

Örgün Eğitimdeki Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Süreci: Bir Durum Çalışması

International Students' Experiences in Learning Turkish in Formal Education: A Case Study

Esra Malkoç

Öğretmen ♦ Mersin İl Millî Eğitim Müdürlüğü ♦ esrakarkinmalkoc@gmail.com ♦ ORCID: 0009-0008-4599-8069

Cenk Akay

Doç. Dr. ♦ Mersin Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı ♦
cenkakay35@mersin.edu.tr ♦ ORCID: 0000-0001-9892-6255

Özet

Bu çalışmanın amacı, örgün eğitimde yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerini derinlemesine inceleyerek süreçte karşılaşılan sorunları tespit etmek ve çözüm önerileri sunmaktır. Durum çalışması modelinde yürütülen çalışmada iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. Veriler 2023-2024 öğretim yılında, bir ilin merkez ilçelerindeki ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki okullarda öğrenim gören 15 yabancı uyruklu öğrenci ve 15 ebeveyn, 5 Türkçe öğretmeni, 5 okul yöneticisi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler ve Türkçe öğretmenleriyle yapılan odak grup görüşmeleri aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenirken odak grup görüşmelerinde ifadeler olduğu gibi yansıtılmıştır. Bulgularda, öğrenciler kendilerini ifade ederken duyuşsal sorunlar yaşadıklarını ortaya koyarken, ebeveynler dil bilgisi kurallarının anlaşılmadığını ve aile desteğinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin kelime dağarcığının yetersizliğine, yöneticiler ise okul-aile iş birliğinin sağlanamamasına dikkat çekmiştir. Süreçte yaşanan sorunları aşmak için dil seviyelerine göre sınıf dağılımı, Türkçe öğretimini destekleyici uygulamaların güncellenmesi ve ailelere yönelik Türkçe kurslarının düzenlenmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, Yabancı uyruklu öğrenciler, Dil öğrenme süreci, Türkçe öğrenme süreci, Durum çalışması

Abstract

This study aims to identify the Turkish language learning processes of international students in formal education, the issues encountered in the process and provide solutions. The study used a case study model and an embedded single-case study design. Data were collected in the 2023-2024 academic year with the participation of 15 international students, 15 parents, five Turkish language teachers, and five school administrators from primary and secondary schools in the central districts of a province in Türkiye. The data was gathered from the students, parents, Turkish teachers and school administrators through semi-structured interviews and focus group interviews with Turkish teachers to describe the Turkish learning process. Data from semi-structured interviews were analyzed using content analysis, while focus group discussions were transcribed verbatim. Findings revealed that students experienced affective issues when expressing themselves, while parents reported difficulties understanding grammatical rules and insufficient family support. Teachers highlighted the inadequacy of students' vocabulary, and administrators pointed out the lack of school-family cooperation. Recommendations to address the issues encountered in the process include class distribution according to language proficiency levels, updating supportive practices for Turkish language teaching, and organizing Turkish courses for families.

Keywords: Turkish teaching, International students, Language learning process, Turkish learning process, Case study.

1. Giriş

Dünya genelinde ekonomik, sosyal, kültürel, siyasi alanlarda ve eğitim alanındaki etkileşimin artmasıyla hayatımıza giren hareketlilik (mobilité) kavramı, bugünkü küreselleşme süreci ile yakından ilişkilidir. Küreselleşme ile iletişim ve ulaşım teknolojileri gelişmiş; bu durum insanların ve bilgilerin hareketliliğini hızlandırmıştır. Varoluşundan beri hareket halinde olan insanoğlu, gittiği her yere hem kendi dilini ve kültürünü götürmüş hem de gittiği yerin yerel dilini ve kültürünü çeşitli yollarla öğrenmeye çalışmıştır. Böylece, hareketlilik başka bir deyişle göç olgusu ile günümüzde dil ve kültür aktarımı konusu önemli hale gelmiştir.

İnsanlar, nesneler ve fikirlerin hareketlerini, bunlar arasındaki ilişkisel dinamikleri içeren hareketlilik (Kumar ve Moledina, 2017); doğal afet, kıtlık, savaş ve çatışmalar gibi zorunlu durumların yanı sıra turizm, sağlık, eğitim ve iş olanakları gibi birçok nedenle artarak, farklı kültürlerden insanların bir arada çalışması ve yaşaması için kültürel etkileşim içinde bulunmalarını gerekli hale getirmektedir. Yaşanan bu durum bir yandan daha fazla iş birliği ve kültürel çeşitlilik sağlarken diğer yandan toplumsal gerilimlere ve entegrasyon sorunlarına neden olabilmektedir. Entegrasyon sorunlarının çözümünde günlük yaşamda etkin bir şekilde yer almayı kolaylaştıran yerel dil ve yerel dilin öğrenim süreci hayati önem taşımaktadır. Dilin, derin anlamını toplum içinde kazandığı ve kültürel mirasın aktarım aracı olduğu düşünüldüğünde (Ateş ve Aytekin, 2020), yerel dili öğrenen kişi için dil öğrenme süreci, içinde kültürel öğeleri de barındıran, çevreyle temastaki her şeyi anlamlandırma görevi üstlenmesi gereken bir süreçtir. Kültür ise bir toplumda yaşayan insanların değerlerini, tutumlarını, davranışlarını, düşüncelerini ve giyim-kuşamlarını şekillendiren, bir toplumu diğerlerinden ayıran dil, din, gelenek, görenek gibi unsurları bünyesinde barındıran bir kavramdır (Aytekin ve Ateş, 2022; Zencirkıran, 2016). Bu noktada eğitim öğretim faaliyetleri aracılığıyla insanlar arası iletişimin sağlanması, bireylerin kendi dil ve kültürlerinden farklı dil ve kültürler olduğunun bilincine varması dünya toplumu için ayrı bir önem taşımaktadır.

Duruma Türkiye bağlamında bakıldığında ülkenin jeopolitik konumu, tarih boyunca başka milletlerle olan ilişkileri, sahip olduğu tarihi ve coğrafi güzelliklerin yanı sıra endüstri, sanayi, ticaret alanlarında varlığını hissettirmiş olması Türkçeyi öğrenilmek istenen bir dil konumuna yükseltmiş ve bununla birlikte yabancı dil olarak Türkçenin öğrenim/öğretim süreci her geçen gün daha önemli hale gelmiştir. Günümüzde yabancı uyruklu insanların Türkçe öğrenmelerine yönelik başta Yunus Emre Enstitüsünün yurt dışında bu alanda yaptığı çalışmalar olmak üzere Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB), Türk İş birliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA) ve Maarif Vakfı gibi kuruluşlar ve çeşitli üniversitelerin Türkoloji bölümleri aracılığıyla dünyanın dört bir tarafında çalışmalar yürütülmektedir.

Öğrenen grubun ilgi, ihtiyaç ve özelliklerine göre farklı yöntem ve uygulamalarla çerçevelenmesi gereken yabancı dilin öğrenim ve öğretim sürecinin daha doğal bir öğrenme sürecini kapsayan ana dili edinimine kıyasla zor ve zaman alıcı (Aykaç, 2015; Pan ve Akay, 2015) olabildiği düşünüldüğünde Türkçe öğrenirken birtakım sorunların yaşanması yadsınamaz bir gerçek olarak kabul edilebilmektedir. Türkiye’de yabancı uyruklu kişilerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşanan sorunlara bakıldığında bu sorunların Türkçe öğretimi programlarının öğrencilerin yaşına, eğitim seviyesine ve kültürüne göre hazırlanmaması, çağdaş öğretim yöntemleri ve materyallerinden yeterince yararlanılmaması gibi nedenlerden kaynaklı olduğu görülmektedir (Biçer, Çoban ve Bakır, 2014; Büyükaslan, 2007).

Örgün eğitim sürecinde olup Türkçe öğrenen öğrencilerin de diğer öğrenenler gibi kendilerinden, öğretmenden, öğretim programından veya öğretim ortamından kaynaklanan etmenler nedeniyle sorunlar yaşadıkları söylenebilir. Öğretim programları geliştirilirken dört temel dil becerisine yeterince yer verilmemesi, dil becerilerinin etkin kullanımına yönelik öğrenenlerin bilişsel ve duyuşsal

özelliklerinin eksik olması, öğretim programının uygulama aşamasında çeşitli nedenlerden kaynaklı (öğretmen, öğretim ortamı, motivasyon vb.) güçlük yaşanması gibi sebeplerle Türkçe öğrenmede sorun yaşadıkları belirtilmektedir (Özer, 2022; Akay ve Uzun, 2018; Aktaş, 2004). Türkçe öğrenme sürecinde yaşanan sorunlara yönelik yapılacak düzenlemelerin örgün eğitim sürecindeki öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunların çözümünde önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın amacı örgün eğitimdeki yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinin öğrenci, ebeveyn, Türkçe öğretmeni ve yöneticilerin görüşleri doğrultusunda derinlemesine incelenmesinin yanı sıra ayrıca katılımcılar tarafından süreçte yaşandığı ifade edilen sorunları ve bu sorunlara ışık tutabilecek çözüm önerilerini ortaya koymak da çalışmanın amaçlarından bir diğeridir.

Çalışmanın amacı örgün eğitimdeki yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerini öğrenci, ebeveyn, Türkçe öğretmeni ve yöneticilerin görüşleri doğrultusunda derinlemesine inceleyerek, katılımcılar tarafından süreçte yaşandığı ifade edilen sorunları ve bu sorunlara ışık tutabilecek çözüm önerilerini ortaya koymaktır. Bu temel amaç doğrultusunda çalışmanın problem cümlesi “Örgün eğitimdeki yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçleri nasıldır?” şeklinde belirlenerek aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?
2. Ebeveynlere göre yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?
3. Öğretmenlere göre yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?
4. Okul yöneticilerine göre,
 - a. Okullarda yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecine yönelik gerçekleştirilen uygulamalar nelerdir?
 - b. Öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

2. Yöntem

Bu bölümde çalışmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, geçerlik ve güvenilirliği, veri toplama süreci, veri analizi ve etik hakkında bilgi verilmektedir.

2.1. Çalışmanın Deseni

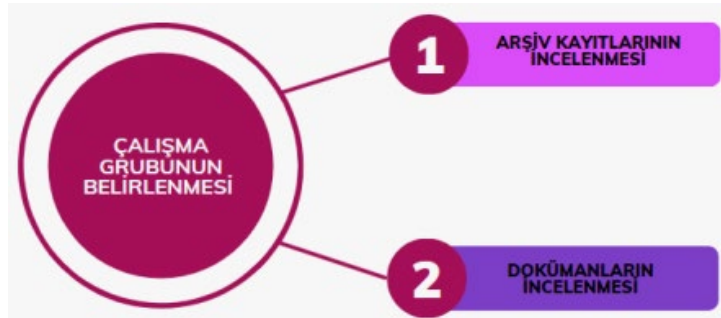
Örgün eğitimdeki yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerini derinlemesine inceleyerek yabancı uyruklu öğrenci, ebeveyn, Türkçe öğretmeni ve okul yöneticileri tarafından öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları ifade edilen sorunları ve sorunların çözümüne ilişkin sunulan önerileri ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden iç içe geçmiş tek durum çalışması kullanılmıştır. Yin (2009)’e göre durum çalışması güncel olan spesifik bir olgunun kendi gerçek yaşam çerçevesinde ele alınarak birden fazla kanıt veya veri kaynağı ile derinlemesine incelemelerin yapıldığı doğrusal fakat tekrarlı bir süreci kapsamaktadır. İç içe geçmiş durum çalışmasında ise temelde incelenen tek bir durumun içinde birden fazla alt analiz birimleri vardır ve bu alt birimlerin ayrı ayrı incelenmesi önem arz etmektedir.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 2023-2024 öğretim yılında ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde öğrenim gören 15 yabancı uyruklu öğrenci, 15 ebeveyn ile okullarında yabancı uyruklu öğrenci sayısı fazla olan 5 Türkçe öğretmeni ve 5 okul yöneticisi olmak üzere dört farklı grup oluşturmaktadır. Çalışma öğrenci, ebeveyn ve okul yöneticileriyle görüşme; Türkçe öğretmenleriyle görüşme ve odak grup görüşmesi yapılarak yürütülmüştür. Türkçesi yeterli düzeyde olmayan ebeveynlerle yapılan görüşmelerde tercüman desteği alınarak ulaşılan veriler araştırmacı tarafından çözümlenmiştir.

Çalışma grubunu oluşturan yabancı uyruklu öğrencilerin okula devam durumunu incelemek üzere okulların sisteminde bulunan devam/devamsızlık çizelgeleri araştırmacı tarafından incelenmek üzere okulların arşiv kayıtlarına başvurulmuş; çalışmada yer alan belgelerin analiz edilmesiyle oluşturulan veri setinin sağlanması adına (Karataş, 2015) doküman analizi yapılmıştır. Ayrıca ilgili okul ve kurum yöneticilerinin izni alınarak bir ilin merkez ilçelerindeki çeşitli okulların e-okul sistemi ile merkez denklik biriminin Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS) modülü aracılığıyla çalışmanın katılımcıları arasında bulunan öğrencilerin yaş, sınıf ve uyruk bilgilerine ulaşılarak elde edilen bu bilgilere ilişkin bilgiler Şekil 1’ de sunulmuştur.

Şekil 1. Çalışma Grubunun Belirlenmesi



Erişim kolaylığı sağlaması nedeniyle belirlenen çalışma grubundaki 15 yabancı uyruklu öğrencinin 7’si (%46,7) kız, 8’i (%53,3) ise erkek öğrencidir. İlköğretim (5., 7. ve 8. Sınıf düzeyindeki öğrenciler) basamağında bulunan öğrencilerin sayısı 8 (%53,4) iken ortaöğretim (9., 10., 11. ve 12. Sınıf düzeyindeki öğrenciler) basamağında bulunan öğrencilerin sayısı ise 7 (%46,7)’ dir. Çalışmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerden 9’unun ana dili Arapça, 2’sinin Rusça, geri kalan öğrenciler ise Gürcüce, Kazakça, Kürtçe ve Ukraynacadır. Çalışma grubunu oluşturan ebeveynlerin 11’i (%73,3) kadın, 4’ü (%26,7) ise erkek; Türkçe öğretmenlerinin 4’ü (%80) kadın, 1’i (%20) erkek; okul yöneticilerinin ise 3’ü (%60) kadın, 2’si (%40) ise erkektir.

2.3. Çalışmanın Veri Kaynakları

Yin’e (2009) göre durum çalışmasında birden fazla veri kaynağı kullanılması, çalışmanın veri tabanını zenginleştirdiği ve çalışma sonunda elde edilen sonuçlara daha detaylı bir bakış açısı sunması açısından önemlidir. Bu çalışmada kullanılan veri kaynaklarına ilişkin bilgiler Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2. Çalışmanın Veri Kaynakları

Şekil 2’ de görüldüğü üzere çalışmanın amacı doğrultusunda öğrenci, ebeveyn, Türkçe öğretmeni ve okul yöneticileriyle yarı yapılandırılmış görüşmelere ek olarak Türkçe öğretmenleriyle odak grup görüşmeleri de gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya dâhil edilen katılımcıların kişisel bilgilerini elde etmek adına “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmış ve örgün eğitimde yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinin detaylı bir şekilde incelenmesini, süreçte yaşanan sorunları ve yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme ve odak grup görüşmesinde yer alan soruların yanı sıra konunun detaylandırılması için sonda sorular da sorulmuştur (Türkçe yazı yazarken en çok hangi alanda sorun yaşıyorsunuz? Sonda: paragraf yazmak, kelimeleri doğru yazmak gibi.). Yarı yapılandırılmış ve odak grup görüşmelerinde kullanılmak üzere hazırlanan taslak sorulara ilişkin üniversitenin Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı ile Eğitim Programları ve Öğretim Bölümü öğretim üyeleri ve 3 Türkçe öğretmeniyle birebir görüşmeler yapılarak uzman görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri sonrasında elde edilen dönütler doğrultusunda çalışmanın amacına hizmet edecek şekilde veri toplama araçlarına son şekilleri verilmiştir.

2.4. Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde öncelikle araştırmacı tarafından hazırlanan ve görüşmelerde kullanılan sorular aracılığı ile katılımcıların görüşleri alınmıştır. Sonraki aşamada ise öğretmenlerle odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlerle telefon görüşmesi aracılığıyla; öğrenciler, öğretmenler ve okul idarecileriyle ise yüz yüze gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerin her biri yaklaşık 20 ile 40 dakika arasında sürerken, odak grup görüşmesi yaklaşık 35 dakika sürmüştür.

2.5. Verilerin Analizi

Toplanan veriler nitel araştırma yöntemlerinde yer alan analiz tekniklerinden anlamsal içerik analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin toplanması esnasında katılımcılara bilgilendirilmiş gönüllü olur/ onam formu imzalatılıp izin alınarak ses kayıt cihazı kullanılmış ve bu şekilde elde edilen veriler yazılı hale getirilerek analiz edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler iki ayrı alan uzmanı tarafından bağımsız olarak değerlendirilerek tema ve alt temalara ayrıldıktan sonra kodlar oluşturulmuş ve sonuçlar birbirleriyle karşılaştırılmıştır.

2.6. Geçerlik, Güvenirlik ve Etik

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler iki ayrı uzman tarafından bağımsız olarak değerlendirilerek tema ve alt temalara ayrıldıktan sonra kodlar oluşturulmuş ve sonuçlar birbirleriyle karşılaştırılmıştır.

Kodlayıcılar arası güvenilirliği (iç tutarlığı) sağlamak amacıyla Miles ve Hubermann (1994) tarafından önerilen “Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)” formül kullanılarak hesaplama yapılmıştır. Miles ve Huberman’ a (1994) göre nitel güvenilirliği sağlamak için kodlayıcılar arası en az %80 uyum sağlanmalıdır. Çalışmanın 1., 2., 3. ve 4. Alt problemlerine ilişkin kodlayıcılar arası uyum katsayı değerlerinin ,80’ in üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan bu çalışmada Araştırma ve Yayın Etiği ilkeleri gözetilmiş olup, gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Araştırma kapsamında Mersin Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu’ndan 07.12.2023 tarih ve 2556274 sayılı etik kurul onayı doğrultusunda İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nün 08.01.2024 tarih ve E-34776202-605.01-93794762 sayılı yazısı ile izin alınmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde çalışmanın bulgularına alt başlıklar halinde yer verilmiştir.

3.1. Çalışmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın birinci alt problemi kapsamında “Öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Süreçte yaşanan sorunlara ilişkin öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda oluşturulan alt temalar ve kodlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sürecinde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri (N=15)

<i>Tema: Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar</i>			
<i>Alt Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Öğrenci kaynaklı sorunlar	Kelime dağarcığının yetersiz olması	22	32,8
	Duyuşsal sorunlar (kendini ifade ederken heyecanlanma, dalga geçilmesi endişesi, hata yapmaktan korkma, özgüven eksikliği)	21	31,3
	Konuşmacının söylediğini takip edememe	9	13,4
	Okuduğunu anlayamama	8	11,9
	Söyleneni zamanında ve eksiksiz yazamama	7	10,4
	TOPLAM	67	100
Sosyo-kültürel ve çevre kaynaklı sorunlar	Kültürel farklılıklar ve uyum sorunları (dinî ve millî bayramlar, müzik, yaşam şekli)	13	52
	Aile desteğinin eksik olması (ailelerin Türkçe bilmemesi)	7	28
	Ayrımcılık ve önyargı sorunları	5	20
	TOPLAM	32	100
Hedef dil ile ana dilin yapısal farklılığından kaynaklı sorunlar	Dil bilgisi kurallarına uygun yazılı cümle kuramama/ paragraf yazamama	10	35,7
	Türkçe dil bilgisi kurallarının anlaşılabilmesi (kelimelerin çok sayıda ek alması ve ses değişimlerine uğraması)	10	35,7
	Fonolojik farklılıklar (seslerin doğru bir şekilde telaffuzu ve ayırtılması, aksan farklılıkları)	8	28,6
	TOPLAM	28	100

Tablo 1 incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde kendilerinden kaynaklı yaşadıkları sorunları kelime dağarcığının yetersiz olması (22, %32,8), duyuşsal sorunlar (21, %31,3), konuşmacının söylediğini takip edememe (9, %13,4), okuduğunu anlayamama (8, %11,9), söyleneni zamanında ve eksiksiz yazamama (7, %10,4) olarak tanımladıkları görülmektedir. Sosyo-kültürel ve çevre kaynaklı yaşadıkları sorunları, kültürel farklılıklar ve uyum sorunları (13, %52), aile desteğinin eksik olması (7, %28), ayrımcılık ve önyargı sorunları (5, %20) olarak tanımladıkları görülmektedir. Hedef dil ile ana dilin yapısal farklılığından kaynaklı sorunları ise Türkçe dil bilgisi kurallarının anlaşılabilmesi (10, %35,7), dil bilgisi kurallarına uygun yazılı cümle kuramama/ paragraf yazamama (10, %35,7), fonolojik farklılıklar (8, %28,6) olarak tanımladıkları görülmektedir.

Öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

Öğrenci 2: ...Mesela ben Türkçe konuşan birini dinlerken meraklı davranıyorum. Çünkü Türkçe benim ana dilim değil ve ben tedirgin oluyorum. Eğer karşımdaki kişi bilmediğim kelimeler söylerse anlamıyorum. Hikâye okursam bütünü anlayamıyorum, uzun olduğu için birleştiremiyorum. Hoca bir şey söylüyor mesela onu yazarken zorlanıyorum, yavaş yazıyorum, yetişemiyorum. Bir de mesela 29 Ekim ile ilgili bir şey yazamıyorum, benim kültürümde yok, önemini bilmiyorum. Dil bilgisi kurallarını öğrenmek de çok zor. Hatta bir kelimeye 3 ek gelebiliyor, en çok orada kafam karışıyor. Ben ayrımcılık da yaşadım. Sosyalleşmek istiyordum ama bazı kişiler farklı ırktan olduğum için bir de Türkçe bilmediğim için benimle konuşmadılar.

Öğrenci 3: ...Paragraf okurken biraz zorlanıyorum. Çok uzun bir de “ğ” oluyordu mesela hocam o zaman zorlanıyorum. Türk dili çok büyük bir dil. Hocam onun çok fazla kuralları var. Sözcükte anlam falan böyle şeyler var. Onlarda biraz takılıyorum. Bir de atasözlerini öğrenirken çok zorlanıyorum.

Öğrenci 11: “...Okumak bana çok zor geliyor. Az satır varsa ben 5 dakika boyunca okuyorum. Bazen üzülüyorum. Metindeki, paragraftaki harf bana zor geliyor, mesela “e, i, ğ, o, ö, u, ü” söylerken çok karıştırıyorum. Mesela “saat” okuyacağım, ben “sat” okuyorum; “klima” diyeceğim ben “kilima” diyorum.”

Türkçe öğrenme sürecinde yaşanan sorunların çözümüne ilişkin öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda oluşturulan alt temalar ve kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sürecinde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri (N=15)

Tema: Türkçe öğrenme sürecinde yaşanan sorunlara yönelik öğrencilerin çözüm önerileri			
Alt Temalar	Kodlar	f	%
Kelime Dağarcığının Geliştirilmesine Dair Öneriler	Seviyeye uygun Türkçe kitapların okunması	13	32,5
	Çevrimiçi uygulamalardan yararlanılması (çeviri siteleri, ders videoları, alt yazılı film/diziler, müzikler, oyunlar, sesli kitaplar vb.)	10	25
	Unutulan kelimenin tarif edilmesi, resmedilmesi, eş ya da zıt anlamlısının söylenmesi	9	22,5
	Bilinmeyen kelimelerin not edilmesi ve sık sık tekrar edilmesi	8	20

	TOPLAM	40	100
	Ana dili Türkçe olan kişilerle iletişim kurulması	10	21,7
	Heyecanlanan, telaffuz hatası veya yazım yanlışı yapan öğrencilere telkinde bulunulması	10	21,7
Dil Beceri Alanlarının Geliştirilmesine Dair Öneriler	Konuşmacının daha yavaş konuşması ve gerektiğinde tekrar etmesi	8	17,4
	Öğretmen desteğinin ve/veya dönütün sağlanması	8	17,4
	Akran desteğinin sağlanması	6	13,0
	Özel ders/ kurs ve spor, sanat etkinliklerine katılımda bulunulması	4	8,7
	TOPLAM	46	100

Tablo 2 incelendiğinde, Türkçe öğrenme sürecindeki yabancı uyruklu öğrenciler kelime dağarcığının yetersiz olmasından kaynaklı yaşadıkları sorunlara ilişkin seviyeye uygun Türkçe kitapların okunması (13, %32,5), çevrimiçi uygulamalardan yararlanılması (10, %25), unutulmuş kelimelerin tarifi edilmesi, resmedilmesi, eş ya da zıt anlamlısının söylenmesi (9, %22,5), bilinmeyen kelimelerin not edilmesi (8, %20); dil beceri alanlarından kaynaklı yaşadıkları sorunlara ilişkin ise ana dili Türkçe olan kişilerle iletişim kurulması (10, %21,7), konuşmacının daha yavaş konuşması ve gerektiğinde tekrar etmesi (10, %21,7), heyecanlanan, telaffuz hatası veya yazım yanlışı yapan öğrencilere telkinde bulunulması (8, %17,4), öğretmen desteğinin ve/veya geri dönütün sağlanması (8, %17,4), akran desteğinin sağlanması (6, %13), özel ders/ kurs ve spor, sanat etkinliklerine katılımda bulunulması (4, %8,7) yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

Öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin belirtilen önerilerden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Öğrenci 2: ...Bana biri soru sorduğunda cevaplarırken sorun yaşıyorum ya eğer onlar daha açık olursa, yavaş konuşursa iyi olur. Kelimeleri belli etsinler çünkü konuşurken bazen kelimeler yumuşuyor, anlaşılmıyor. Belirgin söylerse daha iyi anlarım. Türkçe öğrenmek için arkadaşlık kurmak çok önemli, sosyalleşmek çok önemli. Biz Türkiye'ye geldiğimizde evimize bir öğretmen bizimle yaşıyordu, kardeşimle bana Türkçe öğretiyordu, hayatı öğretiyordu. O çok iyi olmuştu. Bir de bazen videolar izlemek de çok faydalı, dil bilgisini öğreten videolar izleyebiliriz. Zorlandığımda, anlamadığımda arkadaşlarıma, öğretmenime, abime soruyorum.

Öğrenci 5: ...Ben ilk yıl okula gitmedim. Konuşamadım, dinleyemedim, zorlandım. Zorlandığımı kimseye söyleyemedim. Sonra okula başladım. Yavaş söylenen şeyleri anlayabiliyorum, yazabiliyorum. Eğer hatırlayamadığım bir kelime olursa onu açıklamaya çalışıyorum; mesela "cezaevi" diyemiyorsam "biri suç işlerse nereye gider?" diyorum, yani tarif ediyorum, kitaptan bakıyorum, arkadaşlarıma soruyorum. Benim Türk arkadaşım çok var. Türkçeyi onlardan öğrendim bir de kursa gittim. Günde 2 saat kitap okuyorum, orada kelimelerin yazılışlarına bakıyorum. Bana hitap eden Türkçe müzikleri dinliyorum. Yalnız kaldığım zamanlar internetten videolar izliyorum, çeviri sitelerini açıyorum; kelimeyi yazıyorum, dinliyorum, o nasıl söylerse tekrar ediyorum. Öğretmen ödev verdi mesela bir kere yaz dedi ben beş kere yazarım. Tam ve doğru yazabilmek için çok tekrar gerekiyor. Çok iyi oldum şimdi. Bence Türkçe konuşan insanlarla arkadaş olmak Türkçeyi hızlı öğrenmemizi sağlıyor.

Öğrenci 15: ...Yeteri kadar kelimeleri bilmiyorum, sohbete girmek için, anlamak için. Film, dizi izliyorum, müzik dinliyorum, kitap okuyorum. Kitaptaki kelimeleri okuyorum sonra ezberliyorum o şekilde daha kolay anlıyorum. Ben anlamadığım zaman konuşmuyorum ama böyle yapmamalıyız, katılmamız. Sınıf ortamında kelimeleri yanlış söylerim gülerler diye düşünüyorum o yüzden konuşmuyorum. Öğretmenlerim yardım ediyor, söylüyor ben de öğreniyorum. Arkadaş çevremde samimi olduğum insanlarla konuştuğumda kelimeyi ne kadar yanlış söylersem çekinmiyorum. Yanlış yapsak da konuşmalıyız, çevremizdekilerle, annemizle, babamızla Türkçe konuşmalıyız. Konuşmaya başlayınca özgüven de geliyor yani yapabiliyorum, konuşabiliyorum diye. O şekilde yaptıkça yapasın geliyor yani konuştukça konuşasın geliyor.

3.2. Çalışmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci alt problemi kapsamında “Ebeveynlere göre yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Süreçte yaşanan sorunlara ilişkin ebeveynlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda oluşturulan alt temalar ve kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sürecinde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Ebeveyn Görüşleri (N=15)

<i>Tema: Öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin ebeveyn görüşleri</i>			
<i>Alt Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Aile ve Çevre kaynaklı sorunlar	Aile desteği yetersizliği (Ebeveyn 1: <i>Ben de anlıyorum ama konuşamıyorum. Ebeveyn 8: Evde kendi dilimizi konuşuyoruz, unutmamasını istemiyorum.</i>)	9	56,3
	Ayrımcılığa maruz kalma	4	25
	Türk okullarına göndermeme	3	18,8
	TOPLAM	16	100
Öğrenci kaynaklı sorunlar	Duyuşsal sorunlar (isteksizlik, heyecan, kaygı ve stres)	7	43,8
	Düşüncelerin ifade edilememesi (konuşma ve yazmada)	4	25
	Kelime dağarcığı eksikliği	2	12,5
	Uyum sorunu	2	12,5
	Hızlı konuşulduğunda anlamama	1	6,3
	TOPLAM	16	100
Hedef dil ile ana dilin yapısal farklılığından kaynaklı sorunlar	Türkçe dil bilgisi kurallarının anlaşılabilmesi (harf/hece/kelime birleştirme, kelimelerin çok sayıda ek alması, kurallı cümle oluşturma)	10	76,9
	Fonolojik farklılıklar (seslerin doğru bir şekilde telaffuzu ve ayırt edilmesi, aksan farklılıkları)	3	23,1
	TOPLAM	13	100

Tablo 3 incelendiğinde aile ve çevre kaynaklı yaşanan sorunların aile desteği yetersizliği (9, %56,3), ayrımcılığa maruz kalma (4, %25), Türk okullarına göndermeme (3, %18,8) olarak tanımlandığı görülmektedir. Öğrenci kaynaklı yaşanan sorunlar duyuşsal sorunlar (7, %43,8), düşüncelerin ifade edilememesi (4, %25), kelime dağarcığı eksikliği ve uyum sorunu (2, %12,5), hızlı konuşulduğunda anlamama (1, %6,3) olarak tanımlanırken *Hedef dil ile ana dilin yapısal farklılığından kaynaklı* sorunların

ise Türkçe dil bilgisi kurallarının anlaşılabilmesi (10, %76,9) ve fonolojik farklılıklar (3, %23,1) olarak tanımlandığı görülmektedir.

Ebeveynlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda Türkçe öğrenme sürecinde öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin belirtilen yorumlardan bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ebeveyn 1: *...Her şeyi anlıyor ama düşüncelerini ifade ederken zorlanıyor. Bizim bir yanlımız oldu çünkü önce Türk okuluna gitmedi. Okula ana dilinden başladı sonra Türk okulunda Türk alfabesine başladı. Bundan dolayı zor oldu. Okuması yavaş ilerledi derslerde çok başarılı olamadı. Ben de anlıyorum ama konuşamıyorum. Azar azar kelimeleri anlıyorum cümleyi anlamıyorum. Kurslara gidemedim bu yüzden öğrenemedim zorlanıyorum.*

Ebeveyn 4: *“...Oğlum konuşmada sorun yaşıyor. Konuşmaya çalışırken Türkler onunla konuşmadığı için ilerletemedi. O hatalı konuşuyor, Türkler sıkılıyor ve iletişim kurmak istemedi.”*

Ebeveyn 5: *“...Yazı yazmada zorlandı. Harfler- heceler- kelimeleri birleştirip yazmak zor. Bu kurallar zor oluyor.”*

Ebeveyn 8: *“...Dil bilgisi kurallarını öğrenmek zor. Ana dili başka olduğu için. Mesela eklerde zorluk yaşıyor. Her şeyi yeni öğreniyor. Bence yabancı çocukların anlama süreçleri uzun oluyor. Evde kendi dilimizi konuşuyoruz, unutmamasını istemiyorum.”*

Ebeveynlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda Türkçe öğrenme sürecinde öğrencilerin yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin oluşturulan alt temalar ve kodlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. *Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sürecinde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Ebeveynlerin Çözüm Önerileri (N=15)*

<i>Tema: Türkçe öğrenme sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin ebeveynlerin çözüm önerileri</i>				
<i>Alt Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	
Ebeveynlere yönelik öneriler	Özel öğretmen/ dil kursu desteği	11	39.32	
	Aile desteği/ ilgisi (evde Türkçe konuşulması)	9	32.1	
	Türk okullarında eğitim	8	28.6	
	TOPLAM	28	100	
Öğrencilere yönelik öneriler	Ana dili Türkçe olan kişilerle iletişim (sosyal etkinlikler)	13	48.1	
	Türkçe dizi/ film izlenmesi, müzik dinlenmesi	8	29.6	
	Günlük tutulması, dil seviyesine uygun kitap okunması	6	22.2	
	TOPLAM	27	100	

Tablo 4 incelendiğinde ebeveynlerin kendilerine yönelik çözüm önerileri özel öğretmen/ dil kursu desteği (11, %39,32), aile desteği/ ilgisi (9, %32,1), Türk okullarında eğitim (8, %28,6) olarak tanımladıkları görülürken öğrencilere yönelik önerilerin ana dili Türkçe olan kişilerle iletişim (13, %48,1), Türkçe dizi/ film izlenmesi, müzik dinlenmesi (8, %29,6), günlük tutulması, dil seviyesine uygun kitap okunması (6, %22,2) olarak tanımladıkları görülmektedir.

Ebeveynlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda Türkçe öğrenme sürecinde öğrencilerin yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin belirtilen önerilerden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Ebeveyn 8: ...Sorun varsa çözüm var tabii ki... Destek olmalıyız. Ben iki sene sabah akşam kursa gönderdim, özel derse gitti. Kuralları öğrenmek gerek. Ben de ülkemde öğretmendir. Oğluma kitaplar aldım, birlikte çalıştık. Televizyon, bilgisayar oyunları Türkçe olmalı. Sosyalleşmek önemli. Türkçe hikâye okumak iyi. Okumasını ve konuşmasını çok geliştiriyor.

Ebeveyn 9: ...Önce İngilizce eğitim veren bir okula gitti. Türkçesi zayıftı. Sonra Türk okuluna gidince rahatladı. Şimdi kendini rahat ifade ediyor ama tam anlamıyor. İlerlemesi için elimizden geleni yapacağız. Dili öğrenmek için desteklemek gerekiyor. Türkçesi iyi olsun diye Türklerin olduğu bir spor salonuna gidiyor. Türk arkadaşlarını eve çağırır diye istiyorum iletişimi iyi olsun diye.

Ebeveyn 14: ...Kaynaşması önemli, arkadaşlık kurması önemli. Örneğin spor, müzik gibi ortamlarda bu çocukları hayata çekebiliriz. Böylelikle telaffuzları ve konuşmaları gelişir, sosyallik sağlanmış olur. Okullarda sanatsal- sosyal faaliyetlere önem verilebilir. Birinin bir dil öğrenmesi için maruz kalması gerek. Kelimelerin beyinde ışık oluşturmaları gerek. Mesela ben basketbol kursuna gönderiyorum. Rusya'da da böyle etkinliklere katılırdı çok mutlu olurdu. Kursu gidiyor orda arkadaşlar edindi. Sosyalleşti. Yaşadığı duygusal çöküntü böyle atıyor.

Çalışmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın üçüncü alt problemi kapsamında “Öğretmenlere göre yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Süreçte yaşanan sorunlara ilişkin öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda oluşturulan alt temalar ve kodlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sürecinde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri (N=5)

Tema: Öğretmenlere göre Öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunlar			
Alt Temalar	Kodlar	f	%
Eğitim sistemi kaynaklı sorunlar	Değişen sınav sistemine uyum sağlanamaması	4	57,1
	Sınıf dağılımında hazırbulunuşluğun dikkate alınamaması	3	42,9
	TOPLAM	7	100
Öğrenci kaynaklı sorunlar	Duyuşsal sorunlar (özgüven eksikliği, isteksiz ve önyargılı olmak, hedef belirlememek, ana dili unutma endişesi, kaygı duyma)	5	22,7
	Kelime dağarcığının yetersiz olması	5	22,7
	Söyleneni yazamama, kendini yazılı olarak ifade edememe	5	22,7
	Bireysel çaba göstermeme (dinleme, konuşma, okuma ve yazmaya yönelik)	4	18,2
	Dinlediğini anlayamama	3	13,6
	TOPLAM	22	100
Sosyo-kültürel ve ekonomik kaynaklı sorunlar	Aile desteğinin yetersizliği (Türkçe bilmemeleri, ilgilenmemeleri)	5	62,5
	Ayrımcılığa maruz kalma	2	25
	Çalışma zorunluluğu	1	12,5
	TOPLAM	8	100

Hedef dil ile ana dilin yapısal farklılığından kaynaklı sorunlar	Türkçe dil bilgisi kurallarının anlaşılabilmesi (kelimelerin çok sayıda ek alması ve ses değişimlerine uğraması, noktalama işaretleri)	4	50
	Fonolojik farklılıklar (seslerin doğru bir şekilde telaffuzu ve ayırt edilmesi, aksan farklılıkları)	4	50
	TOPLAM	8	100

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin eğitim sistemi kaynaklı sorunları değişen sınav sistemine uyum sağlanamaması (4, %57,1) ve öğrencilerin sınıflara dağılımında dil seviyesinin dikkate alınmaması (3, %42,9); öğrenci kaynaklı yaşanan sorunları, duyuşsal sorunlar (5, %22,7), kelime dağarcığının yetersiz olması (5, %22,7), söyleneni yazamama/ kendini yazılı olarak ifade edememe (5, %22,7), bireysel çaba göstermeme (4, %18,2), dinlediğini anlayamama (3, %13,6) olarak tanımladıkları görülmektedir. Sosyo-kültürel ve ekonomik kaynaklı sorunları aile desteğinin yetersizliği (5, %62,5), ayrımcılığa maruz kalma (2, %25), çalışma zorunluluğu (1, %12,5) olarak tanımladıkları görülürken Hedef dil ile ana dilin yapısal farklılığından kaynaklı sorunları ise, Türkçe dil bilgisi kurallarının anlaşılabilmesi (4, %50), fonolojik farklılıklar (4, %50) olarak tanımladıkları görülmektedir.

Öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda Türkçe öğrenme sürecinde öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin belirtilen yorumlardan bazıları aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen 1: ...Öğrencilerin birçoğunun kelime dağarcığı yetersiz olduğu için dinlediklerini anlayamıyorlar. Bir de kendi dillerinden farklı yapıda bir dil öğreniyorlar, arada farklılıklar oluyor yani. Sert ünsüzleri (ç, k, p, t) telaffuz ederken, okurken çok sorun yaşıyorlar. Kendilerini ifade ederken, zihinlerindeki aktarıırken, yeni bir metin oluştururken zorlanıyorlar. Ama sınıflarda değişik seviyede olan öğrenciler var; aynı sınıfta olup bu sorunların hiçbirini yaşamayan yabancı öğrencilerimiz de var. Çevrelerindeki insanlarla (anne, baba, arkadaş) ana dillerini konuşuyorlar, asimile olmaktan korkuyorlar, zaman ayırmıyorlar, isteksizler. Değişen sınav sistemine adaptasyon sorunu da yaşanıyor tabii...

Öğretmen 5: ...Öğrencilerin çoğu dinlediğini anlamada ve söyleneni yazmada sorun yaşıyorlar. Aile desteği, veli bilinci maalesef yok. Dil öğreniminde tüm beceriler birbirini etkiliyor; örneğin, dil bilgisi kurallarını bilmiyorlar, öğrenirken sorun yaşıyorlar bu durum onların konuşmalarını da etkiliyor. Dile hâkim olamadıkları için kendilerini ifade edemiyorlar. Kendi aralarında Türkçe konuşmuyorlar, istemiyorlar, ihtiyaç duymuyorlar. Kitap okumuyorlar bu yüzden kelimeleri okurken, telaffuz ederken sıkıntı yaşıyorlar. Yine aynı şekilde kelimeleri tam ve doğru bir şekilde yazamıyorlar, harf atlıyorlar. Noktalama işaretleri hele hiç yok. Güncellenen değerlendirme (sınav) sistemi işimizi bayağı zorlaştırıyor. Mesela konuşma sınavı yapacağım, ama öğrenci "O" almaya razı bir şekilde kalkıyor. Bu da beni zorluyor.

Öğretmenlerle gerçekleştirilen odak grup görüşmesi sonucunda Türkçe öğrenme sürecinde öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin bir öğretmenin yorumu aşağıda sunulmuştur.

Odak Öğretmen 2: ...Bütün yabancı uyruklu öğrenciler için genel olarak şöyle bir şey söyleyebilirim, farklı bir dil öğrendikleri için öğrenciler zor bir süreç yaşıyorlar. Benim dersine girdiğim çocuklar en çok konuşma, yazma ve dil bilgisi kurallarını öğrenirken sıkıntı yaşıyorlar. Bunların nedenleri olarak ise öğrencilerin motivasyon eksikliği, ailelerin ilgisizliği ve eğitim sistemini sayabilirim. Yani şöyle Türk öğrencilerle yabancı uyruklular aynı sınıfta e biz Türk öğrencileri de düşünmek zorundayız onların hızına göre ilerlediğimizde bu sefer yabancı uyruklu

öğrenciler geride kalıyor. Düşünsenize yabancı uyruklu öğrencilerin birçoğu isim ve fiili bile ayırt edemezken biz birçok kuralı öğretmeye çalışıyoruz. Özellikle dil bilgisi kurallarını öğretirken bazen işin içinden çıkamıyoruz.

Öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda Türkçe öğrenme sürecinde öğrencilerin yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin oluşturulan alt temalar ve kodlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sürecinde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Öğretmenlerin Sundukları Çözüm Önerileri (N=5)

<i>Tema: Türkçe öğrenme sürecinde yaşanan sorunlara yönelik öğretmenlerin çözüm önerileri</i>			
<i>Alt temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Öğrenci kaynaklı sorunlara çözüm önerileri	Ana dili kullanımının kısıtlanması	5	33,3
	İsteksiz öğrenciler için teşvik/ motive edici çalışmalar yapılması	5	33,3
	Kelime dağarcığı ve 4 temel beceri alanının geliştirilmesine yönelik bireysel etkinlikler (dizi/film izlemek, müzik dinlemek, kitap okumak vb.)	5	33,3
	TOPLAM	15	100
Hedef dil ile ana dilin yapısal farklılığından kaynaklı sorunlara çözüm önerileri	Çağdaş öğretim yöntemlerinin kullanılması (görsel/ işitsel materyallerden ve çevrim içi uygulamalardan yararlanılması)	4	50
	Okuma ve yazma etkinliklerinin artırılması (ödevlerde/derslerde)	4	50
	TOPLAM	8	100
Diğer öneriler	Ailelerin bilinçlendirilmesi/ aile desteği	4	36,4
	Sınıf dağılımında dil seviyelerinin dikkate alınması	3	27,3
	Akran desteği	2	18,2
	Dil kursuna tabii tutulmaları (okul öncesinde)	2	18,2
	TOPLAM	11	100

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenci kaynaklı sorunlara çözüm önerilerini ana dil kullanımının kısıtlanması (5, %33,3), isteksiz öğrenciler için teşvik/ motive edici çalışmalar yapılması ile kelime dağarcığı ve 4 temel beceri alanının geliştirilmesine yönelik bireysel etkinlikler (5, %33,3), (5, %33,3) olarak tanımladıkları görülmektedir. Hedef dil ile ana dilin yapısal farklılığından kaynaklı sorunlara çözüm önerilerini çağdaş öğretim yöntemlerinin kullanılması (4, %50), okuma ve yazma etkinliklerinin artırılması (4, %50) olarak tanımladıkları görülmektedir. Süreçte yaşanan diğer sorunlara ilişkin önerileri ise ailelerin bilinçlendirilmesi/ aile desteği (4, %36,4), sınıf dağılımında dil seviyelerinin dikkate alınması (3, %27,3), akran desteği (2, %18,2) ve dil kursuna tabii tutulmaları (2, %18,2) olarak tanımladıkları görülmektedir.

Öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda Türkçe öğrenme sürecinde öğrencilerin yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin belirtilen önerilerden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen 3: ...Tüm becerilerin birbirini etkilediği düşünüldüğünde hepsine eşit derecede önem verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Öncelikle bu çocuklarla empati kurmalıyız, onları teşvik etmeliyiz. Anlaşılmayan konular için somutlaştırmak adına görsellerden yararlanabiliriz. Sese aşinalığı sağlayabilmek için Türkçe şarkılar ve çizgi filmlerden, dizi ve filmlerden yararlanabiliriz. Sonuçta bu çocuklar dijital dünyanın çocukları.

Öğretmen 4: ...Bu öğrencilerin ana dillerinden farklı bir dil öğrendiklerini unutmamalıyız, sanki iş biraz buradan başlıyor. Ben şahsen “deftere nasıl yazı yazılır?” dan başlıyorum. Hecelerin farkına varırlar diye tahtaya yazı yazarken kırmızı, mavi gibi farklı renkler kullanıyorum. Anlamadıklarını fark ettiğimde ya görsellerden yararlanıyorum ya da Türkçe konusunda daha yeterli olan bir başka öğrencimin desteğini istiyorum (akran öğretimi). Okula girdikleri an ana dillerini konuşmalarını yasaklıyorum, etkili oluyor bence. Bunların yanı sıra evde Türkçe müzik dinlemelerini, dizi/ film izlemelerini tavsiye ediyorum.

Öğretmenlerle gerçekleştirilen odak grup görüşmesi sonucunda Türkçe öğrenme süreçlerinde öğrencilerin yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik bir öğretmenin yorumu aşağıda sunulmuştur.

Odak Öğretmen 3: ...Öncelikle öğrenciler başarıma duygusunu tadacak; doğal olarak motivasyonları da artacaktır. Bunu sağlamak için de öğrencilerin seviyelerine uygun hikâye kitapları, işte ne bileyim belki görsellerle desteklenmiş kitaplar bu süreçte motivasyonu olumlu yönde etkileyebilecektir. Şunu da eklemeliyim ki yabancı uyruklu öğrencilerin tamamı bizim eğitim sistemimize dâhil edilmeden önce mutlaka Türkçe eğitimi almalılar ya da Türkçe dil yeterliliğine sahip olmayan tüm yabancı uyruklu öğrenciler için ayrı sınıflar oluşturulmalı. Uyum sınıfları/ Türkçe kurslarına devam zorunluluğu getirilmeli, her öğrenci kendi devresinde (sabahçılar sabah; öğlenciler öğlen) kurslara erişim sağlamalı.

Çalışmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Çalışmanın dördüncü alt problemi kapsamında “Okul yöneticilerine göre okullarda yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecine yönelik gerçekleştirilen uygulamalar nelerdir?” ve “Okul yöneticilerine göre yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşanan sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?” sorularına yanıt aranmıştır.

Yabancı uyruklu öğrencilerin bulundukları okullarda Türkçe öğrenme süreçlerinin nasıl yürütüldüğüne ilişkin durumu ortaya koymak ve öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunları ve sorunlara ilişkin çözüm önerilerini belirlemek amacıyla toplam 5 okul yöneticisiyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen katılımcı görüşleri alıntılanarak verilmiştir.

Yönetici 1: ...Okulumuzda uyum sınıflarımız bulunmaktadır. Bu sınıflarımızda PIKTES (Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi-Promoting Inclusive Education for Kids in the Turkish Education System) kapsamında görevlendirilmiş Türkçe öğretmenlerimiz var bir de okulumuzda görev yapmakta olan bir tercümanımız var. Bu tercüman özellikle velilerle iletişim kurmamız konusunda hem bize hem öğretmenlerimize yardımcı oluyorlar. Bu tarz yapılan çalışmalardan kısmen verim alındığını düşünüyorum. Çünkü velileri sürece dâhil edemiyoruz. Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıflara dağılımındaki tek kriterimiz tüm sınıflarda birbirine yakın sayıda yabancı uyruklu öğrenci olması. Ben Türkçe öğretim sürecinin özellikle planlanma aşamasında ailelerin de sürece dâhil edilmesi gerektiğini düşünüyorum. Yani belki halk eğitimler aracılığıyla ailelerle iş birliği sağlanabilir.

Yönetici 3: ...Okulumuzda kültürel uyumu sorununu ortadan kaldırmak adına öğretmenlerimizle iş birliği halinde kültürel değerlerin aktarımıyla ilgili uygulamalar yapılıyor. Bunlar Türk oyunlarının, müziklerinin tanıtımı, değerlerimizin öğretimi şeklinde oluyor. Bir de sene başında bir sınav yapılıyor. Bu sınav sonucuna göre 60 alamayan yani Türkçesi yetersiz olan öğrencileri uyum sınıflarına yönlendiriyoruz PIKTES kapsamında Türkçe öğretimi yapılıyor. Bizim okulumuz ikili öğretim yapmakta; Sabah devresinde olan öğrenciler öğleden sonra öğle devresinde olanlar ise sabah bu sınıflara katılıyorlar. Türkçe öğretim sürecinin uygulama aşamasında biz idareciler ve öğretmenlerimiz elimizden geleni yapıyoruz. Ama değerlendirme aşamasında sorun yaşıyoruz. Çünkü sınav sonucunun ya da devam edip etmemenin herhangi bir yaptırımı yok. Dolayısıyla Türkçe öğrenmek için çaba

gösterilmiyor. Mesela çocuk öğle devresinde ama sabah uyum sınıfına gelmesi gerekiyor; Türkçe dersine katılacak ama topla geliyor, ders umurunda değil. Derslerin sonunda hala yeteri kadar öğrenemeyen öğrenci için herhangi bir şey yapılmıyor.

Okul yöneticileriyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda Türkçe öğrenme sürecinde öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin oluşturulan tema, alt temalar ve kodlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sürecinde Yaşadıkları Sorunlara Yönelik Yöneticilerin Görüşleri (N=5)

<i>Tema: Öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin yönetici görüşleri</i>							
<i>Alt temalar</i>	<i>Kodlar</i>					<i>f</i>	<i>%</i>
Aile ve Sosyo-ekonomik kaynaklı sorunlar	Aile desteğinin yetersizliği (Türkçe bilmemeleri, ilgilenmemeleri)					5	62,5
	Çalışma zorunluluğu					3	37,5
	TOPLAM					8	100
Eğitim sistemi kaynaklı sorunlar	Okul- aile iş birliğinin sağlanamaması					4	50
	Sınıf dağılımında hazırbulunuşluğun dikkate alınamaması					4	50
	TOPLAM					8	100
Öğrenci kaynaklı sorunlar	Devamsızlık yapmaları					4	57,1
	Duyuşsal sorunlar (motivasyon eksikliği, isteksiz olmak, hedef belirlememek)					3	42,9
	TOPLAM					7	100

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin aile ve sosyo-ekonomik kaynaklı yaşadıkları sorunlara ilişkin yönetici görüşlerinin *aile desteğinin yetersizliği* (5, %62,5) ve *çalışma zorunluluğu* (3, %37,5) olarak tanımlandığı görülmektedir. Eğitim sistemi kaynaklı sorunların *okul- aile iş birliğinin sağlanamaması* (4, %50) ve *sınıf dağılımında hazırbulunuşluğun dikkate alınamaması* (4, %50) olarak tanımlandığı görülürken; öğrenci kaynaklı sorunların *devamsızlık yapmaları* (4, %57,1) ve *duyuşsal sorunlar* (3, %42,9) olarak tanımlandığı görülmektedir.

Okul yöneticileriyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda Türkçe öğrenme sürecinde öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin belirtilen yorumlardan bazıları aşağıda sunulmuştur.

Yönetici 2: “...Bu öğrencilerin sınıflara yerleştirilmesinde herhangi bir kriterimiz yok maalesef her sınıfta eşit sayıda yabancı uyruklu öğrenci bulunması sağlayabildiğimiz tek kriter. Ayrıca %10 oranında devamsız öğrencimiz bulunmakta. Bu durumdan kaynaklı sıkıntılar yaşanıyor. Adres kayıtları da sıkıntılı oluyor. Velilere ulaşmakta sıkıntı yaşıyoruz.”

Yönetici 3: “...Öğrencilerin sınıflara yerleştirilmesinde dil seviyesi dikkate alınamıyor. Sadece sayılarını diğer tüm sınıflara eşit olacak şekilde ayarlamaya çalışıyoruz. Bu bazen sorun oluyor tabii. İşin açıkçası çocuklar da önemsemiyorlar. Çoğunda “zaten gideceğiz, benim zaten bir dilim var, Türkçe öğrenmeme gerek yok” düşüncesi hâkim. Bu yüzden süreçte tam olarak verim alınamıyor.” Okula devam etmelerini sağlama konusunda çok zorlanıyoruz. Biz çabalıyoruz ama onlar gelmiyorlar. Ekonomik sebeplerden ötürü çalıştıklarını söylüyorlar. Zaten her türlü sınıf geçiyorlar, caydırıcılık yok. Ayrıca velilere kesinlikle ulaşamıyoruz. Çünkü adreslerinde bulamıyoruz. Çok sık nakil aldırıyorlar. Dil bilmiyorlar, iletişim kuramıyoruz. Veli toplantılarına bile gelmiyorlar, onlar da istekli değiller. Bu durum da bizi zor durumda bırakıyor. Hatta Türk öğrencileri de olumsuz etkiliyor.

Okul yöneticileriyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda Türkçe öğrenme sürecinde öğrencilerin yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin oluşturulan alt temalar ve kodlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. *Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Sürecinde Yaşadıkları Sorunlara Yönelik Yöneticilerin Sundukları Çözüm Önerileri (N=5)*

<i>Tema: Türkçe öğrenme sürecinde yaşanan sorunlara yönelik yöneticilerin çözüm önerileri</i>			
<i>Alt Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Öğrenci ve aile kaynaklı sorunlara ilişkin çözüm önerileri	Hedef, istek ve motivasyon sağlanması için teşvik edici çalışmaların yapılması	5	50
	Okul-Aile iş birliğinin sağlanması	5	50
	TOPLAM	10	100
Eğitim sistemi kaynaklı sorunlara ilişkin çözüm önerileri	Türkçe öğretimini destekleyici uygulamaların güncellenmesi	3	75
	Kültürel farkındalık çalışmalarının yapılması (müzikler, oyunlar, belirli gün ve haftalar vb.)	1	25
	TOPLAM	4	100

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin yaşadıkları kendilerinden ve ailelerinden kaynaklı sorunlara ilişkin yöneticilerin çözüm önerilerinin *hedef, istek ve motivasyon sağlanması için teşvik edici çalışmaların yapılması* (5, %50), *okul-aile iş birliğinin sağlanması* (5, %50) olarak tanımlandığı görülmektedir. Eğitim sistemi kaynaklı sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin ise *Türkçe öğretimini destekleyici uygulamaların güncellenmesi* (3, %75) ve *kültürel farkındalık çalışmalarının yapılması* (1, %25) olarak tanımlandığı görülmektedir.

Okul yöneticileriyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda Türkçe öğrenme sürecinde öğrencilerin yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin belirtilen önerilerden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Yönetici 1: “...Aile desteğinin önemli olduğunu düşünüyorum. Dolayısıyla önce onları sürece dâhil etmeliyiz. Yani belki halk eğitimler aracılığıyla ailelerle iş birliği sağlanabilir.”

Yönetici 5: *Türkçe öğretim sürecinin planlama aşamasında ekonomik nedenlerden dolayı çalışmak zorunda olan öğrenciler göz önünde bulundurulmalı diye düşünüyorum. Belki destek personellerin sayısı artırılabilir. Çünkü bu personeller velilerle iletişimi sağlıyor. Velileri sürece dâhil edebilirsek daha faydalı ve hızlı sonuç alabiliriz. Ayrıca şöyle bir önerim de var; bir seyahatimde dikkatimi çekmişti. Keşke bizim ülkemizde de böyle olsa demiştim. Sınıra yakın bölgelerde okullar ayarlanabilir. Yabancı uyruklu öğrenciler önce bu okullara alınırsa burada uyumla ilgili sorunları daha rahat aşabilirler. Böylece Türk kültürüne aşina olmaları ve Türkçe öğrenmeye yönelik becerilerinin gelişmesi sağlanabilir. Sürecin sonunda öğrenciler için hazırlanan özel bir raporla bizim okullara yerleştirilirlse şu an yaşanan sorunların büyük çoğunluğu çözüme kavuşur diye düşünüyorum.*

4. Tartışma ve Sonuç

Yabancı uyruklu öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda Türkçe öğrenme sürecinde kelime dağarcıklarının yetersiz olması, hata yapmaktan korkma, konuşurken kaygı duyma ve/veya komik duruma düşme gibi duyuşsal sorunlar ile konuşmacının söylediğini takip edememe, okuduğunu anlayamama, söyleneni zamanında ve eksiksiz yazamama olarak kendilerinden kaynaklı sorunlar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe öğrenme sürecinde sorun yaşanmasına neden olan kelime dağarcığının yetersiz olması faktörü öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik yeteri kadar istekli olmamaları, hedef dile kelime dağarcığının gelişeceği kadar maruz kalınmamasıyla

ilişkilendirilebilirken; duyuşsal hazırbulunuşluğun oluşmamış olması yabancı uyruklu öğrencilerin herhangi bir intibak programına tabi tutulmadan Türk öğrencilerle aynı okullarda ve aynı sınıflarda öğretim faaliyetlerine dâhil edilmiş olmalarıyla ilişkilendirilebilir. Literatür tarandığında elde edilen sonuçlarla paralellik gösteren bazı çalışmalara rastlanmıştır (Doğan ve Özdemir, 2019; Yörüsün, Kardaş ve Erdoğan, 2016; Maden ve İşcan, 2015). Türkçe öğrenme sürecinde öğrencilerin yaşadığı bir diğer sorun ise hedef dil ile ana dilin yapısal farklılığından kaynaklı olarak Türkçe dil bilgisi kurallarının anlaşılabilmesi ve dil bilgisi kurallarına uygun yazılı cümle kurulamaması/ paragraf yazılamaması şeklinde ifade edilmiştir. Dil bilgisi kurallarının soyut ve karmaşık kavramlar içerebilmesi ve özellikle analitik düşünmeye, soyutlama yapmaya alışık olmayan öğrenciler için zorlayıcı olabilmesi, ana dil ile hedef dildeki dil bilgisi yapılarının (yapım ve çekim ekleri) farklılık göstermesi dil bilgisi kurallarının anlaşılabilmesi sorununun nedeni olarak düşünülebilir. Alan yazında konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; öğrencilerin ana dillerinin hedef dilden farklı bir dil ailesine bağlı olması nedeniyle Türkçe dil bilgisi kurallarını öğrenmede ve dil bilgisi farklılıklarını kavramada sorun yaşandığı vurgulanmıştır (Moralı, 2018; İbragiç, 2017; Maden ve İşcan, 2015).

Türkçe öğrenme sürecindeki yabancı uyruklu öğrenciler kelime dağarcığının yetersiz olmasından kaynaklı yaşadıkları sorunlara ilişkin seviyelerine uygun Türkçe kitapların okunması, çevrimiçi uygulamalardan yararlanılması, unutulmuş kelimelerin tarif edilmesi, resmedilmesi, eş ya da zıt anlamlısının söylenmesi yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Hedef dil ile ana dilin yapısal farklılığından kaynaklı yaşadıkları sorunlara ilişkin ana dili Türkçe olan kişilerle iletişim kurulması, konuşmacının daha yavaş konuşması ve gerektiğinde tekrar etmesi; duyuşsal alanda yaşadıkları sorunlara ilişkin ise özellikle heyecanlanan, telaffuz hatası veya yazım yanlış yapan öğrencilere telkinde bulunulması, öğretmen desteğinin ve/veya geri dönütün sağlanması, akran desteğinin sağlanması, özel ders/ kurs ve spor, sanat etkinliklerine katılımda bulunulması yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

Yabancı uyruklu öğrencilerin ebeveynleriyle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme sonuçları doğrultusunda aile desteği yetersizliği, öğrencilerin ayrımcılığa maruz kalmaları, ailelerin Türk okullarına göndermemesi nedenleriyle süreçte sorunlar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Aile desteğinin eksik olması sorununun yaşanmasında ailelerin Türkçeyi bilmemeleri, ilgisiz olmaları ve Türkçe öğrenmenin kendi kültürlerini kaybetmek olarak düşünmeleri unsurlarının etkili olduğu söylenebilir. Koçoğlu ve Yanpar Yelken (2018), Levent ve Çayak (2017) ve Mercan Uzun ve Bütün (2016)'ün çalışmaları bu sonuçları destekler nitelikte olup dil sorunundan ötürü ebeveynlerle iletişim kurulamadığı, okullarda yaşanan sorunların çözülemediği ifade edilmiştir. Ayrıca ebeveynler öğrencilerin düşüncelerini ifade ederken sorun yaşadıklarını ve yaşanan bu sorunun en çok konuşma ve yazma beceri alanlarında kendini gösterdiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin konuşurken sorun yaşamalarının nedenleri arasında telaffuz sıkıntısı, akıcı konuşamama, Türkçe kelimeleri öğrenememe, unutulmuş kelimeler için uygun sözcüğü bulamama faktörleri sıralanabilir. Yapılan alanyazın taramasında uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinin incelendiği çalışmalar arasında bu bulguları destekler nitelikte çalışmalara rastlanmıştır (Akarçay ve Direkci 2022; Karabulut ve Karabulut, 2021).

Türkçe öğrenme sürecinde öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin ebeveynler özel öğretmen/ dil kursu desteği, aile desteği/ ilgisi ve Türk okullarında eğitim alınması, ana dili Türkçe olan kişilerle iletişim, Türkçe dizi/ film izlenmesi, müzik dinlenmesi, günlük tutulması, dil seviyesine uygun kitap okunması yönünde önerilerde bulunmuştur.

Öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış ve odak grup görüşmelerinde değişen sınav sistemine uyum sağlanamaması ve öğrencilerin sınıflara dağılımında dil seviyesinin dikkate alınmaması yönünden eğitim sisteminden kaynaklı sorunlar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin dil seviyeleri de dikkate alındığında ortak sınavlara tabii tutulmalarının bu öğrenciler için zorlayıcı olabileceği düşünülebilir. Sevim ve Yılmaz (2024) tarafından yeni sınav sistemine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelendiği çalışması da bulguyu destekler niteliktedir. Gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda öğrenciler ve ebeveynler gibi öğretmenlerden elde edilen veriler ışığında aile desteğinin yetersizliği, öğrencilerin ayrımcılığa maruz kalmaları bakımından süreçte sorunlar yaşandığı sonucuna ulaşılrken; öğrencilerin aile ekonomisine katkıda bulunmak durumunda olmalarından kaynaklı çalışmak zorunda olmaları nedeniyle Türkçe öğrenme sürecinde sorun yaşandığı sonucuna varılmıştır. Ailelerin maddi refahını ve çocukların sosyal uyumu arasındaki ilişkinin incelendiği ve farklı etnik gruplardan öğrencilerin dahil edildiği bir araştırma ekonomik düzeyin düşük olmasının ebeveynleri psikolojik olarak olumsuz yönde etkilediğini ve yaşanan bu durumun çocukların topluma uyum sağlamalarında önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur (Mistry, Vandewater, Huston, & McLoyd, 2002). Öğrenciler ve ebeveynlerden elde edilen sonuçlarla paralel olarak öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda da Türkçe dil bilgisi kurallarının anlaşılabilmesi ve fonolojik farklılıklardan kaynaklı sorunlar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Albayrak (2016) ve Melanlıoğlu (2012) tarafından yürütülen çalışmalarda da benzer sonuçlara rastlanmıştır.

Öğretmenler öğrenci kaynaklı sorunlara ilişkin ana dili kullanımının kısıtlanması, isteksiz öğrenciler için motive edici çalışmalar yapılması ile kelime dağarcığı ve 4 temel beceri alanının geliştirilmesine yönelik bireysel etkinlikler yapılması yönünde önerilerde bulunurken; hedef dil ile ana dilin yapısal farklılığından kaynaklı sorunlara ilişkin ise çağdaş öğretim yöntemlerinin kullanılması, okuma ve yazma etkinliklerinin artırılması önerilerinde bulunmuşlardır. Süreçte yaşanan diğer sorunlara ilişkin ailelerin bilinçlendirilerek desteklerinin sağlanması, sınıf dağılımında dil seviyelerinin dikkate alınması ve süreçte akran desteğinin sağlanması yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Okul yöneticileri ülkemize çeşitli sebeplerle göç etmiş yabancı uyruklu öğrencilere Türk öğrencilerle beraber aynı okul ve sınıflarda eğitim verildiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca yabancı uyruklu öğrenciler sınıflara yerleştirilirken sayılarının tüm sınıflara eşit şekilde dağılmasını sağlamak dikkate alınan tek kriter olarak belirtilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf dağılımında hazırbulunuşluğun dikkate alınamamasının nedeni sınıf mevcutlarının fazla olması sebebiyle her öğrenciye özel ilgi gösterilerek dil seviyelerine göre sınıf atamalarının gerçekleştirilmesinin zor ve zaman alıcı olmasından kaynaklı olabilir. Çalışma bulgusuna paralel olarak Koçoğlu ve Yelken (2018) ile Özer, Komsuoğlu ve Ateşok, (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da benzer sonuçlara rastlanmıştır. Yöneticilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda okullarda yalnızca Suriye uyruklu öğrencilerin yararlandığı PIKTES kapsamında birtakım uygulamaların gerçekleştirildiği belirtilmiştir. Turan ve Solak (2023) gerçekleştirdikleri çalışmada PIKTES projesi kapsamında ilköğretim 3. Sınıf düzeyindeki Suriyeli öğrenciler için uyum sınıfları oluşturulduğunu; bunun yanı sıra 5., 6., 7. ve 8. Sınıflarda öğrenim gören öğrenciler için okul derslerine katkı sunmak amacıyla Telafi Eğitim Programı adı altında uygulamaya devam edildiğini belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak yöneticiler okul-aile iş birliğinin sağlanamamasının da süreçte sorun yaşattığını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin Türkçe bilmemeleri ve sürece dair ilgisiz kalarak olumsuz tutum sergilemeleri bu sorunun nedeni olarak kabul edilebilir. Literatür tarandığında göçmen ebeveynlerin hem çocuklarıyla ilgili tüm davranışlar üzerinde

hem de öğrencilerin ders çalışma ve okuma alışkanlığı kazanmalarında önemli bir rol oynadıkları yapılan çalışmalarca belirtilmiştir (Boylu ve Çal Işık, 2020; Güngör ve Şenel, 2018).

Genel olarak bakıldığında okul yöneticileri yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinde yaşanan sorunların aşılması için okul-aile iş birliğinin sağlanması, öğrencilerin okul öncesinde dil kursuna tabi tutulmaları, sınıf dağılımında dil seviyelerinin dikkate alınması, Türkçe öğretimini destekleyici uygulamaların güncellenmesi ve kültürel farkındalık çalışmalarının yapılması yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

5. Öneriler

Çalışmadan elde edilen sonuçlardan hareketle uygulamalara yönelik geliştirilen öneriler aşağıda sunulmaktadır:

- Çalışmada Türkçe öğrenme sürecini desteklemek adına gerçekleştirilen uygulamalardan sadece Suriye uyruklu öğrencilerin yararlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ülkemize Suriye’den göçle gelen öğrencilerin yararlanabildiği PIKTES gibi destek programlarının veya kursların başka ülkelerden gelen öğrenciler için de düzenlenmesi sağlanabilir.
- Süreçte yaşanan duyuşsal hazırbulunuşluk sorunlarının çözümü için bu öğrencilerin okullara kabulünden önce bir intibak programına tabi tutulmaları sağlanabilir.
- Yabancı uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonunun sağlanması ve dil öğretiminde yenilikçi yaklaşımlar hakkında okul yöneticileri ve Türkçe öğretmenlerine hizmet içi eğitimler verilebilir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlardan hareketle araştırmacılara yönelik geliştirilen öneriler aşağıda sunulmaktadır:

- Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenmede karşılaştıkları zorlukların zaman içindeki değişimini inceleyen boylamsal çalışmalar yapılabilir.
- Yabancı uyruklu öğrencilerin kendi özelinde yaşanan sorunlar ve deneyimlere yönelik fenomenolojik araştırmalar yapılabilir.
- Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğretme sürecinde kullanılan Türkçe öğretim programlarının uygulama aşamasında yaşanan sorunların belirlenmesi ve belirlenen sorunların çözümüne ilişkin öğretmenlerle durum çalışmaları yapılabilir.

Kaynaklar

- Akarçay, A., ve Direkci, B. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Journal of Education and New Approaches*, 5(2), 284-300.
- Akay, C., ve Uzun, N. B. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe’nin öğrenme sürecinde dil becerileri açısından duyulan kaygı. *Electronic Turkish Studies*, 13(19).
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14062>.
- Aktaş, Ş. (2020). *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı*. Pegem Akademi.

- Albayrak, F. (2016). *Moğolistan'da Türkçe Öğretiminin Geçmişi, Bugünü ve Geleceği. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar 1, 2.*
- Ateş, E., ve Aytekin, H. (2020). Küreselleşen dünyada çokkültürlülük ve yabancı dil eğitimi. *OPUS International Journal Of Society Researches*, 15(26), 4563-4579.
- Aykaç, N. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin genel tarihçesi ve bu alanda kullanılan yöntemler. *Electronic Turkish Studies*, 10(3).
- Aytekin, H., ve Ateş, E. (2022). Küreselleşme ekseninde kültür ve dil olgusu. *The Journal Of Academic Social Science*, 129(129), 14-26.
- Biçer, N., Çoban, İ., ve Bakır, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: Atatürk üniversitesi örneği. *Journal Of International Social Research*, 7(29).
- Boylu, E., ve Çal Işık, P. (2020). Suriyeli mültecilerin yoğun olarak yaşadığı illerde Türkçe öğrenme süreçleri üzerine öğretmen görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1113-1128.
- Büyükaslan, A. (2007). *Yabancı dil Türkçenin öğretilmesinde yeni yöntemler: Bilişim uygulamaları, çözüm önerileri.* Department D" etudes Turques Turcologue u-strasbourg, Strasbourg, 30(05), 2015.
- Doğan, S., ve Özdemir, Ç. (2019). Sivas ilinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimine etkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(69), 124-141.
- Güngör, F., ve Şenel, E. A. (2018). Yabancı uyruklu ilköğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 124-173.
- İbragiç, İ. (2017). *Bosna Hersek'te ilköğretimde yabancı dil olarak Türkçe A düzeyinde yazma sorunları.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Karabulut, N. G., ve Akın Karabulut, B. (2021). Türkiye'de eğitim gören yabancı öğrencilerin dil ihtiyaçlarının öğretmen görüşleri üzerinden belirlenmesi: Ankara örneği. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2(5), 45-62.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Koçoğlu, A., ve Yelken, T. Y. (2018). Suriyeli öğrencilere Türkçe dil becerileri kazandırma sürecinde ilköğretim Türkçe dersi öğretim programları ile ilgili öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 131-160.
- Kumar, M., & Moledina, A. (2017). *Mobility studies: An inclusive interdisciplinary approach to understanding migration.* Challenging Borders.
- Levent, F., ve Çayak, S. (2017). Türkiye'de Suriyeli öğrencilerin eğitimine yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *HAYEF Journal of Education*, 14(1), 21-46.
- Maden, S., ve İşcan, A. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Amaç ve Sorunlar (Hindistan Örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi* 3(5), 23-37.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Yabancılar Türkçe öğrenenlerin hâl eklerinin öğretimine ilişkin görüşleri: .nitel bir araştırma. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or*

Turkic, 7(4b), 2401-2411.

<https://trdizin.gov.tr/publication/show/pdf/paper/TWprMk1ESTNOdz09>.

- Mercan Uzun, E., ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Mistry, R. S., Vandewater, E. A., Huston, A. C., & McLoyd, V. C. (2002). Economic well-being and children's social adjustment: The role of family process in an ethnically diverse low-income sample. *Child Development*, 73(3), 935-951.
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(15), 1426-1449.
- Özer, S., ve Akay, C. (2022). Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenme zorlukları: Bir durum çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 711-747.
- Özer, Y. Y., Komsuoglu, A. ve Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli Çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 76-110.
- Pan, L. V., ve Akay, C. (2015). Eğitim fakültesinde yabancı dil dersi alan öğrencilerin yabancı dil dersine yönelik tutumlarının ve sınıf kaygılarının incelenmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 79-97.
- Sevim, O., ve Yılmaz, D. (2024). 2023 tarihli Türkçe dersi sınav uygulamalarındaki değişikliğe ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 148-167.
- Turan, Ö., ve Solak, Ö. (2023). Yabancılar Türkçe öğretimi kapsamında Piktes'in değerlendirilmesi: Bursa ili örneği. *Aydın TÖMER DİL Dergisi*, 8(2), 331-358.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study research: Design and methods*. Sage Publications.
- Yörüsün, S., Kardaş, M.D., ve Erdoğan, T. (2016). Kosova'da Türkçe öğretimi, karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri. H. Develi, Ş. Ateş, Ş.Çobanoğlu, M. Balcı, İ.Gültekin, N. Temur, R. Ademi, M.Kurt, İ.Erdem,H.Karatay, D. Melanlıoğlu, O. Mert, S. Bilav, M. Ülker (Ed.) *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar* (349-382). Kültür Sanat Basımevi.
- Zencirkıran, M. (2016). *Sosyoloji*. Dora Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

The concept of mobility, which has entered our lives with the increasing interaction in economic, social, cultural, political, and educational fields worldwide, is closely related to the current process of globalization. With globalization, communication and transportation technologies have developed, accelerating the movement of people and information. When we look at this situation in the context of Turkey, the country's geopolitical position, its historical relations with other nations, its historical and geographical beauties, as well as its presence in the fields of industry, commerce, and trade have elevated Turkish to the status of a language to be learned, and with it, the process of learning and teaching Turkish as a foreign language has become increasingly important.

This study aims to identify the international students' Turkish learning process and the problems encountered and offer solutions to the stated problems in line with the ideas expressed by the students, parents, Turkish teachers, and school/institution administrators included in the study. The study is thought to contribute to the literature as it aims to shed light on the problems that international students encounter in the Turkish learning process from the perspective of different sources.

Method

In this study, an embedded single case study, one of the qualitative research methods, was used. According to Yin (2009), a case study involves an in-depth examination of a contemporary phenomenon within its real-life context using multiple sources of evidence, and it is a linear but iterative process. In an embedded single case study, there are numerous sub-units within a single main case, and it is important to examine these sub-units separately.

The study was conducted during the 2023-2024 academic year with the participation of 15 international students, 15 parents, five Turkish teachers and five school administrators at the primary and secondary education levels of schools in the central districts of a province. The data was gathered from the students, parents, Turkish teachers and school administrators through semi-structured interviews and focus group interviews with Turkish teachers to describe the Turkish learning process. Data obtained from semi-structured interviews were analyzed using content analysis, while focus group discussions were transferred verbatim.

Findings

Semi-structured interviews with international students revealed that they faced challenges such as limited vocabulary, difficulties in understanding grammatical rules, and a fear of making mistakes due to phonological differences and getting excited when expressing themselves. Additionally, students reported problems with following the speaker, comprehending reading materials, cultural differences and adaptation, and lack of family support. Parents reported that their children experienced discrimination and had difficulty understanding when people spoke too quickly, leading to a reluctance among families to send their children to Turkish schools. Teachers reported problems arising from the inability to adapt to the changing examination system, the lack of consideration for language proficiency in class placement, and students' lack of individual effort. Also,

they stated that there are problems in the process due to the students' lack of vocabulary and their inability to write what is said and express themselves in writing. Interviews with administrators revealed that difficulties were encountered due to the lack of school-family collaboration, student absenteeism and disregard for students' readiness while placing them in classes. In addition, administrators stated that there are no studies for all international students in schools and that the studies are only for Syrian students within the scope of PIKTES.

In general terms, participants recommended to overcome the problems experienced by international students in the process of learning Turkish, reading Turkish books appropriate to their level, using online applications, practicing speaking with Turkish native speakers, participating in private lessons/courses and sports and art events, studying in Turkish schools, providing teacher support, ensuring school-family cooperation, considering the language levels of international students while placing them in classes, updating applications that support Turkish teaching and organizing Turkish courses for families to support the development of Turkish grammar skills.

Discussion and Results

The factor of insufficient vocabulary, which causes problems in the Turkish learning process, can be linked to students' lack of sufficient motivation to learn Turkish and insufficient exposure to the target language for the vocabulary to develop, while the lack of emotional readiness can be linked to the fact that international students are included in teaching activities in the same schools and classes with Turkish students without being subjected to any adaptation program. Another problem encountered by students learning Turkish is difficulty understanding Turkish grammar rules. This is often due to the abstract and complex nature of these rules, as well as the grammatical differences between the native and target languages. The other problem experienced in the process is the lack of family support. Reasons for this include parents' lack of Turkish language proficiency, their lack of interest, and their belief that learning Turkish would lead to the loss of their own culture. Considering the students' language proficiency, it is reasonable to assume that standard exams may be difficult. Given students' language proficiency range, it is reasonable to assume that standard exams may be difficult for them.

Recommendations

Based on the results obtained from the study, the following recommendations are offered for practices;

- Support programs or courses like PIKTES, currently available to Syrian students who have migrated to our country, can also be organized for students from other countries.
- To address the emotional readiness issues experienced during this process, it is possible to ensure that these students undergo an adaptation program before enrolling in schools.
- In-service training can be provided to school administrators and Turkish teachers on integrating international students into the Turkish education system and innovative approaches to language teaching.

- Longitudinal studies can be conducted to examine the changing challenges faced by international students in learning Turkish over time.

Based on the results obtained from the study, the following recommendations are offered for researchers;

- Longitudinal studies can be conducted to examine the changing challenges faced by international students in learning Turkish over time.
- Phenomenological research can be conducted to explore the specific problems and experiences of international students.
- Case studies can be conducted with teachers to identify and address the challenges encountered in implementing Turkish language teaching programs for international students.

Yayın Etiği Beyanı

Yapılan bu çalışma kapsamında Mersin Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu'ndan 07.12.2023 tarih ve 2556274 sayılı etik kurul onayı doğrultusunda İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 08.01.2024 tarih ve E-34776202-605.01-93794762 sayılı yazısı ile izin alınmıştır. Bu çalışmanın planlanmasından, uygulanmasından, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır. Bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Birinci Yazar %50, İkinci Yazar %50 oranında katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.



Bu eser Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.