KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMININ AKADEMİSYEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ TEMELİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

Funda GEZER FASLI

Lefkoşa, 2018

KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMININ AKADEMİSYEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ TEMELİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

Funda GEZER FASLI

Danışman
Doç. Dr. Ahmet GÜNEYLİ

Lefkoşa, 2018

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

"Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programının Akademisyen ve Öğrenci Görüşleri Temelinde Değerlendirilmesi" isimli tez Kasım 2018 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı-Soyadı	**İmza**
Başkan: Prof. Dr. Hafize KESER	
Üye: Prof. Dr. Ayşe ÇAKIR İLHAN	
Üye: Prof. Dr. Hüseyin UZUNBOYLU	
Üye: Doç. Dr. Çiğdem HÜRSEN	
Üye: Doç. Dr. Ahmet GÜNEYLİ (Danışman)	

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../2018

Prof. Dr. Fahriye ALTINAY AKSAL

Enstitü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Hazırlamış olduğum yüksek lisans tezimde, projelendirilmesinden sonuçlanmasına kadarki süreçte her türlü bilimsel ve akademik kurallara itina ile uyduğumu, tezimde yer alan tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, bilimsel yazım kurallarına uygun şekilde hazırladığım bu çalışmamda dolaylı veya doğrudan yaptığım her türlü alıntıyı kaynakçada gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden ibaret olduğunu taahhüt ederim.

…./…../……

Funda GEZER FASLI

ÖNSÖZ

Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, doktora çalışma programının gereği olarak hazırlanan bu araştırmanın genel amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğreten akademisyenler ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin görüşleri temelinde Türkçe öğretiminde dil bilinci ve Türkçe dil becerileri, Türkçe öğretim programı ve eğitimcilerin sahip olması gereken nitelikleri detaylandırarak irdeledikten sonra değerlendirmek ve bu süreçte yaşanan sorunları tespit edip çözüm önerileri sunmaktır.

Araştırma altı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problem durumu tartışıldıktan sonra, sırasıyla; amaç, önem, sınırlılıklar, tanım ve kısaltmalar sunulmuştur. Araştırmanın ikinci bölümünde kavramsal çerçeve yer almıştır. Bu bölümde araştırma için önemli olan kavramlar açıklamaları ile birlikte verilmiştir. Üçüncü bölümde araştırmanın gerçekleştirilmesi için kullanılan araştırma yöntemi detaylı bir şekilde sunulmuştur. Dördüncü bölümde bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular bağlamında ulaşılan sonuçlar beşinci bölümde yer alırken, sonuçların tartışılması ve öneriler altıncı bölümde sunulmuştur.

Doktora tezimi gerçekleştirme sürecinde bana önemli katkılar sağlayan kişiler zaten hayatımda olan, olmalarından her zaman büyük mutluluk duyduğum kişilerdir. Bilgi birikimi ve akademik tecrübesiyle yaptığımız her görüşmede farklı bakış açılarıyla ve önerileriyle tezimin geliştirilmesine katkıda bulunan, yapıcı eleştirileri ile çalışmamın daha nitelikli olmasına katkı koyan çok değerli tez danışmanım Doç. Dr. Ahmet GÜNEYLİ ile çalışmak benim için büyük bir ayrıcalıktı. Aynı zamanda bu tezi oluştururken, verimli akademik çalışmaları ile beni kendilerine hayran bıraktıran, değerli fikirlerini benimle paylaşan, her zaman motivasyonumu yüksek tutup beni yüreklendiren ve bana kendimden daha çok inanan, kıymetli dostlarım Doç. Dr. Çiğdem HÜRSEN'e ve Doç. Dr. Fezile ÖZDAMLI'ya en içten teşekkürlerimi sunmayı borç bilirim.

Ayrıca, bana kendi kararlarımı verme fırsatını sunan, kurduğum hayallerin peşine düşmemde ve onları gerçekleştirmemde ellerinden gelenin hep fazlasını yapan, hayatımın her döneminde sonsuz saygı ve sevgi duyduğum, varlıkları sayesinde

kendimi hep güvende hissettiğim ve tez çalışmam sürecinde maddi, manevi her türlü desteği benden esirgemeyen çok kıymetli annem Aysel GEZER ve babam Oğuz GEZER'e yürekten teşekkür ederim. Son olarak, en zor anlarımda yüzümü gülümseten, motivasyonumu yükselten, gülüşleri dünyalara bedel canımdan çok sevdiğim oğullarım, Osman ve Oğuz'a, oyunlar oynamamız gereken zamanları onlardan çalmama rağmen beni hep sevgiyle kucakladıkları için teşekkürlerin en büyüğünü sunuyorum. Uzun soluklu bu sürecin sonuna varabilmemde payı olan hayat arkadaşım Enis Faslı'ya, ruh halimin ne olduğuna aldırmaksızın bana sabır gösterdiği için de gönülden teşekkür ederim. İyi ki varsınız ve hep olun!

Funda GEZER FASLI

ÖZET

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMININ AKADEMİSYEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ TEMELİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ

GEZER FASLI, Funda

Doktora, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ahmet GÜNEYLİ
Kasım 2018, 217 Sayfa

Bu çalışmanın genel amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğreten akademisyenler ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin görüşleri temelinde Türkçe öğretiminde dil bilinci ve Türkçe dil becerileri, Türkçe öğretim programı ve eğitimcilerin sahip olması gereken nitelikleri detaylandırarak irdeledikten sonra değerlendirmek ve bu süreçte yaşanan sorunları tespit edip çözüm önerileri sunmaktır.

Bu tez çalışmasında nitel ve nicel araştırma tekniklerinin eşit ağırlıkta olduğu karma araştırma modeli tasarımı kullanılmıştır. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinden sonra üçüncü bir yöntem olarak bilinen karma yöntem, nitel ve nicel araştırma yöntemleri arasında bir köprü kurulmasına yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda, bu tez çalışması için toplanan nitel ve nicel veriler ayrı ayrı analiz edilmiş ve bulgular da birbirleriyle ilişkilendirilerek gerekli yerlerde karşılaştırmalar yapılmıştır.

Araştırmada nicel verilerinin çözümlenmesinde istatistiksel veri analizi için bir paket program olan SPSS 22 kullanılırken, nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen nitel veriler yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölüm, iletişim kurma vb. ihtiyaçlar nedeniyle Türkçe dilini öğrenmek zorunda kaldıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğrencilerin Türkçe diline ilgi duydukları için veya iş bulmak amacıyla Türkçe dilini öğrendiklerini göstermiştir.

Araştırmadan elde edilen nicel veriler yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin anadili Türkçe olanlarla karşılaştırıldığında Türkçe dil yeterlik algılarına göre bilişsel ve duyuşsal stratejileri kullanma durumlarında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen diğer bir veri ise yabancı uyruklu öğrencilerin dil öğrenmekten zevk alma durumlarının bilişsel ve sosyal stratejilerinde de anlamlı bir fark yarattığını göstermiştir. Ayrıca, elde edilen bir başka nicel veri de yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeye hâkim olmanın önemine göre dil öğrenme stratejilerini kullanma durumlarında anlamlı bir fark olduğuna işaret etmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe, yabancı dil olarak Türkçe programı, eğitimcilerin sahip olması gereken nitelikler.

ABSTRACT

EVALUATION OF THE CURRICULUM OF TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE ON THE BASIS OF THE OPINIONS OF ACADEMICS AND STUDENTS

GEZER FASLI, Funda

Ph. D, Division of Curriculum and Instruction
Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ahmet GÜNEYLİ
November 2018, 217 Pages

The general purpose of this thesis is to evaluate language awareness in the teaching of Turkish and Turkish language skills, the curriculum of the teaching of Turkish and the qualities that the instructors of Turkish as a foreign language are required to have after a detailed examination on the basis of the opinions of academics who teach Turkish as a foreign language and foreign higher education students. It is also aimed to offer suggestions for the problems experienced in this process.

In this thesis, mixed research model design, which has equal qualitative and quantitative research techniques in use. The mixed method, known as a third method after qualitative and quantitative research methods helps to establish a bridge between qualitative and quantitative research methods. In this context, the qualitative and quantitative data collected for this thesis were analyzed separately and the findings were correlated and comparisons were made where necessary.

While SPSS 22, which is a package program for statistical data analysis, was used in the analysis of quantitative data, content analysis method was used in the analysis of qualitative data. The qualitative data obtained from the research results indicated that foreign higher education students had to learn Turkish due to their department and the need for establishing conversation. In addition, the results of the research showed that the students were interested in the Turkish language or learned the Turkish language in order to find a job.

The quantitative data obtained from the research revealed that there is a significant difference in the use of cognitive and affective strategies regarding the

Turkish language proficiency perceptions of foreign higher education students when compared to the native speakers of Turkish. Another data obtained shows that foreign students enjoy a significant difference in their cognitive and social strategies. In addition, another quantitative data showed that there is also a significant difference in the cognitive and social strategies of foreign higher education students' state of enjoying learning a language.

Key Words: Turkish as a foreign language, the curriculum of Turkish as a foreign language teaching, qualifications and competencies of instructors of Turkish as a foreign language.

İÇİNDEKİLER

JURİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ii
ÖNSÖZ iii
ÖZET v
ABSTRACT vii
İÇİNDEKİLER ix

BÖLÜM I

GİRİŞ 1

1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 6
1.3. Araştırmanın Önemi 7
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları 9
1.5. Tanımlar 9
1.6. Kısaltmalar 10

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 11

2.1. Araştırmanın Kavramsal Boyutu 11
2.1.1. Eğitim Programları 11
2.1.2. Yabancı Dil Eğitim Programları 12
2.1.3. Program Değerlendirme 13
2.1.4. Patton'un Program Değerlendirme Yaklaşımı 14
2.1.5. Patton'un Yetişek Değerlendirme Modeli 15
2.2. Dil ile İlgili Kavramlar 16
2.2.1. Dil 16
2.2.2. Anadili 17
2.2.3. Yabancı Dil 18

2.2.4. Dil Öğretimi 19
2.2.5. Anadili Öğretimi 21
2.2.6. Yabancı Dil Öğretimi 21
2.2.7. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Önemi 25
2.3. Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenme Süreci 27
2.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Süreci 30
2.4.1. Yükseköğretimde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Eğitimcilerin Nitelik ve Yeterlikleri 30
2.4.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitmeninin Nitelik ve Yeterlikleri 32
2.4.3. Yükseköğretimde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Nasıl Olmalı? 34
2.4.3.1. Temel Dil Becerileri 34
2.4.3.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sürecinde İlke, Strateji, Yöntem ve Teknikler 39
2.4.4. Öğretim- Öğretmen Kaynaklı Sorunlar 44

BÖLÜM III

YÖNTEM 47

3.1. Araştırmanın Modeli 47
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu 49
3.2.1. Akademisyenlerin demografik özelliklerine yönelik dağılımları 51
3.2.2. Öğrencilerin demografik özelliklerine yönelik dağılımları 55
3.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları 62
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu 62
3.3.2 Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (DÖSE) 63
3.3.3. Yabancılara Türkçe Öğretimine İlişkin Görüşme Formu 65
3.4. Araştırma Verilerinin Toplanması 67
3.5. Araştırma Verilerinin Analizi 67

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR 70

BÖLÜM V

TARTIŞMA 176

5.1. Nitel Bulgulara İlişkin Tartışma 176
5.2. Nicel Bulgulara İlişkin Tartışma 182

BÖLÜM VI

SONUÇ ve ÖNERİLER 186
6.1. Sonuçlar 186
6.2. Öneriler 187

KAYNAKÇA 190
EKLER 203

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Akademisyenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları 51

Tablo 2. Akademisyenlerin yaş dağılımlarına yönelik bulgular 51

Tablo 3. Akademisyenlerin uyruklarına göre dağılımları 52

Tablo 4. Akademisyenlerin eğitim düzeylerine yönelik dağılımları 52

Tablo 5. Akademisyenlerin mezun oldukları bölümlere yönelik dağılımları 52

Tablo 6. Akademisyenlerin görev yaptıkları bölümlere yönelik dağılımları 53

Tablo 7. Akademisyenlerin hizmet yıllarına göre dağılımları 53

Tablo 8. Akademisyenlerin yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi verme yıllarına göre dağılımları 54

Tablo 9. Akademisyenlerin anadil olarak Türkçe öğretimi verme durumları 54

Tablo 10. Akademisyenlerin Anadil olarak Türkçe öğretimi verme yılları 55

Tablo 11. Öğrencilerin cinsiyetlerine yönelik dağılımları 55

Tablo 12. Öğrencilerin anadillerine göre dağılımları 56

Tablo 13. Öğrencilerin Kuzey Kıbrıs'ta bulunma süreleri 57

Tablo 14. Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlerine göre dağılımı 57

Tablo 15. Öğrencilerin konuşabildiği dil sayısı 57

Tablo 16. Öğrencilerin Türkçeye yönelik ilgi durumları 58

Tablo 17. Öğrencilerin Türkçe dilinin zorluğuna yönelik görüşleri 58

Tablo 18. Öğrencilerin Kuzey Kıbrıs'taki kültürel aktivitelere katılma durumları ... 59

Tablo 19. Yabancı uyruklu öğrencilerin anadili Türkçe olan öğrencilerle arkadaşlık durumları 59

Tablo 20. Türkçe eğitimine başlama süreleri 59

Tablo 21. Öğrencilerin Türkçe dil seviyelerini sınıftaki yabancı arkadaşlarıyla karşılaştırma durumları 59

Tablo 22. Öğrencilerin Türkçe dil seviyelerini Türkçe konuşan arkadaşlarıyla karşılaştırma durumları 60

Tablo 23. Öğrencilere göre Türkçe dil becerilerini geliştirmenin önemi 60

Tablo 24. Yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenmeyi isteme nedenleri 61

Tablo 25. DÖSE Grup Aralığı 61

Tablo 26. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Akademisyenlerin Yabancı Uyruklu Yükseköğretim Öğrencilerinin Türkçeyi Öğrenme Nedenlerine İlişkin Görüşleri 62

Tablo 27. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Akademisyenlerin Yabancı Uyruklu Yükseköğretim Öğrencileri Açısından Türkçenin Önemine İlişkin Görüşleri 62

Tablo 28. Yabancı Uyruklu Yükseköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dil Becerilerinin Geliştirilmesine İlişkin Akademisyen Görüşleri 68

Tablo 29. Yabancı Uyruklu Yükseköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dil Becerilerini Kazanırken Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Akademisyen Görüşleri 71

Tablo 30. Yabancı Uyruklu Yükseköğretim Öğrencilerine Türkçe Öğretirken Kullanılan Eğitim Programının Niteliklerine İlişkin Akademisyen Görüşleri 75

Tablo 31. Yabancı Uyruklu Yükseköğretim Öğrencilerine Türkçe Öğreten Eğitimcilerin Sahip Olması Gereken Niteliklere İlişkin Akademisyen Görüşleri 79

Tablo 32. Türkçe Öğrenen Yabancı Uyruklu Yükseköğretim Öğrencilerinin ‘Bellek Stratejileri’ Boyutuna İlişkin Bulgular 92

Tablo 33. Türkçe Öğrenen Yabancı Uyruklu Yükseköğretim Öğrencilerinin ‘Bilişsel Stratejiler’ Boyutuna İlişkin Bulgular 106

Tablo 34. Türkçe Öğrenen Yabancı Uyruklu Yükseköğretim Öğrencilerinin ‘Telafi Stratejileri’ Boyutuna İlişkin Bulgular 128

Tablo 35. Türkçe Öğrenen Yabancı Uyruklu Yükseköğretim Öğrencilerinin ‘Üst-bilişsel Stratejiler’ Boyutuna İlişkin Bulgular 140

Tablo 36. Türkçe Öğrenen Yabancı Uyruklu Yükseköğretim Öğrencilerinin ‘Duyuşsal Stratejiler’ Boyutuna İlişkin Bulgular 141

Tablo 37. Türkçe Öğrenen Yabancı Uyruklu Yükseköğretim Öğrencilerinin ‘Sosyal Stratejiler’ Boyutuna İlişkin Bulgular 143

Tablo 38. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre dil öğrenme stratejilerinin karşılaştırması 144

Tablo 39. Öğrencilerin yaşlarına göre dil öğrenme stratejilerinin karşılaştırması... 147

Tablo 40. Öğrencilerin yaş gruplarına göre dil öğrenme stratejileri ortalama puanları 148

Tablo 41.Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Dilini algıladıkları zorluk derecesine göre dil öğrenme stratejilerinin karşılaştırılması 150

Tablo 42.Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Dilini Algıladıkları Zorluk Derecesine Göre Dil Öğrenme Stratejileri ANOVA Sonuçları 153

Tablo 43. Öğrencilerin arkadaşlık durumlarına göre dil öğrenme stratejilerinin karşılaştırması 155

Tablo 44. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Dili Yeterlik Algılarına Göre Dil Öğrenme Stratejilerinin Karşılaştırılması 156

Tablo 45. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Dili Yeterlik Algılarına Göre Dil Öğrenme Stratejileri ANOVA Sonuçları 159

Tablo 46. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Anadili Türkçe Olanlar ile Karşılaştırıldığında Türkçe Dili Yeterlik Algılarına Göre Dil Öğrenme Stratejileri Betimsel İstatistik Sonuçları 161

Tablo 47. Yabancı uyruklu öğrencilerin anadili Türkçe olanlarla karşılaştırıldığında Türkçe dili yeterlik algılarına göre dil öğrenme stratejilerinin ANOVA sonuçları 162

Tablo 48. Yabancı uyruklu öğrencilerin öğrendikleri yabancı dil sayısına göre dil öğrenme stratejilerinin betimsel istatistiksel sonuçları..... 164

Tablo 49. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Öğrendikleri Yabancı Dil Sayısına Göre Dil Öğrenme Stratejileri ANOVA Sonuçları 166

Tablo 50. Yabancı uyruklu öğrencilerin dil öğrenmekten zevk alma durumlarına göre dil öğrenme stratejilerinin betimsel istatistiksel sonuçları..... 168

Tablo 51. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Dil Öğrenmekten Zevk Alma Durumlarına Göre Dil Öğrenme Stratejileri ANOVA Sonuçları 171

Tablo 52.Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeye hâkim olmanın önemine göre dil öğrenme stratejilerinin betimsel istatistiksel sonuçları..... 172

Tablo 53. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçeye Hâkim Olmanın Önemine Göre Dil Öğrenme Stratejileri ANOVA Sonuçları 174

BÖLÜM I
GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Günümüzde bilgi hızla yenilenmekte ve farklı disiplinler çerçevesinde bilgi alanları gelişmektedir. Bilginin çok hızlı bir şekilde yenilenmekte olduğu bir dönemde olduğunu kabul ederek, kişilerin ve toplumların bilgiye erişebilmeleri, bilgiyi işleme-kullanma sürecinde ve sonrasında bilgiye yeni bir şekil verebilmeleri, öncelikle temel dil becerilerinin gelişmişlik düzeyi ile mümkün olmaktadır.

İnsan hayatını düzene koyma gibi bir işlevi olan dil, bireylerin bir araya gelerek toplumları oluşturma ve millet olma noktasında onlara düşünme, anlamlandırma, anlamlandırdıklarını aktarabilme gibi yetenekleri sağlayan en etkili temel becerilerin başında yer alır. Diğer bir deyişle "*bir milletin tarihi, coğrafyası, dini değer ölçüleri, folkloru, müziği, sanatı, edebiyatı, ilmi, dünya görüşü ve millet olmayı gerçekleştiren her türlü ortak değerleri yüzyılların süzgecinden süzüle süzüle kelimelerde sembolleşerek dil hazinesine akmaktadır. Böylece dil, sosyal yapının ve kültürün aynası olmaktadır*." (Barın, 2004, s.19). Bu bağlamda, dilin bireylerin ve toplumların yaşamını yansıtan, Barın'ın da söylediği gibi, onların aynası olan canlı bir yapısı bulunmaktadır. Özetle, dil millet olmayı gerektiren unsurların başında gelmektedir.

Diller, kendilerine özgü yapılarıyla kendi etraflarındaki dünyayı algılar ve yorumlarlar. Dil, bu kendine özgü yapısı ve kuralları dahilinde gelişen bir varlık olarak seslerden örülmüş özel bir kurumdur (Ergin, 2003). Bu bağlamda dil, dünyadaki değişen olayları anlamak, yorumlamak ve anlatmak için kendine has yollar kullanır (Adalı, 1983).

Dilin diğer bir temel görevi de insanlar arasında iletişimi sağlamaktır. Bilinen en etkili iletişim araçlarından biri olan dil vasıtası ile bireyler duygu ve düşüncelerini, bilgi birikimlerini birbirleri ile paylaşmaktadırlar. Bu noktada, dilin kendi sınırları içinde kalmayı başardığını söylemek çok doğru olmaz. Dil, kendine has kültürel yapısı ile ait olduğu toplumun dünya görüşünü yansıtır. Bununla birlikte, dil sayesinde temas halinde olduğu diğer toplumlarla ve kültürlerle etkileşim içerisinde olur. "*Öğrenilen*

yabancı dil, ait olduğu kültürün taşıyıcısı konumundadır. Dille birlikte dili konuşan milletin hayat tarzı, gelenek ve görenekleri, milli ve manevi değerleri de öğrenilir. Öğrenilen bu kültürel unsurlardan baskın olanları diğer kültürlere de geçer." (Biçer, 2011, s. 23).

Bu bağlamda dil ile kültürü birbirinden ayırmak doğru olmayacaktır. Alan yazında da sıkça belirtildiği gibi, bu iki kavram birbirinden ayrılmaz iki parçadır. Öğretilecek olan yabancı dili kültürden bağımsız tutmak, etkili bir dil öğretimi gerçekleştirmeyi zorlaştıracaktır. Sonuç olarak, dili öğretirken, öğrencilerde kültürel farkındalık yaratacak etkinliklere yer vermek, öğretim sürecinin daha etkili bir şeklide yürütülmesini sağlayacaktır. Zira, "*dil öğretiminin bir kültür öğretimi olduğunu unutmamak gerekir*." (Aydın, 2009, s. 21).

Küreselleşen ve sürekli değişen dünyamızda, toplumlar arası iletişimin arttığını ve bu yönde ilişkilerin geliştiğini göz önünde bulundurursak, farklı kültürlerden ve dillerden olan insanların birtakım nedenlerle yabancı dil veya diller öğrenerek, giderek artacak olan çok dilliliğin ve çok kültürlülüğün zeminini oluşturdukları gerçeğini kabul etmemiz gerekmektedir. Bu noktada, ikinci bir dil edinmek hiç kuşkusuz büyük bir önem taşımaktadır. Bireylerin kendi anadillerinin yanında ikinci bir dil edinmeye karşı duydukları istek ve gereklilik kuşkusuz yabancı dil öğretimi ve öğrenimine yönelik faaliyetlerin giderek daha fazla önem kazanmasına neden olmuştur. Kara'nın (2010) da altını çizdiği gibi, "*insanın yabancı dil öğrenme isteği ve teşebbüsü, çok eski dönemlere kadar gider. Dolayısıyla eskiden beri insanlar, yabancı bir dil öğrenme gayreti içinde olagelmişlerdir. Ancak, insanlardaki bu öğrenme isteği ve teşebbüsü herhalde hiçbir zaman günümüzdeki kadar yaygın olmamıştır. Çünkü dünyanın hızla küçüldüğü, küresel bir köy haline geldiği, iletişimin bu kadar hızlı ve yaygın olduğu çağımızda, yabancı dil bilmek her zamankinden daha fazla önem kazanmaya başlamıştır*." (Kara, 2010, s. 662).

Bunun sonucu olarak, ülkeler kendi dillerini öğretmek ve böylece kendi dillerini farklı coğrafyalarda konuşulur kılmak için büyük çabalar harcamaktadırlar. Ülkelerin dillerini, kendi sınırlarının dışına taşıyarak birer dünya dili haline getirmek istemelerindeki en temel sebeplerden biri de ekonomik ve siyasi bakımdan gelişmek ya da gelişmişliklerini daha üst bir seviyeye getirmek arzusunda olmalarıdır. Günümüzde bunu yapmayı başaran milletler hem ekonomik hem de siyasi açıdan

kuvvetlenmiş, dillerinin birer dünya dili haline gelmesiyle kültürlerini de yayma fırsatı elde etmişlerdir. Diğer bir ifadeyle "bir ülkenin dilinin yabancı dil olarak öğrenilmesi ile o ülkenin siyasi, ekonomik ve kültürel gücü arasında çok sıkı bir ilişki vardır. İnsanlar bu gibi sebeplere bağlı olarak başka dilleri öğrenme ihtiyacı hissetmektedirler. Bu bağlamda, dili en çok öğrenilen ve en çok konuşulan ülkeler siyasi ya da ekonomik olarak en güçlü ülkelerdir denilebilir" (Mutlu ve Ayrancı, 2017, s. 67).

Türkiye ve Kuzey Kıbrıs'a bakıldığı zaman, kendi anadilleri olan Türkçeyi yabancılara öğretme konusunda uzun bir geçmişe sahip olmadıklarını söylemek mümkündür. Amerika ve başta İngiltere olmak üzere diğer Avrupa ülkeleriyle karşılaştırıldığı zaman, Türkiye ve Kuzey Kıbrıs, yolun çok başında sayılırlar. Ancak, son yıllarda farklı sebeplerle yabancılar tarafından Türkçenin ilgi duyulan, öğrenilmek istenen bir dil haline gelmesi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin yaygınlaşmasını büyük oranda arttırmıştır. Türkiye'nin bulunduğu coğrafi konum, farklı kültürlere ev sahipliği yapması, dış ilişkiler konusunda daha aktif faaliyetlerde bulunması ve en önemlisi yükseköğrenim görmek isteyen yabancı öğrencilerin sayısında hatırı sayılır bir artışın olması, Türkçenin, Türkiye ve Kuzey Kıbrıs'ta yabancı dil olarak öğretiminin yaygınlaşmasında başrol oynayan sebeplerdendir. Fakat, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi sadece anadili olarak kullanıldığı Türkiye ve Kuzey Kıbrıs'ta değil, tüm dünyada çeşitli merkezlerde, kurum ve kuruluşlarda yapılmaktadır. Bu merkezler ile kurum ve kuruluşlar arasında en popüler ve en yaygın olanlar "üniversiteler bünyesinde kurulan TÖMER'ler (Türkçe Öğretim Merkezi) ve Yunus Emre Enstitüsü tarafından açılan Yunus Emre Türk Kültür Merkezleri'dir. Her iki merkezde de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde "Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı" kapsamında hazırlanan "Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni" temel alınmaktadır" (Kaldırım ve Degeç, 2017, s. 20).

Türkiye ile karşılaştırıldığı zaman ise Kuzey Kıbrıs'ta yürütülen yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çalışmaları çok daha kısa bir geçmişe sahiptir. Yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmalara, son yıllarda Kuzey Kıbrıs'a üniversite eğitimi almak amaçlı gelen yabancı uyruklu öğrenci sayısındaki artışların hız kazandırdığını söylemek doğru olacaktır. Kuzey Kıbrıs'ta bulunan üniversiteler, kuruldukları ilk yıllardan itibaren yabancı uyruklu öğrencilere ev sahipliği yapmışlardır, fakat bu öğrencilerin eğitim dili Türkçe olan bölümlere bir yıl Türkçe hazırlık okuyup, başarılı

olduktan sonra kabul edilmeleri son yıllarda rağbet görmeye başlamıştır. Bu öğrencilere ilaveten, yine yabancı uyruklu olup da eğitim dili İngilizce olan bölümlerde okuyan öğrenciler bulunmaktadır. Bu öğrenciler de haftada 2 ile 4 saat arasında Türkçeyi yabancı dil olarak almaktadırlar. Kuzey Kıbrıs'a eğitim amaçlı gelen öğrencilerin dışında, çalışma amaçlı veya işinden dolayı belirli bir süreliğine Kuzey Kıbrıs'ta bulunması gerektiği için tek veya aileleri ile birlikte gelen kişilere yönelik kurslar da bulunmaktadır. Ayrıca, yabancılara Türk dilini ve Türk kültürünü öğretmek amacıyla kurulan ve dünyanın değişik ülkelerinde faaliyet gösteren Yunus Emre Türk Kültür Merkezleri Kuzey Kıbrıs'ta, Lefkoşa'da açtığı şubesi ile çalışmalarını sürdürmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak hem Türkiye ve Kuzey Kıbrıs'ta hem de dünyanın birçok yerinde bulunan merkezlerde öğretilmesi beraberinde birtakım sorunları da getirmektedir. Yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar arasında, öğrenci ilgisizliği ve öğrencilerin yabancı dilin önemini kavrayamamaları, yabancı dil öğrenmede not alma ve sınıf geçmeyi önemsemeleri, diğer dersleri önemsemeleri, ulusal eşgüdüm ve denetim eksikliği gibi faktörlerin de etkili olduğunu belirten Can ve Can (2014), ayrıca bu faktörlerin ikinci yabancı dil öğretiminde de etkili olduklarına vurgu yapmışlardır. Buradan hareketle, Kuzey Kıbrıs'ta yürütülen yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmalarda da benzer problemlerle karşılaşıldığı söylenebilir.

Diğer yandan Er, Biçer ve Bozkırlı (2012) da yabancılar için hazırlanan Türkçe öğretimi programlarının öğrencilerin anadiline, yaşına, eğitim düzeyine ve kültürüne göre hazırlanmayışını, Türkçe öğretiminde yaşanan sorunlarından biri olarak görmektedirler. Ayrıca, programla birlikte Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve materyallerin çağın koşullarına uygun olmayışı ve eksikliklerinin bulunması da bu süreçte önemli sorunların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır (Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012).

Bu noktada şunun altını çizmek gerekir ki, Türkçe dil öğretiminin farklı merkezlerde yapılması, dili öğretirken farklı yaklaşım ve yöntemlerin kullanılması ile sonuçlanmaktadır. Buradan hareketle, Türkçe dil öğretimindeki çeşitlilik, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili alan yazını zenginleştirse de sayı olarak tatmin edici miktarda değildir. Dolayısıyla, yaklaşım ve yöntemlerin ve bunlarla ilgili çalışmaların

dil öğretim süreci açısından yol gösterici oldukları düşünülürse, alan yazında sınırlı sayıda bulunmalarının yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecini olumsuz yönde etkilemesi, önemli bir problem olarak ortaya çıkmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili diğer problemler arasında Alyılmaz'ın (2010) da belirttiği gibi başta programlar, kullanılan kitaplar, öğretim metotları, alanla ilgili kurumlar, öğretim elemanları, öğrenciler ve buna benzer sorunlar bulunmaktadır (Alyılmaz, 2010).

Son olarak, Sevindi (2012) de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan çeşitli problemlerin başında dilbilgisi kurallarının, öğrencilerin anadillerinin, öğretmenlerin yeterliklerinin ve eğitim ortamlarının geldiğini belirtmektedir. Özetle, Türkiye ve Kıbrıs'ta yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için yapılan her türlü çalışma, "yabancı dil öğretimi, dil edinimi, öğrenme kuramları ve dilbilim çalışmalarından elde edilen bulgularla zaman içinde değişim göstermektedir." (Çetin, 2017, s. 183).

Yukarıda belirtildiği gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hem eğitimcilerin yaşadıkları hem de öğrencilerin deneyimledikleri birçok sorun olduğu görülmektedir. Öğrenci boyutunda yaşanan sorunlardan hareketle öğrenme sürecinin ele alınıp değerlendirilmesinin gerekli olduğu açıktır. Bu nedenle çalışmada öğrenme konusu incelenmiş ve inceleme boyutları detaylandırılarak sorunlara çözüm bulmak amaçlanmıştır. Duyuşsal, sosyal ve bilişsel öğrenme stratejileri temelinde yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen kişilerin bu stratejileri ne kadar sıklıkla kullandıkları hakkında fikir sahibi olmak istenmiştir. Diğer boyutta ise alanyazında belirtildiği gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretimi; eğitim programları, öğretmen yeterlikleri, öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ihtiyaç ve nedenleri, öğretim sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri temelinde değerlendirilmiştir.

Alanyazında, yabancı dil olarak Türkçeyi konu edinen bilimsel çalışmalarda dil başarı puanlarına ya da yeterliğine odaklanılmakta ve beceri düzeyi puanları üzerinden birçok çalışma yürütülmektedir. Oysa bu çalışmada, özellikle öğrenme stratejileri üzerinde durulmuş, Türkçe literatürde halen daha geri plana itilen ve yeterince önem verilmediği düşünülen öğrenmeyi öğrenme konusunun çok önemli olduğu gerçeğinden hareket edilmiştir. Araştırmada nesnel ve genellenebilir bulgulara ulaşmak amacıyla yükseköğretim öğrencilerinin öğrenme strateji düzeyleri nicel olarak incelenmiştir. Öğrencilerin kendi öğrenme deneyimlerini, kişisel görüşleri ile açıklamak yerine, standart bir envanter aracılığıyla belirlemenin güvenilir ve geçerli

veriler elde etme bağlamında önemli olacağı düşünülmüştür. Öte yandan öğrenci grubuna kıyasla yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim üyesi sayısının Kuzey Kıbrıs'ta az olması, derinlemesine ve ayrıntılı çalışmaya olanak sunduğu için tezde öğretim boyutunda nitel veriler elde edilmiştir.

Nitel araştırma boyutunda kullanılan yarı yapılandırılmış görüş formunda, alt boyut (program, öğretmen yeterliği, sorunlar gibi) ve soru çeşitliliğine yer verilmiş, böylelikle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bütünlüklü bir anlayışla değerlendirilmiştir. Özetle, bir taraftan öğrencilerin öğrenme stratejilerine ilişkin düzeylerini betimlemek, diğer yandan eğitimcilerin öğretim etkinliklerini ortaya çıkarmak ve sonuç olarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenme-öğretme sürecini hem nicel hem de nitel verilerle açıklayıp anlamlandırmak amaçlanmıştır. Bu yönü ile çalışma, alanyazında yer alan diğer araştırmalardan ayrılmaktadır zira bu çalışmada hem öğrenme hem öğretme boyutları kapsamlı bir şekilde irdelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğreten akademisyenler ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin görüşleri temelinde Türkçe öğretiminde dil bilinci ve Türkçe dil becerileri, Türkçe öğretim programı ve eğitimcilerin sahip olması gereken nitelikleri detaylandırarak irdeledikten sonra Patton'un Yetişek Değerlendirme Modeli'ne göre değerlendirmek ve bu süreçte yaşanan sorunları tespit edip çözüm önerileri sunmaktır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

A. Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten akademisyenlere göre;

1. Yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin Türkçeyi öğrenme nedenleri nelerdir?
2. Yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin Türkçe öğrenme sürecindeki eğitim gereksinimleri nelerdir?
3. Yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencileri için Türkçenin önemi nedir?
4. Yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin Türkçe dil becerilerini geliştirebilmeleri için önerileri nelerdir?
5. Bu süreçte yaşadıkları sorunlar nelerdir?

6. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde uygulanacak olan eğitim programı hangi özelliklere sahip olmalıdır?

7. Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten eğitimcilerin sahip olması gerekli nitelikler nasıl olmalıdır?

B. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yükseköğretim öğrencilerinin;

1. Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri'nin alt boyutları olan "bellek stratejileri", "bilişsel stratejiler", "telafi stratejileri", "üst bilişsel stratejiler", "duyuşsal stratejiler" ve "sosyal stratejiler" den aldıkları puanların dağılımı nasıldır?

2. Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri'nin alt boyutlarından aldıkları puanlar, "cinsiyet", "yaş", "Türk dilini algılama zorluğu", "anadili Türkçe olan arkadaşı olma durumu", "Türk dili yeterlik algısı", "öğrenilen yabancı dil sayısı", "dil öğrenmekten zevk alma durumu" ve "Türkçeye hâkim olmanın önemine ilişkin görüş" gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Toplumlar tarih boyunca farklı nedenlerle kendi anadillerinin dışında diller öğrenme ve kendi dillerini öğretme arzusu içerisinde olmuşlardır. Toplumların bu arzusu beraberinde kültürlerarası etkileşimin de yoğun bir şekilde artmasını getirmiştir. Bu bağlamda, bir dilin yabancı dil veya ikinci dil olarak öğretilmesi, kullanıldığı sınırları aşarak farklı toplum çevrelerince etkileşimde olmasını sağlamıştır. Bu durum Türkçe için düşünüldüğünde, Türkçenin uzun yıllardır yabancı dil olarak öğretilmekte olduğu söylenebilir. Fakat, yabancılara Türkçe öğretimi genel olarak düşünüldüğünde, tarih boyunca hiç görmediği kadar ilgiyi son yıllarda görmüştür. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinin yaygınlaşması, bu konu ile ilgili alanyazına katkı sağlasa da kullanılan materyaller, uygulanan programlar, eğitimcilerin yeterlilikleri, eğitim ortamları, eşgüdüm gibi sorunlarla karşılaşılmaktadır.

Gerek Türkiye gerekse Kuzey Kıbrıs'ta Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda yürütülen çalışmalarda, yukarıda bahsedilen sorunlar ele alınarak, Türkçe öğretimini daha iyi bir noktaya götürmek için çaba harcanmaktadır. Yapılan bu araştırmada da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilinci ve Türkçe dil becerileri, eğitim programı ve eğitimcilerin sahip olması gereken nitelikler ile ilgili

yaşanan sorunlar ele alınmıştır. Ayrıca, sorunlar irdelenip çözüm önerileri getirilmiştir.

Özetle bu tez, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi konusunda alanyazına katkı koyacağı ve daha önce gerçekleştirilen tezlerde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişileri konu alan sadece sorun odaklı bir çalışma özelliği taşımaması bakımından önemlidir. Buna ek olarak, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişilerin bu süreçte yaşadıkları sorunlar kendi alfabe veya dil yapılarıyla ilgili farklılıklardan kaynaklanan sorunlar olabileceği gibi, bu konuların dışında kalan konularda da sorunların olabileceğini göstermesi açısından da bu çalışma önemli görülmektedir.

Son olarak, bu çalışmanın Türkiye, Kuzey Kıbrıs ve dünyanın birçok yerinde bulunan Türkçe öğretim merkezlerine yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Yapılan alanyazın incelemesi sonucunda, yukarıda da bahsedildiği üzere, Kuzey Kıbrıs sınırları içerisinde gerçekleştirilen yabancılara Türkçe öğretimine yönelik çalışmaların çok da eski yıllara dayanmadığı gözlemlenmiştir. Alanyazında yer alan bu çalışmalar sayı bakımından çok sınırlı olmakla beraber, konu dağılımları genellikle Kuzey Kıbrıs'ta bulunan yabancı uyruklu ailelerin çocuklarının Türkçe öğrenmeleri üzerine yoğunlaşmıştır. Bahsedilen çalışmaların dışında, alanyazında Türkçe öğretimi programını öğretmen ve öğrenci görüşlerini alarak değerlendiren bir de yüksek lisans tezine rastlanmaktadır. Ancak, yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerine yönelik yapılan Türkçe öğretimini akademisyenlerin ve öğrencilerin görüşleri temelinde değerlendiren herhangi bir çalışmaya Kuzey Kıbrıs sınırları içerisinde yapılan alanyazın taramasında rastlanmamıştır.

Bu noktadan hareketle, bu tezin hem Kuzey Kıbrıs ve Türkiye hem de yurt dışında yürütülmekte olan veya yürütülmesi planlanan yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmalara ışık tutacağı söylenebilir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinin uzun bir geçmişe sahip olmaması, bu konu ile ilgili yapılan işlerin ve yürütülen çalışmaların alanyazındaki yerini de daraltmıştır. Fakat, gün geçtikçe, dünyadaki gelişmelere paralel olarak Türkçenin yabancılara öğretimiyle ilgili yapılan akademik çalışmaların artması, söz konusu alanın gelişim sürecine katkıda bulunacağı gibi alanyazındaki yerini de genişletecektir. Bu durumun, Türkçenin diğer Avrupa

dillerinin sahip olduğu prestije sahip olması yönünde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibi belirlenmiştir. Bu araştırma:

1. Nitel veri kaynağı olarak, Kuzey Kıbrıs'ta faaliyet göstermekte olan 1 özel üniversite ile 3 vakıf üniversitesine bağlı görev yapan ve yabancı dil olarak Türkçe öğreten akademisyenler ile,
2. Nicel veri kaynağı olarak, Kuzey Kıbrıs'ta faaliyet göstermekte olan 1 özel üniversite ile 1 vakıf üniversitesinde öğrenci olup yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler ile,
3. Veri olarak, araştırmaya katılan akademisyen ve öğrencilerin veri toplama araçlarına verdikleri görüşler ile,
4. Yöntem olarak, nitel ve nicel araştırma tekniklerinin eşit ağırlıkta olduğu karma araştırma modeli tasarımı ile,
5. Konu olarak, özel ve vakıf üniversitelerinde yabancı dil olarak Türkçe öğreten akademisyenler ile bu üniversitelerde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin görüşleri temelinde Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi ile,
6. Veri toplama araçları olarak, Kişisel Bilgi Formu, Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri ve Yabancılara Türkçe Öğretimine İlişkin Akademisyen Görüşme Formu ile,
7. Çalışma grubu olarak 10 akademisyen ve 380 yükseköğretim öğrencisi ile,
8. Süre olarak, 2015-2017 öğretim yılları ile,

sınırlandırılmıştır.

1.5.Tanımlar

Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi: Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER) Ankara Üniversitesi Rektörlüğüne bağlı olarak 1984 yılında yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla kurulmuştur. http://tomer.ankara.edu.tr/genel-bilgi/

Ölçünlü Türkçe: Kuralları sözlüklerde ve yazım kılavuzlarında tespit edilmiş, eğitim, hukuk, basın yayın alanları ile resmî yazışmalarda kullanılan, işlev ve

geçerlilik alanı geniş, sosyal sınıf ve yerel iz taşımayan dil türüdür. Diğer bir deyişle ölçünlü dil, standart dildir. https://tr.wiktionary.org

1.6. Kısaltmalar

A : Akademisyen

F : Frekans

TÖMER : Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi

YETKM : Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür Merkezi

DÖSE : Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Araştırmanın Kavramsal Boyutu

Bu bölümde, tezin kavramsal boyutunu oluşturan kavramların tanımına yer verilmiştir.

2.1.1. Eğitim Programları

Öğrenenlere hem okul içinde hem de okul dışında kazandırılması planlanan yaşantılar düzeneği olarak tanımlanan eğitim programı, bireylere Milli Eğitimin temel amaçlarını kazandırmak için düzenlenen faaliyetleri de kapsamaktadır. Eğitim programlarının geliştirilmesindeki en büyük amaç uluslararası düzeyde bir eğitim sisteminin kurulmasını sağlayarak ülkenin kalkınmasına katkı koymak ve nitelikli insan gücü yetiştirmektir. Ayrıca, eğitim programlarının kültürel değerlerin korunup desteklenmesine yönelik amaç doğrultusunda geliştirildiği de bilinmektedir. Bu bağlamda, eğitim programları öğrenenlerin davranış standartlarından, öğrenme ve öğretme etkinliklerine kadar çalışmalara rehberlik etmekte ve bir aracı rol oynamaktadır. Milli eğitim temel politikalarının uygulamaya dönüştürülmesi eğitim programları yoluyla gerçekleştirilmektedir (Kısakürek, 1969; Varış, 1988). Tüm bu işlevlerinin yanında eğitim programları, bireylerin davranışlarını sosyal ve ekonomik düzen içerisinde uyumlu bir şekilde devam ettirebilmelerine yardımcı olma işlevini de üstlenmektedir.

Bir eğitim programında yer alan hedef davranışların öğrencilere ne kadar kazandırıldığı ile ilgili kriterlerin ölçülmesi uygulanmakta olan eğitim programının başarısı ile değerlendirilmektedir (Keser, 2004). Diğer bir ifade ile bir eğitim programında yer alan etkinlikler öğrencilere kazandırılması hedeflenen davranışlara yönelik geliştirilmelidir. Bu noktada bir eğitim programının işlevlerini etkili bir şekilde yerine getirebilmesi için sistemli ve bilimsel olarak geliştirilmesinin gerekliliğinden bahsetmek yerinde olacaktır. Ancak eğitim programlarının genelde toplumların özelde ise bireylerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda teknolojik

gelişmeleri de dikkate alarak geliştirildiği düşünülürse, belirli aralıklarla gözden geçirilmelerine ve güncelleştirilmelerine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bu bağlamda, geliştirilen eğitim programının ihtiyaçlara cevap vermesi ve hedeflenen davranışları geliştirmeye yönelik olması oldukça önemlidir. Bu sebeple geliştirilen veya uygulanmakta olan eğitim programının, alanda meydana gelen değişikliklere ve gelişmelere uygunluğu açısından değerlendirilmesi gerektirmektedir. Zira bir programın etkililiğinin saptanması ancak programın değerlendirilmesi ile mümkündür (Demirel, 2015). Buna göre, eğitim programlarının sistemli ve bilimsel olarak geliştirilmesinin yanında, belirli aralıklarla etkili bir biçimde değerlendirilmesi de gerekmektedir.

2.1.2. Yabancı Dil Eğitim Programları

Yabancı dilin önemi dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi ülkemizde de giderek artmıştır. Cumhuriyet tarihi boyunca etkili, yaygın ve eşitlikçi bir yabancı dil eğitimi sunabilmek amacıyla çeşitli eğitim politikaları geliştirilmiş ve bu bağlamda hangi yabancı dilin, ne zaman, nasıl ve ne amaçla öğretileceğine ilişkin politika, mevzuat ve uygulamalar sürekli değiştirilmiştir (Güneş, 2009). Yabancı dil eğitiminin okul öncesi dönemlere kadar inmesi, yabancı dil bilen bireylere karşı duyulan ihtiyacın eğitim politikalarında olan yerini genişletmiş, uygulanmakta olan eğitim programlarında değişiklik yapılmasını ya da geliştirilmesini zorunlu kılmıştır. Okul öncesi eğitim kurumlarında yabancı dil eğitimi zorunlu olmamasına rağmen bugün gerek Kuzey Kıbrıs'ta gerekse Türkiye'de birçok okul öncesi eğitim kurumunda yabancı dil eğitimi verilmektedir. Önceleri zorunlu yabancı dil eğitimi ilkokul dördüncü sınıfta başlarken günümüzde bu zorunluluk ilkokul ikinci sınıf düzeyine kadar indirilmiştir. Görünen odur ki zaman içerisinde değişen dünyada çağı yakalamak adına her ülke kendi payına düşen şekilde yabancı dil eğitimine destek vermektedir (Çelebi, 2006). Türk eğitim sistemi içerisinde yabancı dil eğitimi var olduğu günden günümüze kadar farklı okul programlarına farklı zamanlarda dâhil edilmiş ve uygulama çeşitli etkinliklerde kullanılmıştır (Demirel, 2012).

Yabancı dil eğitimi konusunda uğraşlar verilerek uygulanan farklı eğitim politikalarının etkisiyle yenilikler yapılmaya çalışılsa da bugün hala ilköğretimden başlayarak yükseköğretim süresince yabancı dil dersi alan öğrencilerin ciddi sorunlar yaşadıkları herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir (Demirel, 2010). Demirel'in

yansıra Haznedar (2010) da Türkiye'de dil öğretim programlarında bütün iyileştirme çabalarına rağmen bugün gelinen noktanın hala çok parlak olmadığını ileri sürmüştür. Bunun nedeni olarak, kalabalık sınıflar fiziksel koşulların yetersizliği, nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda yaşanan sıkıntılar, dil politikaları ve dil öğretim yaklaşımları gibi etkenler gösterilmektedir. Yabancı dil öğretimi ile ilgili bu durum dil politikaları ve çağdaş dil öğretim yaklaşımlarına dair yapılan yanlışlarla daha da kötü bir hale gelmiştir. Yabancı dil öğretmenlerinin karar alma süreçlerine dahil edilmesi gerekirken, dışında tutulmaları ve buna rağmen işin temel sorumluları olarak görülmeleri öğretmenleri birçok açıdan zora koymaktadır. Bu durumu durdurmanın yollarından biri yabancı dil eğitiminde standartları saptamak ve bu saptamayı yapacak akademik bir kurul oluşturmaktır (Haznedar, 2010). Işık da Haznedar gibi yabancı dil eğitiminde karşılaşılan sorunları çözebilmek için akademik bir kurula ihtiyaç duyulduğunu savunmaktadır. Bu bağlamda, akademik kurulun en önemli görevi gerçekçi ve bilimsel verilere dayanarak toplumun çıkarları doğrultusunda yabancı dil eğitimini planlamaktır. Bu şekilde planlanan bir yabancı dil programının daha başarılı olacağı düşünülmektedir (Işık, 2008).

Sonuç olarak fiziksel koşulların yetersizliği, nitelikli öğretmen yetiştirme ile ilgili problemler ve doğru dil politikalarının geliştirilememesi ile uygun dil öğretim yaklaşımlarının uygulanmaması neticesinde yabancı dil öğretim programlarının iyileştirilmesi için fikir birliğine varılmış ve bu konudaki sorunları çözmek için ülkede ciddi adımlar atılmıştır. Dil uygulama gerektiren bir alan olduğundan, dil politikaları da bu doğrultuda geliştirilme yönüne gidilmiştir. Böylece söz konusu politikalar ile uygulama arasındaki uyumsuzlukların en aza indirilmesi planlanmıştır. Ayrıca, uzman kişilerin görüşlerine de başvurularak daha uygulanabilir politikalar üretmek amaçlanmıştır.

2.1.3. Program Değerlendirme

Program geliştirme sürecinin en son basamağı olarak kabul edilen program değerlendirme "gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir" (Erden, 1998:10). Program değerlendirmede en temel amaç program ile ilgili kararlara varabilmek için kullanılan verilerin başarılı bir şekilde toplanması ve

analiz edilmesidir (Wood, 2001). Program değerlendirme, bir eğitim kurumu içerisinde gerçekleştirildiği zaman ise eğitimcilere ve öğrencilere program hakkında bilgi vermek olarak yorumlanmaktadır. Diğer bir ifade ile program değerlendirme çalışmaları, eğitim kurumlarımda uygulanan programların etkililiğini ve başarısını belirlemede önemli yer tutmaktadır. Değerlendirme yapan bir kişi, okul başladığı zaman öğrencilerin ihtiyaç duyduğu becerileri, belirlenmiş amacın toplumsal değerini, çalışmanın maliyetini belirleyerek, belirlenmiş hedeflere karşı eğitim kurumunun çıktılarını tartarak bir karşılaştırma yapmalıdır. Değerlendirme yapan kişinin bu çabaları, program hakkında daha iyi karar verilmesini, daha iyi program geliştirilmesini ve eğitim programının daha iyi kullanılmasını sağlar (Stake, 1967). Kısaca, değerlendirme öğrencilerin eksikliklerini belirleme, belirlenmiş hedeflere ne oranda ulaştıklarını tespit etme, uygulanan yöntemin etkinliğini anlama, uygulanan programın ne oranda etkili ve verimli olduğunu belirleme, yeni bir programın geliştirilmesine yönelik etkileri belirleme ve okul uygulamalarını topluma gösterme vb. gibi çeşitli amaçlarla yapılır (Doğan, 1997, Marsh ve Willis, 2007).

Program değerlendirme Demirel (2006) genelde programa dayalı eğitim kaynaklarını kabul etme, değiştirme ya da ortadan kaldırma kararının verilebileceği bilgileri içermektedir. Özetle, kişilere istenen şekilde davranış kazandırma sürecine yön veren öğretim programlarının başlangıçta belirlediği amaçların ne kadarına ne derecede ulaştığına ilişkin dönüt alabilmek, uygulamada ortaya çıkan eksiklik ve aksaklıkları giderebilmek için programların değerlendirilmesi ve geliştirilmesi gereklidir (Güven ve İleri, 2006). Diğer bir ifade ile, değerlendirme, her eğitim programı için yapılmalıdır. Program değerlendirme çalışmaları hem biten bir faaliyetin son aşamasını hem de başlayacak olan faaliyetin ilk aşamasını oluşturur. (Küçükahmet, 2009; Kısakürek, 1969).

2.1.4. Patton'un Program Değerlendirme Yaklaşımı

Patton (1995), felsefi bir bakış açısı ile program değerlendirme yaklaşımlarını ele alarak, değerlendirme konularını sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırmalar şu şekildedir:

1. Uzman temelli değerlendirme olarak bilinen bu değerlendirmede program katılımcıları ve diğer paydaşalar, program tasarımı sürecinde birlikte rol alarak, program değerlendirme faaliyetlerini birlikte yürütmelidirler.

2. Değerlendirmede elde edilen bilgilerin somut, gözlemlenebilir ve ölçülebilir (insanlarla ilgili sayısal değerler-ailenin gelir düzeyinin artması, suç, oranın azalması gibi) olması durumunda nicel verilere, programın özelliklerinin ve ürünlerinin sayısal olarak ölçülemediği durumlarda (programlar ve diğer kurumlar arasındaki iş birliği ya da güçlülük ve özsaygı hisleri gibi) nitel verilere başvurulması.
3. Değerlendirmeyi tarafsız ve nesnel değerlendirme yapan kişilerin yürütmesi (değer yargısı olmayan değerlendirme) ya da değerlendirmenin her zaman kişisel, mesleki ve politik inançlar ile değerlerin etkisi altında kalması (savunmacı değerlendirme) (akt. Douglah, 1998: 5).

2.1.5. Patton'un Yetişek Değerlendirme Modeli

Paton'un Yetişek Değerlendirme Modeli, tam olarak nitel araştırma yönteminin esaslarına dayanmaktadır. Yetişekle ilgili geçerli ve güvenilir bilgiler, görüşme, gözlem ve ilgili dokümanların incelenmesinden elde edilebilmektedir. Yetişeğe katılanların yetişekle ilgili hikayeleri ve tecrübeleri oldukça önemlidir. Bu tür verilerin toplanması oldukça önemlidir (Patton, 1987).

Bu tez çalışmasında, Patton'un Yetişek Değerlendirme Modeli esas alınarak yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerine Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken kullanılan yetişek değerlendirilmiştir. Bunun en temel sebebi, yabancılara Türkçe öğretimi gerçekleştirilirken eşgüdüm sorunu ile karşı karşıya kalınmasıdır. Diğer bir ifade ile, yabancı dil olarak Türkçe öğreten kurumlar tarafından kullanılan ortak bir programın olmayışı bizi eşgüdüm sorunu ile karşı karşıya bırakmaktadır. Bu tez kapsamı içerisinde görüşlerine başvurulan yabancı dil olarak Türkçe öğreten veya daha önce böyle bir şeyi tecrübe etmiş akademisyenlerin yetişekle ilgili hikayeleri oldukça önemlidir. Bu bağlamda, her katılımcı akademisyen yetişeğe ilişkin görüşlerini bildirmişlerdir. Akademisyenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi süresince edindikleri tecrübelerle yetişeğe ilişkin görüşleri doğrultusunda değerlendirmeler yapılacaktır.

2.2. Dil ile İlgili Kavramlar

2.2.1. Dil

Dil, sadece insanlara özgü olup en etkin iletişim araçlarından biri olarak kabul edilmektedir. İnsanları diğer canlı varlıklardan farklı kılan en belirgin özellikleri düşünebilme ve düşündüklerini dil aracılığı ile başkalarına aktarabilme yeteneğine sahip olmalarıdır. Dili edinebilme yeteneğiyle dünyaya gözlerini açan insanoğlunun bu yetisi, çok uzun yıllardır farklı boyutlarda ve farklı yaklaşımlarla ele alınıp, tartışılmış ve açıklanmaya çalışılmıştır. Birçok araştırmacı, düşünür ve yazar çalıştıkları veya araştırdıkları konulara göre dili tanımlandığından, alanyazında sayısız dil tarifi bulunmaktadır. Bu tanımlardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Dil "*düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir*" (Aksan, 1977, s. 13).

Dil "*insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir*" (Ergin, 1990, s. 234).

Çitçi'ye göre "*kelimeler, kültürün korunduğu ve taşındığı en temel aletlerdir. Kelimelerin yardımı olmadan toplumlar arasında kültür geçişlerinin olamayacağı gibi, kültür unsurları olmadan da yeterli bir dil olmayacaktır*" (Çiftçi, 2004, s. 587).

Arı yukarıdaki tanımlara benzer bir tanımla dili anlama ve anlatma becerilerinin bir alt açılımı olarak kabul ederek, okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerinden oluştuğunu ifade eder. Dinleme ve okumanın anlamaya yönelik dil becerileri olduğunu belirtirken, konuşma ve yazmanın da anlatmaya yönelik dil becerileri olduğunu dile getirmektedir (Arı, 2011).

Yukarıda değişik isimler tarafından yapılan dil tanımları göz önünde bulundurulduğunda, Banguoğlu'nun tanımı arlarında en genel tanım olarak kalmaktadır. Banguoğlu dil için "*insanların meramını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaretler sistemidir*" (Banguoğlu, 1986, s. 9) şeklinde bir tanım yapmıştır. Bu

noktada, Banguoğlu (1986) insanların duygu ve düşüncelerini aktarmak için dili kullandıklarına vurgu yaparak, dilin bu yöndeki işlevselliğinin üzerinde durmuştur.

Yukarıda birbirinden farklı dil tanımlarına yer verilmiştir. Fakat, alanyazın incelendiği zaman daha onlarca dil tanımına rastlanmaktadır. Var olan tüm tanımlarda anlatılmak istenenleri toparlayıp tek bir tanıma sığdırmak imkânsız gibi görünse de Demirel (2004) alanyazında yer alan dil tanımlarının ortak yönlerini dikkate alarak dil kavramını anlatan cümleleri şu şekilde sıralamıştır:

- *Dil, bir sistemdir.*
- *Dil, seslerden oluşur.*
- *Dil, bir iletişim aracıdır.*
- *Dil, bir düşünce aracıdır.*
- *Dil, insanların oluşturduğu toplumlarda konuşulur; insana aittir.*
- *Dil, bir milletin birliğini sağlayan en önemli unsurdur.*
- *Dil, konuşulduğu toplumun kültürü ile sıkı ilişkiler içindedir. Onun yaşayışını ve düşünme şeklini yansıtır* (Demirel, 2004, s. 2).

Demirel (2004) dil kavramının ne anlama geldiğini yukarıdaki cümlelerle özetlemiştir.

Yukarıda farklı yazar ve araştırmacılar, dilin tarifini yaparken farklı tanımlar kullanmışlardır. Yapılan bu tanımlar göz önünde bulundurulduğu zaman dil düşüncelerin aktarılması ve insanlar arasındaki iletişimin sağlanması için bir araç, sesleri içinde barındıran canlı bir varlık, kültür ile ayrılması imkânsız bir sosyal olgu ve dil becerileri olan okuma, konuşma, yazma ve dinlemeyi mümkün kılan bir sistem olduğu söylenebilir. Demirel (20004) farklı özelliklerine değinerek dilin tek bir tanımla alanyazında yer almasını sağlamıştır.

2.2.2. Anadili

Anadili kavramını açıklamadan önce “ana dil” kavramı ile olan farkını ortaya koymak gerekmektedir. Bunun temel sebebi her iki kavramın da bilimsel çalışmalarda, kitaplarda ve günlük konuşma dilinde çoğunlukla yanlış kullanılmasıdır. Bu yanlışlığın, genel olarak sebebi ise kişilerin “ana dil” kavramını “anadili” kavramı yerine kullanma eğiliminde olmalarıdır. Bu durum, bazen iki kavramın birbirinin

yerine kullanılmasına kadar gitmektedir. Buradan hareketle, iki kavramın da aslında birbirlerinden farklı anlamlar taşıdıklarını ve bu nedenle birbirlerinin yerine kullanılamayacaklarını ortaya koymak gerekmektedir. Bu bağlamda, anadili öncelikle anneden öğrenilen, sonra yakın aile çevresinden, sonra da ilişkide bulunulan çevrelerde öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dil olarak tanımlanmaktadır (Aksan, 1975).

Ayrıca, dilbilimciler de çocuğun dilsel oluşumu ve gelişimi sürecinde annenin etkisinin ve payının oldukça büyük olduğunun altını çizmişlerdir. Çocuğun algıladığı sesler, ses kalıpları, vurgulama, tonlama gibi dile özgü öğeler annenin dilinden kaynaklanmaktadır ve tüm bunlar dilsel edimlere dönüşerek çocuğun bilinçaltına yerleşmeye başlar. Bilinçaltında kurulmaya başlayan bu dilsel altyapı kolay kolay değişmez (Özdemir, 1983). Kişi hayata gözlerini dil yetisi ile birlikte açar ve anadilini bu yetisi sayesinde edinir. Diğer bir deyişle, kişilerde dil edinimi doğdukları andan itibaren başlayıp, çocukluk yıllarına kadar devam eder ve yine bu dönemde sona erer.

Anadil kavramı ise "*belli dil öbekleri içinde toplanan ve akraba oldukları kabul edilen dillerin aslını oluşturan kaynak dildir. Örneğin, Latince Roman dillerine göre bir anadildir*" (Topalaoğlu, 1989, s. 24). Topalaoğlu'nun (1989) tanımına benzer bir ana dil tanımı da alanyazında şu şekilde yer almaktadır: "*Başka diller türetmiş olan dil. Örneğin Latince, Roman dilleri için anadildir*" (Koç, 1992, s. 28). Tanımlardan da anlaşıldığı gibi "anadil" ve "anadili" kavramları birbirlerinden farklı manalar taşımaktadırlar. Bu sebeple, anlam karmaşası yaratmamak için kelime seçimine dikkat etmek gerekmektedir.

2.2.3. Yabancı Dil

En genel tanımı ile yabancı dil, anadilinden sonra öğrenilen dildir. Bazı durumlarda yabancı dilin, ikinci dil olarak kabul edildiği de görülmektedir. Ancak şunu belirtmek gerekir ki yabancı dil olarak öğrenilen her dil, kişinin ikinci dili olmayabilir. Anadilinden sonra öğrenilen diller arasında en yaygın şekilde kullanılan ve en iyi düzeyde bilinen dile kişinin ikinci dilidir demek doğru olacaktır.

Klein (1984) yabancı dil kavramını, dilin kullanıldığı ülke dışında derste öğrenilen ve devamında günlük iletişim için birinci dil yani ana dili yanında kullanılmayan dil akla gelmektedir şeklinde açıklamaktadır. Klein'in (1984) yabancı

dil tanımına benzer bir tanımı da Henrici ve Riemer (2007) yapmışlardır. Henrici ve Riemer'e (2007) göre, yabancı dil olarak adlandırdığımız dilin tek dilli bir çevrede baskın olarak ders yoluyla kontrollü bir biçimde öğretilmesi gerekmektedir. Bu şekilde öğretilen dil yabancı dildir.

Henrici ve Riemer (2007) çok dilliliğin hâkim olduğu çevrelerde, kontrollü veya kontrolsüz bir şekilde edinilen veya öğrenilen dilin ikinci dil olduğunu savunmaktadırlar. Demircan (1990) da alanyazında yapılan yabancı dil tanımlarına benzer bir tanım yaparak yabancı dili ana dilinden sonra bilinçli olarak öğretilen dil şeklinde tanımlamaktadır. Ancak Demircan (1990) bazı araştırmacı ve yazarların yaptığı gibi çevreyi tek dilli veya çok dilli olma durumuna göre ayırmadan, ana dilinden sonra öğretilen dilin yabancı dil olduğunu belirtmiştir. Buradan hareketle, her ne kadar da "yabancı dil kavramı", "ikinci dil" kavramı ile yakın anlam taşısa da ikisi birbirinden kesin bir çizgi ile ayrılmalıdır.

Bu bağlamda, alanyazında ve yukarıda yapılan tanımlardan yola çıkarak, bir dilin "yabancı dil" olarak mı yoksa "ikinci dil" olarak mı kullanıldığını ortaya koymak, dilin işlevselliğini netleştirmekle mümkündür. Bu durum da toplumdan topluma farklılık gösterebilmektedir. Örneğin, Kuzey Kıbrıs'ta eğitim amaçlı bulunan yabancı uyruklu öğrenciler, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmektedirler. Bu öğrencilerin tamamına yakını İngilizcenin yanında kendi ülkelerine ait dili de biliyorlar. Bu durumda, çoğu en az iki dilli olarak adlandırılmaktadırlar. Türkçeyi belirli bir amaç için öğrendiklerinden Türkçe bu öğrencilerin "yabancı dili" dir. Birbirleriyle günlük iletişimlerinde Türkçeyi değil ya kendi dillerini ya da ortak dil olan İngilizceyi kullanmaktadırlar. Bu tez kapsamında da yabancı uyruklu yüksek öğretim öğrencileri Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmektedirler.

2.2.4. Dil Öğretimi

Chomsky (1957) kişinin etrafında konuşulan dili algılamak ve sonra da öğrenmek için genetik olarak programlanmış olduğunu savunmaktadır. Buradan hareketle, dünyaya gözünü açan her sağlıklı bireyin dil öğrenmeye hazır olduğunu söylemek mümkündür. Topbaş ve diğerleri (1998) kişilerin dünyaya gelmeleriyle birlikte anadillerini okul çağına kadar doğal olarak, herhangi bir öğretime tabi tutulmadan kendilerinin kazandığını savunmaktadırlar. Diğer bir ifadeyle, dil

toplumsal bir olgudur ve kişi anadilini en başta ailesiyle sonra yakın çevresiyle ve daha sonra da okulun yardımıyla şekillendirmektedir. Dilin tanımını yaparken de belirttiğimiz gibi dil yaşadığımız toplumu yansıtan bir aynadır. Toplumu toplum yapan ne varsa dile yansımaktadır. Giydiğimiz kıyafetten, yediğimiz yemeklere, neler düşündüklerimize, sohbet konularımıza kadar her şey konuştuğumuz dilde kendini göstermektedir. Çelebi'nin (2006) de ifade ettiği gibi "dil konuşulduğu toplumun ruhunu yansıtmaktadır" Çelebi, 2006, s. 303). Sonuç olarak, bireyler çevrelerinde olup bitenleri anadillerinin kendilerine açtığı pencereden izlerler; olayları ve durumları anadillerinin anlama ve anlatma yolunu takip ederek anlarlar ve söze geçirirler.

Dil öğretimi, çok uzun yıllardan beri hem farklı eğitim kurumlarında hem de özel ortamlarda devam eden, sürekli yenilenen ve giderek önem kazanan bir olgudur. Dil olgusu kendi içinde iki farklı boyutu içermektedir. Biri öğrenme diğeri ise öğretme. Dil öğrenirken de dili öğretirken de bireyler tarafından kullanılan belirli ölçütler vardır. Ancak, öğrenenlere temel dil becerilerini en etkili şekilde kazandırabilmek için belirlenen ölçütler çerçevesinde kullanılacak yöntem ve teknikleri seçerken oldukça dikkatli davranılması gerektiği söylenebilir.

Türkiye'de ve Kuzey Kıbrıs'ta yabancı dil öğretimi konusunda yıllardır uğraş verilmektedir. Bu süreçte uygulanan dil öğretimi her ne kadar birbirinden farklı eğitim politikalarından etkilense de anlama ve anlatım becerilerini (Kavcar, 1998) öğrenenlere kazandırma her zaman için ana hedef olarak alınmıştır. Anlama ve anlatım becerileri, dil öğretiminde temel beceriler olarak kabul edilmektedir. Okuma ve dinleme, anlama becerileri başlığı altında yer alırken, konuşma ve yazma, anlatım becerileri başlığı altında yer almaktadır. Diğer bir ifadeyle, okuma ve dinleme becerilerini kazanma sürecinde olan öğrenenler, konuşma ve yazma becerilerini kazanma sürecinde olan öğrenenlere göre daha pasiftirler ve ortaya herhangi bir ürün koymazlar. Oysa, konuşma ve yazma becerilerini kazanmaya çalışan öğrenenlerin bu süreçte üretken olmaları gerektiğinden aktiftirler. Bireyler düşüncelerini konuşarak veya yazarak aktarırlar.

Sözlü ifadeleri ve yazıya aktardıkları duygu, düşünce ve gözlemleri ortaya koydukları ürünleridir. Buradan hareketle, dil öğretiminde dinleme, okuma, konuşma ve yazma başlıkları altında toplanan her bir temel dil becerisini birbirinden ayrı tutmak

mümkün değildir. Dil öğretimi açısından eşit önem taşıyan her bir dil becerisini en etkili şekilde bireylere kazandırmak, bu süreçte ulaşılması gereken ana hedeftir.

2.2.5. Anadili Öğretimi

Her ülke, kendi eğitim politikasında anadili öğretimine önemli bir yer ayırmaktadır. Bunun temel sebeplerinden biri anadili öğretiminin dünyadaki kişisel ve toplumsal gelişmelerin ortaya çıkmasında ve akademik ve kültürel gelişmelerde büyük bir role sahip olmasıdır. Anadili öğretimine verilen önemin bir diğer sebebi ise anadilin kişilerde ulusal bilincin oluşması için sağladığı katkıdır.

Anadili öğretimi sürecinde öncelikli amaç dilin temel becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin gelişimini en iyi şekilde gerçekleştirmektir. Türkçe öğretimi bu dört temel beceri üzerine yapılandırılmıştır. Kavcar, Oğuzkan ve Sever'e (1999) göre dinleme ve okuma becerileri dilin anlama boyutunu oluştururken, konuşma ve yazma becerileri de dilin anlatım boyutunu oluşturmaktadır. Her iki boyutun da öğrencilere en etkili şekilde öğretilmesini hedeflemekteki amaç, öğrencileri kendi anadillerinin beceri alanlarında yetkin kılmaktır. Öğrencilerin gerek günlük yaşamlarında gerekse okulda başarılı olmaları anadillerinde yetkin olmalarından geçmektedir. Anadilini yazılı ve sözlü olarak doğru kullanabilen yurttaşlar yetiştirmek devletin kendi eğitim sistemine yüklediği bir görevdir (Sinan, 2006). Buradan hareketle, kendi anadillerini doğru ve düzgün kullanamayan bireylerin, diğer alanlarda başarılı olmalarını beklemenin çok doğru olmayacağı söylenebilir.

2.2.6. Yabancı Dil Öğretimi

İnsanı, diğer tüm canlılardan ayıran en temel farkın kullandığı dil olduğu daha önce de belirtilmişti. Bu bağlamda, bireyler dünyadaki gelişmeleri takip edebilmek, içinde bulunduğumuz bilgi çağının gereklerini yerine getirebilmek ve onu yakalayabilmek için anadilinin dışında yabancı bir dile ihtiyaç duymaktadırlar. Dahası, Avrupa Birliği'ne üye olmayı hedefleyen ülkeler için artık bir yabancı dil bilmek yeterli değildir. Daha fazla yabancı dil bilmenin çok daha avantajlı olduğu günümüzde, yabancı dil öğrenmek ve etkili bir dil öğretimi gerçekleştirmek olmazsa olmaz koşutlardan biri haline gelmiştir.

Yabancı dil bilen kişilerin bilmeyenlere göre en büyük avantajı şüphesiz dünyaya açılan iki pencerelerinin olmasıdır. Kişi bir fakat bakış açısı iki tanedir. Bu bağlamda, yabancı dil bilmek dünyayı sadece farklı açılardan görmemizi sağlamaz, aynı zamanda düşünce şeklimizi de etkisi altına alır. Bu durumda kendi anadilleri dışında bir veya birkaç yabancı dil bilenlerin, bilmeyenlere göre dünya hissiyatını yakalamada daha hızlı olduklarını söylemek mümkün olacaktır. Yabancı dil veya diller bilmenin bir diğer kazanımı da kültürel hassasiyetlerinin yüksek olmasıdır. Tüm bunların yanında, yabancı dil bilen kişiler iş bulma konusunda daha az sıkıntı yaşadıklarından ekonomik olarak daha rahattırlar. Başka bir ifadeyle, yabancı dil bilmek bireylere ekonomik fayda da sağlamaktadır. Lo Bianco (1987) yabancı dil bilmenin bireysel ve toplumsal kazanımlarını en kısa şekilde aşağıdaki gibi özetlemiştir:

- Zenginlik (kültürel ve entelektüel birikim)
- Ekonomi (iş hayatı ve dış piyasa)
- Eşitlik (sosyal adalet ve avantaja dönüştürme)
- İletişim (dünyada ülkenin yer edinmesi)

İnsanların başka bir toplumda hayatlarını sürdürmek zorunda kalmaları, kendi kültürlerini başka insanlara aktarma arzuları veya farklı kültürlere olan ilgi ve merakları kişilerin yabancı dil öğrenme konusunda güdülenmesini sağlamıştır. Bu nedenle, insanların yabancı bir dil öğrenme istekleri veya zorunlulukları uzun yıllardan beri güncelliğini koruyarak günümüze kadar gelmiştir. Ancak, 20. yüzyıldan itibaren dil öğretimine verilen önemin daha da arttığı gözlemlenmektedir. Bunun temel sebebi ise, yaşadığımız dünyanın küreselleşme sayesinde küçük bir köye dönüşmüş olmasıdır.

Dil bağlamında küreselleşme ise bireylerin kendi anadillerinin yanında bir ya da birkaç dilde iletişim kurma yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Küreselleşme sürecinde farklı kültürlere sahip bireyler birbirleriyle iletişim kurmaktadırlar. Bir başka ifadeyle, farklı dünya görüşü, yaşam biçimi ve değerler sistemine sahip bireyler farklı dillerde birbirleriyle anlaşmak durumundadırlar. Bu durum dilin yapısını bilmekten daha geniş bir dil becerisinin kazanılmasını gerektirmektedir. Bu ise

bugünkü dünyada çok önem kazanan kültürlerarası iletişim konusunu gündeme getirmiştir (Köing, 2010).

Buradan hareketle, yabancı dil öğretiminin sadece hedef dildeki temel dil becerilerini kazandırmak, dil bilgisi ve kelimelerini öğretmek olmadığını söyleyebiliriz. Bunlara ilaveten, o dilin kültürünün de öğretimidir. Dil ve toplum birlikte şekillendiği için yabancı bir dili gerçek anlamda öğrenmek, anlamak ve konuşmak o toplum gibi düşünebilmeyi gerektirmektedir. Bu da o dili şekillendiren kültürü öğrenmekle mümkün hale gelmektedir (Memiş, 2016).

Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde de Türk kültürünü öğretmek hedeflenmelidir. Türk kültürünü öğretmeden yapılacak olan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çok etkili olmayacaktır. Bunun temel sebebi, diğer birçok dilde olduğu gibi Türkçede de bazı kavram ve olguların ancak kültürle birlikte anlatıldığı zaman anlam kazandığı gerçeğidir. Başka bir ifadeyle, *"yabancı bir dili öğrenen kişi o dilde yanlış anlaşılmalardan sakınmak ve etkili bir iletişim gerçekleştirmek istiyorsa kavramların karşılıklarının yanı sıra o dilin kültürünü de öğrenmek zorundadır"* (Memiş, 2016, p. 6). Özetle, *"yabancı dil öğrenen kişi, hedef dilin iletişim açısından gerekli olan kültürel verilerini öğrenmeli, iletişim becerilerini edinmelidir"* (Demircan 1990, s. 26).

Yabancı dil öğretimi gerçekleştirilirken, bu öğretimin nasıl yapılması gerektiği her zaman tartışma konusu olmuştur. Alanyazında, bu konuda yapılmış yüzlerce çalışma yer almaktadır. Yabancı dil öğretim sürecine bakıldığı zaman, farklı yöntemlerin geliştirilmiş ve kullanılmış olduğu görülmektedir. Önce geliştirilen bir yöntemin yetersiz ya da etkisiz kaldığı durumlarda, hemen alternatif bir yöntem geliştirilmiştir. Diğer bir ifadeyle, "*yabancı dil öğretiminde kullanılagelen yöntemler, genel itibariyle, kullanılmakta olan bir yöntemin eksikliklerini veya yetersiz kaldığı noktaları kapatmak amacıyla ortaya çıkmış, bu çabalar yabancı dilin daha iyi öğretilmesine katkı sağladığı gibi, bu alana alternatif yöntemler kazandırmıştır*" (Memiş ve Erdem, 2013, s. 297).

Dil öğretiminde geliştirilen yöntemlerin ortak amacı, öğrencilerin hedeflenen noktaya en hızlı ve doğru şekilde ulaşmalarını sağlamanın yanında hedef dili en etkin şekilde öğrenmelerini gerçekleştirmektir. Ancak mevcut yöntemlerin çeşitliliği göz

önünde bulundurulduğunda, hangi yöntemin bu noktada en etkili olacağı sorusu ile karşı karşıya kalmaktayız. Yabancı dil öğretim yöntemlerinin tümü yıllardır hem Türkiye ve Kuzey Kıbrıs'ta hem de dünyanın dört bir yanında kullanılmaktadır. Bazı yöntemler diğerlerine göre daha başarılı olsalar da bunların eksiksiz ya da mükemmel olduklarından söz etmek doğru olmaz. Örneğin, yabancı dil öğretim yöntemlerinden biri olan geleneksel dilbilgisi uzun yıllar boyunca hem Türkiye ve Kıbrıs'ta hem de diğer ülkelerde baskın olmuştur. Fakat, bu yöntemle yabancı dil öğrenen kişiler, yazma ve okuma becerileri yönünden arzu edilen ilerlemeyi kaydederken, konuşma ve dinleme becerileri yönünden istenilen düzeye ulaşamadıkları için birtakım problemler yaşarlar (Hengirmen, 2006).

Seksenli yıllarda, dilbilimi alanında olumlu gelişmelerin meydana gelmesi, dil öğretim yöntemlerini de etkilemiştir. İletişimci dil öğretme yöntemi gibi yeni yöntemlerin uygulanmasına yönelik teşebbüsler, yabancı dil öğretimine girmeye başlamıştır (Karababa, 2012). İletişimci yaklaşımda, öğretimin merkezinde öğretmen değil öğrencidir. Bu yöntemle öğretmenin sınıf içerisindeki rolü öğrencilerin dil öğretim amaçlarına uygun bir şeklide birbirleriyle iletişim kurmalarına yönlendirici olmaktır (Demirel, 2010). İletişimci yaklaşıma göre asıl önemli olan dilin kurallarını bilmek değil, o dili iletişim aracı olarak kullanabilmektir.

Yabancı dil öğretimi için geliştirilen yöntemlerin giderek öğrenciyi pasif kılıp öğretmen odaklı olmaktan çıkıp, öğrenciyi mümkün oldukça aktif kılarak öğrenci merkezli olma yolunda olduklarını gözlemliyoruz. Eğitim-öğretim ortamlarında öğrencilerin aktif olmalarını sağlayarak verilen eğitimin daha etkili olduğu uzun yıllardır savunulan bir görüş olmuştur.

Kısaca özetlemek gerekirse, şu ana kadar *"pek çok öğrenim ve öğretim yöntemi geliştirilmesine rağmen gerçek anlamda tek başına yeterli ve ideal bir yöntemin varlığından söz edilemez"* (Memiş ve Erdem, 2013, s. 298). Her ne kadar bu yöntemler yabancı dili en iyi şekilde öğretme iddiasıyla geliştirilseler de belli zaman aralıklarında mevcut yöntemlere alternatif yöntemler geliştirilmesi, tek ve mükemmel bir yöntemin varlığından söz edilemeyeceğini göstermektedir. Memiş ve Erdem'e (2013) göre geliştirilen yöntemlerin başarılı olabilmesi için sadece kullanım özellikleri değil aynı zamanda hedef kitlenin kişisel özellikleri, öğretimin yapıldığı çevrede konuşulan dil, ekonomik ve sosyal durum gibi etmenlerin de hesaba katılarak yöntemin kullanım

özelliklerinin uyarlanması ve geliştirilmesi gerekmektedir. Bu noktada, *"dil öğretim yöntemlerini birbirinden kesin çizgilerle ayırıp tek bir yönteme bağlı kalmak yerine; ihtiyaç duyulduğundan hangisi gerekli ise onu kullanmanın daha doğru bir yöntem olduğu unutulmamalıdır"* (Uçak, 2016, s. 78). Daha önce de bahsedildiği üzere, geliştirilen yöntem ve metotların nerdeyse tamamı farklı bir eksikliği gidermeye yöneliktir. Bu gerçekten hareketle, öğretici hedef kitleyi dikkate alarak kullanacağı yöntemler konusunda seçici olmalıdır.

2.2.7. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Önemi

"Bir lisan, bir insan" sözünden yola çıkarak dil bilmenin kişiye çok şey kattığını söylemek mümkündür. İnsanoğlunun, birden fazla dil öğrenebilme ve bu dilleri konuşabilme yeteneğine sahip olduğunu göz önünde bulundurursak, bireylerin tek dille yani kendi anadilleriyle sınırlı kalmalarının günümüzde değeri olduğu söylenemez. Zaten dünya nüfusunun yarısı kendi anadilleri dışında en az bir dil daha konuşmaktadır. Bu durum, globalleşen dünyamızda yabancı dil bilmenin büyük bir önem kazanması ile sonuçlanmıştır. İnsanların hangi sektörde çalıştığına bakılmaksızın, en az bir yabancı dil bilmeleri beklenmektedir. Diğer bir ifadeyle, bir yabancı dil bilmek ayrıcalık olmaktan çıkmış, herkesin sahip olması gereken bir özellik olmuştur. Bu durum günümüzde yabancı dil eğitimine verilen önemi de artırmıştır (Göçer, 2009_b).

Yabancı dil öğrenmeye olan ihtiyaç arttıkça, yabancı dil öğretimine verilen önem de bugüne kadar hiç olmadığı kadar önemli olmuştur. Fakat Türkiye ve Kuzey Kıbrıs için durum biraz daha farklı yol almıştır. Örneğin Türkiye, diğer Avrupa ülkeleri ile ekonomik, sosyal ve daha birçok alanda karşılaştırıldığı zaman ülke olarak giderek değer kazanırken, Türkçe'nin de aynı ölçüde değer kazanmasına gerekli çaba harcanmamıştır. Ülkeler arasında gerek siyasi gerekse bireysel düzeyde artarak devam eden ilişkilerin İngilizce veya Avrupa dillerinden biri ile yapılabileceği düşünüldüğünden, Türkçeyi yaygınlaştırmak için gerekli dil politikalarının geliştirilmesine ya da Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmeye çok fazla önem verilmemiştir. Oysa, Türkiye'de yabancı dil bilmek sosyal, kültürel, siyasi ve ekonomik bakımdan ne kadar önemliyse, Avrupa ülkelerinde Türkçe bilmek de bir o kadar önemli görülmeli ve Türkçe öğretimine diğer Avrupa dillerinin öğretimine verilen önem verilmeliydi. Fakat, bu durum Türkiye'nin diğer ülkelerle küresel

etkileşiminde etkin roller almaya başlamasıyla değişmeye de başlamıştır. Ulusların güçlü ve etkin bir şekilde dünya platformunda yer almaları doğal olarak dillerinin de bu platform üzerinde önem kazanmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda Türkiye, Türkçe öğretimi konusunda açtığı merkezlerle hem Türkiye'de hem de dünyanın dört bir yanında oldukça önemli adımlar atmıştır. Türkçe diğer diller gibi önemsenmeye, merak edilmeye, ilgi görmeye ve daha prestijli olmaya başlamıştır. Özetle, yabancılara Türkçe öğretimi gün geçtikçe önem kazanmakta ve Türk dili günden güne daha fazla talep edilir hale gelmektedir (Barın, Çangal ve Başar, 2017).

Türkiye ve Türk diline belli bir süreden beri verilen öneme rağmen, Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili yürütülen iyileştirme çalışmaları, batı dilleri için yapılan öğretim çalışmaları ile karşılaştırıldığı zaman sayıca çok fazla değildir. Diğer bir ifadeyle, Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminin teorik ve kuramsal olarak gelişmesi, Avrupa dillerine kıyasla oldukça yeni sayılır (Yıldırım ve Tüfekçioğlu, 2016).

Batı üniversitelerinde ülke dilinin yabancı dil olarak öğretimine ve aynı zamanda öğrenimine ilişkin detaylı ve kapsamlı çalışmaların yürütüldüğü yıllardır bilinmektedir. Birbirine yakın anabilim dalları ve öğretmen yetiştirme birimleri arasında sıkı bir iş birliği yapılmaktadır. Ancak bu durum Türkiye ve Kuzey Kıbrıs'taki üniversitelerde farklı bir boyuttadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi anabilim dallarının yaklaşık olarak otuz yıllık bir geçmişi vardır. Bu dönemden sonra hangi öğretmenlerin, hangi konuları ve ne tür ortamlarda öğretebileceği ile ilgili sorulara yanıtlar aranmaya başlanmıştır (Koç, 1993). Alanda umut verici gelişmelerin yer alması da bu dönemden sonraya rastlamaktadır. Geniş kapsamlı dilbilimsel araştırmalar, yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik tasarlanan materyalleri konu alan çalışmalar, bu süreçlerde kazanılan deneyimlere yer veren araştırmalar, yabancı dil olarak Türkçe öğreten kişilerin sahip olması gereken nitelikleri tartışan ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programlarının içeriğinin hazırlanması ile ilgili çalışmalar son dönemlerde hız kazanmaya başlamıştır.

Yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili yukarıda bahsedilen konularda ilk kaynakların alanyazında yer almasına öncülük eden kurumlar Türkiye'nin en iyi üniversiteleri arasında bulunan birkaç üniversitedir. Ankara Üniversitesi ile Boğaziçi Üniversitesi, yabancılara Türkçe öğretimi konusunda diğer kurum ve kuruluşlara

liderlik etmişlerdir. İlk Orta Asya Türk Cumhuriyetleri'nden ve daha sonra başta Afrika ülkeleri olmak üzere farklı coğrafyalardan gelen öğrencilere ev sahipliği yapan bu üniversiteler, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi faaliyetlerinin öncüleri olarak kabul edilmektedirler. Buradan hareketle, üniversitelerin kendi bünyelerinde kurdukları TÖMER'lerle yabancı dil olarak Türkçe öğretimini kurumsallaştırdıklarını söylemek doğru olacaktır. İlk TÖMER, Ankara Üniversitesi tarafından 1988 yılında kurulmuştur, fakat bunu ilerleyen yıllarda Türkiye'nin birçok ilinde kurulan TÖMER'ler takip etmiştir. TÖMER'lere ilaveten Yunus Emre Enstitüleri de yabancılara Türkçe öğretimi konusunda 2009 yılından beri faaliyet göstermektedir. Bu merkezler dünyanın birçok ülkesinde bulunmakta ve yabancılara Türkçe öğretmenin dışında kültürel ve sanatsal faaliyetler yürütmekte, bilimsel araştırmalara destek vermek gibi misyonları üstlenmektedirler.

Yurt dışındaki merkezlerde ve bazı kurum ve kuruluşlarda Türkçe öğrenenlerin sayısı hakkında yeterli veri bulunmamakla birlikte, son yıllarda Türkçeye olan ilgi ve merakın düzenli olarak arttığını söylemek mümkündür. Türkiye'de Türkçe öğrenmeye karşı olan talep, önceki yıllarla karşılaştırılamayacak oranda artmıştır. Hem daha önce belirtildiği gibi yurtdışından Türkiye'deki üniversitelerde öğrenim görmek amacıyla gelen öğrencilerin sayıca artmaları hem de Suriye'den gelen sığınmacıların sayısının hızlıca artması Türkçe öğrenme talebini çok yukarılara çıkarmıştır. Şubat 2016'dan itibaren Türkiye'nin koruması altında yaklaşık üç milyon Suriyeli yaşamakta, dört yüz bin kişi de ikamet izni ile Türkiye'de bulunmaktadır. Sayıları çok fazla olan bu kişilerin çoğunluğu Türkçe bilmediğinden, Türkçe öğrenmeye ihtiyaç duymaktadır. Bu ihtiyaç, üniversitelere bağlı Türkçe öğretim merkezleri ile geçici barınma merkezlerinde Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı tarafından organize edilen kurslar ve halk eğitim merkezleri ile özel kuruluşlar/kişiler tarafından verilen kurslar yoluyla giderilmeye çalışılmaktadır. Özetle, bugün yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı, yetişmiş, insan gücüne ihtiyaç, duyulan önemli ve cazip bir alan haline gelmiştir (Yıldırım ve Tüfekçioğlu, 2016).

2.3. Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenme Süreci

Son yıllarda Türkiye'nin ekonomik olarak gelişmesi dünyadaki önemini büyük ölçüde arttırmıştır. Bu durum, politik açıdan da diğer dünya devletlerinin ilgisini çekmiş, gözler Türkiye'ye çevrilmiştir. Ekonominin büyümesi ithalat ve ihracattaki

yoğunluğun artmasına neden olmuştur. Bir taraftan Türk yatırımcılar ülke sınırlarını aşarak dünyanın her bir köşesine el atmaya çalışmışlar, diğer taraftan da yabancı yatırımcılar ülkeye gelerek yatırım yapma hayallerini gerçekleştirmişlerdir. "*Türkiye ekonomisi, Avrupa Birliği'ne üyelik surecinin de etkisiyle büyük bir dönüşüm gerçekleştirmiş, ve pek çok alanda yapısal reformlar hayata geçirilmiştir*" (Dışişleri Bakanlığı, 2015).

Yukarıda bahsi geçen ekonomik gelişmelerin doğal olarak Türk Eğitim sistemine yansımaları olmuştur. Orta Asya Türk Cumhuriyetleri'nden ve Afrika ülkelerinden üniversite eğitimi almak için gelen öğrencilerin sayısında artış görülmesi en güzel örneklerden biridir. Çoğunluğunu Türk öğrencilerin oluşturduğu, tek kültürlü sayılabilecek bir yükseköğretim sisteminden çokuluslu ve çok kültürlü bir yükseköğretim sistemine geçişin yaşandığını söylemek mümkündür. Türkiye'deki yüksekeğitim kurumları yüzlerini dışarıya dönmüş, farklı ülkelerden gelen öğrencilere ev sahipliği yapmaya başlamıştır. Çetinsaya 1983 ile 2014 yılları arasında uluslararası öğrenci sayısında olan artışı şu sözlerle dile getirmiştir:

"*Yükseköğretimdeki uluslararası öğrenci sayısı istikrarsız olarak büyümesini yetersiz de olsa sürdürmektedir. 1983'te 5.378 olan öğrenci sayısı, 1990'da 7.661'e, 2000'de 16.656'ya, 2012'de 43.000'e ve Yükseköğretim Kurulu'nun Nisan 2014 verilerine göre 55.000'e ulaşmıştır. Açıköğretim yurt dışı programları dahil edildiğinde bu sayı 70.000'e yaklaşmaktadır*" (Çetinsaya, 2014: 151).

Türkiye'ye gelen öğrenci sayısında yaşanan artış hem özel hem de vakıf üniversitelerinin sayısını arttırmıştır. Bir nevi, yükseköğretimde rekabeti başlatmıştır. Rekabetin baş göstermesi, yaşanan problemlerin daha kısa sürede çözülmesini sağlamıştır. Yükseköğretimde eğitim görmek amacıyla uzun yıllardan beri Türkiye'ye gelen bu öğrenciler "yabancı öğrenci" adıyla anılmamaktadırlar. Dolayısı ile bu öğrenciler için Türkçe, öğrenilmesi gereken, öğrenildiği taktirde hayatlarını kolaylaştıracak bir "yabancı dil" olmuştur. Bu noktada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin oldukça önemli olduğunu ve bunun düzgün bir şekilde gerçekleştirilmesinin ancak doğru ve başarılı bir eğitim politikasının geliştirilmesiyle mümkün olabileceğini belirtmek gerekir. Bu gerçekten hareketle, eğitim amaçlı gelen yabancı öğrencilerin ülkeye sağlayacağı fayda ile yabancılara Türkçe öğretimi

konusunda ülke olarak Türkiye'nin göstereceği başarı arasında sıkı bir bağ olduğu yadsınılmayacak bir gerçektir.

Bireylerin eğitim-öğretim sürecinde istekli olma durumları tamamen motivasyonları ile alakalıdır. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeyi etkili bir şeklide öğrenebilmelerinde motivasyon oldukça önemli bir etkendir. Şöyle ki; motivasyon düzeyi düşük olan öğrenciler temel dil becerilerini geliştirmede motivasyon düzeyi yüksek olan öğrencilere göre daha yetersiz kalırlar (Oxford ve Shearin, 1994).

Yabancı dil öğrenenler, genellikle, öğretim sürecinin başında hedef dile karşı önyargılı olurlar ve çoğu zaman da farkında olmadan önlerine setler çekerler. Öğrenciler tarafından yabancı dile karşı geliştirilen bu önyargılar dil öğretiminde motivasyonun düşmesine sebep olmaktadır (Aslanargun ve Süngü, 2006). Öğrencilerin önyargılarından kurtulmalarını sağlamak, önlerine çektikleri seddi yıkmak ve sonuç olarak onları Türkçe öğrenmeye motive etmek için yapılması gereken işlerden biri de dersleri eğlenceli hale getirmektir.

Barın'a (2004) göre her yabancı dil öğrenen kişi ilk önce kendine psikolojik bir duvar örer ve zaman zaman da bu yeni dili öğrenemeyeceği hissine kapılır. Ayrıca, yabancı uyruklu öğrencilerin hedef dil olan Türkçeyi neden öğrenmek istedikleri ve Türklere ve Türk kültürüne karşı tutumları da motivasyonlarını etkileyen faktörlerdendir. Türkçeyi öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin Türklere, Türk kültürüne ve Türkçeye karşı olumlu düşünceler içinde olmaları, dili ve kültürü merak etmeleri ve öğrenmek istemeleri önemlidir. Genellikle bu tür olumlu düşüncelere sahip öğrencilerin motivasyon düzeylerinde artış gözlenir. Bu öğrenciler için dil öğrenmek hem daha kolay hem de daha eğlencelidir. Bu noktada, yabancı dil öğretilirken her türlü sıkıcılık ve zorluktan uzak durulması gerektiği söylenebilir. Motivasyon bir dili öğrenmeye başlama, öğrenmeye devam etme ve dili öğrenme surecilerini besleyen kaynaklardan biridir. Diğer bir ifadeyle, motivasyon bireyi bir davranışta bulunmak için harekete geçiren önemli bir güçtür (Ryan ve Deci, 2000).

Little'a (1991) göre öğrenenlerin öğrenme içeriği ve öğrenme süreci arasında kuracakları psikolojik ilişki de ilgi ve motivasyonlarını olumlu yönde etkileyecektir. Bu ilişki, bireylerin öğrenme süreciyle aralarındaki bağın daha kolay kurulmasına katkı sağlar. Öğrenecekleri dilin ileride kendilerine yarar sağlayacağını düşünen

öğrencilerin öğrenme motivasyonlarında artış görülür. Bu durum, dil öğretiminde öğrenci motivasyonunu etkileyen bir başka faktördür.

Diğer tüm yabancı dillerin öğretiminde olduğu gibi, Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde de eğitimcinin öğrenenlerin motivasyonu üzerinde büyük bir önemi vardır. Öyle ki, öğrenenlerin motivasyonlarını doğal olarak da başarılarını etkileyen değişkenlerin arasında eğitimci öne çıkanlardandır. Yabancı dil öğretiminde öğrencinin güdülenmesi, öğretmenin alana yönelik hâkimiyeti, öğretim ilke ve yöntemleri doğrultusunda sınıfta gerçekleştirdiği etkinlikleri etkileyen faktörlerin başında gelmektedir (Engin, 2006). Bu durum, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından düşünüldüğünde, eğitimcinin bu alana yönelik yetkin ve yeterli olması, öğretim sürecinde kullanılacak yöntemlerle ilgili bilgi sahibi olması gibi durumlar öğrenenlerin motivasyonunu etkileyen faktörler arasında yer almaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde öğrencilerin motivasyon durumlarının birçok değişkenin etkisi altında olduğu bir gerçektir. Bu süreçte, öğrencileri motive etme görevinin en fazla eğitimcilerin üzerinde olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Çünkü, öğrenenlerin motive olmalarını sağlamadan öğrenmelerini beklemek eğitimcileri büyük bir hayal kırıklığına uğratacaktır. Buradan hareketle, sınıf içerisinde yapılması planlanan her türlü etkinlik ve aktivite için motivasyon faktörü dikkate alınmalıdır. Öyle ki, *"yabancı dil öğretiminin temel unsurlarından biri olan motivasyon çalışmaları yapılmadan yabancı dil öğretiminin amacına ulaşamayacağı bir gerçektir"* (Arslan ve Akbarov, 2010, s. 181).

2.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Süreci

2.4.1. Yükseköğretimde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Eğitimcilerin Nitelik ve Yeterlikleri

Teknolojinin hızla geliştiğine sahne olan dünyamızda, eğitim en öncelikli konulardandır. Ancak, teknolojik gelişmeler yaşantımızı her türlü etkisi altına almıştır. Toplum olarak ihtiyaç duyduğumuz insan niteliğinin çerçevesini de doğal olarak bu gelişmeler çizmektedir. Gittikçe yükselen insan niteliği grafiğinin yansımaları eğitimde de kendini göstermiştir. Zaten, eğitim düzeyini yukarılara çıkarmayı hedefleyen bilgi toplumları için bu durum pek şaşırtıcı değildir. Önceleri ulusal boyutta irdelenen eğitim-öğretim meseleleri günümüzde uluslararası boyutta ele

alınmaktadır. *"Eğitim alanında sürekli bir yenileşmenin olması, yeni teknolojilerin eğitime uyarlanması, öğretmenlerin niteliklerinde ve eğitimlerinde de şüphesiz yenilikleri ve değişimi kaçınılmaz kılmaktadır"* (Şahin, 2006, s. 18).

Dinamik yapısına vurgu yapılan eğitim öğretim sürecinin en önemli unsuru öğretmedir. Öğretmenler bu süreçte önemli görevler üstlenmekte, toplumun her kademesine insan yetiştirmek gibi kutsal görevleri yerine getirmek için uğraş vermektedirler. Bu kutsal görevi yerine getirmeye çalışan öğretmen, aynı zamanda bireylerin kişiliğini, toplumların da geleceğini şekillendirmede etkilidir. Zira eğitim sisteminin en güçlü dayanağı olan öğretmen, "insan mimarı" olarak da bilinmektedir. Eğitim öğretimin niteliği, öğretmenin niteliği ile doğrudan bağlantılıdır. Öğretmenlerin bilgi ve becerileri okulda öğrencilerin öğrenmesini etkileyen en önemli etkendir (Leigh and Mean, 2005). Eğitim öğretim sürecinde önemli bir yere sahip olan öğretmen, başarıyı doğrudan etkileyen temel unsurlar arasında öne çıkan olarak kabul edilmektedir. Diğer bir ifadeyle, öğretmen kalitesi, öğrencilerde öğrenme sonuçları açısından çok önemli bir belirleyici faktör olarak gösterilmektedir (Avustralya Öğretmenlik Standartları Ulusal Çerçevesi, Danışmanlık Raporu, 2013). Öğretmen; eğitim ortamlarını düzenlemek, eğitime ilişkin öteki ögeleri eşgüdümlemek, uygun öğretim yöntemlerini seçmek, insan ilişkilerini başarılı bir biçimde kurmak ve öğrencileri öğrenmeye güdülemek gibi önemli görevler üstlenmiş bulunmaktadır (Kalfa, 2015). Bu bağlamda öğretmen görevleri nedeniyle, eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesinde en stratejik öğe olarak kabul edilmektedir (Kuruüzüm ve Çelik, 2005).

Öğretmen öğrencilerin başarısını etkileyecek güce sahip değişkenlerden biri olarak kabul ediliyorsa, sahip olduğu nitelikleri ve yeterlikleri bakımından sorgulanmalıdır. Öğretmenin hangi öğretim kademesinde görev yapacağı fark etmeksizin, sahip olması gereken nitelik ve yeterlikleri kazanabilmesi için bir üniversitenin lisans programından mezun olması gereklidir. Öğretmen adayları bu kurumlardan alacakları eğitimle çağdaş eğitim-öğretim yöntemlerini kullanabilecek yeterlikte, bilgi çağının gereklerini yerine getirebilecek düzeyde ve gerektiği zamanlarda uygun araç-gereç ve materyalleri kullanabilme yetisinde olmalıdırlar. Bu bağlamda nitelikli öğretmenlerin yetişmesinde öğretmen yetiştiren kurumlara büyük sorumluluk düşmektedir. Öğretmenlerin yetiştirilmesinde istenilen nitelikte

olabilmeleri için birtakım standartların saptanması gerekmektedir. Bu standardı sağlayacak yollardan birisi öğretmen yeterlikleridir (Seferoğlu, 2009). Bu noktada, öğretmen yeterliklerinin tespit edilmesine yönelik çalışmaların yapılması oldukça önemli ve gerekli görülmektedir. Fakat, 2004 yılına kadar öğretmenlik yeterliklerini kapsamlı bir şekilde ele alan herhangi bir çalışma yürütülmemiştir. Ara ara MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından öğretmen yeterliklerinin belirlenmesini konu alan çalışmalar yapılmış, olsa da bu çalışmalar hiçbir zaman kapsamlı olmamıştır. Bu konu ile ilgili en kapsamlı çalışma ilk kez 2004 yılında Temel Eğitime Destek Programı (TEDP) tarafından başlatılmıştır.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinden olan "Program ve İçerik Bilgisi" yeterlik alanının "Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi ile Özel Alan Öğretim Programını İzleme-Değerlendirme ve Geliştirme" alt yeterlikleri, alanlar bazında öğretmenlerin, görevlerini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler olarak tanımlanan, öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerinin çalışılmasını gerekli kılmıştır (MEB, 2013).

Öğretmenlerin niteliklerinin artırılması ile eğitim kalitesinin olumlu etkilenmesi arasındaki ilişki göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin görevlerinin netleştirilmesi nitelik konusunda beklentilerin neler olduğunu da net kılar. Öğretmen yeterlikleri eğitimcilerin sahip olmaları gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler bütünü olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda ülkelere göre yeterliklerin yapılandırılmasında ve ifade ediliş biçimlerinde bazı farklılıklar ortaya çıksa da içerikte büyük ölçüde örtüşmelerin olduğu ve öğretmen yeterliklerinin mesleki bilgi, beceri, tutum ve anlayışlarını kapsadığı görülmektedir (Mete, 2012).

2.4.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitmeninin Nitelik ve Yeterlikleri

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten eğitimcilerden beklenilen Türk dilini öğretirken bir yabancıya Türk kültürünü tanıtabilecek, aktarabilecek ve yasatabilecek yeterlikte olmasıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten eğitimcinin sadece öğrettiği dilin ses, biçim, sözdizimi, bağlam ve anlam bilgilerine sahip olması yeterli değildir. Ayrıca, bütün bunları öğretim sürecinde ana dili Türkçe olmayan öğrenciye nasıl öğretebileceği konusunda da donanımlı olması gerekmektedir (Mete, 2013).

Bu bağlamda yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretecek dil eğitmeninin aynı zamanda kültürü de öğretmesi gerekmektedir. Okuma ve dinleme etkinlikleri için Türk kültürünü yansıtan metinler seçmeye özen göstermelidir. Bu noktada Türkçe öğretecek eğitmenlerimizin genel anlamda Türk tarihi, coğrafyası ve Türk kültürü konularında donanımlı olması gerekmektedir.

Bilindiği gibi, *"öğretmenlik mesleğine hazırlık, genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi ile sağlanmaktadır."* (Demirel, 1999, s.192). Oysa yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında, üniversitelerin Türkçe Öğretmenliği, Türkçe Eğitimi, Türk Dili ve Edebiyatı, Dilbilim ve Yabancı Diller'in İngilizce, Fransızca, Almanca veya Yunanca öğretmenliği ya da bu dillerin edebiyatı gibi bölümlerinden mezun kişiler görev almaktadırlar. Bu bölümlerden mezun olmuş kişiler, yabancılara Türkçe öğretimi görevini icra etmeye en uygun veya en yakın kişiler olarak kabul edilmektedirler. Ancak söz konusu bölümlerin program içerikleri detaylı bir şekilde incelendiği zaman, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında öğrencilerin gereksinimlerine cevap verebilecek, ihtiyaçlarını yerine getirebilecek eğitimi almadıkları söylenebilir. Bu kişiler zaman içerisinde yabancılara Türkçe öğretimi konusunda kazandıkları tecrübe ile bu işi götürebilmektedirler. Yabancı dil olarak, İngilizce Öğretmenliği ya da İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümlerinden mezun olup yabancılara Türkçe öğretiminde görev alan kişiler ise diğer yabancı dil mezunları ile karşılaştırıldığı zaman İngilizcenin tüm dünya insanları için ortak dil olmasından dolayı daha avantajlıdırlar. Zira bu kişiler öğretim esnasında gerektiği durumlarda İngilizceyi kullanabilmektedirler. Özellikle öğrencilerin kendilerini Türkçe ifade ederken zorlandıkları anlarda İngilizceye başvurmaları yabancı dil olarak Türkçe öğretilen sınıflarda sıklıkla rastlanan bir durumdur. Bu durumların yaşandığı anlarda, yabancı dil olarak Türkçe öğreten iyi bir eğitimci öğrencilerin anadillerini kullanmalarına müsaade etmemeli, mümkün mertebe ortak dil olan İngilizce ile sorunu gidermeye çalışmalıdır.

Öğretmenin görev öncesi aldığı eğitimden sonra hizmet süresince mesleğindeki yenileri takip etmek, bilgileri güncellemek ve mesleki gelişimi sağlamak amacıyla gereksinim duyulan konular göz önüne alınarak iyileştirme ve geliştirme faaliyetleri gerçekleştirilmektedir. Bu konudaki uygulamalar ülkelere göre değişmektedir.

2.4.3. Yükseköğretimde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Nasıl Olmalı?

2.4.3.1. Temel Dil Becerileri

Yabancı dil öğretimi özenle ele alınması ve yine aynı özenle gerçekleştirilmesi gereken bir konudur. *"Türkçe öğretme işini ciddi olarak ve bilinçli bir anlayışla ele alarak çalışmazsanız, Türkiye dışında yabancılara Türkçe öğretmeye çalışanları, kurumları maddî imkanlarınızla desteklemezseniz, bu işe gönül vermiş, çeşitli zorluklara rağmen büyük fedakârlıklarla çalışan insanları bu işten soğutursunuz"* (Yorulmaz, 2000, s. 195). Belirli bir plan ve program doğrultusunda yapılan dil öğretiminin başarılı ve etkili olması beklenilen bir durumdur, aksi düşünülemez. Amerika ve birçok Avrupa ülkesi kendi dillerinin yabancı dil olarak öğretilmesiyle ilgili uzun yıllardır çaba göstermekte, konuyu ciddiyetle ele alarak etkili ve uygulanabilir dil politikaları geliştirmenin farkındalığıyla hareket etmektedirler.

Fakat, aynı durum Türkiye ve Kuzey Kıbrıs için söz konusu değildir. Günden güne Türkçeye ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimine olan ilgi artsa da bugün Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine ilişkin bir disiplinin varlığından söz edemeyiz. Bu durumdan dolayı Türkiye ve Kuzey Kıbrıs'ta yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili geliştirilmiş herhangi bir dil politikası bulunmamaktadır. Doğal olarak bu durum beraberinde birçok sorunu daha getirmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi dikkate alındığında *"dil öğretiminin temelinde dört dil becerisi olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın geliştirilmesi görüşü vardır. Bu nedenle eğitim programlarının düzenlenmesi de bu becerilere ilişkin hedef ve davranışların programda yer almasını gerekli kılmaktadır"* (Demirel, 2000, s. 8). Demirel'in (2000) sözlerinden hareketle, bir yabancı dili öğrenmek için öncelikle o dildeki temel becerileri edinmek gerektiği söylenebilir. Göçer (2017) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek amacında olanlara ilk olarak başkalarıyla iletişimi sağlamada özellikle dinleme-anlama ve konuşma-anlatma becerilerini yeterli düzeyde kullanabilmelerini sağlayacak dil öğrenme süreçleri tasarlanması gerektiğini düşünmektedir.

Son zamanlarda birçok araştırmacıya göre sözcük dağarcığı, dilbilgisi ve kültür bilgisi de bir yabancı dili öğrenirken kazanılması gereken beceriler arasında yer almalıdır. Aslında, Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin sözcük

öğrenmesi veya var olan sözcük dağarcıklarına yenilerini eklemeleri öğrenme sürecinin her aşamasında gerçekleşmektedir. Zira, kısıtlı sözcük dağarcığına sahip öğrenenlerin, temel dil becerilerini geliştirirken hayli zorlandıkları görülmektedir. Bu durumda, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere sözcük dağarcıklarını geliştirmenin önemi sık sık vurgulanmalı ve öğrendiklerini kullanmaları konusunda cesaretlendirilmelidirler. Öğretim süresince unutulmamalıdır ki *"en basit bir istekten karmaşık yapıdaki duygu ve düşünceler kelimeler yardımıyla anlatılır. Bu yüzden kelime öğretimi, dil öğretiminin temeli sayılır"* (Doğan, 2014, s. 89).

Aynı durum, kültür için de söz konusudur. Kültürü dilin ayrılmaz bir parçası olarak kabul ediyorsak, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken kültürü de öğretmeliyiz. Bir yabancı dili öğrenmek ve etkili bir şekilde kullanabilmek için sadece o dildeki temel becerileri öğrenmek yeterli değildir. Dili aydınlatan, ona ışık tutan kültürel değerlerin de öğretilmesi gerekir. Diğer bir ifade ile yabancı *"bir dilde konuşulanları anlayabilmek ve o dili iyi konuşabilmek için, o dilde düşünmek, o dilde var olan soyut ve mecazlara hâkim olmak gerekir. Bunun için de o dilin aynası olan kültürü̇ tanımak ve kültüre ait unsurları öğrenmek gerekmektedir. Bu yolla dili öğrenen kişi hedef dildeki inceliklere hâkim olacak ve o dilde düşüne- bilmeye başlayacaktır"* (Kutlu, 2014, s. 698).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel dil becerilerinin yanında sözcük ve kültür öğretiminin yapılması gerektiğinin altı çizildikten sonra dilbilgisi öğretiminin bu süreçteki yerinin önemi belirtilmelidir. Zira, dilbilgisi öğretimi tıpkı sözcük ve kültür öğretimi gibi yabancı dil öğretiminin vazgeçilmez bir parçasıdır. Ancak her dil becerisinin tek başına öğretilmesinden bir fayda elde edilemeyeceği gibi, dilbilgisi de tek başına öğretilmemelidir. Etkili bir yabancı dil öğretimi için, dil becerileri iç içe verilmeli, gerekli durumlarda biri diğerinin destekleyicisi olmalıdır. Bu bağlamda, öğrenci yabancı dilde daha kolay iletişim kurabilecek, daha az yanlış yapacaktır. Dilbilgisi becerisinin diğer becerilere entegre edilerek öğretilmesi gerektiğine vurgu yapan Kınay (2015) temel dil becerileri olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilebilmesi için dilbilgisinin gerekli bir dil öğesi olduğunu belirtmiştir. Dilbilgisi öğretiminde hedeflenen nokta, öğrencinin öğrenmekte olduğu dilde iletişim kurmayı başarabilmesidir.

Demirel'in (2000) üstte belirttiği gibi temel dil becerileri okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileridir. Ancak, temel dil becerileri dil/yabancı dil öğretimi bağlamında anlama ve anlatma becerileri olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Anlama becerileri okuma ve dinleme olarak ele alınırken, anlatma becerileri konuşma ve yazma olarak ele alınmaktadır. Bireyler kendilerini ifade edebilmek için anlatma becerilerine ihtiyaç duyarken, başkalarının ifadelerini anlayabilmek için de anlama becerilerine ihtiyaç duymaktadırlar. Fakat, bireylerin iletişim boyutunda yeterli olabilmeleri için bu becerileri birbirleriyle bağlantılı olacak şekilde geliştirmeleri gerekmektedir. Yapılan bir araştırmaya göre bireyler zamanlarının %45'ini dinlemeye, %30'unu konuşmaya, %16'sını okumaya, %9'unu yazmaya ayırmaktadırlar (Nalıncı, 2000).

Etkili bir yabancı dil öğretim sürecinin sonunda bireylerin anlama ve anlatma becerileri konusunda yetkin olmaları beklenmektedir. Ancak bunun bütünleşik öğretme yöntemi ile mümkün olacağı birçok araştırmacı tarafından da kabul edilmiştir. Temel dil becerilerinin bütünleşik yöntem kullanılarak öğrenciye kazandırılması, geleneksel yöntemin yabancı dil öğretimi üzerindeki hâkimiyetini kaybetmeye doğru gittiği zamanlara rastlar. Çağdaş yöntemlerle yapılan yabancı dil öğretiminde hedef dili doğru kullanabilen, iletişim kurabilen bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir. Bütünleşik öğretimle, iki dil becerisi gruplarını oluşturan anlama ve anlatma ayrı ayrı ele alınmaz, her iki grupta yer alan becerilere eşit derecede önem verilir ve yabancı dil dersleri bu doğrultuda şekillendirilir. Yabancı dil öğretiminde yalnızca belirli bir dil becerisinin kazandırılmasını hedefleyen geleneksel anlayışlar artık dışlanmaktadır. Bu tür geleneksel anlayışlar yerine bütün dil becerilerinin toplu olarak öğretilmesini öngören iletişimsel yaklaşımlar gündeme getirilmektedir (Aktaş, 2004). Bu bağlamda, bütünleşik öğretimin uygulandığı derslerde, öğrencileri hedeflenen kazanımlara ulaştırmanın daha kolay olduğu söylenebilir.

Anlama becerilerinden olan dinleme ve okumanın öğretimi yapılırken, öğrenenlerin hedef dil etkinlikleri üzerine bir şey üretmeleri beklenmediğinden, bu beceriler yabancı dil öğretimi bağlamında pasif dil becerileri olarak da bilinmektedir. Öğrenciler dinleyerek veya okuyarak sunulan verileri alır ve gerekli anlamlandırmayı yaparlar.

Nalıncı'nın (2000) da bahsettiği gibi bireyler tarafından kazanılan ilk beceri dinleme becerisidir. Birey, yaşamı boyunca en çok dil becerisini kullanmak durumunda kalır. Genel olarak, dinlemenin, iletişim ve eğitim sürecinin önemli bir parçası olduğu düşünülmektedir. Diğer temel dil becerilerinin kazanımında olduğu gibi, dinleme becerisinin kazanılması veya geliştirilmesinde de bireyler sistemli ve bilinçli bir öğretim programına dahil edilmelidirler. Dinleme becerisinin daha etkili sonuçlar vermesi için bu beceriye yönelik geliştirilen teknik ve stratejileri kullanabilmeleri gerekmektedir. Ders işlenirken dinleme aktivitelerine bolca vakit ayrılmalı, öğrenciler ders dışında da bu tür etkinliklerde yer almaları için teşvik edilmelidirler. Lüle Mert (2014) de dinleme aktivitelerine ayrılan zamanın çok olması gerektiğine vurgu yaparken, dinleme etkinliklerini yalnızca metinden sonraki anlama sorularıyla gerçekleştirmenin yanlış bir tutum olduğunun altını çizmektedir. Yabancı dil olarak öğrenilen Türkçe, diğer tüm öğrenilmeye çalışılan yabancı dillerde olduğu gibi dinlendikçe gelişmekte ve diğer dil becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Konuşma becerisi, etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilen dinleme etkinliklerinden en çok etkilenen beceridir. Bireyin yabancı bir dilde başarılı şekilde konuşabilmesi için yeterli seviyede dinleme ve okuma becerisine sahip olması gerekmektedir (Bugay, 1990).

Okuma, bir dilin öğretim süreci içerisinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Yazılı bir metni anlama ve yorumlama süreci olarak tanımlayabileceğimiz (Günay, 2007) okuma becerisi, algıyı ve düşünceyi de barındıran karmaşık bir süreçtir. Nair ve diğerlerine göre (2012) yazılı metinler okuma becerisini ve bütüncül olarak dil eğitimini başarıya götürmede önemli roller üstlenmektedirler. Ayrıca bu sürecin sözcüklerin, tümcelerin ve bağlantılı metinlerin anlamlandırılması süreci olan kavrama gibi birbiri ile bağlantılı süreçlerden oluştuğu bilinmektedir (Pang S. ve diğerleri, 2012). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesi sürecinde öğrenenlere akıcı bir şekilde okuma becerisinin kazandırılmasını sağlamak önemlidir. Akıcı bir şekilde okumayı başaran öğrenciler genellikle sesletim konusunda sorun yaşamazlar. Kelimeleri tanıyıp anlamlandırma, bağ kurma ve kodlama konularında çabukturlar. Diğer bir ifade ile Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilmeleri için Türkçede belli bir yeterlik düzeyini yakalamaları önemlidir. Yani yetersiz sözcük bilgisi, dil bilgisi ve söylem bilgisi, okuma becerisini olumsuz yönde etkileyecektir (Yaylı, 2009).

Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeye yönelik kullanılan metinler ve öğrencilerin bu yazılı metinlere karşı ilgileri okuma becerilerinin geliştirilmesinde hesaba katılması gereken etkenlerdir. Buna ilaveten, temel dil becerilerinden biri olan okuma öğretimini gerçekleştiren eğitimcilerin öğrencilere bu süreçte yardımcı olabilecek stratejileri kullanmaları konusunda rehberlik edilmesi gerektiği dikkate alınması gereken başka bir noktadır. Bilinmeyen sözcükleri bağlamdan çıkarmaya çalışma, metnin ana fikrini söyleyebilme, metinden çıkarımlar yapabilme öğrencilerin okuma öğretiminde kullanabilecekleri başlıca okuma stratejileridirler.

Anlatma becerilerinden olan konuşma ve yazma öğretimi yapılırken, öğrenenlerin hedef dil etkinliklerinde üretken olmaları beklenmektedir. *"Bir yabancı dili öğrenmeyi gerektiren en öncelikli unsur, kişinin öğrenmeyi hedeflediği dilin konuşulduğu ortamlarda ihtiyacını karşılayacak iletişim yeterliğine ulaşmasıdır. Hedef dilin konuşulduğu coğrafyada yaşamını sürdüren kişi, içinde bulunduğu toplumun yaşam tarzlarını da gözlemleyerek benimsemesi, sosyal yaşamını zenginleştirmesi ve toplumla iç içe bir şekilde ihtiyaçlarını gidermesi, sosyal aktivitelere katılabilmesi o toplumun dilini belli bir düzeyde öğrenip kullanmasına bağlıdır"* (Göçer, 2017, s. 3). Buradan hareketle, konuşma becerisinin sadece sınıf içinde öğretimin gerçekleştirildiği durumlarda değil, sosyal ortamlarda, sınıf dışında da sıkça kullanılan bir dil becerisi olduğu söylenebilir. Bireylerin günlük yaşamlarının büyük bir kısmını dinlemeyle birlikte konuşma oluşturmaktadır. Bu nedenle, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçenin konuşma yönünü dikkate almaları ve bu bakımdan ilgili, dikkatli ve sosyal olmalarına, konuşmanın bir dili öğrenmede diğer becerilere oranla daha önemli olduğunu fark etmeleri gerekir (Emiroğlu, 2013).

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancıların konuşma becerisini kazanıp, etkili bir şekilde kullanabilmeleri için öğretim sürecinde birtakım etkinlik ve aktivitelerin planlanıp hayata geçirilmesi gerekmektedir. Buradaki temel amaç yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin dili etkili bir şekilde kullanmayı öğrenip kendi iletişimlerini çok fazla zorlanmadan sağlayabilecekleri bir konuşma yeteneğini kazanmalarına katkı koymaktır. Ayrıca, öğrenciler dil öğrenme stratejilerini kullanma konusunda da teşvik edilmeli, hangi stratejinin daha etkili olacağı noktasında uyarılmalıdırlar.

Anlatma becerilerinden olan yazma, diğer dil becerileri ile karşılaştırıldığı zaman o dilde daha fazla yetkin olmayı ve daha fazla çalışmayı gerektirmektedir. Konuşma, dinleme ve okuma becerilerine göre öğrenenler tarafından daha zor kazanılan ve geliştirilen yazma becerisi, günlük hayatımızda sıklıkla karsımıza çıkmaktadır. Yazı, insanların birbiriyle iletişim kurmak için kullandıkları dil denen sistemi belli işaretlerle belirleyen ikinci bir sistemdir. Bu bağlamda yazı, sözün resmîleştirilmiş biçimidir.

Yazma becerisi, dinleme ve konuşma becerileri gibi kendi kendine ortaya çıkmaz. Zira bu beceri öğretim sonucu kazanılabilecek bir beceridir. Bireylerin yazabilmeleri için önce anlamaları gerektiği gerçeğinden yola çıkıldığında, yazma becerisinin diğer dil becerilerinin gelişmesi ile ortaya çıktığı söylenebilir. *"İletişimsel bir aktivite olarak yazma, dil öğrenme sürecinde öğrencilerin desteklenmeleri ve cesaretlendirmeleri ile geliştirilen bir beceridir"* (Olshtain, 2001, s. 207). Bu sebeple Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesi için öğretmenlerin daha özenli ve dikkatli davranması gerekmektedir. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesi bağlamında düşünüldüğünde, yazma becerisinin diğer dil becerilerine oranla daha zor kazanılmasının bir nedeni de Türkçede Latin temelli bir alfabe kullanılıyor olmasıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin alfabelerinin Latin alfabesinden farklı olması durumunda, farklı uyruklara mensup öğrencilerin aynı sınıflarda bulunmaları yazma etkinliklerinde birbirinden çok farklı yazım yanlışlarını beraberinde getirmektedir (Takıl, 2016). Bu bağlamda, bu öğrencilere öncelikle alfabeyi öğretmekle işe başlamak öğretim açısından daha doğru olacak ve böylece yazma becerisinin kazandırılmasında gerektiğinden fazla zaman harcanmayacaktır. Ayrıca, diğer dil becerilerinde olduğu gibi yazma becerisinin öğretiminde de öğrenciler eğitimciler tarafından yazma stratejilerini kullanma konusunda teşvik edilmelidirler. Doğru ve uygun stratejiyi kullanmak öğrencilere zaman kazandıracağı gibi, öğrenmelerini de daha etkili kılacaktır.

2.4.3.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sürecinde İlke, Strateji, Yöntem ve Teknikler

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesi, diğer Avrupa dillerinin yabancı dil olarak öğretilmesiyle karşılaştırıldığı zaman çok yeni bir alan olarak kabul edilmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi gerçekleştirilirken kullanılan

yöntem ve teknikler diğer yabancı dillerin öğretilmesi için kullanılanlarla birçok açıdan benzerlik göstermektedir. Son zamanlarda, yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesine yönelik geliştirilen metotlar öğretmen merkezli olmaktan çok uzaktır. Çağdaş yöntemlerin benimsendiği, öğrencilerin öğretimin merkezine getirildiği günümüzde, geliştirilen metotlar genellikle öğrencilerin merak duygusunu uyandırmak ve ders boyunca aktif olmalarını sağlamak amacını taşır. Zira yabancılara Türkçe öğretiminde öğretmen merkezli geleneksel yöntemler eskiden kullanıldığı sıklıkta kullanılırsa öğrencilerin iletişimsel yaklaşımlarını köreltebileceğinden, öğrenenlerde isteksizlik ve dile karşı önyargı oluşturacaktır (Tüm, 2010).

Ayrıca, yabancı dil öğrenenler, derslerde klasik dilbilgisi öğretimi yönteminin uygulanmasından dolayı yeteri kadar dili kullanma fırsatlarının olmamasından da şikâyet etmektedirler (Bozovalı, 2014). Bu olumsuz etkilerinden dolayı, daha önce de bahsedildiği gibi dil öğretiminde geleneksel, öğretmen merkezli ve dilbilgisi ağırlıklı metotlardan gitgide uzaklaşılmaktadır. Bu da teoriden çok pratiğe dayalı yeni yaklaşımların modern dil öğretiminde önem kazandığını göstermektedir. Yabancı dil öğretimi ancak öğrenci merkezli yöntem ve teknikler ile uygun teknolojiler kullanıldığında etkin bir bicimde gerçekleştirilebilir (Kavcar, 2004). Bu bağlamda, günümüzde yabancı dil olarak Türkçe öğretimini gerçekleştirirken, iletişimsel yaklaşımlarla, öğrenene ağırlık veren, çağdaş ve yenilikçi öğretim yöntemlerinin hâkim olacağı dil sınıflarının organize edilmesi gerektiği vurgulanmalıdır.

Yüzyılı aşkın bir süredir öğretimde izlenecek metodun hangisi olması gerektiği tartışılan en önemli konulardan biri olmuştur. Genel olarak metotlarla ilgili sayısız araştırma alanyazında kendine yer edinmişse de bu metotlara yönelik yapılan eleştiriler de aynı oranda alanyazında yer almıştır. Yabancılara Türkçenin öğretilmesinde kullanılacak metodun ne olması gerektiği de bilim dünyasını sürekli meşgul eden tartışma konularından biri olmuştur. Fakat, hangi metodu Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde uygularsak en etkili sonucu almış oluruz sorusuna verilecek her cevap doğru, doğru olmakla birlikte de eksiktir. Her metot, kendisinden önce ortaya atılan metodun eksikliklerini gidermek amacıyla alanda yer alsa da bu döngü hep böyle süregelmiştir. Ancak hedef dilin hangi yaş grubuna öğretileceği, anadillerinin ne olduğu ve hangi nedenle bu dili öğrenmek istedikleri gibi sorular eğitimcinin uygun metodu tespit edebilmesi açısından önemlidir.

Yukarıda verilenler dikkate alındığında Türkçenin yabancılara öğretiminde eğitimcilerin tek bir metot üzerine yoğunlaşmaları nerdeyse imkânsız olarak görülmektedir. Bu noktada atılacak en doğru adım öğrenenlerin durumunu hesaba katarak uygun metodu uygulamaktır. Ancak dil eğitimcilerinin hedef kitleye uygun metodu seçebilmeleri bu konuda sahip oldukları bilgi, beceri ve tecrübeyle bağlıdır. Diğer bir ifadeyle, iyi bir dil eğitimcisinin yabancı dil öğretim metot ve teknikleri konusunda iyi olması bir koşul olarak görülmelidir.

Dört temel dil becerisinin birlikte yürütülmesinin hedeflendiği yabancı dil sınıflarında bu becerilerin etkili bir şekilde geliştirilebilmesi için pek çok etkinlik mevcuttur. Belirlenen hedefler doğrultusunda sınıf içindeki etkinlikler uygulanabilir. *"Öğretilecek konuların belli bir sıraya konulması, bu konuların basitten başlayarak karmaşığa doğru, somut kavramlardan soyut olanlara doğru öğretilmesi ve böylelikle konular arasında bir ardışıklık bulunması dil öğretim programlarının temelini oluşturan bir ilkedir"* (Demirel, 1990, s. 24; 1997, s.123). Bu bağlamda, öğretmen vereceği bilgilerin birbiri ile alakalı olduğundan emin olmalıdır.

Tüm yabancı dil sınıflarında olması gerektiği gibi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda da dil derslerinin içeriği oluşturulurken dikkat edilmesi gereken konulardan biri derslerin devamlılık özelliği ile yeri ve zamanı geldikçe geçmiş konuların tekrar edilmesi gibi özelliklere sahip olmalarıdır. Öğretmen açıklayacağı yeni bir dilbilgisi yapısına geçmeden önce bilinenlerden yararlanmalı, öğrencilerin yeni yapı ile ilişkili konuları hatırlamalarını sağlayacak uygulamalar yaparak açıklayacağı yeni yapıya yine örnek cümleler yoluyla onların ihtiyacı olduğuna ikna etmelidir. İçeriği bu doğrultuda düzenlenmiş yabancı dil derslerinde kazandırılması planlanan dil becerileri için müzik, drama, film, resim ve oyunlardan yararlanılabilir.

Kara (2010) yabancı dil olarak Türkçenin öğretildiği sınıflarda uygulanan bazı oyun etkinliklerinde öğrencilerin Türkçeyi daha hızlı ve kolay öğrendikleri, zevk aldıkları derse severek ve isteyerek katıldıkları ve öğrendikleri bilgilerin daha kalıcı olduğuna vurgu yapmıştır. Buradan hareketle, drama ya da oyun temelli etkinliklerin dil öğretimine canlılık kattığı, ortamı hareketlendirdiği ve bireylerdeki öğrenme isteği ile dile karşı merağı arttırdığı bilinmektedir. Kara (2010) gibi Arslan ve Gürsoy (2008) da oyun faaliyetlerinin yabancı dil olarak Türkçenin öğretimindeki öneminden

bahsetmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler oyun faaliyetlerinde rol almalı ve deneme yanılma yoluyla; yaparak, yasayarak konuyu kavramalıdır. Arslan ve Gürsoy (2008) oyun temelli yabancı dil öğretiminde öğrencinin kazanımlarının sadece dil öğrenimi boyutunda kalmadığını sosyal, kültürel ve özgüven aşamalarında da gelişme sağladığını söylemiştir.

Sonuç olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini daha etkili kılmak için onlarca yöntem ve yaklaşımdan faydalanılmaktadır. Son yıllarda kullanımına sıklıkla başvurulan, öğrenciyi merkeze alan, son derece aktif ve hareketli olmayı gerektiren bir öğretim metodu olan oyunla dil öğretimi giderek daha da yaygınlaşmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde bilişsel ve iletişimsel yaklaşımların egemen olduğu tartışmalar dil öğretirken hangi stratejilerin kullanılması gerektiği noktasında yol gösterici olmuşlardır. Bu bağlamda, bireylerin hedef dili öğrenirken aynı anda birden fazla boyutu ele almaları gerektiği ve bunu ancak belirli stratejilerle gerçekleştirebilecekleri gerçeği giderek önem kazanmaktadır. Bu boyutlar, en genel manada anlamsal, dilbilgisel ve sosyokültürel boyutlar olarak bilinmektedir. Yabancı dil öğrencilerinin belli stratejileri kullanarak öğrenmelerini büyük ölçüde kolaylaştırdıklarını söyleyebiliriz. Öğrenciler söz konusu stratejilerle öğrenme sürecinde daha esnektirler ve kendi öğrenme zamanlarını kontrol etme fırsatını yakalarlar. Diğer bir ifadeyle belirtmek gerekirse dil öğrenme stratejileri bireyi, dil öğrenme surecinde bilişsel olarak daha aktif kılan, bilinçli bir şekilde kendi öğrenme surecini yönetmesine imkân veren, öğrenilebilir ve öğretilebilir stratejik eylemlerdir (Alyılmaz ve Şengül, 2017).

Oxford'a (1999) göre öğrencilerin yabancı dil öğrenmede becerilerini geliştirmek için kullandıkları belli etkinlik, davranış, ya da teknikler dil öğrenme stratejileridir. Cohen (2003) ise dil öğrenme stratejilerini yabancı dil öğrenenler tarafından bilinçli bir şekilde seçilen "öğrenme surecileri" olarak tanımlanmıştır. Alyılmaz ve Şengül (2017) ile Oxford'un (1999) bu stratejiler üzerine yaptıkları tanımlara benzer bir tanımla Weinstein, Husman ve Dierking (2000) dil öğrenme stratejilerini, yeni bilgi ve becerilerin kazanılmasında, anlaşılmasında veya bu becerilerin farklı ortamlara transfer edilmesini kolaylaştıracak düşünce, davranış, inanç ya da duyguları içine alan stratejiler olarak ifade etmişlerdir. Yapılan tanımlardan hareket ederek, dil öğrenme stratejilerinin öğrenenler tarafından, kendi

öğrenme süreçlerini kolaylaştırmak maksadıyla kullandıkları yöntemler oldukları söylenebilir. Dil öğrenme stratejilerini kullanmakta başarılı olan öğrenenler hedef dili içselleştirmekte ve öğrenilenleri hafızada saklayıp gerekli durumlarda kullanabilmektedirler.

Her öğrencinin birbirinden farklı olduğu gerçeğinden yola çıkarak, kullandıkları stratejilerin de birbirinden farklı olduğunu söylemek mümkündür. Bireylerin sahip olduğu farklı özellikler öğrenme süreçlerine yansıdığından, eğitimciler bu süreci ve öğrenme ortamını öğrencilere göre ayarlamalıdırlar. Bu bağlamda, öğretme sürecini öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak düzenleme ve bu doğrultuda süreci yapılandırma dil öğretiminde son derece önemlidir. Yabancı dil öğretiminde yıllarca baskın olan öğretmen merkezli geleneksel yaklaşım yerini giderek öğrenci merkezli yaklaşımlara bırakmıştır. Ayrıca, bilişsel kuramlar da öğrenci merkezli yaklaşımların dil öğretiminde önem kazanmaya başlamasıyla daha yaygın hale gelmiştir. Bunun en belirgin nedeni hem bilişsel kuramlarda hem de öğrenci merkezli yaklaşımlarda öğrencinin öğretimin odağı olması, merkezine yerleştirilmesidir. Bilişsel kuramların ve öğrenci merkezli yaklaşımların hâkim olduğu öğretim ortamlarında öğrenenlere ve öğrenme durumlarına yapılan vurgu kişisel farklılıkların önemini daha açık bir şekilde ortaya koymuştur. Öğrenciler birbirlerinden farklı fiziksel özelliklere sahip oldukları gibi, birbirlerinden farklı öğrenme stillerine de sahiptirler. Bu noktada, her öğrenci öğretim gerçekleştirilirken farklı tepkilerle öğrenme sürecini tecrübe etmektedir. Cesur'un (2008) da belirttiği öğrenme sürecinde yer alan her birey kendi bireysel özelliklerine göre öğrenmekte ve kendi özel yaklaşımlarını kullanmaktadır.

Bu bağlamda, öğrenme stratejileri dil öğrenen bireylere birçok anlamda yardımcı olmakta, öğretim sürecinde karşılaşabilecekleri problemlerle ilgili bir takım çözüm yolları önermektedir. Bireyler kendilerine sunulan bilgiyi algılamakla, şekillendirmekle ve zihinlerine daha sonra gerekli durumlarda kullanmak üzere yerleştirmekle ilgili yaşayabilecekleri problemleri öğrenme stratejilerini doğru kullanarak aşmaktadırlar. Bu stratejilerle, öğrenciler gerek okulda gerekse okul dışında öğretmen yardımı olmadan da öğrenmeyi gerçekleştirebilecek, başka bir deyişle "bağımsız öğrenci" ya da "stratejik öğrenci" olabileceklerdir (Senemoğlu, 2000).

Alanyazında dil öğretim stratejileri ile ilgili onlarca sınıflandırma (Stern, 1992; Wenden, 1991; Rubin, 1987) bulunmasına rağmen, bu tez kapsamında Oxford'ın (1990) en yaygın olarak bilinen dil öğrenme stratejisi sınıflaması kullanılmıştır. Bu sınıflama, iki temel boyutla altı alt boyuttan oluşmaktadır. Doğrudan ve dolaylı öğrenme stratejileri iki temel boyutu oluştururken, geriye kalan altı alt boyut da bellek stratejileri (bilginin uzun süreli belleğe gönderilmesini ve iletişim amacıyla tekrar hatırlanmasını sağlamaktadır), bilişsel stratejiler (zihinsel model oluşturma, gözden geçirme ve hedef dilde mesaj alıp üretme için kullanılırlar), telafi stratejileri (dil kullanımında bilgi eksiği ortaya çıktığında bunu gidermek üzere kullanılırlar), üst biliş stratejileri (öğrenenleri kendi öğrenmelerini planlamalarına, düzenlemelerine, odaklanmalarına ve değerlendirmelerine imkan sağlayan stratejilerdir), duyuşsal stratejiler (öğrenenlerin öğrenme ile ilgili duygularını, motivasyonlarını ve tutumlarını kontrol etmelerine yardım eden stratejilerdir), sosyal stratejiler (sözlü iletişimde etkileşimi sağlamaya yardım eden stratejilerdir) oluşturmaktadır.

Bireyler yabancı dil öğrenirken Oxford'ın (1990) dil öğrenme stratejileri sınıflandırması sonucunda ortaya çıkan doğrudan ve dolaylı stratejilerin kullanımına sık sık başvurmaktadırlar. Dahası, öğrenciler bu stratejileri birbirleriyle etkileşimli olarak da kullanmaktadırlar. Diğer bir ifadeyle, kendisini doğru cevaba götürecekse önce sosyal stratejilerden birini kullanan bir öğrenci ardından bellek stratejilerinden birini rahatlıkla kullanabilmektedir. Bu durum, stratejilerin tek başına kullanılabilecekleri gibi birbirleriyle etkileşimli bir şekilde de kullanılabileceklerini ortaya koyması açısından önemlidir.

2.4.4. Öğretim- Öğretmen Kaynaklı Sorunlar

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında program ve öğretim elemanı eksikliğini Ömer Demircan yirmi yıl önce *"Türkçenin, Türkiye dışında, bir iletişim dili olarak öğretimi, Türkoloji çalışmaları dışında kaldığından, yabancılara Türkçe öğreten elemanlar, yetiştirilişi bakımından, yalnızca bir genel eğitim belgesi (pedagoji sertifikası) ile yetinmek durumundadırlar"* (Demircan, 1988, s. 95-96) şeklinde tespit etmişken bugün eğitim fakültelerinde okutulan *"Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi" dersi ve iki üniversitemizde aynı adla açılmış lisansüstü programlarından daha ileri adımlar atılmamış olması düşündürücü olduğu kadar Türkçeyi yabancı dil olarak öğretme konusunda yapılan bilimsel çalışmaların yetersizliği ve mevcut*

yayınların öğrencileri cezbedici yönlerinin hemen hemen hiç bulunmaması da bir başka gerçek olarak karsımızda durmaktadır" (Coşkun, 2006, s. 63).

Yukarıda söylenenler dikkate alındığında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda yaşanan en büyük problemlerden birinin öğretmenlerin Yüksek Eğitim Kurumu tarafından akredite edilmiş bir programla özel alan eğitimi alabilecekleri bölümlerin olmamasıdır. Demircan'ın (1988) yıllar önce vurgu yaptığı ve hala güncelliğini koruyan bir konu olarak karşımıza çıkan bu sorun aradan çok uzun zaman geçmesine rağmen Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini dünya platformunda olumsuz etkilemektedir. 1988'den sonra Türkiye'de bulunan bazı üniversiteler yüksek lisans ve doktora seviyesinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi programları açmış olsalar da bu alanda uzmanlaşmış öğretim elemanı yetersizliğinden öğrenci kabul edememe durumuna gelmişlerdir. Yabancılara Türkçe Öğretimi dersi ise sadece lisans seviyesinde haftada 2 saat olmak kaydı ile seçmeli ders olarak bulunmaktaydı. Fakat, 2018-2019 akademik dönemden itibaren seçmeli olarak verilen bu ders programdan kaldırılmıştır.

Açılan lisansüstü ve doktora programları bu konudaki gereksinimi gidermeye çalışsalar da Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek donanıma sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi için üniversitelerin eğitim fakültelerinde lisans seviyesinde programların açılması gerekmektedir (Can, 2011, s. 186'dan aktaran Göçer, 2013, s. 178). Bu bağlamda Nurlu (2011), Uçgun (2013) ve Kana vd. (2016) tarafından "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Lisans Programı" taslaklarının hazırlandığı bilinmektedir.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Lisans Programı için hazırlanan taslaklara ilaveten, Millî Eğitim Bakanlığı 2010 yılında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ve bu öğretimi gerçekleştiren eğitimcilerle ilgili bir çalıştay düzenlemiştir. Çalıştayda birtakım eksiklikler ve karışıklıklar ortaya konulmuştur:

1. Mevcut Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe Eğitimi Bölümü vb. lisans programları; yurt dışında yasayanlara, Türk soylu ve akraba topluluklara ve yabancılara Türkçe öğretimi amaçlanarak kurulmamıştır.
2. Ülkemizde, yabancılara Türkçe öğretimi alanına yönelik bağımsız bir lisans programı yoktur.

3. Üniversitelerde az sayıdaki lisansüstü programların içeriği ve kapsamı birbiriyle uyuşmamaktadır.
4. Bakanlık tarafından yurt dışında Türkçe öğretmesi amacıyla görevlendirilen öğretmenlere yönelik eğitim programları ihtiyacı karşılamamaktadır.
5. Alanda çalışan kurumlar arasında iş birliği bulunmamaktadır (MEB, 2010'dan aktaran Mete, 2012b, s. 12).

Çalıştayda yapılan tespitler göz önünde bulundurulduğunda yabancılara Türkçe öğretimi için üniversitelerde lisans düzeyinde programların açılmasının gereksinimin ötesinde bir durum olarak değerlendirilmesi gerekir. Türkçeyi anadili olarak konuşmak, Türkçeyi bilmek veya yabancı dil eğitimi veren bir eğitim fakültesinden mezun olmanın yabancı dil olarak Türkçe öğretebilmek anlamına gelmediğinin altı çizilmelidir. Üniversiteler bu durumu çözmek adına son yıllarda sertifika programları düzenlemektedirler. Özetle, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında belirli gelişmeler yapılmaya çalışılsa da sorunları azaltabilmek adına atılacak ilk adım yabancılara Türkçe öğretimi lisans programlarının açılması olmalıdır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, araştırmanın çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanmasına ve uygulama süreciyle ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programının akademisyen ve öğrenci görüşleri temelinde Patton'un Yetişek Değerlendirme Modeli'ne göre değerlendirilmesini konu alan bu tezde Johnson, Onwuegbuzie ve Turner'in (2007) tanımını yaptığı nitel ve nicel araştırma tekniklerinin eşit ağırlıkta olduğu karma araştırma modeli tasarımı kullanılmıştır. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinden sonra üçüncü bir araştırma paradigması olarak karma yöntemin, nitel ve nicel araştırma yöntemleri arasında bir köprü kurulmasına yardımcı olduğu belirtilmektedir (Onwuegbuzie ve Leech, 2004).

Bu türdeki araştırma yöntemlerinde, araştırmacı tek bir yöntemle sınırlanmadığı için daha geniş ve eksiksiz bir şekilde araştırma sorularını cevaplayabilmektedir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Karma olarak desenlemiş araştırmalar "*araştırmacının yapmış olduğu araştırmasının bir aşamasında ya da araştırma süreçlerinin iki ya da daha fazla aşaması boyunca hem nicel hem de nitel araştırma yaklaşımlarının harmanlanması şeklinde ifade edilebilir*" (Kıral ve Kıral, 2011, s. 296).

Creswell'e göre "*karma yöntemler, bir çalışmada nitel ve nicel araştırmaların ve bunların verilerinin birleştirilmesini gerektirmektedir*" (Creswell, 2013, s. 14). Karma araştırma modellerinde nitel ve nicel verilerin birleştirilmesi gerektiğine vurgu yapan Creswell (2009), karma yöntemlerden biri olan ve "Yakınsayan Paralel Karma Yöntemler" olarak adlandırdığı bu desende nitel ve nicel verilerin birleştirilerek araştırma problemine ilişkin detaylı bir analiz yapılabilmesine zemin oluşturduğu üzerinde durmaktadır. Bu desen çerçevesinde, bu tez çalışması için toplanan nitel ve nicel veriler ayrı ayrı analiz edilmiş ve bulgular da birbirleriyle ilişkilendirilerek

gerekli yerlerde karşılaştırmalar yapılmıştır. Diğer yandan Creswell ve Plano Clark (2007) da karma araştırma modellerini farklı gruplarda ele alarak açıklamalarda bulunmuşlardır. Creswell ve Plano Clark'ın (2007) *"Birleşik desen ya da Eş Zamanlı desen"* olarak tanımladıkları ve ayrıca bu tez çalışmasında da kullanılan bahsi geçen karma desende nitel ve nicel yöntemler birlikte kullanılmakta, elde edilen veriler çeşitlendirilmekte, karşılaştırılmakta, bütünleştirilmekte ve farklı fakat araştırma problemleriyle doğrudan ilintili veriler elde edilmektedir. Diğer bir deyişle, karma yöntem araştırmalarında sıklıkla kullanılan eş zamanlı desen yardımı ile bir yöntemin zayıf yönü diğer yöntemin yardımı ile telafi edilmektedir. Bu bağlamda, bu tezde de nitel bulgular ile nicel bulgular birleştirilmiş, bir yöntemin yetersiz kaldığı durumlarda diğer yöntemin devreye girmesi sağlanmıştır.

Tezin nitel boyutunda Kuzey Kıbrıs'taki yükseköğretim kurumlarında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yine bu kurumlarda yabancı dil olarak Türkçe öğreten akademisyenlerin görüşleri temelinde değerlendirilip betimlenmesinde "durum çalışması" kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, *"gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır"* (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 39). Durum çalışması ise araştırma kapsamında tanımlanan bir durum içinden seçilen yeni/özgün/temsili bir durumun belirlenen alt problemler ya da araştırma soruları çerçevesinde tüm boyutları ile ayrıntılı betimlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Patton, 2002).

Merriam (1998) durum çalışmasını, mimarilerde yapılan ayrıntılı planlamalara benzeterek, bilgi toplama, toplanan bilgileri organize etme, yorumlama ve araştırma bulgularına ulaşma gibi basamakları içeren sistematik desen türlerinden bir tanesi olarak tanımlanmaktadır (Merriam, 1998; Akt.: Vural ve Cenksever, 2005). Bu tezde, durum çalışmasının alt türlerinden biri olan "bütüncül çoklu durum deseni" kullanılmıştır. Bu desen türü, analiz edilen araştırma konusunun bir olması bağlamında bütüncül, birden fazla durumun çalışmaya dahil edilmesi bağlamında ise çoklu durum olarak açıklanmaktadır (Yin, 2013).

Bu bağlamda, bu tezin çalışma konusunun tek olması bütüncül olarak ifade edilmesine neden olurken, farklı üniversitelerde çalışan akademisyenlerin görüşlerinin alınarak birden fazla durumun çalışılması ise çoklu durum olarak ifade edilmesinin

nedeni olarak gösterilmiştir. Bu durumda, bu tezde bütüncül çoklu durum deseninin temel alındığı söylenebilir.

Tezin nicel boyutunda ise tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte veya halen devam eden bir durumu var olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Başol ve diğerleri, 2016; Karasar, 2012, Hürsen, 2011). Diğer bir deyişle, araştırmacı olay, nesne, kişi veya kişileri değiştirmeden ve onlara deneysel bir müdahalede bulunmadan oldukları gibi tanımlamaya, anlatmaya çalışır. Tarama modelleri genel ve örnek olay tarama modelleri olarak iki ana başlık altında incelenmektedir. Fakat, bu tezde, "genel tarama modeli" kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bu evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinden yapılan tarama düzenlemeleridir (Stallings, 2016; Akyol ve Akçay, 2015; Karasar, 2005). Buradan hareketle, bu tezde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yükseköğretim öğrencilerinin Türkçe dil öğretimi ve dil öğrenme stratejilerini kullanmaları ile ilgili görüşleri betimlenip yorumlanmıştır. Bu bağlamda, bu tezin nicel boyutunu oluştururken, tarama modellerinden biri olan genel tarama modelinin temel alındığı söylenebilir. Araştırmanın karma modeldeki yapısına ilişkin aşağıdaki şekil oluşturulmuştur.

NİTEL BOYUT "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimiyle İlgili Görüş Formu"	⟷	**NİCEL BOYUT** "Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri"

Şekil 1. Araştırmanın modeli

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin akademisyen ve öğrenci görüşleri temelinde Patton'un Yetişek Değerlendirme Modeli'ne göre değerlendirilmesini konu alan bu tezde, verilere ulaşmak amacı ile akademisyen ve öğrencilerin oluşturduğu "çalışma gruplarına" başvurulmuştur. Akademisyenlerden oluşan çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Kuzey Kıbrıs'ta faaliyet gösteren yükseköğretim

kurumlarında görev yapan kişiler oluşturmaktadır. Öğrencilerden oluşan çalışma grubunu ise 2015-2016 ve 2016-2017 eğitim-öğretim yıllarında eğitim gören yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın başında evrenin tamamına ulaşılması hedeflense de yükseköğretim kurumlarından izin alma ile ilgili sınırlılıklardan dolayı ulaşılamamıştır. Ek olarak, evrenin tamamına ulaşılması fazladan zaman, maliyet ve kontrolü sağlama açısından da güç olacağından çalışma grubu yöntemine gidilmiştir. Bu durum ayrıca tezin sınırlılıklar başlığı altında da belirtilmiştir.

Tezin nicel boyutunda, olasılık temelli ya da amaçlı örnekleme yöntemleri dışında kalan uygun örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Uygun örneklemede, araştırmacı daha çok üzerinde kolayca araştırma yapabileceği kişi ve grupların seçimine gitmektedir. Diğer bir deyişle, araştırmacı bu yöntemde verileri kolayca toplayabileceği kişi veya grupları seçmekte özgürdür (Veysel ve Alacapınar, 2014). Bu örnekleme yöntemi, yukarıda belirtildiği gibi bazı üniversitelerin araştırma yapma süresini uzatması veya kabul etmemesi nedeniyle en pratik, etkili ve uygun yöntem olduğu için seçilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutu için, yukarıda da bahsedildiği üzere evrenin tümüne ulaşılamadığından, “amaçlı çalışma grupları” ve “uygun durum çalışma grupları” yöntemleri kullanılmıştır. Amaçlı çalışma grupları, genellikle, nitel araştırma yöntemlerinde kullanılmaktadır. Bu tür çalışma gruplarında elde edilen bulguların evren genellemesi söz konusu olmadığından, örneklemin evreni temsil etme gibi bir zorunluluğu da yoktur (Özdemir, 2010). Bu yönteme başvurarak, araştırmacı, ayrıntılı ve derinlemesine bir çalışma gerçekleştirebilmek amacıyla zengin veri elde edebilecek kişilere ya da dokümanlara ulaşır. Sonuç olarak, bu kişilerden/dokümanlardan araştırma soruları vasıtası ile veri elde edilir (Bogdan ve Biklen; 2006, Glesne, 2011).

Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olarak benzeşik örnekleme seçilmiş ve görüşme yapılan yabancı dil olarak Türkçe öğreten katılımcıların üniversitelerde görev yapmalarına dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda, bu tezde de araştırmacı çalışma grubunu belirlerken amaçlı çalışma grubu esasına bağlı kalarak yabancılara Türkçe öğretimi konusunda bilgi birikimine sahip ve deneyimli olduklarına inandığı akademisyenlerle görüşmeler düzenleyerek araştırmanın nitel

verilerini elde etmiştir. Araştırmaya katılan akademisyenlerin demografik özelliklerine yönelik dağılımları ise aşağıda verilmiştir.

3.2.1. Akademisyenlerin demografik özelliklerine yönelik dağılımları

Araştırmaya katılan ve nitel verilerin elde edildiği akademisyenlerin cinsiyetlerine yönelik dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.
Akademisyenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları

Cinsiyet	N	%
Kadın	4	40,0
Erkek	6	60,0

Araştırmanın nitel verileri akademisyenlerden (n=10) elde edilmiştir. Akademisyenlerin 4'ü (%40,0) kadın olup, 6'sı ise (%60,0) erkektir. Akademisyenlerin yaş aralıkları ise Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.
Akademisyenlerin yaş dağılımlarına yönelik bulgular

Yaş aralıkları	N	%
30-35 yaş	5	50,0
36-40 yaş	2	20,0
41 ve üzeri yaş	3	30,0

Tablo 2'de görüldüğü gibi çalışmaya katılan akademisyenlerin 5'i (%50,0) 30-35 yaş aralığına sahip olup, 2'si (%20,0) 36-40 yaş aralığı ve 3'ü de (%30,0) 41 yaş ve üzerine sahiptir. Akademisyenlerin uyruklarına göre dağılımları ise Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Akademisyenlerin uyruklarına göre dağılımları

Uyruk	N	%
TC	3	30,0
Kuzey Kıbrıs	7	70,0

Akademisyenlerin 3'ü (%30,0) Türkiye Cumhuriyeti (TC) uyruğuna sahip olup, çoğunluğu (n=7, %70,0) Kuzey Kıbrıs uyruğuna sahiptir. Ayrıca Akademisyenlerin tümünün (n=10) anadili Türkçe olarak belirlenmiştir. Akademisyenlerin eğitim düzeyleri açısından dağılımları ise Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Akademisyenlerin eğitim düzeylerine yönelik dağılımları

Eğitim düzeyi	N	%
Yüksek Lisans	3	30,0
Doktor	6	60,0
Doçent	1	10,0

Araştırmaya katılan Akademisyenlerin 3'ü (%30,0) yüksek lisans unvanına sahip olup, 6'sı (%60,0) doktor ve 1'i de (%10,0) doçent unvanı taşımaktadır. Akademisyenlerin mezun oldukları bölümlere yönelik dağılımları ise Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Akademisyenlerin mezun oldukları bölümlere yönelik dağılımları

Mezun oldukları bölüm	N	%
Türkçe Öğretmenliği	1	10,0
Türk Dili ve Edebiyatı	5	50,0
Sınıf Öğretmenliği	2	20,0
İngilizce Öğretmenliği	2	20,0

Tablo 5'te görüldüğü gibi Akademisyenlerin çoğunluğu (n=5, %50,0) Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden mezun olmuştur. Ayrıca, Akademisyenlerin 2'si (%20) Sınıf Öğretmenliği bölümünden mezun olurken, 2'si (%20) de İngilizce Öğretmenliğinden mezun olmuştur. 1 (%10,0) akademisyen ise Türkçe Öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. Akademisyenlerin görev yaptıkları bölümlere yönelik dağılımları ise Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.
Akademisyenlerin görev yaptıkları bölümlere yönelik dağılımları

Görev yaptıkları bölüm	N	%
Türkçe Hazırlık Okulu	4	40,0
Eğitim Fakültesi	2	20,0
Fen-Edebiyat Fakültesi	2	20,0
Diğer	2	20,0

Akademisyenlerin 4'ü (%40,0) Türkçe Hazırlık Okulundan görev yaparken, 2'si (%20,0) Eğitim Fakültesi, 2'si (%20,0) Fen-Edebiyat Fakültesinde ve diğer 2'si de diğer bölümlerde görev yapmaktadır. Akademisyenlerin bu bölümlerde vermiş oldukları hizmet yıllarına yönelik dağılımları ise Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.
Akademisyenlerin hizmet yıllarına göre dağılımları

Hizmet yılı	N	%
6-10 yıl	4	40,0
11-15 yıl	2	20,0
16 yıl ve üzeri	2	20,0

Araştırmaya katılan akademisyenlerin 4'ü (%40,0) 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olup, 2'si (%20,0) 11-15 yıl ve diğer 2'si (%20,0) de 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Akademisyenlerin yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe Öğretimi verme yıllarına göre dağılımları ise Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

Akademisyenlerin yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi verme yıllarına göre dağılımları

Türkçe Öğretim Yılı	N	%
1-5 yıl	2	20,0
6-10 yıl	2	20,0
11-15 yıl	3	30,0
16 yıl ve üzeri	2	20,0

Akademisyenlerin 2'si (%20,0) 1-5 yılları arasında yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe Öğretimi gerçekleştirirken, 2'si (%20,0) 6-10 yıl, 3'ü (%30,0) 11-15 yıl ve 2'si (%20,0) de 16 yıl ve üzeri Türkçe Öğretimi gerçekleştirmiştir. 1 akademisyen ise yabancı uyruklu öğrencilere yönelik vermiş olduğu Türkçe öğretimine yönelik herhangi bir yıl belirtmemiştir. Akademisyenlerin anadil olarak Türkçe öğretimi verme durumlarına yönelik dağılımları ise Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

Akademisyenlerin anadil olarak Türkçe öğretimi verme durumları

Anadili Türkçe Öğretimi	N	%
Evet	7	70,0
Hayır	3	30,0

Akademisyenlerin 7'si (%70,0) anadil olarak öğrencilere Türkçe öğretimi verirken, 3'ü (%30,0) Türk öğrencilere anadil eğitimi vermemiştir. Türk öğrencilere anadilde Türkçe öğretimi veren akademisyenlerin hizmet yılları ise Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

Akademisyenlerin Anadil olarak Türkçe öğretimi verme yılları

Anadil olarak Türkçe Öğretim Yılı	N	%
6-10 yıl	2	20,0
11-15 yıl	2	20,0
16 yıl ve üzeri	3	30,0

Tablo 10'da görüldüğü gibi 7 akademisyenden 3'ü (%30,0) 16 yıl ve üzerinde Türk öğrencilere anadil öğretimi verirken, 2'si (%20,0) 11-15 yıl ve diğer 2'si (%20,0) de 6-10 yılları arasında anadil de Türkçe öğretimi gerçekleştirmiştir. Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu ise, araştırmaya katılan tüm akademisyenlerin yabancı dil olarak İngilizce diline sahip olmalarıdır.

3.2.2. Öğrencilerin demografik özelliklerine yönelik dağılımları

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri ise aşağıda verilmiştir.

Tablo 11.

Öğrencilerin cinsiyetlerine yönelik dağılımları

Cinsiyet	N	%
Erkek	189	57,30
Kadın	140	42,40

Çalışmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerin %57,30'u erkek, %42'si ise kadın öğrencilerdir. Türkçe eğitimi alan yabancı uyruklu öğrencilerin en küçük olanı 18 yaşında, en büyük olanı 45 yaşındadır. Öğrencilerin yaş ortalaması ise 21'dir.

Tablo 12.
Öğrencilerin anadillerine göre dağılımları

Anadil	Frekans (n)	Yüzde (%)
Arapça	92	27.9
Şona	58	17.6
İngilizce	55	16.7
IGBO	11	3.3
Yoruba	11	3.3
Hausa	10	3.0
Kürtçe	8	2.4
Kinyarvanda	6	1.8
Matebele	5	1.5
Zulu	5	1.5
Zaar	5	1.5
Somali	4	1.2
Fula	3	.9
Bengalce	3	.9
Peştuca	3	.9
İbranice	3	.9
Afganca	2	.6
Portekizce	2	.6
Svazi	2	.6
Azeri	2	.6
Nijeryaca	2	.6
Fransızca	2	.6
Kazakca	1	.3
Bemba	1	.3
Farsi	1	.3
Aisha	1	.3
Bulgarca	1	.3
Tvi	1	.3
Margi	1	.3
Mısırca	1	.3
Benin	1	.3
IKA	1	.3
Handi	1	.3
Urhobo	1	.3
Luganda	1	.3
Fula	1	.3

Çalışmaya katılan öğrencilerin ana dilinin 37 farklı dil olduğu belirlenmiştir. Arapça, Şona ve İngilizce dillerinin en fazla konuşulan ana dil olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin %65'inin (n=215) yabancı dili İngilizce olup, 39 farklı ülkeden geldikleri belirlenmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin en fazla geldiği ülkeler incelendiği zaman ise Nijerya, Zimbabve ve Suudi Arabistan olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin Kuzey Kıbrıs'ta bulunma sürelerine yönelik dağılımları ise Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13.
Öğrencilerin Kuzey Kıbrıs'ta bulunma süreleri

Süre	N	%
1 yıldan az	143	52,01
1-2 yıl	102	37,09
3 yıl ve üzeri	30	10,90

Tablo 13'de görüldüğü gibi, öğrencilerin çoğunluğu 1 yıldan az bir süredir Kuzey Kıbrıs'ta bulunmaktadır. Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlere yönelik dağılımları ise Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14.
Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlerine göre dağılımı

Bölüm	N	%
Hemşirelik	110	33.3
Mühendislik	82	24.8
Diş Hekimliği	73	22.1
Bankacılık ve Finans	13	3.9
İşletme	13	3.9
Sağlık Bilimleri	9	2.7
Turizm	7	2.1
Yapı Teknolojisi	3	.9
Eczacılık	3	.9
Zirai Bilimler	3	.9
Psikoloji	2	.6
Uluslararası İlişkiler	2	.6
Diğerleri	2	.6

Tablo 14'de görüldüğü gibi öğrencilerin çoğunluğu hemşirelik bölümünde öğrenim görmekte olup, iletişim ve PGE bölümlerinden ise birer Türkçe eğitimi alan yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencisinin çalışmaya katıldığı belirlemiştir. Öğrencilerin öğrendikleri dil sayısına yönelik dağılımları ise Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15.
Öğrencilerin konuşabildiği dil sayısı

Dil	N	%
Sadece 1	85	25,8
2	129	39,1
3	79	23,9
4 ve üzeri	34	10,3

Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun (n=129, %39,1) 2 dil konuşabildikleri görülmektedir. Ayrıca 85 (%25,8) öğrenci sadece 1 dil konuşabilirken, 79 (%23,9) öğrenci 3, 34 (%10,3) öğrenci ise 4 ve daha fazla dil konuşabilmektedirler. Öğrencilerin Türkçe diline yönelik ilgi durumları ise Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16.
Öğrencilerin Türkçeye yönelik ilgi durumları

	N	%
İlgim var	204	61,8
Kısmen var	103	31,2
İlgim yok	23	7,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (n= 204, %61,8) Türkçeye karşı ilgili oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, 103 (%31,2) öğrencinin kısmen Türkçeye ilgili olduğu ve 23 (%7,0) öğrencinin de Türkçeye ilgisi olmadığı saptanmıştır. Türkçe dilinin zorluğuna yönelik öğrenci görüşleri ise Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17.

Öğrencilerin Türkçe dilinin zorluğuna yönelik görüşleri

	N	%
Zor	78	23.6
Kısmen zor	169	51.2
Kolay	83	25.2

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin Türkçe dilinin zorluğuna yönelik görüşlerini belirleme amaçlı frekans ve yüzdelik analizleri yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin %51,2'si Türkçe dersini kısmen zor bulurken, %25.2'si ise Türkçe dersini kolay bulduklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin Kuzey Kıbrıs'taki kültürel aktivitelere katılma durumlarına yönelik bulgular Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18.

Öğrencilerin Kuzey Kıbrıs'taki kültürel aktivitelere katılma durumları

	N	%
Katılıyor	96	29.1
Katılmıyor	230	69.7

Tablo 18'de görüldüğü gibi öğrencilerin %29,1'i Kuzey Kıbrıs'ta gerçekleştirilen kültürel aktivitelere katılmaktadır. Elde edilen bu bulguya göre öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun kültürel aktivitelere katılmayı tercih etmedikleri görülmektedir.

Tablo 19.

Yabancı uyruklu öğrencilerin anadili Türkçe olan öğrencilerle arkadaşlık durumları

	N	%
Arkadaşı var	197	58.8
Arkadaşı yok	128	38.8

Öğrencilerin 197'sinin (%58,8) anadili Türkçe olan öğrencilerle arkadaşlıkları olduğu da belirlenmiştir. Ancak, araştırmaya katılan 128 (%38,8) öğrencinin ise anadili Türkçe olan öğrencilerle arkadaşlıkları bulunmamaktadır.

Tablo 20.
Türkçe eğitimine başlama süreleri

	N	%
0-1 yıl	262	79.4
2-3 yıl	51	15.5
4-5 yıl	7	2.1
6 yıl ve üzeri	8	2.4

Tablo 20'de görüldüğü gibi öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (n=262, %79,4) Türkçe eğitimine son 1 yılda başlamıştır. Ayrıca, araştırmaya katılan öğrencilerden sadece 7'sinin (%2,1) 4-5 yıl ve 8'inin (%2,4) de 6 yıl ve üzerinde Türkçe eğitimlerine devam ettikleri görülmektedir.

Tablo 21.
Öğrencilerin Türkçe dil seviyelerini sınıftaki yabancı arkadaşlarıyla karşılaştırma durumları

	N	%
Mükemmel	27	8.2
İyi	79	23.9
Orta	144	43.6
Zayıf	79	23.9

Tablo 21'de görüldüğü gibi, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun nadiren kendilerini sınıftaki diğer arkadaşlarıyla karşılaştırdıkları belirlenmiştir. Türkçe dil seviyelerini diğer arkadaşlarıyla sürekli karşılaştıran öğrencilerin ise sayıca az olduğu görülmektedir (n=27, %8,2).

Tablo 22.

Öğrencilerin Türkçe dil seviyelerini Türkçe konuşan arkadaşlarıyla karşılaştırma durumları

	N	%
Mükemmel	21	6.4
İyi	55	16.7
Orta	86	26.1
Zayıf	167	50.6

Öğrencilerin %50,6'sı Türkçe dil seviyelerini Türkçe konuşan arkadaşlarıyla karşılaştırmamaktadır. Ancak araştırmaya katılan öğrencilerin %6,4'ü kendi Türkçe dil seviyelerini Türkçe konuşan arkadaşlarıyla karşılaştırmaktadır. Öğrencilerin Türkçe dil becerilerini geliştirmeye yönelik görüşleri ise Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23.

Öğrencilere göre Türkçe dil becerilerini geliştirmenin önemi

	N	%
Çok önemli	152	46.1
Önemli	148	44.8
Önemli değil	28	8.5

Tablo 23'te görüldüğü gibi öğrencilerin çoğunluğu Türkçe dil becerilerini geliştirmenin çok önemli olduğunu ifade etmektedir (n=152, %46,1). Benzer şekilde 148 öğrenci de Türkçe dil becerilerini geliştirmenin önemli olduğunu belirtmektedir. Ancak, araştırmaya katılan 28 öğrenci Türkçe dil becerilerini geliştirmenin önemli olmadığını ifade etmektedir.

Tablo 24.
Yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenmeyi isteme nedenleri

	N	%
Dile yönelik ilgi	241	73,0
Kariyer için gerekli olması	168	50,0
Türkçeyi konuşan arkadaşlara sahip olmak	138	41,8
Mezun olmak için dil dersi gerekliliği	137	41,5
Kültüre yönelik ilgi	119	36,1
Seyahat için gerekli olması	105	31,8
Zorunlu bir ders olması	96	29,1
Diğer	23	7,0

Tablo 24'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun Türkçeyi öğrenme sebeplerinin dile yönelik ilgileri olduğu belirlenmiştir (n=241, %73,0).

3.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Bu tezde 3 farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Kullanılan veri araçları aşağıda tanıtılmıştır.

1. Kişisel Bilgi Formu
2. Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri
3. Yabancılara Türkçe Öğretimine İlişkin Görüşme Formu

Yukarıda bahsi geçen 3 farklı veri toplama aracı ile ilgili açıklamalar aşağıda sunulmuştur.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Tez için belirlenen çalışma grupları hakkında kişisel bilgiler edinmek ve tezin nicel boyutu için istatistiksel analizleri gerçekleştirebilmek amacı ile Kişisel Bilgi Formu geliştirilmiştir. Geliştirilen form tek bölüm olup 15 sorudan oluşmaktadır. Bu sorular; cinsiyet, yaş, uyruk, ana dil, eğitim düzeyi, mezun olunan üniversite, mezun olunan fakülte ve bölüm, çalıştığı üniversite, çalıştığı fakülte ve bölüm, kaç yıldır öğretim verdiği, unvanı, kaç yıldır yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğrettiği, anadili olarak Türkçe eğitimi verip vermediği, anadili olarak Türkçe eğitimi veriyorsa

kaç yıldır verdiği ve hangi yabancı dilleri bildiği ile ilgilidir. Kişisel Bilgi Formunda yer alan 1 soru için seçenekler de verilmiştir.

3.3.2 Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri (DÖSE)

Araştırmanın nicel boyutundaki verileri toplamak amacı ile 1990 yılında Oxford (1990) tarafından geliştirilen "Strategy Inventory of Language Learning" (SILL Ek 1'de verilmiştir) kullanılmıştır. SILL, Türkçede "Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri" (DÖSE) olarak ifade edilmektedir. DÖSE, yabancı dil öğrenen kişilerin, dil öğrenme stratejilerini ne kadar sıklıkla kullandıklarını ortaya çıkarmak amacı ile en sık başvurulan nicel veri toplama araçlarından bir tanesidir. Ek olarak, DÖSE araştırmacılara sadece dil öğrenen kişilerin dil öğrenme stratejileri kullanım sıklığını ortaya çıkarmakta değil, bunun cinsiyet, kültür, dildeki yeterlik düzeyi gibi farklı değişkenlerle olan ilişkisini saptamada da fayda sağlayan bir envanter olmuştur. DÖSE, ayrıca en yaygın şekilde kullanılan, güvenirliği birçok araştırmada kanıtlanan bir veri toplama aracıdır (Ellis, 1994; Hsiao ve Oxford, 2002; White, Schramm ve Chamot; 2007).

Araştırmada, DÖSE'nin 80 madde içeren ve İngilizce konuşup yeni bir dil öğrenmekte olan kişiler için geliştirilmiş ilk versiyonu (Versiyon 5.1) kullanılmıştır. (Envanter Ek 1'de verilmiştir). Bu tez için de araştırma biri vakıf diğeri özel bir üniversitenin eğitim dili İngilizce olan farklı bölümlerindeki öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin İngilizce yeterliklerinin bulunmasından dolayı, envanter orijinal dilinde İngilizce olarak uygulamaya konulmuştur. Böylelikle, ölçmede güvenilirlik ve geçerlilikle ilgili bir sorunla karşı karşıya kalınması engellenmiştir. DÖSE, katılımcıların kişisel özelliklerini tespit etmek için demografik bir anket içermektedir. Ayrıca, DÖSE öğrencilerin dil stratejilerine hangi sıklıkla başvurduklarının tespiti için de kullanılmaktadır.

5'li Likert tipinde hazırlanan envanterde yer alan 80 maddenin tümü de olumlu bir tutumu belirten onaylama cümleleri şeklinde yazılmıştır. Katılımcıların puanlamaları, en düşükten en yükseğe doğru 1 ile 5 aralığında sıralanmıştır. Envanterden alınacak ortalama puanın yüksek olması Türkçe öğrenen yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejilerini iyi kullanabildiğini,

düşük olması ise dil öğrenme stratejilerini yeterli düzeyde kullanamadığını göstermektedir. 1ile 5 aralığındaki derecelendirmeler aşağıda verilmiştir.

1. Hiçbir zaman doğru değil
2. Genellikle doğru değil
3. Bazen doğru
4. Genellikle doğru
5. Her zaman doğru

DÖSE, dil öğrenirken kişilerin farklı strateji kullanımlarını ölçen altı ayrı bölümden oluşmaktadır. Bu bölümlere ve bölümlerin madde sayılarına ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıdaki gibidir.

DÖSE'nin bölümleri ve her bölüme ait madde sayısı:

Bölüm A- Bellek Stratejileri (15 madde)
Bölüm B- Bilişsel Stratejiler (25 madde)
Bölüm C- Telafi Stratejileri (8 madde)
Bölüm D- Üst-bilişsel Stratejiler (16 madde)
Bölüm E- Duyuşsal Stratejiler (7 madde)
Bölüm F- Sosyal Stratejiler (9 madde)

Yukarıda da görüldüğü üzere, envanterde yer alan her bölüm, öğrencilerin farklı türdeki strateji kullanımlarını ölçmektedir. Oxford (1990) geliştirdiği DÖSE'de dil öğrenme stratejilerini iki temel boyut ve altı alt boyut olarak gruplamıştır. Doğrudan ve dolaylı öğrenme stratejileri envanterin temel boyutunu oluşturmaktadır. Doğrudan stratejiler "bellek stratejileri", "bilişsel stratejiler" ve "telafi stratejilerini" kapsarken, dolaylı stratejiler "üst-bilişsel stratejileri", "duyuşsal stratejileri" ve "sosyal stratejileri" kapsamaktadır.

Bu bağlamda, alt boyutlarda, edinilen bilginin hatırlanmasını kolaylaştırmak için düzenli tekrar etme, yeni öğrenilen kelimeleri cümle içinde kullanma ve öğrenilen bilginin uzun süreli bellekte kalmasını sağlayan "bellek stratejileri", öğrencilerin zihinlerinde model oluşturabilmeleri ve öğrenmekte oldukları dilde aktarılanı anlayıp üretebilmeyi sağlayan "bilişsel stratejiler", dili kullanırken ortaya çıkan bilgi

eksikliklerini giderebilmek, var olan bilgi ile bilinmeyene yönelik çıkarımlar yapmak ve mevcut ipuçlarını takip edebilmek için kullanılan "telafi stratejileri", öğrencilerin kendi öğrenmelerini planlamaları, düzenlemeleri ve değerlendirmelerine yönelik olarak kullanılan "üst-bilişsel stratejiler", öğrencilerin öğrenmeye yönelik duygularını, motivasyonlarını duygu yoğunluklarını kontrol etmelerine yardım eden "duyuşsal stratejiler", öğrencilerin sözlü iletişimde karşısındakilerle işbirliği yapma, sorular sormaya yardım eden "sosyal stratejiler" yer almaktadır (Cesur ve Fer, 2007).

Envanterin orijinalinde Cronbach Alpha güvenirlik değeri 0.791 olarak hesaplanırken bu çalışmada envanterin geneli için Cronbach Alpha güvenirlik değeri 0.960 olarak hesaplanmıştır. Envanterin orjinalinde alt boyutlara göre Cronbach Alpa güvenirlik değerleri sırası ile Bellek Stratejileri .750, Bilişsel Stratejiler .890, Telafi Stratejileri .695, Üst-bilişsel Stratejiler .907, Duyuşsal Stratejiler .700 ve Sosyal Stratejiler .753'tür. Bu çalışmada hesaplanan Cronbach Alpa Güvenirlik katsayıları ise Bellek Stratejileri .842, Bilişsel Stratejiler .906, Telafi Stratejileri .751, Üst-bilişsel Stratejiler .903, Duyuşsal Stratejiler .774 ve Sosyal Stratejiler .835'tir. Bulunan Cronbach Alpha güvenirlik değerlerinin .70'den yüksek olması nedeniyle envanterin bu araştırma için güvenilir veriler sağladığı söylenebilir.

DÖSE'nin bir diğer bölümünü de yukarıda da bahsedildiği üzere demografik anket oluşturmaktadır. Öğrencilerin demografik özelliklerini ortaya çıkarabilmek için bu bölümde yaş, cinsiyet, ırk, daha önceki yabancı dil öğrenme tecrübelerine vb. ilişkin sorular yer almaktadır. Demografik anket aracılığı ile elde edilen veriler sayesinde, araştırmanın bağımsız değişkenleri belirlenmiştir.

3.3.3. Yabancılara Türkçe Öğretimine İlişkin Görüşme Formu

Tezde, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin akademisyen görüşleri temelinde değerlendirerek nitel veriler elde etmek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, araştırmacı tarafından bir görüş formu hazırlanarak, yabancı dil olarak Türkçe öğreten akademisyenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme yöntemi, nitel araştırmalarda sıklıkla başvurulan veri toplama yöntemlerinden bir tanesidir. Görüşme ile kişilerin düşünceleri daha rahat bir şekilde ortaya çıkartılabilir (Ekiz, 2009). Bu yöntemle, araştırmacı kitlesel grupların görüşleri, tutumları, ihtiyaçları, deneyimleri ve inançları hakkında bilgi edinebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Sönmez ve Alacapınar (2014) ise yine yapılan tanımlara benzer şekilde, görüşme yöntemini kişilerin belirli konular üzerinden duygu ve düşüncelerini alma tekniği olarak tanımlamıştır. Buradan hareketle, görüşme yöntemi ile daha detaylı ve derinlemesine bilgiler elde edilebileceğini söylemek mümkün olacaktır. Finn ve diğerleri (2000) görüşme yöntemini *"yapılandırılmış görüşme tekniği", "yarı yapılandırılmış görüşme tekniği", ve "yapılandırmamış görüşme tekniği"* şeklinde sınıflandırmıştır (Finn ve diğerleri, 2000, s. 73).

Araştırmada, öncelikle yabancı dil olarak Türkçe öğretimini değerlendirmeye ilişkin, Kuzey Kıbrıs'ta faaliyet göstermekte olan özel ve vakıf yükseköğretim kurumlarında görev yapan akademisyenlerin görüşlerinin belirlenmesi amacı ile yarı yapılandırılmış taslak görüşme formu hazırlanmıştır. Bu form yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun olarak tasarlanmış olup, açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Bu şekilde hazırlanan sorular, yanıtlayıcıya kısmen düzeltme ve düzenleme hakkı vermektedir. Ayrıca hem soruyu soran hem de yanıtlayan kişi, tercih ettiği soruları gerekli gördüğü yerlerde yeniden düzenleyebilme esnekliğine sahiptir (Sönmez ve Alacapınar, 2014).

Taslak formun hazırlanması aşamasında, araştırmanın genel amacı ve alt problemleri de göz önünde bulundurularak alana ilişkin literatür taraması yapılmıştır. İlgili literatür tarandıktan sonra, formda yer alacak sorular açık ve anlaşılır bir şekilde yazılmış, yönlendirici sorulara yer vermemeye özen gösterilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun taslağı alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Bu kapsamda dört eğitim programları ve öğretimi uzmanı, bir ölçme-değerlendirme uzmanı, bir Türkçe eğitimi uzmanı ve bir de yabancı dil eğitimi uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formunda bazı değişiklikler yapılmış ve forma son hali verilmiştir.

Akademisyenler için hazırlanan görüşme formu iki temel bölümden oluşmaktadır. Formun birinci bölümünü, akademisyenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanan 15 soru oluştururken, ikinci bölümünü de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili sorular oluşturmaktadır. Bu bölümde, sorular "dil bilinci ve Türkçe dil becerileri", "eğitim programı boyutu" ve "eğitimcilerin sahip olması gereken nitelikler" başlıkları altında sorulmuştur. "Dil bilinci ve Türkçe dil becerileri" ile ilgili alt boyutta 23 soru, "Eğitim programı" ile ilgili alt boyutta 14 soru

ve “Eğitimcilerin sahip olması gereken nitelikler” ile ilgili alt boyutta 5 soru yer almaktadır. Toplamda görüşme formunun bu bölümünde 42 soru bulunmaktadır. Bu sorular, daha aydınlatıcı olması açısından bazı soruların ardından sorulan “neden” sorusunu da kapsamaktadır. Araştırmada, toplamda 10 akademisyen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

3.4. Araştırma Verilerinin Toplanması

Araştırmanın nicel ve nitel verilerini elde etme Kuzey Kıbrıs’ta faaliyet gösteren özel ve vakıf üniversitelerinden gerekli izinler alındıktan sonra, Aralık 2015 ile Şubat 2017 tarihleri arasında gerçekleşmiştir. Nicel verileri toplamak için öğrencilere uygulanan anketler, doldurulması için sağlanan gerekli sürenin bitiminde, araştırmacı tarafından toplanmıştır. Nitel verileri toplamak için ise, araştırmacı katılımcılara bizzat kendisi ulaşarak yüz yüze olacak şekilde görüşmeler düzenlemiştir. Katılımcıların bu araştırmada yer alması tamamen gönüllülük esasına dayandırılmıştır. Araştırmada yer almak istemeyen öğrenci ve akademisyenlere olumsuz bir tavır sergilenmemiştir. Buna ek olarak, katılımcılar isimlerinin tezde açıkça kullanılmayacağı konusunda temin edilmişlerdir. Ayrıca, katılımcılar, kendileri ile ilgili toplanan verilerin araştırmacı tarafından gizli tutulacağı ve bilimsel araştırmalar dışında hiçbir şekilde kullanılmayacağı konusunda da bilgilendirilmişlerdir.

3.5. Araştırma Verilerinin Analizi

Araştırmada nicel verilerinin çözümlenmesinde istatistiksel veri analizi için bir paket program olan SPSS 22 kullanılmıştır.

Araştırma kapsamına dahil edilen yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin sosyo demografik özelliklerinin belirlenmesinde frekans analizi kullanılmış ve sonuçlar frekans tabloları ile gösterilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yükseköğretim öğrencilerinin DÖSE’ye vermiş oldukları yanıtlar her bir önermeye ilişkin aritmetik ortalama puanlar ile standart sapmaları verilmiştir.

Araştırmaya katılan (N=329) yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin özelliklerine göre envanter puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak hipotez

testlerini belirlemek amacıyla veri setinin normal dağılıma uyumu, Kolmogorov-Smirnov, Shapiro-Wilk testi, Q-Q plot ve çarpıklık-basıklık değerleri incelenerek belirlenmiştir. Normal dağılım analizlerinden elde edilen sonuçlara göre yabancı dil olarak Türkçe eğitimi alan öğrencilerin tüm özelliklerine göre envanter puanlarının normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Bu doğrultuda, araştırmada parametrik testler kullanılmıştır. Bağımsız değişkenin iki kategoriden oluştuğu karşılaştırmalarda bağımsız örneklem t-testi, bağımsız değişkendeki kategori sayısının ikiden fazla olduğu karşılaştırmalarda ise Tek Faktörlü Varyans analizi kullanılmıştır. Tek Yönlü Varyans analizi neticesinde bağımsız değişkenin kategorileri arasında fark çıkması durumunda, farkın hangi kategorilerden kaynaklandığını saptamak amacıyla öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığına bakılmış ve varyansların eşit olduğu durumlarda Scheffe, grup varyanslarının eşit olmadığı durumlarda ise Dunnett C çoklu karşılaştırma analizi ile çıkan sonuçların alpha tipi hataya karşı duyarlılığı sınanmıştır. Verilerin yorumlanmasında 0.05 anlamlılık düzeyi aranmıştır. Maddelerin yorumlanmasında ise 5'li likert envanteri sınırları kullanılmıştır. Tablo 25'de DÖSE için kullanılan aralıklar verilmiştir.

Tablo 25.
DÖSE Grup Aralığı

Dereceler	Puan	Puan Aralıkları
Hiçbir zaman doğru değil	1	1.00-1.79
Nadiren doğru	2	1.80-2.59
Bazen doğru	3	2.60-3.39
Sık sık doğru	4	3.40-4.19
Her zaman doğru	5	4.20-5.00

Araştırmada nitel verilerin çözümlenmesinde "içerik analizi" yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, incelenen veri metninden kodların çıkarılması ve özetlenerek birleştirilmesi sonucunda tema ve kategorilere ulaşılması şeklinde açıklanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2011). Ayrıca, Yıldırım ve Şimşek içerik analizini *"temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar*

ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır" şeklinde tanımlamaktadırlar (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 227). Bu tanımlardan hareketle, bu tezde içerik analizinden, aşamaları da göz önünde bulundurularak, yararlanılmıştır. Yapılan görüşmelerde, akademisyenlere yöneltilen nitel sorulara ilişkin elde edilen veriler yazıya geçirildikten sonra kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Kodlar, genel bir çerçeve içerisinde çıkarılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'in (2008) de belirttiği gibi kodlama, içerik analizi yönteminin ilk aşamasıdır. Bu aşamada araştırmacı, elde ettiği bilgileri inceleyerek, anlamlı bölümlere ayırmayı ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiğini bulmaya çalışır.

İçerik analizi sonucu ortaya konan kodlar bir araya getirildikten sonra anlamlandırılarak sınıflandırılmıştır. Kodlar arasındaki ilişkilere bakılarak ortak temalar belirlenmiştir. Temalar oluşturulduktan sonra, görüşme formunda yer alan her soruya ilişkin kategoriler frekansları ile birlikte sunulmuştur. Son olarak, oluşturulan tema ve kategoriler tablolaştırılarak verilmiştir.

Görüşülen akademisyenlerin bakış açılarını yansıtmak ve okuyucunun mevcut durumu daha net algılayabilmesini sağlamak için çalışmayı en iyi örnekleyen cümlelere doğrudan yer verilmiştir. Akademisyenlerin görüşlerinden alıntı yapılırken akademisyenlere verilen numaralar (örneğin A1) her alıntının sonuna gelecek şekilde eklenmiştir.

Kodlamanın güvenirliği için Miles ve Huberman'ın (1994) [Görüş birliği/ (Görüş birliği +Görüş ayrılığı) x 100] formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki güvenirlik % 93,18 olarak hesaplanmıştır. İki ayrı araştırmacı tarafından oluşturulan kategoriler, temalar ve kodlar birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Son olarak, görüş ayrılığının olduğu kodlara ilişkin düzenlemeler tekrardan yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde amaç ve alt amaçlar doğrultusunda nitel ve nicel verilerden elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Öncelikle, akademisyenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, Paton'un Yetişek Değerlendirme Modeli'ne göre değerlendirilecektir. Zira, akademisyenler kendilerine yöneltilen soruları cevaplarken yetişekle ilgili kendi hikayelerini dile getirmiş, kendi tecrübelerine yer vermişlerdir.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Akademisyenlerin, "Öğrencilerin Dil Bilinci ve Türkçe Dil Becerileri", "Eğitim Programı ve Akademisyenlerin Nitelikleri" ve "Eğitimcilerin Sahip Olması Gereken Niteliklerine" Yönelik Genel Görüşlerine İlişkin Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten akademisyenlerin, öğrencilerin dil bilinci ve Türkçe dil becerileri, eğitim programı ve akademisyenlerin nitelikleri ve eğitimcilerin sahip olması gereken niteliklerine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla; Kuzey Kıbrıs'taki yüksek öğretim kurumlarında Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten toplam 10 akademisyen ile görüşme yapılarak görüşleri değerlendirilmiştir. Bu kapsamda akademisyen görüşleri; öğrencilerin dil bilinci ve Türkçe dil becerileri, eğitim programı ve akademisyenlerin nitelikleri ve eğitimcilerin sahip olması gereken nitelikler olmak üzere 3 farklı boyutta incelenmiştir. Ayrıca, her boyuta ilişkin veriler, akademisyenlerin görüşleri doğrultusunda, kodlanmış ve temalar altında kategorize edilmiştir. Buna ilişkin, nitel bulgular ve yorumlar aşağıdaki alt bölümlerde ifade edilmiştir.

4.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Akademisyenlerin, Öğrencilerin Dil Bilinci ve Türkçe Dil Becerilerine İlişkin Görüşleri

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten akademisyenlerin, öğrencilerin dil bilinci ve Türkçe dil becerilerine ilişkin görüşlerini saptamak amacıyla akademisyenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu noktada akademisyen görüşlerinin

değerlendirilmesinin temel amacı, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeyi öğrenme nedenlerini, Türkçenin kendileri için ne derece önemli olduğunu, Türkçe dil becerilerini geliştirmek için nelerin yapılabileceğini ve Türkçe dil becerilerini kazanırken ne tür sorunlar yaşadıklarını tespit etmektir.

4.1.1 Yabancı Uyruklu Yükseköğretim Öğrencilerinin Türkçeyi Öğrenme Nedenlerine İlişkin Akademisyen Görüşleri

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten akademisyenlerin Kıbrıs'taki yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin Türkçeyi öğrenme nedenlerine ilişkin görüşlerini yansıtan veriler, Tablo 26'da temalar altında kodlanarak kategorize edilmiştir. Oluşturulan temalar "Zorunluluk", "Gönüllülük" ve "Olanaklar" olmak üzere 3 başlık halinde ele alınmıştır. Bunun yanı sıra ilk tema kapsamında akademisyen görüşleri 3 farklı kod ile, ikinci tema kapsamında 1 kod ile, üçüncü tema kapsamında ise 2 farklı kod oluşturularak ifade edilmiştir.

Tablo 26.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Akademisyenlerin Yabancı Uyruklu Yükseköğretim Öğrencilerinin Türkçeyi Öğrenme Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	f
Zorunluluk	Bölüm	6
	İletişim	7
	İhtiyaç	4
Gönüllülük	Türkçeye ilgi duymak	4
Olanaklar	İş bulmak	1
	Yabancı dil edinmek	3

"Zorunluluk" konulu ilk tema kapsamında yabancı dil olarak Türkçe öğreten akademisyenler; yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin Türkçeyi öğrenme nedenlerinin bölümlerinden, iletişim kurmaya yardımcı olduğundan ve ihtiyaçtan dolayı zorunlu hale geldiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Akademisyenlerin büyük bir çoğunluğu, yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin Türkçeyi öğrenmek istemelerindeki en büyük nedenin iletişim kurabilme gerekliliğinden kaynaklandığını düşünmektedirler. Bunu okudukları bölümden ve ihtiyaçtan ötürü Türkçeyi öğrenme nedenleri takip

etmektedir. Akademisyenlerin yukarıda bahsi geçen görüşlere ilişkin örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

"...Hemşire-diş ve tıp bölümleri için hastanede Türklerle iletişim kurabilmek için bir zorunluluktur" (A 2)

"...Kuzey Kıbrıs'ta yaşam sürecekleri için, iletişim kurabilmek için Türkçe öğrenmeleri gerekmektedir" (A 4)

"Türk uyruklu arkadaşlarıyla iletişimlerini kolaylaştırmak için öğreniyorlar Türkçeyi" (A 5)

"...Üniversite yaşamları boyunca, eğitim süreleri boyunca burada Kıbrıs'taki Türk öğrencilerle ve Türkiye'den gelen Türk öğrencilerle iletişim kurmak, rahat iletişim kurmak amacıyla bu Türkçeyi öğrenmek, temel düzeyde öğrenmek istediklerini görüyoruz. İşte markete gittiğinde, efendime söyleyeyim, resmi bir dairede işi olduğunda bunu rahatlıkla halledebilmek için, arkadaşları ile sosyal ortamlarda iletişim kurabilmek için, böyle bir ihtiyacın olduğunu söyleyebiliriz" (A 7)

"Bulundukları ortamda konuşulan dil Türkçe. Arkadaşlarıyla ve çevredeki diğer insanlarla iletişim kurabilmek için Türkçe öğreniyorlar" (A 8)

Belirtilen görüşler, yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin Türkçeyi öğrenmek istemelerindeki en büyük nedenin bulundukları ülkede insanlarla iletişim kurabilmek olduğunu ortaya koymuştur. "Zorunluluk" konulu ilk tema kapsamında yer alan "İletişim" koduna ilişkin akademisyen görüşleri dikkate alındığında, yabancı öğrencilerin belli bir süre hayatlarını sürdürecekleri ülke olan Kuzey Kıbrıs'ta günlük ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve Türkçe konuşan insanlarla iletişim kurabilmek için Türkçe öğrenmeleri gerektiği düşünülmektedir.

"...Türkçe bölüm okuyanlar için akademik zorunluk..." (A2)

"Türkçe bölümlere devam eden yabancı uyruklu öğrencilerin belirli bir düzeyde Türkçe bilgisini edinmeleri gerekmektedir" (A3)

"...daha sonra okuyacakları bölümlerin ana dilleri Türkçe olacaksa Türkçeyi öğrenmeleri gerekmektedir" (A4)

Yukarıda ifade edilen akademisyen görüşleri, yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin Türkçeyi öğrenme nedenlerinin okumakta oldukları veya ileride okumayı planladıkları bölümlerden ötürü olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda, yabancı öğrencilerin okuyacakları bölümlerin eğitim dilinin Türkçe olmasından dolayı akademik açıdan yaşanacak sorunları en aza indirebilmek için belirli bir düzeyde Türkçe öğrenmeleri gerektiği düşünülmektedir.

"Türkçenin ana dil olduğu bir yerde yaşıyor olup okul dışında da ihtiyaç duymaları…" (A5)
"İmkanlardan yararlanmak için Kıbrıs veya özellikle Türkiye'de ihtiyaçtan dolayı öğrenmek istiyorlar diyebiliriz" (A8)

İlk tema kapsamında yabancı dil olarak Türkçe öğreten akademisyenlerden elde edilen bulgular yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin Türkçeyi öğrenme nedenlerinin ihtiyaçtan dolayı olduğunu ortaya koymuştur.

"Gönüllülük" başlıklı ikinci tema kapsamında yabancı dil olarak Türkçe öğreten akademisyenler; yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin Türkçeyi öğrenmek için gönüllü oldukları yönünde görüş belirtmişlerdir. "Gönüllülük" konulu ikinci tema kapsamında yer alan "Türkçeye ilgi duymak" koduna ilişkin ifadeler aşağıda belirtilmiştir.

"…Yüksek lisans veya doktora için gelen veya hazırlığa gelen veya lisansa gelen bazı öğrencilerimiz Türkçe öğrenmek istediklerini söylüyorlar ve derse kaydolmaksızın biz onları derse alıyoruz. Elimizden geldiğince Türkçe öğretmeye çalışıyoruz. Onlar da geliyor" (A1)

"…Bunun yanında şahsi ilgi duyan, severek öğrenmek ve Türkçe konuşup iletişim kurmak isteyenler de bulunmaktadır" (A2)

Elde edilen veriler, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeyi sadece zorunlu oldukları birtakım nedenlerden ötürü değil de gerçekten ilgi duyduklarından dolayı öğrenmek istedikleri için gönüllü olduklarını ortaya koymaktadır.

"Olanaklar" konulu üçüncü tema kapsamında yabancı dil olarak Türkçe öğreten akademisyenler; yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin Türkçeyi öğrenme nedenlerinin iş bulabilmek ve yabancı bir dil edinebilmek olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Görüşme gerçekleştirilen 10 akademisyenden sadece 1'i yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin Türkçeyi daha kolay iş bulabilmek için öğrendiklerini düşündüğünü belirtmiştir. Yine üçüncü tema olan "Olanaklar" kapsamında akademisyenlerden bazıları yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin Türkçeyi yabancı bir dil edinebilmek için öğrendiklerini belirtmişlerdir. Akademisyenler tarafından belirtilen bu görüşe ilişkin örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

"...Birçoğu kendi ülkesine gittiği zaman ikinci bir yabancı dil olanağından ve bu artı özelliğinden yararlanmak için Türkçeyi öğrenmek istiyorlar" (A7)

"...Bazı öğrenciler akademik bazıları ise hocam hemen pratik olarak kullanalım gündelik yaşama dair bize bir şeyler öğretin mesela takside, markette, telefon konuşmaları gibi. Gündelik yaşamlarında kullanabilecekleri ikinci bir dil olarak Türkçeyi hemen öğrenmek istiyorlar" (A1)

4.1.2 Yabancı Uyruklu Yükseköğretim Öğrencileri Açısından Türkçe'nin Önemine İlişkin Akademisyen Görüşleri

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten akademisyenlerin, yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencileri açısından Türkçenin önemine ilişkin görüşleri tablolaştırılarak aşağıda verilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten akademisyenlerin Kıbrıs'taki yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin Türkçenin önemine ilişkin görüşlerini yansıtan veriler, Tablo 27'de temalar altında kodları da kategorize edilerek sunulmuştur. Oluşturulan temalar "Eğitim", "Ortam" ve "Dil Becerileri" olmak üzere 3 ayrı başlık şeklinde ele alınmıştır. Bunun yanı sıra ilk tema kapsamında akademisyen görüşleri 1 kod ile ifade edilirken, ikinci tema kapsamında 2 farklı kod, üçüncü tema kapsamında ise 4 farklı kod oluşturularak ifade edilmiştir

Tablo 27.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Akademisyenlerin Yabancı Uyruklu Yükseköğretim Öğrencileri Açısından Türkçenin Önemine İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	f
Eğitim açısından gerekli	Lisans/Yüksek lisans	3
Ortama uyum bağlamında gerekli	Türkçe konuşulması	2
	Türk ülkesinde bulunmaları	3
Dil becerilerini geliştirip kullanma	Dinleme	5
	Konuşma	5
	Okuma	3
	Sözcük dağarcığı	5

"Eğitim" konulu ilk tema kapsamında akademisyenlerden bazıları; yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin lisans veya yüksek lisans programlarına katılarak eğitimlerini tamamlamaları açısından Türkçenin önemli olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten akademisyenlerin belirttikleri bu görüşe ilişkin örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

"…Çünkü öğrenciler lisans, yüksek lisans ve doktora programlarına kayıtlı öğrenciler olduğundan Türkçeyi çok iyi derecede bilmeleri gerekir" (A2)

"Türkçeyi öğrenmeyi eğitimleri açısından ciddiye alıyor yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin bir kısmı. Bunu sınıf içerisinde de fark ediyoruz. Bazıları bu konuya ciddi ciddi önem verirken, not alırken, kitabını defterini düzgün tutarken, kaynaklardan yararlanırken, bazılarının buna hiç önem vermeyip tamamıyla günaydın, iyi akşamlar, nasılsın gibi temel birkaç diyaloğu öğrenince bu işi hallettiklerini zannediyorlar" (A7)

"Türkçeyi eğitimleri açısından önemseyen öğrenciler var. Bu dili gerçekten öğrenmek istediklerini ve buna son derece önem verdiklerini, ciddiye aldıklarını görüyorsunuz" (A10)

Görüşme gerçekleştirilen toplam 10 akademisyenden 3'ü, Türkçe öğrenen yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencileri açısından Türkçenin önemine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular, öğrencilerin eğitimlerini Kuzey Kıbrıs'ta

sürdürebilmek için Türkçe öğrenmenin gerekli olduğuna inandıklarını ortaya koymaktadır.

"Ortam" konulu ikinci tema kapsamında akademisyenlerden bazıları; yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencileri için Türkçenin önemli olmasının bulundukları ortamlarda Türk dilinin konuşulması ve Türk ülkesinde bulunmalarından kaynaklandığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten akademisyenlerin yukarıda belirttikleri bu iki görüşü yansıtan örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

"...Anadili Türkçe olan bir yerde yaşıyor olmaları" (A5)

"...Adamıza gelen bir Türk ülkesinde okuyan öğrencinin de bunları öğrenmesi kendisine bir artı değer katmaktadır" (A7)

"Kuzey Kıbrıs, Türkçenin kullanıldığı bir yer. Türkçe bu ülkenin anadili ve öğrenciler her an bu dille karşı karşıyalar. Okulda, markette, devlet dairelerinde...Burada bulunan yabancı uyruklu öğrencilerin bir kısmı bahsettiğim sebeplerden dolayı Türkçeyi önemseyip, öğrenmek istiyorlar" (A10)

Görüşleri alınan akademisyenlerin ifadelerinden yola çıkarak eğitim almak amacı ile Kuzey Kıbrıs'ta bulunan yabancı uyruklu öğrencilerin burada konuşulan dilin Türkçe olması ve bir Türk ülkesinde bulunmalarından dolayı Türkçeyi öğrenmeyi önemsediklerini söylemek mümkündür.

Üçüncü tema olan "Dil Becerileri" kapsamında, tablodan da anlaşılacağı üzere 10 akademisyenden nerdeyse yarısı; yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencileri için Türkçenin dinleme, okuma, konuşma ve sözcük dağarcığı gibi dil becerilerini gerçekleştirebilme noktasında önemli olduğunu ortaya koymuştur. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten akademisyenlerin belirttikleri bu görüşe ilişkin örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

"Dinleme önemli...dışarıda Türkiye'nin birçok farklı yörelerinden gelen, farklı ağız özelliklerine sahip insanlarla karşılaşıyorlar. Onları da anlayabilmeleri adına tabiki çok önemlidir" (A4)

"Dinleme onlar için önemli. Dinleme, çünkü biz sınıf içinde standart Türkçe öğretiyoruz. Fakat, dışarıya çıktığı zaman, mesela biz "ne içersiniz?", "buyurun ne içersiniz?" diyoruz. Dışarıya çıkıyor, tecrübelerimizle, bize geliyor ve diyor ki, bana dedi ki "ne içiyon?", "ne alıyon?", yani değişik formlar duyuyor. O yüzden ne kadar çok değişik formları dinlerse daha doğal öğrenir" (A8)

Yukarıda ifade edilen görüşler, yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin duyduklarını anlayabilmeleri için dil becerilerinden biri olan "dinleme" becerisini geliştirmeleri gerektiğini ortaya koymuştur. Buradan yola çıkarak, dinleme becerisini geliştirebilen yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin Türkçeyi farklı şiveler ve ağızlarla konuşan kişileri daha iyi anlayabileceği sonucuna ulaşılmaktadır.

"…Gündelik konuşma, yani karşıdakinin söylediğini anlamaya yönelik çalışmaları daha çok seviyorlar. Onların açısından daha önemli" (A1)

"Konuşma ve okuma. Bu ikisini birlikte düşünüyoruz; okuma ve konuşmayı ayırmıyoruz. Sınıf içerisinde de onlara ayrı grup olarak da bu seslendirmeleri okuma bağlamında beraber yaptırıyoruz ve yararlandığımız öğrenciler de oluyor. Mesela Türk Cumhuriyetlerinden gelen öğrenciler veya Türkçeyi biraz bilen öğrencilere telaffuz ettirerek bu okuma bağlamında okutturuyoruz ve bu doğru okuma üzerine öğrencilerden kendilerinin de okumasını istiyoruz" (A7)

Akademisyen görüşleri dil becerilerinden biri olan "konuşma" becerisinin yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencileri tarafından geliştirilmesinin önemini ortaya koymaktadır. Bu durumun, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal yaşamlarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

"Okuma ve yazmayı gerçekleştirebilmeleri bu öğrenciler açısından çok önemli" (A6)

"…Okuma çünkü öğrenci sınıfa geldiğinde ilk etapta onlara alfabeyi öğrettiğimizde, Turkish Alphabet and Pronunciation System dediğimiz harfleri seslendirme vs…öğrenci bazı sesleri çıkaramıyor ya da yanlış çıkarıyor; mesela İngilizcede 'a' harfini 'ey' diye telaffuz ettikleri için biz öncelikle onlara 'a' harfinin 'ey' değil 'a' diye telaffuz edilmesi gerektiğini ve bunları da bazı kısa, küçük metinler üzerinde not tutarak, onlara önce Türkçe okuma becerisi kazandırıyoruz ki eline aldığı Türkçe bir metni rahatlıkla okusun, değerlendirebilsin ve bu şekilde bunun üzerine gitsin" (A7)

"Okuma becerisini geliştirmeleri çok önemli…Bu becerilerini belli bir düzeye getirmiş öğrencilerin bu ülkede yaşarken, alışveriş yaparken, banka ve daire gibi yerlerde işlerini görürken daha az zorlanacaklarını düşünüyorum" (A10)

Yukarıdaki görüşlere dayanarak akademisyenlerin bir kısmı, dil becerilerinden biri olan "okuma" becerisinin geliştirilmesinin yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencileri açısından önemli olduğunu belirtmiştir. Buradan yola çıkarak, "okuma" becerisini geliştirebilen öğrencilerin hem okulda hem de okul dışında karşılarına çıkan Türkçe yazıları okuyabileceklerinden daha az sorunla karşı karşıya kalacakları sonucuna ulaşmak mümkündür.

"…Sözcük dağarcığı; çünkü bunun noksanlığı diğerlerini etkiler" (A6)

"Sözcük dağarcığını zamanla kazandırabilmek çok önemli…Biz de derslerde bunu yapmaya çalışıyoruz" (A7)

Yukarıda ifade edilen akademisyen görüşleri sözcük dağarcığını geliştirmenin yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencileri için önemli olduğunu kanıtlar niteliktedir. Bu görüşlerden hareketle, "sözcük dağarcığının" geliştirilmesi diğer dil becerilerinin geliştirilmesinin katkı koyacağı yönünde yorumlanabilir.

4.1.3 Yabancı Uyruklu Yükseköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dil Becerilerinin Geliştirilmesine İlişkin Akademisyen Görüşleri

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten akademisyenlerin, yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri tablolaştırılarak aşağıda verilmiştir. Akademisyen görüşlerini yansıtan veriler, Tablo 28'de temalar altında kodları da kategorize edilerek sunulmuştur. Oluşturulan temalar "Anadilin Türkçeye Daha Az Ket Vurması", "Sözcük Dağarcığının Geliştirilmesi", "Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesi", "Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesi", "Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi", "Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi", "Dilbilgisinin Öğretilmesi" olmak üzere 7 ayrı başlık şeklinde ele alınmıştır. Bunun yanı sıra ilk tema kapsamında akademisyen görüşleri 3 kod ile, ikinci tema kapsamında 4 farklı kod, üçüncü tema kapsamında 3 farklı kod, dördüncü tema kapsamında 2 kod, beşinci tema kapsamında 2 farklı kod, altıncı tema kapsamında 3 farklı kod ve yedinci tema kapsamında 2 farklı kod oluşturularak ifade edilmiştir.

Tablo 28.

Yabancı Uyruklu Yükseköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dil Becerilerinin Geliştirilmesine İlişkin Akademisyen Görüşleri

Tema	Kod	F
Anadilin Türkçeye Daha Az Ket Vurması	İki dili karşılaştırmama	4
	Türklerle daha çok arkadaşlık kurma	3
	Türkçe öğretimi saatlerinin arttırılması	3
Sözcük Dağarcığının Geliştirilmesi	Dizi izleme	3
	Okuma etkinliklerini arttırma	3
	Dinleme etkinliklerini arttırma	2
	Sözcük öğretimine yer verme	2
Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesi	Dinleme etkinliklerini arttırma	5
	Konuşma etkinliklerini arttırma	5
	Dizi izleme	2
Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesi	Okuma etkinliklerini arttırma	8
Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi	Okuma etkinliklerini arttırma	6
	Öğrencinin derse katılımını sağlama	2
Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi	Yazma aktiviteleri yapma	3
	Öğrencinin derse katılımını sağlama	3
	Öğrenciye geri dönüt verme	2
Dilbilgisinin Öğretilmesi	Dilbilgisi derslerine daha fazla yer verme	5
	Yazma aktiviteleri yapma	3

"Anadilin Türkçeye daha az ket vurması" konulu ilk tema kapsamında akademisyenlerden bazıları; yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin Türkçe dil becerilerini geliştirebilmek ve bunu yaparken de kendi anadillerinin öğrenmekte oldukları dil olan Türkçeye ket vurmaması için iki dili birbirleri ile karşılaştırmamalarını, anadili Türkçe olan Türk arkadaşları ile daha çok arkadaşlık kurmalarını ve Türkçe öğretimi yapılan ders saatlerinin arttırılması gerektiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Akademisyen görüşleri incelendiğinde, bu tema ile ilgili görüşlerin ağırlıklı olarak iki dili karşılaştırmama, Türklerle daha çok arkadaşlık kurma ve Türkçe öğretimi

saatlerinin arttırılması üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Akademisyenlerin görüşlerine ilişkin örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

"…Anadili bir kenara bırakmayı öğretmek lazım öncelikle. Sınıf içerisinde bu alışkanlığı kazandırmak lazım ki biz bunu çok yaşıyoruz. Öğrencilerimiz ilk etapta çeviri boyutunda ana dillerini kullanıyorlar…Türkçe ile kendi anadilleri arasında çok büyük farklılıklar var. Türkçe daha gramer ağırlıklı ve çevirisini yaptığı zaman çok farklı cümleler ortaya çıkıyor. Bu nedenle amaç dili anadilden uzaklaştırmak gerekmektedir" (A4)

"…Burada yabancı uyruklu öğrencilerin kendi anadilleri ön plana çıkıyor her zaman, seslendirme sistemi olarak da. Bu onların hata yapma olasılığını yükseltiyor. Öğrenciler iki dili karşılaştırma alışkanlıklarını bir kenara bırakmalı" (A7)

"Her dil birbirinden farklıdır ve yabancı bir dil öğrenirken o dildeki dilbilgisi kurallarını kendi anadillerindeki kurallarla kıyaslayarak öğrenmeye çalışmaları öğrencilere sadece zaman kaybettirecektir. Bu tip karşılaştırmalarla sınıfta çok karşılaşıyoruz. İşte, biz bunu kendi dilimizde böyle yapıyoruz niye Türkçede olmuyor gibi…" (A10)

Akademisyen görüşleri, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin amaç dili kendi anadilleri ile karşılaştırmadıkları zaman daha az sorun yaşayacakları ve böylece Türkçe dil becerilerini daha etkili bir şekilde geliştireceklerini ortaya koymaktadır. Bu durumun yabancı öğrencilerin Türkçeyi öğrenmelerine olumlu yönde etki edeceği ve sonuç olarak da Türkçe öğretiminin gerçekleştirildiği sınıflarda daha etkili öğrenmelerin olacağı düşünülmektedir.

İlk tema kapsamında akademisyenlerden bazıları, Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin Türklerle daha çok arkadaşlık kurmanın, Türkçe dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacağını ifade etmişlerdir. Bu görüşü destekleyen akademisyenler Türklerle daha fazla vakit geçiren yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeyi kullanma hususunda daha girişken olduklarını belirtmişlerdir. Akademisyenlerin belirttikleri bu görüşe ilişkin örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

"…Ama ne kadar çok hedef dilde, mesela Türkçe ise hedef dil, ne kadar Türk arkadaşı varsa, ne kadar çok onlarla sohbet ediyorsa, kendini kaptırıyor ve o zaman düşünmeden konuşuyor, küçük bir çocuk gibi. O zaman daha rahat konuşuyor" (A8)

"Kişinin hedef dildeki dil becerilerini en iyi şekilde geliştirmesinin yollarından bir tanesi de o kişilerle arkadaşlık etmesidir. Türk arkadaşlarıyla ne kadar çok arkadaşlık eder ve Türk diline maruz kalır, dil becerilerini o kadar çabuk geliştirir" (A9)

Akademisyenler tarafından belirtilen görüşler, Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dil becerilerini geliştirmelerinin Türklerle kuracakları arkadaşlıklarla daha hızlı bir şekilde gerçekleşeceğini ortaya koymaktadır.

Yine ilk tema kapsamında akademisyenlerden birkaçı, Türkçe öğretimi saatlerinin arttırılması ile birlikte yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dil becerilerini daha etkili ve hızlı bir şekilde geliştirebileceklerini ifade etmişlerdir. Akademisyen görüşlerini yansıtan bu ifadeler aşağıda belirtilmiştir.

"…Bence yabancılara Türkçe öğretimi işini biraz daha ciddiye alıp saatlerini çoğaltmak oldukça gereklidir" (A8)

"Yabancılara öğretmek için belirlenen zaman çok yetersiz. Bu genellikle haftada ya 1 saat ya da 2 saat şeklinde düzenleniyor. Bu kadarlık bir zaman diliminde bizim dört dil becerisinin tümüne de vakit ayırmamız olanaksız. Derslerimizin daha verimli geçmesi için ders saatlerinin arttırılması gerekir" (A10)

İfade edilen görüşler Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dil becerilerini geliştirebilmelerinde Türkçeyi öğretmek için ayrılan zamanın önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

"Sözcük dağarcığının geliştirilmesi" konulu ikinci tema kapsamında akademisyenlerden bazıları; Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin Türkçe dil becerilerini geliştirebilmek için okuma ve dinleme aktivite ve etkinliklerini arttırmaları ve derslerde sözcük öğretimine daha fazla yer verilmesi gerektiğine ilişkin görüş bildirmişlerdir.

İkinci tema kapsamında bazı akademisyenler, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dil becerilerini geliştirebilmek için okuma etkinliklerinin arttırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Akademisyen görüşlerini yansıtan bu ifadeler aşağıda belirtilmiştir.

"Görsel okumaya ağırlık verip, önce isimler, sonra da fiillere dayandırılabilir. Okuma etkinlikleri arttırılarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe dil becerilerini daha iyi bir noktaya taşıyabiliriz" (A6)

"Sözcük dağarcığını geliştirmenin en etkili yollarından biri de okumaktır. Okuma etkinliklerinin arttırılması bu yönde öğrencilere başarı sağlayacak ve daha fazla kelime öğrenebileceklerdir diye düşünüyorum" (A10)

Yukarıda ifade edilen görüşler Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dil becerilerini geliştirebilmeleri için okuma etkinliklerini arttırmaları gerektiğini ortaya koymuştur. Okuma etkinliklerinin, öğrencilerin sözcük dağarcıklarını önemli ölçüde genişleteceği düşünülmektedir. Her bir dil becerisinin birbiriyle bağlantılı olduğu göz önünde bulundurulduğunda, sözcük dağarcığının uygun etkinliklerle genişletilmesi diğer dil becerilerine de olumlu yönde etki yapacağını ortaya koymaktadır.

Yine "Sözcük dağarcığı" konulu ikinci tema kapsamında akademisyenlerden bazıları yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dil becerilerini geliştirebilmek için dinleme etkinliklerinin arttırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Akademisyen görüşlerini yansıtan bu ifadeler aşağıda belirtilmiştir.

"Dinleme metinleri kullanılmalıdır. Öğrencilerin hedef dil olan Türkçede dinleme aktiviteleri gerçekleştirmeleri kelime dağarcıklarını genişleteceğinden daha kolay iletişim kurmalarına ve okuduklarını daha rahat anlamalarına yardımcı olacaktır diye düşünüyorum" (A2)

"Ders kitaplarının dinleme aktiviteleri kullanılmalıdır. Böylece Türkçe kelimelerin hem nasıl telaffuz edildiğini hem de cümle içinde nasıl kullanıldıklarını öğrenmiş olurlar" (A4)

Yukarıdaki akademisyen görüşleri, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dil becerilerini geliştirebilmeleri için dinleme aktivite ve etkinliklerinin arttırılması gerektiğini göstermektedir. Türkçe kelimelerin anlamlarını bilme ve kelimeleri doğru telaffuz etme ile ilgili yaşanan problemler bizi, dinleme aktivite ve etkinliklerinin arttırılması gerekliliği sonucuna götürmektedir. Bu tip etkinliklerin arttırılması ile yaşanan problemlerin azalacağı düşünülmektedir.

"Sözcük dağarcığının geliştirilmesi" konulu üçüncü tema kapsamında ise bazı akademisyenler yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dil becerilerini geliştirebilmek için sözcük öğretimine yer verilmesi gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Akademisyen görüşlerini yansıtan bu ifadeler aşağıda belirtilmiştir.

"...Kelime dağarcığını geliştirmeleri için açıkçası ben ilk önce belirli sayıda kelimeleri veriyorum ve o kelimeleri evde ezberlemelerini, basit cümlelerde örneklendirmelerini istiyorum...eğer anlamadığı bir kelime varsa anlamını sözlükten bulmalarını sağlıyoruz ve bu şekilde kelime dağarcıkları gelişiyor" (A4)

"...Basit kelimelerden başlıyoruz ve basit diyaloglarla devam ederek Türkçe'nin temel sözcük dağarcığını onlara aşılatmaya hedefliyoruz" (A7)

Yukarıdaki ifadeler göz önünde bulundurulduğunda yabancı dil olarak Türkçe öğreten akademisyenlerin sözcük öğretimi için önce basit cümleler ve diyalogları kullanmayı tercih ettiklerini ve bunun sözcük öğretimi sürecini kolaylaştırabileceğini düşündükleri sonucunu çıkarabiliriz.

"Dinleme becerileri" konulu üçüncü tema kapsamında akademisyenlerden bazıları; Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin Türkçe dil becerilerini geliştirebilmek için dinleme ve konuşma etkinliklerini arttırmaları gerektiği ve dizi izlemeleri gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Türkçe dil becerilerini geliştirebilmek için dinleme etkinliklerinin arttırılması gerektiğine ilişkin akademisyen görüşlerini belirten ifadeler aşağıda verilmiştir.

"...Tabii dinleme için önce ders saatlerinin elverişli olması lazım. Bu bir gerçek haftada 1 saat dersle ne yazık ki mümkün değil. Dinleme becerisinin gelişmesi için haftada en az 3-4 saat ders yapmak lazım" (A1)

"…ve özellikle karşılıklı diyalog çalışmaları yapmak lazım. Ama öncelikle dinletmek lazım. Bir insan bir şeyi duymadan telaffuz edemez. Özellikle bu konuda sınıfta, benim ders saatim sınırlı olduğu için, bunu kendim yapıyorum karşılıklı diyaloglar halinde" (A1)

"…Kullandığımız bir okuma kitabımız var, onun dinleme etkinliklerini kullanıyoruz, fakat bu etkinliklerin arttırılması gerektiğine inanıyorum" (A4)

"Sınıf içerisinde farklı konularda yazılmış diyalogları dinletiyorum öğrencilere. Bazen şarkı da dinliyoruz, daha fazlasını yapmak gerekiyor ama" (A9)

"Hemen hemen her dersimizde kısa da olsa, dinleme aktivitelerine yer vermeye çalışıyorum. Dinledikçe sınıf içindeki ve dışındaki diyaloglarımızda beni daha iyi anladıklarını fark ediyorum. Aslında öğrenciler dinleyerek hem kendilerine konuşulanı daha rahat anlayabiliyorlar hem de kendi telaffuzlarını geliştirebiliyorlar. Bu sebeple ben mümkün mertebe dinleme aktivite ve etkinliklerine yer veriyorum. Fakat, bu tür etkinlikleri çoğaltmak lazım" (A10)

Yukarıdaki ifadelere dayanarak akademisyenlerin dinleme etkinliklerinin arttırılması gerektiğine dair görüşlerinin göz ardı edilemeyecek kadar fazla olduğunu söylemek mümkün olacaktır. Dinleme becerilerinin geliştirilmesi için öğrencilerin Türkçe diyaloglar dinlemelerinin telaffuzlarını geliştirmeye yardımcı olacağı sonucuna varabiliriz. Çoğu akademisyenin belirttiği gibi de bütün bunlara ulaşmak için, etkinlikleri arttırmak gerekmektedir.

"Dinleme becerilerinin geliştirilmesi" konulu üçüncü tema kapsamında Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten bazı akademisyenler; yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin Türkçe dil becerilerini geliştirebilmek için konuşma etkinliklerini arttırmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Akademisyenlerin görüşlerini yansıtan ifadeler aşağıda verilmiştir.

"Sınıf içi konuşma etkinliklerine yer vermek ve bütün öğrencilerin katılımını sağlamak. Ben derslerde bunu yapıyorum, daha fazlasını yapmak gerekiyor" (A2)

"…Konuşmaya yönlendirmek için biraz motive etmeye çalışıyorum…Günlük hayatla ilgili konuşmalar ve sınıf içi kitap endeksli konuşmalar, konuşma etkinlikleri…Tabi ki bu aktiviteleri arttırmak lazım" (A4)

"Sınıf içerisinde arkadaşları ile Türkçe diyalog kurmalarını istiyoruz. Bunları arttırmayı hedefliyoruz" (A7)

Yukarıda ifade edilen görüşler, yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin Türkçe dil becerilerini geliştirebilmeleri için dinleme etkinliklerinin yanında konuşma etkinliklerini de arttırmaları gerektiğini belirtmektedir. Bu tür etkinliklerin arttırılmasının diğer dil becerilerinin gelişmesine de katkı koyacağı düşünülmektedir.

Yine üçüncü tema kapsamında akademisyenlerden bazıları; yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin Türkçe dil becerilerini geliştirebilmek için televizyonda film ve dizi izlemeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu görüşe ilişkin örnek ifadeler aşağıda belirtilmiştir.

"Televizyon, video, film ve dizi izlemelidirler. Kelimelerin nasıl telaffuz edildiğini öğreniyorlar. Kendileri yanlış telaffuz ediyorlarsa, doğrusunu duyma imkânı önlerine geliyor" (A3)

"Televizyon izlemeleri konuşma becerilerini arttırmalarına katkı koymaktadır" (A5)

Belirtilen ifadeler, akademisyenlerden bazılarının televizyon izlemenin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye katkı sağlayacaklarına inandıklarını göstermektedir.

"Konuşma becerilerinin geliştirilmesi" konulu dördüncü tema kapsamında akademisyenlerden bazıları; Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin Türkçe dil becerilerini geliştirebilmek için okuma ve konuşma etkinliklerini arttırmaları gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dil becerilerini geliştirebilmek için okuma ve konuşma etkinliklerinin arttırılması gerektiğine ilişkin akademisyen görüşlerini belirten ifadeler aşağıda belirtilmiştir.

"Bunun için çokça okumaları ve pratik yapmaları gerekmektedir. Bunu yapmaya çalışıyoruz öğrencilerle" (A3)

"Okuma daha vakit isteyen bir aktivite olduğu için uzun metinleri evde okumalarını söylüyorum, yani onlara değişik konularda yazılmış metinleri evde okumaları için ödev veriyorum. Yeni öğrendikleri kelimelerin telaffuz çalışmalarını sınıfta yapıyoruz.

Sınıfta da okudukları metinleri sözlü olarak tartışıyoruz. Böylece hem okuma hem de konuşma becerilerinin daha iyi bir noktaya gelmesine yardımcı oluyorum. Fakat, bu tür aktiviteleri artırmak daha etkili bir verim almamıza yardımcı olacaktır" (A10)

Yukarıdaki akademisyen görüşlerinden yola çıkarak, yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirebilmeleri için hem okuma hem de konuşma aktivitelerinin arttırılması gerektiği söylenebilir. Buradan hareketle, okumanın öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştireceğini ve bunun da konuşmalarına olumlu yönde etki edeceğini söylemek mümkündür.

"Okuma becerilerinin geliştirilmesi" konulu beşinci tema kapsamında akademisyenlerden bazıları; Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin Türkçe dil becerilerini geliştirebilmek için okuma etkinliklerini arttırmaları gerektiği ve öğrencilerin derse katılımını sağlamaları gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Türkçe dil becerilerini geliştirebilmek için okuma etkinliklerinin arttırılması gerektiğine ilişkin akademisyen görüşlerini belirten ifadeler aşağıda verilmiştir.

"Her öğrenciye en az bir kez okuma fırsatı vermeye çalışıyorum. O okuma metnini herkes bir defa okuyor. Fakat, bunun yeterli olduğunu düşünmüyorum. Arttırmak lazım" (A4)

"Vakit az olsa da mutlaka okurken, sesleri telaffuz ederken hatalar oluyor. Özellikle Arap öğrenciler bazı sesleri çıkarırken sorunlar yaşıyorlar. Ö'yü, ı'yı ayırt edemiyorlar. Bu, dilden kaynaklanan bir sıkıntı. Okuma etkinlikleri ile bunları çözmeye çalışıyoruz. Mutlaka dönem sonu bunu fark edebiliyoruz. Dönemin başındaki becerileri ile dönemin sonundaki becerileri farklı oluyor. Bazıları bir Türk gibi ellerine aldıkları bir metni çok hızlı okuyabiliyorlar. Hiç takılmadan. Biraz daha fazla zaman ayrılsa ve bu aktiviteler çoğalsa daha iyi sonuçlar alınır, eminim" (A4)

"Okuma becerilerini geliştirmek için tabi ki okuma alıştırılmaları yapılmalıdır…Bu tür eksersizler ödev olarak eve de verilebilir" (A9)

"Okuma metninin ne olacağını tamamen öğrencinin seviyesi belirler…Yanlış bir okuma metni seçmek öğrenciyi demoralize edecektir. Ondan kaçınılmalı. Bir

öğrenciye en baştan 'Ben bunu yapamayacağım' duygusu aşılanmamalı. Uygun okuma etkinliklerinin arttırılması ile bu becerileri çok daha ileriye taşıyabiliriz" (A9)

Belirtilen görüşlerden akademisyenlerin yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin okuma becerilerini geliştirebilmeleri için seviyelerine uygun okuma etkinliklerinin arttırılması gerektiğine inandıkları anlaşılmaktadır.

"Yazma becerilerinin geliştirilmesi" konulu altıncı tema kapsamında akademisyenlerden bazıları; Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin Türkçe dil becerilerini geliştirebilmek için yazma etkinliklerini arttırmaları gerektiği, derse katılımlarının sağlanması gerektiği ve ayrıca yazdıkları ile ilgili geri dönütlerin verilmesi gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Türkçe dil becerilerini geliştirebilmek için yazma etkinliklerinin arttırılması gerektiğine ilişkin akademisyen görüşlerini belirten ifadeler aşağıda verilmiştir.

"Sınıf içi yazma etkinliklerine yer vermek ve bütün öğrencilerin katılımını sağlamak çok önemli, bu tür yazma çalışmalarına yer vermek hatta bunları artırmak gerekli" (A2)

"...İlk etapta biz Türkçe kelimelerin yazılışını istiyoruz, sonra cümlelerin sonra paragrafların" (A7)

"...Öğrendikleri belli basit diyalogları ben derste tahtaya yazdırıyorum. Bazen harflerde karışma oluyor ama sınıf içerisinde ben yapamam dese bile ben onları tahtaya kaldırıp, ne biliyorsan nasıl yazabiliyorsan öyle yaz şeklinde çalışmalar yaptırıyoruz ve orda yanlışı kendisi tespit ediyor" (A7)

"...Sınıf içerisinde yazma etkinliklerinin arttırılması ve günün sonunda en azından bir sayfalık kendini tanıtıcı kompozisyonlar yazmaları istenebilir, bir durumu yazmaları istenebilir, bir haberi yazmaları istenebilir" (A7)

Yukarıdaki akademisyen görüşlerinden yola çıkarak, yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirebilmeleri için yazma aktivitelerinin arttırılması gerektiği söylenebilir. Yabancı bir dilde üretken becerilerden biri olan yazma becerisini geliştirmenin kolay bir süreç olmadığı düşünüldüğünde, bu tür yazma etkinliklerine daha fazla yer verilmesi gerektiğini söylemek mümkündür. Ayrıca, sözlük kullanmayı da gerekli kılan yazma

alıştırmalarının öğrencilerin sözcük dağarcıklarının gelişmesine de katkı koyacağını söylemek doğru olacaktır.

Altıncı tema kapsamında bazı akademisyenler de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirebilmek için derse katılımlarının sağlanması gerektiği yönünde fikir belirtmişlerdir. Akademisyenlerin görüşlerine ilişkin örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

"Herkesin derse katılmasını ve kısa da olsa üretmesini istiyorum. Bunu gerçekleştirmek için vakitle ilgili sorun yaşıyoruz. Dolayısı ile Türkçe öğretimi için ayrılan ders saatlerinin çoğaltılması halinde daha fazla öğrenci ile ilgilenme imkânı bulacağım. Öğrencilerin derse daha aktif bir şekilde katılmalarına yardımcı olacağım" (A9)

"Herkesin derse katılması lazım. Dil becerilerinin her birini geliştirmek için derse katılımın önemli olduğunu unutmamak lazım. Burada da öğrencinin üretmesi lazım ki kendini zaman içerisinde daha iyi bir noktaya getirsin" (A10)

Belirtilen görüşlerden akademisyenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin derse katılımının sağlanması durumunda yazma becerilerini daha çabuk ve etkili bir şekilde geliştireceklerine inandıkları anlaşılmaktadır.

Yine altıncı tema kapsamında Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten akademisyenlerden birkaçı yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirebilmeleri için öğrencilere geri dönüt vermenin çok önemli olduğunun altını çizmişlerdir. Bu görüşe yönelik örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

"Geri dönüt öğrencinin hatalarını görmesini, hataları üzerinde düşünmesini ve hatalarını kendi başına düzeltmeyi denemesini sağlar. Bu da yazı yazma etkinliklerinde öğrenciyi geliştirecek bir yöntemdir. Öğrencilere geri dönüt mutlaka verilmeli ve takibi yapılmalıdır. Ben kendi derslerimde bunu yapmaya çalışıyorum, tabii sınıf mevcudu fazla ise bu oldukça zor oluyor" (A9)

"Burada bana göre temel nokta yazma çalışmalarının yapılması değil. Zaten yaptırılıyor, yapılıyor. Asıl önemli olan öğrencinin yazdığı metnin dersi okutan hoca tarafından değerlendirilmesi ve çok sağlıklı bir geri dönütün öğrenciye

verilmesi…Yanlışları işaretleyip öğrenciye tekrar geri vermek gerekir. Kontrol sağlanmazsa yazma faaliyetlerinden bir fayda beklememek gerekir. Sadece kontrol değil, öğrencinin hatalarını görüp, düzeltip hocasına geri vermesi gerekmektedir. Hoca düzeltmeyi yapmayacak, öğrenci yapacak" (A10)

Yukarıdaki akademisyen görüşleri, yabancı dil öğretiminde öğrencilere geri dönüt vermenin ne kadar önemli olduğunun altını çizmektedir. Ayrıca öğrencilerin yanlışlarını düzeltmenin doğru olmadığını, sadece yanlışlarını gösterip kendilerinin gerekli düzeltmeleri yapmalarını sağlamanın öğrenciler açısından çok daha iyi olacağına inandıklarını ortaya koymaktadır. Fakat, bunu gerçekleştirebilmek için belli bir zamana ihtiyaç olduğu göz önünde bulundurulursa, yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencileri için Türkçe öğretimine ayrılan sürenin de uzatılması gerektiği sonucuna varmak mümkündür.

"Dilbilgisi öğretimi" konulu yedinci tema kapsamında akademisyenlerden bazıları; Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin Türkçe dil becerilerini geliştirebilmek dilbilgisi derslerine daha çok yer verilmesi gerektiği ve yazma etkinliklerini arttırmaları gerektiğine ilişkin görüş birliğine varmışlardır.

Yedinci tema kapsamında bazı akademisyenler, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dil becerilerini geliştirebilmek için dilbilgisi derslerine daha çok yer verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Akademisyen görüşlerini yansıtan bu ifadeler aşağıda belirtilmiştir.

"Dilbilgisi kurallarını öğretmek için öğretmenlerin ciddi zamana ihtiyaçları olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğrenciler yabancı bir dilin dilbilgisi kurallarını öğrenirken genellikle kendi dillerindeki dilbilgisi kuralları ile karşılaştırıyorlar. Karıştırmamaları gerektiği, her dilin kendine özgü kuralları olduğunu anlatıyoruz onlara. Haliyle bu biraz zaman alıyor. Daha fazla vakit olsa daha etkili olabileceğimizi düşünüyorum" (A10)

"Öğrenciler öğrenmekte oldukları yabancı bir dilin dilbilgisi kurallarına genel olarak hakim oldukları vakit hem daha rahat konuşabiliyorlar hem de daha iyi yazabiliyorlar. Bu nedenle dilbilgisi öğretimine ayrılan vaktin çoğaltılmasının oldukça önemli olduğunu düşünüyorum" (A9)

Yukarıda belirtilen görüşlerden yola çıkarak, akademisyenlerden bazılarının dilbilgisi öğretimi için ayrılan sürenin yetersiz olduğunu düşündükleri sonucunu çıkarabiliriz. Bu durumda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin Türkçe dil becerilerini geliştirebilmek dilbilgisi derslerine daha çok yer verilmesi gerektiğini söylemek doğru olacaktır.

Yine yedinci tema kapsamında Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten akademisyenlerden birkaçı yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin dilbilgisi düzeylerini geliştirebilmeleri için yazma aktivite ve etkinliklerini arttırmanın çok önemli olduğuna vurgu yapmışlardır. Bu görüşe yönelik örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

"Ben kendi derslerimde bunu gözlemlemiş bir kişi olarak diyebilirim ki öğrenci yazdığı oranda dilbilgisi becerilerini geliştirme fırsatı bulur. Aslında yazma ve öğrenciye geri dönüt verme bir bütün olarak düşünülmeli. Yazılan yazıya geri dönüt verilmedikçe öğrencinin kendini geliştirmesi beklenemez. Bunu gerçekleştirmek de maalesef mevcut ders saati ile yapılamıyor" (A9)

"Yazma etkinliklerini arttırmak öğrencilerin dilbilgisi düzeyini geliştirir. Öğrenciler yazı yazabilmek için dilbilgisi kurallarını doğru bir şekilde uygulamak durumundadırlar. Öğrenciler tarafından yazılan yazılar öğretmenler tarafından kontrol edilince ve gerekli düzeltmeler vaktinde yapılınca öğrenciler de dilbilgisi kurallarına daha bir hâkim olup Türkçe dil becerilerini geliştirmiş oluyorlar. Ama bu tür aktivite ve etkinlikleri arttırmak ancak dilbilgisi öğretimi için ayrılan süreyi de arttırmakla mümkün olacaktır" (A10)

Belirtilen görüşlerden yola çıkarak, bazı akademisyenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin dilbilgisi düzeylerini daha etkili bir şekilde geliştirebilmeleri için Türkçe öğretimine ayrılan mevcut ders saat/saatlerinin arttırılması ve daha fazla yazma etkinliklerine yer verilmesi gerektiğine inandıkları anlaşılmaktadır.

4.1.4 Yabancı Uyruklu Yükseköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dil Becerilerini Kazanırken Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Akademisyen Görüşleri

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten akademisyenlerin, yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin Türkçe dil becerilerini kazanırken yaşadıkları sorunlara

ilişkin görüşleri tablolaştırılarak aşağıda verilmiştir. Akademisyen görüşlerini yansıtan veriler, Tablo 29'da temalar altında kodları da kategorize edilerek sunulmuştur. Oluşturulan temalar "Sözcük Öğrenme Sorunları", "Dinleme Becerileri Sorunları", "Konuşma Becerileri Sorunları", "Okuma Becerileri Sorunları", "Yazma Becerileri Sorunları" ve "Dilbilgisi Sorunları" olmak üzere 6 ayrı başlık şeklinde ele alınmıştır. Bunun yanı sıra ilk tema kapsamında akademisyen görüşleri 3 kod ile, ikinci tema kapsamında 4 farklı kod, üçüncü tema kapsamında 5 farklı kod, dördüncü tema kapsamında 5 kod, beşinci tema kapsamında 7 farklı kod ve altıncı tema kapsamında 5 farklı kod oluşturularak ifade edilmiştir.

Tablo 29.
Yabancı Uyruklu Yükseköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dil Becerilerini Kazanırken Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Akademisyen Görüşleri

Tema	Kod	F
Sözcük Öğrenme Sorunları	Telaffuz	5
	Alfabe	3
	Diğer	1
Dinleme Becerileri Sorunları	Sınıfta kullanılan Türkçe ile ölçünlü Türkçenin farklı olması	4
	Sınıf mevcudunun kalabalık olması	2
	Ders saatinin yetersiz olması	2
	Diğer	1
Konuşma Becerileri Sorunları	Telaffuz	2
	Sınıf mevcudunun kalabalık olması	2
	Ders saatinin yetersiz olması	2
	Türkçe'nin sınıf dışında kullanılmaması	2
	Sorun yaşamıyorlar	2
Okuma Becerileri Sorunları	Telaffuz ve tonlama	2
	İngilizce ile karşılaştırma yapmaları	3
	Ders saatinin yetersiz olması	2
	Sorun yaşamıyorlar	4
	Diğer	1
Yazma Becerileri Sorunları	İngilizce ile karşılaştırma yapmaları	2
	Alfabe	2
	Sözcük dağarcığının yetersizliği	2
	Sınıf mevcudunun kalabalık olması	2
	Öğrenci ile bireysel olarak çalışmak	2
	Öğrenciye geri dönüt vermek	2
	Diğer	1
Dilbilgisi Sorunları	İngilizce ile karşılaştırma yapmaları	3
	Türkçede tamlamaların bolca yer alması	2
	Kendi dillerindeki dilbilgisi yapısının farklı olması	2
	Dilbilgisi kurallarını uygulama metinleri üzerinde öğrenmeleri	2
	Öğreten kişilerin tecrübeli olmaması	3

"Sözcük öğrenme" konulu ilk tema kapsamında akademisyenlerden bazıları; yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin Türkçe dil becerilerini kazanırken Türkçe sözcüklerin telaffuzundan ve Türkçe alfabeden dolayı birtakım sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Tablo 29'da da belirtildiği gibi "Sözcük öğrenme" konulu temada yer alan ve "Diğer" kodu ile ifade edilen kod için 5 akademisyenden her biri farklı görüşler bildirmişlerdir. Belirtilen akademisyen görüşlerinde Türkçe öğretimi için ayrılan sürenin az olması, öğrencilerin Türkçe öğrenme konusunda isteksiz olmaları, Türkçe sözcüklerde yan anlam ve eş anlam bulunması, Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin farklı gırtlak yapılarına sahip olmaları ve Türkçede sözcüklerin çekimli olması yer almaktadır. Belirtilen bu görüşler sadece 1 akademisyen tarafından söylendiği için diğer ifadelerin gösterildiği gibi ayrı bir paragrafta tırnak içerisinde gösterilmemiştir. Geriye kalan ve "Diğer" kodu ile ifade edilen her kod için de aynı yol izlenmiştir.

Yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin sözcük öğrenirken yaşadıkları sorunları yansıtan akademisyen görüşleri aşağıda verilmiştir.

"Özellikle telaffuzda çok zorluk yaşıyorlar. En büyük problemleri telaffuz. Özellikle "ğ" yi söylerken çok zorlanıyorlar. Dolayısıyla içinde "ğ" olan sözcükler onları zorluyor. "C" mesela, hep İngilizce "si" gibi okuyorlar" (A1)

"...İçerisinde telaffuz farklılıkları olan noktalarda sıkıntı yaşıyorlar..." (A7)

"Türkçe kelimeleri telaffuz ederken zorlanıyorlar, özellikle kendi dillerinde ve İngilizcede nasıl telaffuz ediyorlarsa Türkçede de öyle telaffuz etmeye çalışıyorlar. Fakat, onlara aslında Türkçe'nin yazıldığı gibi okunduğunu anlatınca anlamaya başlıyorlar ve işimiz biraz kolaylıyor" (A10)

İfade edilen görüşler, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe sözcükleri öğrenirken telaffuzdan kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. İngilizce ve genel olarak yabancı uyruklu öğrencilerin kendi anadilleri yazıldığı gibi okunmadığı için, öğrenciler Türkçe kelimeleri öğrenirken İngilizce bir kelimeyi telaffuz eder gibi telaffuz etme eğilimi göstermektedirler.

"...Kendi alfabelerinde olmayan seslerin yazımında ve okunmasında sıkıntı olabilir. Bunlarla ilgili bireysel çalışmalar yapılmalıdır" (A6)

"Yabancı uyruklu öğrencilerimiz genellikle alfabeden ötürü sözcük öğrenirken sıkıntı yaşıyorlar. Bazı harfler kendi alfabelerinde olsa bile farklı telaffuz edildiği için öğrencilere sıkıntı oluyor" (A10)

Yukarıdaki görüşlerden yola çıkarak akademisyenlerin yabancı uyruklu öğrencilerin sözcük öğrenirken alfabeden dolayı sorun yaşayabileceklerini düşündüklerini söyleyebiliriz. "Dinleme becerileri" konulu ikinci tema kapsamında akademisyenlerden bazıları; Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin Türkçe dil becerilerini kazanırken sınıfta kullanılan Türkçe ile ölçünlü Türkçenin farklı olması, sınıf mevcudunun kalabalık olması ve ders saatinin yetersiz olmasından dolayı sorun yaşadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Akademisyenlerin bu yöndeki görüşlerini belirten ifadeler aşağıda verilmiştir.

"Dışarıda konuştuklarıyla geliyorlar sınıfa hep. Ben onlara da örnek veriyorum yani geleceğiz deriz gramatik olarak ama konuşurken gelcem deriz. Bunları örneklerle vermeye çalışıyorum. O biraz tuhaflarına gidiyor mesela niye gelcem, yapacam diyorlar diye soruyor. Sokakta konuşulan Türkçeyle ölçünlü Türkçenin arasındaki farklarını söyleyerek ancak bunu çözebiliyorum" (A1)

"Bayağı sorun yaşıyorlar çünkü öğrendikleri sınıf içi teorik dersler çok daha farklı. Öğrendikleri bir gramer, bir kalıp çok farklı. Öğretiyorsunuz ama dinlemeye geldiği zaman, karşısındaki insan aynı şeyi konuşmuyor. Ölçünlü Türkçe farklı, ağız özellikleri ile konuşulan Türkçe farklı ve bu kişiden kişiye de farklılık gösteriyor. Bir kişi değil karşınızdaki insan. Kıbrıslı ile de iletişim kuruyorlar, bir CD de dinliyorlar" (A4)

"Öğretmenler dersi işlerken genellikle ölçünlü Türkçe kullanırlar. Öğrenciler sınıf dışı ortamlarda biraz şaşırıyorlar çünkü sınıfta duydukları Türkçe ile dışarıda duydukları Türkçe farklı oluyor. Tabi ki bu sorunu tam olarak ortadan kaldıramasak da azaltabiliriz fakat daha uzun süre öğrencilerle vakit geçirmemiz gerekiyor" (A10)

Akademisyenler, yabancı uyruklu öğrencilerin dinleme becerilerini kazanırken sınıfta kullanılan ve öğretilmeye çalışılan Türkçenin ölçünlü Türkçe olması fakat sınıf dışında kullanılan Türkçenin her zaman ölçünlü Türkçe olmadığı noktasından

hareketle öğrencilerin duyduklarını anlayamama gibi bir sorun yaşadıklarını ortaya koymaktadır.

İkinci tema kapsamında akademisyenlerden bazıları, Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin sınıf mevcudunun kalabalık olmasından dolayı dinleme becerilerini kazanırken sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu yöndeki akademisyen görüşlerini yansıtan ifadeler aşağıda sunulmuştur.

"Bazen ne söylediğimi kavrayamayabiliyorlar. Bunun da temel sebebi, bazen dersler çok kalabalık sınıflarda yapılıyor, çok kalabalık bir sınıfta dinleme etkinliğinin sağlıklı gerçekleştirilmesi mümkün olmuyor. Ders saati de az olduğu için öğrenciler dinleme fırsatı bulamayabiliyorlar. Böyle bir sınıfta gramer mi anlatacaksınız, dinleme etkinliği mi yapacaksınız, yeni kelimeler mi öğreteceksiniz…" (A9)

"Sınıflar kalabalık ve gerektiği kadar veya etkili olabilecek kadar dinleme etkinlikleri gerçekleştirmek nerdeyse imkânsız. Halbuki öğrenci çeşitli dinleme aktiviteleri gerçekleştirmeli, öğretmeni ve sınıf arkadaşları ile sürekli sohbet içerisinde olmalı ki dinleme becerilerini kazanıp geliştirebilsin" (A10)

Akademisyenlerin görüşleri incelendiğinde sınıf mevcudunun yabancı öğrencilerin dinleme becerilerini etkili bir şekilde kazanabilmeleri açısından oldukça önemli olduğu sonucuna varıldığı söylenebilir. Öğrenci sayısının fazla olması gerektiği kadar dinleme eksersizi yaptırabilmeyi, her öğrenci ile kısa da olsa sohbet edebilmeyi ve sınıf haricinde ölçümlü Türkçe'nin dışında bir Türkçe'nin de kullanılabileceğini göstermeyi engellediğini söylemek mümkündür.

Yine ikinci tema kapsamında Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten akademisyenlerden birkaçı yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin Türkçe dil becerilerinden biri olan dinleme becerisini kazanabilmeleri için Türkçe öğretimi için ayrılan ders saatinin yetersiz olduğunun altını çizmişlerdir. Bu görüşe yönelik örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

"Türkçe için ayrılan ders sayısı az oluyor ve öğrenci dinleme fırsatı bulamıyor…Kendi öğrencilerimden gözlemlediğim yabancı uyruklu öğrencilerin bir kısmı, örneğin Afrika kökenli öğrenciler bilhassa kendi hemşerileri ile sosyalleşiyorlar. Nijerya'dan gelen öğrenci Nijeryalılarla beraber hareket ediyor her zaman. Bu da onlara dinleme

becerileri ile ilgili fırsat vermiyor. Yani sınıfta 1 saat veya 2 saat benden ne duyduysa dinleme etkinliği orda kalıyor. Sınıf dışında bir dinleme etkinliği yapmıyor" (A9)

"Yaşadığımız en büyük sorunlardan biri de Türkçe öğretimi için ayrılan sürenin yetersiz oluşu. Zaman çok az ve öğretecek çok şey var. Tüm dil becerileri birbirine paralel. Birini öğretirken diğerini göz ardı etmememiz lazım fakat ediyoruz zaman yetmediği için" (A10)

Ders saatinin yetersizliğine ilişkin görüş bildiren akademisyenler etkili bir şekilde dinleme kazanımlarını gerçekleştirebilmeleri için yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin 1 veya 2 saat değil daha uzun süreye yayılan Türkçe öğretimi gerçekleştirmeleri gerektiğinin altını çizmişlerdir. Türkçe öğretimi için ayrılan sürenin arttırılmasının dinleme becerilerinin kazanılmasını olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir.

"Konuşma becerileri" konulu üçüncü tema kapsamında akademisyenlerden bazıları; yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin Türkçe dil becerilerinden sadece bir tanesi olan konuşma becerisini kazanırken Türkçe sözcüklerin telaffuzundan ve sınıf mevcudunun kalabalık olmasından, ders saatinin yetersiz olmasından ve Türkçenin sınıf dışında kullanılmamasından ötürü birtakım sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerini kazanırken farklı sorunlar yaşadıklarını belirten akademisyenlerin dışında Tablo 29'da da görüldüğü üzere sadece 2 akademisyen öğrencilerin herhangi bir sorun yaşamadıklarını ifade etmiştir. Bu görüşlere yönelik örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

"Telaffuz ve gramer kalıpları özellikle yeni başlayan öğrenciler için ilk etapta sorun olabiliyor, konuşma esnasında bir kelimeyi nasıl telaffuz edeceklerini bilemeyince bocalıyorlar" (A5)

"Konuşma becerilerini geliştirmede özellikle telaffuz noktasında çok sıkıntılar yaşıyoruz. Telaffuz işin içerisine karıştığı zaman sınıf içerisinde doğudan, batıdan, Afrika'dan her yerden öğrencimiz olduğu için bunların kendi dillerinde kendi ses sistemleri vardır. Kendi gırtlak yapıları vardır. Dolayısı ile gırtlak yapıları işin içerisine karışıyor 'ü' sesini, 'ö sesini, 'ş' sesini çıkarmakta 'ç' sesini çıkarmakta çok zorlanıyorlar. Bunun da yolu öğrencilere 'ü' sesi gibi 'ö' sesi gibi İngilizcede bunlar

örnekleriyle verilmesi gerekiyor. Mesela 'ç' sesini çıkartmak için; for example, church diyoruz. Church kelimesindeki 'ç' ile bizim ağaç kelimesi içerisindeki 'ç' sesini karşılaştırmalı olarak veriyoruz. Konuşma becerilerinde yaşanan en büyük sorun telaffuzdur" (A7)

Akademisyen görüşlerinden yola çıkarak öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirirken telaffuzla ilgili sorunlar yaşadıklarını söylemek mümkündür. Yukarıdaki görüşlerde de belirtildiği üzere dillerin farklı fonetik yapılara sahip olmaları, öğrencilerin farklı gırtlak yapılarının olması gibi çeşitli nedenlerden kaynaklanan sorunlar Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede problemler yaşamalarına yol açmaktadır.

"Öğrencilerimiz tabi ki sıkıntı yaşıyorlar. Bunun da temel sebebi bazen derslerin çok kalabalık sınıflarda yapılıyor olması…" (A9)

"Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisini öğrenciye kazandırmak için öğrenciye bolca konuşma eksersizi yatırmak ve mümkün olduğunca Türk arkadaşları ile sohbet etmesini sağlamak gerekir. Sınıf içerisinde öğrencileri konuşmaları için cesaretlendirmenin de tamamen sınıf mevcudu ile ilgili olduğunu düşünüyorum. Bazen sınıflar öyle kalabalık oluyor ki öğrenci değil 1 ders gününde 2-3 haftalık ders periyodunda bile konuşma fırsatı bulamıyor" (A10)

Akademisyen görüşleri değerlendirildiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin konuşma becerilerini kazanırken sınıf sayısının fazla olmasından dolayı problem yaşadıklarını söylemek mümkündür. Kalabalık sınıflarda öğrencilerin Türkçe kelimeleri telaffuz etme ya da öğretmen veya sınıf arkadaşları ile diyalog kurma gibi aktiviteleri yeterli düzeyde gerçekleştirmediklerini de ortaya koymak yanlış olmayacaktır.

"Kıbrıs'ta yabancı uyruklu olup da üniversitede eğitim alan hemen hemen tüm öğrenciler Türkçe ders alıyorlar fakat Türkçe öğretimi için ayrılan saat haftada 1-2 veya en fazla 3 saat oluyor bu da öğrencilere dil becerilerini kazandırmak için çok yetersiz. Her öğrenciyi konuşturma fırsatı bulamıyoruz" (A10)

Diğer akademisyenlerin de daha önceki ifadelerinde belirttiği gibi A10 Türkçe öğretimi için ayrılan sürenin yetersiz olması Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil becerilerini etkili bir şekilde gerçekleştirebilmelerine fırsat vermemektedir diyebiliriz.

"Sınıf dışında bir etkinlik yapmıyorlar, ama Türk arkadaşları olsa bu öğrencilerin belki de onlarla birlikte bir Türk kanalını seyredecekler, bir Türkçe şarkı dinleyecekler ve orda benden duydukları kelimeleri duyacak ve – hah ben bunu duymuştum- diyecek ve pekiştirecek, içselleştirecekler" (A9)

"Öğrencilerimiz Türkçeyi sınıf dışında kullanmıyorlar. İstiyorlar ki kendi dillerini konuşanlarla vakit geçirsinler. Türkçe konuşan kişilerle arkadaşlık etmeleri için ben kendim onlara tavsiyelerde bulunuyorum fakat dediğim gibi onlar daha çok kendi hemşerileri ile bir arada olmak istiyorlar" (A10)

Akademisyen görüşlerinden yola çıkarak Türkçenin sınıf dışında kullanılmasının yabancı uyruklu öğrencilerin konuşma becerilerini kazanmalarına katkı sağlayacağı söylenebilir. Sadece sınırlı olan ders saatlerinde Türkçeyi yeteri kadar kullanamayıp konuşamamak öğrencilerin genel olarak dil becerilerini kazanmalarında sorunlar yaratmaktadır.

"Okuma becerileri" konulu dördüncü tema kapsamında bazı akademisyenler; yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin Türkçe dil becerilerinden biri olan okuma becerisini kazanırken Türkçe sözcüklerin telaffuzundan ve tonlamasından, İngilizce ile Türkçeyi karşılaştırmalarından, ders saatinin yetersiz olmasından dolayı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin okuma becerilerini kazanırken yukarıda bahsi geçen sorunları yaşadıklarını belirten akademisyenlerin haricinde 4 akademisyen de öğrencilerin okuma becerisini kazanırken herhangi bir problemle karşı karşıya kalmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu görüşlere yönelik örnek akademisyen ifadeleri aşağıda verilmiştir.

"Sorun yaşıyorlar. İngilizce konuşanlarda kelimenin olduğu gibi okunmama alışkanlığı olması. Telaffuz ve tonlama farkları olması. Arap öğrencilerde telaffuz ve tonlama farkları olması" (A2)

"Özellikle Arap öğrenciler harflerin telaffuzunda sorun yaşıyorlar. Mesela "o" ile "ö" yü ayırtedebilme. Daha çok ünlülerde yaşıyoruz…Türkçede seslerin telaffuzunun çok zor olmaması ama tabi ki öğrencilerin kendi dillerinden gelen bir sıkıntı oluyor. Onlarda bunu yaşıyoruz. Hatta çok çok başarılı bir öğrencimle espirisini bile yapıyorduk en son. Dönem sonu geldi hala "ö" yü öğretemdim. Buna gülüp esprisini yapıyoruz. Telaffuz ederken de gülüyoruz" (A4)

Yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerine Türkçe öğreten akademisyenlerin ifadeleri değerlendirecek olursa, öğrencilerin Türkçe dil becerilerinden biri olan okuma becerisini kazanırken telaffuz ve kelimelerin tonlamaları ile ilgili problemler yaşadıklarını söyleyebiliriz. Türkçenin aslında yazıldığı gibi okunan bir dil olduğunu anlayana kadar öğrenciler bir takım okuma ile ilgili sorunlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu durumda, Türkçenin İngilizceden farklı olduğunu ve yazıldığı gibi okunduğunu kavrayan yabancı uyruklu öğrencilerin okuma ile ilgili daha az ya da hiç problem yaşamadıkları sonucuna varmak da yanlış olmayacaktır.

"Okuma yaptırırken bazı sorunlar yaşıyoruz. Okuma yaparken de İngilizce alfabe sistemi işin içerisine karışıyor ve öğrencilerin bazı harfleri birleştirmekte zorlandığını görüyoruz. Bunun da önlemini şöyle alıyoruz yöntem olarak: Tahtaya yazdığımız her kelimeyi hecelettiriyoruz. Mesela işte 'harita' yazdırırken, 'toprak' derken veya işte 'pencere' derken... Biz 'pencere' yazdırıp bıraktığımızda öğrenci bunu ((pinsere)) diye okuyor. Değişik okumalar çıkıyor. Dolayısı ile bizim bunu 'pencere' yazarken 'pen-ce-re' diye, altına heceleme şeklinde koyarak önce kendimiz okuyoruz, sonra sınıf içerisinde yatkın olan kişiye, daha iyi kavramış kişiye okutuyoruz, örnek olması açısından ve sonra sınıf olarak okutarak bu şekilde heceleme yöntemiyle bu sorunu çözmeye çalışıyoruz" (A7)

Yukarıdaki örnek ifadeden de anlaşılacağı üzere Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerde Türkçe dil becerilerini geliştirirken İngilizce ile Türkçeyi karşılaştırma eğilimi gözlenmektedir. Bu bağlamda, İngilizce bilgilerinin Türkçe kelimeleri telaffuz ederken, tonlama yaparken ve okuma yaparken karışıklığa yol açtığı sonucunu çıkarmamız mümkündür.

Tablo 29'da görüldüğü üzere görüşme yapılan akademisyenlerden ikisi yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin okuma becerilerini kazanırken Türkçe öğretimi için ayrılan haftalık sürenin yetersiz olmasından dolayı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Fakat, diğer dil becerilerinin kazanımında da ders saati yetersiz olduğu için yabancı öğrencilerin sorunlar yaşadığına akademisyenler tarafından vurgu yapılmış ve örnek ifadeler verilmişti. Bu nedenle içerik bakımından aynı veya çok benzer olan ifadelere burada tekrardan yer verilmemiştir.

Beşinci tema olan "Yazma Becerileri" kapsamında akademisyenlerden bazıları Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin yazma becerisini kazanırken birtakım sorunlar yaşadıklarını ifadelerinde belirtmişlerdir. Akademisyenler ile yapılan görüşmelerde yabancı uyruklu öğrencilerin yazma becerilerini kazanırken alfabe, öğrencilerin Türkçe sözcük dağarcıklarının yetersiz olması, sınıf mevcudunun kalabalık olması, öğrencilere geri dönüt verme ve öğrenciler ile bireysel olarak çalışma gibi sorunlarla karşı karşıya kaldıkları ortaya konulmuştur. Yazma becerileri konulu tema için Tablo 29'da da görüldüğü üzere diğer başlığı altında bir kodlama yer almaktadır. Diğer kodunun karşısında 1rakamının yer alması da ifade edilen görüş/görüşlerin sadece bir akademisyen tarafından benimsendiğini göstermektedir. Bu görüş telaffuz, tonlama ve yazma etkinliklerinin arttırılması şeklindedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten akademisyenlerin yazma becerisine ilişkin örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

"Birinci sorun eğitim dili olan İngilizce. En büyük problemim o. Çünkü eğitim dili doğal olarak İngilizce olduğu için yazmada çok büyük problemler yaşıyorum. Mesela adam 60 yazacak sürekli altmiş yazıyor veya 5 yazarken biş yazıyor. Özellikle 'ı' gibi kalın ünlüleri yazarken çok zorlanıyorlar. Ü aynı şekil, u, ü, o, ö'de de sorun yaşıyorlar…Olmayan harflerde mesela konsonantlarda "ş" harfinde. Özellikle İngilizceden kaynaklandığını düşünüyorum. Bu da doğal. Çocuklar haftada 25 – 20 saat İngilizce görüyorlar birden Türkçeye gelince her şey değişiyor" (A1)

"Yabancı öğrenciler İngilizce cümle yapısını Türkçe cümlelerde görmeyi bekliyorlar ve yazacakları zaman da genellikle İngilizcedeki cümle yapısını Türkçeye uyguluyorlar. Diğer bir deyişle İngilizceleri Türkçelerine karışıyor "(A10)

Örnek görüşlerden yola çıkarak yabancı uyruklu öğrencilerin İngilizce dilbilgisi kurallarını Türkçeye yansıttıklarını veya yansıtma eğiliminde oldukları söylenebilir.

"*Farklı alfabeleri kullanmalarından dolayı sıkıntı yaşıyorlar" (A2)*

"Özellikle bu Arap alfabesini, Latin alfabesini değil de Arap alfabesini veya başka alfabe kullanan öğrencilerin, bizim alfabemize yabancı olması ile ilgili bir sıkıntı yaşanıyor. Hatta biz bazı kelimeleri Osmanlıca bildiğimiz için, Arap harfleriyle bile yazmak durumunda kalıyoruz. Öğrencilerimiz sınıf içerisinde Arap harfleriyle not tutan öğrenciler bile görebiliyorum. Latin alfabesiyle sıkıntı yaşadığı için. Bu noktada kendi alfabelerinin işin içine karışmasından dolayı yazmada sıkıntı yaşıyoruz" (A7)

Akademisyen görüşleri incelendiğinde, yazma becerisini yabancı uyruklu öğrencilere kazandırmayı hedefleyen öğretmenlerin karşılaştığı en yaygın sorunlardan birinin de öğrencilerin kendi alfabelerini Türkçe ile karıştırmak olduğu görülmektedir.

"Eğer sözcük dağarcıklarını geliştirmemişlerse orda bir sıkıntımız var, tıkanıyorlar. Belirli bir limitimiz var. Mesela A1 seviyesindeki bir öğrenci 40 kelimelik bir metin oluşturabilmeli veya dönem sonunda maksimum 130 kelimelik bir metin oluşturabilmeli. Eğer bunu yapamıyorsa en büyük neden sözcük dağarcığıdır" (A4)

"Sözcük dağarcıkları yetersizse yazma becerilerini kazanmalarını sağlarken sorun yaşıyoruz. Ne kadar kelime bildikleri, sözcük dağarcıklarının büyüklüğü yazabilmeleri ve tıkanmamaları açısından oldukça önemli. Eğer öğrenciler kelime bilmiyorlarsa yazmakta olduğu kadar konuşmakta da zorlanırlar" (A10)

Yukarıda ifade edilen görüşler yabancı uyruklu öğrencilerin yeterli sözcük dağarcığına sahip olmalarının yazma becerilerini kazanmaları açısından büyük önem taşıdığını göstermektedir. Kısıtlı kelime haznesi ile yazma veya konuşma gibi dil becerilerini kazanmanın oldukça zor olduğu bilinmektedir.

Tablo 29'da görüldüğü gibi görüşme yapılan akademisyenlerden ikisi yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin yazma becerilerini kazanırken sınıf mevcudunun kalabalık olmasından ötürü sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Fakat, diğer dil becerilerinin kazanımında da sınıf mevcudunun kalabalık olmasından dolayı yabancı öğrencilerin yaşadığı sorunlara akademisyenler vurgu yapmış ve örnek

ifadelerle desteklenmişti. Bu nedenle içerik bakımından aynı veya çok benzer olan ifadelere burada tekrardan yer verilmemiştir.

"Yazma eksersizi illa sınıfta yapılmak zorunda değil, ama sizin 80 öğrenciniz varsa bir grupta, onlara bir sayfalık metin yazdırıp sonra 80 adet birer sayfalık metni okumanız gerekecektir. Evde 80 kâğıtta düzeltme yapmanız gerekiyor. Sonra onları öğrenciye verip, öğrencilerin yaptığı düzeltmelerden sonra tekrar toplamanız gerekiyor. Tekrar 80 kâğıdı okuyup geri vermeniz gerekiyor. Bunu dört farklı grupta yaptığınızı düşünürseniz, aslında bu ne kadar büyük bir iş yükü…" (A9)

"Öğrencilere yazdıkları ile ilgili olarak geri dönütte bulunamamak aslında yazma becerisini kazandıramamak demektir. Her beceri için önemli olan geridönütte bulunma yazma becerisi için daha da bir önem taşımaktadır. Fakat, biz öğretmenler, ya da ben kendi adıma konuşayım sınıfların kalabalık olmasından ve Türkçeye ayrılan saatin yetersiz olmasından öğrencilerime gerektiği durumlarda geri dönütlerde bulunamıyorum" (A10)

Yukarıdaki ifadeler, yazma becerisinin etkili bir şekilde kazandırılabilmesi için öğrencilere geri dönütte bulunmanın önemini vurgulamaktadır. Akademisyen ifadelerinden de anlaşılacağı üzere öğrencilerin yaptıkları yanlışlar ile ilgili kendilerine bilgi verildiğinde daha etkili öğrenmeler gerçekleştirecekleri düşünülmektedir.

"Birebir bir temas gerekiyor. Tabi bunun için de ayrıca bir zaman ayrılması gerekiyor. Yani öğrenci ile birebir olmasanız bile öğrencinin yazdığı ile birebir çalışmanız gerekiyor" (A9)

"Evet öğrenciye geri dönüt vermek çok önemli fakat öğrenci ile birebir çalışmak da önemli. Çünkü kağıdın üzerine siz düzeltilecek yerleri yazıyorsunuz. Hataları gösteriyorsunuz ama öğrenciler anlayamayabiliyorlar. Halbuki yeterli vakit olsa ve öğrencilerle bireysel çalışılsa çok daha verimli sonuçlar alıp etkili öğrenmeler gerçekleştirebileceğiz" (A10)

Yukarıda ifade edilen görüşlerden akademisyenlerin öğrenciye geri dönüt vermenin yanında öğrenci ile bire bir çalışmanın da çok önemli olduğuna vurgu yaptıkları anlaşılmaktadır. Elde edilen akademisyen görüşleri öğrencilerle birebir

görüşülüp, hataların öğrencilere gösterilmesi ile öğrencilerin daha etkili öğrenmeler gerçekleştireceklerini ortaya koymaktadır.

"Dilbilgisi becerileri" konulu altıncı tema kapsamında akademisyenlerden bazıları; yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin dilbilgisi becerilerini kazanırken öğrencilerin Türkçeyi İngilizce ile karşılaştırmalarından, Türkçede tamlamaların bolca yer almasından, kendi anadillerindeki gramer yapısının farklı olmasından, dilbilgisi kurallarını uygulama metinleri üzerinde öğrenme fırsatının olmamasından ve öğreten kişinin bu alanda tecrübeli olmamasından ötürü bir takım sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu görüşlere yönelik örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

"Özellikle yine İngilizce ile kıyaslama yapıyorlar çünkü syntax biraz farklı. Bir de hem şahıs hem de şahıs ekinin kullanılması biraz tuhaflarına gidiyor. Çünkü İngilizcede sadece şahıs kullanılıyor, şahıs eki kullanılmıyor. Bu tuhaflarına gidiyor. Ama bunun bir kolaylık olduğunu belirtince biraz rahatlıyorlar fakat özellikle he, she, it gibi yani dişi, erkek, cansız…bunların olmadığını duyunca çok şaşırıyorlar. Neden öyle diye" (A1)

"Çok sorun yaşıyorlar. Şöyle diyelim öncelikle ortak dilimiz İngilizce olduğu için İngilizce ile kıyaslıyorlar ve kıyaslarken tercüme ediyorlar. Tercüme ettikleri zaman çok sorun yaşıyorlar. Bir de bazı eklerin benzerlikleri var, benzer yapılar var. Bunları ayırt edebilmek ve uygulamaya koyabilmek çok sorun oluyor. Biz bütün kalıpları öğretmeye çalışıyoruz ama bütün kalıpları öğrencinin kullanması çok imkân dahilinde olan birşey değil. En azından en basit kalıpları kullanmalarını sağlıyoruz." (A4)

"Sorun yaşıyorlar çünkü bizim Türkçede olan bazı kurallar, İngilizcede olmadığı için öğrenci bu kuralları ilk defa görüyor. Mesela "vowel harmony'' diyoruz. İngilizcede çok fazla dikkat edilen bir şey değil… Türkçe kuralların bazılarının, İngilizce'de olmaması nedeniyle öğrenci kafasında bir yere yerleştiremiyor dilbilgisi kuralını. Olanlarda sorun yok ama. Bir de bizim Türkçe cümle yapısı ile İngilizce cümle yapısı birbirinden çok farklı olduğu için, öğrenci o noktayı da oturtmakta zorlanıyor. SVO (subject-verb-object) sırası, Türkçede farklı olduğu için bu noktada da dilbilgisi kurallarını oturtmakta zorluklar yaşadığını gözlemliyoruz" (A7)

Akademisyenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenirken, özellikle Türkçe dilbilgisi kurallarını öğrenirken İngilizce dilbilgisi kuralları ile karşılaştırmalar yaptıklarını ortaya koymaktadır. Yine akademisyen görüşleri değerlendirildiğinde, hem İngilizcede hem Türkçede benzer dilbilgisi kuralları mevcutsa öğrencilerin çok fazla zorlanmadan bu kuralları öğrendikleri anlaşılmaktadır.

"Türkçe tamlamaların bolca yer aldığı bir dildir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler dilbilgisi becerilerini edinirken tamlamalar konusunda sıkıntı yaşıyorlar" (A9)

"Sıfat tamlaması, isim tamlaması Türkçede çok sık rastlanan dilbilgisi konularındandır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler tamlamaları öğrenirken bir takım sorunlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Onlara, tamlamaların kendi dillerinde veya İngilizcede olmasa da Türkçede olabileceğini, Türkçede çok yaygın bir şekilde kullanıldığını anlatarak öğretmeye çalışıyorum" (A10)

Akademisyen görüşleri, öğrencilerin Türkçe dil becerilerinden bir tanesi olan dilbilgisi becerilerini kazanırken tamlamalar konusunda problem yaşadıklarını göstermektedir. Öğrencilerin kendi dillerinde benzeri veya aynısı bulunmayan dilbilgisi kurallarını öğrenirken daha fazla zorlandıklarını ortaya koymaktadır.

"Dilbilgisi becerilerini kazanırken, kuralları öğrenirken problemlerle karşılaşmanın nedeni kendi dillerinin gramer yapılarının çok farklı olması." (A2)

"Dilbilgisi kurallarından bazılarını kendi dillerindeki gibi (söz dizimi, fiil çekimi vb.) yapabilirler." (A6)

Yukarıda yer alan akademisyen ifadeleri bir önceki akademisyen ifadeleri ile örtüşmektedir. Buradaki görüşlerden yola çıkarak yabancı uyruklu öğrencilerin kendi dillerinde yer almayan bir dilbilgisi kuralını kendi dilinde yer alan bir kurala göre daha fazla zorlanarak öğrendiklerini söylemek mümkündür.

"Evet dilbilgisi becerilerini edinirken yabancı uyruklu öğrencilerimiz sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Konuşurken ve yazarken ihtiyaç olan dilbilgisi kurallarını uygulama metinleri üzerinde pratik yaparak öğrenmeleri gerekir." (A3)

"...Biliyoruz ki dilbilgisi kesinlikle bir kelime ile öğretilemez öğrenciye. Cümle içerisinde öğretmek gerekmektedir. Metin endeksli. Metin bağlamından yola çıkarak çözmelerini sağlamaya çalışıyoruz. Bir cümledeki eki anlayabilmeleri için bir önceki cümleye bakmalarını, oradan ipucu yakalamalarını veya mutlaka cümle içerisindeki bir yapıdan ipucu çıkarmalarını sağlamaya çalışıyoruz. Bulmaca gibi diyelim. Bu gibi etkinliklerle öğrencilere dilbilgisi kalıplarını öğretmeye çalışıyoruz" (A4)

Akademisyen görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin dilbilgisi becerilerini kazanırken kuralların metinler üzerinde gösterilmemesinden veya metinler üzerinde uygulanmamasından dolayı birtakım sorunlarla karşı karşıya kaldıkları görülmektedir. Akademisyenler öğrencilerin kuralları uyguladıkça daha etkili öğrenmeler gerçekleştireceklerine inanmaktadırlar.

"Yabancı uyruklu öğrencilerin dilbilgisi becerilerini etkili bir şekilde ya da çok fazla problem yaşamadan kazanabilmeleri öğreten hocanın tecrübesi ile paralel olacaktır. Öğrenciye dilbilgisi anlatırken boğmamaya, ezmemeye azami çaba sarf etmelidir hoca. Yani kapasitesinin üzerindeki hiçbirşeyi sırf programda var diye vermemelidir. Hatta şu da söylenebilir; X şahıs 10 sene 15 sene Türkçe ders vermiştir ama anadil olarak Türkçe öğretimi, yabancı dil olarak değil. Mesela böyle bir hocamız, bu durumu sezemeyebilir. Ayrı bir uzmanlık olduğunu düşünüyorum." (A9)

"Anadili Türkçe olmayanlara Türkçe öğretmek ile anadili Türkçe olanlara Türkçe öğretmek arasında farklar var. Bu sebeple bu işi yapan kişinin bu alanda tecrübeli olması avantajdır bana göre. Tecrübeli olduğu için yabancı uyruklu öğrencilerin nerelerde zorlandıkları, neleri daha rahat öğrendikleri ile daha net bir fikre sahiptirler ve bu da hem öğreten kişilere hem de öğrencilere zaman kazandırmaktadır." (A10)

Elde edilen nitel veriler incelendiği zaman Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten kişilerin bu alanda tecrübeli olmalarının oldukça önemli olduğu görülmektedir. Yabancılara Türkçe öğretmek konusunda tecrübeli olan öğretmenlerin sadece anadili Türkçe olanlara Türkçe öğreten öğretmenlere göre bir takım problemlerin üstesinden daha kolay gelebileceklerini söylemek mümkün olacaktır.

4.1.5 Yabancı Uyruklu Yükseköğretim Öğrencilerine Türkçe Öğretirken Kullanılan Eğitim Programının Niteliklerine İlişkin Akademisyen Görüşleri

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten akademisyenlerin, yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerine Türkçe öğretirken kullanılan eğitim programının niteliklerine ilişkin akademisyen görüşleri tablolaştırılarak aşağıda verilmiştir. Akademisyen görüşlerini yansıtan veriler, Tablo 30'da temalar altında kodları da kategorize edilerek sunulmuştur. Oluşturulan temalar "Öncelikli Kazanım/Kazanımlar", "İçerik Belirleme Ölçüt/Ölçütleri", "Kültürel Farklılıkları Dikkate Alma", "Öncelik Verilen Tartışma, Konuşma, Yazma ve Okuma Konuları", "Farklı Kültürlerden Öğrencilerin Aynı Sınıfta Bulunmaları", "Derste Kullanılan Yöntem/Yöntemler", "Derste Kullanılan Araç ve Gereçler", "Öğrenci Ölçme Araçları", "Öğrencilerin Dil Beceri Düzeyleri" ve "Haftalık Türkçe Ders Saati" olmak üzere 10 ayrı başlık altında ele alınmıştır. Bunun yanı sıra ilk tema kapsamında akademisyen görüşleri 4 kod ile, ikinci tema kapsamında 3 farklı kod, üçüncü tema kapsamında 2 farklı kod, dördüncü tema kapsamında 4 kod, beşinci tema kapsamında 2 farklı kod, altıncı tema kapsamında 5 farklı kod, yedinci tema kapsamında 8 farklı kod, sekizinci tema kapsamında 4 farklı kod, dokuzuncu tema kapsamında 2 farklı kod ve son olarak onuncu tema kapsamında 2 farklı kod oluşturularak ifade edilmiştir.

Tablo 30.

Yabancı Uyruklu Yükseköğretim Öğrencilerine Türkçe Öğretirken Kullanılan Eğitim Programının Niteliklerine İlişkin Akademisyen Görüşleri

Tema	Kod	F
Öncelikli kazanım/kazanımlar	Okuma ve yazma	2
	Konuşma	3
	Tüm dil becerileri	3
	Diğer	1
İçerik belirleme ölçüt/ölçütleri	Haftalık ders saati	3
	Öğrenci ihtiyaçları	5
	Diğer	1
Kültürel farklılıkları dikkate alma durumu	Evet alırım	10
	Hayır almam	0
Öncelik verilen okuma, yazma, tartışma ve konuşma konuları	Öğrencilerin kültürlerini dikkate alarak konu/konuları seçme	3
	Evrensel konuları seçmeye özen gösterme	3
	Türk kültürünü yansıtan	3

	konu/konular seçmeye özen gösterme	
	Diğer	1
Farklı kültürlerden öğrencilerin aynı sınıfta öğrenim görme uygunluğu	Evet	2
	Hayır	8
Derste kullanılan yöntem/yöntemler	Rol yaptırma	2
	Eğitsel drama	3
	Tartışma	2
	Tümevarım	2
	Diğer	1
Derste kullanılan araç ve gereçler	Tahta	2
	Projeksiyon	3
	Hazırladığım/hazır görsel ve işitsel malzemeler	4
	TÖMER kitapları (Hitit gibi)	3
	CD çalar	5
	Gazete ve dergi	2
	Diğer	1
Öğrenci ölçme araç/araçları	Yazılı sınav	7
	Sözlü sınav	4
	Sunum	2
	Diğer	7
Sınıftaki öğrencilerin dil becerilerinin eşit düzeyde olma durumu	Evet	6
	Hayır	4
Hafatlık Türkçe ders saatinin yeterlik olma durumu	Yeterli	7
	Yetersiz	0

"Öncelikli kazanım/kazanımlar" konulu ilk tema kapsamında akademisyenler; yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerine Türkçe öğretirken hangi kazanımların öncelikli olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Akademisyenlerin ifadelerine yansıyan görüşler, bu kazanımları gerçekleştirebilmek için öğrencilere öncelikli olarak okuma ve yazma, konuşma ve tüm dil becerilerini aynı anda öğretme etkinliklerini yaptırmayı amaçlamak şeklinde yer almaktadır.

Tablo 30'da da belirtildiği gibi "Öncelikli kazanım/kazanımlar" konulu temada yer alan ve "Diğer" kodu ile ifade edilen kod için 5 akademisyenden her biri farklı görüşler bildirmişlerdir. "Öncelikli kazanım/kazanımlar" konulu tema için araştırmada yer alan akademisyenlerden 5'nin ifade ettiği görüşler dil becerilerini sıra ile verme, dile hakimiyet, işlevsellik/günlük Türkçe, sözcük dağarcığı ve dinleme şeklindedir. Bu görüşlerin herbiri sadece 1 akademisyen tarafından söylendiği için diğer ifadelerin gösterildiği gibi ayrı bir paragrafta gösterilmemiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten akademisyenlerin kullanılan eğitim programının niteliği ile bu programda yer almasının gerekli olduğuna inandıkları özellikleri yansıtan görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

"Kendi önceliklerimden gideyim. Önce okuma ve yazma… Yani tabii ki Türkçeyi öğretmek. Benim amacım sadece konuşma olarak değil elimden geldiğince hem okuyabilsin hem de yazabilsin istiyorum. Dinleme ve konuşmanın yanında aynı zamanda bir gazeteyi eline aldığında veya bir dergiyi eline aldığında okuyabilmeli. Biz gündelik şeyleri öğretiyoruz; meraba, nasılsın, yön sorma, kendini tanıtma, ne iş yapıyorsun, hangi ülkeden geliyorsun. Ama aynı zamanda okuma yazma. Mutlaka okumalı diye düşünüyorum" (A1)

"Konuşma, okuma ve yazma. Bunlar öncelik verdiğim, öğrencilerime kazandırmak istediğim dil becerileri" (A3)

Yukarıdaki akademisyen ifadeleri yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretirken kullanılan eğitim programının nitelikleri ile ilgili bilgi içermektedir. Araştırmada yer alan toplamda 5 yılı aşkın bir süredir Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten akademisyenlerden bazıları öğrencilerin Türkçe dil becerilerinden olan okuma, yazma ve konuşmaya öncelik verdiklerini ortaya koymaktadır. Okuma, yazma ve konuşma becerilerinin Türkçe öğretirken kullanılan bir eğitim programında öncelikli olarak yer alması gerektiğini belirtmişlerdir.

"*Pratikte konuşmalarını sağlamak. Dil becerilerinin tümünü belirli bir müfredata göre uygulamak…" (A2)*

"Konuşma, okuma ve yazma…" (A3)

"Konuşma problemini öncelikli olarak çözerse diğerlerini de çözer. Konuşmayı çözerse kendine güveni gelir. Kendine güveni de gelince motive olur. Motive olunca da öğrenme isteği doğar…" (A8)

Yukarıda ifade edilen görüşlerden akademisyenlerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öncelikli olarak uygulamalarını geliştirmeleri gerektiğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Bu ifadelerden, Türkçe öğretirken kullanılan bir eğitim programında konuşma becerilerine öncelik verilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

"Dinleme, okuma, konuşma, yazma. Tüm dil becerilerini aynı anda öğrenciye kazandırmak gerekiyor. Hepsini de mutlaka her derste uygulamaya koymak gerekiyor… Aynı anda tüm dil becerilerini dökmek gerekiyor. Bir yandan konuştururken bir yandan da yazma etkinliğinin mutlaka yapılması gerekiyor. Dinleme etkinliğine mutlaka yer verilmesi gerekiyor. Yazma etkinliği zaten dediğimiz gibi çok önemli. Okuma etkinliği yine aynı şekilde çok önemli çünkü okuyup anlayabilmesi de ve kendini ifade edebilmesi de çok önemli. Hepsini de aynı anda kullanmak ve eş seviyede yürütebilmek gerekiyor." (A4)

"Tüm dil becerilerini birlikte vermeye çalışıyorum, okuma yazmadan önce gelir veya konuşma dinlemeden önce gelir diyemiyorum…Bu öğrenciler burada yaşamlarını sürdürdükleri için her türlü dil becerisine ihtiyaç duymaktadırlar. Mümkün mertebe hepsinden yapmaya çalışıyoruz. Eğer ders vaktimiz daha fazla olsa, her beceri üzerinde daha fazla duracağımızdan, daha etkili öğrenmeler gerçekleştirebilecektik." (A9)

"Aslında bütün dil becerilerinin; okuma, yazma, konuşma, dinleme aynı anda verilmesi en doğrusu. Ben, vakit yeterli olmasa da bunu yapmaya çalışıyorum elimden geldiğince. Bu öğrenciler markete gidiyorlar, bankalara girip çıkıyorlar…İlla ki Türkçe konuşmaları gerekiyor. Belki Türkçe dersine ayrılan zaman çok fazla değil ama ayrılan bu sürede de en etkili biçimde bu dil becerilerini vermeye çalışıyorum." (A10)

Yukarıdaki ifadeler incelendiğinde akademisyenlerin tüm dil becerilerini aynı anda öğretmeye özen gösterdikleri görülmektedir. Görüşlerde bir dilin bütün olduğuna, bu yüzden dört becerinin de birlikte öğretilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır.

"İçerik belirleme ölçüt/ölçütleri" konulu ikinci tema kapsamında bazı akademisyenler; yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerine Türkçe öğretirken içerik belirlemek için ne tür ölçüt veya ölçütleri dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Akademisyenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, akademisyenlerin çoğunlukla haftalık ders saatini ve öğrenci ihtiyaçlarını içeriği belirleyebilmek için ölçüt olarak kullandıklarını ortaya koymaktadır. Tablo 5'de de belirtildiği gibi "İçerik belirleme ölçüt/ölçütleri" konulu temada yer alan ve "Diğer" kodu ile ifade edilen kod

için 4 akademisyenden her biri farklı görüşler bildirmişlerdir. İkinci tema için araştırmada yer alan akademisyenlerden 4'ü Türkçenin dil yapısını, mevcut İngilizce programını, kendi hazırladıkları programı ve mevcut ders kitaplarını içerik belirleme konusunda ölçüt olarak aldıklarını ifade etmişlerdir. Aynı ilk tema kapsamında olduğu gibi, içerik belirleme ölçüt/ölçütleri konulu ikinci tema kapsamında da bu görüşlerin her biri sadece 1 akademisyen tarafından dile getirilmiştir.

Türkçe öğretirken içerik belirlemek için ne tür ölçüt veya ölçütleri dikkate aldıkları üzerine görüş bildiren akademisyenlerin ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.
"Her şeyden önce içeriği belirlerken ders saatim kaç saat, yani öncelikle fiziki koşullar. Kaç saat, kaç hafta buna göre ben ders saatime göre belirliyorum her şeyi. Birincisi bu, ders saati. Çünkü bu 14 hafta yani 14 saat içerisinde öğrenciye ben ne öğretmeliyim sorusunu buna göre tasarlıyorum. Çünkü sürem çok kısıtlı…" (A1)

"İçeriği belirlemek için birçok şey ölçüt olarak alınabilir. Fakat, ben öğrencilerimle haftada kaç saat geçireceğimi ölçüt olarak dikkate alıyorum. Derslerimi de haftalık ders saatine göre ayarlıyorum. Yani hangi dil becerisine ne kadar harcayacağımı, hangi materyalleri derse katıp katmayacağımı. O materyallerde hangi dil becerilerine daha fazla yoğunlaşacağıma haftalık ders saatime bakarak karar veriyorum." (A9)

"Sınıf mevcudu, öğrencilerin Türkçe seviyeleri ve daha sayılabilecek birçok şey içerik belirlerken dikkate alınması gereken ölçütler arasındadır fakat haftalık ders saati benim öncelik verdiğim içerik belirleme ölçütüdür. Haftada kaç saat öğrencilerimle birlikte olacağıma bakarak içeriğimi hazırlıyorum veya mevcut içerikte değişiklikler yapıyorum." (A10)

Yukarıdaki örnek görüşler, akademisyenlerin haftalık Türkçe ders saatini içeriklerini belirlemek için ölçüt olarak aldıklarını ortaya koymaktadır. Derslerini daha etkili bir şekilde gerçekleştirebilmek için haftalık ders saatini dikkate alarak derslerini tasarladıklarını dile getirmişlerdir. Akademisyenlerin büyük bir çoğunluğu da içerik belirlemek için öğrenci ihtiyaçlarını ölçüt aldıklarını dile getirmişlerdir. Akademisyen görüşlerine ilişkin örnek ifadeler aşağıda belirtilmiştir.

"Böyle bir çalışmam yok; ama esas alınması gereken ölçüt "ihtiyaçlar" olmalıdır." (A6)

"İçerik sınıfa girdiğimizde yabancı öğrenci diyoruz ama içerisinde birçok ülkeden gelen öğrenciler de olduğu için bir bakıyorsunuz ki Pakistanlı Türkçeyi iyi biliyor, konuşabiliyor. Türkçe yapısına vakıf. Bir şekilde öğrenmiş; ya televizyonlardan ya da bir yerden öğrenmiş. Türk Cumhuriyetleri'nden gelen öğrenciler normalde sizinle konuşsa bir şey anlamazsınız bir Kırgız'ı bir Kazak'ı ama onlar da Türkçe yapısından dediğimiz gibi Ural- Altay dil grubundan geldiği için, Türkçeyi rahatlıkla öğrendiklerini görüyoruz, rahat kullandıklarını görüyoruz. Dolayısı ile ölçüt olarak ben sınıfa girdiğimde buna bakıyorum. Türkçe düzeyi ne durumda? Türkçeye vakıflar mı değiller mi? Bazı gruplar oluyor mesela, Afrika'dan gelen öğrenciler, yeni öğrenciler hiçbir şey bilmiyorlar. Dolayısı ile bunlardan direkt temelden başlıyorum." (A7)

"İçerik belirlemek için temel ölçütüm öğrencinin seviyesidir. Tabi ki sınıf mevcudu da çok önemli ve dikkate alınması gereken bir konu ama benim temel ölçütüm öğrencinin seviyesidir." (A8)

Belirtilen görüşlerden, akademisyenlerin içeriği belirleme ölçütü olarak öğrencilerin ihtiyaçlarını aldıkları anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, belirtilen ifadelerinden yola çıkarak akademisyenlerin sınıfta daha etkili öğrenmeler gerçekleştirebilmek için öğrencilerin Türkçe seviyelerini dikkate aldıklarını ve derslerini bu doğrultuda düzenlediklerini söylemek mümkün olacaktır.

"Kültürel farklılıkları dikkate alma" konulu üçüncü tema kapsamında yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerine Türkçe öğretirken kullanılan eğitim programının niteliklerine ilişkin görüş bildiren akademisyenlerin tümü derslerini işlerken kültürel farklılıkları dikkate aldıklarını ifade etmişlerdir. Sınıftaki öğrencilerinin farklı kültürlerden olmasını dikkate alan akademisyenlerden bazılarının görüşlerine ilişkin örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

"Kültürel farklılıklar kesinlikle çok dikkate aldığım bir özellik çünkü her milletin kendine özgü bir hassasiyeti var. Bunu çok iyi biliyorum. Davranış bilimcisi olduğum için bunun farkındayım." (A1)

"Kültürel farklılık önemlidir; ancak evrensel olarak ele alınabilecek konularla işe başlardım." (A6)

"Kültürel farklılıkları göz önünde bulunduruyorum. Nasıl bulunduruyorum? Öğrenciler anadili mesela adamın Arapça, Filistin'den gelmiş, Kuzey Irak'tan gelmiş anadili Arapça, bizim Türkçede de bazı Arapça kökenli kelimeler olduğu için, ben napıyorum, arada onlarla bağlantı kurduruyorum ve diyorum ki bu işte bu kelimedir. İngilizcede olan bazı kelimelerle Türkçede olan bazı kelimeler arasında bağlantı kurduruyorum. Öğrenci daha farklı olaya bakıyor, bir nevi sahiplenme oluyor. Bu da farklı değilmiş, bizim kelimelerimiz burada da kullanılıyormuş gibi bir kültürel yakınlaşma hissediyor kendi içerisinde" (A7)

"Tabi ki kültürel farklılıkları dikkate alıyorum. Bu konu özellikle yabancı uyruklu öğrenciler ile çalışıyorsanız çok önemli." (A8)

"Öğrencilerimizin hangi kültürden geldikleri önemli, kültürel farklılıkları dikkate alıyorum mutlaka. Öğrenciler kültürleri, ülkeleri ve dinleri ile ilgili bazen çok hassasiyet gösterebiliyorlar. Bunları önemsiyor ve dikkat ediyorum." (A9)

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşıldığı gibi, görüşülen tüm akademisyenler sınıf içerisinde derslerini işlerken kültürel farklılıkları dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Bu durumda akademisyenlerin öğrencilerin hangi ülke ve kültürden geldiklerini önemsemeleri ve dersleri ona göre şekillendirmeleri daha etkili öğrenmeler sağlanabileceğini ortaya koymaktadır.

"Öncelik verilen tartışma, konuşma, yazma ve okuma konuları" konulu dördüncü tema kapsamında akademisyenler yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerine Türkçe öğretirken hangi tartışma, konuşma, yazma ve okuma konularına öncelik verilmesi gerektiği hususunda görüş bildirmişlerdir. Akademisyenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler akademisyenlerin büyük bir çoğunluğunun öğrencilerin kültürlerini dikkate alarak, evrensel konuları seçmeye özen göstererek ve Türk kültürünü yansıtan konulara ağırlık vererek tartışma, konuşma, yazma ve okuma konularını düzenlemeye çalıştıklarını göstermektedir. "Öncelik verilen tartışma, konuşma, yazma ve okuma konuları" isimli temaya yansıyan görüşlere ilaveten yine aynı tema için Tablo 30'da da görüldüğü üzere "Diğer" kodu ile ifade edilen kod için 3 akademisyenden her biri farklı görüşler bildirmişlerdir. Bu görüşlerin her biri sadece 1 akademisyen tarafından ifade edilip rencide edici konulardan kaçınmak, müfredat dışına çıkmamak ve Türkçe ile bağlantılı olmasına dikkat etmek şeklindedir.

Akademisyenlerin Türkçe öğretirken hangi tartışma, konuşma, yazma ve okuma konularına öncelik verdiklerini yansıtan ifadelere aşağıda yer verilmiştir:

"Mutlaka her kültüre göre etkinlik her kitabın içerisinde mevcut. HİTİT kitabı dediğimiz zaman, sadece Türk kültürünü tanıtmaya yönelik değil, aynı zamanda farklı kültürleri de tanıtmaya çalışıyor. Mesela Christmas dediğimiz yılbaşı etkinlikleriyle ilgili bir metin oluyor. Hıdırelles Bayramı ile ilgili etkinlikler oluyor veya Müslümanların Kurban Bayramı ile ilgili. Bunu sınıf içerisinde biz öğrenciye empoze etmeye çalışıyoruz. Empoze demiyelim de onlara kavratmaya çalışıyoruz diyelim. Tanıtmış oluyoruz" (A4)

"Tartışma, konuşma, yazma ve okuma gibi yabancı uyruklu öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikleri sınıf ortamında gerçekleştirirken öğrencilerin kültürlerini, hangi ülkeden geldiklerini dikkate almak tabi ki çok önemli. Yeri geliyor sınıfta Arap kökenli öğrenciler oluyor, yeri geliyor Nijeryalılar oluyor. Dengeyi kurmak, herkese saygı göstermek gerekiyor diye düşünüyorum ben" (A10)

Bu görüşler, akademisyenlerin Türkçe öğretmek için tartışma, konuşma, yazma ve okuma konularını seçerken öğrencilerin kültürlerini dikkate aldıklarını göstermektedir. Bu noktada belirtilen etkinlikleri gerçekleştirirken, öğrencilerin kültürlerini dikkate almanın daha verimli öğrenmeler sağlayacağını söylemek mümkün olmaktadır.

"Genellikle güncel konular içeren veya öğrencilerin ortak bilgi sahibi olabileceği konulara öncelik veriyorum mümkün olduğunca." (A5)

"Kültürel farklılık önemlidir; ancak evrensel olarak ele alınabilecek ilk konularla işe başlardım." (A6)

"Biz daha çok standart konular üzerinde yazdırmaya çalışıyoruz. Eğer ki dediğim gibi, bu genel olarak da tartıştığımız bu derslerin saatleri arttırılırsa, önemi artarsa herkese hitap edecek konulara daha fazla yoğunlaşabileceğiz ve okuma, tartışma, konuşma ve yazma konuları için öğrencilerin kültürlerine yönelik çalışmalar yapmak otomatik gündeme gelecektir. Daha çok biz genel konular üzerinden herkese hitap etmeye çalışıyoruz." (A7)

Akademisyenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular akademisyenlerin bir kısmının tartışma, konuşma, yazma ve okuma konularının seçiminde daha çok evrensel konulara yoğunlaştıklarını, standart konular seçerek tüm öğrencileri öğrenme sürecine katmak istediklerini göstermektedir. Bunun yanı sıra, akademisyenler ders saatlerinin arttırılması durumunda öğrencilerin kültürlerini ön planda tutarak konu seçimlerini yapabileceklerini de ortaya koymuşlardır.

"Dünyanın her yerinden öğrencilerimiz var. Sadece Türkçeyi öğreten değil aynı zamanda Türk kültürü, Türk yaşam tarzı, bir Türk'ün hayatı algılayışı, hayata bakışı, düşünme tarzıyla ilgili ipuçları verebilecek metinler seçmeye çalışıyoruz…veya tartışma konuları seçmeye çalışıyoruz; fakat bunlar yanlış anlaşılmasın, oryantalist metinler anlamında değil. Daha çok bizleri, Türkleri bir yabancının Türk algısı üzerinden değil daha çok bizi biz gibi anlatan, bizim bakış açımızdan, bizim düşündüğümüz gibi, bizim dünya algımızı veren metinler seçmeye çalışıyorum." (A8)

"Değişik ülkelerden gelen, gelirken de kültürlerini beraberinde getiren çokkültürlü sınıflarda derslerimizi gerçekleştiriyoruz. Tabi ki onların kültürleri bizim için çok önemli ama aynı zamanda bizim onlara kendimizi anlatmamız için de büyük bir fırsat sınıf ortamı. Uygun zamanlarda, yeri geldikçe Türk yaşam tarzı, Türklerin hayata nasıl baktıkları kısacası Türk kültürünü yansıtan, anlatan konular seçmeye özen gösteriyorum." (A10)

Görüşme yapılan akademisyenlerden bazıları tartışma, konuşma, yazma ve okuma konularını seçerken Türk kültürünü yansıtan konulara öncelik vermeye özen gösterdiklerini belirtmişlerdir. Böylelikle, yabancı uyruklu öğrencilerin Türk kültürü ile ilgili birçok konuya hâkim olmaları sağlanabilir.

"Farklı kültürlerden öğrencilerin aynı sınıfta bulunmaları" konulu beşinci tema kapsamında yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerine Türkçe öğretirken kullanılan eğitim programının niteliklerine ilişkin görüş bildiren akademisyenlerden sadece ikisi farklı kültürlerden öğrencilerin aynı sınıfta bulunmalarını engel olarak görürken geriye kalan tüm akademisyenler farklı kültürlerden öğrencilerin aynı sınıfta bulunmalarının hiçbir şeye engel olmadığını belirtmişlerdir. Farklı kültürlerden gelen öğrencilerin aynı sınıfta bulunmalarının öğrenciler üzerinde olumsuz etki yaratacağını düşünen akademisyen görüşleri aşağıdaki gibidir.

"Bence göre bir engeldir. Her millet farklı, ayırmak lazım…çünkü kendi alfabeleri, konuştukları yerel diller çok farklı. Çok farklı hançereleri var, çok farklı gırtlakları var o yüzden ayırmam lazım. Mesela Arap öğrenci. Bizim dilimizde pek çok Arapça kelime var. Fars ve İranlı öğrenciler. Dilimizde pek çok Farsça kelime var onlar bu sözcüklerde rahatlar ama Nijeryalı öğrenciler rahat değil. O yüzden bence kademe kademe, millet millet ayırmak lazım. Daha başarılı olur diye düşünüyorum." (A1)

"Bana göre engeldir; ancak bu öğrencileri ayırmak mümkün değilse ortak temel konulardan işe başlanabilir" (A6)

Farklı kültürlerden öğrencilerin aynı sınıfta bulunmalarına yönelik olumlu görüş bildiren akademisyenlerin örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur.

"Kesinlikle engel olarak görmüyorum çünkü bu öğrenciler birbirlerini tamamlayıcı niteliktedirler." (A3)

"Farklı kültürlerden gelen öğrenciler bir arada olsunlar…Bu yaptığımız işe engel değil…kendilerini geliştirirler ve kültürel zenginlikleri artar" (A4)

"Hedefleri ortak olduğu için bence faydası bile vardır" (A5)

"Farklı kültürlerden öğrencilerin aynı sınıfta bulunmaları renktir, pozitiftir" (A8)

"Ne kadar farklı kültürden, anadili farklı öğrenciler varsa, öğrencilerin, her milletin hayatı farklı algılama tarzı ile dile yansımalarını ve birbirinden farklı olduğunu tecrübe etmek, görmek şansı olacaktır. Dolayısı ile Türkçeyi öğrenmek için bir Türk gibi düşünmeye, hayata bir Türk gibi bakmaya ihtiyacı olduğunu kavrama, idrak etme ihtimali de artacaktır. Çünkü dili de şekillendiren milletlerin hayat algısıdır. Bir de şunu ekleyebilirim. Nijeryalı öğrencilerin sadece Nijeryalı öğrenciler ile bir sınıfa doldurursanız onlar bir Nijeryalı gibi düşünmeye ve Türkçeyi de bir Nijeryalı gibi tekrar düşünmeye devam edeceklerdi. Kendi tecrübemden ve dünyada gördüğümden kendi adıma şuna inanıyorum; ne kadar farklı kültürden öğrenciler aynı kotada toplanabildiyse, yabancı dil eğitiminde de o kadar iyi bir başarı elde ediliyor. Ne kadar homojen bir yapı oluşuyorsa, bir o kadar başarı düşüyor" (A9)

Akademisyenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler akademisyenlerin büyük bir çoğunluğunun farklı kültürlerden öğrencilerin Türkçe öğrenirken aynı sınıfta bulunmalarının herhangi bir konuda engel yaratmadığını ortaya koymaktadır. Tam tersine, akademisyenler, bu öğrencilerin birtakım konularda birbirlerini tamamladıklarını, sınıfın kültürel zenginliğini arttırdıklarını ve sınıf ortamına olumlu bir hava kattıklarını ifade etmişlerdir.

"Derste kullanılan yöntem/yöntemler" konulu altıncı tema kapsamında akademisyenler; yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerine Türkçe öğretirken ne tür yöntem/yöntemler kullandıklarını dile getirmişlerdir. İfadelere yansıyan görüşler, akademisyenlerin genellikle eğitsel drama, tartışma ve düz anlatım yöntemlerini kullanarak ve rol yaparak derslerini işlediklerini ortaya koymaktadır. Tablo 30'da da belirtildiği gibi "Derste kullanılan yöntem/yöntemler" konulu temada yer alan ve "Diğer" kodu ile ifade edilen 7 farklı kod için görüşme yapılan akademisyenler görüşler bildirmişlerdir. "Derste kullanılan yöntem/yöntemler" konulu tema için araştırmada yer alan akademisyenlerden 7'sinin ifade ettiği görüşler soru-cevap yöntemi, çeviri yöntemi, yapılandırmacı yaklaşım yöntemi, birden fazla yöntemi bir arada kullanma, beyin fırtınası yaptırma ve gösterip-yaptırma yöntemini kullanma şeklindedir. Bu görüşlerin her biri sadece 1akademisyen tarafından söylendiği için diğer ifadelerin gösterildiği gibi ayrı bir paragrafta gösterilmemiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten akademisyenler kullanılan eğitim programının niteliklerine ve ayrıca bu programda bulunmasını istedikleri niteliklere ilişkin görüşlerini bildirirken derste kullandıkları yöntem/yöntemler için görüşlerini ifade etmişlerdir. İfade edilen görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

"Rol yapıyor ve yaptırıyorum öğrencilerime. Bu yöntemi dil öğretiminde çok başarılı buluyorum. Öğrenciler eğlenerek öğreniyorlar. Ders saatimiz kısıtlı olmasına rağmen ve bazen sınıf mevcudumuzun da kalabalık olmasına rağmen dönem boyunca tüm öğrencileri dahil etmeye çalışıyorum. Biraz çekiniyor bazıları ilk başta fakat giderek daha iyi oluyorlar" (A9)

"Yabancı dil öğretiminde rol yaptırmanın başarılı bir yöntem olduğunu düşünüyorum. Öğrencilere yaşayarak ve yaparak öğrenme fırsatını veriyor. Sırası geldiğinde ben de roller üstleniyorum ve çoğu zaman öğrenciler beni farklı rollerde görmekten zevk

alıyorlar, daha fazla akıllarında kalıyor her şey. Artı bir faydası daha var…Öğrenciler bazen sıkılabiliyorlar ve bu yöntem bir nevi onları tekdüzelikten kurtarıyor" (A10)

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere, yabancı dil olarak Türkçe öğreten akademisyenlerden bir kısmı derslerinde rol yapmak ya da rol yaptırmak yöntemini kullandıklarını ve bunun öğrencileri tarafından da sevilen bir yöntem olduğuna vurgu yaptıkları anlaşılmaktadır. Bu durum, rol yapma/rol yaptırma yöntemi ile Türkçe derslerinin daha keyifli geçtiğini ve öğrencilerin eğlenirken öğrendiklerini ortaya koymaktadır.

"…Eğitsel dramayı çok kullanıyorum. Örneğin 'napan be Ali' dediğimde çok hoşlarına gidiyor. Bazen sözcükleri söylerken kedi diyorum, miyav dediğimde çok gülüyorlar ama akıllarında kalıyor. Veya koşmak deyince sınıfta koşuyorum ve böylece anlıyorlar. Veya kalemi savurup "throw" atmak diyorum. Dolayısıyla dramayı sınıfta çok kullanıyorum. Ayrıca kendim de eğleniyorum. Onlar da öğreniyorlar. Eğitsel drama çok tercih ettiğim bir yöntem." (A1)

"Eğitsel dramaya ağırlık vermeyi tercih ediyorum. Öğrenciler öğrenirken eğleniyorlar ve bu çok hoşlarına gidiyor. Ayrıca beni rol yaparken görmek onları motive ediyor ve daha az çekinmeye başlıyorlar." (A10)

Akademisyenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, bazı akademisyenlerin Türkçe öğretirken eğitsel drama tekniğine sıkça başvurduklarını göstermektedir. Öğrencilerin öğrenmelerini sağlarken eğitsel drama yöntemini kullanarak eğlenceli bir ortam yaratıldığı düşünülmektedir.

"Tartışma yöntemini sık sık kullanıyorum. Öğrenciler kendilerini ifade ediyorlar, diğer öğrencilerle konuşma fırsatı buluyorlar. Ben de mutlaka fikrimi söylemek istiyorum ki konuşmam onlara örnek teşkil etsin. Böylece hem dinleme hem konuşma becerilerini geliştiriyoruz" (A4)

"Tartışma yöntemini kullanmaya çalışıyorum ama bunun için de öğrencilerin belli bir seviyeye gelmesi gerekiyor. Başlangıçta, ilk haftalarda sözlü anlatım kullanıyorum temel kelimeleri gramer yapılarını verirken, geniş zaman gibi ya da selamlaşma gibi sözlü anlatım. Öğrencilerde seviye biraz yükselince 'elementary' nin biraz üzerine geçince yöntemi değiştirip tartışmaya geçiyorum." (A9)

Yukarıdaki görüşler, araştırmaya katılan bazı akademisyenlerin derslerinde yöntem olarak tartışmayı tercih ettiklerini ortaya koymaktadır. Bu yöntemle, öğrencilerin birden fazla dil becerisini geliştirebilecekleri düşünülmektedir.

"Tümevarım yöntemi en çok kullandığımız yöntemdir. Parçadan başlayıp bütüne gitmelerini sağlıyoruz öğrencilerin. Yani şöyle bir şey. Zaten kitap içerisindeki etkinlikler de o şekilde ayarlanmıştır. Sizde de o şekildedir muhakkak. Örneklerle başlıyor, öğrenciye kalıp öğretmeye doğru gidiyor. En sonunda kalıbı tamamen veriyor. Ama ilk olarak örnekler veriliyor. Nedenine gelince: Ben tümdengelim yöntemini sevmiyorum açıkçası. Öğrenciye kuralı veriyoruz ve örneklemeye gidiyoruz ki bu daha çok öğrencinin aklını karıştıracaktır. Örneğin içerisinde farklı farklı şeyleri görmesi bana göre daha doğru." (A4)

"Biz sentez yöntemini kullanıyoruz. Çok değişik dil öğretme tekniklerini sentezliyoruz. Mesela bazıları tümevarım, bazıları tümdengelim. Biz ikisini birden kullanıyoruz. Mesela ilk derste tümdengelim yapıyoruz. Mesela diyaloğu veriyoruz, tanışma diyaloğu, direkt onun üzerinden hatta tercüme etmeden, zaten tahmin ediyorlar. 'Merhaba, benim adım Yelda. Senin adın ne?' Bir öğrenci ile yapıyoruz. Direkt diyaloğa girerek karşılıklı konuşturuyoruz. Fakat, 2'den sonra da parçalardan başlıyoruz. Bu nedir? Bu kalemdir. Tümevarıma gidiyoruz bu sefer. Nedeni de belki her öğrencinin farklıdır öğrenme modeli. Kimisi bütünden bakarak öğrenir, kimisi parça parça gitmek ister. Mesela ben parça parça gitmeyi seviyorum. Küçük küçük başlayıp bütüne ulaşayım istiyorum. Bazı öğrenciler de hayır tüm metni göreyim, kelimelerini bileyim ben kendim tahmin edeyim diyor." (A8)

Yukarıdaki ifadeler bazı akademisyenlerin derslerinde tümevarım yöntemini tercih ettiklerini göstermektedir. Tümevarım yöntemi ile akademisyenlerin örneklerden ve olaylardan hareket ederek genel sonuçlara vardıklarını söylemek mümkündür. Ayrıca, akademisyenler derslerini işlerken tümevarım yöntemine başvurarak öğrencilerin düşünme alışkanlığının gelişmesine de katkı sağlamaktadırlar.

"Kullanılan araç ve gereçler" konulu yedinci tema kapsamında akademisyenler yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerine Türkçe öğretirken ne tür araç ve gereçler kullandıklarıyla ilgili görüşlerini bildirmişlerdir. Akademisyenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, akademisyenlerin büyük bir kısmının sınıf

ortamında tahta, projeksiyon, bilgisayar, kendi hazırladıkları veya hazır olan görsel ve işitsel malzemeler, TÖMER kitapları (Hitit) ve CD çalar kullandıklarını göstermektedir. "Kullanılan araç ve gereçler" isimli temaya yansıyan görüşlere ek olarak yine aynı tema için Tablo 5'de de görüldüğü gibi "Diğer" kodu ile ifade edilen kod için 4 akademisyenden her biri farklı görüşler bildirmişlerdir. Bu görüşlerin herbiri sadece 1 akademisyen tarafından ifade edilmiştir. Bu görüşler kalem, hoparlör, Easy Turkish Course ve Let's Learn Turkish kitapları ve oyun kartları şeklindedir.

Akademisyenlerin Türkçe öğretirken ne tür araç ve gereçler kullandıklarını yansıtan ifadelere aşağıda yer verilmiştir. En yaygın kullanılan araçlar birinin tahta olduğunu akademisyenlerle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir.

"Araç gereç tahta kalem yani bunun dışında 1 saatlik derste projeksiyon kullanmıyorum. Zaten ders 1 saat. Kurması etmesi…Ders zaten 1 saat…Dolayısıyla vakit yetersizliğinden dolayı, dersin 1 saat olması dolayısıyla bunları kullanamıyorum. O yüzden bol bol eğitsel drama. Tahtayla kalemi çok kullanıyorum." (A1)

"Özel bir araç-gereç kullanımım yok ama mimikler, örnekleme ve tahtaya yazma etkili olmaktadır." (A5)

Yukarıdaki akademisyen görüşlerinden de anlaşılacağı gibi akademisyenlerin Türkçe dersi için ayrılan vaktin yersiz oluşundan tahtanın dışında diğer araç ve gereçleri kullanamadıkları anlaşılmaktadır.

"*Projeksiyon kullanıyorum genellikle derslerimde. Zamandan tasarruf etmemi sağlıyor. Bir de öğrenciler yansıtılanları net bir şekilde görüyorlar. Halbuki tahtaya yazmaya kalksam daha çok vaktimi alır ve bu arada da öğrencilerin ilgisi başka bir yere kayar." (A9)*

"Sınıfım kalabalıksa hazırladığım çalışmaları projeksiyonla yansıtmak bana zaman kazandırıyor. Bazen hazır çalışmalar, bazen resimler kullanıyorum." (A10)

Akademisyenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler projeksiyon kullanmanın zaman kazanmak açısından uygun bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Bazı akademisyenler kalabalık sınıflarda kullanılabilecek en pratik araçlardan birinin projeksiyon olduğunu belirtmişlerdir.

"Genellikle kendi hazırladığımız görsel ve işitsel malzemeyi kullanmaktayız. Öğrencilerin görsel ve işitsel alıştırmalarla daha rahat öğrendiklerini düşünüyorum. Öğrenmeye daha güdülü oluyorlar." (A3)

"Artı araç-gereç olarak ben mesela bu soruya giriyor mu bilmiyorum ama anlara oyunlar şeklinde eğitici oyunlar hazırlıyorum. Oyun kartları hazırlıyorum." (A4)

"Normal öğretim ortamlarında, yani anadili öğretiminde kullanılanlar esas alınmaktadır. Ancak görsel-işitsel olanlar ağırlıktadır." (A6)
"Kendi hazırladığım çalışma teksirlerini sınıfa götürüyorum, bazen hazırlanmış okuma metinleri, bazen kelimeleri öğretmek amacı ile hazırlanmış resimli/resimsiz teksirlerden faydalanıyorum. Bu tip çalışmalar öğrencilerin derse olan ilgilerini de arttırmaktadır diye düşünüyorum." (10)

Akademisyen görüşleri incelendiğinde, akademisyenlerin Türkçe derslerinde hem kendi hazırladıkları görsel-işitsel malzemeleri hem de hazır olanları kullandıklarını söyleyebiliriz. Görsel ve işitsel materyallerin öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırdığı için dil öğretiminde yaygın bir şekilde kullanıldıkları düşünülmektedir.

"Tabii özellikle Tömer'in kullanmış olduğu Hitit gibi kitaplardan da bilgi aktarımı yapmaktayız." (A3)

"Türkçe dil öğretimi için değişik isimlerde kitaplar bulunmaktadır. Örneğin; Easy Turkish Course, Let's Learn Turkish ve İstanbul bunlardan bazıları…Fakat, bizim kullandığımız net bir kitabımız yok. Aslında ben belli bir kitabı temel alarak derslerimi işlemeyi tercih ederim. Böyle bir durumda öğrenciler derse kitaplarını da getireceklerdir" (A9)

"Farklı kitaplardan faydalanarak dersi götürmeye çalışıyorum. Bu bazen zor oluyor, çünkü farklı kitaplardan farklı bölümlerin fotokopilerini çekiyorum. Yani çok pratik olmuyor. Bir kitapla dersi götürmek daha pratik. Öğrencilerin elinde de kitap olacağından derse kitapları ile geleceklerdir." (A10)

Akademisyenlerin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere akademisyenlerden bazıları derslerinde kitap kullanmayı tercih etmektedirler. Fakat, Türkçe öğretimi ile ilgili birden fazla kitap bulunduğundan, akademisyenler tek bir kitaba bağlı kalmak

yerine birkaç kitaptan faydalandıklarını ve bunun da bazen sorun yaratabileceğini ortaya koymuşlardır. Bu durumda, tek bir kitapla Türkçe öğretimini gerçekleştirmenin hem öğrenciler açısından hem de akademisyenler açısından daha etkili bir öğrenim-öğretim süreci yaratacağı düşünülmektedir.

"Tabi ki gazete götürüyorum, dergi götürüyorum sınıfa. Ondan sonra böyle resimli diyalogları gösteren materyaller götürüyorum. Bu şekilde öğrencileri derse çekmeye çalışıyoruz." (A7)

"Derse giderken yanıma mutlaka günlük gazeteler ve dergiler alıyorum. Eğer alamamışsam bulunduğum derslikteki projeksiyonu kullanarak internet üzerinden günlük gazetelere ulaşıyorum ve manşetleri okuyup yorumluyoruz öğrencilerle. Bu tip çalışmalar öğrencilerin aynı anda birden fazla dil becerisini geliştiriyor diye düşünüyorum. Bir de kullanılan materyallerin renkli oluşları da derse hareket katmaktadır. Ayrıca ben kendi tecrübemden de yola çıkarak, görsel materyallerle desteklenen öğrenmelerin daha kalıcı olduğunu düşünmekteyim." (A10)

Yukarıdaki akademisyen görüşleri, bazı akademisyenlerin ders işlerken dergi ve gazete gibi öğrencilerin öğrenmelerini renklendirecek materyaller kullandıklarını ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgulardan, akademisyenlerin hem daha kalıcı bir öğrenim gerçekleştirebilmek için hem de birden fazla dil becerisini aynı anda geliştirebilmek için gazete ve dergi gibi materyalleri kullandıkları anlaşılmaktadır.

"Tabi ki ses kaydı. Dinleme becerilerini ölçebilmek için mutlaka kullanıyoruz" (A4)

"...Dinleme kayıtlarını götürerek işte kasetçalar, teyp götürerek..." (A7)

"Kullanılan malzeme çok önemlidir yabancı dil eğitiminde. Zaman zaman CD, öğrencilere dinleme etkinliklerini yaptırabilmek için..." (A8)

"Çoğu zaman CD çalar götürmeyi tercih ediyorum. Bir kere çok pratik. Hangi CD'yi kullanacağıma bir gece önceden karar veriyorum. Öğrenciler dinleyerek, ilgili sorulara yanıtlar veriyorlar veya bazen dinleyip, (dinlediğimiz konular üzerine sınıfta tartışma grupları oluşturuyoruz) tartışıyoruz." (A10)

Yukarıda ifade edilen görüşlerden akademisyenlerin, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek için genellikle CD çalarları tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Akademisyenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, akademisyenlerin CD çalarları sınıf ortamında kullanarak yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin dinleme becerilerini daha ileri bir seviyeye taşıyabileceklerini ortaya koymuştur.

"Öğrenci ölçme araçları" konulu sekizinci tema kapsamında akademisyenler; yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin dil becerilerini ölçerken hangi ölçme araçlarını kullandıklarını dile getirmişlerdir. Akademisyenlerin ifadelerine yansıyan görüşler, akademisyenlerin öncelikli olarak yazılı sınav, sözlü sınav ve sunumları ölçme aracı olarak kullandıklarını ortaya koymaktadır. Tablo 53'de de belirtildiği gibi "Öğrenci ölçme araçları" konulu temada yer alan ve "Diğer" kodu ile ifade edilen kod için 4 akademisyenden her biri farklı görüşler bildirmişlerdir. "Öğrenci ölçme araçları" konulu tema için araştırmada yer alan akademisyenlerden 4'nün ifade ettiği görüşler portfolyo, derse katılım, derse devamlılık ve sınıf içi performans şeklindedir. Bu görüşlerin her biri sadece 1 akademisyen tarafından söylendiği için diğer ifadelerin gösterildiği gibi ayrı bir paragrafta tırnak içerisinde gösterilmemiştir.

Akademisyenlerin yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin Türkçe dil becerilerini ölçmek için ne tür araç ve gereçler kullandıklarını yansıtan ifadelere aşağıda yer verilmiştir. En yaygın kullanılan öğrenci ölçme aracının yazılı sınavlar olduğu akademisyenlerle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Bu doğrultuda akademisyenlerin görüşlerine ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

"…Sınavlarda ne yazık ki tek ölçüm aracım yazılı yoklama. Tek. Çünkü aşağı yukarı 450 öğrencim var…Yazılı yapıyorum sınavları. Yani dinleme, okuma, konuşma sınavı yok. Sadece ve sadece yazılı yapıyorum. Onda da okuma yazma sorusunu şöyle yapıyorum bu metni doğru bir biçimde okuyarak yazınız. Çocuk da şaşırıyor, hocam çevirecek miyiz diyor. Copy-paste, oku ve yaz. Burada şunu sınıyorum, öğrenci Türkçe bir metni okuyup aynı gördüğü gibi yazabiliyor mu?" (A1)

"Genellikle test tekniği kullanıyoruz. Soruların ağırlık oranları dağıtılarak hazırlanır. Açıklamalı test soruları da bulunmaktadır" (A3)

"Dönem içerisinde 2 test uyguluyoruz. Birincisi, modüllerimiz var bizim, o modülleri uyguladıktan sonra uyguladığımız testler var. Final sınavımız var ve bir başarı

testimiz var. Bunun haricinde quizlerimiz var. 2 tane quiz uyguluyoruz dönem içerisinde." (A4)

"...İkincisi de yazılı sınav şeklinde vize ve final şeklinde yapıyorum. Onun dışında yaptığımız özel bir şey yok. Sözlü sınav ile mid-term ve final" (A7)

Yukarıdaki görüşlere dayanarak yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğreten akademisyenlerin öğrencileri değerlendirmek için çoğunlukla yazılı sınavları tercih ettikleri söylenebilir. Akademisyenlerin sınıf mevcudunun kalabalık olması ve haftalık ders saatinin yetersiz olmasından dolayı yazılı sınavları ölçme aracı olarak kullandıkları anlaşılmaktadır.

"*Boşluk doldurma, doğru-yanlış gibi klasik olabilecekler yanında sözlü anlatım ağırlıklı ve "bak anlat" tarzı çalışmalara yer vermekteyim." (A6)*

"Ölçme araçları, sınıf içerisinde sözlü olarak şey yapıyoruz, onları dinliyoruz. Böyle bir notlandırma yapıyoruz." (A7)

Akademisyenlerin bir kısmı da yukarıda ifade edildiği üzere öğrencileri değerlendirmek için sözlü sınavları kullandıklarını belirtmektedirler. Görüşlerden yola çıkarak, sözlü sınavların yazılı sınavlardan sonra akademisyenler tarafından en fazla tercih edilen değerlendirme araçları olduğunu söylemek mümkündür.

"Sunumlar var, presentation. Orada da artık öğrendiği her şeyi ortaya koyma ve final sınavında da yine hem okuma hem yazma hem de dilbilgisi hem kelime bilgisi oluyor." (A4)

"Bir de presentation dediğimiz sunumlar var. Mutlaka sunumlar veriyoruz onlara. İki taneydi ama şimdi bire düşürdük. Çok yoğunuz." (A8)

Yukarıdaki görüşlere dayanarak, bazı akademisyenlerin öğrencileri değerlendirirken sunumlara da yer verdikleri söylenebilir. Görüşmeye katılan akademisyenlerin bir kısmı farklı nedenlerden dolayı sadece yazılı sınavları kullanırken, bir kısmı da yazılı sınavların yanında sözlü sınavlar ve bunlara ek olarak sunumları da kullanmayı tercih etmektedirler.

"Öğrencilerin dil becerilerinin düzeyi" konulu dokuzuncu tema kapsamında akademisyenlerin çoğunluğu dil beceri düzeyleri aynı olan öğrencilerin aynı sınıfta olması gerektiğini ortaya koyarken, geriye kalan akademisyenler de dil beceri düzeyleri aynı olmasa da öğrencilerin aynı sınıfta olmalarının sıkıntı olmayacağını dile getirmişlerdir. Türkçe dil seviyeleri aynı ya da birbirine çok yakın olan yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin aynı sınıfta olmalarının gerekliliğine inanan akademisyenler, görüşlerini aşağıdaki sözlerle ifade etmişlerdir:

"Ütopik olarak düşünürseniz pek tabii ki gereklidir. Hepsini en azından birbirine yakın seviyeye getirmek. En azından dinlediğini anlayabilecek, okuyup yazabilecek, konuşabilecek…" (A1)

"Dil becerileri açısından kesinlikle önemlidir. Bunu ben daha önce özel ders verdiğim grupta çok yaşadım. Önemli sorunlar yaşadım. Çünkü sınıf içerisindeki seviyeye uygun ders anlatıyorsunuz. A1 seviyesindeki bir öğrencinin yanında B1 seviyesindeki bir öğrenci mutlaka sıkılacaktır. Onu motive etmek çok zor olacaktır. Veya B1 seviyesindeki bir öğrenci sizin sorduğunuz sorulara çok rahat cevap verirken, A1 seviyesindeki bir öğrencinin motivasyonu düşebiliyor. Motiveyi sağlayabilmek adına bence hepsinin aynı seviyede olması gerekiyor. Öğrenme becerileri farklı olsa da seviye bence çok önemli." (A4)

"Tabii gereklidir. Biraz önce de ona giriş yaptık aslında. Bu konu biraz sıkıntı. O ayrımı yapmıyoruz ama önümüzdeki dönemde, ikinci dönemde bu dersi verirken acaba diyorum bir seviye sınavı yapılsa nasıl olur? Çünkü bazıları, bazı öğrenciler bayağı ileride, özellikle Türk Cumhuriyetlerinden gelenler ileride. Onlar ileride olduğu için şöyle bir sıkıntı ortaya çıkıyor. Sınıfta bir soru sorduğumda direkt onlar cevap veriyor ve Afrika'dan gelen öğrencinin kenarda özgüvensizlik içinde durduğunu görüyoruz. Cevap vermeye fırsatı bile olmuyor. Çünkü cevap verenler çıkıyor mutlaka. Dolayısı ile bir geriye kaçış oluyor öğrencilerde. Dolayısı ile herkesin aynı düzeyde olması gerekiyor. Bu şekilde sınıflar ayrılabilir, öğrenciler ayıklanabilir, sınava tabi tutulabilir. Böylelikle seviyeler belirlenebilir. Hepsinin aynı düzeyde olması bence sağlıklı" (A7)

Akademisyen görüşlerine dayanarak,Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin dil seviyelerinin aynı ya da birbirine çok yakın olması gerektiği söylenebilir. Bu bağlamda, öğrencilerin seviyeleri aynı ya da birbirine yakınsa derslerin daha akıcı geçtiği, daha kalıcı öğrenmelerin elde edildği ve öğrencilerin motivasyonlarının ve özgüvenlerinin arttığını söylemek mümkündür. Yukarıda da belirtildiği gibi yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin Türkçe dil seviyelerinin aynı ya da birbirine çok yakın olmasının bir gereklilik olduğunu düşünen akademisyenlerin dışında kalan akademisyenler de seviyeleri aynı ya da yakın olmasa da aynı sınıfta olabileceklerini belirtmişlerdir. Bu görüşleri yansıtan akademisyen ifadeleri aşağıda yansıtılmıştır:

"Bence gerekli değildir. Birbirlerini çekebilirler. Mesela daha iyi birine bakarak diğerleri de ileriye gider. Tamamen aynı olamazlar. Ama hepsi başlangıç olursa daha iyi olur…Öğrenci sıkılmasın diye sen benim asistanım olacaksın diyorum, hoşuna gidiyor. Öğrenciler için de iyi oluyor. Bak bu çocuk öğrendi Türkçe, biz de öğrenebiliriz diye düşünüyorlar…Biri intermediate iken diğeri de upper veya lover intermediate olur ama advanced olmaz, ya da beginner olmaz. Tabi aynı olmaları birebir aynı olmaları çok zor, yakın seviyeler olabilir" (A8)

"Aynı sınıfta olmaları sıkıntı değildir. Yani makas çok çok açık olmadığı sürece. Türkçede atasözlerini ve deyimleri iyi derecede anlayabilecek bir öğrenci ile hiçbirşey bilmeyen öğrencinin aynı sınıfta olması çok isabetli olmaz. Ama makas çok açık olmamak şartı ile bunu bir dezavantaj olarak görmüyorum. Birbirlerini öğrenciler sürükleyeceklerdir…çok tecrübe etmişimdir ben birşey söylediğimde başarısız oluyorum onu öğrenciye anlatmakta ama beni anlayan bir öğrenci arkadaşına onu söylemekte, kazandırmakta benden çok daha başarılı oluyor. Neden öyle oluyor bilmiyorum…" (A9)

"Türkçeyi öğretmek için haftalık ders saati" konulu onuncu tema kapsamında akademisyenler, yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerine verilen Türkçe dersi için ayrılan ders saatine ilişkin görüş bildirmişlerdir. Akademisyenlerin "Yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerine Türkçeyi öğretmek için haftalık ders saatiniz ne kadardır ve sizce bu süre yeterli midir?" sorusuna verdikleri cevaplar çalıştıkları üniversitelere göre değişiklik göstermektedir. Bunun sebebi de, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetindeki üniversitelerde Türkçenin yabancı dil olarak iki farklı şekilde

öğretiliyor olmasıdır. Birincisi, öğretim dili Türkçe olan bölümlere kayıt yaptıran yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerine 'Türkçe Hazırlık Okulu' tarafından verilen Türkçe dersler (haftada 25-30 saat) ve ikincisi de öğretim dili İngilizce olan bölümlerde okuyan öğrencilere verilen Türkçe derslerdir (haftada 1-4 saat). Öğretim dili İngilizce olan bölümlerde eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerin aldığı Türkçe ders 2 veya 3 kredi olup, öğrencilerin okul içinde ve okul dışında iletişim kurabilmelerine diğer bir deyişle Kuzey Kıbrıs'ta kaldıkları süre içerisinde hayatlarını çok zorlanmadan devam ettirebilmelerine yardımcı olmaktadır. Bu doğrultuda görüş bildiren akademisyenlerin ifadelerine nedenleri ile birlikte aşağıda yer verilmiştir.

"Haftada 1 saattir ve kesinlikle yeterli değildir." (A1)

"2 saat. Yeterli olmadığı kanısındayım." (A5)

"…En az 6 ders saati ayrılması gerektiğine inanıyorum" (A6)

"Bence haftada en az en az 8 saat olması gerekir ki bir şeyler yapabilelim. Bu elimizdeki dersler, konuları bir sıraya koyalım ve gidelim. Düzgün bir şekilde anlatalım, öğretelim onlar da kademe kademe, aşama aşama bu konuya/konulara vakıf olsunlar. En az 8 saat, yani günlük 2 saat desek 4 gün üzerinden, 4 gün olması gerekir haftada." (A7)

"Tıp fakültesinde 4 saat haftada, bizim modern dillerde 2 saat…Tabiki yeterli değil" (A8)

"1 saat yetersiz…Minimum 4-5 saat haftada…" (A9)

"Haftada 2 saat buluşuyoruz öğrencilerle ve yeterli olduğunu düşünmüyorum. Birçok şeye değinemiyoruz, öğrencilerle ilgilenemiyoruz bire bir. Dil öğretiminde bir dil becerisinin diğerinden daha önemli olduğunu söylemek doğru olmayacaktır, dil bir bütündür ve tüm dil becerilerine yer vermek gerekmektedir. Bunun için de bu sürenin en az haftada 8-10 saat olması gerektiğini düşünmekteyim." (A10)

Yukarıdaki ifadeler, akademisyenlerin tamamının yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerine haftalık 1 ile 4 saat arasında verilen Türkçe derslerinin yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır. Türkçeyi öğretirken tüm dil becerilerine yer verilmesi gerektiği düşünülürse, Türkçeye ayrılan saatin arttırılmasının daha etkili

öğrenmeler gerçekleştirebilmek için faydalı olacağı sonucuna ulaşmak mümkün olacaktır.

4.1.6 Yabancı Uyruklu Yükseköğretim Öğrencilerine Türkçe Öğreten Eğitimcilerin Sahip Olması Gereken Niteliklere İlişkin Akademisyen Görüşleri

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten akademisyenlerin, yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerine Türkçe öğreten/öğretecek olan eğitimcilerin sahip olması gereken niteliklere

Ilişkin akademisyen görüşleri tablolaştırılarak aşağıda verilmiştir. Akademisyen görüşlerini yansıtan veriler, Tablo 31'de temalar altında kodları da kategorize edilerek sunulmuştur. Oluşturulan temalar "Eğitimcilerin mezun oldukları okulların önem durumu", "Eğitimcilerin mezun oldukları okulların önemli olma durumuna yönelik nedenler", "Eğitimcilerin anadillerinin Türkçe olma durumu", "Eğitimcilerin sahip olması gereken bilgi ve beceriler", "Yabancı dil olarak Türkçe öğreten eğitimcilerin anadili olarak Türkçe öğretenlere oranla farklı eğitimden geçme durumları" ve "Yabancı dil olarak Türkçe öğreten eğitimcilerin anadili olarak Türkçe öğretenlere oranla farklı eğitimden geçme durumlarına yönelik nedenler" olmak üzere 6 ayrı başlık şeklinde ele alınmıştır. Bunun yanı sıra ilk tema kapsamında akademisyen görüşleri 2 kod ile, ikinci tema kapsamında 4 farklı kod, üçüncü tema kapsamında 2 farklı kod, dördüncü tema kapsamında 6 kod, beşinci tema kapsamında 2 farklı kod ve son olarak altıncı tema kapsamında 4 farklı kod oluşturularak ifade edilmiştir.

Tablo 31.

Yabancı Uyruklu Yükseköğretim Öğrencilerine Türkçe Öğreten Eğitimcilerin Sahip Olması Gereken Niteliklere İlişkin Akademisyen Görüşleri

Tema	Kod	F
Eğitimcilerin mezun oldukları bölümlerin önem durumu	Önemli	10
	Önemli değil	0
Eğitimcilerin mezun oldukları bölümlerin önemli olma durumuna yönelik nedenler	Formasyon	5
	Türkçe Öğretmenliği/Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerinden mezun olmak	3
	Dil mezunu olmak	5
	Diğer	3
Eğitimcilerin anadillerinin Türkçe olma durumu	Gerekli	4
	Gerekli değil	6
Eğitimcilerin sahip olması gereken bilgi ve beceriler	Genel kültür	4
	Alan bilgisi	4
	Formasyon	8
	Türkçeye hakimiyet	6
	Türk kültürüne hakimiyet	3
	Diğer	1
Yabancı dil olarak Türkçe öğreten eğitimcilerin anadili olarak Türkçe öğretenlere oranla farklı eğitimden geçme durumları	Gerekli	10
	Gerekli değil	0
Yabancı dil olarak Türkçe öğreten eğitimcilerin anadili olarak Türkçe öğretenlere oranla farklı eğitimden geçme durumlarına yönelik nedenler	Sertifika programı	6
	Yabancı dil	3
	Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı eğitimi	2
	Diğer	4

"Eğitimcilerin mezun oldukları bölümlerin önem durumu" konulu ilk tema kapsamında akademisyenlerin tümü yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerine Türkçe öğreten eğitimcilerin mezun oldukları bölümlerin önemli olduğunu dile getirmişlerdir. Eğitimcilerin mezun oldukları okulların önemli olduğuna vurgu yapan akademisyenlerin görüşlerine ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

"Tabii bana göre önemlidir." (A1)

"Bence önemlidir." (7)

"Çok önemlidir. Her taş yerinde ağırdır. Herkes kendi işini yapmalıdır" (A9)

"Ben mezun oldukları bölümün önemli olduğunu düşünüyorum. Uygun bölümlerden mezun olan eğitimciler bu işi daha bir başarıyla götüreceklerdir diye inanıyorum. Aslında bunu görebiliyoruz da etrafımızda." (A10)

Yukarıdaki örnek görüşler, akademisyenlerin değişik nedenlerden dolayı Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten eğitimcilerin mezun oldukları bölümleri son derece önemsediklerine işaret etmektedir.

"Eğitimcilerin mezun oldukları bölümlerin önemli olma durumuna yönelik nedenler" konulu ikinci tema kapsamında akademisyenler yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerine Türkçe öğreten eğitimcilerin mezun oldukları bölümlerin neden önemli olduğunu dile getirmişlerdir. Eğitimcilerin mezun oldukları bölümlerin önemine vurgu yapan akademisyenlerin ifadelerine yansıyan görüşler, eğitimcilerin formasyon eğitiminden geçmiş olmaları, Türkçe Öğretmenliği/ Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerinden mezun olmaları ve dil (İngilizce, Fransızca, Almanca, Yunanca vb.) bölümlerinden mezun olmaları şeklinde yer almaktadır.

Tablo 31'de de belirtildiği gibi "Eğitimcilerin mezun oldukları bölümlerin önemli olma durumuna yönelik nedenler" konulu temada yer alan ve "Diğer" kodu ile ifade edilen kod için 3 akademisyenden her biri farklı görüşler bildirmişlerdir. "Eğitimcilerin mezun oldukları bölümlerin önemli olma durumuna yönelik nedenler" konulu tema için araştırmada yer alan akademisyenlerden 3'nün ifade ettiği görüşler ise, filoloji mezunu olmak, öğreteceği dile hakimiyet, işlevsellik/günlük Türkçe, sözcük dağarcığı ve dinleme şeklindedir. Bu görüşlerin her biri sadece 1 akademisyen tarafından söylendiği için diğer ifadelerin gösterildiği gibi ayrı bir paragrafta gösterilmemiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten akademisyenlerin, eğitimcilerin mezun oldukları bölümlerin önemli olma durumuna yönelik nedenleri ile ilgili düşüncelerini yansıtan görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

"...Metodu iyi bilmelidirler. Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe Öğretmenliği gibi bölümlerin mezunlarına metot eğitimi verilerek uzmanlaştırılabilirler. Asla yeni

mezun biri bu derslerde başarılı olamaz. Mutlaka metodoloji eğitimi almalı bir uzman yanında eğitilmelidir." (A3)

"Dilbilimcilerin de pedagojik formasyona sahip olması gerekiyor…" (A7)
"Bence çok gereklidir. Formasyonu olmayan hoca, dil öğretmeni olamaz. Empati kuramıyor. Ölçme değerlendirme hepsi var içinde…" (A8)

"Bu dersi verecek olan öğretmenin her halukarda pedagoji derslerini almış olması lazım, eğitim bilimlerine vakıf olması gerekir." (A9)

Bu görüşler, akademisyenlerin yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerine Türkçe öğreten eğitimcilerin formasyon eğitiminden geçmeleri gerektiğine inandıklarını göstermektedir. Bu doğrultuda, formasyon alan eğitimcilerin sınıf yönetimi, ölçme değerlendirme gibi konularda almayanlara göre yabancılara Türkçe öğretimi konusunda daha etkili ve başarılı olacakları düşünülmektedir.
"Bir kere yabancılara Türkçe öğreten bir insanın özellikle Türkçe öğrettiği için öncelikle Türkçe öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinden mezun olmalı bana göre. Yabancılara Türkçe öğreten bir insanın bu bölümlerden mezun olması gerektiğini düşünüyorum çünkü Türkçenin gramerine hâkim birçok özelliğini bilen… Bana göre Türk Dili ve Edebiyatı ve buna bağlı bölümler mesela lehçeler olur, halk bilimi olur çünkü buralarda da gramere değinilir" (A1)

"Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı alanından olmalıdır. Çünkü dile her yönüyle hâkimdirler" (A2)

"Mutlaka Türkçe konusunda uzmanlaşmış olmalıdırlar ve metodu iyi bilmelidirler. Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe Öğretmenliği gibi bölümlerin mezunlarına metot eğitimi verilerek uzmanlaştırılabilirler" (A3)

Yukarıdaki akademisyen görüşleri doğrultusunda, yabancı öğrencilere Türkçe öğretecek eğitimcilerin Türkçe Öğretmenliği ya da Türk Dili ve Öğretmenliği Bölümlerinden mezun olmaları gerektiği düşünülmektedir. Bu bölümlerden mezun kişilerin yabancılara Türkçe öğretme konusunda daha etkili olacaklarını söylemek mümkün olacaktır.
"…Bir dil mezunu her elemanın mutlaka öğretebileceğini düşünüyorum." (A4)

"…Kesinlikle bir dil eğitiminden mezun olmaları gerekiyor. Gönül ister ki hepsi branşlaşsın, yabancılara Türkçe öğretimi ayrı, İngilizce öğretimi vs. ayrı olsun ama bu noktada öyle bir imkân olmadığı için en azından bir dil eğitimi mezuniyeti aranması gerekiyor. Türkçeci olabilir, İngilizceci olabilir…Çünkü böyle bir lisans eğitimi olmadığı için Türkiye'de mecbur o alanlardan mezun olan kişiler kendi çabaları ile veya kendileri yüksek lisans yaparak Türkçe öğretimine kaydırıyorlar. O dil becerilerini, dil becerilerini Türkçe üzerine uyguluyorlar çünkü neticede adam Almancacı da olsa anadili Türkçe olduğu için aradaki o iletişimi, bağlantıyı kurabiliyor…Gerçi o %90 anadili Türkçe olduğu için sıkıntı olmuyor." (A7)

Örnek görüşlerden, bazı akademisyenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretecek eğitimcilerin İngilizce, Fransızca, Almanca ve Yunanca gibi yabancı dillerden birinden mezun olmalarının yeterli olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, bazı akademisyenler yabancılara Türkçe öğretmenin ayrı bir disiplin ve uzmanlık alanı olduğunu fakat bununla ilgili herhangi bir lisans programının olmayışından dolayı bu işi yapabilecek en uygun kişilerin Eğitim Fakülteleri'nin dil bölümlerinden mezun kişilerin olabileceğini dile getirmişlerdir.

"Eğitimcilerin anadillerinin Türkçe olma durumu" konulu üçüncü tema kapsamında akademisyenlerin bir kısmı yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerine Türkçe öğreten eğitimcilerin anadillerinin Türkçe olmasının gerekli olduğunu düşünürken geriye kalan akademisyenler bunun gerekli olmadığını, anadilleri Türkçe olmasa da Türkçe öğreten eğitimcilerin Türkçeye hâkim olmalarının yeterli olduğunu dile getirmişlerdir. Eğitimcilerin anadillerinin Türkçe olmasının şart olmadığını fakat Türkçeye hakimiyetin önemli olduğuna vurgu yapan akademisyenlerin görüşlerine ilişkin örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur.

"Hayır, Türkoloji bölümü mezunu olup bu işi çok iyi yapabilen öğretmenler var." (A6)

"Yok gerekli değildir. Türkçeyi iyi bilmesi gerekir. Anadili olması gerekmez." (A7)

"Yani gerekli değildir. Yani illa ki Türkçe olması gerekmiyor." (A8)

"Anadilinin Türkçe olması gerekli değildir ama şimdi şu gereklidir; anadili seviyesinde başarıyla kullanıyor olması bir gerekliliktir. Ama anadili konuşuru olması gerekli midir diye sorarsanız ona 'evet' diyemeyeceğim ben. Dünyada da bakarsanız

bugün, İngilizce öğretmenlerinin acaba kaçı anadili konuşurudur? Yani %90'ı değildir diye tahmin ediyorum. Çok büyük bir başarı ile yapanlar var bu işi aralarında. Anadili konuşuru olmak zorunda değil ama o dili Türkçeyi, Türkçeden bahsediyorsak eğer anadili konuşurları seviyesinde bilmesi gerekir." (A9)

"Türkçe öğreten eğitimcilerin anadillerinin Türkçe olması bana göre şart değildir. Tüm dünyada yabancı diller illa ki o dil konuşurları tarafından öğretilmiyor. Bu kişiler işlerinde çok da başarılı olabiliyorlar. Genel olarak hem dilbilgisi hem de kültürel açıdan dile hakimiyet bence yeterlidir" (A10)

Yukarıdaki görüşlerden, akademisyenlerin yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretmek için illa ki anadili konuşuru olunmasının gerekmediğinin altını çizmişlerdir. Bu noktada hem anadili Türkçe olan eğitimcilerin hem de anadili Türkçe olmayıp Türkçeye bir anadili konuşuru kadar hâkim olan eğitimcilerin, yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerine Türkçe öğretebileceklerini söylemek mümkündür.

"Eğitimcilerin sahip olması gereken bilgi ve beceriler" konulu dördüncü tema kapsamında akademisyenler yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerine Türkçe öğreten eğitimcilerin sahip olması gereken bilgi ve beceriler üzerine görüş bildirmişlerdir. Akademisyenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, akademisyenlerin neredeyse tamamının formasyon eğitimi üzerine yoğunlaşmış olmaları bu tez çalışması açısından dikkate alınması gereken bir durum olarak düşünülmektedir. Formasyon eğitiminden geçmiş olmanın dışında, eğitimcilerin ne tür bilgi ve becerilere sahip olması gerektiğinin altını çizen akademisyenlerin ifadelerine yansıyan görüşler, eğitimcilerin genel kültür bilgisine sahip olmaları, alan bilgisine sahip olmaları, Türkçeye ve Türk kültürüne hâkim olmaları şeklinde yer almaktadır.

Tablo 31'de de belirtildiği gibi "Eğitimcilerin sahip olması gereken bilgi ve beceriler" konulu temada yer alan ve "Diğer" kodu ile ifade edilen kod için 4 akademisyenden her biri farklı 7 görüş bildirmişlerdir. Dördüncü tema için, araştırmada yer alan 4 akademisyenin ifade ettiği 7 farklı görüş ise vizyon, meslek sevgisi, karakter, yaratıcı/eğitsel drama, eğlenceli olmak, empati kurabilmek ve İngilizce bilmek şeklindedir. Bu görüşlerin herbiri sadece 1 akademisyen tarafından söylendiği için diğer ifadelerin gösterildiği gibi ayrı bir paragrafta tırnak içerisinde gösterilmemiştir.

Yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerine Türkçe öğreten eğitimcilerin ne tür bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiğini yansıtan ifadelere aşağıda yer verilmiştir. Akademisyenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, formasyon eğitiminin eğitimcilerin sahip olması gereken bilgi ve becerilerin en başında yer aldığını ortaya koymaktadır. Bu doğrultudaki akademisyenlerin görüşlerine ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

"Formasyon eğitiminden geçmiş olmak son derece gerekli. Formasyonsuz bir insanın sınıfa girmemesi gerektiğini düşünüyorum. Alandaki uzmanlık başka bir şeydir, öğretmek başka bir şeydir" (A1)

"...Metodu iyi bilmelidirler. Mutlaka metodoloji eğitimi almalı, bir uzman yanında eğitilmelidir" (A3)

"...Formasyon eğitimini mutlaka almış olması gerekiyor. Diğer bölümler için farklı olabilir ama bana göre dil öğretmek için mutlaka formasyon şart." (A4)

"...Dil eğitimi formasyonuna sahip olması gerekiyor, pedagojik formasyona mutlaka sahip olması gerekiyor. Zaten bunlar belirli bir şeyin içerisinde düzeyi ayarlama, içeriği belirleme, sınıftaki farklılıkları dikkate alabilme becerisi zaten otomatik gelecektir. Formasyon eğitimi, bilgisi dediğimiz zaman bütün bunlar işin içerisine giriyor. Tek tek sıralamaya gerek yok. Bir öğretmende olması gereken özellikler neyse, fazlasıyla olması gerekiyor ve sabırlı olması gerekiyor." (A7)

"Pedagojik bilgi çok önemli ve gerekli diye düşünüyorum. Empati kurabilme, öğrenci psikolojisini anlayabilme, ölçme ve değerlendirme, sınıf yönetimi ve daha bir sürü bilgiyi pedagoji sayesinde ediniyoruz. Sınıfta öğretebilmek, sınıfa hâkim olabilmek formasyon sayesinde yapabildiğimiz şeyler." (A10)

Örnek görüşler, çoğu akademisyenin formasyon eğitimini önemsediklerini ve Türkçe öğretecek her eğitmenin bu eğitimden geçmesinin gerekli olduğunu düşündüklerini ortaya koymaktadır. Bu noktada, akademisyen görüşlerinden elde edilen veriler bizi, formasyon eğitimi alan kişilerin almayanlara göre daha başarılı olacağı sonucuna götürmektedir.

Elde edilen bulgulardan akademisyenlerin bir kısmının, dördüncü temaya ilişkin olarak Türkçeye hâkim olma konusunda görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır. Bu görüş doğrultusunda akademisyenler, Türkçeye hâkim olan eğitimcilerin bu işi daha iyi yapabileceklerini, öğrencilerin dilden ötürü karşılaşacakları problemleri çözmelerine daha kısa sürede yardımcı olabileceklerini ifade etmişlerdir. Akademisyenlerin görüşlerine ilişkin örnek ifadeler aşağıda belirtilmiştir:

"...İletişim becerisi çok çok iyi olmalı, sosyal bir insan olmalı. Tabi bunun öncesinde Türkçesi iyi olmalı, Türkçeye hâkim olmalı..." (A1)

"Türk Diline her yönüyle (konuşma, yazma, dinleme, okuma, dil bilgisi) hâkim olan donanımlı bir kişi olmalıdır..." (A2)

"Yabancılara Türkçe öğretmek konusunda öncelikle öğretecekleri dil olan Türkçeye hâkim olmaları gerekmektedir..." (A6)

"Birinci şart, Türkçeyi çok iyi bilmesi..." (A7)

"Türkçeye hâkim olmak önemli. Türkçe öğreten kişinin anadili Türkçe olmasa bile Türk diline iyice hâkim olması gerekmektedir. Türkçeye hâkim bir eğitimci problemleri daha hızlı çözer; vakitten kazanır. Daha birçok avantajının olduğunu düşünüyorum" (A10)

Araştırma sonuçlarına göre Türkçe öğretecek olan eğitimcilerin Türk diline hâkim olmaları gerektiği akademisyenler tarafından ortaya konmuştur.

Akademisyen görüşlerinden yola çıkarak dördüncü temaya ilişkin sunulan 5 farklı koddan bir tanesi de "alan bilgisi" olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda, akademisyenlerden bazıları alan bilgisinin her eğitimcide yeterli düzeyde olması gerektiği konusunda fikir belirtmişlerdir. Görüşlere ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

"En genel anlamda alan bilgisi. Alan bilgisinden kastim Türk Dili ve Edebiyatı veya Türkçe Öğretmenliği bölümlerinden mezun olmak..." (A4)

"Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretecek eğitimcilerin alan bilgisine sahip olmaları lazım. Alan bilgisinde eksiklik olan kişilerin bu işi layığı ile yapabileceklerini

düşünmüyorum. Tabi alan bilgisi tek başına yeterli değildir, fakat mutlaka olması gerekmektedir diye düşünüyorum." (A10)

Elde edilen nitel veriler incelendiğinde, bazı akademisyenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğreten eğitimcilerde alan bilgisinin yeterli düzeyde olması gerektiği konusunda görüş birliği içinde oldukları anlaşılmaktadır. Buradan hareketle, yeterli alan bilgisine sahip eğitimcilerin, yabancılara Türkçe öğretmede daha başarılı olacakları ve bu konuda daha etkili öğrenmelerin yer alacağı sonucuna ulaşmak mümkündür.

Dördüncü temaya ilişkin bir başka kod da "Türk kültürüne hakimiyet" tir. Akademisyenlerden bazıları, eğitimcilerin Türk kültürü ile ilgili bilgi sahibi olmaları gerektiğini öne sürmüşlerdir. Bu konuya ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

"Yabancılara Türkçe öğreten bir insanın bu bölümlerden mezun olması gerektiğini düşünüyorum çünkü Türkçenin gramerine hâkim birçok özelliğini bilen hem sosyo-kültürel özelliklerini bilen…yani sadece o dili bilmek de yetmez, o toplumun içinden çıkmış bir Türkçe ve edebiyat öğretmeni olmalı. Çünkü mesela kime sen kime siz denmesi gerektiğini de öğretiyorsunuz. Yani bir bara veya başka bir yere gittiğimizde bizim kadına olan erkeğe olan bakışımız nasıldır yer yer bunu da öğretiyoruz sadece dil değil. Aynı zamanda kültürle de ilgili" (A1)
"Sadece Türkçe bilmek yetmez, Türkçe öğreten her eğitimci Türk kültürünü de bilmeli. Bir Türk nasıl yaşar, nerede nasıl davranır... Türkçe bilgisi ile Türk kültürü bilgisi bir bütün olarak düşünülmeli ve bu kişilerde bulunmalı" (A10)

Elde edilen nitel veriler incelendiğinde, akademisyenlerin bir kısmının, yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğreten eğitimcilerin Türk kültürüne hâkim olmaları gerektiği konusunda görüş birliği içinde oldukları anlaşılmaktadır. Dil ve kültürün birbirinden ayrılmaz iki unsur olduğunu düşünürsek, yabancı dil olarak Türkçe öğreten eğitimcilerin de Türkçeye hâkim olmakla birlikte kültüre de hâkim olmaları gerektiği sonucuna varabiliriz.

Dördüncü temaya ilişkin bir başka kod olarak "Genel kültür" belirlenmiştir. Akademisyenler, yabancılara Türkçe öğreten eğitimcilerin genel kültür bakımından

donanımlı olmaları gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Görüşlere ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

"Aynı zamanda genel kültür bilgilerine, yaşadığı coğrafya ile ilgili bilgiye sahip olması veya dünya ile ilgili birçok kültüre sahip olması gerekiyor. Kültürel becerilere sahip olmak diyebiliriz. Empati yeteneği geliştirmek çok önemli." (A4)

"Genel kültür bilgilerinin yüksek olması gerekir. Kısıtlı bakmamaları lazım olaylara. Dar pencereden bakmamaları lazım…Geniş vizyon ve sadece Türkçeyi öğretmek, Türk kültürünü öğretecem değil; ben de bir şeyler öğreneceğim bu öğrencilerden…" (A8)

"Türkçe öğreten eğitimcilerin genel kültürlerinin zengin olması lazım. Bu eğitimciler çok kültürlü sınıflarda ders anlattıkları için farklı ülkelerin farklı kültürlerine de uzanabilmeliler diye düşünüyorum. Böylece, empati kurabilme yetenekleri de gelişir ve öğrencileri daha iyi anlama fırsatı yakalarlar." (A10)

Akademisyenlerin konuya ilişkin görüşleri, Türkçe öğreten eğitimcilerin genel kültüre sahip olmaları gerektiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte görüşlerden, eğitimcilerin empati kurabilme yeteneklerinin geliştiği de anlaşılmaktadır.

"Yabancı dil olarak Türkçe öğreten eğitimcilerin anadili olarak Türkçe öğretenlere oranla farklı eğitimden geçme" konulu beşinci tema kapsamında akademisyenlerin tümü yabancı dil olarak Türkçe öğreten eğitimcilerin anadili olarak Türkçe öğretenlere oranla farklı eğitimden geçmeleri gerektiğini dile getirmişlerdir. Akademisyenlerin bu doğrultudaki görüşlerine ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

"Tabii ki çünkü anadili Türkçe olan bir öğrenciye ders verirken çok daha rahatsınız. Ama anadili Türkçe olmayan bir öğrenciye ders veren bir hoca pek tabii ki farklı bir eğitimden geçmeli. Çünkü ikisine aynı şekilde anlatmanız mümkün değil. Biri Türkçe biliyor siz ona Türk öğrenciler gibi anlatabiliyorsunuz, canlandırmalarınız pek tabi farklı olabilir ama bence ikisi de farklı eğitimlerden geçmelidir diye düşünüyorum." (A1)

"Bana göre mutlaka bunun olması gerekiyor, farklı bir eğitimden geçmesi gerekiyor" (A4)

"Geçmelidirler; çünkü "bilmek" ile "öğretmek" kavramları çok farklıdır." (A6)

"Tabi ki olmalıdır. Anadili Türkçe olan bir kişiye Türkçe öğretmek daha kolaydır, daha farklı yöntemler gerektirir. Yabancı dil olarak Türkçeyi öğretmek, yabancı birine Türkçeyi öğretmek, daha 'evet/hayır' bilmeyen birine Türkçeyi öğretmek arasında dağlar kadar fark vardır. Dolayısı ile mutlaka farklı bir eğitimden geçmelidir diye düşünüyorum." (A7)

"Yabancı dil olarak Türkçe öğreten eğitimcilerin anadili olarak Türkçe öğretenlere oranla farklı eğitimden geçme nedenleri" konulu altıncı tema kapsamında akademisyenler, yabancı dil olarak Türkçe öğreten eğitimcilerin anadili olarak Türkçe öğretenlere oranla neden farklı eğitimden geçmeleri gerektiğini dile getirmişlerdir. Eğitimcilerin ne tür eğitimden geçmeleri gerektiğine vurgu yapan akademisyenlerin ifadelerine yansıyan görüşler, eğitimcilerin sertifika programlarına katılmaları, yabancı dil eğitimi almaları ve Türkçe Öğretmenliği/Türk Dili ve Edebiyatı eğitimi almaları şeklindedir. Tablo 31'de de belirtildiği gibi "Yabancı dil olarak Türkçe öğreten eğitimcilerin anadili olarak Türkçe öğretenlere oranla farklı eğitimden geçme nedenleri" konulu temada yer alan ve "Diğer" kodu ile ifade edilen kod için 4 akademisyenden her biri farklı görüşler bildirmişlerdir. "Yabancı dil olarak Türkçe öğreten eğitimcilerin anadili olarak Türkçe öğretenlere oranla farklı eğitimden geçme nedenleri" konulu tema için araştırmada yer alan akademisyenlerden 4'ünün ifade ettiği görüşler ise staj yapmak, tecrübe sahibi olmak, bu alanda lisans veya yüksek lisans yapmak şeklindedir. Bu görüşlerin her biri sadece 1 akademisyen tarafından söylendiği için diğer ifadelerin gösterildiği gibi ayrı bir paragrafta tırnak içerisinde gösterilmemiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten eğitimcilerin anadili olarak Türkçe öğretenlere oranla farklı eğitimden geçme nedenleri ile ilgili akademisyen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

"*Akademik olarak Türkçe ve Türk Dili eğitimi almış olmalıdırlar. Ancak belki sertifika programlarıyla desteklenerek yöntem ve teknikler üzerinde daha fazla yoğunlaşabilir" (A2)*

"Şöyle ki biz Türk Dili ve Edebiyatı mezunuyuz. Aynı zamanda dil mezunuyum ben. Yüksek lisans ve doktoramı dil üzerine yapıyorum. Ama öyle şeyler var ki o bilgiye sahip olmak değil, o bilgiyi öğrenciye aktarabilmek önemli. Bunun için de mutlaka

hani şöyle diyelim, tecrübe sahibi olmak veya aynı şekilde bir sertifika programında eğitim alabilmek çok önemli. Ben daha önce böyle bir eğitimden geçmedim ama zamanla bu becerileri kazanmaya çalışıyorum diyelim. 3 yıldır Türkçe dersi veriyorum. İlk başta çok büyük sorunlar yaşadım fakat etrafımdaki tecrübeli insanlardan destek aldım veya onlar dersimi takip ederek bu sorunların ortadan kalkmasına yardımcı olmaya çalıştılar. Bana göre farklı bir eğitimden geçmesi gerekiyor" (A4)

"...Bir sertifika programı olabilir, yüksek lisans programı olabilir; tezli veya tezsiz. Yani mutlaka belli yöntem, taktik öğrenmesi gerekiyor. Bizim de o konuda eğitim almaya ihtiyacımız var. Benim de o konuda eğitime ihtiyacım var. Çok fazla bu işin formasyonunu bilmiyoruz. Bu işi yapıyoruz 6 yıldır. Her dönemde grup değişiyor. Yılda iki gruba veriyorum. Bazen gruplarımız 80-90 bazen 20-30 oluyor; ama her dönem değişik gruplarla, değişik öğrencilerle karşılaşıyoruz ve aslında çok farklı bir eğitim almamız gerektiğini, değişik yöntemleri bilmemiz gerektiğini anlıyoruz, zaman içerisinde eksik olduğumuzu anlıyoruz. Dolayısı ile mutlaka farklı bir eğitimden geçmelidir. Lisans olmasa da lisans üstü tezli tezsiz sertifika program kurslarla biz yabancı dil öğreticilerinin eğitim konusunda mutlaka beslenmeye ihtiyacımız var diye düşünüyorum." (7)

"Ben buna tam örneğim aslında. Benim böyle bir eğitimim yok ama Türkçe öğretmenliği veya Türk Dili ve Edebiyatı okumadım ama hani dilci olduğum için bu işi yapabilirim. Fakat, bazı kurslardan, programlardan geçmem lazım. Mesela bu eksiği görüyorum kendimde" (A8)

Elde edilen nitel veriler incelendiğinde, akademisyenlerin büyük bir çoğunluğunun, yabancı dil olarak Türkçe öğretebilmek için eğitimcilerin bir sertifika programına katılmaları gerektiği konusunda görüş birliği içinde oldukları anlaşılmaktadır. Yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerine Türkçe öğreten akademisyenlerin, bu alanda herhangi bir lisans programının bulunmaması nedeni ile eğitimcilerin bir sertifika programına katılmaları gerektiği hususunda görüş bildirdikleri düşünülmektedir.

Altıncı temaya ilişkin bir başka kod olarak "Yabancı dil" belirlenmiştir. Akademisyenler, yabancı dil olarak Türkçe öğreten eğitimcilerin anadili olarak Türkçe

öğretenlerle almaları gereken eğitim açısından karşılaştırıldıkları zaman yabancı dil (İngilizce) eğitimine sahip olmaları gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Görüşlere ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

"Yani bir yabancı dil bilmeli. Çünkü kendi yaşadığı zorlukları göz önüne alarak, öğrencinin ne gibi zorluklardan geçtiğini görebilir. Öğrenciye daha esnek davranır kendisi de bir yabancı dil biliyorsa…" (A8)

"Bu eğitimcilerin yabancı dil eğitimi almış olmaları gerekmektedir. Yabancı dil ki bu genellikle İngilizce olmalı- öğrenci ve eğitici arasında bir köprü görevi görür. Özellikle Türkçesi başlangıç düzeyinde ise İngilizce bilmek çok büyük bir avantaj olacaktır." (A10)

Akademisyen ifadeleri, yabancı dil olarak Türkçe öğreten eğitimcilerin yabancı dil bilmelerini iki farklı açıdan avantaj olarak saymaktadır. Birincisi, yabancı dil öğrenme tecrübesini edindikleri için empati kurup öğrencilerin ne tür zorluklar yaşadıklarını anlayıp yardımcı olmak ve ikincisi de gerektiğinde iletişimi kolaylaştırmak için İngilizceyi kullanmak. Bu doğrultuda, yabancı dil olarak Türkçe öğreten eğitimcilerin anadili olarak Türkçe öğretenlerden farklı olarak İngilizce bilmelerinin derse ayrılan vakti ekonomik kullanmayı ve bunun da başarıyı arttırdığını söyleyebiliriz.

Altıncı temaya ilişkin son kod "Türkçe Öğretmenliği/Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi almak" olarak belirlenmiştir. Akademisyenler, yabancı dil olarak Türkçe öğreten eğitimcilerin anadili olarak Türkçe öğretenlerle karşılaştırıldıklarında Türkçe Öğretmenliği veya Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi almaları gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Görüşlere ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

"Akademik olarak Türkçe ve Türk Dili eğitimi almış olmalıdırlar." (A2)
"Mutlaka Türkçe konusunda uzmanlaşmış olmalıdırlar ve metodu iyi bilmelidirler. Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe Öğretmenliği gibi bölümlerin mezunlarına metot eğitimi verilerek uzmanlaştırılabilirler" (A3)

Elde edilen nitel veriler incelendiğinde, akademisyenlerin bir kısmı, yabancı dil olarak Türkçe öğreten eğitimcilerin Türkçe Öğretmenliği veya Türk Dili ve

Edebiyatı eğitimi almalarının hem kendilerine hem de öğrencilere önemli katkılar sağlayacağını düşünmektedir.

Araştırmanın nicel verilerinden elde edilen bulgular ve yorumlara ise aşağıda yer verilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerine yönelik puan ortalamaları

Araştırmaya katılan öğrencilerin dil öğrenme stratejilerine yönelik ortalama puan dağılımları aşağıda verilmektedir.

Tablo 32'de Türkçe öğrenen yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin 'Bellek Stratejileri' boyutundaki maddelere ilişkin puan dağılımları belirtilmiştir.

Tablo 32.

Türkçe Öğrenen Yabancı Uyruklu Yükseköğretim Öğrencilerinin 'Bellek Stratejileri' Boyutuna İlişkin Bulgular

	X	SS
1. Yeni öğrendiklerimle zaten bildiğim şeyler arasında ilişki kurarım.	3.1273	1.12536
2. Yeni öğrendiğim kelimeyi cümle içerisinde kullanarak hatırlayabilirim.	3.3061	1.11373
3. Yeni öğrendiğim kelimeyi, bir şekilde ona benzer olan başka kelimelerle aynı cümleye kullanırım.	3.0576	1.08584
4. Yeni öğrendiğim kelimenin söylenişini bildiğim bir kelimenin söylenişi ile ilişkilendiririm.	3.2879	1.16124
5. Yeni kullandığım kelimeyi hatırlamak için uyak kullanırım.	3.1545	1.16054
6. Yeni öğrendiğim kelimeyi akılda tutmak için ya zihnimde imajını yaratırım ya da resmini çizerim.	2.9364	1.24464
7. Yeni öğrendiğim kelimenin yazımını aklımda canlandırırım.	3.4455	1.15055
8. Yeni öğrendiğim kelimeyi hatırlamak için sesler ve resimlerden oluşan bir kombinasyon kullanırım.	3.1576	1.19244
9. Yeni öğrendiğim kelime ile ilgili bildiğim tüm kelimeleri liste yaparım ve aralarındaki ilişkiyi göstermek için çizgiler çizerim.	2.8545	1.16825
10. Yeni öğrendiğim kelimenin sayfada nerede bulunduğunu veya kelimeyi ilk nerede gördüğümü veya duyduğumu hatırlarım.	3.1182	1.21088
11. Bilgi kartlarını bir tarafta öğrendiğim yeni kelime, diğer tarafta da kelimenin tanımı veya diğer bilgiler olacak şekilde kullanırım.	2.6424	1.21516
12. Yeni öğrendiğim kelimeyi fiziksel olarak canlandırırım.	2.9636	1.29244
13. Yeni öğrendiğim kelimeyi sık sık gözden geçiririm.	3.2273	1.13517
14. Gözden geçirme oturumlarımı, başlangıçta, zamanla birbirine daha yakın olacak şekilde ve giderek daha geniş bir alana yayılacak şekilde planlarım.	3.0606	1.14162
15. Önceden öğrendiklerimi hatırlamak amacı ile hafızamı yenilerim.	3.4545	1.08851
Bellek stratejileri	3.1236	.65286

Tablo 32'de Türkçe öğrenen yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin bellek stratejilerini kullanmaları ile ilgili ifadelere vermiş oldukları yanıtlar yer almaktadır. Öğrencilerin, bellek stratejilerini kullanma alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama 3,1236 ve standart sapma .65286 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu bulgulara göre, yabancı uyruklu öğrencilerin bellek stratejilerini bazen kullandıkları görülmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenirken en fazla "Önceden öğrendiklerimi hatırlamak amacı ile hafızamı yenilerim" ile "Yeni öğrendiğim kelimenin yazımını aklımda canlandırırım" gibi stratejileri kullandıkları görülürken, en az "Bilgi kartlarını bir tarafta öğrendiğim yeni kelime, diğer tarafta da kelimenin tanımı veya diğer bilgiler olacak şekilde kullanırım" ile "Yeni öğrendiğim kelime ile ilgili bildiğim tüm kelimeleri liste yaparım ve aralarındaki ilişkiyi göstermek için çizgiler çizerim" gibi stratejileri kullandıkları görülmektedir.

Tablo 33'de Türkçe öğrenen yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin 'Bilişsel Stratejileri' boyutundaki maddelere ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma puan dağılımları belirtilmiştir.

Tablo 33.
Türkçe Öğrenen Yabancı Uyruklu Yükseköğretim Öğrencilerinin 'Bilişsel Stratejiler' Boyutuna İlişkin Bulgular

	Ortalama	SS
16. Yeni öğrendiğim ifadeleri pratik yapmak için defalarca yazar veya söylerim.	3.3091	1.14120
17. Anadili konuşanların konuştuğu gibi konuşmaya çalışırım.	3.4303	1.14177
18. Bir hikâye veya diyaloğu anlamak için defalarca okurum.	3.1125	1.18017
19. Yazımı geliştirmek için yeni dilde yazdıklarımı gözden geçiririm.	3.2000	1.12285
20. Yeni öğrendiğim dildeki sesleri ve alfabeyi tekrar ederim.	3.3636	1.16479
21. Yeni öğrendiğim dilde deyimleri ve kalıpları kullanırım.	2.7697	1.15711
22. Yeni cümleler kurmak için bana tanıdık gelen kelimeleri farklı kombinasyonlarda kullanırım.	3.0788	1.17205
23. Yeni öğrendiğim dilde sohbetleri ben başlatırım.	3.4000	1.16588
24. Yeni öğrendiğim dilde televizyon programları veya filmler izler ya da radyo dinlerim.	2.8879	1.45328
25. Yeni öğrendiğim dilde düşünmeye çalışırım.	3.0182	1.24003

26. Yeni öğrendiğim dilin konuşulduğu sınıf dışı etkinliklerde yer alırım.	2.8697	1.18167
27. Yeni öğrendiğim dilde zevk için okurum.	2.9061	1.19024
28. Yeni öğrendiğim dilde kişisel notlar, mesajlar ya da mektuplar okurum.	2.8061	1.27828
29. Ana fikri anlamak için önce okuma pasajını bir gözden geçiririm, sonra geri dönüp daha dikkatli okurum.	3.0909	1.20948
30. Yeni öğrendiğim dilde, duyduğum ya da okuduğum şeylerde daha belirli detaylar ararım.	3.2848	1.16068
31. Yeni öğrendiğim dili kullanabilmemde bana yardımcı olması için sözlük kullanırım.	3.2364	1.21235
32. Yeni öğrendiğim dilde sınıfta notlar alırım.	3.6273	1.15534
33. Yeni öğrendiğim dilde, dinlediğim ya da okuduğum metnin özetini çıkarırım.	3.2485	1.19220
34. Yeni öğrendiğim dili kullanırken, genel kuralları yeni durumlara uygularım.	3.1697	1.13053
35. Yeni öğrendiğim dildeki bir kelimeyi, bildiğim kök ve eklerine ayırarak anlamını çıkarırım.	3.2636	1.25000
36. Yeni öğrendiğim dil ile kendi ana dilimdeki benzerlik ve farklılıkları bulmaya çalışırım.	3.5606	1.20193
37. Yeni dilde duyduklarımı ya da okuduklarımı kelimesi kelimesine kendi dilime çevirmeden anlamaya çalışırım.	3.3788	1.16124
38. Kendi anadilimdeki kelimeleri veya kavramları doğrudan yeni öğrendiğim dile aktarma konusunda temkinliyim.	3.3182	1.05702
39. Yeni öğrendiğim dilde kalıplar ararım.	3.3212	1.13517
40. Yeni öğrendiğim dilin nasıl çalıştığına dair kendi anlayışımı geliştirmeme rağmen, bazen yeni bilgiler edinirken kendi anlayışımı gözden geçirmem gerekir.	3.4364	1.16843
Bilişsel stratejiler	3.2061	.65639

Tablo 33'de Yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin Türkçe dilini öğrenirken bilişsel stratejileri kullanmaları ile ilgili ifadelere vermiş oldukları yanıtlar yer almaktadır. Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin, bilişsel stratejileri kullanma alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalamaları 3,2061 ve standart sapması ise .65639 olarak hesaplanmıştır. Analizlerden elde edilen bu bulgulara göre, Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin bilişsel stratejileri bazen kullandıkları görülmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenirken sık sık yeni öğrendiği dilde sınıfta notlar aldığı ve yeni öğrendikleri dil ile kendi ana dilindeki benzerlik ve farklılıkları bulmaya çalıştıkları görülmektedir. Ancak öğrencilerin en az kullandıkları stratejilere bakıldığı zaman yeni öğrendiği dilde

kişisel notlar, mesajlar ya da mektuplar okumakta ve yeni öğrendikleri dilin konuşulduğu sınıf dışı etkinliklerde bazen yer aldıkları belirtilmiştir.

Aşağıdaki tabloda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yükseköğretim öğrencilerinin 'Telafi Stratejileri' boyutundaki maddelere ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma puan dağılımları belirtilmiştir.

Tablo 34.
Türkçe Öğrenen Yabancı Uyruklu Yükseköğretim Öğrencilerinin 'Telafi Stratejileri' Boyutuna İlişkin Bulgular

	X	SS
41. Yeni öğrendiğim dilde okuduğum ya da duyduğum bir kelimeyi anlamadığımda, okuma metninde veya var olan durumda bulabildiğim bir ipucu sayesinde genel anlamı tahmin ederim.	3.4667	1.24521
42. Yeni öğrendiğim dilde, bilmediğim her kelime için sözlüğe bakmam.	2.9273	1.13825
43. Yeni öğrendiğim dilde, konuşma sırasında karsımdakinin ne söyleyeceğini daha önce ne söylediğine bakarak tahmin etmeye çalışırım.	3.3606	1.06347
44. Yeni öğrendiğim dilde konuşurken, uygun ve doğru kelimeyi bilmediğim durumlarda ya mimikler kullanırım ya da o an için kendi anadilime geri dönerim.	3.6242	1.14776
45. Yeni öğrendiğim dilde konuşurken eğer uygun ve doğru kelime aklıma gelmediyse, yanımdakilere sorarım.	3.7303	1.08736
46. Yeni öğrendiğim dilde yazacağım ya da söyleyeceğim kelime aklıma gelmediyse, onu anlatmanın daha farklı bir yolunu bulurum.	3.2455	1.30596
47. Yeni öğrendiğim dilde eğer bir kelimeyi bilmiyorsam uydururum.	3.0091	1.23644
48. Yeni öğrendiğim dilde konuşurken konuyu daha fazla kelime bildiğim yöne doğru yönlendiririm.	3.2364	1.16113
Telafi Stratejileri	3.3439	.79875

Tablo 34'de Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yükseköğretim öğrencilerinin dil öğrenirken telafi stratejilerini kullanmaları ile ilgili ifadelerden elde edilen bulgular verilmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin, telafi stratejilerini kullanma alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalamaları 3,3439 ve standart sapması ise .79875 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu bulgulara göre,

yabancı uyruklu öğrencilerin telafi stratejilerini bazen kullandıkları görülmektedir. Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin sık sık yeni öğrendikleri dilde konuşurken uygun kelime akıllarına gelmemişse arkadaşlarına sordukları ayrıca uygun kelimeyi bilmediği durumlarda, ya mimikler kullandıkları ya da o an için kendi anadiline döndükleri belirtilmiştir. Öğrenciler yeni öğrendikleri Türkçe dilinde bilmedikleri kelimeler için bazen sözlüğe bakmadıkları yani sık sık sözlüğe baktıkları söylenebilir. Ayrıca Türkçe kelimeleri bilmedikleri zaman bazen uydurduklarını belirtmiştirler.

Tablo 35'de Türkçe öğrenen yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin 'Üst-bilişsel stratejiler' boyutundaki ifadelere ilişkin elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma puan dağılımları belirtilmiştir.

Tablo 35.
Türkçe Öğrenen Yabancı Uyruklu Yükseköğretim Öğrencilerinin 'Üst-bilişsel Stratejiler' Boyutuna İlişkin Bulgular

	X	SS
49. Yeni öğrendiğim dilde, dil dersini, nasıl organize edildiğine ve önceden bildiklerimle nasıl ilişkili olduğuna dair genel bir fikir edinmek için ön izleme yaparım.	3.2303	1.14655
50. Birisi yeni öğrendiğim dilde konuşurken, kafamdaki tüm alakasız konuları bırakıp, ne söylediğine konsantre olmaya çalışırım.	3.5212	1.07238
51. Yeni öğrendiğim dilin belirli özellikleri üzerinde durmaya önceden karar veririm; örneğin anadili konuşanlarının belirli sesleri nasıl çıkardıkları üzerine yoğunlaşırım.	3.5303	1.09738
52. Nasıl daha iyi bir dil öğrenicisi olabileceğim hakkında kitaplar ve makaleler okurum ya da başkalarıyla nasıl öğrenebileceğim hakkında sohbetler ederim.	3.3394	1.09986
53. Programımı yeni öğrendiğim dili sadece sınav baskısı olduğunda değil, sürekli olarak çalışacak ve tekrar edecek şekilde ayarlarım.	3.2182	1.14362
54. Fiziksel ortamı öğrenmemi teşvik edecek şekilde düzenlerim; örneğin, tekrar etmek için sessiz ve rahat bir yer seçerim.	3.2000	1.13363
55. Yeni öğrendiğim dilde önemli bilgileri not edeceğim şekilde defterimi düzenlerim.	3.3909	1.09235
56. Yeni öğrendiğim dil için amaçlarımı belirlerim, örneğin, bu dilde ne kadar ilerlemek isterim veya uzun süreçte bu dili ne kadar kullanmak isterim.	3.4515	1.09395
57. Yeni öğrendiğim dilde, her gün ya da her hafta neleri öğreneceğimi planlarım.	3.1303	1.16613

58. Yeni öğrendiğim dilde verilen ödeve, ödevin doğasını, bilmem gerekenleri ve şu anki dil becerilerimi dikkate alarak hazırlanırım.	3.1818	1.17094
59. Yeni öğrendiğim dilde yapılacak aktivitenin amacını netleştiririm; örneğin bir dinleme aktivitesinde ya genel fikir ya da belirli bir durum için dinlemem gereken durumlar olabilir.	3.3000	1.13964
60. Yeni öğrendiğim dili konuşabilmek için her türlü imkanımı değerlendiririm.	3.4134	1.00877
61. Yeni öğrendiğim dilde konuşabileceğim kişilerle tanışmak için fırsat kollarım.	3.4576	1.11075
62. Yeni öğrendiğim dilde yaptığım hataları bulmaya çalışır ve niye yanlış yaptığımın sebeplerini araştırırım.	3.5061	1.13856
63. Yeni öğrendiğim dilde yaptığım hatalardan ders çıkarırım.	3.7333	1.08672
64. Yeni öğrendiğim dili ne kadar geliştirdiğimle ilgili genel bir değerlendirme yaparım.	3.2455	1.09033
Üst-bilişsel Stratejiler	3.3657	.70932

Tablo 35'de yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin Türkçe dilini öğrenirken üst- bilişsel stratejileri kullanmaları ile ilgili ifadelere vermiş oldukları yanıtlar yer almaktadır. Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin, üst- bilişsel stratejileri kullanma alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalamaları 3,3657 ve standart sapması ise .70932 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu bulgulara göre, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenirken üst-bilişsel stratejileri bazen kullandıkları görülmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenirken sık sık yeni öğrendiği dilde yaptığı hatalardan ders çıkardığını belirtmiştirler. Ayrıca sık sık yeni öğrendiği dilin belirli özellikleri üzerinde durmaya önceden karar verdiklerini belirtmiştirler. Yabancı uyruklu öğrenciler Türkçe dilini öğrenirken bazen neler öğreneceklerini planlamaktadırlar.

Tablo 36'da Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin 'duyuşsal stratejiler" boyutunda belirtilen ifadelere verdikleri yanıtlardan elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma puan dağılımları sunulmaktadır.

Tablo 36.

Türkçe Öğrenen Yabancı Uyruklu Yükseköğretim Öğrencilerinin ‘Duyuşsal Stratejiler’ Boyutuna İlişkin Bulgular

	X	SS
65. Yeni öğrendiğim dili kullanırken, tedirgin ve kaygılı hissettiğim anlarda rahatlamaya çalışırım.	3.2394	1.12729
66. Kendim için cesaretlendirici ifadeler kullanırım, böylece sıkı bir şekilde çalışmalarıma devam eder ve yeni öğrendiğim dil için elimden gelenin en iyisini yaparım.	3.4424	1.15830
67. Yeni öğrendiğim dilde bazen hatalar yapmama rağmen, kendimi yazılanların ya da söylenenlerin anlamlarını tahmin etme ya da konuşmaya çalışma gibi konularda riskler almaya teşvik ederim.	3.3758	1.17394
68. Yeni öğrendiğim dilde başarılı olduğum zamanlar kendimi küçük şeylerle ödüllendiririm.	3.0182	1.20774
69. Dil öğrenimimi etkileyebilecek fiziksel stres belirtilerine dikkat ederim.	3.0909	1.19176
70. Dili öğrenmekle ilgili düşüncelerimi yazmak için günlük tutarım.	2.7818	1.34401
71. Dili öğrenme sürecimle ilgili tutum ve düşüncelerimi güvendiğim kişi/kişilerle paylaşırım.	3.0515	1.24520
Duyuşsal Stratejiler	3.1429	.78760

Yukarıdaki tabloda Türkçe öğrenen yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin duyuşsal stratejilerini kullanma sıklıkları ile ilgili ifadelere vermiş oldukları yanıtlar yer almaktadır. Öğrencilerin, duyuşsal stratejileri kullanma alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalama 3,1429 ve standart sapma .78760 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu bulgulara göre, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dilini öğrenirken duyuşsal stratejileri bazen kullandıkları görülmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenirken sık sık kendileri için cesaretlendirici ifadeler kullandıkları, böylece sıkı bir şekilde çalışmalarıma devam edebildikleri görülmektedir. Ancak Türkçe öğrenen yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencileri dil öğrenmekle ilgili düşüncelerini yazmak için bazen günlük tuttuklarını belirtmiştir.

Tablo 37’de Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin ‘sosyal stratejiler” boyutunda belirtilen ifadelere verdikleri yanıtlardan elde edilen aritmetik ortalama ve standart sapma puan dağılımları sunulmaktadır.

Tablo 37.
Türkçe Öğrenen Yabancı Uyruklu Yükseköğretim Öğrencilerinin 'Sosyal Stratejiler' Boyutuna İlişkin Bulgular

	X	SS
72. Eğer anlamazsam, konuşan kişiden yavaşlamasını, söylediklerini tekrar etmesini ya da açıklamasını isterim.	3.4273	1.21134
73. Konuştuğum kişilerden, birşeyi doğru anlayıp anlamadığımı ya da söyleyip söylediğimi doğrulamalarını iserim.	3.5333	1.07207
74. Konuştuğum kişilerden telaffuzumu düzeltmelerini isterim.	3.5333	1.12195
75. Diğer dil öğrenen kişilerle tekrar yapar ve bilgi paylaşımında bulunurum.	3.3576	1.14032
76. Düzenli olarak bir dil öğrenme partnerim vardır.	3.0061	1.24259
77. Bir anadili konuşuru ile sohbet ederken, yardıma ihtiyacım olursa bunu o kişi ile paylaşırım.	3.4939	1.14389
78. Yeni öğrendiğim dilde insanlarla konuşurken mümkün olduğunca sohbete dahil olmak ve ilgilendiğimi göstermek için sorular sorarım.	3.3727	1.15534
79. Yeni öğrendiğim dili konuşanların kültürü hakkında bilgi edinmeye çalışırım.	3.3879	1.21334
80. Yeni öğrendiğim dilde sohbet ettiğim kişilerin duygu ve düşüncelerine oldukça önem veririm.	3.5636	1.13143
Sosyal stratejiler	3.4084	.76177

Tablo 37'de yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin Türkçe dilini öğrenirken sosyal stratejileri kullanmaları ile ilgili ifadelere vermiş oldukları yanıtlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmaları yer almaktadır. Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin, sosyal stratejileri kullanma alt boyutuna ilişkin aritmetik ortalamaları 3,4084 ve standart sapması ise .76177 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu bulgulara göre, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenirken sosyal stratejileri sık sık kullandıkları söylenebilir. Yabancı uyruklu öğrenciler Türkçe öğrenirken sık sık sohbet ettiği kişilerin duygu ve düşüncelerine önem verdikleri ayrıca konuştukları kişilerin telaffuzlarındaki hataları düzeltmelerini istediklerini belirtmiştirler. Ancak düzenli olarak bir dil öğrenme partnerlerinin bazen olduğu belirtilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin cinsiyetlerine göre dil öğrenme stratejilerinin karşılaştırılması

Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi alan yabancı uyruklu öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla *Bağımsız Örneklem t-testi uygulanmıştır*. Tablo 38' de öğrencilerin dil öğrenme stratejilerine ilişkin veri analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 38.
Öğrencilerin cinsiyetlerine göre dil öğrenme stratejilerinin karşılaştırması

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	df	T	p	Açıklama
Bellek Stratejileri	Erkek	189	3,082	,623	327	1,263	,208	p>0.05 Fark anlamsız
	Kadın	140	3,174	,689				
Bilişsel Stratejiler	Erkek	189	3,235	,634	327	1,024	,307	p>0.05 Fark anlamsız
	Kadın	140	3,160	,682				
Telafi Stratejileri	Erkek	189	3,358	,749	327	,395	,693	p>0.05 Fark anlamsız
	Kadın	140	3,323	,866				
Üst Bilişsel Stratejiler	Erkek	189	3,392	,699	327	,805	,421	p>0.05 Fark anlamsız
	Kadın	140	3,329	,725				
Duyuşsal Stratejiler	Erkek	189	3,144	,773	327	,029	,977	p>0.05 Fark anlamsız
	Kadın	140	3,141	,811				
Sosyal Stratejiler	Erkek	189	3,439	,740	327	,925	,356	p>0.05 Fark anlamsız
	Kadın	140	3,361	,790				

Türkçe öğrenen yabancı uyruklu yüksek öğretim öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan analizlerden elde edilen bulgulara göre erkek öğrencilerde (X=3,082, SS=,623) kadın öğrencilerde (X=3,174, SS=,689) bellek stratejilerini bazen uyguladıklarını belirtmiştirler (t = 1,263, p>0.05). Bu bulgu bellek stratejilerini uygulama konusunda öğrencilerin cinsiyetlerine göre bir farkın olmadığını ortaya koymuştur.

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Bilişsel stratejileri kullanım sıklıkları cinsiyete göre incelendiği zaman erkek öğrencilerin de (X=3,235, SS=,634) kadın öğrencilerinde (X=3,160, SS=,682) bazen uyguladıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca erkek

ve kadın öğrencilerin bilişsel stratejileri kullanma durumları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (t = 1,024, p>0.05).

Yabancı uyruklu öğrencilerin telafi stratejileri alt boyutuna ilişkin ortalama ve standart sapma puanları ise, erkeklerin (X=3.358, SS=.749) olarak tespit edilirken, kadın öğrencilerin (X=3.323, SS=.866) olarak saptanmıştır. Bulgular yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören yükseköğrenim öğrencilerinin dil öğrenme sürecinde telafi stratejilerini bazen uyguladıkları ve erkek öğrencilerle kadın öğrenciler arasında (t=.395, p>0.05) anlamlı bir farklılık olmadığına işaret etmektedir. Bu sonuç, cinsiyetin telafi stratejilerini kullanımına yönelik herhangi bir farklılığa neden olmadığını göstermektedir.

Erkek (X=3.392, SS=.699) ve kadın (X=3.329, SS=.725) öğrencilerin üst bilişsel stratejilerini de bazen kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca erkek ve kadın öğrencilerin üst bilişsel stratejilerini kullanma durumları birbirinden farklılık göstermemektedir (t=.825, p>0.05).

Yabancı uyruklu öğrencilerin cinsiyetlerine göre duyuşsal stratejileri kullanma durumları incelendiği zaman erkek ve kadın öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık görülmemesinin (t=.029, p>0.05) yanında kadın (X=3.144, SS=.773) ve erkek (X=3.141, SS=.811) öğrencilerin duyuşsal stratejileri bazen kullandıkları belirlenmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı öğrencilerin sosyal stratejileri boyutunda cinsiyetin anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığına bakıldığı zaman cinsiyetin önemli olmadığını söyleyebiliriz (t=.925, p>0.05) Erkek öğrenciler sosyal stratejileri sık sık olarak kullandığını kadın öğrencilerin ise bazen kullandığı belirtilmiştir.

Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin yaşlarına göre dil öğrenme stratejilerinin karşılaştırılması

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrenciler yaş gruplarına ayrılıp karşılaştırıldığında dil öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Tablo 39'da yabancı uyruklu öğrencilerin yaş gruplarına göre dil öğrenme stratejilerinden elde edilen betimsel istatistik sonuçları verilmiştir.

Tablo 39.
Öğrencilerin yaşlarına göre dil öğrenme stratejilerinin karşılaştırması

	Yaş aralığı	N	$\bar{X}$	SS
Bellek Stratejileri	19 yaş ve altı	135	3,096	,567
	20-22 yaş	103	3,108	,683
	23 yaş ve üzeri	92	3,181	,733
Bilişsel Stratejiler	19 yaş ve altı	135	3,216	,622
	20-22 yaş	103	3,167	,659
	23 yaş ve üzeri	92	3,233	,704
Telafi Stratejileri	19 yaş ve altı	135	3,374	,662
	20-22 yaş	103	3,322	,955
	23 yaş ve üzeri	92	3,323	,796
Üst Bilişsel Stratejiler	19 yaş ve altı	135	3,303	,688
	20-22 yaş	103	3,378	,700
	23 yaş ve üzeri	92	3,442	,748
Duyuşsal Stratejiler	19 yaş ve altı	135	3,088	,759
	20-22 yaş	103	3,174	,808
	23 yaş ve üzeri	92	3,186	,809
Sosyal Stratejiler	19 yaş ve altı	135	3,333	,773
	20-22 yaş	103	3,452	,766
	23 yaş ve üzeri	92	3,469	,737

Tablo 39' da görüldüğü gibi yabancı uyruklu öğrencilerin yaşlarının "bellek stratejileri" boyutu aritmetik ortalama ve standart sapma puanları 19 yaş ve altındaki öğrenciler için ($\bar{X} = 3{,}096, SS = {,}567$) olup, 20-22 yaş grubu için ($\bar{X} = 3{,}108, SS = {,}683$) ve 23 yaş ve üzeri öğrenciler için ($\bar{X} = 3{,}181, SS = {,}733$) olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu bulgu, yabancı uyruklu öğrencilerin tüm yaş gruplarındaki öğrencilerin bellek stratejilerini bazen uyguladıklarını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin yaşlarının "bilişsel stratejiler" boyutuna yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma puanları 19 yaş ve daha küçük öğrenciler için ($\bar{X} = 3{,}216, SS = {,}622$) olup, 20-22 yaş grubu aralığında olanlar için ($\bar{X} = 3{,}167, SS = {,}659$) ve 23 yaş ve daha büyükler için ($\bar{X} = 3{,}233, SS = {,}704$) olarak belirlenmiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı

uyruklu öğrencilerin bilişsel stratejileri kullanma açısından tüm yaş gruplarındaki öğrencilerin bazen kullandığı görülmektedir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin yaş gruplarına göre "telafi stratejileri" boyutu aritmetik ortalama ve standart sapma puanları 19 yaş ve daha küçükler için ($\overline{X} = 3{,}374, SS = {,}663$) olup, 20-22 yaş aralığındaki öğrenciler için ($\overline{X} = 3{,}322, SS = {,}955$) ve 23 yaşında olanlar ve daha büyükler için ($\overline{X} = 3{,}323, SS = {,}796$). Elde edilen bu bulgulara göre tüm yaş gruplarındaki öğrencilerin telafi stratejilerini bazen kullandıkları söylenebilir. Öğrencilerin "üst bilişsel stratejiler" boyutuna yönelik yaş gruplarına göre aritmetik ortalama ve standart sapma puanları, 19 yaş ve daha küçük öğrenciler için ($\overline{X} = 3{,}303, SS = {,}688$), 20-22 yaş aralığındaki öğrenciler için ($\overline{X} = 3{,}378, SS = {,}700$), ve 23 yaş ve üzerindeki yabancı uyruklu öğrenciler için ($\overline{X} = 3{,}442, SS = {,}748$) olarak saptanmıştır. Elde edilen bulgulardan, tüm yaş gruplarındaki öğrencilerin üst bilişsel stratejiler boyutundaki ifadelerin kendileri için bazen doğru olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerin "duyuşsal stratejiler" boyutuna yönelik yaş gruplarına göre aritmetik ortalama ve standart sapma puanları, 19 yaş ve daha küçük öğrenciler için ($\overline{X} = 3{,}088, SS = {,}759$), 20-22 yaş aralığındaki öğrenciler için ($\overline{X} = 3{,}174, SS = {,}808$) ve 23 yaş ve daha büyük öğrenciler için ($\overline{X} = 3{,}186, SS = {,}809$) olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgulara göre tüm yaş gruplarındaki öğrencilerin duyuşsal stratejileri bazen uyguladıkları söylenebilir.

Öğrencilerin "sosyal stratejiler" boyutuna yönelik yaş gruplarına göre aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ise 19 yaş ve daha küçük öğrenciler için ($\overline{X} = 3{,}333, SS = {,}773$), 20-22 yaş aralığındaki öğrenciler için ($\overline{X} = 3{,}452, SS = {,}766$) ve 23 yaş ve daha büyük öğrenciler için ($\overline{X} = 3{,}469, SS = {,}737$) olarak hesaplanmıştır. Bu durum, 19 yaş ve daha küçük öğrencilerin sosyal stratejileri bazen, 20-22 yaş grubu ve 23 yaş ve üzeri öğrenci gruplarının ise sosyal stratejileri sık sık kullandıklarını göstermektedir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin yaş gruplarına göre dil öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 40'da verilmiştir.

Tablo 40.

Öğrencilerin yaş gruplarına göre dil öğrenme stratejileri ortalama puanları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Açıklama
Bellek Stratejileri	Gruplararası	,430	2	,215	,503	,605	P>0,05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	139,797	327	,428			
	Toplam	140,227	329				
Bilişsel Stratejiler	Gruplararası	,237	32	,119	,274	,761	P>0,05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	141,513	327	,433			
	Toplam	141,750	329				
Telafi Stratejileri	Gruplararası	,207	2	,104	,162	,851	P>0,05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	209,693	327	,641			
	Toplam	209,900	329				
Üst Bilişsel Stratejiler	Gruplararası	1,083	2	,542	1,077	,342	P>0,05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	164,447	327	,503			
	Toplam	165,530	329				
Duyuşsal Stratejiler	Gruplararası	,672	2	,336	,540	,583	p>0,05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	203,410	327	,622			
	Toplam	204,082	329				
Sosyal Stratejiler	Gruplararası	1,303	2	,652	1,124	,326	P>0,05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	189,614	327	,580			
	Toplam	190,917	329				

Tablo 40'da görüldüğü gibi, yabancı uyruklu öğrencilerin yaşları bellek stratejileri ($F_{(2;327)}$=,503, p>0,05), bilişsel stratejiler ($F_{(2;327)}$=,274, p>0.05), telafi stratejiler ($F_{(2;327)}$=.162, p>0.05), üst bilişsel stratejiler ($F_{(2;327)}$=1.077, p>0.05), duyuşsal stratejiler ($F_{(2;327)}$=.583, p>0.05) ve sosyal stratejiler ($F_{(2;327)}$=1.124, p>0.05) boyutlarında anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır. Elde edilen bulgulardan, yabancı uyruklu öğrencilerin yaşlarının dil öğrenme stratejilerini kullanma durumlarında anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir.

Yabancı öğrencilerin Türkçe dilini algıladıkları zorluk derecesine göre dil öğrenme stratejilerinin karşılaştırılması

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dilini algıladıkları zorluk derecesine göre dil öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Aşağıdaki Tablo 41'de yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dilini algıladıkları zorluk derecesine göre dil öğrenme stratejilerinden elde edilen betimsel istatistik sonuçları verilmiştir.

Tablo 41.

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Dilini algıladıkları zorluk derecesine göre dil öğrenme stratejilerinin karşılaştırılması

	Zorluk derecesi	N	$\bar{X}$	SS
Bellek Stratejileri	Zor	78	3,078	,749
	Kısmen	169	3,146	,587
	Zor Değil	83	3,119	,696
Bilişsel Stratejiler	Zor	78	3,073	,695
	Kısmen	169	3,208	,622
	Zor Değil	83	3,325	,670
Telafi Stratejileri	Zor	78	3,314	,730
	Kısmen	169	3,315	,725
	Zor Değil	83	3,429	,984
Üst Bilişsel Stratejiler	Zor	78	3,238	,815
	Kısmen	169	3,401	,659
	Zor Değil	83	3,412	,694
Duyuşsal Stratejiler	Zor	78	3,128	,878
	Kısmen	169	3,154	,748
	Zor Değil	83	3,132	,783
Sosyal Stratejiler	Zor	78	3,246	,874
	Kısmen	169	3,432	,726
	Zor Değil	83	3,512	,701

Yukarıdaki Tablo 41'da görüldüğü gibi yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dilini algıladıkları zorluk dereceleri "bellek stratejileri" boyutu aritmetik ortalama ve standart sapma puanları zor olduğunu düşünen öğrenciler için ($\bar{X} = 3{,}078, SS = ,749$) olup, kısmen zor olduğunu düşünenler için ($\bar{X} = 3{,}146, SS = ,587$) ve zor olmadığını düşünen öğrenciler için ($\bar{X} = 3{,}119, SS = ,696$) olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu bulgu, Türkçe dilini zor, kısmen zor ve zor olmadığını düşünen öğrencilerin bellek stratejilerini bazen uyguladıklarını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin Türkçe dilini algıladıkları zorluk derecesi "bilişsel stratejiler" boyutuna yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma puanları zor olduğunu düşünen öğrenciler için ($\bar{X} = 3{,}073, SS =$

,695) olup, kısmen zor olduğunu düşünenler için ($\overline{X} = 3{,}208, SS = ,622$) ve zor olmadığını düşünenler için ($\overline{X} = 3{,}325, SS = ,670$) olarak hesaplanmıştır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin bilişsel stratejileri kullanma açısından Türkçe dilini zor, kısmen zor ve zor değil şeklinde düşünen öğrencilerin bazen kullandığı görülmektedir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dilini algıladıkları zorluk derecesine göre "telafi stratejileri" boyutu aritmetik ortalama ve standart sapma puanları zor olduğunu düşünenler için ($\overline{X} = 3{,}314, SS = ,730$) olup, kısmen zor olduğunu düşünen öğrenciler için ($\overline{X} = 3{,}315, SS = ,725$) ve zor olmadığını düşünenler için ($\overline{X} = 3{,}429, SS = ,984$). Elde edilen bu bulgulara göre zor olduğunu ve kısmen zor olduğunu düşünen öğrencilerin telafi stratejilerini bazen kullandıkları söylenebilir. Bunun yanında Türkçe dilinin zor olmadığını düşünen öğrenciler ise telafi stratejilerini sık sık kullandıkları söylenebilir. Öğrencilerin "üst bilişsel stratejiler" boyutuna yönelik Türkçe dilini algıladıkları zorluk derecesine göre aritmetik ortalama ve standart sapma puanları, zor olduğunu düşünen öğrenciler için ($\overline{X} = 3{,}238, SS = ,815$), kısmen zor olduğunu düşünen öğrenciler için ($\overline{X} = 3{,}401, SS = ,659$), ve zor olmadığını düşünen öğrenciler için ($\overline{X} = 3{,}412, SS = ,694$) olarak saptanmıştır. Elde edilen bu bulgulara göre Türkçe dilinin zor olduğunu düşünen öğrencilerin üst bilişsel stratejileri bazen kullandığı, kısmen zor olduğunu ve zor olmadığını düşünen öğrencilerin ise sık sık kullandığı belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerin "duyuşsal stratejiler" boyutuna yönelik Türkçe dilini algıladıkları zorluk derecesine göre aritmetik ortalama ve standart sapma puanları, zor olduğunu düşünen öğrenciler için ($\overline{X} = 3{,}128, SS = ,878$), kısmen zor olduğunu düşünen öğrenciler için ($\overline{X} = 3{,}154, SS = ,748$) ve zor olmadığını düşünen öğrenciler için ($\overline{X} = 3{,}132, SS = ,783$) olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgulara göre Türkçe dilini zor, kısmen zor ve zor olmadığını düşünen öğrencilerin duyuşsal stratejileri bazen uyguladıkları söylenebilir.

Öğrencilerin "sosyal stratejiler" boyutuna yönelik Türkçe dilini algıladıkları zorluk derecesine göre aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ise zor olduğunu düşünen öğrenciler için ($\overline{X} = 3{,}246, SS = ,874$), kısmen zor olduğunu düşünen öğrenciler için ($\overline{X} = 3{,}432, SS = ,726$) ve zor olmadığını düşünen öğrenciler için ($\overline{X} =$

$3{,}512, SS = ,701$) olarak hesaplanmıştır. Bu durum, Türkçe dilinin zor olduğunu düşünen öğrencilerin sosyal stratejileri bazen, kısmen zor ve zor olmadığını düşünen öğrenci gruplarının ise sosyal stratejileri sık sık kullandıklarını göstermektedir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dilini algıladıkları zorluk derecesine göre dil öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 42'de verilmiştir.

Tablo 42.

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Dilini Algıladıkları Zorluk Derecesine Göre Dil Öğrenme Stratejileri ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Açıklama
Bellek Stratejileri	Gruplararası	,246	2	,123	,288	,750	P>0,05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	139,285	327	,428			
	Toplam	140,211	329				
Bilişsel Stratejiler	Gruplararası	2,554	32	1,277	3,000	,051	P>0,05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	139,196	327	,426			
	Toplam	141,750	329				
Telafi Stratejileri	Gruplararası	,807	2	,403	,631	,533	P>0,05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	209,094	327	,639			
	Toplam	209,900	329				
Üst Bilişsel Stratejiler	Gruplararası	1,653	2	,827	1,649	,194	P>0,05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	163,877	327	,501			
	Toplam	165,530	329				
Duyuşsal Stratejiler	Gruplararası	,049	2	,025	,039	,961	p>0,05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	204,032	327	,624			
	Toplam	204,082	329				
Sosyal Stratejiler	Gruplararası	3,043	2	1,522	2,648	,072	P>0,05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	187,874	327	,575			
	Toplam	190,917	329				

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dilini algıladıkları zorluk derecesi bellek stratejileri ($F_{(2;327)}$=,288, p>0,05), bilişsel stratejiler ($F_{(2;327)}$=3,000, p>0,05), telafi stratejiler ($F_{(2;327)}$=,631, p>0.05), üst bilişsel stratejiler ($F_{(2;327)}$=1,649, p>0,05), duyuşsal stratejiler ($F_{(2;327)}$=,039, p>0.05) ve sosyal stratejiler ($F_{(2;327)}$=2,648, p>0,05) boyutlarında anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır. Elde edilen bulgulardan, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dilini algıladıkları zorluk derecesinin dil öğrenme stratejilerini kullanma durumlarında anlamlı bir fark yaratmadığı görülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin anadili Türkçe olan arkadaşları olma durumuna göre dil öğrenme stratejilerinin karşılaştırılması

Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi alan yabancı uyruklu öğrencilerin anadili Türkçe olan arkadaşı olanlar ile olmayanların dil öğrenme stratejilerinin farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla *Bağımsız Örneklem t-testi uygulanmıştır*. Tablo 43' de öğrencilerin dil öğrenme stratejilerine ilişkin veri analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 43.
Öğrencilerin arkadaşlık durumlarına göre dil öğrenme stratejilerinin karşılaştırması

	Türkçe konuşan arkadaş	N	$\bar{X}$	SS	df	T	p	Açıklama
Bellek Stratejileri	Var	203	3.2328	.61192	328	3,925	,000	P<0.05 Fark anlamlı
	Yok	127	2.9491	.68020				
Bilişsel Stratejiler	Var	203	3.3239	.62416	328	4,226	,000	P<0.05 Fark anlamlı
	Yok	127	3.0179	.66510				
Telafi Stratejileri	Var	203	3.4766	.80707	328	3,896	,000	P<0.05 Fark anlamlı
	Yok	127	3.1319	.74023				
Üst Bilişsel Stratejiler	Var	203	3.4514	.68872	328	2,801	,005	P>0.05 Fark anlamsız
	Yok	127	3.2288	.72290				
Duyuşsal Stratejiler	Var	203	3.2470	.75767	328	3,076	,002	P<0.05 Fark anlamlı
	Yok	127	2.9764	.80868				
Sosyal Stratejiler	Var	203	3.5101	.73225	328	3,106	,002	P<0.05 Fark anlamlı
	Yok	127	3.2458	.78250				

Türkçe öğrenen yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan analizlerden elde edilen bulgulara göre Türkçe konuşan arkadaşı olanlarda (X=3,232, SS=,611) arkadaşı olmayanlarda (X=2,949, SS=,680) bellek stratejilerini bazen uyguladıklarını belirtmiştirler (t = 3,925, p<0.05). Yine de t-testinden elde edilen bulgulara göre Türkçe konuşan arkadaşı olan öğrencilerin bellek stratejilerini daha sık kullandıklarını göstermektedir. Bu bulgu bellek stratejilerini uygulama konusunda Türkçe konuşan arkadaşları olan öğrencilerin lehine olduğunu ortaya koymuştur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Bilişsel stratejileri kullanım durumları Türkçe konuşan arkadaşları olma durumuna göre incelendiği zaman arkadaşı olanların da (X=3,329, SS=,624) olmayanların da (X=3,017, SS=,665) bazen uyguladıkları ortaya çıkmıştır. Ancak t-testinden elde edilen bulgulara göre Türkçe konuşan arkadaşları olan öğrencilerin lehine bilişsel stratejileri kullanma durumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t = 4,226$, $p<0.05$).

Yabancı uyruklu öğrencilerin telafi stratejileri alt boyutuna ilişkin ortalama ve standart sapma puanları ise, Türkçe konuşan arkadaşı olanların (X=3.476, SS=.807) olarak tespit edilirken, arkadaşı olmayanların (X=3.131, SS=.807) olarak saptanmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören yükseköğrenim öğrencilerinin Türkçe konuşan arkadaşı olanların dil öğrenme sürecinde telafi stratejilerini sık sık uyguladıklarını arkadaşı olmayanların ise bazen uyguladıkları görülmektedir. Bu bulgular, Türkçe konuşan arkadaşı olanlar ile olmayanlar arasında olanlar lehine ($t=3,896$, $p<0.05$) anlamlı bir farklılık olduğuna işaret etmektedir. Bu sonuç, Türkçe konuşan arkadaşlar edinmenin telafi stratejilerini kullanımına yönelik olumlu etkisi olduğunu göstermektedir.

Türkçe konuşan arkadaşı olanların (X=3.451, SS=.699) üst bilişsel stratejileri boyutundaki ifadelere sık sık katıldıklarını ifade ederken arkadaşı olmayan (X=3.228, SS=.722) öğrencilerin üst bilişsel stratejileri boyutundaki ifadelere bazen katıldıkları belirlenmiştir. Ancak bulgular istatistiksel olarak Türkçe konuşan arkadaşı olanlar ve olmayan öğrencilerin üst bilişsel stratejilerini kullanma durumları birbirinden farklılık göstermemektedir ($t=2.801$, $p>0.05$).

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşan arkadaşları olma durumuna göre duyuşsal stratejileri kullanma durumları incelendiği zaman arkadaşı olanlar ve olmayanlar arasında anlamlı bir farklılık görülmesinin ($t=3,076$, $p<0.05$) yanında Türkçe konuşan arkadaşı olan (X=3.247, SS=.757) ve olmayan (X=2.976, SS=.808) öğrencilerin duyuşsal stratejileri bazen kullandıkları belirlenmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı öğrencilerin sosyal stratejileri boyutunda Türkçe konuşan arkadaşı olma durumlarının anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığına bakıldı zaman anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir ($t=3,106$, $p<0.05$) Türkçe konuşan arkadaşı olan öğrenciler sosyal stratejileri sık sık olarak kullandığını arkadaşı olmayan öğrencilerin ise bazen kullandığı belirtilmiştir. Elde edilen bu bulgulara göre sosyal stratejileri kullanma açısından Türkçe konuşan arkadaşlar edinmenin olumlu sonuçlara yol açtığı söylenebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin Türkçe dili yeterlik algılarına göre dil öğrenme stratejilerinin karşılaştırılması

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dili yeterlik algılarına göre dil öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Tablo 44'de yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dili yeterlik algılarına göre dil öğrenme stratejilerinin betimsel istatistik sonuçları verilmiştir.

Tablo 44.

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Dili Yeterlik Algılarına Göre Dil Öğrenme Stratejilerinin Karşılaştırılması

	Yeterlik Algı Düzeyi	N	$\overline{X}$	SS
Bellek Stratejileri	Çok iyi	27	3,024	,828
	İyi	79	3,184	,671
	Orta	144	3,144	,604
	Zayıf	79	3,060	,659
Bilişsel Stratejiler	Çok iyi	27	3,422	,669
	İyi	79	3,286	,575
	Orta	144	3,197	,662
	Zayıf	79	3,069	,699
Telafi Stratejileri	Çok iyi	27	3,365	,799
	İyi	79	3,367	,654
	Orta	144	3,381	,911
	Zayıf	79	3,248	,715
Üst Bilişsel Stratejiler	Çok iyi	27	3,451	,798
	İyi	79	3,440	,686
	Orta	144	3,374	,724
	Zayıf	79	3,250	,671
Duyuşsal Stratejiler	Çok iyi	27	3,216	,913
	İyi	79	3,159	,694
	Orta	144	3,190	,819
	Zayıf	79	3,016	,776
Sosyal Stratejiler	Çok iyi	27	3,604	,832
	İyi	79	3,434	,690
	Orta	144	3,418	,761
	Zayıf	79	3,302	,805

Tablo 44' da görüldüğü gibi yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dili yeterlik algılarının "bellek stratejileri" boyutu aritmetik ortalama ve standart sapma puanları çok iyi algılayan öğrenciler için ($\overline{X} = 3{,}024, SS = ,828$) olup, iyi derece için ($\overline{X} = 3{,}184, SS = ,671$), orta derece için ($\overline{X} = 3{,}144, SS = ,604$) ve zayıf derecede algılayanlar için ($\overline{X} = 3{,}060, SS = ,659$) olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu bulgu, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dili yeterlik algıları hangi düzeyde olursa olsun bellek stratejilerini bazen uyguladıklarını ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin Türkçe dili yeterlik algılarının "bilişsel stratejiler" boyutuna yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Türkçe dili yeterlik algılarını çok iyi olarak derecelendiren öğrenciler için ($\overline{X} = 3{,}422, SS = ,669$) olup, iyi düzey için ($\overline{X} = 3{,}286, SS = ,575$), orta düzey için ($\overline{X} = 3{,}197, SS = ,662$) ve zayıf düzey

için ($\overline{X} = 3{,}069, SS = {,}699$) olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, Türkçe dili yeterlik algıları çok iyi düzeyde olan öğrencilerin bilişsel stratejileri sık sık kullandıkları, ancak Türkçe dili yeterliklerini iyi, orta ve zayıf düzeyde algılayan öğrencilerin bilişsel stratejileri bazen kullandıkları görülmektedir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dili yeterlik algılarının "telafi stratejileri" boyutuna yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma puanları Türkçe dili yeterliklerini çok iyi düzeyde ağılayanlar için ($\overline{X} = 3{,}365, SS = {,}799$) olup, iyi için ($\overline{X} = 3{,}367, SS = {,}654$), orta için ($\overline{X} = 3{,}381, SS = {,}911$) ve zayıf için ($\overline{X} = 3{,}248, SS = {,}715$) olarak belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin tümünün telafi stratejilerini bazen kullandıklarını göstermektedir. Öğrencilerin Türkçe dili yeterlik algılarının "üst bilişsel stratejiler" boyutuna yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ise Türkçe dili yeterliklerini çok iyi algılayanlar için ($\overline{X} = 3{,}451, SS = {,}798$), iyi için ($\overline{X} = 3{,}440, SS = {,}686$), orta için ($\overline{X} = 3{,}374, SS = {,}724$) ve zayıf için ($\overline{X} = 3{,}250, SS = {,}671$) olarak saptanmıştır. Elde edilen bulgulardan, Türkçe dili yeterliklerini çok iyi ve iyi olarak algılayan öğrencilerin üst bilişsel stratejileri sık sık uyguladıkları görülmüştür. Ancak, Türkçe dili yeterliklerini orta düzey olarak algılayan öğrenciler üst bilişsel stratejileri bazen uygularken, yeterliklerini zayıf algılayan öğrencilerin üst bilişsel stratejileri nadiren uyguladıkları tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dili yeterlik algılarının "duyuşsal stratejiler" boyutuna yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma puanları, çok iyi için ($\overline{X} = 3{,}216, SS = {,}913$), iyi için ($\overline{X} = 3{,}159, SS = {,}694$), orta için ($\overline{X} = 3{,}190, SS = {,}819$) ve zayıf için ($\overline{X} = 3{,}016, SS = {,}776$) olarak belirlenmiştir. Bu durum araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerin tümünün duyuşsal stratejileri bazen uyguladıkları ortaya koymuştur. Öğrencilerin Türkçe dili yeterlik algılarının "sosyal stratejiler" boyutuna yönelik yeterlik algıları aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ise çok iyi için ($\overline{X} = 3{,}604, SS = {,}832$), iyi için ($\overline{X} = 3{,}434, SS = {,}690$), orta için ($\overline{X} = 3{,}418, SS = {,}761$) ve zayıf için ($\overline{X} = 3{,}302, SS = {,}805$) olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda, Türkçe dili yeterliklerini zayıf olarak algılayan öğrenciler sosyal stratejileri bazen uygularken, diğer öğrencilerin sık sık kullandıkları tespit edilmiştir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dili yeterlik algılarına göre dil öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 45'de verilmiştir.

Tablo 45.

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Dili Yeterlik Algılarına Göre Dil Öğrenme Stratejileri ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Açıklama
Bellek Stratejileri	Gruplararası	,926	3	,309	,721	,540	P>0,05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	139,285	325	,429			
	Toplam	140,211	328				
Bilişsel Stratejiler	Gruplararası	3,254	3	1,085	2,546	,056	P>0,05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	138,453	325	,426			
	Toplam	141,707	328				
Telafi Stratejileri	Gruplararası	,984	3	,328	,510	,675	P>0,05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	208,798	325	,642			
	Toplam	209,782	328				
Üst Bilişsel Stratejiler	Gruplararası	1,711	3	,570	1,132	,336	P>0,05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	163,685	325	,504			
	Toplam	165,396	328				
Duyuşsal Stratejiler	Gruplararası	1,761	3	,587	,943	,420	p>0,05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	202,300	325	,622			
	Toplam	204,061	328				
Sosyal Stratejiler	Gruplararası	1,998	3	,666	1,147	,330	P>0,05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	188,752	325	,581			
	Toplam	190,750	328				

Tablo 45'de görüldüğü gibi, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dili yeterliklerini algıladıkları duruma göre bellek stratejilerini kullanma durumları ($F_{(3;325)}$=.721, p>0.05) ile bilişsel stratejileri ($F_{(3;325)}$=2.546, p>0.05), telafi stratejileri ($F_{(3;325)}$=.510, p>0.05), üst bilişsel stratejileri ($F_{(3;325)}$=1.132, p>0.05), duyuşsal stratejileri ($F_{(3;325)}$=.943, p>0.05) ve sosyal stratejileri ($F_{(3;325)}$=1.147, p>0.05) kullanma durumları arasında anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır. Bulgular, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dili yeterlik algılarının dil öğrenme stratejilerini kullanma durumlarında etkili olmadığını ortaya koymaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerinin anadili Türkçe olanlarla karşılaştırıldığında Türkçe yeterlik algılarına göre dil öğrenme stratejilerinin belirlenmesi

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin anadili Türkçe olanlarla karşılaştırıldığında Türkçe dili yeterlik algılarına göre dil öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Tablo 46'da yabancı uyruklu öğrencilerin anadili Türkçe olanlarla karşılaştırıldığında Türkçe dili yeterlik algılarına göre dil öğrenme stratejileri betimsel istatistik sonuçları verilmiştir.

Tablo 46.

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Anadili Türkçe Olanlar ile Karşılaştırıldığında Türkçe Dili Yeterlik Algılarına Göre Dil Öğrenme Stratejileri Betimsel İstatistik Sonuçları

	Yeterlik Algı Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS
Bellek Stratejileri	Çok iyi	21	3,298	,680
	İyi	55	3,088	,661
	Orta	86	3,173	,627
	Zayıf	167	3,088	,661
Bilişsel Stratejiler	Çok iyi	21	3,632	,604
	İyi	55	3,258	,627
	Orta	86	3,245	,619
	Zayıf	167	3,116	,672
Telafi Stratejileri	Çok iyi	21	3,541	,783
	İyi	55	3,200	,770
	Orta	86	3,376	,976
	Zayıf	167	3,351	,704
Üst Bilişsel Stratejiler	Çok iyi	21	3,756	,548
	İyi	55	3,275	,720
	Orta	86	3,391	,656
	Zayıf	167	3,335	,739
Duyuşsal Stratejiler	Çok iyi	21	3,707	,687
	İyi	55	3,176	,821
	Orta	86	3,104	,711
	Zayıf	167	3,081	,805
Sosyal Stratejiler	Çok iyi	21	3,746	,687
	İyi	55	3,315	,806
	Orta	86	3,379	,668
	Zayıf	167	3,413	,796

Araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerin anadili Türkçe olanlarla karşılaştırıldığında Türkçe dili yeterlik algılarına göre "bellek stratejileri" boyutu

aritmetik ortalama ve standart sapma puanları çok iyi için ($\overline{X} = 3{,}298, SS = {,}680$) olup, iyi için ($\overline{X} = 3{,}088, SS = {,}661$), orta için ($\overline{X} = 3{,}173, SS = {,}627$) ve zayıf için ($\overline{X} = 3{,}088, SS = {,}661$) olarak tespit edilmiştir. Bu bulgu, anadili Türkçe olanlarla kendilerini karşılaştıran yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dili yeterliklerini çok iyi algılayan ile iyi, orta ve zayıf algılayan öğrencilerin tümünün bellek stratejilerini bazen kullandıklarını göstermektedir.

Öğrencilerin "bilişsel stratejiler" boyutuna yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma puanları, çok iyi için ($\overline{X} = 3{,}632, SS = {,}604$), iyi için ($\overline{X} = 3{,}258, SS = {,}627$), orta için ($\overline{X} = 3{,}245, SS = {,}619$) ve zayıf için ($\overline{X} = 3{,}116, SS = {,}672$) olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgu, anadili Türkçe olanlarla karşılaştırıldığında Türkçe dili yeterliklerini çok iyi algılayan öğrencilerin bilişsel stratejilerini sık sık kullandıklarını, ancak iyi, orta ve zayıf olarak algılayan öğrencilerin bu stratejileri bazen uyguladıklarını ortaya koymaktadır.

Yabancı uyruklu öğrencilerin anadili Türkçe olanlarla karşılaştırıldığında Türkçe dili yeterlik algılarına göre "telafi stratejileri" boyutuna yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma puanları, çok iyi için ($\overline{X} = 3{,}365, SS = {,}799$), iyi için ($\overline{X} = 3{,}367, SS = {,}654$), orta için ($\overline{X} = 3{,}381, SS = {,}911$) ve için ($\overline{X} = 3{,}248, SS = {,}715$) olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, öğrencilerin Türkçe dili yeterlik algılarının telafi stratejilerini uygulama durumlarını değiştirmediğini ve öğrencilerin tümünün bu stratejileri bazen uyguladıklarını göstermektedir.

Öğrencilerin anadili Türkçe olanlarla karşılaştırıldığında Türkçe dili yeterlik algılarına göre "üst bilişsel stratejiler" boyutu için aritmetik ortalama ve standart sapma puanları, çok iyi için ($\overline{X} = 3{,}451, SS = {,}798$), iyi için ($\overline{X} = 3{,}440, SS = {,}686$), orta için ($\overline{X} = 3{,}374, SS = {,}724$) ve zayıf için ($\overline{X} = 3{,}250, SS = {,}671$) olarak saptanmıştır. Bulgular, Türkçe dili yeterlik algıları çok iyi ve iyi olan öğrencilerin üst bilişsel stratejileri sık sık uyguladıklarını, ancak Türkçe dili yeterlik algıları orta ve zayıf olan öğrencilerin bazen uyguladıklarını ortaya koymuştur. Öğrencilerin "duyuşsal stratejiler" boyutuna yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ise çok iyi için ($\overline{X} = 3{,}216, SS = {,}913$) olup, iyi için ($\overline{X} = 3{,}159, SS = {,}694$), orta için ($\overline{X} = 3{,}190, SS = {,}819$) ve zayıf için ($\overline{X} = 3{,}016, SS = {,}776$) olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin tümü Türkçe yeterlik algıları değişse de duyuşsal stratejileri bazen uygulamaktadır. Son olarak, anadili Türkçe olanlarla karşılaştırıldığında Türkçe dili yeterlik algılarına göre "sosyal stratejiler" boyutuna yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma puanları, çok iyi için ($\overline{X} = 3{,}604, SS = {,}832$), iyi içim ($\overline{X} = 3{,}434, SS = {,}690$), orta için ($\overline{X} = 3{,}418, SS = {,}761$) ve zayıf için ($\overline{X} = 3{,}302, SS = {,}805$) olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda, Türkçe yeterliklerini çok iyi, iyi ve orta algılayan öğrencilerin sosyal stratejileri sık sık uyguladıkları, yeterliklerini zayıf olarak algılayan öğrencilerinde sosyal stratejileri bazen uyguladıkları belirlenmiştir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin anadili Türkçe olanlarla karşılaştırıldığında Türkçe yeterlik algılarına göre dil öğrenme stratejilerinde anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 47'de verilmiştir.

Tablo 47.

Yabancı uyruklu öğrencilerin anadili Türkçe olanlarla karşılaştırıldığında Türkçe dili yeterlik algılarına göre dil öğrenme stratejilerinin ANOVA sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Açıklama
Bellek Stratejileri	Gruplararası	1,134	3	,378	,883	,450	P>0,05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	139,078	325	,428			
	Toplam	140,211	328				
Bilişsel Stratejiler	Gruplararası	5,434	3	1,811	4,320	,005	P<0,05 Fark anlamlı
	Gruplariçi	136,273	325	,419			
	Toplam	141,707	328				
Telafi Stratejileri	Gruplararası	2,061	3	,687	1,075	,360	P>0,05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	207,720	325	,639			
	Toplam	209,782	328				
Üst Bilişsel Stratejiler	Gruplararası	3,856	3	1,285	2,586	,053	P>0,05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	161,540	325	,497			
	Toplam	165,396	328				
Duyuşsal Stratejiler	Gruplararası	7,517	3	2,506	4,143	,007	P<0,05 Fark anlamlı
	Gruplariçi	196,545	325	,605			
	Toplam	204,061	328				
Sosyal Stratejiler	Gruplararası	2,947	3	,982	1,700	,167	P>0,05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	187,803	325	,578			
	Toplam	190,750	328				

Yabancı uyruklu öğrencilerin anadili Türkçe olanlarla karşılaştırıldığında Türkçe dili yeterlik algılarına göre dil öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir fark

olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, öğrencilerin Türkçe yeterlik algılarının bellek stratejileri ($F_{(3;325)}$=,883, $p>0.05$), telafi stratejileri ($F_{(3;325)}$=1,075, $p>0.05$), üst bilişsel stratejiler ($F_{(3;325)}$=2,586, $p>0.05$) ve sosyal stratejileri ($F_{(3;325)}$=1,700, $p>0.05$) kullanma durumlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığını göstermiştir. Ancak öğrencilerin anadili Türkçe olanlarla karşılaştırıldığında Türkçe dili yeterlik algılarının bilişsel stratejileri ($F_{(3;325)}$=4,320, $p<0.05$) kullanma boyutu ile duyuşsal stratejileri kullanma boyutunda ($F_{(3;325)}$=4,143, $p<0.05$) anlamlı bir fark yarattığı tespit edilmiştir. Gruplar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Dunnett C analiz testi kullanılmıştır.

Gerçekleştirilen Dunnet C test sonuçlarına göre, yabancı uyruklu öğrencilerin anadili Türkçe olanlarla karşılaştırıldığında Türkçe dili yeterlik algıları çok iyi olan öğrencilerle, zayıf olan öğrencilerin bilişsel stratejileri kullanma durumlarında çok iyi düzeyde olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Elde edilen bu bulgu, Türkçe dili yeterlik algıları yüksek olan öğrencilerin bilişsel stratejileri daha sık uyguladığını ortaya koymaktadır.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu öğrencilerin anadili Türkçe olanlarla karşılaştırıldığında Türkçe dili yeterlik algılarına göre duyuşsal stratejileri kullanma durumlarıdır. Türkçe dili yeterlik algısı çok iyi olan öğrencilerle iyi, orta ve zayıf olan öğrencilerin yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Dunnet C test sonuçlarına göre, öğrencilerin anadili Türkçe olanlarla karşılaştırıldığında Türkçe dil yeterlik algısı çok iyi olan öğrencilerin lehine anlamlı bir fark belirlenmiştir. Bu durum, Türkçe diline yönelik kendini çok yeterlik algılayan öğrencilerin duyuşsal stratejileri daha fazla uyguladığını ortaya koymaktadır.

Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin öğrendikleri yabancı dil sayısına göre dil öğrenme stratejilerinin karşılaştırılması

Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin öğrendikleri yabancı dil sayısına göre dil öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Tablo 48'de yabancı uyruklu öğrencilerin öğrendikleri yabancı dil sayısına göre dil öğrenme stratejilerinden elde edilen betimsel istatistik sonuçları verilmiştir.

Tablo 48.

Yabancı uyruklu öğrencilerin öğrendikleri yabancı dil sayısına göre dil öğrenme stratejilerinin betimsel istatistiksel sonuçları

	Yabancı dil sayısı	N	$\overline{X}$	SS
Bellek Stratejileri	Sadece 1	85	3,091	,659
	2	129	3,127	,645
	3	79	3,221	,635
	4	34	2,988	,706
Bilişsel Stratejiler	Sadece 1	85	3,186	,620
	2	129	3,202	,651
	3	79	3,272	,707
	4	34	3,161	,654
Telafi Stratejileri	Sadece 1	85	3,354	,607
	2	129	3,345	,726
	3	79	3,373	,763
	4	34	3,312	1,385
Üst Bilişsel Stratejiler	Sadece 1	85	3,364	,709
	2	129	3,363	,759
	3	79	3,407	,659
	4	34	3,336	,631
Duyuşsal Stratejiler	Sadece 1	85	3,141	,819
	2	129	3,145	,763
	3	79	3,206	,774
	4	34	3,021	,868
Sosyal Stratejiler	Sadece 1	85	3,317	,701
	2	129	3,453	,782
	3	79	3,490	,738
	4	34	3,297	,890

Tablo 48'de görüldüğü gibi yabancı uyruklu öğrencilerin öğrendikleri yabancı dil sayısının "bellek stratejileri" boyutu aritmetik ortalama ve standart sapma puanları sadece 1 yabancı dil öğrenen öğrenciler için ($\overline{X} = 3{,}091, SS = ,659$) olup, 2 yabancı dil öğrenenler için ($\overline{X} = 3{,}127, SS = ,645$), 3 yabancı dil öğrenenler için ($\overline{X} = 3{,}221, SS = ,635$) ve 4 yabancı dil öğrenen öğrenciler için ($\overline{X} = 2{,}998, SS = ,706$) olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu bulgu, yabancı uyruklu öğrencilerin tümünün bellek stratejilerini bazen uyguladıklarını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin öğrendikleri yabancı dil sayısının "bilişsel stratejiler" boyutuna yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma puanları sadece 1 yabancı dil öğrenenler için ($\overline{X} = 3{,}186, SS = ,620$) olup, 2 yabancı dil öğrenen öğrenciler için ($\overline{X} = 3{,}202, SS = ,651$), 3 yabancı dil öğrenenler için ($\overline{X} = 3{,}272, SS = ,707$) ve 4 yabancı dil öğrenenler için ($\overline{X} = 3{,}161, SS = ,654$) olarak belirlenmiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin bilişsel

stratejileri kullanma açısından tüm yabancı dil öğrenme sayısı gruplarındaki öğrencilerin bazen kullandığı görülmektedir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin yabancı dil öğrenme sayılarına göre "telafi stratejileri" boyutu aritmetik ortalama ve standart sapma puanları sadece 1 yabancı dil öğrenen öğrenci için ($\overline{X} = 3{,}354, SS = {,}607$) olup, 2 yabancı dil öğrenen öğrenciler için ($\overline{X} = 3{,}345, SS = {,}726$), 3 yabancı dil öğrenen öğrenciler için ($\overline{X} = 3{,}373, SS = {,}763$) ve 4 yabancı dil öğrenen öğrenciler için ($\overline{X} = 3{,}312, SS = 1{,}385$) olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgulara göre tüm yabancı dil öğrenme sayı gruplarındaki öğrencilerin telafi stratejilerini bazen kullandıkları söylenebilir. Yabancı uyruklu öğrencilerin yabancı dil öğrenme sayılarına göre "üst bilişsel stratejiler" boyutu aritmetik ortalama ve standart sapma puanları sadece 1 yabancı dil öğrenen öğrenciler için ($\overline{X} = 3{,}364, SS = {,}709$) olup, 2 yabancı dil öğrenenler için ($\overline{X} = 3{,}363, SS = {,}759$), 3 yabancı dil öğrenen öğrenciler için ($\overline{X} = 3{,}407, SS = {,}659$) ve 4 yabancı dil öğrenen öğrenciler için ($\overline{X} = 3{,}336, SS = {,}331$) olarak belirlenmiştir. Bu bulgu, 3 yabancı dil öğrenen öğrencilerin üst bilişsel stratejileri sık sık uygularken, diğer öğrencilerin bazen kullandığını göstermektedir.

Öğrencilerin yabancı dil öğrenme sayısına göre "duyuşsal stratejileri" kullanma durumları aritmetik ortalama ve standart sapma puanları, sadece 1 yabancı dil öğrenenler için ($\overline{X} = 3{,}141, SS = {,}819$) olup, 2 yabancı dil öğrenenler için ($\overline{X} = 3{,}145, SS = {,}763$), 3 yabancı dil öğrenen öğrenciler için ($\overline{X} = 3{,}206, SS = {,}774$) ve 4 yabancı dil öğrenen öğrenciler için ($\overline{X} = 3{,}021, SS = {,}868$) olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin tümünün duyuşsal stratejileri bazen kullandıklarını göstermiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin yabancı dil öğrenme sayılarına göre "sosyal stratejiler" boyutu aritmetik ortalama ve standart sapma puanları, sadece 1 yabancı dil öğrenenler için ($\overline{X} = 3{,}317, SS = {,}701$) olup, 2 yabancı dil öğrenenler için ($\overline{X} = 3{,}453, SS = {,}782$), 3 yabancı dil öğrenen öğrenciler için ($\overline{X} = 3{,}490, SS = {,}738$) ve 4 yabancı dil öğrenen öğrenciler için ($\overline{X} = 3{,}297, SS = {,}890$) olarak hesaplanmıştır. Bu durum, sadece 1 yabancı dil öğrenen öğrenciler ile 4 yabancı dil öğrenen öğrencilerin sosyal stratejileri bazen uygularken, 2 veya 3 yabancı dil öğrenen öğrencilerin sık sık uyguladıklarını ortaya koymuştur.

Yabancı uyruklu öğrencilerin yabancı dil öğrenme göre dil öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi

uygulanmıştır. Tablo 49'da yabancı uyruklu öğrencilerin öğrendikleri yabancı dil sayısına göre dil öğrenme stratejileri karşılaştırılması verilmiştir.

Tablo 49.

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Öğrendikleri Yabancı Dil Sayısına Göre Dil Öğrenme Stratejileri ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Açıklama
Bellek Stratejileri	Gruplararası	1,460	3	,487	1,140	,333	P>0,05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	137,876	323	,427			
	Toplam	139,335	326				
Bilişsel Stratejiler	Gruplararası	,448	3	,149	,344	,793	P>0,05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	139,924	323	,433			
	Toplam	140,371	326				
Telafi Stratejileri	Gruplararası	,094	3	,031	,049	,986	P>0,05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	207,347	323	,642			
	Toplam	207,441	326				
Üst Bilişsel Stratejiler	Gruplararası	,157	3	,052	,104	,958	P>0,05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	163,186	323	,505			
	Toplam	163,343	326				
Duyuşsal Stratejiler	Gruplararası	,819	3	,273	,435	,728	P>0,05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	202,708	323	,628			
	Toplam	203,528	326				
Sosyal Stratejiler	Gruplararası	1,912	3	,637	1,093	,352	P>0,05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	188,373	323	,583			
	Toplam	190,284	326				

Elde edilen bulgular, öğrencilerin yabancı dil öğrenme sayılarının bellek stratejileri ($F_{(3;323)}$=1,140, p>0.05), bilişsel stratejileri ($F_{(3;323)}$=,344, p>0.05), telafi stratejileri ($F_{(3;323)}$=,049, p>0.05), üst bilişsel stratejileri ($F_{(3;323)}$=,104, p>0.05), duyuşsal stratejileri ($F_{(3;323)}$=,435, p>0.05) ve sosyal stratejileri ($F_{(3;323)}$=1,093, p>0.05) kullanma durumları arasında anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır. Elde edilen bu bulgu, yabancı uyruklu öğrencilerin öğrendikleri yabancı dil sayısının dil öğrenme stratejilerini kullanma sıklıklarında anlamlı bir fark yaratmadığını ortaya koymaktadır.

Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin dil öğrenmekten zevk alma durumlarına göre dil öğrenme stratejilerinin karşılaştırılması

Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin dil öğrenmekten zevk alma durumlarına göre dil öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Tablo 50'de yabancı uyruklu öğrencilerin dil öğrenmekten zevk alma durumlarına göre dil öğrenme stratejilerinden elde edilen betimsel istatistik sonuçları verilmiştir.

Tablo 50.
Yabancı uyruklu öğrencilerin dil öğrenmekten zevk alma durumlarına göre dil öğrenme stratejilerinin betimsel istatistiksel sonuçları

	Zevk alma durumu	N	$\bar{X}$	SS
Bellek Stratejileri	Evet	204	3,179	,655
	Kısmen	103	3,044	,616
	Hayır	23	2,985	,752
Bilişsel Stratejiler	Evet	204	3,271	,625
	Kısmen	103	3,130	,664
	Hayır	23	2,965	,812
Telafi Stratejileri	Evet	204	3,405	,817
	Kısmen	103	3,256	,754
	Hayır	23	3,190	,798
Üst Bilişsel Stratejiler	Evet	204	3,424	,651
	Kısmen	103	3,297	,741
	Hayır	23	3,149	,977
Duyuşsal Stratejiler	Evet	204	3,212	,756
	Kısmen	103	3,062	,800
	Hayır	23	2,882	,934
Sosyal Stratejiler	Evet	204	3,525	,716
	Kısmen	103	3,256	,746
	Hayır	23	3,048	,992

Tablo 50'de görüldüğü gibi yabancı uyruklu öğrencilerin dil öğrenmekten zevk alma durumlarının "bellek stratejileri" boyutu aritmetik ortalama ve standart sapma puanları evet için ($\overline{X} = 3{,}179, SS = ,655$) olup, kısmen için ($\overline{X} = 3{,}044, SS = ,616$) ve hayır için ($\overline{X} = 2{,}985, SS = ,752$) olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu bulgu, yabancı uyruklu öğrencilerin tümünün bellek stratejilerini bazen uyguladıklarını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin dil öğrenmekten zevk alma durumlarının "bilişsel stratejiler" boyutuna yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma puanları evet için ($\overline{X} = 3{,}271, SS = ,625$) olup, kısmen için ($\overline{X} = 3{,}130, SS = ,664$) ve hayır için ($\overline{X} = 2{,}965, SS = ,812$) olarak belirlenmiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin bilişsel stratejileri bazen kullandığı görülmektedir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin dil öğrenmekten zevk alma durumlarına göre "telafi stratejileri" boyutu aritmetik ortalama ve standart sapma puanları evet için ($\overline{X} = 3{,}405, SS = ,817$) olup, kısmen için ($\overline{X} = 3{,}256, SS = ,754$) ve hayır için ($\overline{X} = 3{,}190, SS = ,798$) olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgulara göre yabancı dil öğrenmekten zevk alan öğrenciler telafi stratejilerini sık sık uygularken, dil öğrenmekten kısmen zevk alan veya zevk almayan öğrenciler telafi stratejilerini bazen kullanmaktadır. Yabancı uyruklu öğrencilerin dil öğrenmekten zevk alma durumlarına göre "üst bilişsel stratejiler" boyutu aritmetik ortalama ve standart sapma puanları evet için ($\overline{X} = 3{,}424, SS = ,651$) olup, kısmen için ($\overline{X} = 3{,}297, SS = ,741$) ve hayır için ($\overline{X} = 3{,}149, SS = ,977$) olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgulardan, dil öğrenmekten zevk alan öğrencilerin üst bilişsel stratejileri sık sık uygularken, dil öğrenmekten kısmen zevk alan veya hiç hoşlanmayan öğrencilerin üst bilişsel stratejileri bazen uyguladıkları görülmektedir. Öğrencilerin dil öğrenmekten zevk alma durumlarına göre "duyuşsal stratejileri" boyutu aritmetik ortalama ve standart sapma puanları, evet için ($\overline{X} = 3{,}212, SS = ,756$) olup, kısmen için ($\overline{X} = 3{,}062, SS = ,800$) ve hayır için ($\overline{X} = 2{,}882, SS = ,934$) olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin tümünün duyuşsal stratejileri bazen kullandıklarını göstermiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin dil öğrenmekten zevk alma durumlarına göre "sosyal stratejiler" boyutu aritmetik ortalama ve standart sapma puanları, evet için ($\overline{X} = 3{,}525, SS = ,716$) olup, kısmen için ($\overline{X} = 3{,}256, SS = ,746$) ve hayır için ($\overline{X} = 3{,}048, SS = ,992$) olarak hesaplanmıştır. Dil öğrenmekten zevk alan yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal stratejileri sık sık uygularken, dil öğrenmekten kısmen veya hiç hoşlanmayan öğrencilerin sosyal stratejileri bazen

uyguladıkları tespit edilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin dil öğrenmekten zevk alma durumlarına göre dil öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Tablo 51'de yabancı uyruklu öğrencilerin dil öğrenmekten zevk alma durumlarına göre dil öğrenme stratejileri karşılaştırma sonuçları verilmiştir.

Tablo 51.

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Dil Öğrenmekten Zevk Alma Durumlarına Göre Dil Öğrenme Stratejileri ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Açıklama
Bellek Stratejileri	Gruplararası	1,726	2	,863	2,038	,132	P>0,05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	138,500	327	,424			
	Toplam	140,227	329				
Bilişsel Stratejiler	Gruplararası	2,808	2	1,404	3,304	,038	P<0,05 Fark anlamlı
	Gruplariçi	138,942	327	,425			
	Toplam	141,750	329				
Telafi Stratejileri	Gruplararası	2,115	2	1,058	1,665	,191	P>0,05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	207,785	327	,635			
	Toplam	209,900	329				
Üst Bilişsel Stratejiler	Gruplararası	2,250	2	1,125	2,253	,107	P>0,05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	163,281	327	,499			
	Toplam	165,530	329				
Duyuşsal Stratejiler	Gruplararası	3,232	2	1,616	2,631	,074	P>0,05 Fark anlamsız
	Gruplariçi	200,849	327	,614			
	Toplam	204,082	329				
Sosyal Stratejiler	Gruplararası	8,153	2	4,077	7,294	,001	P<0,05 Fark anlamlı
	Gruplariçi	182,764	327	,559			
	Toplam	190,917	329				

Elde edilen bulgular, öğrencilerin dil öğrenmekten zevk alma durumlarının bellek stratejileri ($F_{(2;327)}$=2,038, p>0.05), telafi stratejileri ($F_{(2;327)}$=1,665, p>0.05), üst bilişsel stratejileri ($F_{(2;327)}$=2,253, p>0.05) ve duyuşsal stratejileri ($F_{(2;327)}$=2,631, p>0.05) kullanma durumları arasında anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır. Ancak, yabancı uyruklu öğrencilerin dil öğrenmekten zevk alma durumlarının bilişsel stratejileri ($F_{(2;327)}$=3,304, p<0.05) ve sosyal stratejileri ($F_{(2;327)}$=7,294, p<0.05) kullanma durumlarında anlamlı bir fark yaratmaktadır. Gruplar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Dunnett C analiz testi kullanılmıştır.

Gerçekleştirilen Dunnet C test sonuçlarına göre, yabancı uyruklu öğrencilerin dil öğrenmekten zevk almalarının sosyal stratejileri kullanma durumlarında, zevk alan öğrencilerle kısmen zevk alan öğrenciler arasında, zevk alan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeye hâkim olmanın önemine göre dil öğrenme stratejilerinin karşılaştırılması

Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeye hâkim olmanın önemine göre dil öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Tablo 52'da yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeye hâkim olmanın önemine göre dil öğrenme stratejilerinden elde edilen betimsel istatistik sonuçları verilmiştir.

Tablo 52.
Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeye hâkim olmanın önemine göre dil öğrenme stratejilerinin betimsel istatistiksel sonuçları

	Önem	N	$\bar{X}$	SS
Bellek Stratejileri	Çok önemli	152	3,248	,618
	Önemli	140	3,076	,621
	Önemli değil	36	2,792	,793
Bilişsel Stratejiler	Çok önemli	152	3,353	,636
	Önemli	140	3,138	,575
	Önemli değil	36	2,844	,856
Telafi Stratejileri	Çok önemli	152	3,469	,868
	Önemli	140	3,284	,678
	Önemli değil	36	3,066	,863
Üst Bilişsel Stratejiler	Çok önemli	152	3,521	,647
	Önemli	140	3,259	,677
	Önemli değil	36	3,128	,943
Duyuşsal Stratejiler	Çok önemli	152	3,248	,741
	Önemli	140	3,122	,766
	Önemli değil	36	2,789	,972
Sosyal Stratejiler	Çok önemli	152	3,625	,703
	Önemli	140	3,296	,695
	Önemli değil	36	2,950	,958

Tablo 52'de görüldüğü gibi yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeye hâkim olmanın öneminin "bellek stratejileri" boyutu aritmetik ortalama ve standart sapma puanları çok önemli için ($\overline{X} = 3{,}248, SS = {,}618$) olup, önemli için ($\overline{X} = 3{,}076, SS = {,}621$) ve önemli değil için ($\overline{X} = 2{,}792, SS = {,}793$) olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu bulgu, yabancı uyruklu öğrencilerin tümünün bellek stratejilerini bazen uyguladıklarını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin Türkçeye hâkim olmanın öneminin "bilişsel stratejiler" boyutuna yönelik aritmetik ortalama ve standart sapma puanları çok önemli için ($\overline{X} = 3{,}353, SS = {,}636$) olup, önemli için ($\overline{X} = 3{,}138, SS = {,}575$) ve önemli değil için ($\overline{X} = 2{,}844, SS = {,}856$) olarak belirlenmiştir. Türkçeye hâkim olmanın önemine yönelik yabancı uyruklu öğrencilerin bilişsel stratejileri bazen kullandığı görülmektedir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeye hâkim olmanın önemine göre "telafi stratejileri" boyutu aritmetik ortalama ve standart sapma puanları çok önemli için ($\overline{X} = 3{,}469, SS = {,}868$) olup, önemli için ($\overline{X} = 3{,}284, SS = {,}678$) ve önemli değil için ($\overline{X} = 3{,}066, SS = {,}863$) olarak belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgulara göre Türkçeye hâkim olmanın çok önemli olduğuna inanan öğrenciler telafi stratejilerini sık sık uygularken, Türkçeye hâkim olmanın önemli olduğuna veya önemli olmadığına inanan öğrenciler telafi stratejilerini bazen kullanmaktadır. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeye hâkim olmanın önemine göre "üst bilişsel stratejiler" boyutu aritmetik ortalama ve standart sapma puanları çok önemli için ($\overline{X} = 3{,}521, SS = {,}647$) olup, önemli için ($\overline{X} = 3{,}259, SS = {,}677$) ve önemli değil için ($\overline{X} = 3{,}128, SS = {,}943$) olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgulardan, Türkçeye hâkim olmanın çok önemli olduğuna inana öğrencilerin üst bilişsel stratejileri sık sık uygularken, Türkçeye hâkim olmanın önemli veya önemli olmadığına inanan öğrencilerin üst bilişsel stratejileri bazen uyguladıkları görülmektedir. Öğrencilerin Türkçeye hâkim olmanın önemine göre "duyuşsal stratejileri" boyutu aritmetik ortalama ve standart sapma puanları ise, çok önemli için ($\overline{X} = 3{,}248, SS = {,}741$) olup, önemli için ($\overline{X} = 3{,}122, SS = {,}766$) ve önemli değil için ($\overline{X} = 2{,}789, SS = {,}972$) olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin tümünün duyuşsal stratejileri bazen kullandıklarını göstermiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeye hâkim olmanın önemine göre "sosyal stratejiler" boyutu aritmetik ortalama ve standart sapma puanları, çok önemli için ($\overline{X} = 3{,}625, SS = {,}703$) olup, önemli için ($\overline{X} = 3{,}296, SS = {,}695$) ve önemli değil için ($\overline{X} = 2{,}950, SS = {,}958$) olarak hesaplanmıştır. Türkçeye hâkim olmanın önemine çok

inanan yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal stratejileri sık sık uygularken, Türkçeye hâkim olmanın çok önemli olmadığını veya hiç önemli olmadığını ifade eden öğrencilerin sosyal stratejileri bazen uyguladıkları tespit edilmiştir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeye hâkim olmanın önemine göre dil öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Tablo 53'te yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeye hâkim olmanın önemine göre dil öğrenme stratejileri karşılaştırma sonuçları verilmiştir.

Tablo 53.

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçeye Hâkim Olmanın Önemine Göre Dil Öğrenme Stratejileri ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Açıklama
Bellek Stratejileri	Gruplararası	6,614	2	3,307	8,051	,000	P<0,05 Fark anlamlı
	Gruplariçi	133,492	325	,411			
	Toplam	140,106	327				
Bilişsel Stratejiler	Gruplararası	8,653	2	4,327	10,581	,000	P<0,05 Fark anlamlı
	Gruplariçi	138,942	325	,409			
	Toplam	141,750	327				
Telafi Stratejileri	Gruplararası	5,668	2	2,834	4,517	,012	P<0,05 Fark anlamlı
	Gruplariçi	203,892	325	,627			
	Toplam	209,560	327				
Üst Bilişsel Stratejiler	Gruplararası	7,279	2	3,640	7,481	,001	P<0,05 Fark anlamlı
	Gruplariçi	158,112	325	,486			
	Toplam	165,391	327				
Duyuşsal Stratejiler	Gruplararası	6,232	2	3,116	5,121	,006	P<0,05 Fark anlamlı
	Gruplariçi	197,747	325	,608			
	Toplam	203,979	327				
Sosyal Stratejiler	Gruplararası	16,442	2	8,221	15,336	,000	P<0,05 Fark anlamlı
	Gruplariçi	174,219	325	,536			
	Toplam	190,661	327				

Elde edilen bulgular, öğrencilerin Türkçeye hakim olmanın öneminin bellek stratejileri ($F_{(2;325)}$= 8,051, $p<0.05$), bilişsel stratejileri ($F_{(2;325)}$= 10,581, $p<0.05$), telafi stratejileri ($F_{(2;325)}$= 4,517, $p<0.05$), üst bilişsel stratejileri ($F_{(2;327)}$= 7,481, $p<0.05$), duyuşsal stratejileri ($F_{(2;325)}$= 5,121, $p<0.05$) ve sosyal stratejileri ($F_{(2;325)}$= 15,336, $p<0.05$) kullanma durumları arasında anlamlı bir farklılık yaratmaktadır. Gruplar arası

farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Dunnett C analiz testi kullanılmıştır.

Gerçekleştirilen Dunnet C test sonuçlarına göre, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeye hâkim olmanın öneminin bellek stratejilerini kullanma sıklıklarında, Türkçeye hâkim olmanın çok önemli olduğuna inanan öğrenciler ile önemli olmadığına inanan öğrenciler arasında, inanan öğrencilerin lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. Ayrıca, Dunnet C test sonuçlarına göre, öğrencilerin bilişsel stratejileri kullanma durumları da Türkçeye hâkim olmanın öneminin çok önemli olduğuna inanan öğrenciler ile önemli olduğunu veya önemsiz olduğuna inanan öğrenciler arasında, çok önemli olduğuna inananların lehine anlamlı bir fark belirlenmiştir. Yine, telafi stratejilerine yönelik de Türkçe hakimiyetinin çok önemli olduğuna inanan öğrenciler ile önemli olmadığına inanan öğrencilerin telafi stratejilerini kullanma sıklıklarında çok önemli olduğuna inananların lehine bir fark tespit edilmiştir. Öğrencilerin üst bilişsel stratejileri kullanma sıklıklarında da çok önemli ile önemli arasında, çok önemlinin lehine bir fark belirlenmiştir. Benzer şekilde öğrencilerin duyuşsal stratejileri kullanma sıklıklarında da Türkçeye hâkim olmanın çok önemli olduğunu ifade eden öğrenciler ile önemli olan ve önemli olmadığına inanan öğrencilerin arasında, çok önemli olduğuna inananların lehine bir fark saptanmıştır. Son olarak, yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal stratejileri kullanma sıklıklarında da anlamlı bir fark belirlenmiştir. Türkçeye hâkim olmanın çok önemli olduğuna inanan öğrenciler ile önemli olduğuna inanan öğrenciler arasında, çok önemli olduğuna inananların lehine bir fark belirlenmiştir. Yine, Türkçeye hâkim olmanın çok önemli olduğuna inanan öğrenciler ile önemli olmadığına inanan öğrenciler arasında, çok önemli olduğuna inananların lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu tezde tartışma bölümü nitel ve nicel bulgular ışığında gerçekleştirilmiştir.

5.1. Nitel Bulgulara İlişkin Tartışma

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten akademisyenlerin yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin Türkçeyi öğrenme nedenlerine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde özellikle zorunluluktan kaynaklanan bir öğrenme ihtiyacı olduğu görülmüştür. Oysa gönüllülük ve amaca yönelik amaçlar temelinde dil öğreniminin daha kolay gerçekleşebileceği düşünülmektedir. Nitekim Tok ve Yıgın'ın (2013) araştırmasında da amaca yönelik Türkçe öğrenme durumları ön plana çıkarılmıştır. Söz konusu araştırmada ekonomi, turizm ve evlenme amaçları ile dil öğrenildiği ortaya konmuştur. Benzer şekilde Tunçel (2016) Yunanlı yükseköğretim öğrencilerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenme nedenlerini tespit etmek için yaptığı çalışmasında öğrencilerin daha çok gönüllülüğe dayalı nedenlerinin olduğunu ortaya koymuştur. Yunanlı yükseköğretim öğrencilerinin Türkçeyi öğrenme nedenleri arasında Türkçeyi Avrupa dillerinden farklı görüp öğrenmek istemeleri ve bazı öğrencilerin Türkiye ile geçmişte olan ailevi bağlarının olması gibi nedenler bulunmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğreten akademisyenlerin yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencileri açısından Türkçenin önemine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde en fazla Türkçe dil becerilerini geliştirip kullanabilme açısından Türkçeyi önemli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bunu eğitim ve ardından ortama uyum bağlamında gerekli olması bakımından Türkçeyi önemsedikleri ortaya konulmuştur. Koçer (2013) TÖMER'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 40 genç-yetişkin öğrenciden elde ettiği nitel veriler sonucunda aynı temaları oluşturmuştur. Örneğin eğitim konulu tema için hem bu tez kapsamında görüşleri alınan akademisyenler hem de Koçer'in çalışmasında yer alan öğrenciler Türkiye'de lisansüstü eğitim almak için Türkçeyi önemsediklerini belirtiştir. Bu noktada, Koçer'in elde ettiği sonuçlarla, bu tez kapsamında Türkçenin önemine ilişkin elde edilen sonuçlar paralellik göstermektedir.

Ayrıca Koçer (2013) çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe dil becerilerini geliştirip kullanabilmek için Türkçeyi önemli buldukları bulgusunu da elde etmiştir. Son olarak, Koçer (2013) yürüttüğü çalışmadan elde ettiği nitel verilerden öğrencilerin ortama uyum bağlamında Türkçe öğrenmenin gerekli olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmıştır. Koçer'den (2013) ve bu tez çalışması sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğreten akademisyenlerin yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencileri açısından Türkçenin önemine ilişkin görüşlerinden yola çıkarak her iki çalışmada da benzer nedenlerle Türkçeyi önemsedikleri tespit edilmiştir.

Oysa Gürbüz ve Güleç (2016) tarafından gerçekleştirilen ve örneklemini Sakarya Üniversitesinde eğitim alan lisans ve lisansüstü programlara kayıtlı yabancı öğrencilerin oluşturduğu makale çalışmasında nitel araştırma soruları aracılığıyla elde edilen bulgulardan farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrencilerin en fazla kişisel sebeplerden dolayı Türkçeyi önemsedikleri ortaya konulmuştur. Elde edilen veriler kişisel sebeplerden sonra en çok sosyal ve ekonomik sebeplerden ötürü Türkçenin önemsendiğini ortaya koymuştur.

Yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesine ilişkin akademisyen görüşleri değerlendirildiğinde en fazla konuşma becerilerinin geliştirilmesi gerektiğinin öne çıktığı görülmektedir. Akademisyen görüşleri Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin konuşma becerilerini, okuma etkinliklerini arttırarak geliştirebilecekleri yönündedir. Akademisyenlerden elde edilen veriler konuşma becerilerinden sonra sırayla okuma becerilerinin, dilbilgisi ve dinleme becerilerinin, sözcük dağarcığı ve yazma becerileri ile anadilin yabancı dil olarak öğrenilen Türkçeye daha az ket vurması durumunun Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesi açısından önemli olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, İşisağ ve Demirel'de (2010) çalışmalarında diğer temel dil becerileri arasında en önemli yere sahip olan becerinin konuşma becerisi olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu tez kapsamında elde edilen nitel verilerden ve İşisağ ve Demirel'in (2010) çalışmalarından elde ettiği sonuçlardan farklı olarak Koçer (2013) en fazla dinleme becerisinin önemli olduğunu tespit etmiştir. Bu bağlamda bu tezden elde edilen verilerle Koçer'in (2010) elde ettiği veriler paralellik göstermemektedir.

Alanyazında Kurudayıoğlu ve Sapmaz'ın (2016) yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin konuşma öğretimi çerçevesinde sahip oldukları öğretmen bilişlerini ortaya koymayı amaçlayan çalışmaları yer almaktadır. Bu çalışmadan elde ettikleri veriler öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilmeleri için ders sürelerinin yetersiz olduğunu işaret etmiştir. Yine alanyazında yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesi üzerine yapılmış araştırmalarda film izlemenin dil becerilerini geliştirmeye olumlu yönde katkısı olduğu bulgusuna rastlanmıştır. İşcan'ın (2011) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde filmlerin kullanılmasını ele aldığı çalışmasında, filmlerin sözlü iletişim, konuşma ve dinleme becerilerini etkilediğine dair elde ettiği bulgular bu tez kapsamında elde edilen bulgularla örtüşmektedir.

Öğrencilerinin Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesine ilişkin akademisyen görüşleri değerlendirildiğinde, Biçer, Çoban ve Bakır (2013) Atatürk Üniversitesi DİLMER'de (Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi) 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştıkları sorunları belirlemek ve bunlara yönelik çözüm önerileri sunmak amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğrencilerin anadillerinin hedef dil olan Türkçeye ket vurduğu bulgusunu elde ettiler. Bu bulgu, tez kapsamında anadilin hedef dil olan Türkçeye ket vurmasına ilişkin elde edilen sonuçlarla paralellik arz etmektedir.

Yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin Türkçe dil becerilerini kazanırken yaşadıkları sorunlara ilişkin akademisyen görüşleri incelenmiştir. Elde edilen nitel veriler yabancı öğrencilerin Türkçe dil becerilerini kazanırken sözcük öğrenme, dinleme, konuşma, okuma, yazma becerileri ile dilbilgisi konularında sorun yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bu tez kapsamında, sınıf mevcudunun kalabalık olması özellikle dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde bir sorun olarak ortaya atılmıştır. Sınıf mevcudunun kalabalık olmasından dolayı yaşanan sorunlara ilaveten, yabancı öğrencilerin sözcük öğrenirken ve konuşma ile okuma becerilerini kazanırken telaffuz konusunda da sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Benzer sorunlarla ilgili bulgulara Derman (2010) ile Biçer, Çoban ve Bakır (2013) da çalışmalarında rastlamıştır. Derman (2010) yabancı uyruklu öğrencilerle gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin Türkiye Türkçesiyle konuşurken seslerin telaffuzu noktasında kendilerini yeterli görmediklerini ortaya koymuştur.

Bu tez kapsamında yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin Türkçe dil becerilerini kazanırken yaşadıkları sorunlara ilişkin akademisyen görüşleri incelendiğinde, elde edilen bir başka bulgu da Türkçe öğretimi için ayrılan haftalık saatin yetersiz olmasıdır. Elde edilen nitel veriler ışığında, haftada 2 ile 4 saat arasında yapılan Türkçe derslerinin, öğrencilerin temel dil becerilerini kazanabilmek veya kazanmakta oldukları becerilerini geliştirebilmek için son derece yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında bu bulgu ile örtüşen bir araştırmada, Demirel (2011) öğrenci görüşlerinden elde ettiği verilerden öğrencilerin %62'sinin ders saatini yetersiz bulduklarından bahsetmiştir.

Alanyazın incelendiğinde, Güngör ve Şenel (2018) örneklemini yabancı uyruklu öğrencilerin oluşturduğu nitel çalışmalarında eğitim-öğretimde yaşanan sorunları ve sorunlara yönelik çözüm önerilerini öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda ortaya koymuşlardır. Nitel verilerden öğrencilerin en fazla temel dil becerileri olan dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinde sorun yaşadıkları bilgisi elde edilmiştir. Elde edilen bu bulgu, bu tez kapsamında elde edilen bulgularla tek bir noktada farklılık göstermektedir. Güngör ve Şenel (2018) yabancı öğrencilerin temel dil becerilerini kazanırken tümünde de sorun yaşadıklarını tespit etmiştir. Bu tez kapsamında değerlendirilen akademisyen görüşlerinden elde edilen bulgularla genel olarak paralellik gösteren Güngör ve Şenel'den (2018) elde edilen sonuçlar, sadece 6 akademisyenden elde edilen verilerle yabancı öğrencilerin konuşma ve okuma becerilerini kazanma noktasında sorun yaşamadıklarını ortaya koymaları ile farklılık göstermiştir.

Yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerine Türkçe öğretirken kullanılan eğitim programının niteliklerine ilişkin akademisyen görüşleri değerlendirildiğinde birbirinden farklı on tema elde edilmiştir. Bu temalar öncelikli kazanımlar, içerik belirleme ölçütleri, kültürel farklılıkları dikkate alma durumu, öncelik verilen yazma, tartışma ve konuşma konuları, farklı kültürlerden öğrencilerin aynı sınıfta öğrenim görme uygunluğu, derste kullanılan araç ve gereçler, öğrenci ölçme araçları, sınıftaki öğrencilerin dil becerilerinin aynı düzeyde olma uygunluğu, haftalık Türkçe ders saatinin yeterli olma durumlarıdır.

Bu tez çalışmasında, akademisyenlerle yapılan görüşmelerden Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere yönelik öncelikli kazanımların neler olmasıyla

ilgili elde edilen görüşler alanyazında Lüle Mert'in (2014) çalışmasından elde ettiği bulguyla benzerlik göstermektedir.

Akademisyenlerle yapılan görüşmelerden Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerle gerçekleştirilen derslerde kullanılan yönteme yönelik elde edilen bulgular akademisyenlerin yöntem olarak sık sık eğitsel dramaya başvurduklarını göstermektedir. Tüm'ün (2010) farklı Avrupa ülkelerinden gelen ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı öğrencilerle yaptığı deneysel çalışmasında dramanın derslerde kullanımının etkililiğini araştırmıştır. Tüm'ün (2010) ulaştığı sonuçlarla bu tez çalışmasında akademisyenlerden elde edilen sonuçlar birbirini destekler niteliktedir.

Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretirken kullanılan eğitim programının niteliklerine ilişkin akademisyen görüşlerinden elde edilen bulgular değerlendirildiğine, akademisyenlerin okuma, yazma, tartışma ve konuşma konuları için Türk kültürünü yansıtan konular seçmeye özen gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu tez çalışmasından elde edilen bulgu Akkaya'ın (2013) çalışmasından elde ettiği bulgularla örtüşmektedir. Yine yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretirken kullanılan eğitim programının niteliklerine ilişkin akademisyen görüşlerinden elde edilen bulgular değerlendirildiğine, akademisyenlerin bu derslerde en fazla kullandıkları araç gereçler arasında CD çalarlar bulunmaktadır. Akademisyenlerin CD çalardan sonra en çok kendi hazırladıkları veya hazırlarını kullandıkları görsel ve işitsel malzemeleri derslerde kullanmayı tercih ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bahsi geçen araç gereçlerden sonra en fazla tercih edilenler TÖMER ve Hitit kitapları ile gazete ve dergilerdir. Alanyazında bu bulgu ile örtüşen bir araştırmada Çangal (2012) yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılacak olan görsel ve işitsel araçlar, öğrencilerin görme ve işitme duyularını uyardığından öğretimin daha etkili sonuçlar vereceğinden bahsetmektedir.

Yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerine Türkçe öğreten eğitimcilerin sahip olması gereken niteliklere ilişkin akademisyen görüşleri değerlendirildiğinde ortaya çıkan temalar sırasıyla eğitimcilerin mezun oldukları bölümlerin önem durumu, eğitimcilerin mezun oldukları bölümlerin önemli olma durumuna yönelik nedenler, eğitimcilerin anadillerinin Türkçe olma durumu, eğitimcilerin sahip olması gereken bilgi ve beceriler, yabancı dil olarak Türkçe öğreten eğitimcilerin anadili olarak

Türkçe öğretenlere oranla farklı eğitimden geçme durumları ve yabancı dil olarak Türkçe öğreten eğitimcilerin anadili olarak Türkçe öğretenlere oranla farklı eğitimden geçme durumlarına yönelik nedenlerdir. Ayrıca, akademisyenlerle yapılan görüşmeler neticesinde, tüm akademisyenlerin eğitimcilerin mezun oldukları bölümleri önemli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç alanyazında yer alan birçok çalışmanın sonucu ile paralellik göstermektedir (Kana, Boylu ve Başar, 2016; Mete ve Gürsoy, 2013).

Bu tez kapsamında akademisyenlerle yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen verilerden ortaya çıkan temalardan diğer bir tanesi de eğitimcilerin mezun oldukları bölümlerin önemli olma durumlarına yönelik nedenlerdir. Akademisyenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular eğitimcilerin mezun oldukları bölümlerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğretebilme açısından oldukça önemli olduğuna işaret etmektedir. Buna ilaveten elde edilen bulguların büyük bir kısmı söz konusu eğitimcilerin formasyon eğitimini almaları gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Mete ve Asar'da (2014) çalışmalarında, yabancı dil olarak Türkçe öğreten eğitimcilerin formasyon eğitimi almaları gerektiğine dair bulgular elde etmişlerdir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, bu tez çalışmasında elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Alanyazında bu bulgu ile örtüşen bir diğer araştırmada Özden, Boylu ve Başar (2017) yabancı dil olarak Türkçe öğreten eğitimcilerin formasyona sahip olmalarının gerekliliğinden bahsetmektedir.

Yine bu tez kapsamında akademisyenlerle eğitimcilerin mezun oldukları bölümlerin önemli olma durumlarına yönelik nedenler üzerine yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen verilerden ortaya çıkan bir sonuç söz konusu eğitimcilerin dil mezunu olmaları gerektiğine işaret etmektedir. Üniversitelerde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında lisans programlarından mezun olmaları gerektiğinin önemine vurgu yaparak, lisans programlarının olmayışı üzerine herhangi bir üniversitenin yabancı dil bölümlerinden birini bitirmeleri gerektiğinin altını çizmişlerdir. Yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerine Türkçe öğretirken kullanılan eğitim programının niteliklerine ilişkin akademisyen görüşleri değerlendirildiğinde ortaya çıkan temalardan bir diğeri eğitimcilerin sahip olması gereken bilgi ve becerilerdir. Bu tema doğrultusunda akademisyenlerden elde edilen bulgular eğitimcilerin Türkçeye hâkim olmaları gerektiğini göstermektedir. Son olarak, yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerine Türkçe öğreten eğitimcilerin

sahip olması gereken niteliklere ilişkin akademisyen görüşleri değerlendirildiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğreten eğitimcilerin anadili olarak Türkçe öğretenlere oranla farklı eğitimden geçme durumlarına yönelik elde edilen veriler tüm akademisyenlerin, yabancı dil olarak Türkçe öğreten eğitimcilerin farklı eğitimden geçmeleri gerektiği yönünde olduğuna işaret etmektedir.

5.2. Nicel Bulgulara İlişkin Tartışma

Araştırmanın nicel bulguları incelendiğinde, DÖSE'den alınan puanlarda öğrencilerin dil öğrenme stratejilerine ilişkin kendilerini değerlendirirken envanterde yer alan ifadelere "bazen" doğru seçeneğinde yoğunlaşan görüşler belirttikleri görülmektedir. Bu durumda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yükseköğretim öğrencileri, dil öğrenme strateji düzeylerini ortalama bir düzeyde değerlendirmişlerdir. Özmen ve Gülleroğlu'nun (2013) araştırma sonuçları da bu araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Sözü edilen araştırmada, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejilerinin orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmada envanterin alt boyutlarına göre yükseköğretim öğrencilerinin aldıkları puanlar karşılaştırıldığında ise, dil öğrenme sürecinde ön plana sosyal stratejilerin çıktığı görülmüştür. Buna karşın duyuşsal stratejilerin ise diğer boyutların altında bir akademik ortalamaya sahip olduğu bulunmuştur. Bu araştırmaya yakın bir sonuç Demirel'in araştırmasında (2012) da ortaya çıkmış ve sosyal stratejilerin ilk sıralarda duyuşsal stratejilerin ise geri planda kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ünal, Onursal Ayırır ve Arıoğul (2011), İngilizce, Almanca ve Fransızca öğrenen öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini inceledikleri araştırmada en düşük düzeyde duyuşsal strateji düzeyinin olduğunu ortaya koymuşlar ve öğrencilere dil öğrenme sürecinde duyuşsal öğrenme stratejilerinin eğitiminin verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Cesur ve Fer'in araştırmasında (2007) tanımlandığı üzere, dil öğrenme stratejileri içerisinde sosyal stratejiler, iş birliği, empati, grup çalışması gibi durumları temel almakta; duyuşsal stratejiler ise cesaret, kaygıyı azaltma gibi durumlarla açıklanmaktadır. Bu durumda araştırmada yükseköğretim öğrencilerinin dil öğrenme sürecinde bireysel öğrenmelerden çok sosyal öğrenmeleri merkeze aldıklarını

düşündürmektedir. Barut (2015) araştırmasında birçok çalışmaya atıfta bulunarak yabancı dil öğrenme sürecinde dil öğrenme stratejileri bağlamında duyuşsal strateji puanlarının en düşük sırada yer aldığını ifade etmektedir.

Weinstein, Husman ve Dierking (2000), dil öğrenme stratejilerinin yabancı bir dili öğrenme sürecinde öğrenilenleri kolaylaştırma, transfer edebilme, içselleştirme, anlamlandırma, saklama, akılda tutma, geri getirme ve kullanma gibi durumlarda çok önemli olduğunun altını çizmektedirler. Bu noktadan hareketle araştırmanın bulguları incelendiğinde yükseköğretim öğrencilerinin Türkçeyi öğrenirken özellikle sosyal ve üstbilişsel stratejileri ön planda tuttukları sonucunu değerlendirmek gerekmektedir. Dil öğrenme etkinliklerini planlarken ve yürütürken sosyal becerileri ön planda tutacak (iş birliği, grup çalışması, akran destekli eğitim gibi) ve ikinci sırada önem verilen üstbilişsel öğrenme becerilerini (kendi öğrenmelerini planlayan, değerlendiren, sorgulayan gibi) harekete geçirecek çalışmalara yer verilmesinin Türkçeyi yabancı dil olarak etkin bir şekilde öğrenmeye katkı sağlayacağı söylenebilir.

Dil öğrenme strateji puanları çeşitli değişkenlere göre bu araştırmada incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır. Oysa Cesur'un da (2008) üzerinde durduğu gibi birçok araştırmada kadınların dil öğrenme stratejilerini erkeklere oranla daha etkili kullandıklarına vurgu yapılmaktadır. Bunun nedeni olarak ise, kadınların toplum tarafından kabul görme isteklerinin daha fazla olması ve normları kabul etme durumlarının daha belirgin olması ile açıklanmaktadır. Bu çalışmada fark çıkmama sonucu, dil öğrenme stratejileri temelinde benzer özellikler sergilendiğini göstermektedir. Dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretimini gerçekleştirecek olan eğitimcinin, sınıf uygulamalarında cinsiyete bağlı herhangi bir öğrenme çeşitliliğine ve öğretim uyarlamalarına gereksinim duymayacağını düşündürmektedir.

Bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yükseköğretim öğrencilerinin Türk dili yeterlik algılarına göre dil öğrenme strateji puanlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Oysa alanyazında Türkiye ve yurt dışındaki kimi araştırma bulgularına göre (Aziz, 2007; Shmais, 2003), öğrencinin başarı ve yeterlik düzeyi üst düzeydeyse bunun dil öğrenme stratejilerine olumlu yansıyacağı ortaya konmuştur. Diğer bir bakış açısıyla, öğrenme stratejilerini etkili kullanan kişilerin akademik olarak da bunun karşılığını alacağı düşünülmektedir. Ancak bu araştırma

sonuçları düşünüldüğünde, yükseköğretim öğrencilerinin ortalama düzeyde dil öğrenme stratejilerini kullandıkları sonucu üzerinde etraflıca durmak gerekmektedir. Ortalama düzeyde bir dil öğrenme strateji puanına sahip grupta, bir grubun kendini yeterli/başarılı görürken diğer grubun ise yetersiz/başarısız görme ihtimali yüksektir. Dolayısıyla öğrenme stratejilerini düşük ya da yüksek olarak değerlendiren kişilerden farklı olarak ortalama düzeyde dil öğrenme stratejisi puanına sahip bir grupta yer alan öğrencilerin akademik başarılarının ya da dil öğrenme yeterliklerinin farklılaşmaması da anlamlıdır. Diğer bir olasılık ise, öğrencilerin dil öğrenme düzeyleri ve yeterlikleri bu araştırmada herhangi bir ölçme aracı ile test edilmediğinden ve sadece öz yeterliğe ilişkin görüşler alındığından, öğrencilerin kendi dil düzeylerini belirlemede etkili olamadıkları söylenebilir.

Bu çalışmada Türkçenin algılanan zorluk derecesine göre öğrencilerin dil öğrenme strateji puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bunun nedeni, yükseköğretim öğrencilerinin Türkçeyi bir amaç olarak değil araç olarak kullanmak durumunda olmaları ile açıklanabilir. Şöyle ki, araştırma kapsamında görüşleri alınan yükseköğretim öğrencileri Türkçe, Türk dili edebiyatı gibi doğrudan doğruya Türkçe ile ilgili bölümlerde öğrenim görmemektedirler. Kıbrıs'ta bulundukları süre içerisinde günlük yaşamlarını kolaylaştırmak amacıyla ya da bazı bölümlerin öğretim dilinin Türkçe olması nedeniyle bir başka deyişle eğitim amacıyla Türkçe öğrenmektedirler. Dolayısıyla dil öğrenme amaçlarının benzer olması, dil öğrenme stratejilerinin farklılaşmamasını sağlamış olabilir. Bu konuyla ilgili olarak Onursal Ayırır, Arıoğul ve Ünal'ın araştırmasında (2012), hazırlıkta okuyan öğrencilerin dil öğrenme stratejileri incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre doğrudan doğruya yabancı dil ile ilgili olan mesleklerde (öğretmenlik, mütercim tercümanlık gibi) öğrenim görecek öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin diğer bölümlerde öğrenim görecek olanlara oranla (mühendislik gibi) daha yüksek olduğu görülmüştür. Dille ilişkili olmayan alanlarda öğrenim gören yükseköğretim öğrencilerinin herhangi bir mesleki kaygı duymadıkları ve güdülenme eksiklikleri olabileceği gerçeğinin altı çizilmiştir.

Bu araştırmada dikkate alınan bağımsız değişkenlerden biri olan "Türk arkadaşı olma durumu" değişkenine göre yükseköğretim öğrencilerinin dil öğrenme strateji puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Türk arkadaşı olan öğrencilerin günlük yaşamlarında Türkçeyi kullanma ve uygulama şansının olduğu düşünüldüğünde, dil öğrenme sürecinin ve özellikle de stratejilerinin bu durumdan

etkilenebileceği düşünülmektedir. Bu araştırmada da, Türk arkadaşı olan yabancı öğrencilerin dil öğrenme strateji puanları daha yüksek bulunmuştur. Araştırmada dil öğrenme strateji puanları içerisinde en yüksek sosyal stratejilerin çıktığı dikkate alındığında, bu sonucun çıkmasının anlamlı ve beklenen bir durum olduğu söylenmelidir. Güneyli ve Gökçebağ'ın yürüttükleri araştırmada da (2017), öğrenilmek istenen dilde arkadaş sahibi olmanın, yabancı dil öğrenme kaygısını azaltacağı ve dil öğrenme sürecinin daha etkili olacağı üzerinde durulmuştur. Sonuç olarak Young'ın (1991) da üzerinde durduğu gibi dil öğrenme sürecinin sınıf dışına taşmasının, arkadaş ortamında ve doğal olarak yürütülmesinin dil öğrenme süreci ve stratejilerini olumlu yönde etkileyebileceği bilinmelidir.

Bu araştırmada bilinen yabancı dil sayısına göre yükseköğretim öğrencilerinin dil öğrenme strateji puanlarının farklılaşmadığı görülmüştür. Oysa yabancı dil sayısı arttıkça deneyim kazanılacağı ve öğrenme stratejilerinin de bu bağlamda gelişebileceği düşünülmektedir. Yaş değişkeni de bilinen yabancı dil sayısına benzer şekilde, dil öğrenme strateji puanları arasında anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin, 18'in yaşın üstünde, birbirine yakın bir yaş aralığında olduğu ve öğrenme becerileri açısından benzer deneyimlere sahip olabilecekleri gerçeğinden hareketle dil öğrenme strateji puanlarının farklılaşmadığı düşünülmektedir. Araştırmada ele alınan diğer bir değişken olarak Türkçeye verilen önemin, bir başka ifadeyle Türkçe öğrenme motivasyonunun, dil öğrenme stratejilerini olumlu etkileyebileceği düşünülmüş ancak araştırma sonuçları bu görüşü desteklememiştir. Oysa alanyazında, Barut'un (2015) da belirttiği gibi, yabancı bir dile verilen önemin ve öğrenme motivasyonunun, dil öğrenme stratejilerini olumlu etkileyebileceği üzerinde durulmaktadır. Bu araştırmada söz konusu durumun doğrulanmadığı ve nedenlerinin yorumlanması gerektiği açıktır. Bazı durumlarda dil öğrenme motivasyonu yüksek olsa dahi, bu durumun dil öğrenme bilinci ve stratejilerini olumlu etkileyemeyeceği de bilinmesi gereken bir gerçektir. Öğrencilere dil öğrenme stratejileri eğitiminin verilmesi, öğrenme stratejilerinin kendiliğinden ya da nasıl olursa gelişir algısının değişmesi ve her motivasyonu yüksek öğrencinin çok iyi öğrenme becerilerine sahip olacağı önyargısının değişmesi gerekmektedir

BÖLÜM VI

SONUÇ ve ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar

1. Araştırma sonuçları yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin öğrenim gördükleri bölüm, iletişim kurma vb. ihtiyaçlar nedeniyle Türkçe dilini öğrenmek zorunda kaldıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğrencilerin Türkçe diline ilgi duydukları için veya iş bulmak amacıyla Türkçe dilini öğrendiklerini göstermiştir.
2. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, yabancı uyruklu öğrenciler için Türkçe'nin eğitim, ortam ve dil becerileri açısından önemli olduğunu ortaya koymuştur.
3. Araştırmada, yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesinde anadilin Türkçeye daha az ket vurması, sözcük dağarcığı, dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dilbilgisinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
4. Yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin Türkçe dil becerilerini kazanırken sözcük öğrenme konusu ile dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dilbilgisi alanında sorun yaşadıkları belirlenmiştir.
5. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, yabancı uyruklu öğrencilere yönelik Türkçe eğitim programlarının kazanım, içerik, kültürel değerler, okuma, yazma, tartışma ve konuşma konuları ile farklı kültürlerden öğrencilerin bireysel farklılıklarına önem vermesi gerekliliğini ortaya koymuştur.
6. Araştırmada, yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğreten eğitimcilerin mezun oldukları bölümlerinin, anadillerinin ve almış oldukları eğitimlerinin Türkçe öğretim süreçlerinde önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
7. Araştırmada Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenirken bellek stratejileri, bilişsel, telafi, üst-bilişsel stratejiler ve duyuşsal stratejileri bazen kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.
8. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenirken sosyal stratejileri sık sık kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

9. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, yabancı uyruklu öğrencilerin kullandıkları dil öğrenme stratejilerinde cinsiyetlerinin anlamlı olmadığını ortaya koymuştur.
10. Yabancı uyruklu öğrencilerin yaşları dil öğrenme stratejilerini kullanma durumlarında anlamlı bir fark yaratmamaktadır.
11. Araştırma sonuçları yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dilini algıladıkları zorluk derecesine göre dil öğrenme strateji kullanımlarında anlamlı bir fark yaratmadığını ortaya koymuştur.
12. Anadili Türkçe olanlarla arkadaşlık kuran yabancı uyruklu öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini kullanma durumları ile arkadaşı olmayanların stratejileri kullanma durumları arasında, arkadaşları olan öğrencilerin lehine anlamlı bir fark elde edilmiştir. Araştırmada sadece yabancı uyruklu öğrencilerin üst-bilişsel stratejileri kullanma durumlarında anlamlı bir fark elde edilmemiştir.
13. Araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dil yeterlik algılarının dil öğrenme stratejilerini kullanma durumlarında anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
14. Araştırmada, yabancı uyruklu öğrencilerin anadili Türkçe olanlarla karşılaştırıldığında Türkçe dil yeterlik algılarına göre bilişsel ve duyuşsal stratejileri kullanma durumlarında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.
15. Araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerin öğrendikleri yabancı dil sayısına göre dil öğrenme stratejilerini kullanma durumlarında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.
16. Yabancı uyruklu öğrencilerin dil öğrenmekten zevk alma durumlarının bilişsel ve sosyal stratejilerinde anlamlı bir fark yarattığı belirlenmiştir.
17. Araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeye hâkim olmanın önemine göre dil öğrenme stratejilerini kullanma durumlarında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

6.2. Öneriler

1. Türkçe dilini zorunluluktan dolayı öğrenen yabancı uyruklu öğrencilere dil öğrenmenin önemine yönelik farkındalık eğitimleri düzenlenmelidir.
2. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dil becerilerinin geliştirilmesinde anadilin Türkçeye ket vurmaması amacıyla, Türkçe eğitmenlerin yabancı

uyruklu öğrencilerin anadillerine yönelik genel bir bilgiye sahip olması önerilmektedir.

3. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dil öğrenme ihtiyaçlarının analiz edilerek, bu yönde bir programın geliştirilmesi önerilmektedir. Ayrıca, geliştirilecek olan programda öğrencilerin söz dağarcığı, dilbilgisi, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirecek öğrenci merkezli etkinlikler planlanması önerilmektedir.
4. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dilbilgisi, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirecek etkinliklerin çağdaş öğretim yaklaşımları ile desteklenmesi önerilmektedir.
5. Yabancı uyruklu öğrencilere yönelik geliştirilecek Türkçe öğretim programlarının kültürel değerlere göre şekillendirilmesi önerilmektedir. Özellikle Türkçe öğretiminde kültürel değerlerin yabancı uyruklu öğrencilere aktarılmasının önemli olduğuna inanılmaktadır.
6. Sınıf içi etkinliklerde yabancı uyruklu öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalı, programda farklı öğrenme biçimlerine hitap edecek yöntem, teknik ve materyallere yer verilmelidir.
7. Araştırmada, Türkçe öğreten eğitimcilerin mezun oldukları bölümlerinin veya almış oldukları eğitimlerin yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğretiminde önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, Türkçe öğreten eğitimcilerin belirli aralıklarda pratiğe dönük hizmet içi eğitimlere katılmaları ve bilgilerini güncellemeleri önerilmektedir.
8. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenirken bellek, bilişsel, telafi, üst-bilişsel ve duyuşsal stratejileri bezen kullandıklarıdır. Bu bağlamda, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinde dil öğrenme stratejilerini daha etkili kullanmalarını sağlayacak etkinlikler planlanması önerilmektedir.
9. Araştırmada anadili Türkçe olanlarla arkadaşlık kuran yabancı uyruklu öğrencilerin dil öğrenme stratejilerini daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda dil öğrenme stratejilerinde sosyal yaşantı alanlarının etkili olduğuna inanılmakta; yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenim süreçlerinde okul dışı öğrenme yaklaşımlarından yararlanılması önerilmektedir.

10. Araştırma sonuçları dil öğrenmekten zevk alan yabancı uyruklu öğrencilerin bilişsel ve sosyal stratejilerinde anlamlı bir fark yarattığını ortaya koymuştur. Bu bağlamda, öğrencilerin dil öğrenme sürecinde özellikle içsel motivasyonlarını arttıracak uygulamalar gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

11. Araştırmada, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeye hâkim olmanın önemine yönelik inançlarının dil öğrenme stratejilerini kullanmalarında etkili olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, Türkçe öğretim programlarında yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dilinin önemine yönelik inançlarını geliştirecek duyuşsal davranışlara yer verilmesi önerilmektedir.

12. Bu tezde yabancı uyruklu öğrencilerin dil öğrenme stratejilerinin kullanımının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, Türkçe öğreten eğitimcilerin yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dilini öğrenmelerine yönelik görüşleri de değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, gelecekte bu konuda gerçekleştirilecek olan çalışmalarda bu tezde ulaşılan mevcut eksiklikler ve sorunları gidermeye yönelik bir Türkçe öğretim programının geliştirilerek, etkililiğinin test edilmesi önerilmektedir.

13. Yükseköğretim kurumlarında yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğretimine yönelik bir lisans programının olmaması bir eksiklik olarak görülmekte, üniversitelerde bu programların açılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Adalı, O. (1983). Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi Üstüne. *Türk Dili, Dil ve Edebiyat Dergisi.* Sayı 379, s. 31-35.

Ayırır, İ. O., Arıoğul, S., ve Ünal, D. Ç. (2012). Cinsiyetin ve öğrenim alanlarının hazırlık öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejisi kullanımına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *42*, 60-71.

Aziz, M. (2007). Language learning strategy preferences of Chinese learners and their implications in English language teaching. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Akkaya, A. (2013). Yabancılara Türkçe Öğretimi Kapsamında Fıkralar: Nasreddin Hoca Fıkraları. *Millî Folklor, 100,* 171-181.

Aksan, D. (1975). Anadili. *Türk Dili Dergisi*, Haziran Sayısı.

Aksan, D. (1977). *Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim,* (3. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aktaş, T. (2004). Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12,* 45-51.

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

Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 5*(3), 728-748.

Arı, Ş. (2011). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaştırmalı Yöntem. *X. Uluslararası Dil, Yazın ve Deyişbilim Sempozyumu* (3 – 4 – 5 Kasım 2010, Gazi Üniversitesi), Bildiriler, s. 123-127. Ankara: Bizim Büro Basımevi.

Arslan, M. ve Akbarov, A. (2010). Türkiye'de yabancı dil öğretiminde motivasyon yöntem sorunu ve çözüm önerileri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, *24*, 179–191.

Arslan, M. ve Gürsoy, A. (2008). Rol Yapma ve Drama Etkinlikleriyle Yabancılara Türkçe Öğretiminde Motivasyonun Sağlanması. *Ege Eğitim Dergisi, 9*(2), 109-124.

Aydın, İ. (2009). Ana Dili Dersinin Etkinlik Alanları ve Dilbilgisi. *Milli Eğitim Dergisi,* Sayı: 181, 21.

Avustralya Öğretmenlik Standartları Ulusal Çerçevesi. (2013). Danışmanlık raporu. http://www.otmg.meb.gov.tr

Barın, E., Çangal, Ö. ve Başar, U. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Görev Yapacak Öğretmenlerin Alan Yeterliklerine İlişkin Bir Öneri. *International Journal of Language Academy, 5*(7), 81-98.

Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, 1*(1), 19-30.

Barut, A. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen üniversite öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri üzerine bir değerlendirme. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.

Biçer, N., Çoban, İ. ve Bakır, S. (2013). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Karşılaştığı Sorunlar: Atatürk Üniversitesi Örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7*(29), 125-135.

Biçer, N. (2011). *Kıpçak dönemi eserlerinin yabancılara Türkçe öğretimi açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2006). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods,* (5th edition). Boston: Allyn ve Bacon.

Bozovalı, E. (2014). Yabancı Dil Öğretiminde Alternatif bir Okul Modeli. *The Journal of Academic Science, 2*(1), 110-120.

Bugay, F. (1990). Aile içi tutumların kekemelik problem olan çocukların psiko-sosyal gelişimine etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri,* (10. baskı). Anakra: Pegem A Yayıncılık.

Can, E., ve Can, C. I. (2014). Türkiye'de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(2), 43-63.

Cesur, O., M. (2008). Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri, Öğrenme Stili Tercihi ve Yabancı Dil Akademik Başarısı Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü, (Yayımlanmamış doktora tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Cesur, M. O., ve Fer, S. (2007). Dil öğrenme stratejileri envanterinin geçerlik ve güvenirlik çalışması nedir? *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(2), 49-74.

Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures.* The Hague: Mouton.

Cohen, A. D. (2003). The learner's side of foreign language learning: Where do styles, Strategies, and tasks meet? *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 41*(4), 279-292.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. (2009). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (Third Edition). USA: SAGE Publications, Inc.

Creswell, J. W. (2013). Araştırma deseni (Çeviri Editörü S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.

Çangal, Ö. (2012). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültür Taşıyıcısı Olaark Türkler. *Gazi Üniversitesi AraştırmalarıAkademik Öğrenci Dergisi, 2*(2), 9-20.

Çelebi, M., D. (2006). Türkiye'de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Sosyal BilimlerEnstitüsü Dergisi, 21*(2), 285-307.

Çetin, B. (2017). İletişimsel Edinç ve Yabancı Dil Olarak Türkçede Dilbilgisi Öğretimi. *Turkish Studies – International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 12*(6), 179-196.

Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi İçin BiYol Haritası,* Yükseköğretim Kurulu Yayın No: 2014/2.

Çiftçi, M. (2004). *Kaşgarlı Mahmud'un dil öğretim yöntemi üzerine.* V. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildiri Kitabı. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 581-596.

Demircan, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri.* İstanbul: Ekin Eğitim-Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2015). *Kuramdan Uygulamaya Program Geliştirme.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Demirel, M., V. (2011). Türkçe 3. sınıf öğretmenlerinin yabancılara Türkçe öğretimi dersine ilişkin görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*, 128-138.

Demirel, Ö. (2010). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2010). *Türkçe Öğretimi.* Pegem Yayıncılık.

Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin kullandıkları dil öğrenme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43,* 141-153.

Derman, S. (2010). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğreniminde karşılaştıkları sorunlar. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 29,* 227-247.

Dışişleri Bakanlığı. (2015). *Türk Ekonomisinin Genel Görünümü,* http:/www.mfa.gov.tr/turk-ekonomisindeki-son-gelismeler.tr.mfa

Doğan, Y. (2014). Yabancılara Türkçe kelime öğretiminde market broşürlerinden yararlanma. *Journal of Language and Linguistic Studies, 10*(1), 89-98.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Engin, A., O. (2006). Yabancı dil (İngilizce) öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen Değişkenler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8* (2), 287-310.

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

Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Ergin, M. (1990). *Türk Dilbilgisi.* İstanbul: Bayrak.

Ergin, M. (2003). *Türk Dil Bilgisi.* İstanbul: Bayrak.

Finn, M., White, M. E., Walton, M. (2000). *Tourism and Leisure Research Methods.* London: Longman.

Göçer, A. (2017). Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde iletişimsel yöntemin özellikleri, kullanımı ve işlevleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 5*(4), 1-16.

Günay, D. (2007). *Metin Bilgisi (3rd edition).* İstanbul: Multilingual Yayınları.

Güneş, B. (2009). 1945-1980 arası Türkiye'de İngilizce eğitimi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

Güneyli, A. ve Gökçebağ, D. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Kıbrıslı Rumların kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Studies, 13*(4), 669-683.

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

Gürbüz, R. ve Güleç, İ. (2016). Türkiye'de Eğitim Gören Öğrencilerin Türkçeye İlişkin Görüşleri. *Sakarya University Journal of Education, 6*(2), 141-153.

Haznedar, B. (2010). Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz. ICONTE International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 11-13 November 2010, Antalya-Turkey.

Hengirmen, M. (2006). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi.* Ankara: Engin Yayın Evi.

Henrici, G. & Riemer, C. (2007). *"Zweitsprachenerwerbsforschung",* (Ed. Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm), Handbuch Fremdsprachenunterricht, A. Francke Verlag, Tübingen und Basel.

Hsiao, T.-Y. & Oxford, R. L. (2002). Comparing theories of language learning strategies: A confirmatory factor analysis. *Modern Language Journal*, *86*(3), 368-383.

Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizde yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Dil ve Dilbilim Çalışmaları Dergisi, 4*(2), 15-26.

İşcan, A. (2011). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Filmlerin Yeri ve Önemi. *Turkish Studies – International Periodicals for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 6*(3), 939-948.

Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come: *Educational Researcher, 33*(7), 14-26.

Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research, 1*(2), 112-133.

Kaldırım, A. ve Degeç, H. (2017). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Dinleme Esnasında Karşılaştıkları Sorunlar. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 7*(1), 19-36.

Kalfa, M. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Alan Yeterliklerine Dayalı Gereksinim Çözümlemesi. *Eğitim ve Bilim, 40*(181), s. 241-253.

Kana, F., Boylu, E. ve Başar, U. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmeni Yetiştirmenin Gerekliliği ve Lisans Programı Önerisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulaması, 12*(5), 1125-1138.

Kara, M. (2010). Oyunlarla Yabancılara Türkçe Öğretimi. *TÜBAR-XXVII,* 27, s. 407-421.

Karababa, Z., C. (2002). "Avrupa Dil Gelişim Dosyası [The European Language Portfolio (ELP)]". *Dil Dergisi, 117,* 87-90.

Kavcar, C. (2004). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınları.

Kavcar, C., Oğuzkan, F., ve Sever, S. (1999). *Türkçe Öğretimi.* Ankara: Engin Yayınları.

Kavcar, C., Oğuzkan, F., ve Sever, S. (1998). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi,* Ankara.

Keser, H. (2004). İlköğretim 4. sınıf bilgisayar ders kitaplarının görsel tasarım ilkelerine göre değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(3), 261-280.

Kınay, E., D. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dilbilgisi öğretimi için materyal geliştirme, *E-Dil Dergisi, 5,* 243-260.

Kıral, B. ve Kıral, E. (2011). Karma araştırma yöntemi (Mixed research design). *International conference on new trends in education and their implications (ICONTE) Bildiriler Kitabı içinde* (s. 294-298). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Kısakürek, M. A. (1969). Eğitim programlarının geliştirilmesi ile öğretim süreçleri arasındaki ilişkiler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 2*(1), 45-53.

Klein, W. (1984). Zweitspracherwerb-Eine Einfürhrung, Athenaum Verlag, Königstein.

Koç, N. (1993). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.* Ankara Üniversitesi Basımevi. Ankara.

Koç, N. (1992). *Açıklamalı Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü.* TDK Yayınları, 575, Ankara.

Koçer, Ö. (2013). Program geliştirmenin ilk basamağı: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihtiyaç ve durum analizi. *Eğitim ve Bilim, 38*(169), 159-174.

Köing, G. (2010). Dil Politikası ve Türkçe'nin Öğretimi. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Öğretmenliği Çalıştayı, 06-08 Nisan 2010, Marmaris. Ankara: Promeda Yayınları.

Kurudayıoğlu, M. ve Sapmaz, S. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Öğretimine Dair Öğretmen Bilişleri. *ZfWT, 8*(3), 85-102.

Kuruüzüm, A. ve Çelik, N. (2005). İkinci mertebe faktör modeli ile öğretmen iş doyumunu belirleyen faktörlerin analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29,* 137-146.

Kutlu, A. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürün araç olarak kullanımı: Gazi yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği (B1-B2 Seviyesi)**.** *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi, 23*(2), 697-710.

Leigh, A. ve Mean, S. (2005). Lifting teacher performance. Progressive Policy Institute,[Çevrim-içi: http://www.ppionline.org].

Lüle Mert, E. (2014). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin Geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitim Dergisi, 2*(1), 23-48.

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri.* Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

Memiş, M., R. (2016). Yabancı Dil Öğretiminde Eğitim Ortamı ve Kültür Aktarımı. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11*(9), 605-616.

Memiş, M., R. ve Erdem, M., D. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleşriler. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(9), 297-318.

Mete, F. ve Asar, A. (2014). Üniversite Programlarında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmeni Alan Yeterliklerinin Araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi, 1,* 121-141.

Mete, F. (2013). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin özel alan yeterlikleri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis.* London: Sage Publication.

Mutlu, H. H. ve Ayrancı, B. B. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geçmişten günümüze süregelen problemler. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences, 3*(2), 66-74.

Nair, G., K., S., Setia, R., Ghazali, S. N., Sabapathy, E., Mohamad, R., Myshithah, M. A., Muniandy, M. K., Theethappan, R., Hassan, W. A. W., & Hassan, N. S. I. C. (2012). Can Literature Improve English Proficiency: The Students Perspective. *Asian Social Science, 8*(12), 21-28.

Nalıncı, N., A. (2000). *Avrupa Birliği'ne tam üyelik yolunda başarının anahtarı: Yeniden Yapılanma.* Ankara: Ümit.

Olshtain, E. (2001). Functional Tasks for Mastering the Mechanics of Writing and Going Just Beyond in Teaching as a Second or Foreign Language. Ed. Celce-Murcia, M. Heinle ve Heinle Thomson Learning.

Onwuegbuzie, A, J. & Leech, N. L. (2004). "Enhancing the Interpretation of "Significant" Findings: The Role of Mixed Methods Research". *The Qualitative Report, 9*(4), 770-792.

Oxford, R., L. (1999). Style wars as a source of anxiety in language classrooms. In Young, D., J. (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning.* Boston: MacGraw-Hill.

Oxford, R., L. & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: expanding the theoretical Framework. *The Modern Language Journal, 78* (1), 12-28.

Özden Güneş, M., Boylu, E. ve Başar, U. (2017). İran'da yabancı dil olarak Türkçe öğreten Yerel öğretmenlerin dil öğretim tecrübelerine ilişkin bir durum tespiti çalışması *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (TAED), 59,* 595-613.

Özmen, D. T., ve Gülleroglu, H. D. (2013). Determining language learning strategies used by the students at Faculty of Educational Sciences based on some variables. *Egitim ve Bilim*, *38*(169), 30-40.

Ünal, Ç. D., Ayırır, İ. O., ve Arıoğul, S. (2011). İngilizce, Almanca ve Fransızca öğrenen üniversite öğrencilerinde yabancı dil öğrenme stratejilerinin kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *41*, 473-484.

Pang, E., Muaka, A., Bernhardt, E. B., & Kamil, M., L. (2009). Educational Practices Series 12. International Academyof Education (Section 1-6). http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac12e.pdf.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods,* (3rd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation.* Newbury Park, CA: Sage.

Rubin, J. (1987). *Learner Strategies: Theoretical Assumptions, Research History and Typology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Ryan, R., M. & Deci, E., L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25,* 54-67.

Seferoğlu, S., S. (2009). Yeterlikler, standartlar ve bilişim teknolojilerindeki gelişmeler Işığında öğretmenlerinsürekli mesleki eğitimi. Eğitimde Yansımalar IX: Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Çıkmazı Ulusal Sempozyumu. Ankara: Başkent Üniversitesi.

Senemoğlu, N. (2000). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Shmais, W. A. (2003). Language learning strategy use in Palestine. TESL-EJ, 7(2), 1–17.

Stake, R. E. (1967). Toward a technology fort the evaluation of educational programmes. R. Tyler, R. Gagne ve M. Scriven (eds.), Perspectives of Curriculum Evaluation (ss. 1-12) içinde, Chicago: Rand McNally.

Stern, H., H. (1992). Issues and Options in Language Teaching. London: Oxford University Press.

Şahin, M. (2006). *Avrupa Birliği Ülkelerinde ve Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması.* Yayımlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Tok, M., ve Yıgın, M. (2013). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Nedenlerine İlişkin Bir Durum Çalışması. *Dil ve Edebiyat Egitimi Dergisi, 2*(8), 132-147.

Topaloğlu, A. (1989). *Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü.* Ötüken Neşriyat, İstanbul.

Topbaş, S. ve diğerleri. (1998). *Türkçe Öğretimi.* Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Yayınları, 587.

Tunçel, H. (2016). Yunan Üniversite Öğrencilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçeye Yönelik Algıları ve Türkçe Öğrenme Sebepleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20*(1), 107-128.

Tüm, G. (2010). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Drama Tekniğinin Rolü. Çukurova Üniversitesi. Uçak, S. (2016). Dil Öğrenimi ve Edinimi Üzerine Bir Tartışma. *Aydın TÖMER, 1*(1), 65-79.

Varış, F. (1988). *Eğitimde Program Geliştirme.* Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Vural, R. ve Cenkseven, F. (2005). Eğitim Araştırmalarında Örnek Olay (Vaka) Çalışmaları: Tanımı, Türleri; Aşamaları ve Raporlaştırılması. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(10), 25-38.

Yaylı, D. (2009). Anadilinde ve yabancı dilde okuma. Yaylı D.ve Bayyurt Y. (Ed.), *Yabancılara Türkçe Öğretimi* içinde, s. 55-70. Ankara: Anı.

Weinstein, C., E., Humsan, J, & Dierking, D., R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich and M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (727-747). San Diego: Academic Press.

Wenden, A. (1991). *Learner strategies in language learning.* Hemel Hempstead: Prentice Hall.

White, C., Schramm, K. & Chamot, A. H. (2007) Research methods in strategy research: Re-examining the toolbox. A.D. Cohen ve E. Macaro (Eds.), *Language learner strategies: Thirty years of research and practice* (s. 93-116). Oxford:Oxford University Press.

Wood, B. B. (2001). Stake's Countenance Model: Evalualtion an Environmental Education Professional Development Course: *The Journal of Environmental Education, 32*(2), 18-27.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, F. ve Tüfekçioğlu, B. (2016). *Yabancı Dil Olarak Türçe Öğretimi: Kuramlar, Yöntemler, Beceriler, Uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi.

Yin, R. K. (2013). *Case study research: Design and methods.* Sage Publications.

Yorulmaz, B. (2000). Öğretmen ve Öğrenci Açısından Türkçe Öğretiminde Kitap ve Yöntem Sorunu. *Uluslararası Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu*, 11-13 Mayıs 2000, İstanbul. Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Öğretim Merkezi. Ankara Üniversitesi Basımevi. S.195.

Young, D. J. (1991). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. In E. K. Horwitz, ve D. J. Young (Eds.), Language anxiety: From theory and research to classroom implications (pp. 57-64). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

EKLER

EK 1: Strategy Inventory For Language Learning

STRATEGY INVENTORY FOR LANGUAGE LEARNINGY

Dear participant,

This scale (SILL – STRATEGY INVENTORY FOR LANGUAGE LEARNING) is a part of my research for my philosophy of doctorate dissertation in the Division of Curriculum and Instruction, Atatürk Faculty of Education, Near East University.

On the following pages, you will find statements related to learning a new language. Please read each statement in the scale carefully and mark the most appropriate choice for you (1, 2, 3, 4, or 5) that tells how true statement is in terms of what you actually do when you are learning the new language. You do not have to write your names and surnames on the scale. Please be assured that the data collected through the scale will be treated confidentially.

1. Never or almost never true of me
2. Generally not true of me
3. Somewhat true of me
4. Generally true of me
5. Always or almost always true of me

Thank you very much for your contribution.

Funda Gezer Faslı

Age:	Gender:	Mother Tongue:
Nationality:	Country you come from:	How long have you been in the Northern Cyprus?
Department:	What other languages do you speak other than your native language?	Would you like to take private lessons in Turkish to learn it better? ( ) Yes ( ) No
Are you interested in Turkish language? ( ) Yes ( ) Partly ( ) No	Do you think it is difficult to speak Turkish? ( ) Yes ( ) Partly ( ) No	Have you ever taken part in any cultural event or activity of the Northern Cyprus? ( ) Yes ( ) No
Do you have any Turkish Cypriot friends? ( ) Yes ( ) No		

Language (s) you speak at home:

How long have you been learning Turkish language? ***(Circle one of these options):***	0-1 years	2-3 years	4-5 years	6 and 6+ years
How do you rate your proficiency in Turkish language, compared with other students in your class? ***(Circle one of these options):***	Excellent	Good	Fair	Poor
How do you rate your proficiency in Turkish language, compared with native Turkish speakers? ***(Circle one of these options):***	Excellent	Good	Fair	Poor
How important is it for you to become proficient in Turkish language? ***(Circle one of these options):***	Very important	Important	Not important	

Why do you want to learn Turkish language? : (Check all that apply)
…….. interested in the language.
…….. interested in the culture.
Why do you want to learn Turkish language? : (Check all that apply)
…….. have friends who speak the language.
…….. required to take a language course to graduate.
…….. need it for my future career.
…….. need it for travel.
…….. it is a must course.
…….. other (list) ……
……

Do you enjoy language learning? (Circle one of these options):			Yes	No
How many languages have you studied? ***(Other than your native language)***	Only 1	2	3	3 +

Dear participant, Please do not leave any space empty.	Never or almost never true of me	Generally not true of me	Somewhat true of me	Generally true of me	Always or almost always true of me
Part A **When learning a new word…**					
1. I create associations between new material and what I already know.					
2. I put the new word in a sentence so I can remember it.					
3. I place the new word in a group with other words that are similar in some way (for example, words related to clothing, or feminine nouns).					
4. I associate the sound of the new word with the sound of a familiar word.					
5. I use ryhming to remember it.					
6. I remember the word by making a clear mental image of it or by drawing a picture.					
7. I visualize the spelling of the new word in my mind.					
8. I use a combination of sounds and images to remember the new word.					
9. I list all the other words I know that are related to the new word and draw lines to show relationship.					
10. I remember where the new word is located on the page or where I first saw or heard it.					
11. I use flashcards with the new word on one side and the definition or other information on the other.					
12. I physically act out the new word.					
When learning new material…					
13. I review often.					
14. I schedule my reviewing so that the review sessions are initially close together in time and gradually become more widely spread apart.					
15. I go back to refresh my memory of things I learned much earlier.					
Part B					
16. I say or write new expressions repeatedly to practice them.					
17. I imitate the way native speakers talk.					
18. I read a story or dialogue several times until I can understand it.					
19. I revise what I write in the new language to improve my writing.					
20. I practice the sounds or alphabet of the new language.					
21. I use idioms or other routines in the new language.					
22. I use familiar words in different combinations to make new sentences.					
23. I initiate conversations in the new language.					

Dear participant, Please do not leave any space empty.	Never or almost never true of me	Generally not true of me	Somewhat true of me	Generally true of me	Always or almost always true of me
46. When I cannot think of the correct expression to say or write, I find a different way to express the idea; for example, I use a synonym or describe the idea.					
47. I make up new words if I do not know the right ones.					
48. I direct the conversation to a topic for which I know the words.					
Part D					
49. I preview the language lesson to get a general idea of what it is about, how it is organized, and how it relates to what I already know.					
50. When someone is speaking the new language, I try to concentrate on what the person is saying and put unrelated topics out of my mind.					
51. I decide in advance to pay special attention to specific language aspects; for example, I focus the way native speakers pronounce certain sounds.					
52. I try to find out all I can about how to be a better language learner by reading books or articles, or by talking with others about how to learn.					
53. I arrange my schedule to study and practice the new language consistently, not just when there is the pressure of a test.					
54. I arrange my physical environment to promote learning; for instance, I find a quiet, comfortable place to review.					
55. I organize my language notebook to record important language information.					
56. I plan my goals for language learning, for instance, how proficient I want to become or how I might want to use the language in the long run.					
57. I plan what I am going to accomplish in language learning each day or each week.					
58. I prepare for an upcoming language task (such as giving a talk in the new language) by considering the nature of the task, what I have to know, and my current language skills.					
59. I clearly identify the purpose of the language activity; for instance, in a listening task I might need to listen for the general idea or for specific facts.					
60. I take responsibility for finding opportunities to practice the new language.					
61. I actively look for people with whom I can speak the new language.					
62. I try to notice my language errors and find out the reasons for them.					
63. I learn from my mistakes in using the new language.					

Dear participant, Please do not leave any space empty.	Never or almost never true of me	Generally not true of me	Somewhat true of me	Generally true of me	Always or almost always true of me
24. I watch TV shows or movies or listen to the radio in the new language.					
25. I try to think in the new language.					
26. I attend and participate in out-of-class events where the new language is spoken.					
27. I read for pleasure in the new language.					
28. I write personal notes, messages, letters or reports in the new language.					
29. I skim the reading passage first to get the main idea, then I go back and read it more carefully.					
30. I seek specific details in what I hear or read.					
31. I use reference materials such as glossaries or dictionaries to help me use the new language.					
32. I take notes in class in the new language.					
33. I make summaries of new language material.					
34. I apply general rules to new situations when using the language.					
35. I find the meaning of a word by dividing the word into parts which I understand.					
36. I look for similarities and contrasts between the language and my own.					
37. I try to understand what I have heard or read without translating it word-for-word into my own language					
38. I am cautious about transferring words or concepts directly from my language to the new language.					
39. I look for patterns in the new language.					
40. I develop my own understanding of how the language works, even if sometimes I have to revise my understanding based on new information.					
Part C					
41. When I do not understand all the words I read or hear, I guess the general meaning by using any clue I can find, for example, clues from the context or situation					
42. I read without looking up every unfamiliar word.					
43. In a conversation I anticipate what the other person is going to say based on what has been said.					
44. If I am speaking and cannot think of the right expression, I use gestures or switch back to my own language momentarily.					
45. I ask the other person to tell me the right word if I cannot think of it in a conversation.					

Dear participant, Please do not leave any space empty.	Never or almost never true of me	Generally not true of me	Somewhat true of me	Generally true of me	Always or almost always true of me
64. I evaluate the general progress I have made in learning the language.					
Part E					
65. I try to relax whenever I feel anxious about using the new language.					
66. I make encouraging statements to myself so that I will continue to try hard and do my best in language learning.					
67. I actively encourage myself to take wise risks in language learning, such as guessing meanings or trying to speak, even though I might make some mistakes.					
68. I give myself a tangible reward when I have done something well in my language learning.					
69. I pay attention to physical signs of stress that might affect my language learning.					
70. I keep a private diary or journal where I write my feelings about language learning					
71. I talk to someone I trust about my attitudes and feelings concerning the language learning process.					
Part F					
72. If I do not understand, I ask the speaker to slow down, repeat, or clarify what was said.					
73. I ask other people to verify that I have understood or said something correctly.					
74. I ask other people to correct my pronunciation.					
75. I work with other language learners to practice, review, or share information					
76. I have a regular language learning partner.					
77. When I am talking with a native speaker, I try to let him or her know when I need help.					
78. In conversation with others in the new language, I ask questions in order to be as involved as possible and to show I am interested.					
79. I try to learn about the culture of the place where the new language is spoken.					
80. I pay close attention to the thoughts and feelings of other people with whom I interact in the new language.					

EK 2: Yabancılara Türkçe Öğretimine İlişkin Akademisyen Görüşme Formu

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN AKADEMİSYEN GÖRÜŞME FORMU

Görüşme tarihi:
Görüşme saati:
Görüşmenin yapıldığı kurum:

Değerli Akademisyen,
Bu çalışma, "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programının Akademisyen ve Öğrenci Görüşleri Temelinde Değerlendirilmesi" başlıklı bilimsel bir çalışma olup, yabancı dil olarak Türkçe öğreten akademisyenler ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin görüşleri temelinde Türkçe öğretiminde dil bilinci ve Türkçe dil becerileri, Türkçe öğretim programı ve eğitimcilerin sahip olması gereken nitelikleri detaylandırarak irdeledikten sonra değerlendirmeyi ve bu süreçte yaşanan sorunları tespit edip çözüm önerileri sunmayı amaçlamaktadır. Çalışma sonucunda elde edilecek veriler üzerinden Türkçe öğretimi programını ile ilgili yaşanan problemlere ve problemleri gidermeye yönelik neler yapılması gerektiğine dair görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Bu duruma yönelik görüşlerinizi ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma için, sorulara vereceğiniz cevaplar sadece bu çalışmada kullanılacaktır. Ayrıca, çalışmada isminiz yer almayacaktır. Kişi isimleri gizli tutulup, her bir katılımcı için akademisyenin ilk harfi olan A kullanılacaktır.

Çalışmama katkı sağladığınız için teşekkür ederim.

Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Danışman: Doç. Dr. Ahmet GÜNEYLİ

Araştırmacı: Uz. Funda GEZER FASLI

Bölüm 1:

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER

1.1. Cinsiyetiniz: _____

1.2. Yaşınız: _____

1.3. Uyruğunuz: _____

1.4. Anadiliniz: _____

1.5.Eğitim düzeyiniz: Lisans ( ) Yüsek Lisans ( ) Doktora ( )

1.6. Mezun olduğunuz üniversite: _____

1.7. Mezun olduğunuz fakülte ve bölüm:

_____

1.8.Çalışıtığınız üniversite:

_____

1.9.Çalışıtığınız fakülte ve bölüm:

_____

1.10. Kaç yıldır öğretim veriyorsunuz:

_____

1.11. Unvanınız:

_____

1.12. Kaç yıldır yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretiyorsunuz: -

_____

1.13. Anadili olarak Türkçe eğitimi veriyor musunuz:

_____

1.14. Eğer veriyorsanız kaç yıldır veriyorsunuz:

_____

1.15. Hangi yabancı dili/dilleri biliyorsunuz:

_____

Bölüm II:

1.DİL BİLİNCİ VE TÜRKÇE DİL BECERİLERİ

1.1. Türkçeyi Öğrenme Nedenleri

1.1.1. Sizce Kıbrıs'taki yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin Türkçeyi öğrenme amaçları nedir/nelerdir?

1.1.2. Yukarıda belirttiğiniz öğrenme nedenleri içinde özellikle hangisi diğerlerine oranla daha önceliklidir?

1.1.3. Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen yükseköğretim öğrencilerinin öğrenme amaçları bir öğrenciden diğerine göre farklılık göstermekte midir? Neden?

I.2 Yabancı Uyruklu Öğrenciler için Türkçenin Önemi

1.2.1. Sizce yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin sözcük dağarcığını geliştirmek önemli midir? Neden?

1.2.2. Sizce yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin Türkçe dinleme becerilerini geliştirmek önemli midir? Neden?

1.2.3. Sizce yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerini geliştirmek önemli midir? Neden?

1.2.4. Sizce yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin Türkçe okuma becerilerini geliştirmek önemli midir? Neden?

1.2.5. Sizce yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin Türkçe yazma becerilerini geliştirmek önemli midir? Neden?

1.2.6. Sizce yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin Türkçe dilbilgisi düzeylerini geliştirmek önemli midir? Neden?

1.2.7. Yukarıda belirtilen dil özelliklerinden (sözcük dağarcığı, dinleme, konuşma, okuma, yazma, dilbilgisi) en çok hangisi öğrenciler için önemlidir? Neden?

1.3. Türkçe Dil Becerilerini Geliştirmek için Öneriler

1.3.1 Sizce yabancı uyruklu öğrencilerin ana dillerinin amaç dil olan Türkçe'ye ket vurmaması ya da daha az ket vurması için ne tür önlemler alınmalıdır?

1.3.1.1. Bu konuda önerileriniz nelerdir?

1.3.2 Sizce yabancı uyruklu öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirmek için neler yapılmalıdır?

1.3.3 Sizce yabancı uyruklu öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek için neler yapılmalıdır?

1.3.4 Sizce yabancı uyruklu öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için neler yapılmalıdır?

1.3.5 Sizce yabancı uyruklu öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için neler yapılmalıdır?

1.3.6 Sizce yabancı uyruklu öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için neler yapılmalıdır?

1.3.7 Sizce yabancı uyruklu öğrencilerin dilbilgisini geliştirmek için neler yapılmalıdır?

1.4 Türkçe Dil Becerilerini Öğrenirken Yaşanan Sorunlar

1.4.1 Sizce yabancı uyruklu öğrencilerin sözcük öğrenirken yaşadıkları sorunlar nelerdir ve bu sorunlar nasıl ortadan kaldırılabilir?

1.4.2 Sizce yabancı uyruklu öğrencilerin dinleme becerilerini öğrenirken yaşadıkları sorunlar nelerdir ve bu sorunlar nasıl ortadan kaldırılabilir?

1.4.3 Sizce yabancı uyruklu öğrencilerin konuşma becerilerini öğrenirken yaşadıkları sorunlar nelerdir ve bu sorunlar nasıl ortadan kaldırılabilir?

1.4.4 Sizce yabancı uyruklu öğrencilerin okuma becerilerini öğrenirken yaşadıkları sorunlar nelerdir ve bu sorunlar nasıl ortadan kaldırılabilir?

1.4.5 Sizce yabancı uyruklu öğrencilerin yazma becerilerini öğrenirken yaşadıkları sorunlar nelerdir ve bu sorunlar nasıl ortadan kaldırılabilir?

1.4.6 Sizce dilbilgisi ile ilgili yaşanan sorunlar nelerdir ve bu sorunlar nasıl ortadan kaldırılabilir?

2. EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETMEN NİTELİKLERİ BOYUTU

2.1. Eğitim Programı

2.1.1. Sizce yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecindeki eğitim gereksinimleri nelerdir?

2.1.2. Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretirken hangi kazanımların öncelikli olması gerekmektedir? Bu kazanımların gerçekleşmesi için belirlediğiniz amaçlarınız nelerdir?

2.1.3. Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretirken içeriği belirleme konusunda dikkate aldığınız ölçütler var mıdır?

2.1.4. Kültürel farklılıkları göz önünde bulundurur musunuz? Örneğin ne tür tartışma, konuşma, yazma ve okuma konularına öncelik verirsiniz?

2.1.5. Sizce Türkçe öğretirken farklı kültürlerden öğrencilerin aynı sınıfta bulunmaları bir engel midir?

2.1.6. Yabancı öğrencilere Türkçe öğretirken kullandığınız bir yöntem var mıdır? Lütfen nedenleri ile birlikte belirtiniz.

2.1.7. Öğretim sürecinde kullandığınız araç-gereçler var mıdır? Bu araç-gereçleri kullanma/kullanmama gerekçeleriniz nelerdir?

2.1.8. Öğrencilerinizi değerlendirirken ne tür ölçme araçları kullanırsınız? Neden?

2.1.9. Sizce sınıftaki yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe dil becerilerinin aynı düzeyde olması gerekli midir?

2.1.10. Yabancı uyruklu öğrencilere Türkçeyi öğretmek için haftalık ders saatiniz ne kadardır? Sizce bu süre yeterli midir?

2.2. Eğitimcilerin Sahip Olması Gereken Nitelikler

2.2.1. Türkçe öğreten eğitimcilerin mezun oldukları bölüm sizce önemli midir? Neden?

2.2.2. Sizce bu eğitimcilerin Türkçe bölümünden mezun olmaları gerekli midir? Neden?

2.2.3. Sizce bu eğitimcilerin anadillerinin Türkçe olması gerekli midir?

2.2.4. Sizce yabancı dil olarak Türkçe öğreten eğitimcilerin hangi bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir?

2.2.5. Sizce yabancı dil olarak Türkçe öğreten eğitimciler anadili olarak Türkçe öğretenlere oranla farklı eğitimden geçmeli midir ya da farklı özelliklere sahip olmalı mıdır? Neden?

EK 3 - Özgeçmiş

ÖZGEÇMİŞ

1. **Adı Soyadı:** Funda Gezer Faslı
2. **Doğum Tarihi:** 06.03.1975
3. **Unvanı:** Dr.
4. **Öğrenim Durumu:** Doktora

Derece	Alan	Üniversite	Yıl
Lisans	İngiliz Dili ve Edebiyatı	Ankara Üniversitesi	1998
Yüksek Lisans	Uygulamalı Dilbilimi: Sosyokültürel Yaklaşımlar	Goldsmiths College, University of London	2000
EdD	Education and Professional Studies	School of Social Science and Public Policy, King`s College, University of London	2007-2010
Doktora	Eğitim Programları ve Öğretim	Yakın Doğu Üniversitesi	2011-2018

5. **Akademik Unvanlar**

Uzman: 2000
Doktor: 2018

6. Yayınlar

6.1. Uluslararası hakemli dergilerde yayınlanan makaleler (SCI & SSCI & Arts and Humanities)

- Gezer, Faslı, F. (2018). The roles and competencies of instructors of teaching Turkish as a foreign language. Quality and Quantity. https://doi.org/10.1007/s11135-017-0673-6

6.2. Uluslararası diğer hakemli dergilerde yayınlanan makaleler

- Hursen, C., & Gezer Fasli, F. (2017). Investigating the efficiency of scenario based learning and reflective learning approaches in teacher education. *European Journal of Contemporary Education, 6*(2), 264-279 (ESCI).

- Hursen, C., & Gezer Fasli, F. (2017). The impact of reflective teaching applications supported with Edmodo on prospective teachers' self-directed learning skills. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 12*(10), 21-34 (ESCI).

- Hursen, C., Ozdamli, F., & Fasli, F.G. (2017). Developing a project with the Flipped Classroom approach. 9th International Conference on Theory and Application of Soft Computing, Computing with Words and Perception, ICSCCW 2017, 24-25 August 2017, Budapest, Hungary (Accepted).

- Gezer, Fasli, F., Cakmak, S., Fasli, E. (2014). A General Evaluation over the New Primary Curriculum in Turkey. *Procedia- Social and Behavioural Sciences,* 143, 586-590.

- Cakmak, S., Gezer, Fasli, F., Atanur, Baskan, G. (2013). Analysing Teacher Training and Education
  Systems in England, Turkey and Turkish Republic of Northern Cyprus and Offering Suggestions for the Problems Encountered in Teacher Training in Turkish Republic of Northern Cyprus. 89, 798-805.

7. Projeler

- **Seminer**
- **Panel**
- **Atölye Çalışması**
- **Ödüller**
- **Web of Science veya Scopus veri tabanlarında indekslenen dergilerde hakemlik**
- **İdari görevler**

1. Yakın Doğu Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Felsefe Grubu Öğretmenliği Bölüm Başkan Vekilliği (Ekim 2014- Şubat 2018)
2. Yakın Doğu Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölüm Başkan Vekilliği (Haziran-Eylül 2001 Yaz Dönemi)
3. Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Programları Geliştirme Koordinatörlüğün'de görev alma (Ekim 2018-)

8. Son iki yılda verilen dersler (YDÜ)

Akademik Yıl	Dönem	Dersin Adı	Haftalık Saati		Öğrenci Sayısı
			Teorik	Uygulama	
2018-2019	Güz	Türk Eğitim Tarihi	2		50
		Okul Deneyimi	1	5	5
		Öğretmenlik Uygulaması	2	6	60
		Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi	3	0	80
		Eğitim Felsefesi	2	0	40
	İlkbahar				
2017-2018	Güz	Eğitim Bilimine Giriş	3	0	70
		Okul Deneyimi	1	5	10
		Eğitimde Planlama ve Değerlendirme	3	0	10
	İlkbahar	Eğitimde Planlama ve Değerlendirme	3	0	5
		Dilbilimine Giriş	3	0	35
		Program Geliştirme Modelleri	3	0	10
		Okul Deneyimi	1	0	15

9. İş deneyimi

- 2001- Atatürk Eğitim Fakültesi, Yakın Doğu Üniversitesi (Öğretim Görevlisi)
- Nisan 2018 – Haziran 2018 Amerikan Elçiliği (Rum Kesimi) Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitmeni
- Eylül 2018 - Amerikan Elçiliği (Rum Kesimi) Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitmeni

EK 4 – Turnitin (Orjinallik Raporu)

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN AKADEMİSYEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ TEMELİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ

ORIGINALITY REPORT

12%	9%	7%	4%
SIMILARITY INDEX	INTERNET SOURCES	PUBLICATIONS	STUDENT PAPERS

PRIMARY SOURCES

1	docs.neu.edu.tr Internet Source	1%
2	www.turkcede.org Internet Source	1%
3	egitim.ege.edu.tr Internet Source	<1%
4	www.thesis.bilkent.edu.tr Internet Source	<1%
5	egitimvebilim.ted.org.tr Internet Source	<1%
6	acikarsiv.ankara.edu.tr Internet Source	<1%
7	Submitted to Yakın Doğu Üniversitesi Student Paper	<1%
8	METE, Filiz and GÜRSOY, Ülkü. "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmen	<1%