

Yabancılara Türkçe Öğretimi Yapılan Sınıflardaki Öğrenci Sayısının Türkçe Öğrenme Başarısına Etkisi

Muhammet Memiş*

Makale Geliş Tarihi: 29/12/2020

Makale Kabul Tarihi: 08/01/2021

DOI: 10.35675/befdergi.832873

Öz

Betimsel tarama modelinde yürütülen bu araştırmanın amacı, yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde sınıflar oluşturulurken karşılaşılan sorunlardan biri olan sınıf mevcudunun Türkçe öğrenme başarısı üzerindeki etkisini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda A1 kurundan C1 kurunun bitimine kadar geçen süreçte birbirinden farklı mevcutlara sahip dokuz (9) sınıf ve toplam yüz elli yedi (157) uluslararası öğrenci araştırmanın örneklemini olarak takip edilmiştir. Veriler, örnekleme yer alan sınıfların ve öğrenenlerin kur atlama sınavlarından aldıkları puanların toplanması ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda sınıf mevcudunun, genel Türkçe öğrenme başarısını açık bir biçimde etkileyerek anlamlı bir fark yarattığı, bu farkın sınıf mevcudu 15'den az olan sınıflar ile mevcudu 20'den fazla olan sınıflar arasında olduğu ve sınıf mevcudunun başarı üzerinde oluşturduğu etkinin dinleme ve okuma becerilerinde kısmi, konuşma ve yazma becerilerinde ise belirgin olduğu anlaşılmıştır. Araştırma sonuçlarından hareketle, yabancılara Türkçe öğretimi yapılan kurumlarda sınıflardaki öğrenci sayılarının on beşin (15) altına düşürülmesi, ideal olarak bu sayının on (10) olarak uygulanması önerilmiştir.


Anahtar Kelimeler: Dil becerileri, öğretimi etkileyen sorunlar, sınıf mevcudu, Türkçe öğrenme başarısı, yabancılara Türkçe öğretimi

The Effect of the Number of Students on Turkish Learning Achievement in Teaching Turkish to Foreigners Classrooms

Abstract

The aim of this research, carried out in the screening descriptive survey model, is to reveal the effect of class size on Turkish learning achievement. 9 classes and 157 international students were followed from the A1 level to the end of the C1 level as the sample of the study. According to the result of the research, it was understood that class size made a meaningful difference by affecting the general Turkish learning achievement clearly; this achievement difference occurred between classes with less than 15 students and classes with more than 20 students; and the effect of class size on achievement is partial in listening and reading skills, and significant in speaking and writing skills. It has been suggested that the number of students in classes in institutions where Turkish is taught to foreigners should be reduced to less than 15 and ideally this number should be applied to 10.

Keywords: Class size, issues effecting teaching, language skills, teaching Turkish to foreigners, Turkish learning achievement

* Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye, muhammet.memis@omu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6037-3958 

Giriş

Bir dili yabancı veya ikinci dil olarak öğrenmeye çalışmanın kendine has zorlukları ve bu sürecin başarısını etkileyen bireysel, sosyal, çevresel, eğitimsel vb. birçok faktör vardır. Bu faktörler; öğretim ve öğrenim hedefleri, hedef dilin nerede öğretildiği, hedef dilin o ülkedeki ve eğitim sistemindeki yeri ve konumu, öğretmen yeterlilikleri, öğretmenlerin sınıftaki rolü, benimsenen dil öğretim yaklaşım, yöntem ve teknikleri, öğretim programı, hedef dilin öğretimine ayrılan süre, ders kitapları, ders kitaplarının seçimi, ek kaynak ve materyallerin sayısı ve niteliği, ölçme değerlendirme sistemi ve sınavların yeterliliği, eğitimin gerçekleştiği ortam ve öğretimin şekli (örgün/yaygın–yüz yüze/çevrimiçi), eğitim ortamının düzenlenmesi, sınıf mevcudu, idarenin vizyonu ve rolü, dil öğrenme stratejilerinin eğitimi ve öğretim sürecinde bunlara yüklenen rol, öğrenenlerin hedefleri ve ihtiyaçları, yaşları ve cinsiyetleri, hedef kitlenin ilgi, tutum, kaygı ve motivasyon düzeyi, öğrenenlerin psikolojik durumları, hazırbulunuşlukları, zeka kapasiteleri ve önceki öğrenmeleri şeklinde sıralanabilir. Öğrenimin başarısını tayin eden bu faktörlerden bazıları denetlenebilir, iyileştirilebilir ve düzenlenebilir durumdayken bazılarında ise gerçek anlamda bir geliştirme yapmak mümkün olamamaktadır.

Yabancı-ikinci dil öğretim başarısını etkileyen ve yukarıda belirtilen düzenlenip iyileştirilebilir faktörlerden birisi olan eğitim ortamı, “eğitim etkinliklerinin oluştuğu alan, personel, araç-gereç, tesis ve organizasyon gibi öğelerin eğitsel iletişim ve etkileşim için bir araya geldikleri çevre” (Başaran, 1982, s. 17) şeklinde tanımlanmaktadır. Hem öğrenenlerin hem de öğretimin başarısını etkileyen bu ortamın uygun ve doğru bir biçimde düzenlenmesi gerekir. Bu ortamın düzenlenmesinde etkisi olan unsurlar ise “öğrenci sayısı, sıraların yerleşim düzeni, öğrencilerin oturuş biçimi, ışığın giriş yönü, aydınlatma durumu, sıcaklık, gürültü durumu, ortamın temizliği, araç-gereçler, sınıfın boyası ve görünümü” (Korkmaz, 2007, s. 270) şeklindedir.

Eğitimin ortamının, tüm diğer eğitim ve öğretimlerde olduğu gibi dil öğretiminin amaçlarının gerçekleştirilmesi konusunda da etkisi vardır. Bu ortamın düzenlenmesi ve ortamda bulunan veya bulunmayan tüm unsurlar, eğitime destek olur ya da eğitim sürecini zorlaştırıcı bir rol oynar. “Öğretme-öğrenme ortamının öğrencilerin başarısı, davranışları, motivasyonları, duyuşsal durumları, derse katılımları ve tutumları üzerinde var olan etkisi (Higgins, Hall, Wall, Woolner & McCaughey, 2005) düşünüldüğünde, bu ortamın, öğrenci başarısı ve öğretimin kalitesi üzerindeki etkileri göz önünde bulundurularak bilinçli ve kasıtlı bir biçimde düzenlenmesi gerekir. “Çünkü iyi ve doğru yapılandırılmış bir eğitim-öğretim ortamı;

- Öğrencilerin güdülenmesini kolaylaştırır ve başarılarının artmasını sağlar.
- Öğrencinin bazı bilgileri farkına varmadan öğrenmesine ve öğrendiklerini hatırlamasına yardımcı olur.
- Öğrencilere birlikte çalışma alışkanlığı kazandırır ve onları cesaretlendirir.
- Öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılmasına ve bunlardan yararlanmasına katkı sağlar.
- Öğretmenlerin sınıf üzerindeki kontrolünün ve etkinliğinin artmasına destek olur.

- Öğretim amaçlarının gerçekleşmesinde önemli bir rol oynar” (Memiş, 2016, s. 612).

Türkçenin yabancılara öğretimi çerçevesinde özellikle Türkçe öğretim merkezlerindeki eğitim ortamının düzenlenmesi konusunda etkisi olan faktörler dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında, aydınlatma, sıcaklık, gürültü, temizlik, görünüm ve araç-gereçlerle ilgili önemli bir sorun olmadığı; problemlerin oturma düzeni ve sınıf mevcudu ile ilişkili hususlarda olduğu söylenebilir. Sınıflardaki oturma düzeni ve öğrenen sayısı, Türkçe öğretimi yapılan kurumun eğitim-öğretim anlayışını da yansıtmaktadır. Bu değişkenlerin düzenlenmesini fiziksel kapasite, ekonomik kaygılar, iş gücü gibi unsurlar etkilemektedir. Oturma düzeninin ve özellikle sınıfta bulunan öğrenci sayısının farklı dilleri yabancı dil olarak öğrenenlerin başarısını olumlu veya olumsuz etkilediği yönünde dünya literatüründe birçok araştırma bulunmasına rağmen Türkçenin yabancı-ikinci dil olarak öğretimi sürecinde sınıf mevcudunun etkileri hala araştırılmayı beklemektedir. Bu açıdan yabancılara Türkçe öğretimi çerçevesinde sınıfların oluşturulması konusunda karşılaşılan sorunlara değinmek ve Türkçe öğrenenlerin buldukları sınıflardaki öğrenci sayısının dil öğrenme başarılarını etkileyip etkilemediğini ortaya çıkarmak gerekmektedir. Zira yabancılara Türkçe öğretiminin uygulama boyutunda; amaç, içerik, yöntem, teknik, araç, gereç, ortam gibi unsurlar üzerinde ciddiyleştirmalar yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Ustabulut, 2020).

2020 yılı itibarıyla “yurt içinde Türkçenin yabancı uyruklu öğrencilere ve Türkiye’de ikamet eden mültecilere ikinci dil olarak öğretimi sürecinde, birbirinden bağımsız ve çoğu zaman habersiz olan üniversiteler bünyesindeki Türkçe öğretim merkezleri, belediyeler, halk eğitim merkezleri, AB projeleri kapsamındaki organizasyonlar, vakıflar ve özel kurslar rol almaktadır” (Memiş, 2019, s. 254). Bu kurumlardaki sınıfların oluşturulmasında, oturma düzeninde ve sınıf mevcutlarının belirlenmesinde ortak bir anlayış bulunmamaktadır. Her kurum kendi hedef kitle, öğrenci sayısı, iş gücü, fiziki ve ekonomik imkânlarına göre bir yol belirlemekte ve uygulamaktadır. Bu durum yurt içinde Türkçe öğretiminin lokomotif konumunda olan Türkçe öğretim merkezlerinde de farklı değildir. Zira bu kurumlarda da benimsenen yaklaşım, uygulanan yabancı dil yöntemleri, kullanılan ek materyaller, takip edilen müfredat, çalışan öğreticilerin niteliği ve tecrübesi konularında bir standart bulunmamaktadır. Türkçe öğretim merkezlerinde sınıfların oluşturulmasında karşılaşılan ve öğretim sürecini temelinden etkileyen başlıca sorunlar şunlardır:

- ❖ Sınıf mevcutları konusunda bir standardın olmaması ve bazı sınıfların çok kalabalık olması,
- ❖ Tüm düzeylerde Türk soylular ile diğer milletlere mensup öğrenenlerin aynı sınıflara yerleştirilmesi,
- ❖ Sınıflardaki oturma şeklinin, bazı merkezlerde U biçiminde olmakla birlikte ekseriyetle hala klasik düzende devam etmesi,
- ❖ Dinleme ve konuşma becerisi belli bir düzeye gelmiş ve bir süredir Türkiye’de ikamet eden kişiler ile hiç Türkçe bilmeyenlerin aynı sınıfa konulması,

- ❖ Hedef kitlenin ihtiyacı dikkate alınarak oluşturulması gereken sınıflar yerine farklı amaç ve ihtiyaca sahip bireylerin aynı sınıflara konulması,
- ❖ Sınıflar oluşturulurken yaş gruplarının dikkate alınmaması ve tüm yaş gruplarına aynı tarzda ve aynı öğretim setiyle Türkçe öğretilmeye çalışılması,
- ❖ Sınıflar oluşturulurken öğrenenlerin halihazırda bildikleri alfabenin dikkate alınmaması,
- ❖ Sınıflar oluşturulduktan ve eğitim başladıktan sonra sınıflara yeni öğrencilerin dâhil edilmesi,
- ❖ Sınıflar oluşturulurken bazı TÖMER'lerin tek bir sınıfa tek bir öğretici girecek şekilde bir planlama yapması; bazı TÖMER'lerin ise her bir dil becerisi için farklı öğreticileri kullanması (Memiş, 2021).

Yabancılar Türkçe öğretimi sürecinde sınıfların oluşturulması ile ilgili yukarıda sözü edilen sorunlarla yönelik bir değerlendirme yapılırsa, her birinin temelinde ekonomik kaygılar olduğu ve sınıf mevcudlarının yeniden düzenlenmesi ile tüm bu sorunların çözümüne yönelik adım atmanın kolaylaşacağı söylenebilir. Bunun içinse TÖMER'lerde genel olarak 20 kişi etrafında belirlenmiş olan sınıf mevcudu sayısının azaltılmasının ve dil eğitimi için ideal sayı olan 12 veya daha az sayıdaki öğrenci ile sınıfların oluşturulmasının yerinde olacağı düşünülmektedir. Bu noktada, sınıf mevcudunun, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin dil becerileri ve öğrenme başarıları üzerinde bir etkisinin olup olmadığını uygulamalı bir biçimde araştırma ihtiyacı bulunmaktadır. Alan yazında gerçekleştirilen tarama sonucunda, İngilizce, Almanca, Fransızca, Rusça, İspanyolca, Çince, Japonca, Korece, Arapça, Farsça, Macarca gibi dillerin öğretildiği sınıflardaki toplam öğrenci sayısının ve/veya bu sınıflardaki öğrenci sayısının azaltılmasının etkileri üzerine çeşitli araştırmalar bulunduğu fakat Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi özelinde bu kapsamda henüz bir çalışma yürütülmediği tespit edilmiştir. Sonuç olarak yukarıda sunulan bilgi ve gerekçelerden hareketle bu araştırmanın amacı, sınıf mevcudunun Türkçe öğrenenlerin dil becerileri ve başarıları üzerinde bir etkisi olup olmadığını ortaya çıkarmak olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- ❖ Sınıf mevcudunun dinleme becerisi üzerindeki etkisi nedir?
- ❖ Sınıf mevcudunun okuma becerisi üzerindeki etkisi nedir?
- ❖ Sınıf mevcudunun konuşma becerisi üzerindeki etkisi nedir?
- ❖ Sınıf mevcudunun yazma becerisi üzerindeki etkisi nedir?
- ❖ Sınıf mevcudunun genel Türkçe başarısı üzerindeki etkisi nedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Yabancılar Türkçe öğretimi sınıflarındaki öğrenci sayısının öğrenenlerin dil başarıları üzerinde bir etkisinin olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yürütülen bu çalışma, araştırma amacına uygun olan betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. "Tarama modeli, geçmişte veya hâlen var olan bir durumu, var

olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir” (Karasar, 2013, s. 77).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Türkçe öğretim merkezlerinde ikinci dil olarak Türkçe öğretimi yapılan sınıflar ile bu sınıflarda Türkçe öğrenen bireyler oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi esas alınmış ve tüm kurlarda takip edilebilen dokuz (9) sınıftan toplam 157 yabancı uyruklu öğrenci araştırmanın örnekleme olarak seçilmiştir. Araştırmanı bağımsız değişkeni sınıf mevcudu olduğu için örnekleme sınıfları ve sınıftaki öğrenci sayıları, “15’den az”, “15-20 arası” ve “20’den fazla” şeklinde üç (3) kategoriye ayrılmıştır. Mevcudu 15’den az olan sınıflardaki toplam öğrenci sayısı 38, 15-20 arası olanlardaki 55, 20’den fazla olanlardaki 64’tür. Örneklemde yer alan öğrenci sayısı, kur sınavında başarısız olan, kursa devam etmeyen, sonradan kursa katılan ve diğer sınıflardan geçiş yapan öğrenciler dikkate alınarak sınıf bazında dinamik olarak güncellenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, örnekleme yer alan öğrenenlerin tamamladıkları kur sonrasında girdikleri kur sınavlarındaki puanlar üzerinden toplanmıştır. Bu sınavlarda dinleme, okuma, konuşma ve yazma bölümlerinden elde edilen puanlar ile genel kur puanı dikkate alınmış ve öğrenenlerin tüm bölümlerden elde ettikleri puanlar 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmanın verileri, 2015-2020 yılları arasında araştırmacı tarafından tüm kurlarda takip edilebilen sınıfların ilgili dönemdeki kur sınavlarının sonuçları dikkate alınarak toplanmıştır. Toplanan verilerin analizi için aşağıdaki testler kullanılmıştır:

Verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediğinin belirlenmesinde örneklem büyüklüğü de dikkate alınarak Kolmogorov-Smirnov testinden yararlanılmıştır. “Kolmogorov-Smirnov testine göre yapılan normallik hesaplamasında hesaplanan p değerinin $\alpha=,05$ ’den büyük çıkması, bu manidarlık düzeyinde puanların normal dağılımdan geldiğinin kanıtı olarak değerlendirilmektedir” (Mertler ve Vannatta, 2005). Analiz sonuçlarına göre; dinleme, okuma, konuşma ve yazma puanlarının normal dağılım göstermediği; kur sınavları genel puanlarının ise normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır. Bu nedenle normal dağılım görülen puanlarla ilgili analizlerde parametrik, normal dağılım görülmeyen puanlarla ilgili analizlerde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Bu doğrultuda, sınıf mevcudunun dil becerileri üzerinde bir etkisinin olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi tercih edilmiştir. “Kruskal Wallis testi ilişkisiz iki veya daha çok örneklem ortalamasının birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını test etmeye yarar. Analiz, k tane örneklemin bir bağımlı değişkene ait puanlarını karşılaştırma esasına dayanır. Bu test, puanların grup değişkenine göre oluşturulan her bir alt grupta normal dağılım ve varyans eşitliği varsayımlarını gerektirmediği

için tek yönlü varyans analizinin alternatifi olarak kullanılabilir” (Büyüköztürk, 2017, s. 168).

Sınıf mevcudunun genel Türkçe başarısı üzerinde bir etkisi olup olmadığını ortaya çıkarmak içinse tek yönlü varyans (One-Way ANOVA) analizi işe koşulmuştur. “Tek yönlü (faktörlü) varyans analizi, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek üzere uygulanır” (Büyüköztürk, s. 2017, 48). “Varyans analizinde, her bir grubun içinde var olan çeşitlilik ile (şanstan kaynaklandığına inanılan) farklı gruplar arasındaki (bağımsız değişkenden kaynaklandığına inanılan) çeşitlilik, varyans kıyaslanır” (Pallant, 2016, s. 277). Ortaya çıkan anlamlı farklılıkların hangi sınıf mevcutları arasında oluştuğunu tespit etmek içinse Tukey analizi tercih edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Tablo 1.

Sınıf Mevcudunun Dinleme Puanlarına Etkisine İlişkin Betimsel Analiz ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Düzey	Sınıf Mevcudu	N	\bar{X}	S.O.	χ^2	sd	p*
A1	15'den az	3	75,92	85,32	,987	2	,611
	15-20 arası	3	73,82	77,08			
	20'den fazla	3	72,97	76,90			
A2	15'den az	3	75,61	85,04	1,049	2	,592
	15-20 arası	3	73,27	78,75			
	20'den fazla	3	71,95	75,63			
B1	15'den az	3	76,58	87,33	1,739	2	,419
	15-20 arası	3	73,45	75,75			
	20'den fazla	3	73,05	76,85			
B2	15'den az	3	76,18	84,21	,675	2	,714
	15-20 arası	3	74,27	77,53			
	20'den fazla	3	73,67	77,17			
C1	15'den az	3	76,05	85,39	1,024	2	,599
	15-20 arası	3	73,27	77,37			
	20'den fazla	3	72,42	76,60			

*p<,05 düzeyinde anlamlı ► N: Sınıf sayısı

Tablo 1’de gösterilen betimsel analiz ve Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre; sınıf mevcudu 15’den az olan grubun A1-C1 kurları arasındaki dinleme puanlarının ortalama 75,61 ile 76,58 puan aralığında; sınıf mevcudu 15-20 arasında olan grubun A1-C1 kurları boyunca dinleme puanlarının ortalama 73,27 ile 74,27 puan aralığında; sınıf mevcudu 20’den fazla olan grubun A1-C1 kurları arasındaki dinleme puanlarının ise ortalama 71,95 ile 73,67 puan aralığında olduğu belirlenmiştir. Sınıf mevcutlarına göre tüm kurlar boyunca tespit edilen ortalama dinleme puanı farkları üzerinde yapılan Kruskal Wallis testi sonucu, dinleme başarısı bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığını göstermiştir. Fakat betimsel analizin detaylarına bakıldığında, örneğin öğrenci sayısı 15’den az olan sınıflar ile öğrenci sayısı 20’den fazla olan sınıflar arasında A1 kurunda 2,95; A2 kurunda 3,66; B1 kurunda 3,53; B2 kurunda 2,51; C1 kurunda 3,63 ortalama puanlık bir başarı farkı olduğu görülmektedir. Tüm kurlarda

istikrarlı olarak ortaya çıkan bu başarı farkının göz ardı edilmemesi gerektiği ve sınıf mevcudunun dinleme başarısını belli bir oranda etkilediği söylenebilir.

Tablo 2.

Sınıf Mevcudunun Okuma Puanlarına Etkisine İlişkin Betimsel Analiz ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Düzye	Sınıf Mevcudu	N	\bar{X}	S.O.	χ^2	Sd	p*
A1	15'den az	3	80,26	86,05	1,466	2	,480
	15-20 arası	3	77,64	78,87			
	20'den fazla	3	75,78	74,92			
A2	15'den az	3	80,53	85,43	1,981	2	,371
	15-20 arası	3	79,18	81,30			
	20'den fazla	3	76,33	73,20			
B1	15'den az	3	80,13	86,04	1,331	2	,514
	15-20 arası	3	78,27	78,19			
	20'den fazla	3	76,64	75,52			
B2	15'den az	3	79,47	87,00	1,813	2	,404
	15-20 arası	3	77,54	78,51			
	20'den fazla	3	75,39	74,67			
C1	15'den az	3	79,21	89,95	3,161	2	,206
	15-20 arası	3	76,82	77,30			
	20'den fazla	3	75,63	73,96			

*p<,05 düzeyinde anlamlı ► N: Sınıf sayısı

Tablo 2'deki okuma puanlarına ilişkin betimsel analiz ve Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde; sınıf mevcudu 15'den az olan grubun A1-C1 kurları arasındaki okuma puanlarının ortalama 79,21 ile 80,53 puan aralığında; sınıf mevcudu 15-20 arasında olan grubun A1-C1 kurları boyunca okuma puanlarının ortalama 76,82 ile 79,18 puan aralığında; sınıf mevcudu 20'den fazla olan grubun A1-C1 kurları arasındaki okuma puanlarının ise ortalama 75,39 ile 76,64 puan aralığında olduğu görülmektedir. Sınıf mevcutlarına göre tüm kurlar boyunca belirlenen ortalama okuma puanı farkları üzerinde gerçekleştirilen Kruskal Wallis analizi sonucuna göre, okuma başarısı bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. Ancak okuma başarı puanlarına ilişkin verilerin detaylarına bakıldığında, en az öğrenci sayısına sahip olan sınıflar ile sayı bakımından kalabalık olan sınıflar arasında tüm kurlar boyunca 4,48 puana varan ortalama başarı puanı farkı olduğu gözlenmektedir. Okuma başarısı özelinde kalabalık sınıflar ile kalabalık olmayan sınıflar arasında tüm kur düzeylerinde tespit edilen puan farkının, sınıf mevcudunun okuma başarısı üzerinde bir etki oluşturduğuna işaret ettiğini söylemek mümkündür.

Tablo 3.

Sınıf Mevcudunun Konuşma Puanlarına Etkisine İlişkin Betimsel Analiz ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Düzye	Sınıf Mevcudu	N	\bar{X}	S.O.	χ^2	sd	p*
A1	15'den az	3	82,66	97,05	11,506	2	,003
	15-20 arası	3	78,73	81,48			
	20'den fazla	3	74,22	66,15			
A2	15'den az	3	81,95	95,76	9,140	2	,010
	15-20 arası	3	77,69	80,48			
	20'den fazla	3	74,36	67,77			

B1	15'den az	3	82,42	100,58	12,511	2	,002
	15-20 arası	3	76,18	76,83			
	20'den fazla	3	73,20	68,05			
B2	15'den az	3	83,95	102,91	15,197	2	,001
	15-20 arası	3	76,82	76,08			
	20'den fazla	3	73,91	67,31			
C1	15'den az	3	82,58	97,09	9,508	2	,009
	15-20 arası	3	77,27	78,59			
	20'den fazla	3	74,76	68,61			

*p<,05 düzeyinde anlamlı ► N: Sınıf sayısı

Tablo 3'te konuşma puanlarına ilişkin sunulan betimsel analiz ve Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde; sınıf mevcudu 15'den az olan grubun A1-C1 kurları arasındaki konuşma puanlarının ortalama 81,95 ile 83,95 puan aralığında; sınıf mevcudu 15-20 arasında olan grubun A1-C1 kurları boyunca konuşma puanlarının ortalama 76,18 ile 78,73 puan aralığında; sınıf mevcudu 20'den fazla olan grubun A1-C1 kurları arasındaki konuşma puanlarının ise ortalama 73,20 ile 74,76 puan aralığında olduğu tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen Kruskal Wallis analizi konuşma puanlarının tüm kurlarda sınıf mevcuduna göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Bu sonuçlar, sınıf mevcudunun az ya da çok olmasının konuşma başarısı üzerinde olumlu veya olumsuz bir etkiye yol açtığını göstermektedir. Bu etki, mevcudun az olması halinde olumlu, çok olması durumunda ise olumsuz olarak meydana gelmektedir.

Tablo 4.

Sınıf Mevcudunun Yazma Puanlarına Etkisine İlişkin Betimsel Analiz ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Düzye	Sınıf Mevcudu	N	\bar{X}	S.O.	χ^2	sd	p*
A1	15'den az	3	76,39	92,64	5,623	2	,060
	15-20 arası	3	71,27	79,15			
	20'den fazla	3	69,01	70,77			
A2	15'den az	3	77,66	96,51	10,804	2	,005
	15-20 arası	3	72,45	81,45			
	20'den fazla	3	69,59	66,60			
B1	15'den az	3	75,39	91,89	6,753	2	,034
	15-20 arası	3	72,72	82,14			
	20'den fazla	3	69,53	68,65			
B2	15'den az	3	74,47	92,42	7,069	2	,029
	15-20 arası	3	72,09	81,91			
	20'den fazla	3	68,83	68,53			
C1	15'den az	3	75,53	96,62	11,189	2	,004
	15-20 arası	3	71,09	81,69			
	20'den fazla	3	67,89	66,23			

*p<,05 düzeyinde anlamlı ► N: Sınıf sayısı

Tablo 4'te yazma puanlarına ilişkin gösterilen betimsel analiz ve Kruskal Wallis testi sonuçlarına bakıldığında; sınıf mevcudu 15'den az olan grubun A1-C1 kurları arasındaki yazma puanlarının ortalama 74,47 ile 77,66 puan aralığında; sınıf mevcudu 15-20 arasında olan grubun A1-C1 kurları boyunca yazma puanlarının ortalama 71,09 ile 72,72 puan aralığında; sınıf mevcudu 20'den fazla olan grubun A1-C1 kurları arasındaki yazma puanlarının ise ortalama 67,89 ile 69,59 puan aralığında olduğu görülmektedir. Sınıf mevcudlarına göre farklılaşan başarı puanları

üzerinde gerçekleştirilen Kruskal Wallis analizi, A1 kuru hariç tüm kurlarda puanların gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu sonuç başka bir ifadeyle, sınıfta bulunan öğrenci sayısı yazma başarısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Bu etki, öğrenci sayısının az olması lehine görünmektedir.

Tablo 5.

Sınıf Mevcudunun Kur Puanlarına Etkisine İlişkin Betimsel Analiz Ve One-Way Anova Testi Sonuçları

Düzye	Sınıf Mevcudu	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	K.T.	Sd	K.O.	p*
A1	15'den az	3	78,81	11,179	Gruplar arası	807,17	2	403,58	,035
	15-20 arası	3	75,36	8,974	Gruplar içi	18209,09	154	118,24	
	20'den fazla	3	72,99	12,107	Toplam	19016,26	156		
A2	15'den az	3	78,93	11,394	Gruplar arası	905,84	2	452,92	,026
	15-20 arası	3	75,65	9,847	Gruplar içi	18679,75	154	121,29	
	20'den fazla	3	72,81	11,711	Toplam	19585,60	156		
B1	15'den az	3	78,63	10,631	Gruplar arası	728,12	2	364,06	,048
	15-20 arası	3	75,15	9,178	Gruplar içi	18074,11	154	117,36	
	20'den fazla	3	73,11	12,178	Toplam	18802,23	156		
B2	15'den az	3	78,52	9,914	Gruplar arası	740,75	2	370,37	,048
	15-20 arası	3	75,18	9,321	Gruplar içi	17595,75	154	114,25	
	20'den fazla	3	72,95	12,128	Toplam	18336,50	156		
C1	15'den az	3	78,34	10,828	Gruplar arası	766,60	2	383,30	,033
	15-20 arası	3	74,61	8,891	Gruplar içi	16878,11	154	109,59	
	20'den fazla	3	72,67	11,458	Toplam	17644,72	156		

*p<,05 düzeyinde anlamlı

► N: sınıf sayısı

Tablo 5'te kur sınavlarına ait betimsel analiz ve tek yönlü Anova testi sonuçları incelendiğinde; sınıf mevcudu 15'den az olan grubun sınav ortalama puanlarının A1'de 78,81, A2'de 78,93, B1'de 78,63, B2'de 78,52 ve C1'de 78,34 puan olduğu görülmektedir. Sınıf mevcudu 15-20 arasında olan grubun aynı kurlardaki başarı puanları A1'de 75,36, A2'de 75,65, B1'de 75,15, B2'de 75,18 ve C1'de 74,61 şeklindedir. Sınıf mevcudu 20'den fazla olan grupların kur sınavlarından elde ettiği puanların ortalaması ise A1'de 72,99, A2'de 72,81, B1'de 73,11, B2'de 72,95 ve C1'de 72,67 olarak tespit edilmiştir. Gruplar arasında açık bir şekilde görülen ortalama başarı puanı farklarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa işaret edip etmediğini anlamak için yapılan Kruskal Wallis testi gruplar arasında tüm kurlarda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu farklılığın en belirgin olduğu kurlar A1, A2 ve C1 kurlarıdır. Ortaya çıkan analiz sonucu, sınıf mevcudunun dil öğrenme başarısını etkilediğine bir kanıt niteliğindedir.

Tablo 6.

Sınıf mevcudunun kur puanlarına etkisine ilişkin Tukey testi sonuçları

Düzye	Sınıf Mevcudu	Sınıf Mevcudu	Ortalamalar Farkı	p*	Sınıf Mevcudu	Sınıf Mevcudu	Ortalamalar Farkı	p*
A1	15'den az	15-20 arası	3,44	,29	15-20 arası	15'den az	-3,44	,29
		20'den fazla	5,81	,03		20'den fazla	2,36	,46

A2	15'den az	15-20 arası	3,28	,33	15-20 arası	15'den az	-3,28	,33
		20'den fazla	6,12	,02		20'den fazla	2,84	,34
B1	15'den az	15-20 arası	3,47	,28	15-20 arası	15'den az	-3,47	,28
		20'den fazla	5,52	,03		20'den fazla	2,05	,55
B2	15'den az	15-20 arası	3,34	,30	15-20 arası	15'den az	-3,34	,30
		20'den fazla	5,57	,03		20'den fazla	2,23	,49
C1	15'den az	15-20 arası	3,72	,21	15-20 arası	15'den az	-3,72	,21
		20'den fazla	5,66	,02		20'den fazla	1,93	,57

*p<,05 düzeyinde anlamlı

Sınıf mevcudun hangi sayıda öğrenciye sahip sınıflar arasında fark yarattığını tespit etmek için gerçekleştirilen Tukey testi sonuçlarına göre; öğrenci sayısı 15'den az olan sınıfların, öğrenci sayısı 20'den fazla olan sınıflara karşı tüm kurlarda istikrarlı bir şekilde bir üstünlüğün olduğu anlaşılmıştır. Başka bir ifadeyle, kalabalık olmayan sınıflarda bulunmak dil öğrenme başarısı üzerinde olumlu, kalabalık sınıflarda bulunmak ise olumsuz bir etki oluşturmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yabancılar Türkçe öğretim sürecinde sınıfların oluşturulmasında karşılaşılan sorunlara değinmek ve bu sorunlardan biri olan standart olmayan sınıf mevcudunun Türkçe öğrenme başarısı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla tarama modelinde yürütülen bu araştırmada ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir:

Araştırmanın örnekleminde yer alan öğrenenlerin dinleme becerisine ilişkin puanları sınıf mevcudları dikkate alınarak tüm kur düzeylerinde incelendiğinde, dinleme başarısı bakımından en düşük puanı sınıf mevcudu 20'den fazla olan grubun, en yüksek puanı ise sınıf mevcudu 15'den az olan grubun elde ettiği görülmüştür. Yapılan analizler sonucunda grupların dinleme başarı puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa sahip olmadığı anlaşılmıştır. Ancak tüm kurlarda istikrarlı bir şekilde ortaya çıkan başarı farkının, sınıf mevcudunun dinleme başarısını belli bir oranda etkilediğine işaret ettiği düşünülmektedir.

Türkçe öğrenenlerin okuma becerisine yönelik elde ettikleri puanlara bakıldığında, diğer anlama becerisi olan dinleme ile benzer sonuçların ortaya çıktığı belirlenmiştir. Buna göre; okuma başarısı bakımından en düşük puanı öğrenci sayısı 20'den fazla olan gruptaki öğrenenlerin aldığı, en yüksek puanı ise öğrenci sayısı 15'den az olan sınıflardaki öğrenenlerin elde ettiği görülmüştür. Gerçekleştirilen analizler sınıflar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığına işaret etmekle birlikte A1 kurundan C1 kuruna kadar tüm kur sınavlarında sınıf mevcudu az olan gruptaki öğrenenlerin sınıf mevcudu daha çok olan gruplardaki öğrenenlerden daha yüksek puanlar aldıkları göz önüne alındığında sınıf mevcudunun okuma başarısı üzerinde bir etki yarattığı söylenebilir.

Sınıflar ve bu sınıflarda yer alan katılımcıların Türkçe konuşma becerisine ilişkin kur sınavı puanları dikkate alındığında, en yüksek başarıyı yakalayan öğrenenlerin mevcudu 15'den az olan sınıflarda, en düşük başarı puanlarını alan öğrenenlerin ise mevcudu 20'den fazla olan sınıflarda Türkçe öğrendikleri anlaşılmıştır. Öğrenenlerin konuşma puanlarına yönelik gerçekleştirilen analiz sonucu, sınıf mevcudunun konuşma başarısını tüm kurlarda anlamlı şekilde etkilediğini göstermiştir. Bu sonuçlar, sınıftaki öğrenci sayısının az ya da çok olmasının

konuşma başarısı üzerinde olumlu veya olumsuz bir etkiye yol açtığına işaret etmektedir. Bu etki, mevcudun az olması halinde olumlu, çok olması durumunda ise olumsuz bir etki şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Türkçe öğrenenlerin yazma puanları incelendiğinde de en yüksek puanların sınıf mevcudu az olan sınıflardaki öğrenenler tarafından alındığı, diğer sınıflara göre daha düşük puan alan öğrenenlerin ise öğrenci sayısı 20'den fazla olan sınıflarda buldukları tespit edilmiştir. İstatistiksel analizler, sınıf mevcudunun yazma başarısı üzerinde etki oluşturan bir faktör olduğunu teyit etmiş, öğrenci sayısının yazma becerisinin gelişimine etki ettiğini ortaya koymuştur. Bu durumda, sınıftaki öğrenci sayısının daha az olmasının Türkçe öğrenenlerin yazma başarısını artırdığı ifade edilebilir.

Araştırma elde edilen bir diğer sonuç ise sınıf mevcudunun tüm kur düzeylerinde kur sınavlarından alınan puanlar üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu şeklindedir. Bu etkinin en belirgin olduğu kurlar A1, A2 ve C1 kurlarıdır. Sınıf mevcudunun az olduğu sınıflarda Türkçe öğrenmeye başlayan ve devam eden öğrenciler hedef dilin temelini atıldığı ve temel dil kullanımının öğrenildiği A1 ve A2 kurlarında ve yetkin dil kullanıcısı olma düzeyine eriştikleri C1 kurunda, sınıf mevcudu kalabalık olan sınıflarda Türkçe öğrenen öğrencilere göre daha yüksek başarı puanları elde etmişlerdir. Bu anlamda, özellikle Türkçe öğreniminin başında ve sonunda sınıfların daha az öğrenci ile oluşturulmasının, öğrenenlerin dil öğrenme başarısının artırılması konusunda destekleyici bir rol üstlenebileceği ileri sürülebilir.

Araştırma kapsamında dil becerileri ve Türkçe öğrenme başarısı ile ilgili ortaya çıkan tüm bu sonuçlar bir arada değerlendirildiğinde, sınıf mevcudunun anlatma becerilerinin gelişimine ve bu beceri alanlarına yönelik başarı puanlarına sınırlı bir düzeyde etki ettiği; anlatma becerilerinin gelişimini, bu beceri alanlarına ait başarı puanlarını, ayrıca sınavlarından alınan Türkçe başarısını gösterir kur puanlarını ise anlamlı düzeyde etkilediği değerlendirilmektedir. Bu sonuçlardan hareketle sınıf mevcudunun hem dil öğrenenlerin başarısını hem de Türkçe öğretiminin niteliğini etkileyen önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

Öğretme-öğrenme ortamının öğrencilerin başarısı, davranışları, motivasyonları, duyuşsal durumları, derse katılım ve tutumları üzerinde çok önemli etkileri vardır (Higgins, Hall, Wall, Woolner & McCaughey, 2005). Sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça öğreticinin öğrenenlerle özel olarak ilgilenebileceği zaman dilimi ve yapacağı bireysel etkinlikler azalmakta, sınıfta disipline aykırı davranışlarda artış olabilmekte, konularla ilgili yeterli örnek vermek zorlaşmakta ve öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimde aksaklıklar görülmeye başlamaktadır (Yaman, 2006). Kalabalık sınıflar, öğrenenlere okuma becerisine ilişkin dönütte bulunma, konuşma etkinliklerinde yeterli süre verme ve öğrenenlerin derse katılımı konularında bir engel teşkil etmekte; sınıftaki sıra düzenini, öğretmen-öğrenci iletişimini ve öğrenme ortamını olumsuz etkilemektedir (Özmat, 2017). Özellikle konuşma ve iletişim etkinliklerinin öne çıkarıldığı ve günümüzde yaygın olarak kabul gören dil öğretim yöntemlerinde kullanılan tekniklerin kalabalık sınıflarda uygulanması konusunda birçok zorluk ortaya çıkmakta ve bu durum öğrencilere ayrılan süreye ve sınıftaki oturma düzenine olumsuz yansımaktadır (Başar, 2003; Çınar, 2004; Şahin,

Üstüner & Korkmaz, 2018). Kalabalık olmayan az sayıdaki öğrencinin bulunduğu sınıflarda dil öğrenen bireyler ise derse katılmaya daha istekli olmakta, daha fazla soru sormakta, kendine daha rahat bir öğrenme ortamı yaratabilmekte, öğretmen ve diğer öğrencilerle daha fazla etkileşimde bulunmakta ve kültürel engelleri daha kolay aşarak heyecan düzeyini daha rahat kontrol altına alabilmektedirler (Harfitt, 2012; Wang & Finn, 2000). Türk alan yazınında da, özellikle İngilizce ve Fransızcanın yabancı dil olarak öğretimi üzerine yapılan araştırmalarda, yabancı dil öğreticilerinin sınıf mevcutlarının kalabalık olduğunu, bunun yabancı dil öğretimi için uygun olmadığını ve bu durumun öğrencilere bireysel olarak zaman ayırmalarına engel teşkil ettiğini düşündükleri (Çelebi & Yıldız Narinalp, 2020); kalabalık sınıfların öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almayı zorlaştırdığı (Sevinç, 2006); kalabalık mevcutların öğrencilerin derse katılımını ve dil öğrenim başarılarını olumsuz etkilediği (Aküzal, 2006); öğrenci sayısı fazla olan sınıflarda dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinin ve sınıfta iletişim ortamının oluşturulmasının güçleştiği (Günday, 2007) ifade edilmektedir.

Kalabalık ve kalabalık olmayan sınıf büyüklüklerinin eğitim-öğretim sürecine etkisi ile ilgili Amerika-Tennessee’de 4 yıl süren PROJECT STAR isimli deneysel projede, küçük sınıflardaki öğrenenlerin tüm yıllarda kalabalık sınıftaki öğrenenlerden daha başarılı oldukları; bu öğrencilerin öğrenme etkinliklerine daha fazla çaba harcama, daha fazla söz hakkı ve inisiyatif alma, daha az yıkıcı ve dikkatsiz davranma gibi davranışları sergiledikleri (Finn & Achilles, 1999); anlamlı başarı farkının ise 13-17 kişilik sınıflardaki öğrenenler ile 22-26 kişiden oluşan sınıflardaki öğrenciler arasında ortaya çıktığı (Zurawsky, 2003) rapor edilmiştir. Bu araştırmada da benzer bir sonuca ulaşılmış, başarı farkının 15’den az mevcutlu sınıflarla 20’den fazla mevcutlu sınıflar arasında olduğu anlaşılmıştır.

Yabancı/ikinci dil öğretimi sınıflarının mevcutları çerçevesindeki yabancı kaynaklara bakıldığında, Amerika’daki Modern Language Association (MLA) isimli kuruluşün kılavuzunda, kolej düzeyinde İspanyolca öğretimine başlanacak kurslarda üst limit olarak 20 öğrenci bulunabileceği, ancak en etkili ve ideal sonuçları alabilmek için uygun olan sayının 12 öğrenci olduğu belirtilmiştir (MLA, 1966). Yine Amerika’da hükümet destekli bir kuruluş olan Foreign Service Institute (FSI) tarafından uygulanan ve özellikle diplomatlara yönelik olan yoğun dil öğretimi programında (1957), farklı sayılardaki denemeler sonucunda ikinci dil öğreniminin en ideal, en hızlı ve en etkili şekilde 6 kişilik sınıflarda gerçekleştiği anlaşılmıştır. Monterey’de bulunan Defense Language Institute West Coast Branch (DLIWC) tarafından Fransızca, Korece, Rusça, Çince, Almanca, Macarca, Japonca ve Farsça dillerinin öğretimi sürecinde gerçekleştirilen bir dizi deneme sonucunda (1964), farklı dillerde farklı sonuçlar olmakla birlikte genel olarak en ideal öğrenmelerin sınıf mevcudu 5 ile 9 arasında olan sınıflarda ortaya çıktığı anlaşılmıştır. Yine aynı kuruluşün çatısı altında 2008 yılında yürütülen bir araştırmada 5-6 öğrenciye azaltılmış olan sınıflarla bu kurumda standart öğrenci sayısı olarak kabul edilen 9-10 kişilik sınıfların Arapça, Çince ve Korece başarıları karşılaştırılmış; araştırma sonunda öğrenci sayısı azaltılan gruptaki öğrencilerin okuma, dinleme ve konuşma becerilerinde daha yüksek bir yetkinliğe ulaştıkları (Yi, 2008) belirlenmiştir. Japonya, Tayland, Cezayir, İran gibi ülkelerde İngilizce öğretimi yapılan sınıflardaki mevcudun İngilizce öğrenme başarısına etkisinin araştırıldığı çalışmalarda (Torkil,

1994; Khazaei, Zadeh & Ketabi, 2012; Aoumeur, 2017; Todd, 2012) da dil öğrenim başarısı ile sınıftaki öğrenci sayısı arasında negatif yönlü bir korelasyon olduğu; sınıf mevcudunun öğrenenlerin iletişim kurma istekliliğini etkilediği ve küçük sınıflardaki öğrenenlerin iletişim kurma konusunda daha istekli oldukları ortaya çıkarılmıştır. Türkiye’de ise İngilizce öğretmenlerinin sınıf mevcutları ile ilgili görüşlerinin araştırıldığı bir çalışmada (Şahin, Üstüner & Korkmaz, 2018) ise ideal yabancı dil öğretimi sınıflarının 20’den az olması gerektiği belirtilmiş, öğretmenlerin en çok 15 kişilik sınıfların uygun bir dil öğretim çevresi yaratacağını düşündükleri rapor edilmiştir. Alan yazındaki araştırmalardan elde edilen bu sonuçlar, bu çalışma çerçevesinde ulaşılan sonuçları destekler niteliktedir.

Hedef dildeki anlaşılabilir dil girdisinin ve olumlu-olumsuz geri bildirimlerin miktarı dil edinimi ile doğrudan ilişkilidir. Bu iki etkenin nicelik ve nitelik olarak geliştirilebilmesi için kalabalık olmayan sınıflar ideal bir eğitim ortamı yaratır (Doughty & Long, 2003). İdeal eğitim ortamı yaratmayla ilgili zorlukların aşılması sayıca küçük sınıflarda kalabalık sınıflara göre daha kolaydır (Glass, Cahen, Smith & Filby, 1982). Öğretmen ve öğrenciler arasında etkileşim sınıf mevcudu az olduğunda artıp gelişir, öğrencilerin etkinliklere katılımı çoğalır ve bu sayede öğrenmeye yönelik olumlu tutum oluşur (McCluskey, 2002). Öğrenme ve öğretme süreci, yabancı-ikinci dil öğretiminin doğası, bu süreçte etkinliklere ve bu etkinliklerde öğrenenlere ayrılabilir süre, öğretim ortamının yarattığı atmosfer ve öğrenen psikolojisi gibi hususlar da sınıf mevcudundan doğrudan etkilenir.

Yukarıda verilen tüm bu araştırma sonuçları ile alan yazın bilgisi dikkate alındığında, Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme başarılarını geliştirmek, temel dil becerilerindeki gelişimlerini hızlandırmak ve desteklemek, onlara bireysel olarak daha fazla süre ayırabilmek, öğrenme etkinliklerinde yeterli alıştırma yapma fırsatı tanıyabilmek, bireysel farklılıklarının, farklı zeka türlerinin ve farklı öğrenme stillerinin dikkate alındığı etkinlikleri sürece dahil edebilmek, kullanılan yöntem ve teknikleri çeşitlendirebilmek, sınıftaki iletişimi kuvvetlendirmek, öğretici-öğrenen ve öğrenen-öğrenen etkileşimini artırabilmek, öğrenenlere daha fazla konuşma süresi verebilmek, başta yazma olmak üzere tüm dil becerilerinde geri bildirimlerin sayısını ve niteliğini artırabilmek için şu anda 20 civarında olan Türkçe öğretim sınıflarındaki öğrenci sayısının azaltılması yerinde olacaktır. Merkezlerde genel olarak bir ders saatine 40 dakika ayrıldığı hesaba katıldığında, öğrenenlere bireysel olarak ayrılabilir süreyi teoride 2 katına çıkarabilmek için sınıfların 10’ar öğrenci ile oluşturulmasının ideal olduğu düşünülmektedir. Bu uygulama, öğrenme başarısı üzerinde yaratacağı olumlu etkinin yanı sıra ayrıca, yabancılara Türkçe öğretimi alanında ek istihdam oluşturulmasını da sağlayacaktır.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Çalışmada çıkar çatışmasına yol açacak herhangi bir husus bulunmadığını ve araştırmanın tüm süreçlerinde etik kurallara uyulduğunu beyan ederim.

Kaynakça

Akuzel, G. (2006). *İlköğretim 4-8. sınıflarda yabancı dil öğretimindeki başarısızlık nedenlerinin incelenmesi: Adana Örneği*. (Tez no: 206076). [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

- Aoumeur, H. (2017). The impact of class size on teaching and learning English as a foreign language: the case of the department of English at Abdelhamid Ibn Badis University. *Arab World English Journal*, 8(2), 349-361. <https://doi.org/10.24093/awej/vol8no2.25>
- Başar, H. (2003). *Sınıf yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel davranışın yönetimi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelebi, M. & Yıldız Narinalp, N. (2020). Ortaokullarda İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(27), 4975-5005. <https://doi.org/10.26466/opus.704162>
- Çınar, O. (2004). Kalabalık sınıfların öğretmen ve öğrenciye etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı* (6-9 Temmuz, 2004), İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- Defense Language Institute West Cost Branch (1964). *Final report on students' progress in the experimental class GE 6-71*. Unpublished internal DLIWC correspondence from Director WASED to Academic Advisor.
- Doughty, C., & Long, M. H. (2003). Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning. *Language Learning and Technology*, 7(3), 50-80.
- Finn, J. D., & Achilles, C. M. (1999). Tennessee's class size study: Findings, implications, misconceptions. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(2), 97-109. Erişim Adresi: https://www.fsb.muohio.edu/lij14/411_read_classsize.pdf
- Foreign Service Institute (1957). *The intensive method at FSI*. Foreign Service Institute, Department of State, Washington.
- Glass, G., Cahen, L., Smith, M. L., & Filby, N. (1982). *School class size: Research and policy*. Beverly Hills, Calif: Sage Publications.
- Günday, R. (2007). Yabancı dil öğretiminde başarısızlığa neden olan etmenler üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 175, 210-229.
- Harfitt, G.J. (2012). Class size and language learning in Hong Kong: The students' perspective. *Educational Research*, 54(3), 331-342.
- Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P., & McCaughey, C. (2005). *The impact of school environments: A literature review*. Design Council.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Khazaei, Z. M., Zadeh, A. M., & Ketabi, S. (2012). Willingness to communicate in Iranian EFL learners: The effect of class size. *English Language Teaching by Canadian Center of Science and Education*, 5(11), 181-187. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n11p181>
- Korkmaz, A. (2007). Sınıf organizasyonu. İçinde L. K. (Ed.) *Sınıf yönetimi* (s. 267-284). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- McCluskey, N. (2002). *Sizing up what matters*. Center for Education Reform, 71, 180-201.
- Memiş, M. R. (2016). Yabancı dil öğretiminde eğitim ortamı ve kültür aktarımı. *Turkish Studies*. 11(9), 605-616. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9506>

- Memiş, M. R. (2019). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin okuduğunu anlama yeterliklerinin eş değeri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 253-265. <https://doi.org/10.7822/omuefd.521301>
- Memiş, M. (2021). *Yabancılar Türkçe öğretiminin güncel sorunları*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Mertler, C. A., & Vannatta, R. A. (2005). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation*. Pyczak Publishing.
- Modern Language Association (1966). Guidelines for teacher education programs in modern foreign languages-an exposition. *The Modern Language Journal*, (6), 56.
- Özmat, D. (2017). *İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörler*. (Tez No: 483363). [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Pallant, J. (2016). *Spss kullanma kılavuzu – Spss ile adım adım veri analizi*. (Çev. Balcı, S. & Ahi, B.) Anı Yayıncılık.
- Ridling, Z. (1994). The effects of three seating arrangements on teachers' use of selective interactive verbal behaviors. *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA, (Nisan 4-8, 1994). Erişim Adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED369757.pdf>
- Sevinç, K. (2006). *İlköğretim okullarında İngilizce öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi: Diyarbakır örneği*. (Tez No: 204343). [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Şahin, M., Üstüner, M., & Korkmaz, C. (2018). İngilizce öğretmenlerine göre ideal dil öğrenme yaşı ve dil sınıfı mevcudu. *International Journal of Language Academy*, 6(2), 281-301.
- Todd, R. W. (2012). The effects of class size on English learning at a Thai university. *International Association of Research in Foreign Language Education and Applied Linguistics*, 1(1), 80-88.
- Torkil, C. (1994). Large classes and their influence on language teaching. *Journal of Hokusei Junior College*, 30, 121-129.
- Ustabulut, M. Y. (2020) *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yansıtıcı düşünme becerileri*. Hiperyayın.
- Wang, M. C., & Finn, J.D. (2000). *How small classes help teachers do their best*. Philadelphia: Temple University Center for Research in Education.
- Yaman, E. (2006). Eğitim sistemindeki sorunlardan bir boyut: Büyük sınıflar ve sınıf yönetimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 261- 274.
- Yi, H. (2008). The effect of class size reduction on foreign language learning: A case study. *Language and Linguistics Compass*, 2(6), 1089-1108.
- Zurawsky C. (2003). *Research points: Essential information for education policy. Class size: Counting students can count*. American Educational Research Association, Washington DC. Erişim Adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497644.pdf>

Extended Abstract

Trying to learn a language as foreign or second language has its own challenges and there are many individual, social, environmental and educational factors such as that

affect the success of this process. These factors can be listed as teaching and learning objectives, where the target language is being taught, the status and place of the target language in that country and its education system, teacher qualifications, the role of the teachers in the classroom, adopted approach for language teaching, methods and techniques, curriculum, the time allocated for teaching the target language, textbooks, selection process of the textbooks, the number and quality of additional resources and materials, assessment and evaluation system and adequacy of the exams, the environment where the training takes place and the type of teaching (formal/non-formal - face to face/online), organization of the educational environment, class size, the vision and role of the administration, training of the language learning strategies and the role assigned to these strategies in the teaching process, goals and needs of the learners, their age and gender, the level of interest, attitude, anxiety and motivation of the target audience, psychological states of learners and their readiness, previous learnings and intelligence capacity of the learners. While some of these factors that determine the success of the education can be controlled, improved and regulated, it is not possible to make a real improvement in some of them.

When an evaluation is made taking into account the factors that have an impact on the regulation of the educational environment in Turkish teaching centers, it can be said that there is no significant problem regarding lighting, temperature, noise, cleanliness, appearance and equipment however the problems related to the seating arrangement and class size. The seating arrangement and the number of learners in the classrooms reflect the educational approach of the institution where Turkish teaching is provided and factors such as physical capacity, economic concerns and workforce affect the regulation of these variables. Although there are many studies in the world literature that the seating arrangement and especially the number of students in the classroom affect the success of learners of different languages as a foreign language, the effects of the class size in the process of teaching Turkish as a foreign-second language are still waiting to be investigated.

In this respect, it is necessary to address the problems encountered in establishing classes within the framework of teaching Turkish to foreigners and to find out whether the number of students in the classes where Turkish learners are affecting their language learning success. In this respect, it is necessary to mention problems encountered in establishing classes in the process of teaching Turkish to foreigners, and to find out whether the number of the students in the classes where Turkish learners are present, affect their language learning achievements. So that the aim of this research which is carried out in the screening descriptive survey model, is specified as to describe the problems encountered in the process of teaching Turkish to foreigners and to reveal the effect of class size on Turkish learning achievement, which is one of these problems. In line with this purpose, based on the observations and experiences of the researcher, the problems related to classroom planning were explained and nine (9) classes and one hundred fifty-seven (157) international students were followed from the A1 level to the end of the C1 level as the sample of the study. In the analysis of the collected data, Kolmogorov-Smirnov test, Kruskal Wallis test, one-way (factored) variance analysis and Tukey analysis were used.

According to the result of the research, it was understood that class size made a meaningful difference by affecting the general Turkish learning achievement clearly; this achievement difference occurred between classes with less than 15 students and classes with more than 20 students; and the effect of class size on achievement is partial in listening and reading skills, and significant in speaking and writing skills.

When all these results regarding language skills and Turkish learning success are evaluated together within the scope of the research, it is understood that the class size has a limited effect on the development of narrative skills and the achievement scores of the learners in these skills; however, it has significant effect on the development of expression skills, the achievement scores of these skill areas, as well as the scores that show the Turkish success in the language level exams. Based on these results, it can be said that class size is an important factor affecting both the success of language learners and the quality of Turkish teaching.

Considering all these research results given above and the knowledge of the literature, to improve the language learning success of Turkish learners, to accelerate and support their development in basic language skills, to allocate more time to them individually, to give them the opportunity to do enough practice in learning activities, to include activities in which different learning styles are taken into account, to diversify the methods and techniques used, to strengthen the communication in the classroom, to increase the interaction between the teacher-learner and the learner-learner, to give more speaking time to the learners, to be able to increase the number and quality of feedback in all language skills, especially in writing, it would appropriate to reduce the number of students in Turkish teaching classes, which is currently around twenty (20). Considering that the Turkish teaching centers generally allocate forty (40) minutes for each lesson, it is considered ideal to have classes with ten (10) students in order to double the time that can be given to learners individually. In addition to its positive effect on learning achievement, this new arrangement will also provide additional employment in the field of teaching Turkish to foreigners.