabancılar tarafından öğrenilmek istenen ve merak edilen diller arasındadır.

Türkiye gerek coğrafi konumu itibariyle gerekse bölge ülkelerinde bitmeyen savaş ve açlık nedeniyle sürekli göç almaktadır. Özellikle Suriye ve Pakistan gibi ülkelere gelen insan sayısında son yıllarda büyük bir artış yaşanmıştır. Her ne kadar tekrar ülkelerine

dönme düşüncesiyle geçici olarak gelmiş olsalar da uzun süren savaş nedeniyle ülkemize yerleşenler de bulunmaktadır. Sadece göçle değil aynı zamanda eğitim için gelen birçok yabancı uyruklu vatandaş ülkemizde yaşamaktadır. Bu noktada bu insanlara yönelik Türkçe öğretimi önemli bir gündem maddesi haline gelmiştir. Oluşan bu gereksinimi gidermeye yönelik, Türkçe öğretim merkezleri veya birimleri aracılığıyla ve eğitim fakülteleri bünyesindeki Türkçe Eğitimi Bölümleri tarafından Türkçe eğitimi verilmektedir (Alyılmaz, 2010, s. 729). Yurt dışında da Türk Kültür Merkezleri vasıtasıyla, üniversitelerin bünyesindeki Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri ve elçiliklere bağlı ilerleyen Türkçe Öğretim merkezlerinde kurum olarak yabancılara Türkçe öğretimi yapılmaktadır (Er, Biçer, & Bozkırlı, 2012, s. 52).

Gerek göç gerekse öğretim nedeniyle ülkemize gelen yabancı sayısı sürekli artmakta birlikte, çeşitli kurum ve kuruluşlar zaman zaman söz konusu yabancılara yönelik istatistikî veriler yayınlamaktadırlar.



(Türkiye İstatistik Kurumu, 2018)

*Şekil 1* Türkiye'ye Gelen ve Giden Göçün Cinsiyete Göre Dağılımı.

Türkiye'ye göç edenlerin sayısı 2018 yılında bir önceki yıla göre %23,8 artarak 577 bin 457 kişi oldu. Bu nüfusun %52,7'sini erkek, %47,3'ünü ise kadın nüfus oluşturdu. Türkiye'ye yurt dışından gelen nüfusun 110 bin 567'si Türkiye Cumhuriyeti (T.C.) vatandaşı

iken 466 bin 890'ını yabancı uyruklu nüfus oluşturdu. Türkiye'den göç eden kişi sayısı 2018 yılında bir önceki yıla göre %27,7 artarak 323 bin 918 oldu. Bu nüfusun %53,3'ünü erkek, %46,7'sini ise kadın nüfus oluşturdu. Türkiye'den yurt dışına giden nüfusun 136 bin 740'ı T.C. vatandaşı iken 187 bin 178'ini yabancı uyruklu nüfus oluşturdu. (Türkiye İstatistik Kurumu, 2018).

Tablo 1  
Yaş Grubu ve Cinsiyete Göre Türkiye'ye Gelen Göç, 2018

Yıl	Yaş Grubu	Toplam Nüfus		Türkiye'ye Gelen Göç	
		Toplam	Toplam	Erkek	Kadın
	<b>Toplam</b>	<b>82 003 882</b>	<b>577 457</b>	<b>304 254</b>	<b>273 203</b>
	0-4	6 484 986	<b>41 010</b>	21 394	19 616
	5-9	6 358 920	<b>41 556</b>	21 493	20 063
	10-14	6 340 423	<b>34 412</b>	18 096	16 316
	15-19	6 424 267	<b>45 553</b>	25 481	20 072
	20-24	6 547 129	<b>66 542</b>	36 668	29 874
	25-29	6 276 469	<b>68 885</b>	36 638	32 247
	30-34	6 333 153	<b>59 634</b>	30 813	28 821
<b>2018</b>	35-39	6 576 072	<b>50 709</b>	26 087	24 622
	40-44	5 846 026	<b>39 809</b>	20 661	19 148
	45-49	5 310 707	<b>33 990</b>	17 526	16 464
	50-54	4 701 324	<b>28 163</b>	14 910	13 253
	55-59	4 172 341	<b>22 283</b>	11 165	11 118
	60-64	3 445 861	<b>17 234</b>	8 826	8 408
	65-69	2 612 207	<b>12 614</b>	6 185	6 429
	70-74	1 856 922	<b>8 126</b>	4 415	3 711
	75+	2 717 075	<b>6 937</b>	3 896	3 041

(Türkiye İstatistik Kurumu, 2018).

Türkiye'ye 2018 yılında göç edenlerin yaş grubu incelendiğinde, en fazla göç edenlerin %11,9 ile 25-29 yaş grubu olduğu görüldü. Bu yaş grubunu %11,5 ile 20-24 ve %10,3 ile 30-34 yaş grubu izledi. Diğer yandan Türkiye'den göç eden nüfusun yaş gruplarına bakıldığında,

en fazla göç edenlerin %15,7 ile yine 25-29 yaş grubu olduğu görüldü. Bu yaş grubunu %13,2 ile 20-24 ve 30-34 yaş grubu izledi. (Türkiye İstatistik Kurumu, 2018).

Tablo 2

*Yurt Dışından Gelen ve Yurt Dışına Giden Göçün En Fazla Olduğu İlk 5 İl, 2018*

İller	Türkiye'ye Gelen Göç	%	İller	Türkiye'den Giden Göç	%
Türkiye	577 457		Türkiye	323 918	
İstanbul	201 957	35,0	İstanbul	113 430	35,0
Ankara	71 337	12,4	Ankara	28 410	8,8
Antalya	36 674	6,4	Antalya	18 408	5,7
Bursa	22 660	3,9	Gümüşhane	16 789	5,2
İzmir	14 671	2,5	İzmir	13 468	4,2

(Türkiye İstatistik Kurumu, 2008)

Türkiye'ye 2018 yılında göç edenlerin illere göre dağılımı incelendiğinde, 201 bin 957 kişi ile en fazla göç alan ilin İstanbul olduğu görüldü. İstanbul'u sırasıyla 71 bin 337 kişi ile Ankara, 36 bin 674 kişi ile Antalya, 22 bin 660 kişi ile Bursa ve 14 bin 671 kişi ile İzmir takip etti. Türkiye'den göç eden nüfusun illere göre dağılımına bakıldığında ise 113 bin 430 kişi ile İstanbul'un en fazla göç veren il olduğu görüldü. İstanbul'u sırasıyla 28 bin 410 kişi ile Ankara, 18 bin 408 kişi ile Antalya, 16 bin 789 kişi ile Gümüşhane ve 13 bin 468 kişi ile İzmir izledi. (Türkiye İstatistik Kurumu, 2005).

Tablo 3

*Vatandaşlık Ülkesine Göre Türkiye'ye Gelen ve Türkiye'den Giden Göçün En Fazla Olduğu İlk 5 Ülke, 2018*

Vatandaşlık Ülkesi	Türkiye'ye Gelen Göç %	Vatandaşlık Ülkesi	Türkiye'den Giden Göç %
Irak	23,6	Irak	20,6
Afganistan	9,6	Azerbaycan	7,4
Suriye	8,4	Özbekistan	7,0
Türkmenistan	7,5	Türkmenistan	5,4
İran	6,8	İran	4,9

(Türkiye İstatistik Kurumu, 2018)



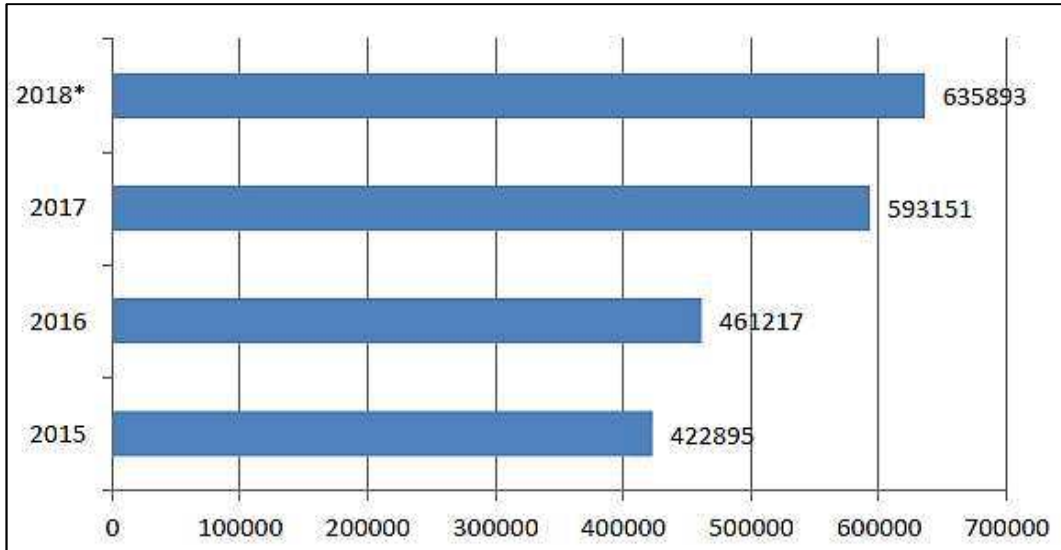
Tablo 4  
*Vatandaşlık Ülkesine Göre Türkiye'ye Gelen ve Türkiye'den Giden Göç, 2018*

Yıl	Vatandaşlık Ülkesi	Türkiye'ye Gelen Göç			Türkiye'den Giden Göç			Net Göç
		Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın	
	Toplam	577 457	304 254	273 203	323 918	172 711	151 207	253539
2018	Türkiye Cumhuriyeti							
	Vatandaşları	110 567	64 899	45 668	136 740	78 874	57 866	-26173
	Yabancı Uyruklular	466 890	239 355	227 535	187 178	93 837	93 341	279712
	Irak	110 315	57 394	52 921	38 515	21 238	17 277	71 800
	Afganistan	44 977	26 531	18 446	8 168	5 119	3 049	36 809
	Suriye	38 997	21 932	17 065	5 913	3 596	2 317	33 084
	Türkmenistan	34 915	16 862	18 053	10 096	4 431	5 665	24 819
	İran	31 922	16 748	15 174	9 242	5 292	3 950	22 680

(Türkiye İstatistik Kurumu, 2018)

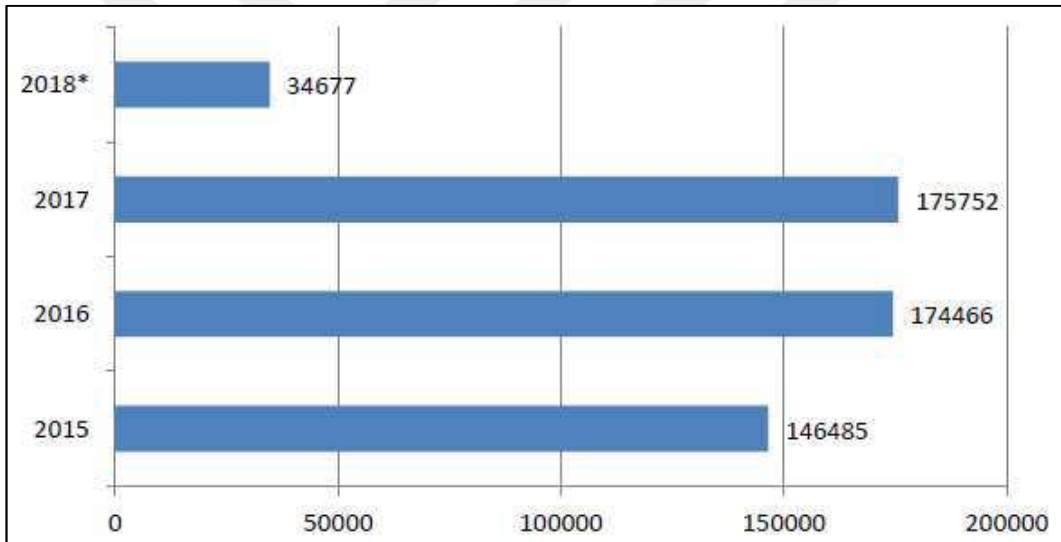
Türkiye'ye 2018 yılında gelen yabancı uyruklu nüfusun içerisinde ilk sırayı %23,6 ile Irak vatandaşları aldı. Bunu sırasıyla %9,6 ile Afganistan, %8,4 ile Suriye, %7,5 ile Türkmenistan ve %6,8 ile İran vatandaşları izledi. Türkiye'den göç eden yabancı uyruklu nüfusun içerisinde ilk sırayı %20,6 ile yine Irak vatandaşları aldı. Bunu sırasıyla %7,4 ile Azerbaycan, %7 ile Özbekistan, %5,4 ile Türkmenistan ve %4,9 ile İran vatandaşları takip etti. (Türkiye İstatistik Kurumu, 2019).

Öğrenim dışında ülkemize çeşitli nedenlerle gelen yabancılarla ilgili sayısal veriler ise “İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü” tarafından rapor olarak hazırlanmıştır. Bu rapora göre de Türkiye’de yakalanan düzensiz göçmen ve ikamet izniyle kalan yabancıların sayısı aşağıdaki gibidir:



(Kaynak: T.C. İçişleri Bakanlığı, 2018)

Şekil 2. İkamet İzni ile Türkiye’de Bulunan Yabancılar.



(Kaynak: T.C. İçişleri Bakanlığı, 2018)

Şekil 3. Yakalanan Düzensiz Göçmen Sayısı.

Bakanlık tarafından verilen sayılara bakıldığında ülkemizde izinli ve izinsiz ikamet eden yabancıların sayıları azımsanamayacak boyuttadır. Bu kişilerin ülkemizde ikamet ettikleri süre boyunca yaşantılarını daha elverişli koşullarda sürdürmeleri ve ihtiyaçlarını dile getirmeleri için Türkçe öğrenmeleri gerekmektedir. Bu doğrultuda kurulan merkezlerce yapılan Türkçe öğretimine yönelik hazırlanan programlara dâhil olmaları ve kendilerini ifade edebilecek yeterliliğe gelmeleri sağlanmalıdır. Bu kapsamda ülkemizde bulunan yabancıların

tespit edilerek merkezlere yönlendirilmesi ve ihtiyaç doğrultusunda öğrenim gerçekleştirilmesi önemlidir. Ülkemizde kullanılan dilin özellikleri, dilin kuralları, dille sağlanan kültür aktarımı, merkezlerin programlarında sistematik bir şekilde verilmektedir.

Yabancı dil öğretiminde, sözcükler, dil bilgisi ve kültür aktarımı üzerinde durulmaktadır (Şenyiğit & İnce, 2015, s. 966). Sözcükler öğretilirken de dilde yaygın olarak kullanılan sözcüklerden başlanması gerektiği bu alan üzerine yapılan çalışmalarda özellikle vurgulanmaktadır (Güzel & Barın, 2013) Dolayısıyla yabancılara Türkçe öğretimi yapılacağı zaman dilde sık kullanılan sözcüklerin tespit edilmesine yönelik, öğretim setleri, ders kitapları, Türkçe öğrenenlere ait yazılı ve sözlü anlatımlar incelenmektedir. Hem öğrenilenlerin unutulmaması için hem de öğrenme sürecinde etkinlik kazanılması için özellikle bu alana yönelik hazırlanmış kaynakların incelenmesi gerekmektedir.

Yabancı dil öğrenim sürecinde yer alanların, öğretilenleri tüm beceri alanlarına uygun bir şekilde kavrayabilmeleri için yeteri kadar sözcüğü kullanıyor olması önemlidir. (Şenyiğit & İnce, 2015, s. 966). Metinleri iletilen mesajın içeriğine uygun olarak anlayabilmek ve kullanırken de cümlede o anlamı verecek şekilde kullanmak, sözcük dağarcığının zenginliğiyle paralel düşünülebilen bir durumdur (Göçer, 2009, s. 1046). Öğrenen kişilerin sözcük dağarcıklarındaki genişlik, onların anlama ve anlatma kabiliyetlerini önemli ölçüde etkilemektedir (Karatay, 2007, s. 143). Yabancı dil öğretiminde edindirilmek istenen dil becerileri, yalnızca yeterli sözcük birikimiyle işlevsellik kazanmaktadır (Maden & Dincel, 2015, s. 31).

Yabancı dil öğretiminde sözcük ve dil bilgisi kurallarının dışında kültürel aktarım da sağlanmaktadır. Bu yönüyle değerlendirildiğinde dil öğrenimi, yeni yerler keşfetmek, yeni kültüre ilişkin yaşantıların farkına varmak anlamına da gelmektedir. Bu şekilde yeni kültürle tanışan bireyin dünyayı algılama tarzı değişeceği için hem farklı bakış açısı kazanmış olacak

hem de yeni deneyimler edinmiş olacaktır. Kültürel öğelerin aktarılması, öğretimi yapılan dili öğrenciler yönüyle daha anlamlı kılmakta, zor ve sıkıcı olmaktan uzaklaştırmaktadır. Kültür öğelerinin kendi toplumundan farklı olarak karşısına çıkması, dil öğrenimini daha ilgi çekici ve merak uyandıran bir uğraşıya dönüştürmekte, bu durum da öğrencinin yabancı dil öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlamaktadır (Er K. O., 2006, s. 11).

Yabancılara Türkçe öğretimi yapılırken dersler, aşamalı kur sistemine göre öğretilmektedir. Aşamalı kur sistemi, yabancı dil öğretiminde yaygın şekilde uygulanan bir sistemdir. Türkçe kursları; Temel (A1, A2), orta (B1, B2) ve yüksek (C1, C2) düzeyler için belirlenmiştir. “Avrupa Birliği Ortak Dil Ölçütü Çerçevesi ’ne göre, öğrenci becerilerinin aşağıdaki tablo doğrultusunda gerçekleştirilmesi gerekmektedir:

Tablo 5  
Avrupa Birliği Ortak Dil Ölçütü Çerçevesi

	C2	Duyduğu ve okuduğu her şeyi kolayca anlayabilir. Farklı yazılı ve sözlü kaynaklardan edindiği bilgileri özetleyebilir; gerekçe ve açıklamaları bağlantılı bir anlatımla dile getirebilir. Kendini anında, çok akıcı ve açıkça ifade edebilir. Çözümü güç olan konularda da ince anlam farklılıklarını vurgulayabilir.
Yetkin Kullanıcı	C1	Geniş çapta, iddialı, uzun metinleri anlayabilir ve ima edilen anlamları da kavrayabilir. Sık sık sözcük arama zorunluluğu duymadan kendini anında ve akıcı bir dille ifade edebilir. Gereksinim duyduğu ifadeleri fazla zorlanmadan bularak kendini doğal ve akıcı bir biçimde ifade edebilir. Dili, toplumsal ve meslek yaşamında, eğitim ve öğretimde etkin ve esnek bir şekilde kullanabilir. Karmaşık konularda görüşlerini açık, düzenli ve ayrıntılı biçimde belirtebilir. Bu sırada çeşitli dilsel araçları uygun şekilde kullanarak metinleri birbirine bağlayabilir.
Bağımsız Kullanıcı	B2	Soyut ve somut konular içeren metinlerin içeriğini ana hatlarıyla kavrayabilir; kendi uzmanlık alanındaki tartışmaları da anlayabilir. Kendini o denli akıcı ve anında ifade edebilir ki, ana dilli konuşurlarıyla az çaba göstererek anlaşabilmesi mümkündür. Kendini geniş bir konu alanında belirgin ve ayrıntılı bir şekilde ifade edebilir, güncel bir konuda görüşünü belirtebilir ve çeşitli olanakların olumlu ve olumsuz yönlerine değinebilir.
	B1	Anlaşılır ve ölçünlü bir dille konuşulduğunda, iş, okul, boş zaman etkinlikleri vb. gibi bilinen şeyler söz konusu olduğunda, konuşmanın ana hatlarını anlayabilir. Öğrenmekte olduğu dilin konuşulduğu ülkeye yaptığı yolculuklarda karşılaştığı çoğu zorlukların üstesinden gelebilir. Bilinen konularda ve ilgi duyduğu alanlarda kendini basit ve bağlantılı olarak ifade edebilir. Deneyim ve olaylar hakkında bilgi verebilir; hayal, beklenti, amaç ve hedeflerini anlatabilir, tasar ve görüşlerinin kısa gerekçelerini gösterir ya da bunlara açıklamalar getirebilir.
Temel Kullanıcı	A2	İlgi alanıyla ilgili cümleleri ve sıkça kullanılan anlatımları (örneğin kişi ve aileyle ilgili bilgileri, alışveriş, iş, yakın çevre) anlayabilir. Bilinen alışılmış konularda, doğrudan doğruya bilgi alışverişi söz konusu olduğunda, alışlagelmiş, basit durumlarda kendini ifade edebilir. Geçmiş, eğitimi, çevresi ve doğrudan gereksinimleriyle bağlantılı şeyleri basit dilsel araçlar yardımıyla anlatabilir.
	A1	Somut ihtiyaçların karşılanmasını amaçlayan, bilinen günlük ifadeleri ve oldukça basit cümleleri anlayıp kullanabilir. Kendini tanıtabilir, başkalarını tanıtırabilir. Başkalarına, kendileri hakkında sorular yöneltebilir ve sorulan benzeri soruları yanıtlayabilir. Karşısındaki kişiler yavaş ve anlaşılır bir biçimde konuşuyorlar ve de yardımcı oluyorsa, onlarla basit yollardan anlaşabilir.

(Kaynak: Theenglishacademy, 2018)

Millî Eğitim Bakanlığı “2014/21 sayılı sayılı Yabancılara Yönelik Eğitim ve Öğretim Hizmetleri Genelgesiyle” ile Suriyeli öğrencileri örgün eğitim kurumlarına kayıt işlemlerini başlatmıştır. Ayrıca “Millî Eğitim Bakanlığı” ile “AB Türkiye Delegasyonu” arasında “Türkiye’deki Mülteciler için Mali Yardım Programı” anlaşması (FRIT) çerçevesinde imzalanan sözleşme ile “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi” ni gaye edinen PICTES (Promoting Integration of Syrian Children to Turkish Education System) projesi hayata geçirilmiştir. Proje kapsamında dil öğretmenlerine, okul idarecilerine çeşitli eğitimler verilmiştir. Suriyeli öğrencilere de Türkçe dil öğretim kursları, akademik destek çalışmaları yapılmıştır. Sözü edilen proje Türkiye’de tüm okullarda değil belirli merkezi okullarda uygulanmaktadır.

### **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi**

Tarihsel sürece bakıldığında, yabancı dil öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin sistematik bir düzeyde nerede ve hangi yöntemler kullanılarak yapıldığıyla ilgili kesin bir bilgi bulunmadığı görülmektedir. Ancak çok eski dönemlerde, bir topluluğa ait olan dili öğrenmek isteyenler, o topluluğun içinde yaşamaya başlayarak, dil öğrenme yolunu seçtikleri varsayılmaktadır (Demircan, 2005, s. 141).

Türkler tarih boyunca birçok bölgede bulunmuş ve çok sayıda faaliyet gerçekleştirmiştir. Kaşgarlı Mahmut, Karahanlılar döneminde yabancılara Türkçe öğretilmesi amacıyla “Divanü Lugati’t Türk’ü” yazmıştır. “Codex Cumanicus” ise Kumanlara Hristiyanlığı benimsetmek amacıyla yazılmıştır. Cenevizli Venedikli Katolik din adamlarının dini yayma çabası ile karşılaşılır. Dinsel yayılmayı kolaylaştırmak için alım-satım ve günlük yaşamda kullanılan 2500 sözü kapsayan bir sözlük düzenlerler.” (Bozkurt, 1999: 225). Aynı dönemlerde Arap coğrafyasında yaşayan Nasirüddin Ebu Hayyan da Memluklerin konuştuğu Türkçeyi öğretmek amacıyla 1312’de Kahire’de “Kitabü’l İdrak Li-Lisani’l Etrak” adlı eseri

yazmıştır (Bozkurt, 2005, s. 295-296). “Muhâkemetü'l-Lugateyn” Ali Şir Nevai tarafından 1499 yılında Türkçenin Farsçadan üstün olduğunu ortaya koymak amacıyla yazılmıştır. Sınırların genişlemesi ve çok sayıda milletle iç içe yaşanılması Türkçe öğretmenin bir ihtiyaç olduğunu hissettirmiştir. Ayrıca ilerleyen zaman içerisinde dünya genelinde yaşanan birçok gelişme, iletişim aracı olarak ifade edilen dilin önemini bir kez daha ortaya koymuştur. Avrupa ekonomisinde yaşanan durgunlukların etkisiyle yatırımcıların yönünün, Türkiye'ye çevrilmesi, birçok ülkeyle uluslararası ticari faaliyetlerin yapılması, ülkemizin turizm yönüyle dikkat çeken bir ülke olması, Avrupalı emeklilerin konut sahibi olmak için ülkemizi seçmesi gibi etkenler Türkçeye ilgiyi artırmış ve bu dili yaygınlaştırmıştır. UNESCO tarafından 1980'lerde açıklanan rapora göre Türkçe, dünya genelinde en çok konuşulan 5. Dil olarak belirtilmektedir (Akalin, 2015).

Türk Dil Kurumunun (TDK) 2011'e göre; Türk nüfusunun ülkelerdeki yoğunluğu doğrultusunda Türkçenin en az bir ortaöğretim kurumunda öğretildiği 87 ülkenin bulunduğu, 9 ülkede Türkçe öğretiminin üniversite seviyesinde sürdürülmekte olduğu ve 28 ülkede Türkoloji bölümünün bulunduğu belirtilmektedir (Uçgun, 2013, s. 2489). Ancak Türkçe öğretimiyle ilgili yürütülen bu faaliyetlere rağmen kurumsallaşmanın gerekliliği hızlı küreselleşme sürecinde hissedilmiştir (İşcan, 2014, s. 4). 1984'te Ankara Üniversitesi bünyesinde Türkçe Öğrenim Merkezleri (TÖMER) açılmasıyla ilk kurumsal adım atılmıştır. Günümüzde TÖMER, birçok üniversite bünyesinde Türkçe öğretim faaliyetlerini sürdürmekte olup gerçekleştirilen eğitimlerde sürecin daha verimli ve etkin olarak devam etmesi için Türkçe öğrenim materyalleri geliştirmektedir. Bu faaliyetler, Millî Eğitim Bakanlığının yurt dışına göndermiş olduğu öğretmenler, Yunus Emre Enstitüsü, Türk İşbirliği ve Kalkınma Dairesi Başkanlığında (TİKA) görevli öğreticiler ve birçok üniversitenin Türkçe öğretimi merkezinde bulunan öğretim görevlilerinin ve okutmanların sunmuş oldukları hizmetlerle sürdürülmektedir.

1993'te hazırlanan "Büyük Öğrenci Projesi" kapsamında Türk Cumhuriyetlerinden yedi bin öğrenci getirilmiştir (Yüce, 2005, s. 86). TİKA bünyesinde görevli uzmanlar, misafir öğretim üyesi olarak yurt dışındaki üniversitelere gönderilmiş ve Türk Dili derslerinde, Türk kültürünün ve Türkçenin zenginliklerinin öğretimine katkıda bulunmuşlardır. Ayrıca ülkemizde yabancılara Türkçe öğretimi yapacak olan uzman kişilerin yetiştirilmesiyle ilgili olarak, Gazi Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümü bünyesinde, Prof. Dr. Abdurrahman Güzel aracılığıyla Türkçe Programı açılmıştır. Bu program kapsamında uzmanlık yapacak olan öğretilere, "Yabancılara Türkçe Öğretimi" dersleri 1992 senesinde Prof. Dr. Murat Özbay tarafından verilmiştir. Yabancılara Türkçe Öğretimi dersi, eğitim fakültelerinde 2006 yılında programların yeniden düzenlenmesiyle Türkçe öğretmenliği bölümlerinde, zorunlu okutulan dersler arasına dahil edilmiştir (Özbay & Bahar, 2016).

Göçer ve Moğul (2011), Türkçenin öğrenilmesiyle ilgili olarak her geçen gün yeni gelişmelerin yaşandığını, bu alana yönelik yapılan çalışmaların da arttığını ifade etmektedirler. Üniversitelerin birçoğunda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik anabilim dallarının oluşturulması, yeni gelişmeler olarak belirtilmektedir. Ayrıca bu alanda yapılan yüksek lisans ve doktora çalışmalarının sayısının artması da eksiklerin belirlenmesi ve alanın geliştirilmesine yönelik yapılması gerekenlerin tespit edilmesi açısından oldukça önem taşımaktadır.

### **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yararlanılan Yöntemler**

Her alan için geçerli bir kavram olan yöntem, eğitim için ayrıca bir önem taşımaktadır. Kavram olarak yöntem, öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşması noktasında veya içeriğin içselleştirmesinde yardımcı bir rol üstlenmesi amacıyla seçilen öğretim işlemleri şeklinde açıklanmaktadır (Kaya, 2006, s. 20). Bir diğer tanımda yöntem, hedeflenene ulaşmak amacıyla önceden hazırlanmış, planlanmış bir yol izlemek olarak ifade edilmektedir (Demirel, 2008a, s. 80).



Yabancılara Türkçe Öğretimi (YTÖ) sürecinde yararlanılan birçok yöntem bulunmaktadır. Bu yöntemler içerisinde öğrenciyi, eğitimin amaçlarına hızlı ve güvenilir şekilde yaklaştıracak dil öğretimi yöntemini belirlemek oldukça önemlidir. Dil öğretimi yöntemleriyle ilgili bugüne kadar birçok gelişme kaydedilmiş olsa da tek başına yeterli olan ve ideal bir uygulama olarak belirtilebilen bir yöntem oluşturulamamıştır (Memiş & Erdem, 2013, s. 298). Fakat dil eğitimi konusunun sistemli ilerlemesi gereken bir süreç olduğu unutulmamalıdır. Ve öğretim yöntemi belirlenirken bu yönteme ait özellikler dikkatle incelenmeli ve amaca yönelik olan yöntem, tercih edilmelidir (Güzel & Barın, 2013). Bu bağlamda öğrencilerin seviyelerine uygun olan yöntem seçilerek, belirlenen hedefe farklı yolların takip edilmesiyle de ulaşılabilir.

Yabancı dil öğretiminin nasıl yapılacağına yönelik, alan üzerine çalışmalar yapılmış ve farklı araştırmacılar tarafından geliştirilen birçok yöntem belirlenmiştir. Ancak tek bir yöntemle dil öğretiminin tamamıyla gerçekleşmesi mümkün görünmemektedir. Dil öğretim sürecinde ihtiyaçlar doğrultusunda seçilen yöntemler, avantaj sağladığı kadar dezavantaj da oluşturmaktadır. Yöntemlerin bazıları çoğu zaman tercih edilebildiği gibi bazıları da dil öğretim yöntemi olarak tercih edilmemektedir. Yabancı dil öğretiminde sıklıkla yararlanılan yöntemler şu şekildedir: Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi, Dolaysız Yöntem, İşitsel – Dilsel Yöntem, İletişimsel Yöntem, Bilişsel Yöntem, Seçmeli Yöntem.

***Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi.*** Dil bilgisi çeviri yöntemi, dilin gramer yapısının öğretilmesi sürecinde o dilde yazılmış olan metinlerin kavratılmasını hedeflemektedir. Bu yöntem, uygulamalarında dört temel beceri alanlarından biri olan konuşma becerisine yeteri kadar yer vermemektedir. Bu beceri alanının geliştirilmemesi, yöntemin kısıtlılığı olarak belirtilmektedir (Güzel, 2014).

Şekil bilgisi, söz dizimi kuralları, dil bilgisi çeviri yönteminde birincil öneme sahip konular olarak ele alınmakta ve ezberleme yöntemi uygulanmaktadır. Aynı zamanda dil bilgisiyle ilgili tüm kuralların öğretilmesinde tümdengelim yöntemi kullanılmaktadır (Demircan, 2005, s. 141). Kelimelerin telaffuzun yapılmaması ve bu konunun ihmal edilmesi sözlü iletişimin geliştirilmesine engel teşkil etmekte ve bu durum, yöntemin yetersizliğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla öğrenci, duyduğunu kavramakta ve bunu söze dönüştürmekte sorun yaşamaktadır (Memiş & Erdem, 2013, s. 300).

Dil bilgisi-çeviri yöntemindeki kullanım özelliklerini şu şekilde belirtmek mümkündür (Yaylı & Bozkurt, 2011, s. 10):

- Dildeki kuralların öğretilmesi bu yöntem için öncelikli bir konu olarak ele alınmaktadır. Önceden belirlenen metnin kavratılmasıyla gramer öğretilmeye çalışılmaktadır.
- Öğretim sürecinde daha çok ana dil kullanılmaktadır. Öğretilmesi hedeflenen yabancı dil, ana dile kıyasla daha az kullanılmaktadır, öğretim öğrencilerin ana dilinde yapılmaktadır.
- Öğretim sürecinde sözcük dağarcığının geliştirilmesi üzerinde durulmaktadır. Belirlenen metin içerisinde seçilen kelimeler, öğrencilere ezberletilmektedir. Sözcük dağarcığı bu yolla zenginleştirilmeye çalışılmaktadır.
- Bazı gramer kalıpları çok karmaşık ve zor anlaşılır olduğu için bu kalıplarla ilgili detaylı açıklamalar yapılmaktadır. Bu yöntem geliştirilirken dilin belirlenmiş düzenli cümle kalıplarıyla daha kolay öğrenileceği olasılığından hareket edilmiştir.
- Okuma yapıldıktan sonra çeviri işlemine geçilmektedir. Kolay yapıtlardan zora doğru bir çeviri yolu izlenir. Bu aşamadan sonra gramer verilerek zor ve karmaşık olan yapıtlar çevrilmeye başlanır.

- Metnin içeriği çok fazla göz önünde bulundurulmaz, fakat metin içeriği, gramer analizinde alıştırma olarak kabul edilmektedir. Diğer bir ifadeyle metinde ne anlatıldığından çok öğretim için kullanılacak olan cümle kalıplarını bulundurup bulundurmadığına bakılmaktadır. Gramerin uygulanması için bu durum önem taşımaktadır.

***Dolaysız Yöntem.*** Dil bilgisi çeviri yönteminin yabancı dil öğretiminde çok etkin bir öğrenme sağlamadığının anlaşılması ve bu yöntemde konuşma beceri alanının ihmal edilmesi gibi eksiklikler, yöntemin tercih edilmemesine yol açmış ve dil öğretimindeki ihtiyacın giderilmesine yönelik başka yöntemler denenmeye başlamıştır. Bu yöntemlerden biri de Düz varım yöntemi, diğer adıyla Doğrudan ya da Dolaysız olarak adlandırılan yöntemdir. Bu yöntem, dil öğretiminin kendi doğal ortamında etkin bir şekilde yapılabileceğini savunan yöntemdir. Dolayısıyla bu yöntemle dil bilgisi kurallarından ziyade dil beceri alanlarına odaklanılmaktadır. Amaç öğrencinin, dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerilerini geliştirmektir. Hedef dil ile yaşam arasında doğrudan bağlantı kurulmaya çalışılmaktadır.

Öğrencinin ana dilini kullanması hedef dili öğrenmesini zorlayacağı düşüncesiyle sınıf içinde yapılan uygulamalarda ana dil kullanımının önüne geçilmektedir (Şahin & Acar, 2013, s. 61). Öğreticinin hedef dili biliyor olması yeterli görülmektedir, hangi dili konuştuğu ya da öğrencilerin her birinin dilinin farklı olmasının önemli olmadığı bu yöntemde özellikle belirtilmektedir.

Bu yöntemin benimsediği ilkeler şu şekilde sıralanmaktadır (Yaylı & Bozkurt, 2011, s. 10):

- Sınıf içi uygulamalarda hedef dil kullanılmalıdır.
- Öğretim yapılırken yalnızca güncel olan kelimeler ve cümleler verilmelidir.

- Sözel becerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalar küçük sınıflarda öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasında oluşturulan etkileşim vasıtasıyla gerçekleştirilmelidir.
- Dil bilgisi öğretimi yapılırken tümevarım yöntemi kullanılmalıdır.
- Yeni konu öğretileceği zaman bu konuların öğrenciye kazandırılmasında sözel sunum yapılmalıdır.
- Somut sözcüklerin öğretiminde nesne olarak gösterme, resim yoluyla kavratma şeklinde yol izlenmelidir; soyut sözcüklerin öğretiminde ise düşünce yönüyle bağlantı kurularak diğer bir ifadeyle ilişkilendirerek öğretim yapılmalıdır.
- Dinleme ve konuşma beceri alanlarına yönelik öğretimlerde söyleyiş olarak doğru bir telaffuz yapmasına dikkat etmeli ve dil bilgisi de vurgulanmalıdır.

Tüm beceri alanlarına yönelik öğretim hedefleyen bu yöntem, günümüz dil öğretim yaklaşımına benzemektedir.

Bu yöntemin bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır (Güzel, 2014, s. 209).

- Öğreticinin hedef dili ana dilini konuşuyor gibi aynı akıcılıkta biliyor olması gerekmektedir.
- Bu yöntemde uygulama hedef dilde yapıldığı için ders kitabından ziyade öğreticinin beceri sahibi olması ve alanda yetkin olması önemlidir.
- Yöntemin gerektirdiği şekilde hareket edilmesi esası önemsendiği için hedef dil öğretilirken birtakım zorluklar yaşanmaktadır.

**İşitsel – Dilsel Yöntem.** Dil öğretiminde daha çok sözel içerikli bir öğretimi hedefleyen bu yöntemde, diyaloglar ve yoğun olarak kullanılan sözlü alıştırmalar uygulanmaktadır. Bu şekildeki uygulamalarla dilin yapısını belli bir düzen içinde öğretmeyi hedeflemektedir (Demircan, 2005, s. 182).

Yöntemin yoğun olarak kullandığı beceri alanları dinleme ve konuşmadır. Hedef dile yönelik beceri geliştirmek için ana dil kullanımını uygun bulmaz. Hedef dildeki becerileri geliştirmek için daha çok iletim becerileri üzerinden hareket edilir ve bu doğrultuda yol izlenerek etkin bir alıştırmaya özen gösterilmektedir (Güzel & Barın, 2013, s. 109).

İşitsel-Dilsel yöntemde benimsenen ilkeler şu şekilde sıralanmaktadır:

- Dil öğretim sürecinde ön planda tutulması gereken iki beceri alanı, dinleme ve konuşmadır. Dinleme ve konuşmanın ardından okuma ve yazma alanlarına geçilmektedir.
- Alışkanlığa yol açan alıştırmalar ve etkinliklerin uygulanmasına özen gösterilmektedir ve diyaloglarla ezber alıştırmaları yapılması gerekmektedir.
- Güncel kelimelerin kullanılmasına dikkat edilerek sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesine çalışılmaktadır. Dil kurallarının öğretilmesi yerine dilin kendisinin öğretilmesi hedeflenmektedir.
- Dilin kendine has özellikleri bulunmaktadır, hedef dil ile ana dil arasında benzerliklerin ve farklılıkların belirlenmesi ve alıştırmaların bu doğrultuda hazırlanması gerekmektedir.
- Yeni öğrenmeler gerçekleştirileceği zaman eski öğrenilenlerle ilişkilendirilmeli ve hedef dil öğrenilirken ana dilden yararlanılmalıdır.
- Dil yapılarının öğretilmesi sürecinde tümevarım yöntemi uygulanmaktadır. Başlangıçta yapılarla ilgili örnekler verilir sonrasında da bu yönde alıştırmalar yapılır. Bu uygulamayla dil öğretimini ana dile yaklaştırarak, o dili kullanırken yapıyı düşünmeden cevap oluşturması gibi hedef dilde de aynı yolu kullanması istenmektedir.

Bu yöntemin üniversite düzeyinde dil öğretimi sürecinde yeterli olmadığı düşünülmektedir.

Nitekim üniversite seviyesindeki bir öğrencinin beklediği düzeyde dil becerilerini geliştirememektedir (Demircan, 2005, s. 183-188).

**İletişimsel Yöntem.** İletişimsel yöntemde amaç, yazılı ve sözlü iletişimi gerçekleştirmektir. Dolayısıyla yazılı ve sözlü iletişimin sağlıklı bir şekilde kurulabilmesi için dil bilgisi kurallarını öğretmekten çok doğru iletişimin nasıl kurulacağı üzerinde durmak önemlidir. Dildeki kavramlar, kullanılarak iletişim süreci başlatılır ve dilin yerine getirmesi gereken görevler bu yolla gerçekleştirilmiş olur. Dil öğrenme sürecinde günlük konuşmalarda kullanılan kavramlar tercih edildiğinde, iletişim kurmak için doğru bir yol izlenmiş olmaktadır. Yalnızca dil bilgisi kuralları verilerek, dil öğretiminin etkin olmasını beklemek doğru bir yaklaşım olarak görülmemektedir (Demirel, 1996, s. 48).

İletişimsel yöntem kullanılarak yabancılara Türkçe öğretiminin etkin bir şekilde yapılabilmesi için doğal konuşma ortamlarının hazırlanması, bu doğrultuda etkinliklerin oluşturulması, etkinlik olarak oyun oynama tekniğinin kullanılması yararlı olabilmektedir (Göçer, 2013, s. 112).

İletişimsel dil öğretim yönteminde benimsenen özellikler şu şekildedir (Richards, 2006, s. 22-23).

- Öğretim sürecinde doğru bir iletişim kurulabildiği takdirde etkin öğrenme gerçekleşebilecektir.
- Sınıf içi uygulanan etkinlikler ve alıştırmalar tartışma ortamı oluşturabilmelidir, bu uygulama dil kaynaklarının genişletilmesini sağlar, dilin kullanımıyla ilgili bilgi verir ve iletişim kurulmasını sağlar.
- Kurulan iletişimin anlamlı olması, öğrencilerin amaçlı hareket etmesini sağlamaktadır.
- İletişimsel yöntemle birkaç dil becerisinin geliştirilmesine yönelik alıştırmalar yapılır bu süreç bütünsel bir işlemi içermektedir.

- Dil öğrenimi sırasında kuralların uygulanması aşamasında birtakım sorunlar oluşabilmektedir, bu durum öğrenmenin doğal bir sonucu olarak görülmektedir. Dil öğrenmedeki esas amaç, hedef dili doğru ve akıcı kullanabilmektir.
- Öğrenciler hedef dille ilgili kendileri de usul ve yöntem geliştirebilmektedir. Her bir öğrencinin dil öğrenimindeki motivasyonu ve ihtiyaç duyduğu düzey farklıdır.
- Dil öğretiminde etkinlik sağlayabilmek için doğru iletişim stratejileri geliştirmek gerekmektedir.
- Dil öğretim sürecinde uzman, öğrenciler için uygun ortamın oluşturulmasını sağlayan yardımcı konumundadır.

**Bilişsel Yöntem.** Bilişsel öğrenme yönteminde, ezberleme yoluyla belli kalıpların öğretilmesi, izlenilecek yol olarak görülmez. Bu yöntemde, eski bilgileri kullanarak zihinde yeni bilgilerin anlamlandırılması sağlanmaktadır. Bundan dolayı yeni öğrenme süreci başlamadan eski bilgilerin eksiksiz olarak öğrenilmiş olması önemlidir.

Zihinsel algılamalar, bilişsel yöntem uygulamaları doğrultusunda değerlendirilmektedir. Bilişsel yöntem, dilin yaratıcılık yönüne vurgu yapmakla birlikte öğreticinin kendini merkeze koyarak öğrencilere kavram ezberleten bir rol üstlenmesi yerine öğrencinin bilgiyi zihninde yapılandırarak öğrenmesine rehberlik eden uzman rolü üstlenmesini daha doğru bir yaklaşım olarak benimsemektedir (Demirel, 1996, s. 45). Bilişsel yöntemdeki özellikleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Yabancı dil öğretiminde, alışkanlık geliştirilmesine yönelik etkinliklerin uygulanması yerine, bilinçli bir şekilde kuralların öğrenilmesi, esas amaçtır.
- Kelimelerin telaffuzu için ayrıca zaman ayrılmasına gerek duyulmaz. Beceri alanlarından dinleme becerisine yönelik etkinlikler yapılarak bu alanın geliştirilmesine çalışılır.

- Dil bilgisi kurallarının kavratılması için tümevarım ve tündengelelim öğretim tekniği kullanılır.
- Dil beceri alanlarının geliştirilmesi için çaba sarf edilir ancak herhangi bir beceri alanına ilişkin öncelik sırası takip edilmez.
- Hedef dilin dışında ana dilin kullanılmasına ve bilinmeyen kelimelerde çeviri yapılması için izin verilir.
- Öğretmen sınıfın içinde rehberlik görevi üstlenmektedir.
- Öğretimin yapılacağı ortamdaki etkileşim, uzman ve öğrenciler arasındaki iletişim, birbirlerine karşı tutumlar etkin öğrenme için gerekli görölmektedir (Demirel, 1996, s. 46).

**Seçmeli Yöntem.** Seçmeli yöntem diğer yöntemlere göre daha yaygın kullanılmaktadır. Diğer yöntemlerden her birinin uygulama noktasında bazı eksiklerinin olduğu anlaşılarak bir diğer yönteme geçilmiştir. Bundan dolayı yöntem, farklı öğretim yöntemlerinin karışımı şeklinde oluşturulmuştur. Dolayısıyla birçok yöntemin karışımı olduğu için dil öğretimlerinde kullanım olarak daha fazla tercih edilmektedir. Bu yöntemde, öğrenenin seviyesinin ne olduğu çok da önemsenmez, eğlenceli ve yenilikçi özelliğinden dolayı her seviyeye hitap eden bir yöntem olarak belirtilmektedir (Kumar, 2013).

Seçmeci yöntem, dil öğrenmede ideal bir yaklaşım olmadığını savunmaktadır. Öğretme yöntemi olarak geliştirilen her yöntemin kendine göre kısıtlılıklarının bulunduğu ileri sürölmektedir. Bu bağlamda belli bir yönteme bağlı hareket etmemek daha uygun bir adım olarak görölmektedir. Anlayış olarak bu yöntemi tercih eden öğretmenler, öğrencilerdeki öğrenme ihtiyaçlarına ve düzeylerine uygun olan doğru yöntemleri belirleme hakkına sahiptir ve bu yöntemin uygulanması sırasında öğretmenler, bu bilinçle karar vermelidirler (Wali, 2009).



Seçmeli yöntemdeki belli özellikler şu şekilde sıralanmaktadır (Demirel, 1996, s. 58-59):

Dil öğretim sürecinde anlamlandırma ve gerçek hayatla ilişkilendirilme özelliği dikkate alınmalıdır.

- Çeviri yöntemi iyi bir beceriye sahip olmayı gerektirir. Dolayısıyla dil öğreniminde başlangıç seviyesinde bulunan öğrenciler için çeviri yöntemi tercih edilmemelidir.
- Dil öğretimi yapılırken hedef dille birlikte ihtiyaç duyulduğunda ana dile de yer vermek gerekmektedir.
- Ezberleme yöntemine çok fazla zaman ayrılması doğru bir yaklaşım olarak değerlendirilmemektedir, iletişim kurmak, anlamlandırmak daha fazla önemsenmektedir.
- Kelime öğretiminde anlamlılık ilkesinden yola çıkarak kelimeler cümle içinde anlamlı bir şekilde verilmelidir.
- Her beceri alanına ilişkin geliştirici etkinlikler uygulanmalı ve doğru zaman geldiğinde de hazır olunan beceri alanına yönelik uygulamalar yaptırılmalıdır.
- Yapıların kavratılmasında sistemli hareket etmeye özen gösterilmeli ve bir yapının öğrenilmesi tamamlanmadan diğer yapıya geçilmemelidir.
- Her seviyeye uygun bir yöntem belirleyebilmek adına öğrenme düzeylerinin tespit edilmesi gerekmektedir.
- Derse başlamadan önce, derste uygulanacak etkinliklerin ne için ve nasıl olacağıyla ilgili bilgi verilerek öğrencilerin hazır bulunuşluğunun sağlanması önemlidir.
- Etkili bir iletişimin sağlanabilmesi için sözel ifadelerden başka jest ve mimiklerle de bütünsel bir anlatımın yapılması üzerinde durulmalıdır.
- Dil öğrenim sürecinde öğrencinin bu sürece dahil olmayı istemesi gerekmektedir. Öğrenme düzeyinin de yeterli olması sürecin ilerleyebilmesi adına önem taşımaktadır.

Dil öğretiminde istenilen başarının elde edilebilmesi için öğrencinin motivasyonunun çok önemli olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

- Öğretim etkinlikleri hazırlanırken öğrencinin tam bir öğrenme gerçekleştirmesi için bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, basitten karmaşığa şeklinde bir yol izlenmelidir.
- Aynı sınıfta bulunan bireyler arasında farklılıklar olabileceği dikkate alınmalıdır.

### **Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Teknikler**

Yabancı dil öğretiminde öğretme araç ve tekniklerini belirlenen hedefleri elde etmede kullanarak bir dilin nasıl öğretilceğini ortaya koyan işlemler bütününe “yöntem” denmektedir. “Teknik” ise bu dili öğretmek için sınıf içinde yapılan işlemlerin bütünü veya bir öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimidir. Yabancı dil öğretimi konusunda sıklıkla uygulanan teknikler genel anlamda iki başlık altında toplanmaktadır. Bunlar “grupla öğrenim teknikleri” ve “Bireysel Öğrenim Teknikleri”dir.

**Grupla Öğretim Teknikleri.** Sınıf içinde öğretmenler tarafından kullanılan teknikler, “Grupla Öğretim Teknikleri”ni oluşturmaktadır. Bunlardan ilki “Gösteri” tekniğidir. Bu teknik daha çok bir işin nasıl yapılacağını göstermek için izleyici grubun önünde gerçekleştirilmektedir. Bu teknik genellikle öğretmenler veya farklı bir kaynak kişi bulunması durumunda onun tarafından yapılmaktadır.

Grupla öğretim tekniklerinin ikincisi “Soru-Cevap Tekniği”dir. Bu teknik sınıf içerisinde en çok kullanılan tekniktir. Bu teknik sayesinde öğrencilere hedef dilde konuşma ve düşünme alışkanlığı kazandırmak amaçlanmaktadır. Bu teknik aynı zamanda öğrencilerdeki karşılıklı konuşmayı ve iletişime dönük alıştırmaları kolaylaştırmakta ve duyduğunu ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektedir.

“Drama ve Rol Yapma Tekniği” ise üçüncü grupta öğretim tekniğidir. Bu teknik öğrencinin konuşma becerisini geliştirmesine ve diyalog üretmesine yardımcı olmaktadır. Öğrencinin başka birini yanına giderek duygu ve düşüncelerini ifade etmesine imkân sunmaktadır. Bu yöntemle öğrenci hangi koşulda nasıl davranması gerektiğini doğrudan, yaşıyarak öğrenmektedir.

“Benzetim” tekniği grupta yapılan öğretimlerin dördüncüsüdür. Bu teknik de öğrenciler tarafından bir olay gerçekmiş gibi ele alınmakta ve sınıf içerisinde bu olaya yönelik eğitici çalışmalar yapılmaktadır. Bu teknik ikili ve grup çalışmalarından oluşmaktadır ve en az iki öğrencinin bir araya gelerek iletişime dönük ve anlamlı alıştırmalar yapmaları, diyalog üretmeleri şeklinde gerçekleştirilmektedir. Tekniğin uygulamaları arasında resimler üzerinden konuşma pratiği yapma ve ezberden konuşma gibi çalışmalar yer almaktadır.

Grupa yapılan öğretim tekniklerinin beşincisi “Mikro Öğretim”dir. Sınıf içinde uygulanan bu teknikle yüz yüze eğitimin rahat bir şekilde gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir. Aday öğretmenlerin araştırma yeteneklerini geliştirmek, onlara kişilik kazandırmak ve ideal bir öğretmen olarak yetişmeleri hedeflenmektedir.

Grupa yapılan öğretim tekniklerinin sonuncusu ise “Eğitsel Oyunlarla Öğretim”dir. Eğitsel oyunlar, gramer oyunları ve iletişim oyunları şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Bu teknik ile daha önceden kontrollü ve sistemli bir şekilde öğrenilenlerin öğrenciler tarafından neşeli ve rahat bir ortamda denenmesi sağlanmaktadır (Kaymaz, 2018, s. 13-14).

***Bireysel Öğretim Teknikleri.*** Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan bu teknikte öğrenciler, grubun dışında bireysel olarak performans göstermektedirler. Bireyselleştirilmiş öğretim tekniği; bireyselleştirilmiş öğretim, programlı öğretim, bilgisayar destekli öğretim olarak üç başlıkta değerlendirilmektedir (Demirel, 1996, s. 55).

- Bireyselleştirilmiş Öğretim: Bu öğretim yoluyla öğrenciler arasındaki her türlü farklılığın önemsiz olarak öğretimin gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir. Her öğrencinin öğrenme hızı, ilgi duyduğu alanlar, ihtiyaçlarının çeşitliliği farklılık göstermektedir. Bu şekilde gerçekleştirilen uygulamalarla öğrencilerin arasındaki farklılıklar giderilmeye çalışılmaktadır. Bu yöntemle kişiye özgü öğrenme tekniği geliştirilmekte ve öğrenciyi merkeze alan bir anlayışla hareket edilmektedir. Öğretmen rehberliğinde yürütülen bir organizasyondur (Özdaş, 2003).
- Programlı Öğretim: Skinner ve Crowder, öğretimin bireyselleştirilmesine yönelik yapmış oldukları çalışmalarla bir öğretim yaklaşımı olarak “programlı öğretim” tekniğini geliştirmişlerdir. Programlı öğretim, bilgilerin küçük parçalara ayrılarak belli bir düzen içinde verildiği ve öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğinin kontrol edilmesi adına, öğrencilere soruların sorulduğu ve verilen cevaba göre gerekiyorsa düzeltmelerin yapıldığı ya da uygun pekiştiricilerin kullanıldığı bir tekniktir (Küçüköğlü, 2017, s. 369).
- Bilgisayar Destekli Öğretim: Her alanda aktif olarak kullanmakta olduğumuz bilgisayar, yabancı dil öğretiminde de başvurulan bir teknolojidir. Öğrenmenin gerçekleşmesi ve kalıcılığının sağlanması açısından bilgisayar, öğretim teknikleri arasında önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak bilgisayar ortamında hazırlanan program ve uygulamalar, ödevlendirmeler ve etkinliklerin üretilmesi ve bunların uygulanma süreci, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenme çabalarının desteklenmesi bilgisayar destekli öğretim tekniğiyle sağlanmaktadır. Bireysel öğretim teknikleri arasında yaygın olarak kullanılan bir tekniktir (Kaymaz, 2018, s. 14)

## **Türkçe Dil Öğreticileri ve Yaşanılan Sorunlar**

### **Öğretmenlik Mesleğini Yapan Öğreticilerde Bulunması Gereken Özellikler**

Türkiye’de yaşayan veya yurt dışında bulunup da Türkçe öğrenmek isteyen birçok kişi bu amaca yönelik açılan merkezlerde eğitim almaktadır. Türkiye genelinde 85 Türkçe Öğretim Merkezi bulunmaktadır (Boylu & Başar, 2016). Yabancılara Türkçe öğretimine yönelik öğretim programları, öğretmenlerin derste kullanacağı materyaller ve teknolojik araç gereçler konusunda önemli gelişmeler yaşanıyor olmasına karşın öğretimin en önemli değişkeni olan öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik belli bir standardın olmaması dikkat çekmektedir. Birçok üniversite bünyesinde son zamanlarda açılan lisansüstü programlarla yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili eksiklikler karşılanmaya çalışılmaktadır. Ancak yabancı dil olarak Türkçe öğretimini sağlayacak olan öğretmenlerin yeterli donanıma sahip olması için eğitim fakültelerinde lisans seviyesinde programların oluşturulması gerekmektedir (Göçer, 2013, s. 178). İstenilen düzeyde donanıma sahip öğretmenlerin yetiştirilmesiyle ilgili birçok araştırmacı konuya yönelik Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Lisans Program taslağı ortaya koymaktadırlar (Nurlu,2011: Uçgun, 2013: Kana vd.,2016). Bu çalışmayla araştırmacılar alandaki eksikliklere dikkat çekmektedirler. Dolayısıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2010 yılında yapılan çalışmalarla da yabancılara Türkçe öğretimi alanının ve bu alanla ilgili eğitimlik görevi üstlenecek kişilerin eksiklikleri şu şekilde belirtilmektedir:

- Türkçe eğitimine yönelik açılan Türk Dili ve Edebiyatı ile Türkçe Eğitimi Bölümü lisans programlarının yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili konuları kapsamadığı,
- Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili bağımsız bir lisans programının bulunmadığı,
- Üniversite bünyesinde kurulan lisansüstü programlarının sayısı az olmasına rağmen kapsam ve içerik yönünden birbirleriyle uyum sağlamadığı,

- Yurt dışında Türkçe öğrenmek isteyen yabancılar için bakanlık tarafından görevlendirilen öğretmenler için düzenlenen eğitim programlarının ihtiyacı karşılamadığı,
- Alanla ilgili çalışma yapan kurumlar arasında iş birliğinin sağlanamadığı ortaya konmaktadır (Metel, 2012, s. 12).

Yabancılarla Türkçe öğretiminde eğitimlik yapacak olan öğretmenlerin eğitim alt yapılarının farklılığına dikkat çeken (Yavuz, 2013, s. 1465). Eğitimliklerin değişik lisans programlarından mezun olduklarını ve tek ortak noktalarının ana dilleri olduğunu belirtmektedir (Yavuz, 2013, s. 1465). Türkçe bilmek, konuşmak ya da Türk olmak gibi özelliklerin ana dili yabancılarla öğretmek için yeterli olmadığı ve Türkçe bilmek ile yabancılarla Türkçe öğretmenin birbirinden farklı konular olduğu da dikkate alınması gereken bir husustur. (Yağmur, 2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin özel bir alan yeterliğiyle olması gerektiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla bu alanda öğretmenlik yapacak olanların özel akademik programlar çerçevesinde yetişmesi gerekmektedir.

**Mesleki Yeterlik Özelliği.** Dil öğretimleri yapılırken en çok öne çıkan özellik iletişim konusudur. Ancak bu şekilde öğrenci, öğretimin merkezinde değerlendirilmektedir. Öğretmen de öğretim sürecinin yöneticisi konumunda rehber rolü üstlenerek öğrencinin daha etkili öğrenmesi için uygun ortamların hazırlanmasını sağlamaktadır. Her öğretmenin öğrenme öğretme sürecinde üzerine düşen görevleri yerine getirmesi gerekir. Bu mesleğiyle ilgili yeterlik özelliğinin bir gereğidir. Öğretmenlik mesleğinin gereklerini yerine getirme olarak tanımlanan mesleki yeterlik özelliği, beceri, tutum ve gereken bilgiye sahip olmaktır (MEB, 2008 ). Mesleki yeterlik özelliğiyle ilgili genel yeterlik ise, mesleğin etkili ve verimli olarak yapılabilmesi için genel bilgi, beceri ve tutum sahibi olmak şeklinde açıklanmaktadır (MEB, 2008 ). Öğretmenlerin mesleki yeterlik ve özel alan yeterliğine sahip olmaları öğretim sürecinin sistemli bir şekilde ilerlemesini sağlayan önemli bir etkidir. Millî Eğitim Bakanlığı

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, iyi bir öğretmenin niteliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Her öğrenciyi birey olarak kabul eder ve sosyal kültürel farklılıkları dikkate alarak öğretim işlevi üstlenir.
- Davranışlarıyla öğrenciler için rol model olur. Yeterliklerini artırmak için öz değerlendirmeler yapar ve kendini geliştirmenin yolunu araştırır. Devamlı olarak yeni fikirlere açıktır.
- Öğrencilerle ilgili özellikleri, ilgilerini, ihtiyaçlarını bilir, öğretimin yapıldığı çevrenin sosyo-kültürel özelliklerini bilerek hareket eder.
- Öğretim sürecinde plan yapar, uygular ve süreci yönetir. Öğrencileri öğretim sürecinde aktif kılar.
- Öğrenci gelişimini takip etmek için ölçme yapar, çıkan sonuçları değerlendirerek öğretimin geliştirilmesini hedefleyen tedbirler alır, yapılan faaliyetleri paydaşlarla paylaşır.
- Öğretim sürecinde Türk Milli Eğitim Sistemindeki temel değer ve ilkelere göre hareket ederek amaç ve hedef belirler bu doğrultuda süreci izler (MEB, 2008 , s. 8-38).

Yukarıda sıralanan özelliklere sahip bir öğretmen verimli bir ders işlemek için ders sırasında yapması gerekenleri bilmelidir. Yabancılar Türkçe öğretimi yapacak olan öğretmenin ders işleyişini sürdürürken dikkat etmesi gereken hususlar şu şekildedir:

- Ders işleyişi içerisinde öğretmenin dört beceri alanına yönelik eşit dağılım yapması gerekmektedir.
- Öğretimi gerçekleştirirken aktardığı bilgilerin anlaşılıp anlaşılmadığını ölçmek durumundadır.
- Öğrencinin katılımında sözünü kesmeden sonuna kadar dinlemeli ve telaffuzundaki yanlışları düzeltmelidir.

- Öğrencinin konuya yönelik cevaplarını gözden geçirmeli ve dönüt sağlayarak değerlendirmesini belirtmelidir.
- Yeni bir konuya geçmeden önce bir önceki konunun öğrenildiğinden emin olmalıdır.
- Gramer bilgisinde bilinenden başlayarak bilinmeyene doğru bir öğrenme sağlamalıdır.
- Derse katılım noktasında öğrenciyi cesaretlendirmeli, hata yaptığıında arkadaşlarının onu küçümsemesine izin vermemelidir.

Öğrenme öğretme sürecinde öğrenciye uygun bir ortam hazırlamalı, zamanı iyi planlamalıdır (Benhür, 2002, s. 60-61).

Ders işleyişinde öğretmenin üstlendiği görevi yerine getirmesi sistemin başarısını etkileyen en önemli faktördür. Dil öğretiminde sürece yönelik doğru bir planlama yapmak, ders araç gereçlerinin etkin bir şekilde kullanılması oldukça önemlidir. Dolayısıyla sürecin yöneticisi olan öğretmenin tüm yeterlik alanlarına göre yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu alanda görev yapan öğretmenlerin takip edilmesi ve gereksinim duyulduğunda eksik bulunan taraflarının kazandırılması için hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi, dil öğretimini daha iyi bir noktaya taşıyacaktır.

Aşağıda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapacak olan öğretmenlerin yeterlik alanları ve yeterlikleriyle ilgili kazanımlara yer verilmektedir. Öğretim elemanı, mesleki yeterlikle ilgili sahip olması gereken nitelikler doğrultusunda tabloda gösterilen kazanımlara yönelik öğretim gerçekleştirmek durumundadır.



**Tablo 6**  
*Türkçe Öğretimine İlişkin Yeterlik Alanı ve Yeterlikler*

1. Dil öğretimini Planlama ve Düzenleme	<p>1.1. Türkçe öğretimine uygun planlar yapabilmek</p> <p>1.2. Türkçe öğretimine uygun öğrenme ortamları düzenleyebilmek</p> <p>1.3. Türkçe öğretim sürecine uygun materyal ve kaynaklar kullanabilmek</p> <p>1.4. Türkçe öğretiminde teknolojik kaynakları kullanabilmek</p>
2. Dil Becerilerini Geliştirme	<p>2.1. Öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarını sağlayabilmek</p> <p>2.2. Öğrencilerin dinleme/izleme becerilerini geliştirebilmek</p> <p>2.3. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilmek</p> <p>2.4. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilmek</p> <p>2.5. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilmek</p> <p>2.6. Anlama ve anlatım gücünü çeken öğrencilere yönelik uygulama yapabilmek</p> <p>2.7. Türkçe öğretiminde özel gereksinimli ve özel öğretime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alarak uygulamalar yapabilmek</p> <p>2.8. Türkçenin doğru ve etkili kullanımı ve iletişim açısından model olabilme</p> <p>2.9. Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtabilme</p>
3. Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme	<p>3.1. Türkçe öğretimine ilişkin yapacağı ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilmek</p> <p>3.2. Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini uygulayabilmek</p> <p>3.3. Öğrencilerin dil gelişimini belirlemeye yönelik yapılan ölçme sonuçlarını yorumlama ve dönüt sağlayabilmek</p> <p>3.4. Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik yapılan ölçme ve değerlendirme sonuçlarını uygulamaya yansıtabilme</p>

**Özel Alan Yeterlik Özelliği.** Herhangi bir işi yapabilme kabiliyeti sağlayan özel bilgi ya da ehliyet, yeterlik olarak açıklanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2011, s. 2584). Öğretmenlerin özel alan yeterliği konusunda yetkin olup olmadıkları tespit edilmesi amacıyla Millî Eğitim Bakanlığınca, alan öğretmenleri ve ölçme değerlendirme alanında uzman olan kişilerin desteğiyle bir çalışma gerçekleştirilerek ana dili olarak Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri belirlenmiştir. Alanla ilgili çalışmalar çok kapsamlı bir şekilde ilerlememektedir. Henüz yabancılara Türkçe öğretimine yönelik bağımsız bir bölüm oluşturulmadığından bu alanla ilgili özel alan yeterliklerini belirlemek konusunda devlet eliyle yapılan bir çalışmaya rastlanmamaktadır.

Mete (2012), “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Özel Alan Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma” başlıklı yapmış olduğu doktora çalışmasında öğretimi yapan öğretmenlerin özel alan yeterliklerini ortaya koymaktadır. Çalışmasında belirlemiş olduğu yeterlik ve performans göstergeleriyle ilgili yarı yapılandırılmış görüşmelerle uzman görüşüne başvurmuştur. Görüşmelerden elde edilen sonuçlar analiz edilerek “Özel Alan Yeterlikleri Taslağı” hazırlanmıştır. Bu taslaktan elde edilen nitel araştırma verileri nicel araştırmalar için dayanak olarak seçilmiştir. Uzman görüşü doğrultusunda hazırlanan 5’li likert şeklindeki anketler yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğretim elemanlarına uygulanmış ve ulaşılan sonuçlara göre özel alan yeterliliği konusunda sonuç ve öneriler oluşturulmuştur.

“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmen Yeterlilikleri Üzerine Bir Çalışma” isimli araştırma yürüten Yıldız ve Tepeli (2014), öğrenci algılarına göre öğretmenlik yeterlikleri; “konu alanına ve alan bilgisine yönelik yeterlikler, öğrenme-öğretme sürecine ve öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlikler, program ve içerik bilgisine yönelik yeterlikler, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi süreçlerinde öğrenme gelişimini izleme ve değerlendirme becerilerine yönelik yeterlikler” olarak dört başlık oluşturmuşlardır.

Millî Eğitim Bakanlığı da bu alana yönelik yeterlik tespit etmek amacı doğrultusunda yaptığı çalışmada, ilköğretimlerde görev yapan öğretmenlere gelişim hedeflerini ortaya koymuş ve alana özgü yeterlikleri belirlemiştir. Bu çalışmada yeterlikle ilgili alan, kapsamı, yeterlikleri ve performans göstergeleri üzerinde durulmaktadır. Bakanlığın yapmış olduğu çalışmada yeterliklerin her biri için A1, A2, A3 düzeyleri belirlenerek performans göstergeleri oluşturulmuştur. Bu göstergeleri şu şekilde açıklamak mümkündür:

A1: Öğretim programıyla ilgili öğretmenin uygulamalardaki farkındalığı ve mesleki yeterlik alanına ilişkin bilgi, beceri ve tutumlarını ortaya koyan performans göstergelerini içermektedir.

A2: Öğretmendeki A1 seviyesinde sahip olduğu yeterlikle beraber, öğretim sürecinde kazandığı mesleki deneyimlerle programa göre yol takip ettiği, yapmış olduğu etkinlikleri çeşitlendirdiği, öğrenciyle ilgili beklenti ve gereksinim duyduğu konuları dikkate aldığı performans göstergelerini kapsamaktadır.

A3: Öğretmen tarafından A2 düzeyinde geliştirilen etkinliklerin, farklı şekillerdeki uygulamaların yapılmasına izin verecek biçimde özgün olarak çeşitlendirmesinin yer aldığı performans göstergelerini içine almaktadır. Bu düzeyde öğretim gerçekleştirebilen öğretmen, kendi yorumlarıyla alana katkı sağlayabilir; öğretim sürecindeki diğer paydaşlarla devamlı olarak iş birliği kurabilir (MEB, 2008 , s. 1-2).

Tablo 7  
Dil Becerilerini Geliştirme Yeterlik Alanı Kapsamındaki Performans Göstergeleri

Dil Becerilerini Geliştirme Yeterlik Alanı			
Yeterlilikler	Performans Göstergeleri		
	A1	A2	A3
1. Öğrencilerin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanabilme becerilerini geliştirebilme	Öğrencileri duygu, düşünce, izlenim ve hayallerini ifade ederken Türkçeye ilgili kuralları yerinde ve doğru kullanmaya yönlendirir.	Öğretim sürecinde yararlanacağı tüm örnekleri Türkçenin doğru ve etkili kullanımını dikkate alarak seçer. Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olarak farklı dinleme ve izleme tekniklerini kullanır. Öğrencilerin öğretim süreci ve günlük iletişimlerinde beden dilini kullanmalarını geliştirmeye yönelik çeşitli etkinlikler düzenler.	Öğrencilere Türkçeyi doğru ve etkili kullanmaları açısından yazınsal, işitsel ve görsel ürünleri değerlendirme becerisi kazandırır. Öğrencilerin çeşitli durumlarda kendi dinleme veya izleme becerilerini değerlendirmesini alışkanlık haline getirmesini sağlar. Öğrencilerin okul içi ve okul dışı çeşitli ortamlarda farklı konuşma etkinlikleri düzenleyerek sunmalarını sağlar.
2. Öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirebilme	Kitap okumayı sevdirmeye ve okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikler düzenler. Öğrencilerin dil bilgisi ve yazım kurallarına uygun bir şekilde kendilerini yazılı olarak ifade etmelerine olanak sağlar.	Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını kazanmalarına yönelik çeşitli etkinlikleri düzenli bir şekilde uygular. Öğrencilerin ilgi alanlarına ve gelişim düzeylerine göre farklı yöntem ve tekniklerde yazmalarına fırsatlar sağlar.	Ebeveyn ve meslektaşlarıyla iş birliği yaparak kitap okuma alışkanlığının yaygınlaştırılmasına yönelik okul içi ve okul dışı etkinlikler düzenler. Öğrencilerin farklı türlerde yazdıkları eserleri okul içi ve okul dışı ortamlarda sunmaları, yayımlamaları konusunda onlara rehberlik eder.
3. Türkçenin doğru ve etkili kullanımını ve iletişim açısından model olabilme	Konuşma ve yazma dilinde yabancı kökenli sözcüklerin yerine Türkçe karşılığını kullanmaya özen gösterir.	Türkçeyi doğru ve etkili kullanan kişileri model olarak sınıf ortamına davet eder.	Yazılı materyalleri hazırlarken, Türkçenin doğru ve etkili kullanılmasını konusunda eğitim paydaşlarına rehberlik eder.
4. Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtabilme	Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerine öğretim süreci içerisinde yer verir.	Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşüncelerini içselleştirmelerini sağlamaya yönelik etkinlikler düzenler.	Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini yansıtan özgün etkinliklerin düzenlenmesinde ailelerle, çeşitli kurum ve kuruluşlarda iş birliği yapar.

Öğretim sürecinin en önemli değişkeni olan öğretmen, tablo 7’de yer verilen özel alan yeterlikleriyle ilgili donanıma sahip olduğunda daha çok başarı odaklı olacaktır.

### **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Sertifika Programlarının Gelişimi ve İhtiyacı Karşılabilme Potansiyelleri**

Yabancılarla Türkçe öğretimini modern anlamda sistemli bir şekilde ilk defa uygulayan kurum,1984 yılında Ankara Üniversitesinde kurulan Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) dir. TÖMER, dünyaca ünlü birçok dil merkezinin örnek alınmasıyla oluşturulmuş bir kurumdur (Akkaya & Ayaz, 2009, s. 214). Yabancılarla Türkçe öğretiminde değişik yöntemlerin birlikte kullanıldığı TÖMER’de sistemli bir ilerleme dikkat çekmektedir (Bayraktar, 2003, s. 61). TÖMER, Ankara Üniversitesinden sonra birçok üniversite bünyesinde de oluşturularak zaman içerisinde Türkçe Öğretim Merkezlerinin sayıları artırılmıştır. Aşağıdaki tabloda ülkemizde bulunan Türkçe Öğretim Merkezlerinin isimlerine yer verilmektedir.

**Tablo 8**  
*Ülkemizdeki Türkçe Öğretim Merkezleri*

1. Anadolu Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	10. Fatih Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi
2. Akdeniz Üniversitesi TÖMER	11. Fırat Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER)
3. Ankara Üniversitesi TÖMER	12. Gazi Üniversitesi TÖMER
4. Başkent Üniversitesi Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi (BÜDAM)	13. Gaziantep Üniversitesi TÖMER
5. Başkent Üniversitesi TÖMER	14. Hacettepe Üniversitesi Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (HÜDİL)
6. Boğaziçi Üniversitesi Dil Merkezi	15. Maltepe Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi
7. Dicle Üniversitesi Yabancı Diller Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	16. Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Türkçe Programı
8. Dokuz Eylül Üniversitesi DEDAM	17. Süleyman Demirel Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi
9. Ege Üniversitesi TÖMER	18. Trakya Üniversitesi Dil Eğitimi ve Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (DİLMER)

(Kaynak: YETEM, 2017)

2010'dan sonra çok sayıda Türkçe Öğretim Merkezi kurulmuştur. Bazıları şunlardır: Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Bolu), Adıyaman Üniversitesi Tömer (Adıyaman), Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi TÖMER (Adana), Afyon Kocatepe Üniversitesi TÖMER (Afyon), Adnan Menderes Üniversitesi (Aydın), Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Türkçe Uygulama ve Araştırma Merkezi (Ağrı), Ahi Evran Üniversitesi (Kırşehir), Akdeniz Üniversitesi TÖMER (Ankara (Merkez), Adana, Antalya (Alanya şubesi), Ankara (Kızılay şubesi), Antalya), Ankara Üniversitesi TÖMER (Antalya, Bursa, İzmir, İstanbul (Kadıköy)), Samsun, İstanbul (Taksim), Anadolu Üniversitesi (Eskişehir), Ardahan Üniversitesi (Ardahan), Artvin Üniversitesi (Artvin), Atatürk Üniversitesi (Erzurum), Avrasya Üniversitesi (Trabzon), Bahçeşehir Üniversitesi (İstanbul). Merkezlerin 2018 itibariyle toplam sayısı 100'ü bulmaktadır. (Dil Bilimi Sitesi, 2015).

Her geçen gün Türkçeye olan ilginin artması bu alandaki ihtiyacı görünür kılmış ve yabancılara Türkçe öğretimi yapmak isteyen üniversiteler kendi bünyelerinde Türkçe öğretim merkezleri oluşturmuşlardır. MEB bağlantılı olarak yabancılara Türkçe öğretimine yönelik TİKA da bir kuruluş olarak yurt dışında Türkçe öğretim merkezi olarak faaliyetlerde bulunmuştur. TİKA, Türk kültürünün tanıtılması amacıyla, değişik ülkelerde sosyo-kültürel faaliyetler gerçekleştirerek ülkemizle diğer ülkeler arasındaki ilişkileri geliştirmiştir (YETEM, 2017). Yabancılara Türkçe öğretimi alanına yönelik eğitim hizmeti sağlayan bir diğer kurum Yunus Emre Enstitüsüdür. Bu enstitü, ülkemizin kültürünü, tarihini, dilini tanıtmak amacıyla kurulan, bu alana yönelik çalışmalarla ilgili belgeleri paylaşan, Türkiye'nin başka ülkelerle arasındaki kültürel alışverişleri artırarak ülkeler arasında dostluk ilişkilerini geliştiren bir vakıf özelliğindedir. 05.05.2007'de 5653 sayılı kanuna göre oluşturulmuş bir kamu vakfidir. (Yunus Emre Enstitüsü, 2017).

**Tablo 9**  
*Yunus Emre Enstitüsü Kültür Merkezleri*

1. ABD - Washington DC	33. Gürcistan - Tiflis
2. Afganistan - Kabil	34. Hollanda - Amsterdam
3. Almanya - Berlin	35. Hırvatistan - Zagreb
4. Almanya - Köln	36. İngiltere - Londra
5. Arnavutluk - İşkodra	37. İran - Tahran
6. Arnavutluk - Tiran	38. İspanya - Madrid
7. Avustralya - Melbourne	39. Japonya - Tokyo
8. Avusturya - Viyana	40. Karadağ - Podgoritsa
9. Azerbaycan - Bakü	41. Katar - Doha
10. ABD - Washington DC	42. Kazakistan - Astana
11. Afganistan - Kabil	43. KKTC - Lefkoşa
12. Almanya - Berlin	44. Kosova - İpek
13. Almanya - Köln	45. Kosova - Priştine
14. Arnavutluk - İşkodra	46. Kosova - Prizren
15. Arnavutluk - Tiran	47. Lübnan - Beyrut
16. Avustralya - Melbourne	48. Macaristan - Budapeşte
17. Avusturya - Viyana	49. Makedonya - Üsküp
18. Azerbaycan - Bakü	50. Malezya - Kuala Lumpur
19. Bahreyn - Manama	51. Meksika - Meksiko
20. Belçika - Brüksel	52. Mısır - Kahire
21. Bosna Hersek - Foynitsa	53. Moldova - Komrat
22. Bosna Hersek - Mostar	54. Pakistan - Karaçi
23. Bosna Hersek - Saraybosna	55. Pakistan - Lahor
24. Cezayir - Cezayir	56. Polonya - Varşova
25. Fas - Rabat	57. Romanya - Köstence
26. Fransa - Paris	58. Romanya - Bükreş
27. Güney Afrika - Johannesburg	59. Rusya Federasyonu - Kazan
28. Güney Kore - Seul	60. Rusya Federasyonu - Moskova
29. Somali - Mogadişu	61. Senegal - Dakar
30. Tunus - Tunus	62. Sırbistan - Belgrad
31. Ukrayna - Kiev	63. Sudan - Hartum
32. Ürdün - Amman	

(Kaynak: YETEM, 2019)

2012 ile 2018 arasında Yunus Emre Enstitüleri kurum olarak bazı ülkelerde de açılmış ve mevcut merkezlere yenileri eklenmiştir. Bunlar; ABD, Almanya, Afganistan, Avusturya, Azerbaycan, Fas, Fransa, Güney Afrika, Güney Kore, Hollanda, Hırvatistan, Karadağ, Katar, Kazakistan, İtalya, Malezya, Pakistan, Rusya Federasyonu, Sudan, Sırbistan, Tunus, Ukrayna'dır (Yunus Emre Enstitüsü, 2018).

Yunus Emre Enstitüsü ile TİKA, benzer amaçlar doğrultusunda faaliyetler gerçekleştirdiği için 20 Eylül 2011 tarihinde imzalanan protokolle TİKA tarafından yürütülen projeleri, Yunus Emre Enstitüsünün devam ettirmesi kararlaştırılmıştır (YETEM, 2017).

Yunus Emre Enstitüsü, kuruluşundan 2017 yılına kadar 40 ülkede 50 merkezde yabancılara Türkçe öğretimi sağlamıştır. Bu merkezlerde 47.885 kişiye Türkçe öğretilmekte (YETEM, 2017). Ayrıca düzenlenen projelerle de Türkçe öğrenenlerin sayısı her geçen gün artmaktadır. Bu gelişmeler paralelinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik gereksinim her geçen gün artmaktadır. Özellikle son 6-7 yıl içerisinde ülkemize komşu ülkelerin iç işlerindeki karışıklık ve Türkiye'nin bu gelişme karşısındaki ılımlı tutumu dolayısıyla göçmenlerin ülkemizi güvenli liman olarak görmesi ve bunun sonucunda göçlerin olması, dil öğretiminin gerekliliğini belirgin hale getirmektedir. İki buçuk milyondan fazla sığınmacının ülkemizde bulunması ve bu sığınmacıların günlük hayatlarını geçirebilmek adına Türkçe öğrenmeleri, konuşmaları bir zorunluluğa dönüşmektedir. İç savaşın mağdur ettiği Suriyeli halkın ülkemizde kalma sürelerinin uzamasından dolayı konu Millî Eğitim Bakanlığının gündemine alınmış ve ülkemizde kalan ve hayatını devam ettirmek için dilimizi öğrenmek durumunda olan Suriyeli çocuklara yönelik proje hazırlanmıştır. Bakanlığın düzenlemiş olduğu "Millî Eğitim Bakanlığı Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi" kapsamında 2015 yılın da Antalya'da 4000 öğretmene iki haftalık bir hizmet içi eğitim programı düzenlenerek yabancılara Türkçe öğretimi konusunda eğitim verilmiştir. Sığınmacılar dışında ülkemize gelen yabancı öğrenci



sayısı da oldukça fazladır. 2014-2015 yıllarında ülkemize 49635 yabancı uyruklu öğrenci gelerek üniversiteler bünyesinde oluşturulan Türkçe öğretim merkezlerinde eğitim almıştır (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi, 2016). 2017-2018 yıllarında bu sayı ikiye katlanmış ve 115.000 öğrenci ülkemizde üniversitelerde Türkçe öğretimi eğitimi almıştır.

Yabancılara Türkçe öğretimi için kurumlar tarafından verilen seminerler sonucunda görevlendirilen öğretmenlerin, Türkçe öğrenimi konusunda artan talebi karşılayabilme yeterliğine sahip olması gerekmektedir. Ancak bu sertifika programlarına başvuran öğretmenlerin her birinin eğitim alt yapılarının farklı olması yabancılara Türkçe öğretimi için belli bir niteliğe ulaşamayacağını göstermektedir. Eğitim fakültelerinin farklı disiplinlerinden mezun olan öğretmenlerin, tek ortak noktalarının ana dili olarak Türkçe konuşuyor olmalarının yabancılara Türkçe öğretimi için yeterli olmadığı ileri sürülmektedir. Türkçe konuşmak ile yabancılara Türkçe öğretimi yapmak arasında belirgin farkların olduğu ifade edilmektedir (Yavuz, 2013, s. 1465). Ayrıca Türkçeyi ikinci dil olarak öğretecek olanların bu süreçte takip edeceği genel ve özel hedefler, konular, metot ve teknikler, ölçme araçları gibi konularda hangi noktada buluştukları sorunu, yeterince irdelenmemiş bir husustur.

Alana yönelik sorunların belirlenemeyişi ve ortaya konamayışi yabancılara Türkçe öğretimi için sertifika verecek olan merkezlerin standart bir ölçü belirlemesini de geciktirmektedir. Merkezden merkeze dil öğretim sertifika programlarındaki uygulamalar değişmektedir. Uygulama farklılıkları üzerine konunun araştırılması ve sorunların belirlenmesi için Millî Eğitim Bakanlığınca 2010'da Marmaris'te "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği Çalıştayı" düzenlenmiş ve bu program sonucunda birtakım çıkarımlar elde edilmiştir. Ülkemizde Türk Dili Edebiyatı, Türkçe öğretmenliği gibi bölümlerin yabancılara Türkçe öğretimine yönelik kurulmadığı, bu alanda bağımsız bir lisans programının bulunmadığı, kurulan lisansüstü programların da sayısının yetersiz olduğu,

mevcut programların içerik ve kapsamı arasında farklılık olduğu, yurt dışında bakanlığın görevlendireceği öğretmenler için düzenlenen programların yetersiz olduğu, yabancılara Türkçe öğretimi için hizmet vermek amacıyla oluşturulan kurumlar arasında iş birliği bulunmadığı belirlenmiştir (Mete, 2012, s. 104). Bu rapora göre çalıştay, Türkçe öğretimine yönelik açılan kurumların ihtiyacı tam olarak karşılamadığını ve en önemlisi öğretimi gerçekleştirecek olan öğretmene verilen hizmet içi eğitimin yeterli olmadığını belirtmektedir. Bugün gelinen duruma bakıldığında, tabloda nerdeyse hiçbir değişiklik olmadığı görülmektedir. 2015 yılında 13 üniversite bünyesinde açılan kurslar ve YEE sertifika programlarıyla yabancı dil Türkçe öğretmenliği yapacak olanlar yetiştirilmeye çalışılmış ancak bu kursların sürelerinden ücretlerine, ders saatlerine, ders isimlerine, eğitmenlerin sayısına ve mezun oldukları alana kadar çok büyük farkların olduğu görülmüştür (Dilek, 2015). 2017 Aralık ayında da kurs sayılarının 30'a yükseldiği belirtilirken alanla ilgili sorunların değişmediği de ifade edilmektedir. Dolayısıyla açılan sertifika kurslarının yeterliğinin tartışıldığı günümüzde ihtiyacı karşılamadığı da açıkça görülmektedir.

### **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaşanılan Sorunlar**

Günümüze kadar geçen süre içerisinde dil öğretimiyle ilgili önemli gelişmeler yaşansa da kalıcı ilerlemeler kaydedilememektedir. Türkçe öğrenmeye karşı her geçen gün artan ilgiye rağmen yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına yönelik yaşanan sorunlar karşısında ciddi adımlar atılmamaktadır. Dolayısıyla böylesi bir durum da bu alana yönelik sorunların sorun olarak devam etmesine yol açmaktadır. Yabancılara Türkçe öğretiminde yaşanan sorunlarla ilgili alan yazın çalışmalarına bakıldığında belli başlıkların oluşturulduğu görülmektedir. Alan yazın çalışmalarında tespit edilen ortak sorunlar şu şekilde sıralanmaktadır:

***Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Ortak Ölçütlere Göre Yapılmamasından Kaynaklanan Sorunlar.*** Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde program dâhilinde ortak bir ölçütün takip edilmemesi bu alana yönelik uygulama farklılıklarını ortaya çıkarmaktadır.

Başka bir ifadeyle standart bir uygulama olmaması bu eğitimi veren her kurumun kendi bünyesinde belirlediği programı takip ettiğini göstermektedir. Eşgüdüm sorunu olarak da tanımlanabilen bu sorun, üniversitelerin kendi içerik ve yöntemleri dâhilinde yabancılara Türkçe öğretimi yaptığını aynı zamanda kendisi gibi başka merkezlerin de kendi oluşturdukları içerik ve yöntemleri kullandığını açıklamaktadır. Her merkez birbirinden bağımsız hareket etmekte ve kurumlar arasında ortak program, yöntem, içerik ve yönetmelik bulunmamaktadır. Bununla birlikte yurt dışına Türkçe öğretimi için MEB tarafından görevlendirilecek öğretmenler, dâhil olacakları eğitim öğretim sürecinde yararlanacakları program, yöntem ve içerik sunulmayarak eğitim faaliyetlerinde serbest bırakılmaktadırlar.

Yabancılara Türkçe öğretiminde standart bir yöntem ve içerik sunulmamasının tarihi Osmanlıya kadar dayanmaktadır. O dönemde de yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili her türlü faaliyet okul idaresinin eline bırakılmıştır (Özcan, 2017, s. 143).

***Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Bilgisi Öğretimine Yeteri Kadar Önem Verilmemesinden Kaynaklanan Sorunlar.*** Dilin ses yapısından söz dizimine kadar tüm birimlerinin yapılarını ve anlam özelliklerini irdeleyen bilim dalı olarak belirtilen dil bilgisi, dilin doğru konuşulması ve yazılması için bilinmesi gereken kuralların tamamını ifade etmektedir (Karaağaç, 2012, s. 80). Dildeki çalışma düzeneği olarak işlev üstlenen dil bilgisi, cümle içindeki kelimelerin sıralanması veya söz dizimine ilişkin kurallar bütünüdür. Okuduğunu, gördüğünü, izlediğini anlama, yaşantı, bilgi ve deneyimlerini yazarak anlatabilme becerisi, konuşma becerisi edindirmek ana dil Türkçe öğretiminde temel bir hedef olduğu kadar yabancılara Türkçe öğretiminde de temel hedef olarak görülmektedir. Nitekim dört temel beceri alanının edindirilmesine yönelik bir iletişim aracı olarak belirtilen dilin bu becerilerinin öğrenilmesi önem taşımaktadır (Demirel, 2008(b), s. 29). Birey, okuduğunu, dinlediğini olması gerektiği gibi anlaması, sezdirilmeye çalışılan örtülü anlamları fark edebilmesi, önceki öğrendikleriyle sonraki öğrendikleri arasında bağ kurabilmesi, cümle

kurarken öğrendiği dilin kurallarına uygun ve o dilin estetik değerlerini yansıtacak şekilde kullanması için dil bilgisi çalışmalarını önemsemelidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan öğretmenlerin de Türkçe öğretimine yönelik hedeflerine ulaşabilmeleri için aynı şekilde öğrenenler kadar dil bilgisi kurallarını önemsemelidir. Bunun için hem öğrenenin hem de öğreticinin dilsel yapılarâ hâkim olması gerektiğini bilmesi önemlidir. Yeteri kadar dil bilgisi bilmeyen yabancı öğrenci metni takip etmekte zorlanacaktır. Okuma çalışmalarında olduğu kadar yazma çalışmalarında da yabancı dil öğrenenlerin dil bilgisi kurallarını iyi bilmeleri gerekmektedir. Medyadan duyduğu bir haberi kendi düşünceleri doğrultusunda yazıya geçiremeyen öğrenci, dil bilgisi konusunda sorun yaşıyor demektir. Dil bir bütün olarak değerlendirilmeli ve öğrenciye anlamlı bir şekilde sunulmaya çalışılmalıdır. Dolayısıyla sınıf içi uygun ortamlar oluşturularak gerçek hayatta kullanabileceği yazılı ve sözlü dil beceri alanının geliştirilmesinin gerekliliği ifade edilmektedir (Yaylı & Bozkurt, 2011, s. 210).

Yabancılarâ Türkçe öğretiminde görevli öğretmenlerin, dil bilgisi alanında yetkin olmamaları öğretim sırasında sorunlara neden olmakta ve dil öğrenen kişiye kazandırılması gereken dört beceri alanında gerektiği kadar verim alınmamaktadır. Her dilin kendine özgü olan kuralları doğrultusunda öğretim yapılmadığında hedefe ulaşmak da mümkün olmamaktadır. Öğrenci yabancı dil öğrenirken bu kurallar dizgesini doğru öğrenemediğinde dili kullanma becerisi de azalacaktır.

***Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Devlet Politikası Olmamasından Kaynaklanan Sorunlar.*** Devlet, kendisine ait olan önemli dinamikleri korumak ve devam ettirmek durumunda olan bir yapıdır. Özellikle gelişmekte olan devletlerin en önemli dinamiğı, dil öğretimi olarak ifade edilebilir. Nitekim dil, en basit tanımıyla iletişim aracı olarak belirtilmekte ve hayatın sürdürülmesi adına önemli bir işlev üstlenmektedir. İletişim aracı olarak görülen dil, kültür aktarımında da çok büyük bir yere sahiptir. Devletler, sahip olduğu kültürel özellikleri ve sosyal yapıyı başka milletlere tanıtmak, sevdirmek ve

bilinirliğini artırmak için dil öğretimini bir tercih değil zorunluluk olarak görmeli ve bu amacı güçlendirmek için gerekli politikalar geliştirmelidir. Ancak bu şekilde güçlü bir devlet olma özelliği sergileyebilecektir. Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda ülkemiz, Avrupa ülkelerine göre arka sıralarda yer almaktadır. Bu durumun yaşanmasında en büyük etken olarak, dil öğretiminde uzun yıllar geçerli olacak uygun bir politikanın belirlenememiş olması gösterilebilir.

Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda MEB ile birlikte faaliyetlerini devam ettiren Yunus Emre Enstitüsü, birçok ülkede Türkçe öğretim merkezleri açmakta, Türkoloji kürsüleri oluşturmakta ve ihtiyaca göre öğretmen görevlendirmektedir. Bu faaliyetlerden başka Türkçe öğretimine yönelik herhangi bir politika ortaya koyamayan bu kurumlar, alana yönelik sorunların belirlenmesinde ya da giderilmesinde gerekli adımları atamamaktadırlar. Ciddi adımların atılması ve belli bir mesafenin alınması için devletin yabancılara Türkçe öğretimini bir politika olarak benimsemesi gerekmektedir. Bu politika doğrultusunda sürdürülen sistematik faaliyetlerin gerçekleşmesi gerekmektedir. Alanla ilgili tarihi süreç değerlendirildiğinde, yapılan faaliyetlerde bir sistematığın olmadığı önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

***Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programının İhtiyaca Yönelik Oluşturulmamasından Kaynaklanan Sorunlar.*** Yabancılara Türkçe öğretiminde dil bilgisi kuralları verilirken işlevsel yönden gerek duyulan çalışmaların gerçekleştirilememesi, içerik olarak Türkçe öğretimi programlarının istenilen seviyede geliştirilememesine yol açmaktadır. Alana yönelik öğretmen yetiştirecek olan lisansüstü programlarının içeriğinin yeterli olmadığı görülmektedir. Yabancılara Türkçe öğretimi yapılırken gerektiği gibi öğretimin gerçekleştirilememesi program içeriği ile ilgilidir (Karababa, 2009). Bazı eğitim fakültelerinde ders olarak yabancılara Türkçe öğretimi dersi okutulmaya başlanmış ancak hala yabancılara Türkçe öğretimi bir bilim dalı olarak kurulmamıştır (Demir, 2014, s. 144).

Dolayısıyla bu durum, alana yönelik sorunların devam etmesi anlamına da gelmektedir. Alana yönelik bir bilim dalının olmaması yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanan program içeriklerini de etkilemekte ve öğrencilerin özellikleri dikkate alınarak hazırlanmayan programlar, öğretim sırasında birçok soruna neden olmaktadır (Er, Biçer, & Bozkırlı, 2012, s. 52). Göçmen öğrencilere verilecek Türkçe öğretiminin içeriğini, öğrencinin dâhil olacağı sınıf seviyesinin Türkçe dil kazanımları ve yine ilgili sınıf seviyesinin diğer derslerini anlamasına yardımcı olacak bir Türkçe programına ihtiyaç vardır (Baldık, 2018). Öğrencilerin yaşlarının, eğitim düzeylerinin, ana dillerinin ve kültürlerinin farklılığı, aynı program içeriğinin tüm öğrencilere uygulanması açısından sorun oluşturmaktadır.

***Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yapan Kişinin Özelliğinden Kaynaklanan Sorunlar.*** Yabancılara Türkçe öğretimi yapacak olan öğretmenlerin Türkçe öğretimi konusunda yeteri kadar alan bilgisine hâkim olmayışı öğretim sürecinde bilgi aktarırken sorun yaşamasına neden olmaktadır. Özellikle gramer sorunu öğretmenlerin en çok zorlandıkları konu olarak belirtilmektedir. Yabancılara Türkçe öğretimiyle görevlendirilmiş öğretmenin gramer bilgisinin yetersiz olması konuyu anlatırken zorlanmasına neden olmakta ve verilmesi gereken kuralları tam olarak aktaramamasına yol açmaktadır. Özellikle gramer bilgisiyle ilgili bazı kurallardaki işlev sorunu öğretimi de daha da sorunlu hale getirmektedir (Gümüş, 2016).

Dil öğretimlerinde öğretmenlerin iyi bir iletişim kurması oldukça fazla önem taşımaktadır. Farklı kültürlerden gelen öğrenciler için ortak bir alan oluşturmak, ortam hazırlamak öğretmenin özel çabasıyla mümkün olmaktadır. Bundan dolayı öğretmenin sınıf yönetimi ve iletişim teknikleri konusunda yeterliğe (bilgi, beceri) sahip olması önemlidir (Karababa, 2009). Çok dilliliğinin olduğu sınıflarda bireyselleştirilmiş öğretim yapmanın güçlüğü bilinmektedir. Bu bağlamda öğrenci özellikleri dikkate alınarak sınıfların oluşturulması, öğretimin etkinliğini ve öğretmenin de verimliliğini artıran bir etki ortaya çıkaracaktır (Hamzadayı & Büyükikiz, 2015).

Yabancılara Türkçe öğretiminde en önemli değişken olan öğretmenin ders işleyişi sırasında dil öğretimiyle ilgili yöntem ve teknikleri çok iyi biliyor olması gerekmektedir. İyi bir yöntem ve teknik ile öğretim yapılmadığında özellikle üst düzey beceri alanlarından olan yazma becerisinde öğrenciler zorlanmaktadırlar (Tüm, Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde diktenin yeri. , 2016). Söz konusu yöntem ve teknik bilgi eksikliği, öğretmenlerin nicel ve nitel yetersizliğiyle alakalı bir durumdur.

Öğreticilerde yöntem bilgisi kadar önemli olan bir diğer beceri de sanat ve yetenek yönünden yeterlidir. Dil öğretimi yapan öğretmenler diğer öğretmenlerden farklı olarak sanatsal bir yeteneğe sahip olmalıdır. Bazı konuların öğrenilmesini kolaylaştırmak amacıyla bazen rol yapma yeteneğini kullanmalı bazen de olayı dramatize etmelidir. Dil öğretimlerinde kullanılmaya başlanan oyunla öğrenme şekli, öğrenciyi merkeze alırken aynı zamanda aktif bir öğrenme tekniği olarak da yapılandırmacı eğitim modeli içinde yaygınlık kazanmaktadır. Öğretmenlerin etkili bir öğretim gerçekleştirmesi için iyi bir ortam hazırlaması gerekmektedir. Oyunla dil öğretimi modelini kullanarak öğrenilenleri eğlenceli hale getirebilir ve kalıcılığını sağlayabilir. Öğretimde etkililik ve verimlik sağlanmasında kuşkusuz öğretmenin üstlendiği rol daha büyüktür. Bu yüzden sahip olduğu becerileri geliştirirken bir taraftan da yeniliklere açık olmaya özen göstermelidir. Teknolojiyle iç içe olması gereken öğretmenin, öğrenilenlerin unutulmaması için önceki bilgileri devamlı olarak uygulama yapması bunu da gerekiyorsa teknoloji kullanarak gerçekleştirmesi önemli bir etkililik sağlayacaktır. Ancak mevcut duruma bakıldığında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmenin yapması gerekenleri yapmadığı özellikle bilişim teknolojilerini yeteri kadar kullanmadığı bilinmektedir. Oysaki iyi bir dil öğretimi için en yeni teknik ve yöntemlere ulaşabileceğimiz bilişim teknolojilerini kullanmak son derece önemlidir. Hatta günümüzde bilişim teknolojilerini en çok kullanan öğreticilere ihtiyaç duyulmaktadır (Büyükaslan, 2007, s. 4).

***Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sürecinde Materyal Eksikliğinden Kaynaklanan Sorunlar.*** Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılacak olan materyaller ders kitabı, çalışma kitabı ve dinleme kayıtları şeklindedir. Dil öğretimi yapılırken dil becerilerinin ve yazma yeteneğinin geliştirilmesi için kaynak kitaplar önem taşımaktadır. Ancak kaynak kitaplar, dil öğretiminin etkililiği için tek başına yeterli olmamakta ve mutlaka yardımcı materyaller kullanılarak desteklenmesi gerekmektedir. Diğer dillere göre yabancılara Türkçe öğretimi, daha yeni bir alandır. Dolayısıyla bu alana yönelik geliştirilmiş kaynak kitap ve yardımcı materyal bulmak zor olmaktadır. Bundan dolayı öğretmenin becerileri daha çok önemli hale gelmektedir. Öğretmenin öğretim süreci içerisinde kendi yaklaşımıyla ortaya koyduğu oyunlar, fıkralar, şarkılar, reklamlar, kısa filmler ve türkülerden yararlanarak oluşturduğu materyaller, dersin eğlenceli geçmesini sağlarken diğer taraftan öğretimin kalitesini de artırmaktadır.

Dersin öğretiminde yararlanılacak materyal eksikliği dil öğretiminde karşılaşılan büyük bir problemdir (Yılmaz & Talas, 2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde daha çok basılı materyal kullanımı bireyselleştirilmiş öğretimler için uygun görülmemektedir (Durmuş, 2013). Öğrencinin özellikleri bilinmeden oluşturulan basılı materyaller, okuma becerisi sorunu oluşturmaktadır (Açık, 2008). Türkçe öğretimi yurt dışında gerçekleştiriliyorsa zengin materyallerle dilin tüm incelikleri, kültürel özellikler öğrencilere kavratılmalıdır. Ülke sınırları dışında yapılan dil öğretiminde uygulama alanı olmayacağı için bilgilerin kalıcılığı da azalmaktadır. Yabancılara Türkçe öğretimine yönelik oluşturulan kaynaklara bakıldığında içeriğin zengin olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla zengin bir içeriğe sahip olmayan kaynakların öğrenimin istenilen seviyede gerçekleşmemesine yol açmaktadır (Er, Biçer, & Bozkırlı, Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi, 2012). Bu durum da dil öğretiminde sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Alana yönelik yapılan çalışmalarda görülmektedir ki dil öğretiminde kullanılan kaynaklar, yöntem ve teknik açıdan oldukça zayıftır (Karçiç & Çetin, 2015).



Dil öğretiminde istenilen başarıyı yakalayabilmek için amaca, konuya ve öğretilecek gruba en uygun yöntem ve teknikler belirlenerek doğru materyallerle öğretim gerçekleştirilmelidir. Burada dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta, hangi yöntem, teknik ve materyal kullanılırsa kullanılsın muhakeme yeteneğini iyi bir şekilde kullanan öğretmenin, süreci başarıyla yöneteceği. Öğretmen, gerek duyduğunda birden fazla yöntemi bir arada kullanarak öğretimi daha da etkili hale getirebilmektedir. (Benhür, 2002, s. 35-36). Etkinlikleri hazırlarken de öğrenci ihtiyaç ve beklentilerine göre süreci planlayan öğretmen, hedeflediği kazanımlara daha kolay ulaşmaktadır.

***Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretiminde Öğrenen Kişinin Özelliğinden Kaynaklanan Sorunlar.*** Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenmek isteyen öğrenciler, bu öğretimin gerçekleştirildiği yer açısından iki grupta değerlendirilmektedir. Bunlardan ilki dil öğretimini ülkemizde gerçekleştirenler, diğeri yurt dışında dil öğretimi yapmak durumunda olanlar. Öğrencilerin, öğrendikleri bilgileri çevrelerinde uygulayabilme imkânına sahip olmaları, öğretim sürecinin sağlıklı ilerlemesini sağlayan önemli bir etkidir. Bu öğrenciler, öğrendikleri dili çevrelerinde de duydukları için kültürü de birebir yaşayarak öğrenmektedirler. Diğer grupta yer alan öğrenciler ise, günlük yaşamları içerisinde öğrendikleri dili duyma imkânına sahip olmadıkları için diğer bir deyişle dili kullanamadıkları için öğrenimi destekleyen durumlardan mahrum kalmaktadırlar (Karababa, 2009).

Türkçe öğretimi istenilen düzeyde yapılamadığında öğrencilerde oluşan güven eksikliği, kendilerini tam olarak ifade edememelerine neden olmakta ve bu durum sonucunda da düşündüğünü söyleyemeyen, eleştirel bakamayan, yazamayan öğrenciler yetişmektedir. Bu bağlamda ortaya çıkan soruna gerekçe olarak Türkçe öğretimindeki eksiklik gösterilmektedir (Durmuş, 2013). Bununla birlikte öğrencilerin kültürel yapılarının farklı olması, dil yapılarının farklılığı, yetiştiği çevre koşullarının farklı olması gibi etkenler, yabancı dil öğrenirken zorlanmalarına ve birtakım sorunlar yaşamalarına yol açmaktadır (Tüm, 2016).

## **Bölüm III: Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Betimsel tarama modelinde tasarlanan çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan MEB öğretmenlerinin yaşadığı zorluklar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırma modelinde nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir.

Nitel araştırma yöntemlerinde yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Nitel araştırma olayların ve algıların doğal ortamda bütüncül biçimde ve gerçekçi bir şekilde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2006, s. 39). Nitel araştırmada Araştırma yapan kişi, bilinmeyeni ortaya çıkarma, tanımlama ve birtakım sonuçlara ulaşmaya çalışır. Bunu yaparken araştırmayı yönlendiren soru ve sonuçlara ulaşır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışmanın grubunu İstanbul ili Esenyurt ilçesinde MEB' e bağlı devlet okullarında Türkçe öğretimi yapan 39'u kadın 31'i erkek toplam 70 ortaokul Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır.

891 bin 120 nüfusa sahip Esenyurt ilçesi yabancı uyruklu nüfusun da -53 bin 314 kişi- en yoğun olduğu ilçelerden biridir. (Türkiye İstatistik Kurumu, 2018).

Araştırma Esenyurt ilçesinde görev yapan 216 Türkçe öğretmenine ulaştırılmış, gönüllü olan ve sınıflarında yabancı öğrenci bulunan 70 Türkçe öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Tablo 10  
Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Dağılım Tablosu

Katılımcı Numarası	Yaş	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Tecrübesi
K1	27	Kadın	2	2
K2	30	Kadın	5	Yok
K3	24	Kadın	2	Yok
K4	33	Erkek	8	1
K5	29	Erkek	6	Yok
K6	40	Kadın	13	2
K7	32	Kadın	4	3
K8	32	Erkek	6	1
K9	31	Kadın	10	2
K10	36	Kadın	4	2
K11	37	Kadın	16	Yok
K12	38	Kadın	16	Yok
K13	26	Kadın	3	2
K14	29	Kadın	1	1
K15	33	Kadın	5	1
K16	-	Erkek	6	2
K17	27	Kadın	3	Yok
K18	23	Erkek	2	1
K19	29	Kadın	3	3
K20	26	Erkek	3	2
K21	33	Kadın	12	6 Ay
K22	25	Kadın	3	3
K23	24	Kadın	2	2
K24	26	Kadın	3	3
K25	27	Kadın	1,5 Yıl	1,5 Yıl
K26	33	Kadın	8	1
K27	26	Kadın	2	2
K28	28	Erkek	5	-
K29	37	Kadın	3	1
K30	30	Erkek	2	-
K31	34	Kadın	8	3
K32	35	Kadın	2	2
K33	27	Erkek	1	1

Tablo 10'un Devamı

K34	25	Erkek	3	3
K35	31	Erkek	6	4
K36	31	Kadın	9	-
K37	40	Kadın	6	6
K38	28	Erkek	6	-
K39	28	Kadın	2	5
K40	33	Kadın	3	3
K41	42	Erkek	16	2
K42	47	Erkek	24	2
K43	26	Kadın	3	3
K44	24	Erkek	2	-
K45	24	Kadın	1	-
K46	32	Erkek	3	2
K47	27	Erkek	3	3
K48	50	Erkek	25	20
K49	36	Erkek	9	4
K50	27	Kadın	4	3 Ay
K51	37	Kadın	17	-
K52	36	Kadın	4	4
K53	43	Erkek	10	10
K54	51	Erkek	25	5
K55	29	Erkek	6	-
K56	34	Kadın	10	5
K57	29	Kadın	2,5 Yıl	-
K58	29	Erkek	4	1
K59	27	Kadın	2	2
K60	28	Kadın	5	3
K61	33	Kadın	7	1
K62	28	Erkek	5	4
K63	33	Erkek	10	5
K64	37	Erkek	15	5
K65	43	Erkek	21	7
K66	38	Erkek	16	7
K67	33	Erkek	10	5
K68	40	Erkek	18	7
K69	29	Kadın	5	1
K70	28	Kadın	2	2

Araştırmaya katılmaya gönüllü olan 70 öğretmen 27 farklı devlet ortaokulunda görev yapmaktadır. Yabancı öğrencileri 5, 6, 7 ve 8. Sınıflarda öğrenim görmektedirler. Demografik bilgiler ile ilgili elde edilen veriler tabloda belirtilmiştir.

Tablo 11  
*Katılımcıların Demografik Bilgileri*

		Frekans	Yüzde
Yaş	20-24	7	10,0
	25-30	29	41,4
	31-34	15	21,4
	35-40	12	17,1
	41 ve üstü	7	10,0
	Toplam	70	100
Cinsiyet	Kadın	39	55,7
	Erkek	31	44,3
	Toplam	70	100,0
Eğitim Durumu	Lisans	64	91,4
	Yüksek lisans	4	5,7
	Doktora	2	2,9
	Toplam	70	100,0
Mezun Olunan Lisans Bölümü	Türkçe Öğretmenliği	39	55,7
	Türk Dili ve Edebiyatı	18	25,7
	Sınıf Öğretmenliği	7	10,0
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	1	1,4
	Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatı	2	2,9
	Cevap Vermeyen	1	1,4
	Toplam	70	100,0
	Meslekte Çalışma Yılı	1-5 yıl	40
6-10 yıl		16	22,9
11-15 yıl		5	7,1
16-20 yıl		6	8,6
21-25 yıl		3	4,3
Toplam		70	100,0
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Tecrübesi	1 yıl ve daha az	17	24,3
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Tecrübesi	2 yıl	27	38,6
	3 yıl	15	21,4
	4 yıl	6	8,6
	5 yıl	3	4,3
	6 yıl ve üstü	2	2,9
	Toplam	70	100,0
Öğretilen Kur	A1	9	12,9
	A2	5	7,1
	B1	2	2,9

Tablo 11'in Devamı

	B2	0	0
	C1	1	1,4
	C2	1	1,4
	A1-A2	8	11,4
	Karma	26	37,1
	Cevap Vermeyen	18	25,7
	Toplam	70	100,0
MEB'de Çalışma Pozisyonu	Kadrolu	35	50,0
	Sözleşmeli	2	2,9
	Ücretli	31	44,3
	Cevap Vermeyen	2	2,9
	Toplam	70	100,0
Yabancı Dil ve Seviyesi	İngilizce Başlangıç	10	14,3
	İngilizce Orta	25	35,7
	İngilizce İyi	3	4,3
	Cevap Vermeyen	32	45,7
	Toplam	70	100,0
Yabancı Öğrencilerin Uyuşuğu	Suriye	23	32,9
	Farklı Uyuşuklardan	39	55,7
	Cevap Vermeyen	8	11,4
	Toplam	70	100,0

Katılımcıların yaşları incelendiğinde %41,4 25- 30 yaş, %21,4 31-34 yaş, %17,1 35-40 yaş, %10 41 ve üstü, %10,0 20-24 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların %55,7 kadın, %44,3 erkektir. %91,4 lisans mezunu olup, %55,7 Türkçe Öğretmenliği, %25,7 Türk Dili ve Edebiyatı, %10 Sınıf Öğretmeni, %1,4 Sosyal Bilgiler, %2 Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatı mezunudur. Öğretmenlerin çalışma pozisyonu %50,0 kadrolu, %2,9 sözleşmeli, %44,3 ücretli öğretmenlik yapmaktadır. Meslekte çalışma yılı açısından incelendiğinde %57,1'i 1-5 yıl, %22,9'u 6-10 yıl, %71,1 11-15 yıl, %8,6 16-20 yıl, %4,3 21-25 yıl öğretmenlik yapmakta olup, yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki tecrübeleri %24,3'ünün 1 yıl ve daha az, %38,6'sının 2 yıl, %21,4'ünün 3 yıl, %8,6'sının 4 yıl, %4,3'ünün 5 yıl, %2,9'unun 6 yıl olduğu belirlenmiştir. Türkçe öğretiminin öğretilen kur açısından değerlendirilmesi incelendiğinde %37,1'i karma, %25,7'sinin ise cevap vermediği, %12,9'unun A1, %7,1 A2, %11,4'ünün ise A1ve A2 olarak belirttiği belirlenmiştir.

Öğretmenlerin yabancı dil ve seviyeleri %35,7 İngilizceyi orta derecede, %14,3'ü başlangıç düzeyinde, %4,3 iyi derece bildiğini belirtmiş, %45,7'si ise cevap vermemiştir. İngilizceyi orta derecede bildiğini belirten 3 öğretmenden 2 si Almancayı orta, 1'i ise Azerbaycan ileri düzeyde bildiğini belirtmiştir.

Yabancı öğrencilerin uyruğu ile ilgili öğretmenlerin %32,9'u Suriye, %55,7'si ise farklı uyruklardan %11,4'ü ise cevap vermemiştir. Farklı uyruklardan öğrencilerinin olduğunu belirten öğretmenlerin cevapları incelendiğinde Suriye uyruklu öğrencilerinin olduğu hepsi tarafından belirtilmiştir. Bununla birlikte Mısır, Afganistan, Irak, İran, Türkmenistan, Rus, Azeri, Ukrayna, Lübnan, Ürdün, Filistin belirtilen diğer uyruklardır.

Katılımcıların demografik bilgileri incelendiğinde 25-34 yaş aralığında katılımcıların yoğunlukta olduğu görülmüştür. Erkek ve kadın katılımcıların oran olarak dengeli olduğu görülmüş olup ve bu durum çalışmanın değerini arttırmıştır. Katılımcıların büyük çoğunluğunun lisans mezunu olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaya katılanların çoğunu Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri oluşturmaktadır. Katılımcıların meslekteki kıdem yıllarına göre büyük çoğunluğun 1-10 yıl arası çalıştığı görülmektedir. Katılımcıların büyük oranda 1-3 yıl arası yabancı dil olarak Türkçe öğretim tecrübesine sahip oldukları anlaşılmıştır. Katılımcılardan elde edilen verilere göre sınıflarında bulunan yabancı öğrencilerin farklı kurlarda (seviyelerde) olduğu belirlenmiştir. Bu durumun sınıflarda Türkçe öğretiminde aksamalara yol açtığı belirlenmiştir. Bu durum katılımcıların karma gruplarda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda yetersiz olduklarını ve konu ile ilgili gerekli eğitimlerin yapılması sonucuna ulaşılabilir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun kadrolu öğretmenlerden ve ücretli öğretmenlerden oluştuğu anlaşılmıştır. Katılımcıların yabancı dil seviyesine ilişkin alınan veriler doğrultusunda çoğunluğun bu soruya cevap vermediği görülmüş olup bir kısmının orta düzeyde İngilizce bildiği anlaşılmıştır. Katılımcıların yabancı öğrencilerinin daha çok Suriyeli olduğu görülmektedir.

## **Veri Toplama Aracı**

Bu araştırma görüşme yöntemini içeren nitel bir araştırmadır.

Görüşme, sosyal bilimlerde ve özellikle de sosyolojide en sık kullanılan araştırma yöntemlerinden biridir; "neredeyse sosyolojik yöntemle hemen hemen eş anlamlı kullanılır hâle gelmiştir" (Belsey & Ruth , 1998, s. 102). Yirminci yüzyılın son dönemlerinde pek çok sosyal bilim alanında görüşme, etkili bir veri toplama yöntemidir.

Görüşme yöntemi kullanılan araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik nedeniyle eğitim bilim araştırmalarına daha uygun bir teknik görünümü vermektedir. (Türnüklü, 2000, s. 547).

Araştırmada kullanılan görüşme formu literatür incelenmesi sonucu alan uzmanı 3 öğretim görevlisi görüşleri doğrultusunda geliştirilmiş ve iki Türkçe öğretmenine uygulanarak yapılan düzeltmeler sonrası son haline getirilmiştir. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm demografik bilgileri elde etmeye yönelik 13 maddeden oluşmaktadır. İkinci bölüm ise Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaşanan zorluklarının belirlenmesine yönelik 12 madde ve eklemek istenilen görüşler için 1 madde olmak üzere toplam 13 maddeden oluşmaktadır.

## **Verilerin Toplanması**

Araştırma öncesinde Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi etik kurul onayı ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alınmıştır.

Araştırma verileri, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde İstanbul ili Esenyurt ilçesinde görevli tüm Türkçe öğretmenlerine -216 kişi- ulaştırılmış sınıflarında yabancı öğrenci bulunan gönüllü 70 Türkçe öğretmenine araştırmacı tarafından görüşme soruları sorulmuştur. Toplanan görüşme formları veri analizine tabi tutulmuştur.



## **Verilerin Analizi**

Verilerin analizi için içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi, elde edile verileri açıklamaya yönelik kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amacıyla yapılmakta olup betimsel analizlerde elde edilemeyen kavram ve temalar keşfedilebilir. Bunun için, verilerin kavramsallaştırılması, kavramların mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve temanın belirlenmesi gerekir (Yıldırım & Şimşek, 2006, s. 227).

Araştırmaya katılan öğretmenler K1, K2, K3 .... K70 şeklinde sıralanarak cevaplar tek tek incelenmiştir. Çeşitli temalar ve alt temalar belirlenmiştir. Demografik veriler ve SPSS 24 istatistik programına işlenmiş, elde edilen verilerin analizleri yapılmıştır.

## Bölüm IV: Bulgular ve Yorumlar

### Ana Dili Türkçe Olmayan Öğrencilerin Türkçe Öğretme Ortamına Uyum Sağlama Konusunda Öğretmenlerin Yaşadıkları Zorluklar

Tablo 12  
*Öğretme Ortamına Uyumda Yaşanan Zorluklar*

Tema		Frekans	Yüzde
İletişim	Türkçe Konuşamama, Anlamama	19	15,1
	Türkçe Yazamama	4	3,2
	İletişim kuramama	5	4,0
	Öğrencilerin ana dilini bilmeme	2	1,6
	Türkçe öğrenme ihtiyacı hissetmeme, derslere ilgisizlik	14	11,1
İlişkiler	Kendi dilinde iletişime devam etme	14	11,1
	Türk arkadaş edinmeme	8	6,3
	Yabancı uyrukluları dışlama, olumsuz	4	3,2
	Görgü kuralları, okul ve sınıf kurallarına uyamama	21	16,7
	Veli ile iş birliğinin yapılamaması	1	0,8
Bireysel Özellikler	Önyargılı Olma, Çekingenlik, Öz güven eksikliği, dini inanışlar gibi bireysel nedenler	8	6,3
	Devamsızlık	2	1,6
Öğrenme Ortamı	Sınıf ortamından ve materyal eksikliği kaynaklanan nedenler	6	4,8
Dil	Alfabe ve dil bilgisi problemleri, kelime anlamı, deyim ve atasözlerinin anlamları bilmeme	10	7,9
	İki dil arasındaki farklılıklar	2	1,6
	Türkçe seviyelerinin farklı olması	2	1,6
Problem yaşamayan		4	3,2
Toplam		129	100

Kavramlardan beş tema oluşturulmuştur, katılımcıların verdiği cevaplar incelendiğinde yaşanan problemlere en çok iletişim ve ilişkiler temasında olduğu belirlenmiştir. İlişkiler temasında görgü kuralları, okul ve sınıf kurallarına uyamama %16,7; kendi dilinde iletişime devam etme %11,1; iletişim temasında Türkçe Konuşamama ve Anlamama %15,1; Türkçe öğrenmeye ve derslere ilgisizlik %11,1 olduğu belirlenmiştir. Problem yaşamadığını belirtenlerin oranı ise %3,2' dir.

İletişim ve ilişkiler temalarında en fazla sorunun olduğu görülmektedir. İletişim temasında Türkçe konuşamama, anlamama ve Türkçe öğrenme ihtiyacı hissetmeme, derslere ilgisizlik durumları en sık görülen problemler arasında olduğu tespit edilmiştir. İlişkiler temasında ise görgü kuralları, okul ve sınıf kurallarına uyamama ile kendi dilinde iletişime devam etme en çok görülen sorunların arasında olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar Türkçe konuşamayan, konuşulanları anlamayan öğrencilerle iletişim kurmakta zorlanmıştır. Sınıflara herhangi bir hazırlık eğitimi almadan gelen yabancı öğrenciler hem öğretmenleri ile hem de Türk öğrencilerle iletişim kurmamaktadır. Yabancı öğrenciler sınıflara yaş grubuna göre yerleştirilmektedir. Bu durum sınıfta çeşitli dil seviyelerinden öğrenciler oluşmasına sebep olmaktadır. Öğretmenler bu olumsuzluktan dolayı derslerde süre sıkıntısına ve iletişim kopukluğuna dair sorunlar yaşamaktadır. Katılımcı cevaplarından örnekler aşağıda belirtilmiştir

K30: *“Öğrencilerin Türkçe seviyeleri birbirinden farklı olduğu için hepsine ayrı ayrı vakit ayırmak gerekiyor. Bundan dolayı süre sıkıntısı yaşıyorum. Ayrıca çekingen davranıyorlar.”*

K54: *“Öğrencilerin geldiği ülkedeki kültür farklılıkları ayrıca adabı muaşeret farklılıkları bazı problemler oluşturuyor.”*

K67: “Evinde, aile ortamında kendi dilini sürekli konuştuğu için okul ortamında Türkçe öğrenmede doğal olarak zorlanıyorlar. Anlamadıkları için dinleme olgusu da geri kalıyor.”

K68: “Türkçeyi konuşan öğrencilerin içinde uyum sağlamalarını gerçekleştirmek imkânsız. Çoğu kez anlatılanları anlamıyorlar. Ayır sınıf oluşturulmalı.”

K69: “Konuşulan dili anlamıyorlar, bu yüzden anlaşma dediğimiz şey olmuyor.”

### Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşadıkları Zorluklar

Tablo 13  
Dil bilgisi Öğretilirken Yaşanan Zorluklar

Tema		Frekans	Yüzde
Dilin Yapısı	Ana dil ve Türkçe dil bilgisi farklılıkları	11	11,6
	Türkçenin eklemeli bir dil olması, kök ek ayrımında zorluk	15	15,8
	Cümle yapısının farklı olması	6	6,3
Dil bilgisi	Ana dilindeki karşılığını bilmeme, soyut olması	19	20,0
Yazma	Alfabe farklılığı	2	2,1
	Yazım hataları	3	3,7
	Noktalama işaretlerinin anlamını kavrayamama	1	1,0
Okuma- Yazma	Okuma yazma bilmemeleri	2	2,1
Konuşma- Okuma	Telaffuz sorunları	5	5,3
Anlam Bilgisi	Anlamı bilinen kelimelerin az olması, mecaz anlamı anlamada yaşanan güçlük	11	11,6
İletişim	İletişimin sağlanamaması	8	8,4
Öğrenme Ortamı	Sınıf mevcudu, materyal azlığı	4	4,2
Bireysel	İsteksizlik	7	7,4
Nedenler	Devam Problemleri	1	1,1
	Toplam	95	100,00

Katılımcıların cevaplarından dokuz tema oluşturulmuştur. Dil bilgisi, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin kendi ana dillerinin yapısal farklılıklarından dolayı öğrenimde sorun teşkil eden doğal bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Candaş Karababa, 2009). Katılımcı cevapları incelendiğinde Türkçe dil bilgisi öğretilirken yaşanan problemler arasında %20 ana dilindeki karşılığını bilmeme ve dil bilgisinin soyut olmasından, %15,8 dilin yapısı temasında Türkçenin eklemeli bir dil olmasından ve kök-ek ayrımının yapılamamasından, %11,6 ana dil ve Türkçe dil bilgisi farklılıklardan kaynaklandığı belirtilmiştir. Tema olarak en çok ana dil ve Türkçenin dil yapısından kaynaklı dil bilgisi öğretiminde problemler yaşandığını belirtebiliriz. %11,6 öğrencilerin kelime dağarcığının az olması, kelimelerin cümle içindeki anlamlarını anlamada yaşanan güçlüklerin dil bilgisi öğretiminde problem olarak belirtildiği belirlenmiştir. %8,4 iletişim sağlanamaması da dikkat çeken problemler arasında belirlenmiştir.

Dilin yapısı, dil bilgisi ve anlam bilgisi temalarının en önemli problemler olarak görüldüğü anlaşılmıştır. Dilin yapısı teması ile ilgili en çok karşılaşılan problemler arasında ana dil ve Türkçe dil bilgisi farklılıkları ve Türkçenin eklemeli bir dil olması, kök ek ayrımında zorluk görülürken, dil bilgisi teması ile ilgili olarak ise ana dilindeki karşılığını bilmeme, soyut olması gibi sorunlar ön plana çıkmaktadır. Anlam bilgisi temasında ise en fazla görülen problemin anlamı bilinen kelimelerin az olması, mecaz anlamı anlamada yaşanan güçlük olduğu tespit edilmiştir. Türkçe iyi öğrenen yabancı öğrencilerde dil bilgisi öğretiminin daha etkili olduğu belirtilmiştir. Katılımcı cevaplarından örnekler aşağıda belirtilmiştir.

K1: *“Kendi dillerinde Türkçe karşılıklarını bilmedikleri için sorun yaşıyor.”*

K3: *“Dil bilgisinde çok verim sağlayamadım. Birçoğunun gözlerine baktığımda bunu açık bir şekilde gördüm. Kelime dağarcıkları az olduğundan özellikle bu problemi yaşadığımı düşünüyorum. Türkçeyi iyi öğrenmiş öğrencilerde bu problemi göremedim”*

K39: “Okuma ve öğrenmede sorun yaşamaktadırlar.”

K45: “Genel olarak ek kök ayrımı yapmakta zorlandılar.”

K61: “Sözcüklere gelen yapım eklerini ve çekim eklerini kavratırken problem yaşıyorum. Öğrenciler ezber düzeyinde öğreniyor. Ekler farklı sözcüklere geldiğinde oluşan farklılıktan dolayı dengesizlik yaşıyor. (Örneğin ev-de, okul-da, sokak-ta).”

### Öğretmenlerin Dinleme Eğitimi Verirken Yaşadıkları Zorluklar

Tablo 14

*Dinleme Eğitimi Verilirken Yaşanan Zorluklar*

Tema		Frekans	Yüzde
Anlama	Kelimelerin anlamını bilmeme, sınırlı kelime bilgisi	19	22,9
	Telaffuzu anlamada güçlük	3	3,6
	Anlamıyorlar	19	22,9
	Sorun yaşanmıyor	9	10,8
Hız	Hızlı okumaları anlamama	4	4,8
	Dinlenen metni takip edememe	1	1,2
Materyal	Seviyeye uygun metin olmaması	2	2,4
	Materyal eksikliği	4	4,8
Bireysel	İlgi ve dikkat eksikliği	19	22,9
Nedenler	Not almamaları	2	2,4
İletişim	Türkçe bilmemeleri	1	1,2
	Toplam	83	100,0

Katılımcıların cevaplarından beş tema oluşturulmuştur. Katılımcıların cevapları incelendiğinde anlama temasında yaşanan sorunların daha çok olduğu %22,9 kelimelerin anlamını bilmeme, %22,9 anlamıyorlar, %10,8 dinlediklerini anlamada sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Dinlemede yaşanan sorunlar arasında %22,9 ilgi ve dikkat eksikliği olarak belirtmiştir. Katılımcılar, öğrencilerin ilgi ve dikkat eksikliğinin anlamamaları kaynaklı olduğunu belirtmiştir.

Anlama ve bireysel nedenler temaları en büyük sorun oluştururken anlama teması ile ilgili olarak en fazla sorunun kelimelerin anlamını bilmeme, sınırlı kelime bilgisi ve öğrencilerin anlamamaları olduğu tespit edilmiştir. Bireysel nedenler temasında ise en önemli sorunun ilgi ve dikkat eksikliğinin olduğu yapılan analiz sonucunda ulaşılmıştır. Öğretmenler, Türkçe bilmeyen yabancı öğrencilerin derslerde dikkatlerinin dağıldığını belirtmişlerdir. Sınıfta birçok seviyeden öğrencilerin olması dinleme eğitiminde sorunlara neden olmaktadır. Kelime hazinesi yetersiz olan öğrenciler dinlediklerini anlamamaktadır. Katılımcılar Türkçe anlamayan öğrencilerin zamanla içine kapanık hale geldiğini ve sadece kendi ana dilinden olan öğrencilerle iletişim kurduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı cevaplarından örnekler aşağıda belirtilmiştir.

K11: *“Dinleme metinlerinde karşılıklarına çıkan kelimelerin anlamlarını bilmemeleri.”*

K43: *“Kelime hazinesinin yetersiz olmasından söylemiş olduğumuz birçok kelimeyi ve cümleyi anlayamamaları...”*

K53: *“Dinleme materyallerinin yetersiz oluşu (kaynak temini) en önemli problemidir.”*

K60: *“Dinlediklerini anlamıyorlar. Türkçe bilen, dinlediğini anlayan öğrencilerle problem yaşanmıyor.”*

K68: *“Anlaşılmadığı için dikkat dağılıyor.”*

## Öğretmenlerin Okuma Eğitimi Verirken Yaşadıkları Zorluklar

Tablo 15  
Okuma Eğitimi Verilirken Yaşanan Zorluklar

Tema	Frekans	Yüzde	
Dilin Yapısı	Alfabe farklılığı	7	8,0
ve Özellikleri	Ana dil alfabesinde olmayan seslerde zorlanma	12	13,8
	Yazma yönünün farklılığı	2	2,3
Okuma	– Okuma-yazma bilmeme	6	6,9
Yazma	Akıcı ve doğru okuyamama	7	8,0
Konuşma	Türkçe konuşamama/bilmeme	6	6,9
	Telaffuz sorunları	18	20,7
Anlama	Okuduğunu anlamama	13	14,9
Materyal	Seviyeye uygun metin bulunmaması	3	3,4
Bireysel	İsteksizlik	4	4,6
Özellikler	Özgüven eksikliği	3	3,4
	Kitap okuma alışkanlığının olmaması	2	2,3
	Davranış problemleri	2	2,3
Öğretmen kaynaklı	Farklı seviye grupları ile ders işleneceğini bilmeme	1	1,1
	Ortak bir dil bilmeme	1	1,1
	Toplam	87	100,0

Katılımcıların okuma eğitimi ile ilgili cevaplarından yedi tema oluşturulmuştur. Katılımcıların cevapları incelendiğinde %20,7 telaffuz sorunları, %14,9 okuduğunu anlamama, %13,8 ana dil alfabesinde olmayan seslerde zorlanma olarak belirlenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde okuma eğitiminde ana dilinde olmayan seslerin telaffuzunda yaşanan sorunlar, okuduğunu anlamama ve okuma yönünün farklı olması okuma eğitiminde karşılaşılan önemli nedenler olduğu belirlenmiştir.

Okuma eğitimi verilirken yaşanan sorunlara ilişkin veriler incelendiğinde konuşma teması ile dilin yapısı ve özellikleri teması en sık karşılaşılan problemlerin olduğu alanlar olarak görülmüştür. Konuşma temasında en fazla problemin telaffuz sorunlarında olduğu



görülürken, dilin yapısı ve özellikleri temasında ise en çok ana dil alfabesinde olmayan seslerde zorlanma sorunları ön plana çıktığı anlaşılmıştır. Okuma eğitimi verilirken yaşanan sorunlara ilişkin en az yaşanan problemin öğretmen kaynaklı olarak görülmesi dikkat çekici bir veridir. Okuma eğitiminde öğrencilerin isteksiz olmalarının nedeni diksiyon bozukluğunun vermiş olduğu kaygı halidir. Öğrencilerin çoğu derslerde Türkçe okumak istememektedir. Katılımcı cevaplarından örnekler aşağıda belirtilmiştir.

K16: “*Sesletimde ilk etapta problem yaşıyoruz “gidicez” yerine “gidiçez” gibi (gideceğiz).”*

K21: “*Kelimeleri akıcı okuyamama, Hecelere bölme uzatma veya inceltme, Bilmediği kelimeler varsa okuduğunu anlayamama, Söz varlığı eksikliği, Konu, ana fikir bulmama.”*

K29: “*Seviyelerine göre okumaları değişiyor. Çoğu okuyamıyor.”*

K36: “*Öğrenciler genellikle Türkçe okuma konusunda isteksiz ve çekingen davranıyorlar.”*

K60: “*Türkçe bilmeyen öğrenciler okumayı öğrenmede güçlü çekiyorlar. Okuduğunu anlayan öğrencilerle problem yaşanmıyor.”*

### **Öğretmenlerin Konuşma Eğitimi Verirken Yaşadıkları Zorluklar**

Tablo 16  
*Konuşma Eğitimi Verilirken Yaşanan Zorluklar*

<b>Tema</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>	
Konuşma	Telaffuz ve diksiyon sorunları	30	50,0
	Arapça kelime ve cümleler ekleme	1	1,7
	Ana dil ile iletişimin yoğun olması	9	15,0
Cümle	Kurallı cümle kurmada güçlük	2	3,3
	Yükleme uygun ek kullanama	3	5,0
Kelime	Çok anlamlı kelimelerde güçlük	7	11,7
	Sınırlı kelime dağarcığı	6	10,0
Ses	Ses yutarak konuşma	2	3,3
	Toplam	60	100

Konuşma eğitiminde yaşanan sorunlar dört tema olarak belirlenmiştir. Katılımcıların konuşma eğitiminde %50,0 telaffuz ve diksiyonda sorun yaşadıkları, %15,0 ana dil ile iletişimi yoğun olarak kullanmaları, %11,7 kelimelerin farklı anlamlarını anlamda güçlük, %10,0 kelime dağarcığının az olması yaşanan sorunlar olarak belirlenmiştir.

Konuşma eğitimi verilirken yaşanan sorunlara ilişkin veriler analiz edildiğinde konuşma temasının en önemli sorun teşkil ettiği anlaşılmış olup telaffuz ve diksiyon sorunlarının en önemli sorun olarak görüldüğü anlaşılmıştır. Kelimelerin telaffuzunda sorun yaşayan öğrenciler konuşmaktan çekinmektedir. Katılımcı cevaplarından örnekler aşağıda belirtilmiştir.

K3: *“Bir bölümü kitap okuyarak ve derse katılarak konuşmada başarılı olurken diğer bölüm kitap okumadığı ve derse katılmadığı için başarısız oldu.”*

K5: *“Okuma eğitiminde olduğu gibi telaffuz zorlukları, öğrenciyi yıldırıyor.”*

K24: *“Türkçe konuşma olarak en çok zorlandığım şeylerden biri çok pratik yapmamaları, konuştuklarında anlaşılama sebeplerden biri. Misal biz morale başka bir açıdan bakıyor ve konuşuyoruz fakat onlarda ahlak demek. Bu sebeple sıkıntı yaşamaktayız.”*

K34: *“Konuşma konusunda dinleme ve okumadaki kadar problem olmuyor.”*

K49: *“Telaffuzda yaşadıkları sıkıntı nedeni ile diğer öğrenciler alay etti. Bu da onların konuşmasını engelledi. Uzun zaman sonra uyum sağladılar.”*

## Öğretmenlerin Yazma Eğitimi Verirken Yaşadıkları Zorluklar

Tablo 17  
Yazma Eğitimi Verilirken Yaşanan Zorluklar

Tema	Frekans	Yüzde	
Dilin Yapısı	Alfabe (karakter farklılığı)	16	18,6
ve Özellikleri	Yazım yönünün farklı olması	8	9,3
	Cümle yapısı farklılığı	1	1,2
	Eklerde yanlışlar	2	2,3
Dilin Kuralları	Dil bilgisi kurallarına uymama	6	7,0
	Yazım ve noktalama kurallarına uymama	7	8,1
Harf	Harf yazım hataları	18	20,9
	Eksik harf yazımı	4	4,7
	Ünlü harflerin karıştırılması	3	3,5
Serbest Metin	Anlam bütünlüğü olmayan metin yazımı	5	5,8
Dikte	Dikte çalışmalarında yazamıyorlar	2	2,3
	Yeterince zaman ayıramamız	2	2,3
Bireysel	Öğrenmek istememe	7	8,1
Nedenler	Velilerin Türkçe bilmemesi	2	2,3
	Sorun yaşanmadı	3	3,5
	Toplam	86	100,0

Katılımcıları yazma eğitiminde altı tema oluşturulmuştur. Yabancı uyruklu öğrencilerin yazma eğitiminde %20,9 harf yazım hataları yapıldığı, %18,6 alfabe farklılığı ve %9,3 yazım yönü farklılığının yazma alanındaki sorunların kaynağı olduğu, %8,1 yazım ve noktalama kurallarına uymama, %8,1 öğrenmek istememe, %7 dil bilgisi kurallarına uymama yazma alanında görülen sorunlar arasında en çok belirtilen sorunlar olduğu belirlenmiştir.

Yazma eğitimi verilirken yaşanan sorunlara ilişkin veriler incelendiğinde dilin yapısı ve özellikleri ile harf temalarının en çok sorun yaşanan temalar olduğu anlaşılmıştır. Dilin yapısı ve özellikleri temasında en önemli sorunun alfabe (karakter farklılığı) olduğu görülürken harf temasında ise harf yazım hataları sorunu en sık karşılaşılan problem olarak görüldüğü yapılan analizler sonucunda ulaşılmıştır. Yabancı öğrencilerin alfabelerinin farklı

olması, yazının yönü, Türkçe anlama konusundaki eksiklikleri öğretmenlerin çeşitli zorluklar yaşamasına neden olmaktadır. Katılımcı cevaplarından örnekler aşağıda belirtilmiştir.

K18: “Alfabe farklılığından dolayı yazma eğitiminde sıkıntı yaşıyoruz.”

K22: “Yazmada Latin alfabesine uyum sağlayamadıklarını gördüm. Harfleri yazmada sıkıntı yaşıyorlar.

- Noktalama işaretlerini kullanamıyorlar.

- Genellikle cümlelerin tamamında büyük harf kullanmayı tercih ediyorlar.”

K31: “Kendileri sağdan sola yazdıkları için zorlanıyorlar.”

K45: “Yazım kurallarına uygun yazamadılar.”

K52: “Türkçe bildikleri için zorlanmadım.”

## Öğretmenlerin Ders Kitapları, Çalışma Kitapları, Ders Notlarının İçerikleri Bakımından Yeterliliği ile İlgili Yaşadıkları Zorluklar

Tablo 18

*Ders kitapları Çalışma Kitapları, Ders Notlarının İçerik Bakımından Yeterliliği ve Yaşanılan Zorluklar*

Tema		Frekans	Yüzde
Kaynak	Yetersiz	19	24,4
	Yeterli	5	6,4
	Yok	14	17,9
	Kendim hazırlıyorum	2	2,6
	Kendi imkanlarımızla bulduk	2	2,6
	Pratik için uygun değil,	5	6,4
Öğrenciler	Okuma-yazma bilmeyenler için ağır	11	14,1
	Seviyeye uygun değil	16	20,5
Öneriler	Öğretmen kılavuz kitabı hazırlanabilir	1	1,3
	Açıklamalı kitap basılmalı	1	1,3
	Günlük hayata uygun içerikler olmalı	2	2,6
	Toplam	78	100,0

Ders kitapları, çalışma kitapları, ders notlarının içerik bakımından yeterliliği ve yaşanan sorunlara ilişkin katılımcı cevapları üç temada toplanmıştır. Katılımcılar, ders kitapları, çalışma kitapları, ders notlarını %24,4 yetersiz, %6,4 yeterli, %17,9 yok (yabancılara Türkçe öğretimi için), olarak belirtmişlerdir. Kullanılan kaynakları yabancı öğrenciler açısından değerlendirdiklerinde %20,5 seviyelerine uygun olmadığını, %14,1 okuma-yazma bilmeyenler için ağır olduğunu belirtmişlerdir.

Ders kitapları, çalışma kitapları, ders notlarının içerik bakımından yeterliliği ve yaşanan sorunlara ilişkin veriler incelendiğinde kaynak ve öğrenci temalarının en önemli sorun olduğu anlaşılmıştır. Kaynakların yetersiz olduğu ve ihtiyaç duyulan kaynaklara ulaşılmadığı, yok denecek kadar az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler temasında ise kaynakların öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığı ve okuma-yazma bilmeyenler için ağır olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Var olan kaynakların ana dili Türkçe olan öğrenciler için hazırlandığı belirlenmiştir. Ders kitapları, çalışma kitapları, ders notlarının içerik bakımından yeterliliği ve yaşanan sorunlara ilişkin öğretmenlerden gelen önerilerin az olması ayrıca üzerine düşünülmesi gereken bir veri olduğu tespit edilmiştir. Katılımcı cevaplarından örnekler aşağıda belirtilmiştir

K1: *“Çocuklara ağır geliyor. Ama okuma-yazma bilenler için aynı sorun yaşanmıyor.”*

K9: *“Yeterli etkinlik, çocuk seviyesine inilmeme, her yaş grubuna hitap etmeyen kitaplarla çalışıyoruz.”*

K21: *“En çok gramer üzerinden ilerlemesi çocukları çok fazla konuşma becerisine ve hayata geçirilmemesine sebep oluyor. Daha fazla örnek, pratik olması daha yardımcı olacaktır.”*

K33: *“Türkçe eğitiminde, MEB tarafından verilen Türkçe ders kitaplarının çok yetersiz olduğunu düşünüyorum.”*

K65: *“İçerikle ilgili problem yok. Kitapların müfredatı yeterlidir.”*

## Öğretmenlerin Öğretim Materyali Temininde Yaşadıkları Zorluklar

Tablo 19  
*Öğretim Materyali Temininde Yaşanan Zorluklar*

Tema		Frekans	Yüzde
Materyal	Yetersiz	20	29,0
	Yok, bulmak çok zor	15	21,7
	Farklı bir materyal temin edilmedi	4	5,8
	Farklı kaynaklar temin edildi	5	7,2
	Sorun yaşamadım	11	15,9
Aile	Aile destek olmuyor	3	4,3
Öneri	Seviyelerine uygun materyal temini	8	11,6
	Kolay ulaşılmalı, herkes ulaşabilmeli	3	4,3
	Toplam	69	100,0

Öğretim materyali temini ile ilgili verilen cevaplardan üç tema oluşturulmuştur. Katılımcılar %29,0 var olan materyalleri yetersiz, %21,7 materyal yok ya da bulmak çok zor, %11 sorun yaşamadım olarak belirtmiştir. Katılımcı görüşleri incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için materyal ihtiyacının olduğu, seviyeye uygun materyal bulmakta zorlandıkları belirlenmiştir.

Öğretim materyali temininde yaşanan sorunlara ilişkin verilere incelendiğinde materyal temasının en önemli sorun olduğu görülmüştür. Materyal temasında en önemli sorunun materyal temininde yetersizlik olduğu ve günümüz şartlarında bu materyallere ulaşmanın zor olduğu verilen yanıtlardan anlaşılmıştır. Katılımcı cevaplarından örnekler aşağıda belirtilmiştir.

K25: “Yabancı öğrencilerimiz için seviyelerine uygun kitaplar temin edilirse daha iyi olur.”

K32: “Özellikle çocuklara yönelik hikâye ve roman türünde Türkçe başlangıç seviyesine uygun kelime ve cümle yapılarının olduğu materyaller gerekmekte. Çünkü çocukların okuma ihtiyaçlarını bu anlamda karşılayamamaktayız.”

K43: “*Ders kitaplarındaki metinler ve metinlere dayalı etkinlikleri anlamak ve bunları yapmak öğrencileri zorlamaktadır.*”

K62: “*Materyal bulmak çok zor.*”

K68: “*Onlara yönelik bir materyal yok.*”

## Öğretmenlerin MEB Türkçe Öğretimi Müfredat Programı ile İlgili Karşılaştıkları Zorluklar

Tablo 20

*MEB Türkçe Öğretimi Müfredat Programı ile İlgili Karşılaşılan Zorluklar*

Tema		Frekans	Yüzde
Müfredat	Türkçe bilmeyenler için kavram sayısı çok	11	16,4
	Günlük kullanım/pratik için uygun değil	11	16,4
	Seviye uygun değil, ağır	13	19,4
	Sorun yaşanmıyor	9	13,4
	Yabancı öğrenciler için bir madde yok	2	3,0
Öneri	Farklı müfredat uygulanmalı	21	31,3
	Toplam	67	100,0

MEB Türkçe Öğretimi Müfredat Programı ile ilgili karşılaşılan sorunlara ilişkin elde edilen veriler müfredat ve öneri temaları olarak belirlenmiştir. Katılımcılar %16,4 Türkçe bilmeyenler için kavram sayısının çok olduğu, %16,4 günlük hayatta kullanım için uygun olmadığını, %19,4 seviyeye uygun bir program olmadığını, %31,3 ise ayrı bir müfredat uygulanması gerektiğini belirtmiştir. Katılımcı cevaplarından örnekler aşağıda belirtilmiştir.

MEB Türkçe Öğretimi Müfredat Programı ile ilgili karşılaşılan sorunlara ilişkin veriler incelendiğinde mevcut müfredatın ana dili Türkçe olan öğrenciler için hazırlandığı dolayısıyla yabancı öğrenciler için uygun olmadığı, yabancı öğrenciler için ağır olduğu tespit edilmiştir. Öneri olarak da farklı müfredat programlarının uygulanması gerektiği sonucuna ulaşıldığı anlaşılmıştır. Katılımcı cevaplarından örnekler aşağıda belirtilmiştir.

K43: “MEB’in yabancı uyruklu öğrenciler için eğitim süreci içinde düzeylerine uygun sınıflar oluşturularak düzeylerine uygun müfredatla diğer öğrencilerle birlikte o yılın eğitimi tamamlanmalıdır.”

K55: “Sınıfımızda bulunan yabancı uyruklu öğrencilerin işlenen müfredat onlara ağır gelmektedir.”

K56: “Müfredat, Türkçe öğretimine uygun değil. Programımız yoğun olduğu için, ancak dersleri işliyoruz.”

K69: “Özellikle gramer konularını anlatırken hiçbir şekilde çoğu öğrencide verim alınamıyor. Müfredatta en çok karşılaşılan güçlük bu.”

K70: “Çok ağır düzeyde anlaşılmıyor.”

### Öğretmenlerin Teorik-Pratikte Yeterlilikle İlgili Yaşadıkları Zorluklar

Tablo 21  
Teorik-Pratikte Yeterlilikle İlgili Yaşanan Zorluklar

Tema	Frekans	Yüzde	
Sorun yaşanmıyor	8	20,0	
Pratikte başarıyıam	1	2,5	
Dilin Yapısı	Dilin ve gramer yapısının bilinmemesi	2	5,0
ve Özellikleri	Telaffuz sorunları	1	2,5
Bireysel	İlginin az olması	1	2,5
Nedenler	Ana dil kullanımının devam etmesi	1	2,5
Öğretmen kaynaklı	Yabancı dil bilmeme	7	17,5
Öneri	Eğitim almadım	4	10,0
	Yardımcı öğretmen, psikolog, PICTES öğretmenleri vb. ile derse girmeli	3	7,5
	Seviyelerine uygun materyal kullanımı artmalı	7	17,5
	Dil ve gramer eğitimlerini almalı, denklik aldıktan sonra sınıfa alınmalılar, ortak bir müfredat olmalı.	4	10,0
	Öğretmen yeterliliği artırılmalı	1	2,5
	Toplam	40	100



Türkçe öğretimi alanındaki teorik-pratikte yeterlilik ve yaşanan sorunlara katılımcı cevapları incelendiğinde ise katılımcıların çocuğunun kendi teorik ve pratik yeterliliğinden çok dilin yapısı ve özellikleri, bireysel nedenler ve öneri olarak cevaplandığı görülmektedir. Katılımcıların bu maddeye cevap verme durumlarının da az olduğunu belirtebiliriz. Maddeye cevap veren katılımcıların %17,5 yabancı dil bilmeme, %10,0 yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili bir eğitim almadığını belirtmiştir.

Türkçe öğretimi alanındaki teorik-pratikte yeterlilik ve yaşanan sorunlara ilişkin veriler incelendiğinde öğretmen kaynaklı sorunların ilk sırada yer aldığı anlaşılmıştır. Öğretmenlerin bunun en önemli sebebini yabancılar için Türkçe eğitimi almadıkları ve yabancı dil bilmedikleri ile açıklamaları öneriler kısmında sundukları çözümler ile örtüşmektedir. Öneriler arasında yardımcı öğretmen, psikolog, PICTES öğretmenleri vb. ile derse girmeleri, öğrencilerin seviyelerine uygun materyal kullanımı artırılması, öğretmenlerin dil ve gramer eğitimlerini almaları, öğrencilerin Türkçe hazırlık dersleri aldıktan sonra sınıfa alınmalarını, tüm öğrenciler için ortak bir müfredat olması, öğretmen yeterliliğinin artırılması sonuçlarına ulaşılmıştır. Katılımcı cevaplarından örnekler aşağıda belirtilmiştir.

K28: *“Yeterlilikte sorun yaşamıyorum.”*

K42: *“Yabancı dil eğitimi konusunda kitaplar kadar, günlük yaşamdan da örnekler öğrencilerle işlenmeli.”*

K44: *“Yabancı dil bilmediğim için anlaşma sağlayamıyoruz.”*

K51: *“Bu konuyla ilgili bir eğitim almadım.”*

K59: *“Dil bilmediğimiz için anlaşma problemi yaşıyorum.”*

## Öğretmenlerin Türkçe Öğretiminde Okul Yönetimi ile Yaşadıkları Zorluklar

Tablo 22  
*Okul Yönetimi ile Yaşanan Sorunlar*

Tema		Frekans	Yüzde
Yöneticiler	Sorun yaşanmıyor	34	61,8
	Ellerinden geleni yapıyorlar, özverililer	5	9,1
	Katkısı da engeli de yok	2	3,6
	Çözüm üretemiyorlar	1	1,8
	Yabancı öğrencilerin sınıflara dengeli dağıtımına dikkat edilmiyor	1	1,8
	Materyal	Materyal temininde yetersiz	2
Fiziksel ortam	Derslik sayısının azlığı	6	10,9
	Ayrı bir eğitim alanının olmaması	4	7,3
	Toplam	55	100,0

Katılımcıların Türkçe öğretiminde okul yönetimi ile yaşanan sorunlara ilişkin cevapları incelendiğinde; %61,8 sorun yaşamadığını, %9,1 özverili olduklarını, %10,9 derslik sayılarının yetersiz olduğunu belirtmiştir.

Türkçe öğretiminde okul yönetimi ile yaşanan sorunlara ilişkin veriler analiz edildiğinde yöneticiler ile ilgili sorunların yok denecek kadar az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fiziksel materyal temasında derslik sayısının azlığı ve ayrı bir eğitim alanının olması gerektiği sorunları ön plana çıktığı görülmüştür. Katılımcı cevaplarından örnekler aşağıda belirtilmiştir.

K10: *“Materyal temininde yeterli desteği sağlayamadıklarını düşünüyorum.”*

K35: *“Okul yönetimiyle sorun yaşamıyoruz.”*

K50: *“Onlar için ayrı bir sınıf oluşturulabilir.”*

K59: *“Okul yönetimiyle sorun yaşanmıyor tek sorun sınıf yetersizliği.”*

K63: *“Herhangi bir problem yaşamadım.”*

## Öğretmenlerin Yabancı Öğrencilerle Aynı Sınıfta Bulunan Türk Öğrencilerle İlgili Yaşadıkları Zorluklar

Tablo 23  
*Türk Öğrencilerle Yaşanan Sorunlar*

Tema		Frekans	Yüzde
	Sorun yok	5	7,5
Ayrımcılık	Benimsemem, sevmeme, dışlama, alay etme	12	17,9
	Kültürel ve dil farklılıkları kaynaklı sorunlar	5	7,5
Uyum	Uyum sağlayamama	4	6,0
İletişim	Yabancıların gruplaşması kaynaklı etkileşim azlığı	3	4,5
	İletişim sorunları	15	22,4
Empati	Fırsat vermeme	3	4,5
	Ödevlerini yapma	1	1,5
	Kaygılarını anlamama	2	3,0
	Telaffuzdaki sorunları anlamama	2	3,0
Türk öğrenciler açısından	Yabancı öğrenciler için yapılan tekrarların derste sıkılma, ders süresinden alınmış olması	15	22,4
	Toplam	67	100,0

Türk öğrenciler ile ilgili yaşanan sorunlara ilişkin beş tema oluşturulmuştur. Katılımcı cevapları incelendiğinde %22,4 Türk öğrencilerin yabancılar için tekrarlardan sıkıldığı ve öğretmenlerin Türk öğrencilere haksızlık yapıldığını düşündüklerini, %22,4 Türk öğrenciler ile yabancı uyruklu öğrenciler arasında iletişim sorunlarının olduğunu, %17,9 yabancı uyruklu öğrencileri benimsemediklerini ve dışladıklarını belirtmişlerdir.

Türk öğrencilerle yaşanan sorunlara ilişkin veriler analiz edildiğinde ayrımcılık, iletişim ve Türk öğrenciler açısından temalarının en önemli sorun olarak görüldüğü anlaşılmıştır. Ayrımcılık temasında en fazla sorunun benimsememe, sevmeme, dışlama, alay etme gibi durumların teşkil ettiği görülmüştür. İletişim temasında öğrencilerin iletişim sorunlarının en önemli problem olarak görüldüğü anlaşılmıştır. Son olarak Türk öğrenciler

açısından teması incelendiğinde yabancı öğrenciler için yapılan tekrarların derste sıkılma, ders süresinden alınmış olarak görülmesi en önemli sorun olarak görüldüğü kanısına varılmıştır. Katılımcı cevaplarından örnekler aşağıda belirtilmiştir.

K13: *“Türk öğrenciler yabancı uyruklu öğrencileri sevmiyorlar. Temel bakım konusunda yetersiz ve pis olduklarını söylüyorlar. Kendi öğrenim haklarından tam anlamıyla yararlanamadıklarını, yabancı öğrencilerin onlar için sıkıntı olduğunu, sınıf sayısını arttırdığını ve sınıf ortamını bozduğunu dile getiriyorlar.”*

K26: *“Herhangi bir konuyu yabancı öğrencilerin seviyesine uygun anlattığımda Türk öğrencilerin sıkıldığını gözlemledim. Yabancı öğrenciler anlamadıklarını tekrar etmemizi istediklerinde Türk öğrenciler konuyu bildikleri için sıkılıyorlar.”*

K34: *“Çocuklar arası iletişim oldukça sorun yaratıyor. Öğrenciler anlamadıkları ve kültürel farktan dolayı birbirlerine uyum sağlayamıyor.”*

K41: *“Çoğu öğrenci yabancı öğrencileri kabullenemiyorlar yabancıları oyunlarına katmak istemiyorlar bu yaklaşımı kıramıyoruz aileler de genelde ön yargılı oluyorlar.”*

K64: *“Akranlarıyla zaman zaman dalga geçiyorlar. Taklit ediyorlar.”*

## Eklenmek İstenilen Görüşler

Tablo 24  
Eklenmek İstenilen Görüşler

Tema		Frekans	Yüzde
Müfredat	Hayata dönük, içerik ve diyaloglar yer almalı	4	12,1
	Türkçe dil öğretimi yapılmalı, müfredat değişmeli	2	6,1
	Seviyelerine uygun eğitim	10	30,3
Ölçme ve Değerlendirme	Kur sınavı yapılmalı	1	3,0
	Türkçe öğrenildikten sonra okula alınmalı	4	12,1
Materyal	Karşılaştırmalı sözcükler	1	3,0
	Çeşit artmalı	3	9,1
	Çocuklar için Türkçe öğretim kitabı hazırlanmalı	1	3,0
Öğretmen	Türkçe öğretmenleri yabancılara Türkçe öğretimi yapacaksa eğitim ve materyal desteği sağlanmalı, yeterli değilim	3	9,1
Proje	Yardımcı danışmanla verilebilir	1	3,0
	PİCTES öğretmenler, çalıştay yapılmalı	1	3,0
	Öğrencilerin kaynaşması sağlanmalı	2	6,1
	Toplam	33	100,0

Katılımcıların eklemek istedikleri görüşleri beş temada toplanmıştır. Katılımcıların %30,3 seviyelerine uygun almaları gerektiği, %12,1 günlük hayatta kullanabilecekleri içerik ve diyaloglara yer verilmesi gerektiğini, %12,1 Türkçe öğrenildikten sonra okula başlamaları gerektiğini, %9,1 materyal çeşitlerinin artırılması gerektiğini, %9,1 yabancılara Türkçe öğretiminin Türkçe öğretmenleri tarafından yapılacaksa eğitim ve materyal desteği yapılması gerektiğini, %6,1 Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin kaynaşması gerektiğini belirtmiştir.

Eklenmek istenilen görüşler incelendiğinde müfredat teması ile ilgili önerilerin daha fazla önerildiği sonucuna ulaşılmıştır. Müfredat teması ile ilgili olarak en çok öğrencilerin seviyelerine uygun eğitimin verilmesi gerektiği, verilecek eğitimlerin hayata dönük, içerik ve

diyaloglar yer almasının daha uygun olacağı düşünülmektedir. Ayrıca yabancı öğrencilerin Türkçe öğrendikten sonra okula alınması gerektiği önerisi de üzerinde düşünülmesi gereken bir husus olduğu anlaşılmıştır. Katılımcı cevaplarından örnekler aşağıda belirtilmiştir.

K7: *“Türkçe öğretimi sürecinde bireysel farklılıklar etkili olmaktadır. Bazı öğrencilerin öğrenim süreci oldukça hızlıken bazı öğrenciler bu süreci uzun olmaktadır. Buna rağmen bu öğrenciler için kur değerlendirme sınavı yapılması gerekirken yapılmamaktadır.”*

K15: *“Yabancılara Türkçe öğretimi görevi Türkçe öğretmenleri tarafından verilecekse bu konuda gerekli alt yapı hazırlanmalı, eğitim verilmeli, materyal zenginliği kazandırılmalı ondan sonra eğitime başlanmalı diye düşünüyorum. Kendimi bu konuda yeterli görmüyorum.”*

K25: *“Suriyeli ya da yabancı uyruklu öğrenciler ayrı sınıfta kendi seviyesine göre eğitim görmelidir. Alınan eğitimlerde pedagoğ eşliğinde verilmelidir. Seviyelerine uygun kitaplarda ders işlenmelidir. Seviyesi uygun değilse Türk öğrencilerle aynı sınıfta ders işlenmemelidir.”*

K47: *“Öncelikli olarak çocuklar için bir Türkçe öğretim kitabı oluşturulmalı. PICTES öğretmenlerinin olduğu okullarda ortak çalıştaylar yapılarak bu konudaki eksiklikler en aza indirilmeli.”*

K66: *“Velilerin sorunları çocukları da olumsuz yönde etkilemekte, çocukların gelişimlerini yeterince desteklememektedir.”*

## **Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

### **Tartışma**

İstanbul ili Esenyurt İlçesinde yabancı öğrencilerin bulunduğu sınıflarda Türkçe öğretmenliği yapan 70 kişi üzerinde yapılan araştırmanın verilerinden hareketle elde edilen bulgularda; sınıflarında yabancı öğrenciler bulunan Türkçe öğretmenlerinin, derslerde yabancı öğrencilere yönelik çalışmalar yapmakta zorlandığı tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin kararsızlık yaşamasına neden olmuştur. Ayrıca öğretmenler, yabancı öğrencilerin dil bilmemelerinden dolayı uyum sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bulut vd. (2018), Erdem (2017), Güngör ve Şenel (2018) çalışmalarında yabancı öğrencileri bulunan sınıf öğretmenlerinin de uyum sorunu yaşadıklarını, öğrencileriyle iletişim kurmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. İletişim sorunları davranış sorunlarına da neden olmaktadır. Şimşir ve Dilmaç (2018) yabancı öğrencilerin; öğretmenler ve Türk öğrencilerle dil bilmemekten dolayı iletişim sorunları yaşadıkları tespitini yapmıştır. Araştırmanın bulgularıyla yukarıda sözü edilen çalışmaların bulguları örtüşmektedir.

Öğrencilerin ana dil ve Türkçe dil yapılarının farklı olması, ana dilinde dil bilgisinde öğretilen kavramların karşılığının bilinmemesi, kelime dağarcığının yetersiz olması, öğrenciler ile öğretmen arasında iletişim sağlanamaması, dil bilgisi öğretiminde en çok karşılaşılan sorunlar olarak belirlenmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireyin Türkçenin temel söz varlığına hâkimiyeti dil bilgisi öğretimini olumlu etkilemektedir. Bu bağlamda araştırma Demir'in (2014) sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Çalışmada dinleme eğitimi verilirken yabancı öğrencilerin kelime dağarcıklarının yetersiz olması bu öğrencilerde algı ve dikkat eksikliğine sebep olduğu tespit edilmiştir. Kaldırım ve Degeç 2017; Altunkaya 2018; Sarıtaş vd. 2016 dinleme eğitiminde kelime hazinesinin yeterli olmasının ve bireyin motivasyonunun dinleme eğitiminde önemli bir yere sahip olduğunun tespiti yapılmıştır. Bu çalışmalar araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Araştırmada ana dilde olmayan seslerin Türkçede olması, okuma ve yazma yönündeki farklılıklar, telaffuz sorunları ve okuduğunu anlamama yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yaşanan sorunlardan olduğu tespit edilmiştir. Savaş (2015) çalışmasının sonucu okumada ve telaffuzda yaşanan sorunları destekler niteliktedir.

Araştırmada, yabancı öğrencilerin konuşma ve telaffuzda yaşadıkları sorunların Türk öğrenciler, öğretmenler ve okul yönetimiyle iletişim eksikliklerine ve anlaşmazlıklara neden olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda Göçer (2015), Sarıtaş vd. (2016), Güngör vd. (2018) çalışmaları araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Sarıtaş vd. (2016) ilkokullarda Türkçe eğitimi veren öğretmenler okuma yazma bilmeyen öğrencilerin yazma çalışmalarında derse ilgisiz kaldıklarını belirlemiştir. Maden (2015) yazma eğitiminde hedef kitlenin yaş, ana dili ve kültür yapısı vb. göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmektedirler. Ana dil ile Türkçe alfabesindeki karakterlerin ve yazım yönünün farklı olması yazma eğitiminde yaşanan sorunların nedenleri olarak belirlenmiştir. Beyhan ve Epçaçan (2018) çalışmalarında benzer tespitlerde bulunmuşlardır. Bu çalışmalar araştırmamızı desteklemektedir.

Çalışmada ders kitapları, çalışma kitapları, ders notlarının içerik bakımından yabancı öğrencilerin gereksinimlerine uygun olmadığı sonucuna varılmıştır. Kullanılan ders kitapları ana dili Türkçe olan öğrenciler için hazırlanmıştır. Metinlerin ve etkinliklerin düzey bakımında yabancı öğrenciler için ağır olduğu tespit edilmiştir. Erdem (2017), Bulut (2018) çalışmalarında öğretmenlerin kaynak sorunu yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Belirtilen çalışmalar araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Türkçe eğitiminde mevcut materyallerin yetersiz olduğu, materyal olmadığı, olanların da temininin çok zor olduğu tespit edilmiştir. Bazı katılımcılar Türkçe bilmeyen öğrencilere okuma-yazma öğretimine yönelik materyaller kullandıklarını belirtmişlerdir. Kullanılan materyaller ana dili Türkçe olan öğrenciler için hazırlanan materyallerdir. Katılımcılar mevcut



materyallerle yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenimde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bulut vd. (2018) çalışması araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırmaya göre Türkçe öğretmenlerinin uyguladıkları “İlköğretim Türkçe Dersi Programı” ana dili Türkçe olan öğrenciler için hazırlanmıştır. Sınıflarda yabancı öğrencilerin varlığı, seviye tespitlerinin yapılmayıp yaş düzeyine göre sınıflara yerleştirilmesinden dolayı Türkçe öğretmenleri sorunlar yaşamaktadır. Sarıtaş vd. (2016) “İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili karşılaşılan sorunlar” adlı araştırması ve Bulut vd. (2018) “Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğretmeni Olmak: Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar” adlı çalışmaları araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Baldık (2018), Erdem (2017), çalışmalarında mevcut müfredatın ana dili Türkçe olmayan öğrenciler için uygun olmadığını belirten bulguları araştırmayla örtüşmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin teorik-pratikte ilgili yaşanan sorunlarda, öğretmenlerin çoğunlukla yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik eğitim almadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yabancı dil bilmedikleri ve bunu yabancı öğrencilere dil öğretirken eksiklik olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Büyükaslan (2007) da çalışmasında konuyla ilgili, Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesine yönelik üniversitelerimizde bir bölümün olmadığını ve bunun bir eksiklik olduğunu vurgular. Ayrıca Özbay ve Bahar (2015) “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uzmanlık sorunu” adlı çalışmasında yabancılara Türkçe eğitiminde uzmanlık sorununa değinmiştir. Türkçenin öğretilmesi alanında kimlerin öğretici olarak yetkin olabilecekleri konusunda da net bir ayrım bulunmamaktadır (Yıldız & Tunçel, 2012). Maden vd. (2015) çalışmalarında yabancılara Türkçe öğretici sorununun tespiti yapılmıştır, bu alanda hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Aykırı (2017) “Sınıflarında Suriyeli öğrencilerin bulunduğu sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim durumlarına ilişkin görüşleri” çalışmasında öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik bir eğitim almadıklarını

fakat bu konuda onların eğitim almak istedikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalar da araştırmayı destekler niteliktedir.

Katılımcılar Türkçe öğretiminde okul yönetimi ile ilgili herhangi bir sorun yaşamadıklarını dile getirmişlerdir. Bu alt probleme dair benzer ve farklı bir çalışma bulunamamıştır.

Araştırma verilerinden hareketle öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlardan biri de Türk öğrencilerin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik ayrıştırıcı tutumudur. Yabancı öğrenciler kendine yakın hissettikleri, aynı ana dilini konuştuğu arkadaşlarıyla beraber vakit geçirmektedir. Bu durum Türk ve yabancı öğrencilerin kaynaşmamasına, ayrışmasına, gruplaşmasına neden olmaktadır. Bulut vd. (2018) öğretmenlerin sınıflarında yaşanan gruplaşmalar ve buna bağlı ayrışma, bireysel anlamda Suriyeli öğrencilerin eğitim sürecine katılamamasına ve onların devamsızlıklarının artmasına yol açtığını belirtmektedir. Bu çalışmalar araştırmayı destekler niteliktedir.

## **Sonuçlar**

Sınıflarında yabancı öğrencilerin bulunduğu Türkçe öğretmenlerinin yaşadıkları zorlukları ortaya koymak ve bu zorluklara çözüm için önerilerinde bulunmak amacıyla, yapılan bu araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin karşılaştıkları “Öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretme ortamına uyum sağlamasında yaşanan problemlere” ilişkin zorluklar incelendiğinde: yabancı öğrencilerin ilişkiler, iletişim ve bireysel özelliklerinden kaynaklanan problemlerin, uyum sürecinde yaşanan öncelikli problemler olduğu belirlenmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenme ortamına uyum sağlamasını artırmak için, görgü kurallarının, okul ve sınıf kurallarının öğretiminde önemli olduğunu söyleyebiliriz. Öğrencilerin Türkçe konuşamaları ve anlamamaları uyum problemlerine sebep olan önemli bir unsurdur.

Bununla birlikte öğrencilerin kendi dillerini konuşmaya devam etmeleri, Türkçe öğrenmeye ihtiyaç hissetmemeleri de uyum sorunlarının artmasına sebep olduğu belirtilebilir.

Öğretmenlerin yabancı dil olarak dil bilgisi öğretirken yaşadıkları problemlere ilişkin elde edilen sonuçlar incelendiğinde: ana dil ve Türkçe dil yapılarının farklı olması, ana dilinde dil bilgisinde öğretilen kavramların karşılığının bilinmemesi, kelime dağarcığının yetersiz olması, öğrenciler ile öğretmen arasında iletişim sağlanamaması, dil bilgisi öğretiminde en çok karşılaşılan sorunlar olarak belirlenmiştir. Bu sorunlara göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencinin kendi ana dilinin dil bilgisi kurallarını biliyor olması, Türkçe dil bilgisinin öğrenimini kolaylaştırmaktadır. Ayrıca öğrencilerin kelime dağarcığının yetersiz olması, dil bilgisi öğretimi için engel teşkil etmektedir.

Öğretmenlerin dinleme eğitimi verirken yaşadıkları problemlere ilişkin elde edilen sonuçlar incelendiğinde: Yabancı öğrencilerin kelime dağarcıklarının yetersiz olduğu ve bu durumun öğrencilerde algı ve dikkat eksikliği oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre dinleme eğitiminde yaşanan sorunların azalması, öğrencilerin kelime dağarcıklarının zengin olmasıyla ilişkilidir. Öğrencilerin algı ve dikkat eksikliğine bağlı olarak anlam becerilerinde yetersiz oldukları görülmüştür. Anlama becerileri geliştirildiğinde öğrencilerde görülen ilgisizliklerin ve dikkat dağınıklıklarının da azalacağını belirtilebilir.

Türkçe öğretmenlerinin okuma eğitimi verirken yaşadıkları problemlere ilişkin elde edilen sonuçlar incelendiğinde; ana dilde olmayan seslerin Türkçede olması, okuma ve yazma yönündeki farklılıklar, telaffuz sorunları ve okuduğunu anlamama Türkçenin öğretiminde yaşanan sorunlardan en çok gözlenenler olmuştur. Ana dilde olmayıp, Türkçede olan seslerin öğretime ve telaffuza yönelik ayrı çalışmaların yapılması, kelime dağarcığını zenginleştirmeye yönelik çalışmaların artırılması ile okumada yaşanan sorunların azalacağını söyleyebiliriz.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin yabancı öğrencilere konuşma eğitimi verirken karşılaştıkları problemlere ilişkin elde edilen sonuçlar incelendiğinde; telaffuz ve diksiyonda yaşanan sorunlar, ana dil ile iletişimin yoğun olması, Türkçenin konuşma dili olarak sınırlı kullanımı, kelimelerin farklı anlamlarının öğretilmesi sorun olarak belirlenmiştir. Konuşma, iletişimin önemli becerilerinden biridir. Zira yabancı öğrencilerin telaffuzda yaşadıkları sorunlar Türk öğrenciler ile iletişim eksikliklerine ve anlaşmazlıklara neden olduğu belirlenmiştir. Ayrıca telaffuz ve diksiyon hatalarının yabancı öğrencilerin üzerinde iletişime kapalı olma, konuşmayı istememe ve özgüven eksikliği gibi sorunlara neden olduğu gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin yazma eğitimi verirken yaşadıkları problemlere ilişkin elde edilen veriler incelendiğinde; ana dil ile Türkçe alfabesindeki karakterlerin ve yazım yönünün farklı olması yazma eğitiminde yaşanan sorunlarının nedenleri olarak belirlenmiştir. Harf yazım hataları, yazım ve noktalama kurallarına uymama en çok belirtilen sorun olmuştur.

Ders kitapları, çalışma kitapları, ders notlarının içerik bakımından yeterliliği ve yaşanan sorunlara ilişkin elde edilen sonuçlar incelendiğinde; kaynakların yabancı öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığı, Türkçe okuma-yazma bilmeyen öğrenciler için ağır olduğu, yabancı öğrencilere yönelik kaynak kitap olmadığı belirlenmiştir. Katılımcılar kaynaklarda, günlük hayatta kullanılacak metinlere yer verilmesi ve öğretmen kılavuz kitaplarının hazırlanmasının gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretim materyali temininde yaşanan sorunlar incelendiğinde; mevcut materyallerin yetersiz olduğu, olanların da temininin çok zor olduğu, bazı okullarda hiç materyal olmadığı, ifade edilmiştir. Bazı katılımcılar Türkçe bilmeyen öğrencilere okuma-yazma öğretimine yönelik materyaller kullandıklarını belirtmişlerdir. Okuma yazma öğretimine yönelik materyal kullanan katılımcılar bu durumu yetersiz materyal olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Ayrıca bazı katılımcılar yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için ayrı bir materyalin bulunmadığına

vurgu yapmıştır. MEB'in Türk ve yabancı öğrencilerin bir arada eğitim gördüğü sınıflarda yabancı öğrencilere yönelik herhangi bir kaynak çalışması yoktur. Yabancı öğrencilere yönelik yürütülen PİCTES projesi her okulda bulunmamaktadır bulunan okullarda da materyal, ders saati gibi konularda yeterli verimin alınmadığı tespiti yapılmıştır. Katılımcıların diğer maddelerde belirttikleri öneriler ile birlikte değerlendirildiğinde, Türk çocukları Türkçe konuşmakta ve konuşulanları anlamaktadır. Hazırlanan materyaller de Türkçe konuşan ve anlayan kişilere yöneliktir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ise Türkçe konuşamayan ve konuşanları anlamayan kişilere yönelik materyallere ihtiyaç olduğu ve seviye gruplarının belirlenmesi gerektiğini söyleyebiliriz.

MEB Türkçe öğretim Müfredat programı ile ilgili karşılaşılan sorunlara ilişkin elde edilen en çarpıcı sonuç mevcut müfredat Türkçe konuşan ve konuşulanları anlayan öğrenciler için hazırlanmış olmasıdır. Yabancı öğrencilerin de eğitim sürecine aktif dâhil olabilmeleri için müfredatın çok yönlü yapılması ve kapsamının genişletilmesi gereklidir.

Katılımcıların teorik-pratikte yeterlilik ve yaşanan sorunlara ilişkin elde edilen sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin yeterlilikleri açısından öz değerlendirmelerinin yetersiz olduğu belirlenmiştir. Katılımcılardan öz değerlendirmede bulunanlar, yabancı dil bilmediklerini ve yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili eğitim almadıklarını ifade etmiştir.

Katılımcılar Türkçe öğretiminde okul yönetimi ile ilgili herhangi bir sorun yaşamadıklarını dile getirmişlerdir fakat katılımcıların Türkçe öğretimi için ayrı bir dersliğin olması ve materyal desteği sağlama konularında okul yönetiminden beklentileri bulunmaktadır.

Yabancı öğrenciler yeterli dil becerileri olmadan sınıflara yerleştirildiği için öğretmenler onlarla iletişimde bulunamamaktadır. Yabancı öğrencilerle Türk öğrenciler arasında iletişim kaynaklı sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. Dil bilmeyen yabancı öğrenciler içine kapanırken kendi ana dilinde olan bireylerle arkadaşlık yapmaktadır. Türk öğrenciler ve

yabancı öğrenciler arasında yaşanan bu durum çeşitli gruplaşmalara ve olumsuz durumlara neden olmaktadır. Yabancı uyruklu öğrenciler ile Türk öğrenciler arasında iletişim kurmama ve ayrımcılık kaynaklı sorunlar nedeniyle çatışma yaşandığı belirlenmiştir. Ayrıca yabancı öğrencilere yönelik yapılan ders tekrarlarının Türk öğrencilerin derste sıkılmasına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada müfredatın yabancı öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığı, kitaplarda günlük yaşamda kullanılan diyaloglara yer verilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca, eğitim ve materyal desteğinin sağlanmasına yönelik çalışmaların yapılması öğrenciler arasındaki iletişim sorununun en aza indirerek öğrencilerin birbiriyle etkili iletişim kurması için önemli bir unsurdur.

## **Öneriler**

Ortaokullarda yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi konusunda başta Millî Eğitim Bakanlığı olmak üzere üniversiteler, yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşları aşağıda belirtilen öneriler doğrultusunda çeşitli çalışmalar yürütmelidirler.

- Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik hizmet içi eğitim, seminer, çalıştay vb. eğitimler planlanabilir.
- MEB tarafından yabancı uyruklu öğrencilerin okul ve sınıf ortamına alınmadan önce Türkçe anlama, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasına yönelik hazırlık eğitimi verilebilir.
- Yabancı uyruklu öğrencilerin ve yerli öğrencilerin kültürel farklılıklar ile ilgili farkındalık kazandırılmasını sağlayacak önlemler alınabilir.
- Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için müfredat, materyal, kur ve yeterlilik sınavları hazırlanabilir.
- Yabancı uyruklu öğrencilere telaffuz ve diksiyon dersleri verilebilir.

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ana dil ile Türkçenin benzerlik ve farklılıklarının belirlenmesi ve müfredat hazırlanırken dikkat edilmelidir.
- Türkçe öğretmenlerinin yeterliliklerini değerlendirmeleri ile ilgili eğitimler verilmelidir.
- Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin iletişimini geliştirecek faaliyetler-kamplar, oyun etkinlikleri vb.- planlanmalıdır.
- Türk öğrencilere ayrımcılık ve empati ile ilgili eğitimler düzenlenmelidir.

Bu eğitimlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### Kaynakça

- T.C. İçişleri Bakanlığı.* (2013). 12 11, 2018 tarihinde Göç İdaresi Genel Müdürlüğü:  
[http://www.goc.gov.tr/icerik6/ikamet-izinleri\\_363\\_378\\_4709\\_icerik](http://www.goc.gov.tr/icerik6/ikamet-izinleri_363_378_4709_icerik) adresinden alındı
- T.C. İçişleri Bakanlığı.* (2013). 12 11, 2018 tarihinde Göç İdaresi genel Müdürlüğü:  
[http://www.goc.gov.tr/icerik3/duzensiz-goc\\_363\\_378\\_4710](http://www.goc.gov.tr/icerik3/duzensiz-goc_363_378_4710) adresinden alındı
- Dil Bilimi Sitesi.* (2015). [http://www.dilbilimi.net/tomer\\_ve\\_dil\\_merkezleri.html](http://www.dilbilimi.net/tomer_ve_dil_merkezleri.html) adresinden alınmıştır
- Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi.* (2016). 2019 tarihinde [https:// istatistik.yok.gov.tr/](https://istatistik.yok.gov.tr/) adresinden alındı
- Yunus Emre Enstitüsü.* (2017). 2019 tarihinde [https://www.yee.org.tr/sites/default/files/yayin/yee\\_turkce\\_egitimi\\_kitapcik\\_220617.pdf](https://www.yee.org.tr/sites/default/files/yayin/yee_turkce_egitimi_kitapcik_220617.pdf) adresinden alındı
- (2018). 11 26, 2018 tarihinde Theenglishacademy:  
<http://www.theenglishacademy.com.tr/Home/Okulumuz/AvrupaDilOlcutu> adresinden alındı
- Türkiye Bursları.* (2018). Nisan 2, 2018 tarihinde <https://www.turkiyeburslari.gov.tr> adresinden alındı
- Yunus Emre Enstitüsü.* (2018). 2019 tarihinde <https://www.yee.org.tr/> adresinden alındı
- Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi.* (2018). 12 11, 2018 tarihinde <https://istatistik.yok.gov.tr> adresinden alındı
- Abuammar, R. (2018). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Program Sorununun Öğretim Sürecine Yansıması. *Yüksek Lisans Tezi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı* .



- Açık, F. (2008). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri . *Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*.
- Akalın, Ş. H. (2015). *Türkçenin Güncel Sorunları, Makaleler*, . Temmuz 1, 2019 tarihinde Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Merkezi: <http://turkoloji.cu.edu.tr/DIL%20SORUNLARI/02.php> adresinden alındı
- Akkaya, A. ve Ayaz, E. (2009). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bazı düşünceler Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yeni çalışmalar. E. Uzun , M. E. Gökmen, ve C. Kurt içinde, *Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri* (s. 214 - 218). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Altunkaya, H. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dinleme Eğitimi. *International Journal of Languages’ Education and Teaching* .
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe Öğretiminin Sorunları. *TurkishStudies*, 728 – 749.
- Arslan, N. (2014). *Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında söz varlığı unsurlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Aykırı, K. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Durumlarına İlişkin Görüşleri. *Turkish Journal of Primary Education Pamukkale Üniversitesi*.
- Azizoğlu, N. İ., Demirtaş Tolaman, T. ve İdi Tolumcu, F. (2018, Ekim 12-13). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Yazma Becerisi: Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *4. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kongresi*.
- Baldık, Y. (2018). *Ana dili Türkçe olmayan göçmen toplulukların eğitim sistemine katılımında türkçe öğretiminin önemi* (Yüksek Lisans Tezi.). *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir*.

- Barın, E., Çangar, Ö. ve Başar, U. (2017). Barın,Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Görev Yapacak Öğretmenlerin Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Bir Öneri . *International Journal of Language Academy* 5(7), 81 - 98.
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılara türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi, *Dil Dergisi*, (119), 58 - 71.
- Belsey , A. ve Ruth , C. (1998). (*Nurçay Türkoglu*) *Medya ve Gazetecilikte Etik Sorunlar*, Çev.). Ayrinti Yayinlari, 1998.
- Benhür, M. H. (2002). *Türkçenin yabancılara öğretiminde tartışılmayan ana kavramlar* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Beyhan, D. ve Epçaçan, C. (2018). Suriyeli Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi Kapsamında Geçici Eğitim Merkezlerinde Görev Yapan DİL Öğreticilerinin Dil Öğretirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Turkish Studies Educational Sciences*, 285 - 306.
- Biçer, N. (2017). Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Yayımlanan Makaleler Üzerine Bir Analiz Çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 27,.
- Boylu, E. ve Başar, U. (2016). Türkçe Öğretim Merkezlerinin Güncel Durumu ve Standartlaştırılması Üzerine. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*(Prof. Dr. İbrahim KAVAZ Özel Sayısı) 4 (24), 309 - 324.
- Bozkurt, F. (2005). *Türklerin dili*. istanbul: Kapı Yayınları..
- Bulut, S., Kanat, Ö. ve Gülçiçek, D. (2018). SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE ÖĞRETMENİ OLMAK: SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR.. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1210 - 1238.

- Büyükaslan, A. (2007). Yabancı Dil Türkçenin Öğretilmesinde Yeni Yöntemler: Bilisim Uygulamaları, Çözüm Önerileri. . *Strasburg: Department D''etudes Turques Turcologue u-Strasbourg,*, 1 - 17.
- Cemiloğlu, M. ve Güneş, F. (2004;2007). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi; Türkçe Öğretim ve Zihinsel Yapılandırma*. İstanbul;Ankara: Aktüel; Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelebi, C., Ergül, E., Usta , B. ve Melis, M. (2019). Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Hazırlanmış Lisansüstü Tezler Üzerine Bir Meta-Analiz Çalışması. *Temel Eğitim Dergisi / Journal of Primary Education, 2019, 1(3),*.
- Çelebi, C., Ergül, E., Usta, B. ve Mutlu, M. (2019). Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Hazırlanmış Lisansüstü Tezler Üzerine Bir Meta-Analiz Çalışması. *Temel Eğitim Dergisi, 39 - 52.*
- Çelik, B. (2017). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğretmenin Dili Kullanma Becerisi İçinde Konuşma . *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Bilim Dalı* .
- Demir, Ş. (2014). Türkçenin Yabancı Dil Öğretimi: Yöntemler, Uygulamalar, Öğrenme ve Öğretmede Karşılaşılan Bazı Sorunlar. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3(7), 144 - 158.*
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Ekin Eğitim Yayıncılık.
- Demircan, Ö. (2005). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları..
- Demirel, Ö. (1996). Genel Öğretim Yöntemleri. A. Şahin içinde, *Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretimi* (s. 6-137). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2008(b)). *Yabancı Dil Öğretimi Dil Pasaportu Dil Biyografisi Dil Dosyası*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2008a). *Öğretimde planlama ve değerlendirme: Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.

- Dilek, İ. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yetiştirme sertifika programlarının incelenmesi. *VII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*. Muğla: Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- 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 - ÇEDED*, 105 - 124.
- Durmuş, M. (2013). Türkçenin Yabancılara Öğretimi: Sorunlar, Çözüm Önerileri ve Yabancılara Türkçe Öğretimi ile İlgili Görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Özel Sayısı*, 6 (11), 207 - 228.
- Er, K. O. (2006). Yabancı Dil Öğretim Programlarında Kültürün Etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 39 (1), 1 - 14.
- Er, O. (2015). Yabancılara Türkçe Öğretimi Uygulamalarının Kültürel Farkındalık Oluşturma Açısından İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı*.
- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitimi (TEKE) Dergisi*, 1 (2), 51 - 69.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında Mülteci Öğrenci Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Öğretimsel Sorunlar ve Çözüme Dair Önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 26 - 42.
- Göçer, A. (2009). Türkçe Eğitiminde Öğrencilerin Söz Varlığını Geliştirme Etkinlikleri ve Sözlük Kullanımı. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 1025 - 1055.
- Göçer, A. (2013). Türkiye'de Yabancılara Türkçe Öğretimi. M. Durmuş, & A. Okur içinde, *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayıncılık.

- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimiyle İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. *Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 6 (3), 797 - 810.
- Göçmenler, H. (2011). *Beden dilinin yabancılara Türkçe öğretimi üzerinde etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gümüş, İ. (2016). Türkçede Emir-İstek Kipi ve Yabancılara Türkçe Öğretimi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (SUTAD)*, 39, 253 - 262.
- Güngör, F. ve Şenel, E. (2018). Yabancı Uyruklu İlkokul Öğrencilerinin Eğitim – Öğretiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2018; 8(2): 124 - 173. DOI: 10.18039/ajesi.454575.
- Güzel, A. (2014). *İki dilli Türk çocuklara Türkçe öğretimi (Almaya Örneği)*. Ankara: Akçağ.
- Güzel, A., ve Barın, E. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Hamzadayı, E. ve Büyükikiz, K. K. (2015). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Konuşma Becerisi Öz Yeterlilik Alguları ile Kişilik Tipleri Arasındaki İlişki. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi (TSA)*, 19 (1), , 297 - 312.
- Işioğlu, S. (2015). Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri, (Yayımlanmamış doktora tezi). *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir*.
- İşcan, A. (2014). Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi. A. Şahin içinde, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi içinde* (s. 2 - 517). Ankara: Pegem Akademi.

- Kaldırım, A. ve Degeç, H. (2017). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Dinleme Esnasında Karşılaştıkları Sorunlar. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 19 - 36.
- Kana, F., Boylu, E. ve Başar, U. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmeni Yetiştirmenin Gerekliliği ve Lisans Programı Önerisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama. Journal of Theory and Practice in Education*, 12 (5), 1125 - 1138.
- Kaplan, T. (2018). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Otantik Yazma Çalışmalarının Öğrencilerin Yazma Becerisi ve Tutumuna Etkisi* (Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Karaağaç, G. (2012). *Türkçenin Dil Bilgisi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karababa, Z. C. (2009). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 265 - 277.
- Karatay, H. (2007). Kelime Öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 141 - 153.
- Karçiç, A. ve Çetin, M. (2015). Bosna- Hersekli'lere Türkçe Öğretimi Bağlamında Karşılaştırmalı Bir Çalışma: Türkçede ve Boşnakçada Çatı . *Turkish Studies- International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10 (15), 535 - 562.
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kaymaz, Z. (2018). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Sabahattin Ali'nin Apartman ve Köpek İsimli Hikâyelerinin A1-A2 Seviyesine Uygun Sadeleştirme Çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kırkkılıç, H. A. (2002). *Türk Dili Yazılı Anlatım ve Kompozisyon Bilgileri*. Erzurum: Aktif Yayınevi.

- Kumar, C. P. (2013). The eclectic method – Theor Yandits Application to The learning of English. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 3 (6), 1 - 4.
- Küçüköğlü, A. (2017). Programlı Öğretim Modeli. A. Şahin içinde, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (s. 6 - 138). Ankara: Pegem Akademi.
- Maden, S. ve Dincel, Ö. (2015). İnfomal Öğrenme Yaklaşımının Yabancı Dil Olarak Türkçe Sözcük Öğretimine Etkisi. *Millî Eğitim* (206), 30 - 53.
- MEB. (2008 ). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü*. Ankara: Öğretmen Yeterlikleri Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri.
- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı Dil Öğretimde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 8 (9), 297 - 318.
- Mete, F. (2012). MEB'ten akt. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Özel Alan Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma (Yayımlanmamış doktora tezi). *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Nurlu, M. (2011). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Taslak Programı. *Uluslararası Türkçe Eğitimi Sempozyumu*,. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Özbay, M. (2002). Kültür Aktarımı Açısından Türkçe Öğretimi”, *Türk Dili*, 602, 112 - 120.
- Özbay, M., & Bahar, M. A. (2016). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Uzmanlık Sorunu. *Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu* (s. 1 - 29). İstanbul: Aydın Üniversitesi TÖMER..
- Özcan, T. (2017). *Merkezi ve Modern Eğitim Kapsamında Osmanlı Gayrimüslim Cemaat ve Yabancı Okulları*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Özdaş, F. (2003). Öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Öğretim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. A. Şahin içinde, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (s. 6 - 137). Ankara: Pegem Akademi.

- Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, F. Z. (2018). Mülteci Öğrencilere Sunulan Eğitim-Öğretim Hizmetinin Sosyal Bilgiler. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 52-79.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press.
- Sarıbaş, M. (2014). *Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metnine Göre Yabancılara Türkçe Öğretiminde A1-A2-B1-B2 Seviyesinde Okuma Etkinlikleri ve Örnekleri* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda Yabancı Uyruklu Öğrencilerle Karşılaşılan Sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı 25 (1)*, 208 - 229.
- Savaş, S. (2015). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Okuma ve Telaffuz Zorlukları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*.
- Şahin, Y. ve Acar, Y. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Yaygın Olarak Uygulanan Yöntemler . Y. Şahin içinde, *Farklı Bboyutlarıyla Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi* (s. 58 - 76). Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Şenyiğit, Y. ve İnce, B. (2015). YTÖ “Yeni Hitit” Kitabındaki Sözcük Öğretimine Bağlam Temelli Bir Bakış. *International Journal of Human Sciences*, 965 - 979.
- Şimşir, Z. ve Dilmaç, B. (2018). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim Gördüğü Okullarda Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Elementary Education Online*, 2018; 17 (3):, 1719 - 1737.
- Tanrikulu, F. (2017). Türkiye’de Yaşayan Suriyeli. *Liberal Düşünce Dergisi*, 127 - 144.
- Tüm, G. (2014). Çok Uluslu Sınıflarda Yabancı Dil Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sesletim Sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 255 - 266.



- Tüm, G. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde diktenin yeri. . *Dil Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 29 - 40.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yay.
- Türnüklü, A. (2000). Araştırmalarda Görüşme Tekniği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü*, 547.
- Uçgun, D. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nın Gerekliliği Üzerine Bir Değerlendirme. *TurkishStudies-International PeriodicalForTheLanguages, LiteratureandHistory of TurkishorTurkic*, 8 - 9 , 2487 - 2498.
- 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 (AEÜSBED)*, 134 - 149.
- Wali, N. H. (2009). Eclecticism and Language Learning. *Al- Fatih Journal* (39), 34 - 41.
- Yağmur, K. (2011). Yağmur, K. (2011). Batı Avrupa'da anadilTürkçe Olan Öğrencilere Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretimi ve Kuramsal Sorunlar. D. Yaylı, & Y. Bayyurt içinde, *Yabancılar Türkçe Öğretimi Politika Yöntem ve Beceriler*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yavuz, S. (2013). Yabancı dil Türkçe öğreten İngilizce öğretmenleri ile bir durum incelemesi: "Türkçe balta girmemiş orman",. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages*, 1463 - 1474.
- Yaylı, D. ve Bozkurt, Y. (2011). *Yabancılar Türkçe Öğretimi-Politika, Yöntem ve Beceriler*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- YETEM. (2017). *Yunus Emre Enstitüsü*. 2019 tarihinde YETEM: “Bir yılda 1 milyon kişiye ulaştık” Erişim [http://www.yee.org.tr/tr/faaliyethaberleri/bir-yilda-1-milyon-kisiye-ulasik\\_4317](http://www.yee.org.tr/tr/faaliyethaberleri/bir-yilda-1-milyon-kisiye-ulasik_4317). adresinden alındı
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (6.baskı) . Ankara: Seçkin Yayıncılık..
- Yıldız, E. (2018). *Yabancılara Türkçe öğretimi dersinin türkçe öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Yıldız, Ü. H. ve Tepeli, Y. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmen Yeterlilikleri Üzerine Bir Çalışma. *International Journal of Language Academy*, 2 (4), 564 - 578.
- Yıldız, Ü. ve Tunçel, H. (2012). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Öneriler. A. Kılınç, ve A. Şahin içinde, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (s. 173 - 203). Ankara: Pegem.
- Yılmaz, F. ve Talas, Y. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Materyal Olarak Animasyon Kullanımı ve Önemi. *International Journal of Languages Education and Teaching* 3 (1), 114 - 127.
- Yüce, S. (2005). İletişim ve Dil: Yöntemler, Avrupa Dil Pportföyü Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1 (1), 81 - 88.

## Ekler

### Ek A: Görüşme Formu

#### ARAŞTIRMANIN ÖZETİ

Bu araştırmada, yabancılara Türkçe öğreten MEB öğretmenlerinin yaşadığı zorlukların ortaya konulması, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde görev alan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla gerçekleştirilecektir. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine sınırlı sayıda bilimsel çalışmaların olması, özellikle öğretmenlerin yaşadıkları zorlukların ele alınması, eksikliklerin tespit edilmesi ve bu alan yönelik eğitim politikaları geliştirilmesi açısından yapacağımız çalışmanın katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu nedenle öğretmenlerin yaşadıkları zorluklara yönelik bir çalışmanın olmaması araştırma konumuzun önemini ortaya koymaktadır. Araştırma verilerine İstanbul ili Esenyurt ilçesinde görev yapan MEB öğretmenlerinin görüşlerinden yararlanarak ulaşılabacaktır. Araştırma verileri doğrultusunda öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar hakkında öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ilgili öneriler ve sonuçlar MEB, okul yönetimleri veliler gibi paydaşlara konunun önemi sunulmaya çalışılacaktır.

**Burcu DOĞAN**

Yaşınız:	
Cinsiyetiniz:	<b>Kadın</b> <b>Erkek</b> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Eğitim Durumunuz:	<b>Lisans</b> <b>Y. Lisans</b> <b>Doktora</b> <b>Diğer (.....)</b> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Çalıştığınız Kurum:	
Meslekteki Yılıınız:	

Yabancılara Türkçe Öğretimi Tecrübe Yılıınız:	
Hangi kurlarda Türkçe öğretiyorsunuz:	<b>A1 (...)</b> <b>A2 (...)</b> <b>B1 (...)</b> <b>B2 (...)</b> <b>C1 (...)</b> <b>C2 (...)</b>
Yabancı Öğrenci Sayınız:	
MEB’de Çalışma Pozisyonunuz:	<b>Kadro lu ( ) Sözleşmeli ( ) Ücretli ( )</b>
Yabancı Diliniz ve Dil Seviyeniz	
Mezun Olduğunuz Bölüm/Bölümler (Lisans)	
Yabancı Öğrencilerinizin Okulda Öğrenim Gördükleri Sınıflar	
Yabancı Öğrencilerinizin Uyu ruğu	

### **GÖRÜŞME SORULARI**

1. Öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme ortamına uyumunu sağlama konusunda yaşadığınız problemler nelerdir? Yazınız.
2. Öğrencilere yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisini öğretirken yaşadığınız problemler nelerdir? Yazınız.
3. Öğrencilere yabancı dil olarak Türkçe dinleme eğitimi verirken yaşadığınız problemler nelerdir? Yazınız.
4. Öğrencilere yabancı dil olarak Türkçe okuma eğitimi verirken yaşadığınız problemler nelerdir? Yazınız.
5. Öğrencilere yabancı dil olarak Türkçe konuşma eğitimi verirken yaşadığınız problemler nelerdir? Yazınız.
6. Öğrencilere yabancı dil olarak Türkçe yazma eğitimi verirken yaşadığınız problemler nelerdir? Yazınız.

7. Öğrencilere yabancı dil olarak Türkçe eğitimi verirken kullandığınız ders kitapları, çalışma kitapları, ders notlarının içerik bakımından yeterliği ile ilgili varsa yaşadığınız problemler nelerdir? Yazınız.
8. Öğrencilere yabancı dil olarak Türkçe eğitimi verirken öğretim materyali temininde varsa yaşadığınız problemler nelerdir? Yazınız.
9. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili MEB Türkçe Öğretimi Müfredat Programı ile ilgili karşılaştığınız problemler nelerdir? Yazınız.
10. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki teorik-pratikte yeterliğiniz ile varsa yaşadığınız problemleri anlatarak çözüm önerilerinizi yazınız.
11. Yabancı dil olarak Türkçe öğretirken okul yönetimiyle ilgili yaşadığınız problemler nelerdir? Yazınız.
12. Yabancı dil olarak Türkçe öğretirken aynı sınıfta öğrenim gören Türk öğrencilerinizle ilgili yaşadığınız sorunlar nelerdir? Yazınız.
13. Bunların dışında eklemek istediklerinizi yazınız.

**Ek B: Araştırma İzin Belgesi**

T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.7698278  
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi.

16/04/2019

## VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Çanakkale Onsekiz Mart Üniv. 04.03.2019 tarihli ve 1900035399 sayılı yazısı.  
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/2017/25 No'lu Gen.  
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 16.04.2019 tarihli tutanağı.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Burcu DOĞAN'ın "Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde MEB Öğretmenlerinin Yaşadıkları Zorluklar (İstanbul İli Esenyurt İlçesi Örneği)" konulu tezi kapsamında, ilimiz Esenyurt ilçesinde bulunan eğitim kurumlarında; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Menderes KAYA  
İl Millî Eğitim Müdür V.

- Ek:  
1- Genelge.  
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR  
16/04/2019

Ahmet Hamdi USTA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

**ARAŞTIRMANIN ÖZETİ**

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalında Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN danışmanlığında yürütülen "Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde MEB Öğretmenlerinin Yaşadıkları Zorluklar(Esenyurt Örneği)" adlı bu araştırma, yabancılara Türkçe öğreten MEB öğretmenlerinin yaşadığı zorlukların ortaya konulması, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde görev alan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlaması amacıyla gerçekleştirilmektedir. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi üzerine sınırlı sayıda bilimsel çalışmaların olması, özellikle öğretmenlerin yaşadıkları zorlukların ele alınması, eksikliklerin tespit edilmesi ve bu alana yönelik eğitim politikalarının geliştirilmesi açısından yapacağımız bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma verilerine İstanbul ili Esenyurt ilçesinde görev yapan MEB öğretmenlerinin görüşlerinden yararlanılarak ulaşılabacaktır. Araştırma verileri doğrultusunda öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar hakkında öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ilgili öneriler ve sonuçlar MEB, okul yönetimleri veliler gibi paydaşlara sunulacaktır.

Burcu DOĞAN

Yaşınız:	
Cinsiyetiniz:	Kadın ( ) Erkek ( )
Eğitim Durumunuz:	Lisans Y. Lisans Doktora Diğer (.....) ( ) ( ) ( )
Çalıştığınız Kurum:	
Meslekteki Yılıınız:	
Yabancılara Türkçe Öğretimi Tecrübe Yılıınız:	
Hangi kurlarda Türkçe öğretiyorsunuz:	A1 (...) A2 (...) B1 (...) B2 (...) C1 (...) C2 (...)
Yabancı Öğrenci Sayınız:	
MEB'de Çalışma Pozisyonunuz:	Kadrolu ( ) Sözleşmeli ( ) Ücretli ( )
Yabancı Diliniz ve Dil Seviyeniz	
Mezun Olduğunuz Bölüm/Bölümler (Lisans)	
Yabancı Öğrencilerinizin Okulda Öğrenim Gördükleri Sınıflar	
Yabancı Öğrencilerinizin Uyuşu	
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretirken Kullandığınız Kaynaklar Nelerdir? (Ders Kitabı, Çalışma Kitabı, Öğretmen Kitabı, Öğretim Yazılımı, E-Kitap vs)	

**GÖRÜŞME SORULARI**

1. Öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme ortamına uyumunu sağlama konusunda yaşadığınız problemler nelerdir? Yazınız.
2. Öğrencilere yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisini öğretirken yaşadığınız problemler nelerdir? Yazınız.
3. Öğrencilere yabancı dil olarak Türkçe dinleme eğitimi verirken yaşadığınız problemler nelerdir? Yazınız.
4. Öğrencilere yabancı dil olarak Türkçe okuma eğitimi verirken yaşadığınız problemler nelerdir? Yazınız.
5. Öğrencilere yabancı dil olarak Türkçe konuşma eğitimi verirken yaşadığınız problemler nelerdir? Yazınız.





6. Öğrencilere yabancı dil olarak Türkçe yazma eğitimi verirken yaşadığınız problemler nelerdir? Yazınız.
7. Öğrencilere yabancı dil olarak Türkçe eğitimi verirken kullandığınız ders kitapları, çalışma kitapları, ders notlarının içerik bakımından yeterliği ile ilgili varsa yaşadığınız problemler nelerdir? Yazınız.
8. Öğrencilere yabancı dil olarak Türkçe eğitimi verirken öğretim materyali temininde varsa yaşadığınız problemler nelerdir? Yazınız.
9. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili MEB Türkçe Öğretimi Müfredat Programı ile ilgili karşılaştığınız problemler nelerdir? Yazınız.
10. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki teorik-pratikte yeterliğiniz ile varsa yaşadığınız problemleri anlatarak çözüm önerilerinizi yazınız.
11. Yabancı dil olarak Türkçe öğretirken okul yönetimiyle ilgili yaşadığınız problemler nelerdir? Yazınız.



12. Yabancı dil olarak Türkçe öğretirken aynı sınıfta öğrenim gören Türk öğrencilerinizle ilgili yaşadığınız sorunlar nelerdir? Yazınız.

13. Bunların dışında eklemek istediklerinizi yazınız.



## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Burcu DOĞAN

Doğum Yeri: Ardahan

Doğum Tarihi: 26.07.1986

### EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe Eğitimi

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

### BİLİMSEL FAALİYETLERİ

- a) Yayınlar – SCI – Diğer
- b) Bildirileri – Uluslararası-Ulusal
- c) Katıldığı Projeler

### İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl:

2016 - : İBB Kanuni Sultan Süleyman Ortaokulu Başakşehir  
(Türkçe Öğretmeni)

2016-2011: İstanbul Esenyurt Emine Seviye Divrik Ortaokulu (Türkçe Öğretmeni)

2011-2007: İstanbul Avcılar Mehmetçik İlköğretim Okulu (Türkçe Öğretmeni)

### İLETİŞİM

E-posta Adresi: burcudoganturkce@gmail.com