



Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü

Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ULUSLARARASI  
ÖĞRENCİLERİN YAŞADIKLARI SORUNLARA YÖNELİK BİR  
META-SENTEZ ÇALIŞMASI**

İrem OYAR

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2021



YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ULUSLARARASI  
ÖĞRENCİLERİN YAŞADIKLARI SORUNLARA YÖNELİK BİR META-SENTEZ  
ÇALIŞMASI

İrem OYAR

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü  
Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı  
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2021

## YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. <sup>(1)</sup>
- Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 5 ay ertelenmiştir. <sup>(2)</sup>
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. <sup>(3)</sup>

02/02/2021

İrem OYAR

<sup>1</sup>Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir \*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.  
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir  
\*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

## ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Prof. Dr. Ayten GENÇ danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

02/02/2021

İrem OYAR

## TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın hazırlanmasında bana yol gösterip değerli bilgilerini benimle paylaşan, kendimi geliştirebilmem için kıymetli vaktini ayırarak sabırla emek harcayan, beni yüreklendiren ve meslek hayatım boyunca değerli öğütlerini unutmayacağım saygıdeğer danışmanım Prof. Dr. Ayten Genç'e teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanıyla tanışmamı sağlayan, akıl hocalığı yaparak beni yönlendiren ve hiçbir zaman desteğini esirgemeyerek daha iyi bir yere gelebilmem için çaba sarf eden kıymetli hocam Emekli Dr. Öğretim Üyesi Erol Barın'a teşekkürü borç bilirim.

Bu çalışma hazırlanırken adeta bana el veren, değerli vaktini bana ayırarak tüm sorularımı yanıtlayan ve bu çalışmanın ortaya çıkmasında çok büyük emeği olan Öğr. Gör. Dr. Adalet Uyan'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak da her koşulda beni destekleyen, eğitimim için maddi, manevi her zaman yanımda olan sevgili aileme; anneme, babama, ablama ve M. Denizeren Uzun'a çok teşekkür ederim.

## ÖZET

OYAR, İrem. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Uluslararası Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlara Yönelik Bir Meta-Sentez Çalışması*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2021.

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin yaşadıkları sorunların örneklem grupları ülkelerine, milletlerine, dillerine göre sınırlandırılarak meta-sentez yöntemiyle incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öncelikle alanyazın taraması yapılmış ve uluslararası öğrenci sorunlarının incelendiği tespit edilen bilimsel çalışmalar belirlenen araştırma soruları çerçevesinde yirmi çalışmaya indirilmiştir. Bu işlem uygulanırken daha önce belirlenmiş olan meta-senteze dâhil edilme ölçütleri esas alınmıştır. Dâhil edilen yirmi bilimsel çalışmada örneklem gruplarının farklı olmasına özen gösterilmiştir. Belirlenen çalışmalar meta-sentez yönteminin gereği olarak ortak temalar, başlıklar altında gruplandırılmış ve detaylı olarak incelenmiştir. Bu ortak temalar, başlıklar sayesinde çalışmalarda verilmiş olan öğrenci sorunlarının hangi ülkeye, millete, dile göre değişiklik gösterdikleri tespit edilmiştir. Meta-sentez sonucu elde edilen veriler ise sonuç bölümünde detaylı bir şekilde raporlanmış ve bu veriler ışığında sorunlara yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Meta-sentez yönteminin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına kazandırılmış olması ve çalışmada elde edilmiş veriler ışığında uluslararası öğrencilerin yaşadıkları ortak sorunların belirlenip çözüm önerilerinin getirilmiş olmasının bilim dünyasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Anahtar Sözcükler**

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Meta-Sentez, Uluslararası Öğrenciler, Türkçe Öğrenim Sorunları

## ABSTRACT

OYAR, İrem. *A Meta-Synthesis Study For The Problems Experienced By International Students In Teaching Turkish As A Foreign Language*, Master's Thesis, Ankara, 2021.

Using meta-synthesis method, this study aims to examine the problems international students learning Turkish as a foreign language experiencing by limiting the sample groups according to their countries, nations, and languages. Accordingly, first, the literature review was done and the scientific studies that were determined to examine the problems of international students were reduced to twenty studies within the framework of the determined research questions. While applying this process, the criteria for inclusion in meta-synthesis previously determined. In the twenty scientific studies included, care was taken to ensure that the sample groups were different. The studies determined were grouped under common themes and titles as required by the meta-synthesis method and examined in detail. Thanks to these common themes and titles, it has been determined that the student problems given in the studies vary according to which country, nationality, and language. The data obtained as a result of the meta-synthesis are reported in detail in the conclusion section and various suggestions are made in consideration of the data. It is thought that the meta-synthesis method has been introduced to the field of teaching Turkish as a foreign language and that, in consideration of the data obtained in the study, determining the common problems experienced by international students and proposing solutions will contribute to the scientific world.

### Key Words

Teaching Turkish as a Foreign Language, Meta-Synthesis, International Students, Turkish Learning Problems



## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY .....	i
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI.....	ii
ETİK BEYAN.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER .....	vii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xi
TABLolar DİZİNİ .....	xiii
GİRİŞ .....	1
1. BÖLÜM: ARAŞTIRMANIN KAPSAMI .....	3
1.1. Problem Durumu .....	3
1.2. Araştırmanın Amacı .....	3
1.3. Araştırmanın Önemi .....	4
1.4. Sınırlılıklar.....	5
2. BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE .....	6
2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi .....	6
2.1.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Tarihi Süreci .....	6
2.1.2. Günümüzde Türkiye’de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi .....	8
2.1.3. Günümüzde Yurt Dışında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ....	14
2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Uluslararası Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar .....	16

3. BÖLÜM: YÖNTEM .....	20
3.1. Araştırma Modeli ve Deseni .....	20
3.2. Verilerin Toplanması .....	21
3.2.1. Çalışmaların Meta-Senteze Dâhil Edilme Ölçütleri .....	22
3.2.2. Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmalar .....	22
3.2.3. Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmalara Yönelik Betimleyici Özellikler .....	33
3.2.3.1. Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmaların Enstitü, Dergi ve Kongrelere Göre Dağılımı .....	33
3.2.3.2. Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmaların Araştırma Desenlerine Göre Dağılımı .....	36
3.2.3.3. Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmaların Konu Edindiği Öğrenci Sorunlarına Göre Dağılımı .....	37
3.2.3.4. Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmaların Örneklem Gruplarına Göre Dağılımı .....	38
3.3. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği .....	39
3.3.1. Kodlama .....	40
3.4. Verilerin Analizi .....	41
4. BÖLÜM: BULGULAR .....	45
4.1. Belirlenen Çalışmalarda Kullanılan Yöntemler .....	45
4.1.1. Araştırma Deseni .....	45
4.1.2. Veri Toplama Yöntemi .....	46
4.1.3. Veri Analizi Yöntemi .....	49
4.1.4. Örneklem Grupları .....	50
4.2. Belirlenen Çalışmalarda Ele Alınan Sorunlar .....	55
4.2.1. Temel Dil Becerilerinin Öğreniminde Yaşanan Sorunlar .....	55
4.2.1.1. Okuma Becerisi Öğreniminde Yaşanan Sorunlar .....	57
4.2.1.2. Yazma Becerisi Öğreniminde Yaşanan Sorunlar .....	59
4.2.1.3. Konuşma Becerisi Öğreniminde Yaşanan Sorunlar .....	61
4.2.2. Dil Bilgisi Öğreniminde Yaşanan Sorunlar .....	62
4.2.3. Öğrencilerin Yaşadıkları Genel Sorunlar .....	64
4.3. Belirlenen Çalışmalarda Varılan Sonuçlar .....	68

4.4. Belirlenen Çalışmalarda Yapılan Öneriler .....	72
4.5. Dâhil Edilen Çalışmalarda Ülkelere Göre Benzerlik ve Farklılıklar .....	83
4.5.1. Ana Dili ile Hedef Dil Arasında Alfabe Farklılığı Bulunan Uluslararası Öğrencilerin Ortak Sorunları .....	83
4.5.1.1. Ana Dili Arap Alfabesiyle Yazılan Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar .....	87
4.5.1.2. Ana Dili Kiril Alfabesiyle Yazılan Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar .....	90
4.5.1.3. Ana Dili Yunan Alfabesiyle Yazılan Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar .....	93
4.5.1.4. Ana Dili Çin Alfabesiyle Yazılan Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar .....	93
4.5.1.5. Ana Dili Hint Alfabesiyle Yazılan Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar .....	95
4.5.1.6. Ana Dili Gürcü Alfabesiyle Yazılan Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar .....	95
4.5.1.7. Ana Dili Kore Alfabesiyle Yazılan Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar .....	96
4.5.2. Ana Dili ile Hedef Dil Arasında Alfabe Farkı Bulunmayan Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar .....	96
4.5.3. Dile Maruz Kalma Durumlarına Göre Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar .....	97
4.5.3.1. Türkiye’de Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar .....	97
4.5.3.2. Yurt Dışında Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar .....	100
4.5.4. Coğrafi ve Kültürel Yakınlıklara Göre Uluslararası Öğrencilerin Yaşadıkları Ortak Sorunlar .....	105
4.5.4.1. Orta Doğu Ülkelerindeki Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar ...	105
4.5.4.2. Asya Ülkelerindeki Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar .....	108
4.5.4.3. Doğu Avrupa Ülkelerindeki Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar .....	111

4.5.4.4. Kuzey Afrika Ülkelerindeki Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar .....	113
4.5.4.5. Balkan Ülkelerindeki Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar .....	116
4.5.4.6 Amerika Birleşik Devleti'ndeki Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar .....	118
SONUÇ .....	120
KAYNAKÇA .....	131
EK 1. Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmalar .....	136
EK 2. Alanyazın Taramasında Tespit Edilen Ancak Meta-Senteze Dâhil Edilmeyen Diğer Bilimsel Çalışmalar .....	139
EK 3. Türkiye'deki Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Merkezleri Listesi .....	143
EK 4. Etik Kurul İzni Muafiyet Formu .....	149
EK 5. Orijinallik Raporu .....	150
EK 6. Turnitin Benzerlik İndeksi .....	151
ÖZGEÇMİŞ .....	152

## KISALTMALAR DİZİNİ

Akt.: Aktaran

Ed.: Editör

Bs.: Baskı

Haz.: Hazırlayan

Bkz.: Bakınız

Vb.: Ve benzeri

TÖMER: Türkçe Öğretim Merkezi

YTB: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı

TİKA: Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı

YEE: Yunus Emre Enstitüsü

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

PICTES: Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi

UNICEF: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

AFAD: Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı

MAP: Misafir Askerî Personel

TYS: Türkçe Yeterlik Sınavı

YÖS: Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı

AOÖÇ: Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

ABD: Amerika Birleşik Devleti

ESTÜDAM: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi

AEÜSBED: Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi

SPSS: Sosyal Bilimler için İstatistik Programı

KPG: Yunanistan Devlet Sertifika Sınavları

## TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmaların Temel Özellikleri

Tablo 2. Belirlenen Araştırmaların Enstitü, Dergi ve Kongrelere Göre Dağılımı

Tablo 3. Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmaların Araştırma Desenleri

Tablo 4. Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmaların Konu Edindiği Öğrenci Sorunları

Tablo 5. Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmaların Örneklem Gruplarına Göre Dağılımları

Tablo 6. Örnek Kodlama Şablonu

Tablo 7. Ortak Temalar

Tablo 8. Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmalarda Kullanılan Araştırma Desenleri

Tablo 9. Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmalarda Kullanılan Veri Toplama Yöntemleri

Tablo 10. Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmalarda Kullanılan Veri Analizi Yöntemleri

Tablo 11. Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmaların Örneklem Grupları

Tablo 12. Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmaların Ükelere Göre Örneklem Grupları Listesi

Tablo 13. Belirlenen Çalışmalardaki Beceri Sorunları

Tablo 14. Uluslararası Öğrencilerin Okuma Becerisinde Yaşadıkları Sorunlar

Tablo 15. Uluslararası Öğrencilerin Yazma Becerisinde Yaşadıkları Sorunlar

Tablo 16. Uluslararası Öğrencilerin Konuşma Becerisinde Yaşadıkları Sorunlar

Tablo 17. Uluslararası Öğrencilerin Dil Bilgisi Öğreniminde Yaşadıkları Sorunlar

Tablo 18. Uluslararası Öğrencilerin Yaşadıkları Genel Sorunlar

Tablo 19. Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmaların Sonuçları

Tablo 20. Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmalarda Yer Alan Öneriler

Tablo 21. Ana Dili ile Hedef Dil Arasında Alfabe Farklılığı Bulunan Uluslararası Öğrencilerin Sorunları

Tablo 22. Ana Dili Arap Alfabesiyle Yazılan Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar

Tablo 23. Ana Dili Kiril Alfabesiyle Yazılan Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar

Tablo 24. Ana Dili Çin Alfabesiyle Yazılan Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar

Tablo 25. Ana Dili Latin Alfabesi ile Yazılan Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar

Tablo 26. Türkiye’de Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar

Tablo 27. Yurt Dışında Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar

Tablo 28. Orta Doğu Ülkelerindeki Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar



Tablo 29. Asya Ülkelerindeki Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar

Tablo 30. Doğu Avrupa Ülkelerindeki Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar

Tablo 31. Kuzey Afrika Ülkelerindeki Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar

Tablo 32. Balkan Ülkelerindeki Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar

## GİRİŞ

Dil öğretimi temelde iki başlıkla ele alınmaktadır: yabancı dil öğretimi ve ana dili öğretimi. Buradaki temel fark ise ana dil doğal yollarla edinilirken, yabancı dil öğretim yoluyla öğrenilir. Türk dili Türkçe konuşulan ülkelerde veya yabancı ülkelerde öğretilbilir/öğrenilebilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi de dâhil olmak üzere yabancı dil öğretimi/öğrenimi içinde pek çok farklı aşamayı ve durumu barındıran bir süreçtir. Yabancı dil öğreniminde iki temel süreçten bahsedilebilmektedir. Bunlardan ilki öğrenci ile onun sosyal, kültürel veya fiziksel çevresi arasında gelişen dışsal-etkileşimsel süreç olmakla beraber ikincisi ise; gelişim ve edinimin öğrencide yarattığı içsel-psikolojik süreçtir (Illeris, 2009, ss. 7-8; akt. Durmuş, 2013, s. 21). Sürecin kendi içinde barındırmış olduğu bu zorluklar nedeniyle yabancı dil öğrenenler kimi zaman birtakım sorunlarla karşılaşabilmektedirler. Bu sorunların bir kısmı eğitim sürecini kapsayan öğretici, eğitim ortamı, ders programı ve materyal kaynaklı sorunlar olurken bir kısmı da hedef dilin özelliklerinden kaynaklanan sorunlar olabilmektedir. Sorunların tespiti ve değerlendirilmesinde öncelikle hedef dil olan Türkçenin Türkiye’de mi yoksa yurt dışında mı öğrenildiği önem kazanmaktadır, çünkü sorunların içerikleri ve olası çözüm önerileri iki durumda da değişiklik gösterebilmektedir. Türkiye’de Türkçe öğrenen uluslararası öğrenciler günlük hayatta Türkçeye ve Türk kültürüne maruz kalmaları nedeniyle daha avantajlı durumdayken, yurt dışında Türkçe öğrenen öğrencilerin bu maruz kalma durumu söz konusu olmadığı için daha fazla çaba harcamaları gerekmektedir. Dolayısıyla da iki öğrenci grubunun sorunları birbirinden farklılık gösterebilmektedir. Bir başka önemli konu ise, hedef dil olan Türkçeyi öğrenen öğrencilerin ana dilleri ve sahip oldukları kültürel birikimlerdir. Bunun nedeni öğrencinin ana dilinin yapısal özellikleri, kullandıkları alfabe ve ses yapısı, yetiştiği ülkenin kültürel birikimi gibi etmenlerin Türkçe öğrenme sürecini etkilemesidir. Alanyazın taramasında da farklı ülke, millet ve dile sahip öğrencilerin Türkçe öğrenirken farklı sorunlar yaşadıklarına ilişkin çalışmalar bulunmuştur. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin yaşadıkları sorunların ele alındığı söz konusu bilimsel araştırmalar gözden geçirildiğinde örneklem gruplarının ülke, millet, dil başlıkları altında gruplandırıldıkları görülmüştür. Örnek olarak ana dili Arapça olan

öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları sorunlar ya da Belarus'ta Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar vb. başlıklara sahip bilimsel çalışmalar verilebilir. Dolayısıyla literatürde sayıca büyük bir yere sahip olan bu çalışmalarda verilerin karşılaştırılarak ülke, millet ve dil gruplandırması yapıldığında uluslararası öğrenci sorunlarının ne gibi benzerlik ve farklılıklar gösterdiklerinin tespitine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada da sözü edilen bu sorunların tespiti amaçlanmıştır. Bu doğrultuda hazırlanacak olan bu yüksek lisans tezinin “Kavramsal Çerçeve” başlıklı birinci bölümünde Türkiye’de ve yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, “Yöntem” başlıklı ikinci bölümde çalışmada kullanılan yöntem ve “Bulgular” başlıklı üçüncü bölümde meta-sentez yöntemiyle karşılaştırması yapılacak bilimsel çalışmalardan elde edilecek veriler tablolar hâlinde sunulacaktır. “Sonuç ve Öneriler” başlıklı son bölümde de süreç ve bulgular detaylı bir şekilde raporlaştırılarak verilecek ve çeşitli önerilerde bulunulacaktır.

# 1. BÖLÜM

## ARAŞTIRMANIN KAPSAMI

### 1.1. PROBLEM DURUMU

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili yapılan alanyazın taramasında öğrenci sorunlarını ele alan çok sayıda akademik çalışma olduğu ve bu sorun odaklı çalışmaların kendi içinde büyük bir kısmında sorunların ülke, millet ve dil çerçevesinde incelendiği tespit edilmiştir. Çalışmaların örneklemi Türkiye ve yurt dışı olmak üzere değişiklik göstermektedir. Ele alınan öğrenci sorunlarını ise dil bilgisi, dört temel beceri, motivasyon ve kültür gibi konular oluşturmaktadır. Sayıca kayda değer bir yere sahip olan bu çalışmaların zaman içinde hangi değişimlerden geçtikleri, ortak ve farklı yönleri ışığında alana katkılarını sunabilmek adına değerlendirilmeye ihtiyaç duyulduğu gözlemlenmektedir.

### 1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında hazırlanmış olan akademik çalışmalar içerisinde öğrenci sorunlarını ele alan çalışmaların çokluğu dikkat çekmektedir. Bu çalışmaların büyük bir çoğunluğu da öğrenci sorunlarını “ülke, millet ve dil” odaklı incelemiştir. Öğrenci sorunları odaklı çalışmaların sayıca çok olması sebebiyle bu çalışmaların ortak ve farklı yönlerinin, değişim ve gelişim süreçlerinin belirlenmesine ihtiyaç duyulduğu gözlemlenmiştir. Bu ihtiyaçtan hareketle bu çalışmada öğrenci sorunlarını ülke, millet ve dil odaklı ele alan akademik çalışmaların benzer ve farklı yönlerinin belirlenmesi ve elde edilen bulguların sentezlenmesiyle alana bütüncül bir bakış açısı kazandırılması hedeflenmektedir. Bu sayede hem farklı dil aileleri ve kültürlerden gelen öğrencilerin yaşadıkları ortak sorunların tespiti hem de olası çözüm önerilerinin bir araya getirilmesi sağlanacaktır. Çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- Yapılan çalışmalarda öğrencilerin hangi sorunları ele alınmıştır? Bu sorunların kaynakları nelerdir?
- Belirlenen sorunların hangileri ortaktır? Ülke, millet ve dile göre değişiklik gösteren sorunlar nelerdir?
- Söz konusu çalışmalarda tespit edilen sorunlara yönelik hangi öneriler geliştirilmiştir?

### 1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Günümüzde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi hem yurt içinde hem yurt dışında giderek daha büyük kitlelere ulaşmakta ve bu alanda yapılan çalışmalar nitelikli bir öğretim sağlanmasına katkıda bulunmaktadır. Söz konusu çalışmaların bu alanın önemi doğrultusunda ilerleyen zamanlarda artacağı öngörülmektedir. Meta-sentez yönteminin uygulanması planlanan bu çalışmada uluslararası öğrencilerin Türkçe öğreniminde yaşadıkları sorunlar hakkında ülke, millet ve dil odaklı olarak hazırlanmış çalışmalar tespit edilecektir. Uluslararası öğrencilerin yaşadıkları sorunlar doğrultusunda çalışmalarda açıklanan amaç, yöntem, bulgular, sonuç ve araştırmacıların sunmuş oldukları önerilerin sentezlenerek değerlendirilmesi sayesinde alana bütüncül bir bakış açısı kazandırılarak mevcut durumun tespiti planlanmaktadır. Bu tespit aracılığıyla alanda bir açık ya da yığılma varsa bu hususa dikkat çekilmiş olacaktır. Yapılacak olan sentez sonucunda öğrencilerin sorunlarının benzer ve farklı yönlerinin tespiti ile yaşanan sorunlarda kültürel, dilsel ve ulusal unsurların etkisinin ortaya çıkmasıyla beraber gelecekte hazırlanacak olan akademik çalışmalarda hangi konulara daha çok ağırlık verilmesi gerektiğinin netleşeceği düşünülmektedir. Bununla birlikte sorunların tespitinin alanda geliştirilecek öğretim malzemelerine de fayda sağlayacağı öngörülmektedir. En önemlisi de son yıllarda özellikle eğitim alanında kullanımının yaygınlaştığı gözlemlenen meta-sentez yönteminin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına kazandırılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### **1.4. SINIRLILIKLAR**

Bu çalışma meta-sentez yöntemini uygulamak üzere uluslararası öğrenci sorunlarını ülke, millet ve dil odaklı ele alan 20 akademik çalışmanın incelenmesi ile sınırlandırılmıştır. Çalışmanın güncel olabilmesi için sadece 2010-2020 yılları arasında hazırlanmış akademik çalışmalar dâhil edilmiştir.

## 2. BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

##### 2.1.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Tarihi Süreci

İş, eğitim, göç ve ilişkiler gibi çeşitli sebeplerle her yıl pek çok uluslararası öğrenci Türkçe öğrenmektedir. Günümüzde gerek öğretim materyalleri gerekse kurs imkânlarıyla gittikçe yaygınlaşan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinin başlangıcı bilimsel araştırmaların ışığında bilinen ilk Türkçe sözlük olan Dîvânu Lugâti't-Türk'e kadar uzanmaktadır. Geçmişten günümüze yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yolculuğu pek çok çalışmada aşamalarla açıklanmıştır. (Detaylı bilgi için bkz. Arslan, 2012, ss. 169-170).

Bu sürecin detaylarına inildiğinde dünyanın çeşitli bölgelerinde çeşitli amaçlarla yabancılara Türkçe öğretildiği görülmüştür. Özellikle de 16. yüzyılla birlikte ortaya çıkan oryantalizm akımı sayesinde Avrupa üniversitelerinde doğu kültür ve dillerini inceleyen programlar açılmış, böylelikle Türk kültürü ve dili yabancılar tarafından incelenmiştir (Güzel ve Barın, 2016, s. 17). Bu durum aslında Osmanlı Devleti'nin o dönemdeki Avrupa üzerindeki etkisi ve Avrupa devletlerinin Osmanlı Devleti ile kurdukları siyasi ve ekonomik ilişkilerin bir sonucu olarak görülebilmektedir. Osmanlı Devleti'nde yapılan yabancılara Türkçe öğretimine ise Yeniçeri Ocağı için yetiştirilen devşirme çocukları örnek vermek mümkündür. Doğu dilleri ve Türkçe tercümanlarının yetiştirilmesi için Venedik Cumhuriyeti'nde 1551'de ilk Dil Oğlanları kurulmuştur (Biçer, 2012 s. 125). Devamında 1669 yılında Fransa'da da "dil oğlanları" adıyla her üç yılda bir 6-9 yaşlarındaki çocukların bir kısmı İstanbul'daki Katolik papazlarının yanına Türkçe öğrenmek için yollanmıştır (Barın, 2004, s. 21). Bu örneği İtalya ve Fransa'dan sonra 1754 yılında Avusturya, 1766 yılında Polonya ve 1814 yılında İngiltere takip etmiştir (Ağıldere, 2010, s. 695; akt. Biçer, 2012, s. 125). Avrupa'da görülen Türkçe ilgisi benzer siyasi, ekonomik ve sosyal sebeplerle Rusya'da da görülmüştür. Çar I.

Petro yakın doğu siyaseti için gerekli olduğunu düşündüğü Türkçe, Arapça ve Farsça bilen tercümanların yetiştirilmesini emretmiş, böylelikle I. Petro Bilimler Akademisi (1724-1725) kurulmuştur. Bu kurumda şarkiyat ve Türkoloji çalışmaları önem kazanmıştır (Açık, 2011, s. 603). 1753 yılında ise Avusturya-Macaristan İmparatoriçesi Maria Theresia tarafından Türkçe bilen diplomat ve tercümanları Osmanlı Devleti'ne yollayabilmek için "Viyana Diploması Akademisi" kurulduğu bilinmektedir (şahin, 2008, s. 61). Ayrıca Biçer'e göre (2012, s. 124) o dönemde Osmanlı Devleti'nin resmî dilinin Türkçe olması sebebiyle yabancı bürokrasi çalışanlarının da iyi seviyede Türkçe bildiği düşünölmektedir.

Tüm bu durumların sonucunda Avrupa'da artan Türkoloji eğilimiyle beraber Türkçe dil bilgisi içerikli kitaplar yazılmıştır. Dilaçar'ın (1970, ss. 198-199) çalışmasında belirttiği üzere Avrupa'da İtalyan Jesuit papazı Pietro Ferraguto tarafından yazılmış olan ilk Türkçe gramer (Grammatica Turchesca) 1940 yılına kadar Napoli Milli Kütüphanesi'nde yazma eser olarak kalmıştır. Bu süreçte Avrupa'daki Türkoloji çalışmaları devam etmiş ve 1612'de Almanya Leipzig'de Hieronymus Megiser isimli Alman yazar Latince açıklamalı olarak "Dört Bölümde Türk Dilinin Esasları" (Institutionum Linguae libri quatuor) başlıklı Türkiye Türkçesinin ilk dil bilgisi kitabını yayınlamıştır ve kendisi Leipzig Üniversitesi'nde Türkçe dersleri vererek Avrupa'nın ilk Türkoloji profesörü olmuştur (Dilaçar, 1970 ss. 199-210). Yurt dışındaki bu çalışmaların yanında Osmanlı Devleti'nde de yabancı dil olarak Türkçe öğretime dair çalışmaların olduğu görölmektedir. Bunlardan biri de 1892'de Selim Gürcü tarafından yazılan (Ecnebilere Mahsus) "Elifbâ-yı Osmanî" kitabıdır. Yazarın yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla hazırlamış olduğu bu eser okuma ve yazmayı öğrenecek öğrencilere yönelik bir alfabe kitabıdır (Barın, 2010, s. 124).

Cumhuriyet dönemine gelindiğinde ise yabancı dil olarak Türkçe eğitimlerinin üniversiteler öncülüğünde verildiği görölmektedir. 1958-1960 yıllarında Robert Koleji Yüksekokulu olan Boğaziçi Üniversitesi'nde, 1963-1974 yıllarında Ankara Üniversitesi'nde, 1974-1975 yıllarında İstanbul Üniversitesi'nde ve 1975'te ODTÜ'de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi faaliyetleri başlatılmıştır ve bunlar daha çok uluslararası öğrenci ve öğretim elemanlarına yönelik olmuştur (Durmuş, 2013, ss. 108-



109). Başlangıçta ihtiyaca yönelik atılmış olan bu adımlar 1984 yılında Ankara Üniversitesi TÖMER'in kurulmasına vesile olmuştur (Ankara Üniversitesi TÖMER). Bu sayede günümüzün modern dünyasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için bu tarih milat kabul edilmiş ve o günden bugüne dek oldukça gelişim kaydedilmiştir. Ankara Üniversitesi'nin atmış olduğu bu adımın devamında 1992 yılında Ege Üniversitesi Türk Dünyası Araştırmaları Enstitüsü bünyesinde yer alan Türkçe Öğretim Merkezi açılmıştır (Ege Üniversitesi Türk Dünyaları Araştırmaları Enstitüsü). Sonrasında ise 1994 yılında Gazi Üniversitesi TÖMER kurulmuştur (Gazi Üniversitesi TÖMER). Artan talepler sonrasında ise günümüze gelene kadar hem özel hem devlet üniversiteleri bünyesinde çok sayıda Türkçe Öğretim Merkezi açılmıştır. Bu üniversitelere pek çok ülkeden uluslararası öğrenci gelmiş ve Türkçe öğrenmiştir.

Üniversitelerin Türkçe öğretim merkezlerinin öneminin artmasını sağlayan olay ise Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'nin dağılmasının ardından özgürlüğüne kavuşan Türk Cumhuriyetlerinin yetişmiş iş gücü oluşturmalarına yardımcı olmak adına 1992 yılında Türkiye Cumhuriyeti tarafından hayata geçirilen "Büyük Öğrenci Projesi" olmuştur. Proje kapsamında Türkiye Türkçesi öğretilen öğrenciler kültür elçisi görevi üstlenmişlerdir. Bu proje sayesinde ilk kez uluslararası öğrencilere yönelik politikalar sistematik hâle getirilmiştir (Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı). Aynı dönemde değişen dünya dengelerine bakıldığında başta Türk Cumhuriyetleri olmak üzere Türkiye ile tarihi ve kültürel bağları olan ülkeler ile iş birliği amaçlı 1992 yılında Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı kurulmuştur (TİKA). Bu süreç içerisinde TİKA yurt dışında Türkçe kursları açmış ve gerekli desteği sağlamıştır. Ayrıca "Türkçe Öğreniyoruz ORHUN" ve "Türkçe Öğreniyoruz GÜNEŞ" isimli kitaplar da Türk Cumhuriyetleri vatandaşlarına yönelik hazırlanmış kitaplardır.

### 2.1.2. Günümüzde Türkiye'de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Geçmişten günümüze doğru yabancı dil olarak Türkçe öğrenim talebi giderek artmıştır. Artan taleple hem daha fazla materyal ve kurs ihtiyacı doğmuş hem de standartlaşma sorunu ortaya çıkmıştır. Bu sebeplerle 2009 senesinde Yunus Emre Enstitüsü kurulmuştur. YEE kurulmadan önce Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi

çoğunlukla üniversitelerin Türkçe öğretim merkezleri ve elçiliklerde yapılmaktaydı. Enstitünün amacı Türkiye, Türk dili ve tarihini dünyaya tanıtarak bu alanda eğitim almak isteyenlere yurt dışında hizmet vermek olarak belirlenmiştir (YEE). Enstitünün merkezi Ankara’da olup, Türkiye’ye gelmiş olan yabancı öğrenciler için Türkçe kursları açmakta ve açılan bu kursların materyal, ders kitabı vb. ihtiyaçlarını karşılamaktadır. Yabancılar için hazırlanmış olan Yedi İklim Türkçe seti (A1-C2), yurt dışında Türkçenin 2. dil olarak öğretildiği okulların öğrencilerine yönelik Türkçe Öğreniyorum seti (1-4) ve çocuklara yönelik hazırlanan Çocuklar için Türkçe (ÇİT) seti başlıca ders kitapları olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunların yanında Zenginleştirilmiş Kitap (Z-Kitap), Resimlerle Kelime Öğreniyorum (tematik sözlük), Yedi İklim Türkçe Konuşma ve Yazma Kitabı, Yedi İklim Türkçe Damak Tadı, Yedi İklim Türkçe Video Etkinlik Kitabı, Tematik Dil Afişleri ve seviyelere göre hazırlanmış hikayelerden oluşan yardımcı materyaller hazırlanmıştır. Ayrıca enstitüye ait olan uzaktan öğretim portalı sayesinde çevrim içi Türkçe öğretimi de yapılmaktadır.

Yunus Emre Enstitüsünün kurulmasının ardından 2010 yılında kurulan Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı ise yurt dışındaki Türk vatandaşları, kardeş topluluklar ve Türkiye’de eğitim alan uluslararası burslu öğrenciler için yapılan faaliyetleri düzenleme ve geliştirme sorumluluğunu üstlenmiştir (YTB). 2012 yılında “Türkiye Bursları” projesi hayata geçirilmiş ve Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarında eğitim almaları için uluslararası öğrencilere burs vermeye başlanılmıştır. Türkiye Bursları kapsamında Türkiye’ye gelen ama Türkçe bilmeyen öğrenciler için eğitim görecekları yükseköğrenim kurumunun eğitim dilinin Türkçe olup olmadığı fark etmeksizin bir yıl ücretsiz Türkçe eğitimi verilmesi sağlanmıştır (Türkiye Bursları).

Kurumun resmî internet sitesinde yer alan 2019 Faaliyet Raporu’nda yer alan Türkiye Burslarına yönelik faaliyetler incelendiğinde burslandırmalar hakkında verilen bilgiler dikkat çekicidir. Rapor detaylı incelendiğinde çoğunlukla uzun dönem burslandırma yapıldığı ve bu grubu çoktan aza doğru lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin oluşturduğu görülmüştür (T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı 2019 Faaliyet Raporu, s. 50). Bölgesel burslandırmaya bakıldığında ise çoktan aza doğru Orta Doğu, Sahra Altı Afrika, Orta Asya ve Kafkasya,

Güney Asya, Balkanlar, Kuzey Afrika, Asya Pasifik, Avrupa, Kuzey Amerika, Latin Amerika ve Karayipler bölgelerinin geldiği tespit edilmiştir (T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı 2019 Faaliyet Raporu, s. 52).

2019 yılında 167 ülkeden 145.700 başvuru ile Türkiye Burslarına rekor başvuru yapılmıştır. Buna ek olarak son on yılda Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören uluslararası öğrenci sayısı %75 oranında artış göstermiştir ve güncel bilgilere göre 25.000 burslu olmak üzere yaklaşık 148.000 uluslararası öğrenci sayısı ile Türkiye en çok uluslararası öğrenciye sahip ülkeler arasında yer almaktadır (YTB). Her yıl yoğun başvuru alan Türkiye Burslarının resmî internet sitesinde yer alan bilgilere göre sağladığı finansal desteğin yanında öğrencilerin Türkiye'de aldıkları eğitim boyunca her tür sosyal, kültürel ve akademik faaliyetlere katılmalarına olanak sağlamakta ve destek olmaktadır. Bu amaçla da “Uluslararası Öğrenci Akademisi Programı” hazırlanmıştır (Türkiye Bursları). Ayrıca eğitimlerini tamamlayarak ülkelerine dönen uluslararası öğrenciler ülkeleri ile Türkiye arasında köprüler kuran gönüllü elçiler olmaktadır. Bu doğrultuda “Türkiye Mezunlar Ağı” kurulmuştur. 17 farklı ülkede bulunan bu dernekler aracılığıyla öğrenciler diğer mezunlar, üniversiteler ve iş çevreleriyle iletişim imkânları, ulusal ve uluslararası alanda kariyer fırsatları, akademik iş birlikleri, Türk dili ve kültürü ile bağın devamı ve deneyimlerini paylaşma imkânları elde etmektedirler (Türkiye Mezunları).

Türkiye'de son yıllarda uluslararası öğrenci sayısındaki artışın nedeni sadece çok önemli ve etkili bir proje olan Türkiye Bursları projesi ile sınırlı değildir. Erasmus + ve Mevlana gibi değişim programlarına katılan öğrencilerin de Türkiye'ye ilgisi büyüktür. Uluslararası öğrenciler Türkiye'ye gelerek öğretimlerine devam etmekte ve bu süreçte de Türkçe öğrenmektedirler. Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi'nde yer alan sayısal verilere göre 2019-2020 eğitim döneminde Türkiye'ye Farabi programı ile 3276, Mevlana programı ile 382 ve Erasmus programı ile 3443 olmak üzere toplamda 7101 uluslararası öğrenci gelmiştir (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi). Sistemde seçilebilen en eski tarih olan 2013-2014 eğitim dönemine bakıldığında ise Farabi programı ile 5899, Mevlana programı ile 93 ve Erasmus programı ile 2204 olmak üzere

toplamda 8196 uluslararası öğrenci gelmiştir (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi). Bu veriler ışığında yıllar içerisinde değişim programıyla ülkemize gelen uluslararası öğrenci sayısında bir düşüş yaşandığı tespit edilmiştir. Yine aynı sistemden alınan 2019-2020 eğitim döneminde üniversitelerdeki toplam yabancı uyruklu öğrenci sayısı 185047 olmuştur (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi). 2013-2014 eğitim döneminde ise toplam yabancı uyruklu öğrenci sayısının 48183 olduğu görülmüş ve bu doğrultuda yıllar içerisinde Türkiye'ye gelen uluslararası öğrenci sayısında artış olduğu tespit edilmiştir (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi).

Son yıllarda ülkeler arası ilişkilerin sağlıklı gitmeyişi ve bu durumun insanları zorunlu göçe sevk etmesi ile başka bir tablo ortaya çıkmıştır. Türkiye başta sınır ülkesi olan Suriye olmak üzere Irak ve Afganistan gibi ülkelere gelen göçmenlere kapısını açmıştır. Sadece kapısını açmakla kalmamış birçok alanda onlara hizmet sunmayı da bir vazife bilmiştir. Onların Türk toplumunda yaşayabilmeleri amacıyla Türkçe öğrenmelerini de sağlayan politikalar üretilmiştir. Sığınmacılara ev sahipliği yapan Türkiye'de 2011 yılından bu yana Türkçe öğretimi adına pek çok çalışmaya imza atılmıştır. Bu çalışmaların en başında kuşkusuz Millî Eğitim Bakanlığının yapmış olduğu çalışmalar gelmektedir. Başlangıçta geçici koruma altındaki sığınmacıların bir süre sonra dönecekleri düşünüldüğü için yapılan çalışmalar da uzun süreli olmamıştır. Bu süreçte çocukların eğitimlerinden geri kalmamaları için Arapça müfredat ile eğitim verilen “Geçici Eğitim Merkezleri” kurulmuştur. Ancak zaman geçtikçe sığınmacıların büyük bir bölümünün kalıcı olacağı belli olunca sürdürülen eğitim politikasında bazı değişikliklere gidilmiştir. 23 Eylül 2014 tarihinde yayınlanan genelge ile Suriyeli çocukların Geçici Eğitim Merkezlerinin dışında devlet okullarına da kayıt yapabilmeleri sağlanmıştır. Bu tarihten itibaren izlenen yeni politikada temel hedef Suriyeli öğrencilerin dil öğrenimlerini hızlandırarak okula geçişlerini hızlandırmak olmuştur (Oğuz, 2019, ss. 256-258). Süreç boyunca MEB tarafından yapılan dikkat çekici çalışmalara “PICLES” projesi (Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi), geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların topluma uyumlarını kolaylaştırabilmek adına “Bil Bakalım” isimli mobil oyunun hazırlanması ve seviyelere göre yaygın eğitim merkezleri için yabancılara Türkçe öğretimi kurs programlarının düzenlenmesi örnek olarak verilebilir (Şen, 2019, ss. 15-16). Suriyeli

sığınmacıların eğitim, sağlık ve sosyal destek ihtiyaçlarının karşılanmasına MEB'in yanında daha pek çok kurum ve kuruluş destek olmuştur. YTB, Kızılay, Halk Eğitim Merkezleri, Türkiye Diyanet Vakfı KAGEM gibi kurumlar Türkçe kursları açmış ve sürece destek olmuşlardır (Oğuz, 2019, ss. 260-262).

Kullanılan materyallere bakıldığında ise yetişkin Suriyelilere Türkçe öğretilirken Yedi İklim, Gazi TÖMER Yabancılar için Türkçe, Yeni Hitit ve İstanbul setleri kullanılabilirken, çocuklar için kullanılan temel kitabın Türkçe Öğreniyorum seti olduğu görülmüştür (Biçer ve Kılıç, 2017, s. 651). Bilindiği üzere Türkçe Öğreniyorum seti yurt dışında seçmeli ya da zorunlu ikinci yabancı dil olarak Türkçe öğretilen okullardaki öğrenciler ve 10-15 yaş grubundaki öğrenciler için hazırlanmıştır (YEE).

Günümüze dek Suriyelilere Türkçe öğretimi konusunda yaşanan sorunlara yönelik pek çok bilimsel çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda başta uyum sorunu olmak üzere öğrencilerin kullanılan materyaller, belirlenen eğitim programı, öğretmenler ve Türk öğrencilerle yaşadıkları sorunlar üzerinde durulmuştur. Gün ve Bandık'ın (2017, ss. 293-295) hazırladıkları çalışmada okul çağında olmasına rağmen okula gitmeyen Suriyeli öğrencilerin %81'inin dil sorunu nedeniyle gitmediği, Geçici Eğitim Merkezleri'ne giden öğrencilerin %80'inin dil sorunu nedeniyle Türk okullarını tercih etmediği ve %90'ının materyal eksikliği yaşadığı, Türk okuluna giden öğrencilerin ise sadece %25'inin uyum sağlayabilmek adına bilinçli tercih yaptığı ve %90'ının dil sorunu, %35'inin ise Türk öğrencilerle uyum sorunu yaşadığı görülmüştür. Suriyeli öğrenciler için yapılmış çok güzel projeler olmakla beraber bu dikkat çekici sonuçlara bakıldığında hâlâ yapılması gereken işler olduğu düşünülmektedir.

Yabancı dil ve ikinci dil olarak Türkçe öğretimi sadece bu sayılanlarla sınırlı değildir. Örneğin bazı ülkelerle yıllardır devam eden ikili anlaşmalar ile sürdürülen projeler vardır. Bunlardan birisi de Türk Silahlı Kuvvetleri'nde uzun yıllardır misafir askeri personellere Türkçe öğretildikten sonra askeri eğitim verilmesidir. Türkiye Cumhuriyeti ordusu eğitim görecektir Harp Okulları, Astsubay Meslek Yüksekokulları ve askeri lise öğrencilerininin Türkçe ihtiyacından hareketle bu yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde ilk kurumsal uygulamaları gerçekleştirenler arasında yerini almıştır. Bağdaş

(2011, s. 18) yüksek lisans tezinde hem 1933 tarihli Gazi Mustafa Kemal tarafından imzalanmış olan ve Suudi Arabistan'ın Türkiye Harp ve Tayyare Mektepleri'ne öğrenci gönderme isteğinin kabul kararının yer aldığı kararnameyi hem de Türk Hava Kuvvetleri'nin 1955'te Libyalı bir öğrencinin kabulüyle ilk kez misafir askeri öğrenci almış olmasının yer aldığı belgeleri paylaşmıştır. Bu belgeler sayesinde Türk Silahlı Kuvvetlerinin uzun zamandır yabancılara Türkçe öğretimi konusunda adımlar attığını görmek mümkündür. Askeri okullarda yabancı öğrencilere Türkçe öğretirken 2004'e kadar Hengirmen tarafından yazılan "Türkçe Öğrenelim" seti, 2004 sonrasında ise Ankara Üniversitesi TÖMER'in yayınladığı "Yeni Hitit" seti tercih edilmiştir. Bu kitaplar genel amaca uygun hazırlanmış olup içerisinde askeri terimleri öğretmeye yardımcı bölümler yer almadığı için ders kitabına ek olarak Türkçe Bölüm Başkanlığınca hazırlanmış olan Askeri Terminoloji kitabı kullanıldığı tespit edilmiştir (Taştekin, 2017, s. 177).

Son yıllarda hem devlet hem vakıf üniversitelerinde uluslararası öğrenci sayısındaki artış farklı stratejiler geliştirilmesine sebep olmuş, hatta özel yabancı dil kurslarının da yabancılara yönelik Türkçe öğretimi sınıfları açmasına önayak olmuştur. Öğrenci yoğunluğu olması nedeniyle özellikle büyük şehirlerde Türkçe kursları önemli bir sektör oluşturmuş durumdadır. Bu kurslara uluslararası üniversite öğrencileri de katılmakla birlikte çoğunlukla akademik sebeplerin dışında iş ya da ilişkiler sebebiyle Türkçe öğrenmek isteyen öğrencilerin ilgi gösterdiği görülmektedir. Bu kursların bir kısmında özel amaçlı Türkçe dersleri veriliyor olsa da bu sınırlı kalmakta, genellikle genel amaçlı ya da hızlandırılmış Türkçe kursları yoğun ilgi görmektedir. Ayrıca bu kurslar ders kitabı olarak çoğunlukla Ankara Üniversitesi TÖMER, Gazi Üniversitesi TÖMER ve Yunus Emre Enstitüsü gibi kurumlara ait temel ders kitaplarının yanında Türkçeye Yolculuk gibi nispeten daha yeni olan Türkçe setlerini de kullanarak sektörün büyümesine de katkı sağlamaktadırlar. Böylelikle hem özel hem devlet kurum ve kuruluşları sayesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi giderek büyüyen bir sektör olmakta ve her yıl pek çok öğrenci Türkçe eğitimi almaktadır. (Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe eğitimi verilen kurumlar için bkz. Ek 3)

Açılan bu kursların yanında üniversitelerin yabancı dil olarak Türkçe öğretim programlarında bu alanla ilgili bilimsel araştırmalar yapılmaktadır. Bu araştırmalar sayesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dalında yeni gelişmeler kaydedilmekte ve bu gelişmeler de öğrencilere verilen eğitime yansımaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine dair henüz bir lisans programı açılmamış olsa bile tezli/tezsiz yüksek lisans ve doktora gibi lisansüstü programlar mevcuttur. Arama motorlarında yapılan tarama aracılığıyla üniversitelerin kurumsal internet siteleri tek tek kontrol edilerek referans alınan araştırmada Türkiye’de 10 üniversitede yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yüksek lisans programı olduğu tespit edilmiştir: Hacettepe Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi ve Başkent Üniversitesi. Buna karşın yabancı dil olarak Türkçe öğretimi doktora programlarının daha sınırlı kaldığı; Hacettepe Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi’nde eğitimlerin yürütüldüğü görülmüştür. Bu programların yoğun talep alması ve alandaki ihtiyaçlar göz önünde bulundurulduğunda ilerleyen yıllarda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi lisans programlarının açılması söz konusu olabilir; çünkü bu konu günümüzde birçok bilim insanı tarafından gündeme getirilmekte ve tartışmaya açılmaktadır. Üniversitelerin ilgili fakülte ve bölümlerinde açılan lisansüstü programların yanında yine birçok üniversitenin ilgili birimlerinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programları da açılmıştır ve açılmaktadır. Yunus Emre Enstitüsü de çeşitli üniversitelerle iş birliği yaparak sertifika programları yürütmektedir (Yunus Emre Enstitüsü).

### 2.1.3. Günümüzde Yurt Dışında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Yunus Emre Enstitüsü kuruluncaya dek uzun yıllar yurt dışında Türkçe öğretim faaliyetleri üniversitelerin Türkoloji bölümleri, elçilikler ve özel kurslar aracılığıyla sürdürülmekteydi. Dünyanın çeşitli noktalarında birçok kurumda üniversiteler başta olmak üzere yabancı dil olarak Türkçe öğretimi gerçekleştirilmeye devam edilmektedir. (Detaylı bilgi için bkz. Dolunay, 2005, ss. 2-6).

Üniversiteler ve elçilikler bünyesinde verilen yabancı dil olarak Türkçe derslerinin talepleri karşılayamaması ve üniversitelerde yaşanan standartlaşma sorunları neticesinde 2009 senesinde Yunus Emre Enstitüsü'nün kurulmasıyla beraber yabancı dil olarak Türkçe öğretimi daha sistematik bir hâle gelmiştir. Bu standartlaşmanın sağlanabilmesi için Yunus Emre Enstitüsünün Türk dilini ve kültürünü tanıtmaya amacıyla üniversitelerle iş birliği yaptığı görülmektedir. “Türkoloji Projesi İşbirliği Protokolü” sayesinde üniversitelerin Türkoloji bölümlerine Türkiye’den öğretim görevlisi istihdamı, müfredat ve materyal desteği sağlamakla beraber nitelikli bir eğitim için destek vermektedir (YEE). Bunların yanında Türkçe Yeterlilik Sınavı’nı (TYS) hazırladığı ve Yabancı Öğrenci Sınavı’na (YÖS) girecek öğrencilere yönelik çalışmalar yaptığı görülmektedir. Enstitü tarafından hazırlanan YYS herkese açık bir sınavdır. Ayrıca başta Türkiye olmak üzere pek çok ülkede yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılan kurumlar yine enstitü tarafından hazırlanan bu içeriklerden yararlanmaktadır. Enstitünün yurt dışında toplamda 58 şubesi bulunmaktadır ve bu merkezler aracılığıyla uluslararası platformlarda ülkemiz temsil edilerek Türkçe öğretimi gerçekleştirilmektedir (YEE).

Yunus Emre Enstitüsü'nün internet sitesinde yer alan 2018 Faaliyet Raporu’nda bu konuyla ilgili önemli sayısal veriler bulunmaktadır. 50 ülkede yer alan toplam 101 Türkoloji bölümünün bölgelere göre dağılımı şöyledir: %28 Asya, %19 Afrika, %19 Avrupa, %17 Balkanlar, %17 Ortadoğu, %3 Amerika ve %1 Uzakdoğu (YEE 2018 Faaliyet Raporu, s. 17). Bu verilere bakıldığında Türkoloji bölümlerinin çoğunun Asya, Afrika ve Avrupa’da yer aldığı, Amerika ve Uzakdoğu’da ise az olduğu görülmektedir. Bu durumda bu bölgelerde yer alan ülkelerde Türkçe öğretimine yönelik tanıtımların artırılması Türkoloji bölümlerinin açılmasına dair bir ihtiyaç doğmasını sağlayabilir. Ayrıca 2009 yılında YEE Kültür Merkezleri’ndeki kursiyer sayısı 219 iken bu sayı 2018 yılında 15182 olmuştur ve yüzdesel olarak bölgelere bakıldığında %30’u Balkanlar, %22’si Ortadoğu, %19’u Afrika, %13’ü Asya, %12’si Avrupa, %4’ü Uzakdoğu ve %0’ı Amerika olmak üzere Türkoloji bölümlerinin yoğunluğundan farklı bir yoğunluk taşıdığı görülmüştür (YEE 2018 Faaliyet Raporu, ss. 80-81). Enstitü tarafından “Tercihim Türkçe” projesi aracılığıyla yurt dışındaki okullarda Türkçenin seçmeli yabancı dil olarak okutulması adına çalışmalar yapılmaktadır. Rapora göre 2011-2012 eğitim döneminde 1100 olan öğrenci sayısı 2018-2019 eğitim döneminde 10545 ve



2011-2012 eğitim döneminde 39 olan okul sayısı 2018-2019 eğitim döneminde 194 olmuştur. Bu sayısal veriler ışığında Yunus Emre Enstitüsü'nün yaptığı çalışmaların başarılı sonuçlar verdiği gözlemlenmiştir (YEE 2018 Faaliyet Raporu, s. 86).

Öğretim faaliyetlerinin yanında materyal hazırlama konusunda da enstitüde pek çok adım atılmıştır. Özellikle de çevrim içi eğitim materyallerinin sınırlı olduğu yabancı dil olarak Türkçe öğretime dair Yunus Emre Enstitüsünün hazırlamış olduğu “Türkçe Öğretim Portalı” hakkında da faaliyet raporunda dikkat çekici sayısal veriler yer almaktadır. 2018’de 194 farklı ülkeyi kapsayan kullanıcı sayısının 270 bine ulaşmış olduğu tespit edilmiştir (YEE 2018 Faaliyet Raporu, s. 93). Bütün bu Türkçe öğretim faaliyetlerinin yanında enstitü çeşitli kültür sanat etkinlikleri de düzenlemiş ve “Misafirimiz Olun”, “Türk Sineması Yaz Okulu” ve “Uluslararası Türkoloji Yaz Okulu” gibi projeler sayesinde çeşitli ülkelerdeki öğrencilerin Türkiye’yi ziyaret etmeleri sağlanmış, bu sayede kültürel tanıtım gerçekleştirilmiştir (YEE 2018 Faaliyet Raporu, ss. 27-28 ve s. 92).

Sonuç olarak geçmişte genellikle üniversitelerin Türkoloji bölümlerinde, elçiliklerde ve sınırlı sayıdaki özel kurslarda yer verilen Türkçe öğretimi günümüzde Yunus Emre Enstitüsü Türkçe okutmanları ve MEB tarafından görevlendirilen Türkçe öğretmenlerinin yurt dışında Türkçe öğretilerinin desteklenmesiyle beraber eskiye göre Türkçenin çok daha geniş kitlelere ulaşmasına vesile olmuştur.

## **2.2. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN YAŞADIKLARI SORUNLAR**

Yabancı dil öğrenimi kendi içinde birçok farklı zorluk barındırmaktadır. Bu nedenle de gerek yurt içinde ikinci dil gerekse yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin ele alındığı bilimsel çalışmalar incelendiğinde uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları güçlüklerle yer veren çokça çalışma olduğu tespit edilmiştir. Bu sorunların bir kısmının Türkçenin öğrenildiği yerle ilgili olduğu anlaşılmıştır. Yani Türkiye’de öğrenen öğrenciler ile yurt dışında öğrenen öğrenciler farklı sorunlar

yaşayabilmektedirler. Fakat ele alınan sorunların genelinin ortak olduğu görülmüştür. Bunların bazıları eğitim ortamından kaynaklanan sorunlardır. İdeal bir sınıf ortamında yabancı dil öğretimini zenginleştirecek projeksiyon cihazı, akıllı tahta vb. eğitim imkânlarının bulunması önemli olmakla beraber aynı zamanda sınıfların heterojen olması yani farklı milletlerden gelen öğrencilerin bir arada olması ortak dilin Türkçe olmasına yardımcı olacaktır. Candaş Karababa (2009, ss. 271-272) dil öğretim etkinliklerinin sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi için çok dilli ve çok kültürlü olarak adlandırılan bu sınıflarda öğreticilerin iletişime özel hassasiyet göstermesi gerektiğini savunmaktadır, çünkü çok kültürlü sınıflar kültürel çatışmaya müsaittirler ve öğreticinin bu konuda gerekli bilgi ve tecrübeye sahip olması önem taşımaktadır. Ayrıca ticari kaygılar ya da fiziki imkânsızlıklar nedeniyle kalabalık sınıflarda eğitim verilmesi durumu öğrencilere birebir zaman ayrılmasını güç duruma sokarken, yine ticari kaygılarla az kişiyle eğitime başlanılan sınıflarda da öğrenciler arasında yeterli iletişim ortamının oluşması zorlaştığı için sınıftaki öğrenci sayısı da önemli bir konudur. İdeal eğitim ortamı için sınıftaki öğrenci sayısı on beşi geçmemelidir. Öğrenci sayısı kadar öğrencilerin sınıf içindeki oturma düzeni de eğitim kalitesinde etkilidir. Öğrencilerin birbirlerini ve öğreticiyi görecektir şekilde oturmaları da hem öğrenci-öğrenci hem de öğrenci-öğretici etkileşimini olumlu yönde etkileyecektir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bazı öğrencilerde öğretici kaynaklı sorunlar yaşandığı gözlemlenmektedir. Zaten kendi içinde birtakım zorluklar barındıran yabancı dil öğrenim sürecinde öğreticinin öğrenciye karşı sabırlı ve anlayışlı olması gerekmektedir. Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanının henüz bir ana bilim dalı olmaması nedeniyle yeterli donanıma sahip olmayan öğretmenlerde alan bilgisi eksikliği olabilmektedir. Özellikle de farklı kültürlerle bir arada olmayı barındıran bu durumda öğreticinin alan bilgisi donanımına ek olarak mutlaka sabırlı ve anlayışlı olması gerekmektedir. Barın (2016, ss. 63-65) iyi bir öğreticinin kendi diline karşı ön yargılı olmaması; kültürünü iyi tanıması; sınıfı iyi yönetebilmesi; öğrencilere karşı örnek, güvenilir, adaletli, zeki ve sabırlı olması gerektiğini belirtir ve dil öğretim yaklaşım ve yöntemlerini bilme, öğrencinin düzeyine inebilme, sınıf içi etkinlikler düzenleme, zamanı iyi kullanma gibi pek çok önemli özelliğe sahip olması gerektiğini belirtmiştir.

Yaşanan sorunların bazıları da materyal kaynaklı sorunlar olmaktadır. Materyallerin öğrenci düzeyine ve amacına uygun olmaması, kaynak kitapların içerikleri ve materyal eksikliği sık karşılaşılan sorunlar olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Özellikle de kullanılan kaynak kitapların içeriğinin yurt dışında kullanılmak için mi yoksa Türkiye’de kullanılmak için mi hazırlandığı önem teşkil etmektedir. Türkiye’deki eğitim için hazırlanmış kitapların yurt dışında kullanılması öğrenciler ve öğretmenler için sorun oluşturmaktadır. Er, Biçer ve Bozkırlı (2012, ss. 62-63) öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun materyallerin kullanılmasının öğrencilerin motivasyonunu arttırdığını savunmaktadırlar. Ayrıca öğrencilerde sıkça karşılaşılan sesletim sorunlarının çoğunun yeterli görsel ve işitsel materyal kullanılmamasından kaynaklandığını, film ve müziklerin materyal olarak kullanılmasının öğrencilerin Türkçeye karşı tutumlarında olumlu etkiler gerçekleştireceğini düşünmektedirler.

Alanyazın taraması sonucu tespit edilen sorunların çoğunun Türkçenin dil özelliklerinden kaynaklandığı görülmektedir. Türkçenin sondan eklemeli bir dil yapısı olması farklı dil ailelerine mensup dillere sahip öğrenciler için zorluk oluşturmaktadır. Dilin yapısal farklılıkları dil bilgisi, söz dizimi gibi zorluklar oluşturmakla beraber ayrıca Türkçenin ses özellikleri ve alfabe farklılığı da birtakım sesletim sorunlarına yol açmaktadır. Türkçe’nin Latin alfabesi ile soldan sağa doğru yazılıyor olması Kiril ve Arap alfabesi gibi farklı alfabeler kullanan öğrenciler için hem sesletimde hem de yazımda zorluk oluşturabilmektedir. Ayrıca Türkçede sekiz sesli harf olması Arap alfabesi gibi daha az sesli harfin bulunduğu diller için de ayrı bir zorluk teşkil etmektedir. Bu konular yurt dışında Türkçe öğrenen ve öğrendiklerini uygulama imkânı olmayan öğrencilerde daha büyük zorluklar yaratmaktadır. Er, Biçer ve Bozkırlı’ya göre (2012, s. 63) sesletim zorluğu öğrencilerin diline göre değişiklik gösterse de genellikle /ğ/, /ş/, /ç/, /ı/, ve /ü/ seslerinde zorlanılmaktadır. Bu dilsel zorluklar dört beceriyi de etkilemektedir. Örneğin; Durmuşçelebi (2015, s. 265) Kayseri’de bir lisede okuyan ve Erciyes Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere uyguladığı anket sonucunda beceri düzeyi ilerledikçe öğrencilerin dört temel beceride edindikleri ortalamaların azaldığını ve çoğunlukla dinlemeye oranla konuşma becerisinde ve okumaya oranla da yazma becerisinde zorlandıklarını tespit etmiştir.

Yabancı dil öğreniminde öğrencilerin karşılaştıkları sorunların bir kısmı da kültürel sorunlar olabilmektedir. Öğrencilerin ana dili ile hedef dil arasında alfabe, kelime türetme şekli, söz dizimi, cinsiyet, dildeki söz kalıpları, sözcüklere yüklenen anlamlar gibi pek çok kültürel fark bulunabilmektedir (Altunbay, 2019, s. 195). Burada da diğer sorunlarda olduğu gibi Türkçe eğitiminin nerede alındığı önem taşımaktadır. Türkiye dışında bir ülkede öğretim yapılırken Türkçe yabancı dil olarak öğretileceği için Türk kültürünün günlük hayata etkisi çok fazla ön plana çıkmazken, Türkiye’de ikinci dil olarak öğretildiğinde öğrenciler dili günlük hayatlarında kullanacakları için Türk kültürü ders programının önemli bir parçasını oluşturacaktır (Bayyurt, 2019, s. 54). Örneğin; Güleç ve İnce (2013, s. 104) Sakarya Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerle yaptıkları çalışmada “eğlence anlayışının anlaşılmaması” ve “sosyal ortamlara girmeye çekinme” konularında Türk soylu öğrenciler ile diğer ülkelerden gelen öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar tespit etmişlerdir. Bu farkın sebepleri arasında kültürel yakınlık, Türkçeyi daha çabuk öğrenme, Türkiye’de vatandaşlarıyla karşılaşma oranlarının diğer ülkelerden gelen öğrencilere göre daha fazla olmasını göstermişlerdir. Altunbay’ın (2019, s. 197) ifade ettiği gibi AOÖÇ’ye göre C2 seviyesindeki bir öğrenci bile dilini öğrendiği toplumun tüm kültürel özelliklerini öğrenememiş olabilir. Kapsam alanı çok büyük olan kültürü yalnızca yiyecek-içecek, geleneksel kıyafet ve halk oyunları ile sınırlandırmamak gereklidir. Kültür aktarımında dili öğrenilen toplumun düşünce yapısının kavranması ve öğrenilen kültürün devam ettirilmesi beklenilir.

## 3. BÖLÜM

### YÖNTEM

#### 3.1. ARAŞTIRMA MODELİ VE DESENİ

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan içerik analizinin meta-sentez yöntemi kullanılacaktır. “Meta-sentez çalışması ilk olarak 1988 yılında Noblit ve Hare tarafından eğitim alanında yayımlanmış kültür çalışmalarının bulgularını birlikte değerlendirmek amacıyla yapılmıştır” (Polat ve Ay, 2016, s. 53). Diğer yaklaşımlara göre meta-sentez çok daha yeni olmakla birlikte özellikle son yıllarda eğitim bilimleri alanında kullanımı artmaktadır. Meta-sentez nitel verilerden hareketle gerçekleştirilen bir içerik analizi yaklaşımıdır. “Meta-sentez (tematik içerik analizi), temalar veya matrisler oluşturarak belirli bir içerik alanında yapılan çalışmaların sonuçlarını sentezler ve eleştirir. Böylece, araştırılan araştırma konusunun (Au, 2007) genel çerçevesinin daha iyi anlaşılmasını ve önceliklerin bütüncül bir perspektifle belirlenmesine yardımcı olur” (Çalık ve Sözbilir, 2014, s. 34).

Bu yaklaşım uygulanırken temel amaç ortak bir alanda yapılmış olan çalışmaların belirli temalar/kategoriler hâlinde incelenip, bulgu ve sonuçlarının değerlendirilmesidir. Dolayısıyla bir araştırmada meta-sentez yönteminin sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi için en önemli noktalardan biri incelenecek olan çalışmalar arasında bir ortaklık bulunabilmesidir. Bu çalışmada ortak nokta olarak uluslararası öğrencilerin yaşadıkları sorunlar belirlenmiştir. Ancak alanyazın taramasında elde edilen bulgulara göre bu başlık altında hazırlanan çok fazla çalışma olması sebebiyle başlık daraltılarak uluslararası öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ülke, millet ve dil odaklı ele alınacaktır. Polat ve Ay’ın da (2016, s. 55) çalışmalarında ifade ettikleri gibi meta-sentez yöntemi derinlemesine bir inceleme gerektirdiği için diğer içerik analizi yöntemlerine kıyasla daha az çalışma ile uygulanması tavsiye edilmektedir. Bu sebeple araştırmada sadece 20 bilimsel çalışmanın incelenmesi uygun görülmüştür.

### 3.2. VERİLERİN TOPLANMASI

“Veri toplama basamakları, çalışmanın sınırlarının çizilmesini, bilginin kaydedilmesi için protokol yapılmasının yanında yapılandırılmamış veya yarı-yapılandırılmış gözlemler, mülakatlar, dokümanlar ve görsel materyaller vasıtasıyla bilginin toplanmasını içerir” (Creswell, 2017, s. 189). Bu yüksek lisans tezinde, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ülkelere yönelik öğrenci sorunları hakkında hazırlanmış akademik çalışmaların belirlenebilmesi için öncelikle anahtar kelimeler belirlenmiştir. Alanyazın taraması için belirlenen anahtar kelimeler şunlardır: “Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi”, “yabancılara Türkçe öğretimi”, “yabancılar için Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar”, “yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ülkelere göre sorunlar” ve “yabancı dil öğretiminde ülkelere göre öğrenci sorunları”. Belirlenen bu anahtar kelimeler yardımıyla YÖK Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik ve Hacettepe Üniversitesi Kütüphaneleri gibi üniversitelerin veri tabanlarında alanyazın taraması yapılmıştır. Gerçekleştirilen alanyazın taraması sonucunda seçilen konu başlığına uygun olarak 29 makale ve 19 tez olmak üzere toplamda 48 bilimsel çalışma tespit edilmiştir. Bu çalışmada veri toplayabilmek için aşağıda yer alan meta-sentez uygulama süreci takip edilmiştir:

“Adım 1: Araştırma sorularının belirlenmesi,

Adım 2: Çalışmanın konusuna uygun anahtar kelimeler belirlenip alanyazın taramasının yapılması,

Adım 3: Kaynakların sağlanması, gözden geçirilmesi, kimliklendirilmesi ve değerlendirilmesi,

Adım 4: Araştırmanın dâhil edilme ve hariç tutulma ölçütlerinin belirlenmesi ve değerlendirmeye alınacak çalışmaların seçilmesi,

Adım 5: Seçilen çalışmaların çözümlenmesi ile ortak temalar ve bu temalara ait alt temaların oluşturulması, benzer ve farklı yönlerinin ortaya konulması,

Adım 6: Temalar çerçevesinde elde edilen bulguların sentezlenerek çıkarımların yapılması,

Adım 7: Sürecin ve bulguların ayrıntılı bir şekilde raporlaştırılması.”

(Polat ve Ay, 2016 s. 55)

### 3.2.1.Çalışmaların Meta-Senteze Dâhil Edilme Ölçütleri

Meta-sentez yönteminin sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi için seçilen çalışmaların ortak temalar/başlıklar altında toplanabilmesi önem teşkil etmektedir. Bu durum göz önünde bulundurularak getirilmiş olan sınırlılıklar ve belirlenen dâhil edilme ölçütlerine göre, toplanan çalışmalar arasında eleme yapılmıştır (Dâhil edilmeyen çalışmalar için bkz. Ek 2). Belirlenen dâhil edilme ölçütleri aşağıda verilmiştir:

- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sorunlarının ele alınması,
- Yüksek lisans tezi, hakemli dergide yayımlanmış bir makale ya da yayımlanmış bildiri tam metni olması,
- Çeşitlilik için belirlenecek 20 çalışmanın her birinin farklı bir örneklem grubunu konu edinmesi,
- 2010'dan günümüze kadar olan çalışmalardan biri olması (2010-2020),
- Karşılaştırma yapabilmek için amaç, yöntem, bulgular vb. başlıkların açıkça belirtilmesi.

Seçilen tez ve makalelerin çalışmaya dâhil edilme ölçütleri aynı zamanda belirlenmiş olan hariç tutulma ölçütlerini de kapsamaması nedeniyle hariç tutulma ölçütleri ayrıca verilmemiştir.

### 3.2.2. Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmalar

Yukarıda verilmiş olan dâhil edilme ölçütlerini taşıyan ve biri bildiri tam metni olan 15 makale, 5 yüksek lisans tezi olmak üzere toplamda 20 çalışma meta-senteze dâhil edilmiştir. Dâhil edilen çalışmaların temel özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmaların Temel Özellikleri*

Çalışmanın Kodu	Çalışmanın Adı, Yazarı, Yayın Türü	Çalışmanın Amacı	Çalışmanın Yöntemi a. Araştırma Deseni b. Örneklem c. Veri Toplama Aracı d. Veri Analizi	Çalışmanın Edindiği Sorun	Konu	Çalışmanın Sonucu
A <sub>1</sub>	“ABD Öğrencilerin Ünlü Karşılaştıkları Sorunlar, Koç Üniversitesi Örneği”, Demir, T. ve Güleç, İ. (2015), Bildiri Tam Metni	Uyruklu A1 Türkçe Sesletiminde Ortak Koç	Öğrencilerin hangi harflerin sesletiminde zorluk yaşadığını belirlemektir.	a. Nitel Desen (Durum Çalışması) b. Değişim programıyla Koç Üniversitesi’ne gelen uyruklu 15 kız, 12 erkek olmak üzere toplamda 27 öğrenci c. Form ve Ses Kaydı d. Kodlama Analizi	Konuşma Sorunları (Sesletim)	En çok /ı/, /ö/, /ü/ seslerinde sorun yaşandığı tespit edilmiştir. Bu sorun hem sesletimde hem de yazımda mevcuttur. Bu sorunların ortaya çıkışında cinsiyet farkının büyük fark yaratmadığı, fakat genelde kız öğrencilerin erkeklere göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.
A <sub>2</sub>	“Araplara Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar: Örneği”,	Türkçe Ürdün	Ürdün’de YEE B1 öğrencilerinin yaşadıkları sorunları tespit	a. Nitel Desen (İçerik Analizi) b. Ürdün’deki YEE Kültür Merkezi’nde 2013-2014 döneminden 21 Arap öğrenci (B1)	Genel Sorunlar	Öğrencilerin çoğunun sesletim sorunu yaşadığı saptanmıştır. Ayrıca alfabe farklılığından kaynaklanan yazma sorunları da görülmüştür.



	Akkaya, A. ve Gün, M. (2016), Makale	etmektedir.		c. Açık Uçlu Görüşme Formu d. İçerik Analizi	
A <sub>3</sub>	<b>“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Çinli Öğrencilerde Alfabe Sorunu: Zhejiang Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi Örneği”</b> , Işık, P. ve Işık, Ö. F. (2020), Makale	Çin’deki öğrencilerinin sorunlarının tespiti ve olası çözüm önerilerinin getirilmesidir.	Türkçe sesletim ve Çin Zhejiang Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi Türkçe Bölümü’nde 2018-2019 döneminde birinci sınıftaki 9 kadın 1 erkek olmak üzere toplam 10 Çinli öğrenci	a. Nitel Desen (Durum Konuşma Sorunları (Sesletim) b. Çin Zhejiang Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi Türkçe Bölümü’nde 2018-2019 döneminde birinci sınıftaki 9 kadın 1 erkek olmak üzere toplam 10 Çinli öğrenci c. Tek Soruluk Görüşme ve 3 Metin (dikte) d. Hata Analizi	Birinci sınıftaki Türkçe öğrencilerinin çoğunlukla /l/r/, /u/ü/, /o/ö/ seslerini birbirleriyle karıştırma sorunu yaşadıkları saptanmıştır.
A <sub>4</sub>	<b>“Suriyeli Göçmenlerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri”</b> ,	Türkçe öğrenen Suriyeli göçmenlerin yaşadıkları sorunların tespiti, getirilen çözüm önerilerinin ve dilin öğrenciler tarafından nasıl kullanıldığının	Türkçe öğrenen Suriyeli göçmenlerin yaşadıkları sorunların tespiti, getirilen çözüm önerilerinin ve dilin öğrenciler tarafından nasıl kullanıldığının	a. Nitel Desen (Özel Durum Yöntemi) b. 2016-2017 döneminde Mersin Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi’nde 13’ü kadın, 20’si erkek toplam 33 Suriyeli göçmen (B2)	Genel Sorunlar Öğrencilerin çoğunlukla Türkçe dil bilgisi ve cümle yapısının farklılığı, kelime öğrenimi, konuşma ve sesletim kaynaklı sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir.

	Ünal, K., Taşkaya, S. M. ve Ersoy, G. (2018), Makale	değerlendirilmesidir.	c. Açık Uçlu Görüşme Formu d. İçerik Analizi		
A <sub>5</sub>	<b>“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Yunanlıların Yaptıkları Dilbilgisel Hataların İncelenmesi”</b> , Gökçebağ, D. (2018), Makale	Yunanistan’daki öğrencilerin “Sıfat Fiil” konusunda yaptıkları hataların ve hata sebeplerinin tespiti hedeflenmiştir.	a. Nitel Desen (Tarama Yöntemi, İçerik Analizi) b. Yunanistan Devlet Sertifika Sınavlarından Türkçe sınavına 2013 yılında giren 200 kişi (B1-B2) c. Sınav Kağıtları d. Hata Analizi	Dil Bilgisi Sorunları (Sıfat-fiil)	Dil bilgisi hatalarının söz dizim ve anlam bilim hatalarından daha çok olduğu ve bu hataların Türkçenin yapısal farklılığı ve eğitim sürecinden kaynaklandığı saptanmıştır.
A <sub>6</sub>	<b>“Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Belaruslu Öğrencilerin Türkçede Yaptıkları Hataların Nedenleri”</b> , Tüm, G. (2012), Makale	Belarus’ta Türkçe öğrenen öğrencilerin yaptıkları dilsel hataların nedenleriyle birlikte belirlenmesidir.	a. Nitel Desen b. Minsk Devlet Dilbilim Üniversitesi’nde 2. ya da 3. yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 35 Belaruslu öğrenci c. Anket ve Dil Bilgisi Testi d. Hata Analizi	Genel Sorunlar	Öğrencilerin çoğunlukla olumsuz aktarım, eksik bilgi, dildeki karmaşıklık, kelime öğrenimi, materyal eksikliği, anlam bilimi sorunları yaşadıkları tespit edilmiştir.
A <sub>7</sub>	<b>“Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Temel</b>	Afganistan’daki öğrencilerin yaşadıkları yazma sorunlarının	a. Nitel Desen (Belge Tahlili ve Belgesel Kaynak Derlemesi)	Yazma Sorunları	Farsçada bulunmayan /ı/, /ö/, /ü/ seslerinin yazımında sorun yaşandığı saptanmıştır. Bu sorunun

	<b>Seviye A1 Yazma Sorunları: Afganistan Örneği</b> , Nurlu, M. ve Kutlu, A. (2015), Makale	tespiti ve çözüm önerilerinin getirilmesi hedeflenmiştir.	b. Kabil Askerî Lisesi'nde başlangıç seviyesinde Türkçe dersi alan 94 öğrenci c. Sınavlar, okutman görüşleri ve benzer akademik çalışma verileri d. Hata Analizi		çözümü için başlangıç seviyesinde alfabe ve ses uyumlarına yeterli zaman ayrılmalıdır.
<b>A<sub>8</sub></b>	<b>“Türkçe Öğrenen Mısırlı Öğrencilerin Yazılı Anlatımında Yaptıkları Ad Durum Eki Yanlıları (İskenderiye Yunus Emre Enstitüsü Örneği)”</b> , Arhan, A. (2015), Yüksek Lisans Tezi	Mısır İskenderiye YEE Kültür Merkezi'nde başlangıç seviyesindeki Türkçe öğrencilerinin yazılı anlatımda yaptıkları ad durum eki hatalarının tespiti ve buna göre öneri getirilmesidir.	a. Nitel Desen (Tarama Modeli) b. 2014'te İskenderiye YEE Kültür Merkezi'nde başlangıç seviyesindeki 75 Türkçe öğrencisi c. Öğrenci Kompozisyonları d. İçerik Analizi	Dil Bilgisi Sorunları (Ad Durum Ekleri)	Olumsuz aktarım, Türkçenin yapısal farklılığı, Türkçenin İngilizce ile karıştırılması, hedef dile uzaklık kaynaklı sorunlar tespit edilmiştir. Sesli harflere yönelik yazma, konuşma ve dikte çalışması yapıldığında hatalarda azalma yaşandığı saptanmıştır.
<b>A<sub>9</sub></b>	<b>“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Amaç ve Sorunlar (Hindistan Örneği)”</b> , Maden, S. ve İşcan, A.	Hindistan'daki öğrencilerin neden Türkçe öğrendikleri ve Türkçe öğrenirken yaşadıkları sorunların	a. Nicel Desen (Betimsel Araştırma- Tarama Modeli) b. Hindistan Jawaharlal Nehru Üniversitesi'nde ikinci dil olarak Türkçe öğrenen 116	Genel Sorunlar	Öğrencilerin meslek kazanma, kültürü öğrenme, çok dillilik ve ziyaret amaçlarıyla Türkçe öğrendiği saptanmıştır. Dil bilgisi, konuşma, dinleme ve kelime

	(2011), Makale	tespiti amaçlanmıştır.	öğrenci	c. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu d. İçerik Analizi		öğreniminde sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin ders süresinin yetersizliğinden rahatsız oldukları ve bazılarının Türklerle rahat iletişim kuramadıkları görülmüştür.
A <sub>10</sub>	<b>“Filistinli Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Temel Düzeyde (A1-A2) Karşılaştıkları Ortak Güçlükler”</b> , Tuzlukaya, S. (2019), Makale	Filistinli öğrencilerin Türkçe öğreniminde yaşadıkları sorunların tespiti ve çözüm önerilerinin sunulması hedeflenmiştir. .	a. Nitel Desen (Tarama Genel Sorunlar Modeli) b. 2017-2018 döneminde El Kudüs Üniversitesi Tıp Fakültesi’nde Türkçe öğrenen temel düzeydeki 30 öğrenci c. Öğrencilerin Ders Notları, Sınav Kağıtları, Ev Ödevleri, Çalışma Kağıtları, Dinleme ve Konuşma Kayıtları; Öğrenci ve Öğretim Görevlisi Görüşleri d. İçerik Analizi		Öğrencilerin Türkçenin yapısal farklılıkları, alfabe, dil bilgisi, kelime öğrenimi, eğitim süreci, öğretici ve materyal kaynaklı sorunlar yaşadıkları saptanmıştır	
A <sub>11</sub>	<b>“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Temel Seviyedeki</b>	İran’daki Tahran YEE Kültür Merkezi’nde başlangıç seviyesindeki	a. Nitel Desen (İçerik Analizi) b. 2013’te temel seviyede YEE Kültür Merkezi’nde	Yazma Sorunları	Öğrencilerin Türkçenin yapısal farklılıkları, eğitim ortamı, materyal, olumsuz aktarım ve hedef	

	<b>İranlı Öğrencilerin Yazma Problemleri</b> , Boylu, E. (2014), Makale	Türkçe öğrencilerinin karşılaştıkları yazmaya yönelik sorunların tespiti ve çözüm önerilerinin getirilmesidir.	Türkçe öğrenen 120 öğrenci c. Öğrenci Ödevleri, Sınav Kağıtları, Okutman Görüşleri d. İçerik Analizi		dile uzaklık kaynaklı sorunlar yaşadıkları görülmüştür.
A <sub>12</sub>	<b>“Ukrayna’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Bir İnceleme”</b> , Khomeniuk, A. (2020), Makale	Ukraynalı öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları sorunları öğrencilerin görüşlerine göre değerlendirmek hedeflenmiştir.	a. Karma Yöntem b.Ukrayna’daki Kyiv Dragomanov Pedagojik Üniversitesi, Kyiv Milli Dil Bilim Üniversitesi ve Kyiv Milli Taras Şevçenko Üniversitesi’nde Türkoloji öğrenimi gören 144 kız ve 36 erkek, cinsiyet belirtmeyen 3 kişi dâhil edilerek toplam 183 öğrenci c. Anket ve Formlar d. İçerik Analizi	Genel Sorunlar	Öğrencilerin dil bilgisi, kelime öğrenimi, sesletim ve kültür farklılığı kaynaklı sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir.
A <sub>13</sub>	<b>“Suudi Öğrenenlerin Arapçada Olmayıp Türkçede Olan Ünsüz Seslerde Yaptığı</b>	Ana dili Arapça olan Suudi Öğrencilerin Türkçenin kendine has seslerine yönelik	a. Nicel Desen (Ön Test ve Son Test) b. Karabük Üniversitesi TÖMER’de temel Türkçe 1	Konuşma Sorunları (Sesletim)	Öğrencilerin ana dillerinde olmayan seslere yönelik olumsuz aktarım sorunu yaşadıkları tespit edilmiş ve buna yönelik uygulamalar

	<b>Telaffuz Hatalarının Analizi</b> , Erten Dalak, H. D. ve Mercan, Ö. (2017), Makale	yaşadıkları sorunlarının incelenmesi amaçlanmıştır.	sesletim kurunu tamamlamış 4 Suudi kursiyer c. Ses Kaydı ve Resimler d. Hata Analizi		yaptırıldığında sesletim hatalarında azalma yaşandığı saptanmıştır.
A <sub>14</sub>	<b>“Türkçe Ad Durum Eklerinin Gürcü Öğrencilere Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar”</b> , Msakhuradze, M. (2019), Yüksek Lisans Tezi	Gürcü öğrencilerin Türkçe öğrenirken ad durum eklerinde yaptıkları hataların tespiti ve buna göre çözüm önerilerinin sunulması amaçlanmıştır.	a. Nitel Desen (Doküman İncelemesi) b. Batum Şota Rustaveli Devlet Üniversitesi Türkoloji bölümünde temel ve orta düzeylerdeki 43 Türkçe öğrencisi c. Öğrenci Yazılı Anlatımları d. Hata Analizi	Dil Bilgisi Sorunları (Ad Durum Ekleri)	Öğrencilerin en çoktan en aza doğru belirtme eki, yönelme eki, ilgili eki, bulunma eki ve uzaklaşma ekinde sorun yaşadıkları saptanmıştır.
A <sub>15</sub>	<b>“Tayvan’da Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri”</b> , Chang, W. (2016), Yüksek Lisans Tezi	Tayvanlı öğrencilere Türkçe öğretiminde yaşanan sorunların tespiti ve bu doğrultuda çözüm önerileri getirilmesi hedeflenmiştir.	a. Karma Desen (Tarama Modeli) b. Tayvan Ulusal Chengchi Üniversitesi’nde Türk Dili ve Kültürü Bölümü’nde çalışan 3 öğretici ve 77 öğrenci c. Gözlem ve Anket d. Nitel ve Nicel	Genel Sorunlar	Çincenin yapısal farklılıkları, ilgisizlik, öğretici, materyal eksikliği ve eğitim ortamı kaynaklı sorunlar yaşandığı saptanmıştır.

		Değerlendirme (Sınıflandırma ve SPSS)			
A <sub>16</sub>	<p><b>“Temel Seviyede Seçmeli Ders Olarak Türkçe Öğrenen Yabancıların Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Tunus Örneği”</b>, Emin Avcı, F. Z. (2018), Yüksek Lisans Tezi</p>	<p>2017-2018 döneminde Türkçe öğrenen Tunuslu öğrencilerin görüşlerine göre seçmeli Türkçe derslerinde yaşanan sorunların tespiti ve çözüm önerileri getirilmesi hedeflenmiştir.</p>	<p>a. Nitel Desen (Betimsel Model) b. 2017-2018 döneminde Tunus’taki Uluslararası Türkiye Maarif Okulu, Hrairia ve Bardo Liseleri ile Tunus 9 Nisan Üniversitesi’nde seçmeli Türkçe dersi alan Tunuslu öğrenciler ve Türkçe öğretmenleri c. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği d. İçerik Analizi</p>	Genel Sorunlar	<p>Öğrencilerin dört beceri, Türkçenin yapısal farklılıkları, dil bilgisi, ders kitaplarındaki görseller kaynaklı sorunlar yaşadıkları saptanmıştır. Öğreticilerin ise öğrencilerin dil bilgisinde zorlandıklarını, materyallerin genelde uygun olduğu ancak bazı değişikliklerin yapılabileceğini ve öğrencilerin Türk kültürüne dair algılarının olumlu olduğunu ifade ettikleri tespit edilmiştir.</p>
A <sub>17</sub>	<p><b>“Ana Dili Arapça Olan Öğrencilerin A2 Konuşma Becerisi Sınavlarındaki Dil Bilgisiyle İlgili Ortak Hatalarının Tespiti”</b>,</p>	<p>Ana dili Arapça Olan öğrencilerin A2 konuşma sınavlarında yaptıkları dil bilgisi hatalarının saptanması hedeflenmiştir.</p>	<p>a. Nitel Desen b. ERSEM ’de ana dili Arapça olan 20 Türkçe öğrencisi (A2) c. Video Kayıt d. İçerik Analizi ve Hata Analizi</p>	Dil Bilgisi Sorunları	<p>Öğrencilerin çoğunlukla ad durum eklerinde, devamında ise ses bilgisi, isim tamlamaları ve iyelik eklerinde; en az ise fiil çekiminde hata yaptıkları saptanmıştır.</p>

	Gökdoğan, E., Yiğit, S. ve Ekmekçi, V. (2015), Makale					
A <sub>18</sub>	<b>“Zenica Üniversitesi Türkoloji Bölümündeki Boşnak Öğrencilerin Türkçe Metin Okumadaki Sorunları”</b> , Kara, M. (2013), Makale	Bosna-Hersek Üniversitesi öğrencilerinin sesli metin okuma esnasında hataların ve sebeplerinin tespiti, çözüm önerilerinin getirilmesi amaçlanmıştır.	Zenica Türkoloji Türkçe okuma yaptıkları	a. Nitel Desen (Betimleyici, Tanımlayıcı Model) b. Bosna Hersek Zenica Üniversitesi Türkoloji bölümü 2, 3. ve 4. sınıftaki 19 öğrenci c. Uygulama Metni, Video Kaydı d. Aritmetik Ortalama	Okuma Sorunları	Öğrencilerin sesli okumada en çoktan en aza doğru kelime tekrarı, yanlış okuma, hece yutumu, ses yutumu ve ekleme olduğu saptanmıştır.
A <sub>19</sub>	<b>“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Balkanlı Öğrencilerin Yazılı Anlatımda Yaptıkları Hatalar Üzerine Tespitler”</b> , Ak Başoğul, D. ve Can, F. S. (2019), Makale	Türkiye’de öğrenen ülkelerinden gelmiş olan öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki hataların tespiti ve bu alanda çalışan öğretmenlerin eğitime sürecine katkı sağlamak	Türkçe Balkan	a. Nitel Desen (Doküman İncelemesi) b. Ankara Üniversitesi TÖMER İstanbul-Taksim Şubesi’nde 2011-2012 döneminden 200 Türkçe öğrencisi (A1, A2, B1, B2, C1) c. Öğrencilerin Yazılı Anlatım	Yazma Sorunları	Öğrencilerin dil bilgisi, söz dizimi, ses uyumu ve değişimi, yazım hataları, kelime öğrenimi kaynaklı hatalar yaptıkları tespit edilmiştir. Aşağıda belirtilen hata türleri araştırma kapsamına alınan hemen bütün ülkelerde ilk üç sırada yer almaktadır:



		hedeflenmiştir.	Örnekleri			
			d. Tarama Yöntemi			
A <sub>20</sub>	<b>“Güney Kore Üniversitelerinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerisinde Karşılaştıkları Sorunlar”</b> , Jeon, K. (2017), Yüksek Lisans Tezi	Güney Kore’deki öğrencilerin okuma becerisine yönelik sorunların hedeflenmiştir.	Kore’deki Türkçe becerisine yaşadıkları tespiti	a. Karma Desen (Genel Okuma Sorunları Tarama Modeli ve İçerik Analizi) b. HUFS Türkçe ve Azerbaycan Türkçesi Bölümü ve BUFS Rusya ve Orta Asya Dilleri Bölümü’ndeki 3. ve 4. sınıf öğrencileri (anket:102 öğrenci, görüşme: 10 öğrenci) c. Anket ve Görüşme d. Frekans, Yüzdellik ve İçerik Analizi	Okuma Sorunları	Öğrencilerin okuma derslerinden verim alamadıkları saptanmıştır. Öğretici, ders içeriği, çeviri temelli öğretim, gerekli okuma etkinliklerinin yapılmaması, materyal, kelime öğrenimi ve dil bilgisi kaynaklı sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir.

### 3.2.3. Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmalara Yönelik Betimleyici Özellikler

Meta-senteze dâhil edilen çalışmaların enstitü/dergi, araştırma deseni, konu edinilen öğrenci sorunları ve örneklem gruplarına göre dağılımları verilmiştir.

#### 3.2.3.1. Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmaların Yayınlandığı Enstitü, Dergi ve Kongrelere Göre Dağılımı

Çalışmanın bu kısmında meta senteze dâhil edilen lisansüstü tezlerin hangi enstitülerde hazırlandığı, seçilen makalelerin hangi dergilerde basıldığı ve bildiri tam metninin hangi kongrede sunulduğuyula ilgili inceleme yapılmış ve aşağıdaki tablo oluşturulmuştur. Meta-senteze dâhil edilen çalışmaların ait olduğu enstitü, dergi ve kongre bilgileri Tablo 2’de yer almaktadır.

*Tablo 2. Belirlenen Araştırmaların Yayınlandığı Enstitü, Dergi ve Kongrelere Göre Dağılımı*

Sıra No	Enstitü/Dergi Adı	Çalışma Sayısı
1	Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü	2
2	Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü	1
3	Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü	1

---

4 Yıldız Teknik Üniversitesi 1  
Sosyal Bilimler Enstitüsü

---

5 International Periodical for The 2  
Languages, Literature and  
History of Turkish or Turkic

---

6 International Journal of 2  
Teaching Turkish as a Foreign  
Language

---

7 ESTÜDAM Eğitim Dergisi 1

---

8 Ahi Evran Üniversitesi Sosyal 1  
Bilimler Enstitüsü Dergisi  
(AEÜSBED)

---

9 Hacettepe Üniversitesi Eğitim 1  
Fakültesi Dergisi

---

10 Karadeniz Sosyal Bilimler 1  
Dergisi

---

11 Aydın TÖMER Dil Dergisi 1

---

12	Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks	1
13	E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi	1
14	Turkophone	1
15	Kara Harp Okulu Bilim Dergisi	1
16	Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi	1
17	IV. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi (Bildiri Tam Metni)	1
	Toplam	20

Meta-senteze dâhil edilen çalışmaların enstitü ve dergilere göre dağılımı tablo hâlinde sunulmuş ve tablodaki veriler incelenerek değerlendirilmiştir. Bu çalışmalar, Hacettepe Üniversitesinin Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü (2), Gazi (1), Başkent (1) Üniversitelerinin Eğitim Bilimleri Enstitülerinde ve Yıldız Teknik Üniversitesinin (1) Sosyal Bilimler Enstitüsünde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaların hepsi yüksek lisans tezidir ve en çok Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsünde yapıldığı görülmektedir. Meta-senteze dâhil edilen 15 makalenin, altısının üniversite yayını

olduğu tespit edilmiştir. Bu dergiler Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, ESTÜDAM Eğitim Dergisi, Aydın TÖMER Dil Dergisi, Kara Harp Okulu Bilim Dergisi ve Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisidir. Söz konusu makalelerin yayınlandığı dergilerin dördü “International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language, Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks, Turkophone” adlarını taşımaktadır. İngilizce-Almanca adlar taşıyan bu dört dergi ve diğer dergiler de Türk yayıncılar tarafından yayınlanmaktadır. Uluslararası indekslere sahip bu dergilerin aslında Türk dilini ve Türkçe öğretimini sadece ulusal değil uluslararası platformlara taşımayı amaçladığı düşünülmektedir. Makalelerden sadece biri IV. Sakarya’da Eğitim Araştırmaları Kongresi’nde sunulmuş ve bildiri kitabında yayınlanmış bir çalışmadır. Bu makalelerin tamamı hakemli, bilimsel dergilerde yayınlanmış olup, içeriklerine DergiPark Akademik havuzundan erişilmiştir.

### 3.2.3.2. Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmaların Araştırma Desenlerine Göre Dağılımı

Uluslararası öğrencilerin sorunlarına yönelik hazırlanan ve bu doğrultuda meta-senteze dâhil edilen makale ve tezler araştırma desenleri açısından incelenmiş ve aşağıdaki Tablo 3 oluşturulmuştur.

Tablo 3. *Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmaların Araştırma Desenleri*

Sıra No	Araştırma Deseni	Çalışma Sayısı
1	Nitel Araştırma	15
2	Nicel Araştırma	2

3	Karma Desen	3
	Toplam	20

Tablo 3'te yer alan sayısal verilere göre yapılan çalışmalarda en çok tercih edilen araştırma deseni nitel araştırma deseni olarak tespit edilmiştir. Nicel araştırmanın daha az tercih edildiği ve karma çalışmaların da yine sınırlı sayıda olduğu görülmektedir.

### 3.2.3.3. Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmaların Konu Edindiği Öğrenci Sorunlarına Göre Dağılımı

Bu tez çalışması uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenirken çektikleri güçlükleri kaleme alan makale ve tezleri incelemek ve incelenen çalışmalarda hangi ülkeden gelen öğrencilerin güçlük çektiği saptanan konu ve becerileri tespit etmektir. Bu çalışmada sadece tek bir makale ya da tezden sorun tespiti yapılmamış, özellikle 20 çalışmada ağırlıklı olan araştırmacıların işaret ettiği güçlükler tespit edilerek ön plana çıkarılması söz konusu olmuştur. Aşağıda meta-senteze dâhil edilen bu çalışmaların konu edindiği öğrenci sorunlarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4. *Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmaların Konu Edindiği Öğrenci Sorunları*

Sıra No	Sorun Çeşidi	Çalışma Sayısı
1	Konuşma Sorunları (Sesletim Dâhil)	3

2	Okuma Sorunları	2
3	Yazma Sorunları	3
4	Dil Bilgisi Sorunları	4
5	Genel Sorunlar	8
	Toplam	20

Çalışmalardan toplanan verilerle oluşturulan tablo incelendiğinde, meta-senteze dâhil edilen 20 çalışmanın çoğunda (8) özel bir soruna işaret edilmemiş ve genel olarak öğrencilerin çektikleri güçlüklerin tümünden bahsedilmiştir. Çeşitli sorunların yer aldığı bu kategori “genel sorunlar” olarak adlandırılmıştır. Bunun yanında incelenen makalele ve tezlerde özel olarak dil bilgisi öğrenme güçlükleri (4) ve dil becerilerinden yazma (3), konuşma/sesletim (3), okuma (2) güçlükleri ele alınmıştır.

#### 3.2.3.4. Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmaların Örneklem Gruplarına Göre Dağılımı

Bu çalışmada birçok makale ve tezde işlenen uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenirken çektikleri güçlükler ele alınmıştır. Başka bir deyişle bir makalenin değil birçok tez ve makalenin ele aldıkları sorunlar belirli açılardan incelenerek güçlükler ortaya konulmuştur. Fakat Türkçe öğrenen öğrencilerin nerede daha çok güçlük çektiği sorusunun karşılığını bulmak oldukça önem kazanmıştır. Bu tezdeki en önemli husus da incelenen çalışmalarda öğrencilerin ülke, millet ve dillerine göre hangi konu ya da beceri kazanımında güçlük çektiğini tespit etmektir. Bu sebeple örneklem çeşitliliği

önemli olduğu için aşağıda meta-senteze dâhil edilen çalışmaların örneklem gruplarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 5. *Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmaların Örneklem Gruplarına Göre Dağılımları*

Sıra No	Örneklem Grubu	Çalışma Sayısı
1	Türkiye	5
2	Yurt Dışı	15
	Toplam	20

Tablo 5’te görüldüğü üzere çalışmaların çoğunluğu öğrenci gruplarının ana dillerinin konuşulduğu ülkelerdeki örneklem grupları ile hazırlanmıştır. Türkiye’de Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin örneklem alındığı çalışma sayısının azlığı göze çarpmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sorunları incelenirken örneklem olarak genellikle yurt dışındaki Türkoloji bölümlerinde ya da Yunus Emre Enstitüsü merkezlerinde eğitim alan öğrencilerin tercih edildiği görülmüştür. Bu veriler ışığında Türkiye’de Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin sorunlarının incelendiği çalışmalara ihtiyaç duyulduğu gözlemlenmiştir.

### 3.3. ARAŞTIRMANIN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİĞİ

“Nitel araştırmalarda geçerlik, belirli süreçler vasıtasıyla bulguların doğruluğu için araştırmacı kontrolünü ifade ederken, nitel güvenilirlik, farklı projeler ve farklı



araştırmacıların açısından da araştırmacının yaklaşımının tutarlılığını işaret etmektedir” (Gibbs, 2007; akt. Creswell, 2017, s. 201). Bu çalışmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanabilmesi için Yıldırım ve Şimşek’in (2018, ss. 276-283) bir araya getirerek listelemiş olduğu stratejilerden faydalanılmıştır. İç geçerliğin nitel araştırmaya yansması olan inandırıcılık için uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama ve uzman incelemesi kullanılmıştır. Uzun süreli etkileşim uygulanırken tek bir gözlem yeterli olmayacağı için araştırmacı veri kaynaklarıyla sürekli etkileşim hâlinde olmalıdır, derinlik odaklı veri toplama uygulanırken araştırmacı topladığı verilere eleştirel gözle bakmalıdır ve uzman incelemesi stratejisi ise araştırma konusunda uzmanlaşmış farklı kişilerden çalışmanın incelenmesinin talep edilmesini içerir. Dış geçerliğin nitel araştırmaya yansması olan aktarılabirlik için ayrıntılı betimleme gerçekleştirilmiştir. Bu stratejide elde edilen ham veriler seçilmiş temalara göre düzenlenerek sunulur. Son olarak da Tutarlılık (iç güvenilirlik) ve teyit edilebilirlik (dış güvenilirlik) için önerilen tutarlık incelemesi ve teyit incelemesinden faydalanılmıştır. Tutarlık incelemesi uygulanırken veri toplama ve veri analizi aşamalarının tutarlı olmasına dikkat edilmiştir. Teyit edilebilirlikte ise dışarıdan bir uzman araştırmada ulaşılan yargıların ham veriler ile olan tutarlılığını teyit etmesi istenmiştir.

### 3.3.1. Kodlama

“Kodlayıcının güvenilirliği, farklı kodlayıcıların aynı metni aynı şekilde kodlamalarını veya aynı kodlayıcının aynı metni farklı zamanlarda aynı şekilde kodlamasını gerektirmektedir” (Bilgin, 2014, s. 16). Bu sebeple bu çalışmada hazırlanan kodlama şablonunun güvenilirliğinin sağlanabilmesi adına kodlama şablonu hem iki farklı kodlayıcı tarafından kodlanmış hem de aynı kodlayıcı tarafından iki farklı zamanda kodlanmıştır. Bu işlem uygulanırken Krippendorff formülü (2011) esas alınmıştır.

**Kodlayıcı Güvenirliği:** Çalışmada kodlayıcı güvenilirliğini sağlamak adına uygulanan işlemde alanda uzman farklı iki araştırmacıdan hazırlanan kodlama şablonu aracılığıyla aynı kodlama işlemi yapılması istenmiştir. Araştırmacının kodladığı çalışma esas çalışma ile karşılaştırıldığında kodlayıcı güvenilirliği 0,91 olarak bulunmuştur. Bu durumda çalışmada kodlayıcı güvenilirliğinin sağlandığı ortaya çıkmıştır.

Kodlama Güvenirliği: Çalışmada kodlama guvenirliğini sağlamak adına uygulanan işlemde hazırlanan kodlama şablonu aynı araştırmacı tarafından iki farklı zamanda kodlanmıştır. Bu iki kodlama işlemi karşılaştırıldığında kodlama guvenirliği 1 olarak bulunmuştur. Bu durumda çalışmada kodlama guvenirliğinin sağlandığı ortaya çıkmıştır.

### 3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Her nitel araştırma farklı ozellikler taşıdığı için çeşitlilik, yaratıcılık ve esneklik anlamına gelen veri analizi yeni yaklaşımları gerektirmektedir. Bu sebeple araştırmacılarından araştırmanın ve verilerin ozelliklerinden hareketle veri analiz yontemlerini de goz onunde bulundurup araştırmasına yonelik bir veri analiz planı geliştirmesi beklenir (Yıldırım ve şimşek, 2018, s. 237). Meta-sentez yonteminin kullanıldığı bu çalışmada veri analizi için aşağıdaki adımlar takip edilmiştir:

1. Problemin Belirlenmesi: Yapılan alanyazın araştırmalarına goze yabancı dil olarak Turke oğrenen uluslararası oğrencilerin ulke, millet ve dil ozelliklerine goze yaşadıkları ortak ve farklı sorunların neler olduğunun tespit edilme ihtiyacı olduğu gozölmüştür.
2. Araştırmanın İçeriğinin Belirlenmesi: Araştırmanın amacı ve araştırma soruları belirlenmiştir.
3. Literatür Taraması: “Yabancı dil olarak Turke oğretimi”, “yabancı dil olarak Turke oğretiminde ulkelere goze sorunlar” vb. anahtar kelimeler aracılığıyla belirlenmiş içeriğe yonelik hazırlanmış bilimsel araştırmalar bir araya getirilmiştir.
4. Meta-Sentez Uygulanacak alışmaların Belirlenmesi: Önceden belirlenen dâhil edilme ve hariç tutulma ölçütlerine goze toplamda 20 bilimsel çalışma seçilmiştir.

5. Kodlama Şablonunun Hazırlanması: Araştırma soruları ve çalışmanın amacına uygun olarak hazırlanmış olan kodlama şablonu aşağıda verilmiştir.

Tablo 6. *Örnek Kodlama Şablonu*

Çalışmanın Kodu	Çalışmanın Adı, Yazarı, Yayın Türü	Çalışmanın Amacı	Çalışmanın Yöntemi a.Araştırma Deseni b.Örnekleme c.Verileri Toplama Aracı d.Verileri Analizi	Çalışmanın Konu Edindiği Sorun	Çalışmanın Sonucu
A <sub>n</sub>	.	.	.	.	.
	.	.	.	.	.
	.	.	.	.	.

6. Belirlenen Çalışmaların Ortak Temalara Göre İncelenmesi: Kodlama şablonunun doldurulmasının ardından, belirlenmiş olan 20 çalışmanın benzer ve farklı yönlerinin tespiti için çalışmalar ortak temalar altında incelenmiştir. Temaların verildiği tablo aşağıda yer almaktadır.

Tablo 7. *Ortak Temalar*

Sıra No	Ortak Tema	Alt Tema
1	Çalışmalarda Yöntemler	Kullanılan 1.1. Araştırma Desenleri 1.2. Veri Toplama Yöntemleri

---

				1.3. Veri Analizi Yöntemleri
				1.4. Örneklem Grupları
2	Çalışmalarda Tespit Edilen Sorunlar			2.1. Beceri Sorunları
				2.2. Dil Bilgisi Sorunları
				2.3. Genel Sorunlar
3	Çalışmalarda Varılan Sonuçlar			-
4	Çalışmalarda Sorunlara Getirilen Öneriler			-
5	Çalışmalardaki Ükelere Göre Benzerlik ve Farklılıklar			5.1. Ana dili ve Hedef Dil Arasında Alfabe Farklılığı Olan Öğrenci Grupları
				5.2. Ana Dili ile Hedef Dil Arasında Alfabe Farklılığı Bulunmayan Öğrenci Grupları
				5.3. Dile Maruz Kalma Durumlarına Göre Öğrenci Grupları
				5.4. Coğrafi ve Kültürel Yakınlıklara Göre Öğrenci

---

7. Elde Edilen Bulguların Değerlendirilmesi: Ortak temalar altında incelenen 20 çalışmadan elde edilen benzerlik ve farklılıklar sentezlenerek değerlendirilmiştir.

8. Sonuca Ulaşılması ve Olası Öneriler Getirilmesi: Meta-sentezden elde edilen bulguların ışığında bir sonuca ulaşılmış ve bu doğrultuda olası çözüm önerileri sunulmuştur.

## 4. BÖLÜM

### BULGULAR

Meta-senteze dâhil edilen yirmi çalışma çeşitli temalara göre karşılaştırılarak tablolaştırılmıştır. Bu tablolardan elde edilen bulgular bu bölümde verilecektir.

#### 4.1. BELİRLENEN ÇALIŞMALARDA KULLANILAN YÖNTEMLER

##### 4.1.1. Araştırma Deseni

“Araştırma desenleri, bir araştırma deseni içerisindeki işlemlere özel bir yön tayin eden, nicel, nitel ve karma yöntem yaklaşımları kapsamındaki araştırma çeşitleridir” (Creswell, 2017, s. 12). Yapılan alanyazın taramasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uluslararası öğrencilerin sorunlarını içeren bilimsel çalışmaların genellikle nitel desene tasarlandığı gözlemlenmiştir. Bu çalışmada da meta-senteze dâhil edilen 20 bilimsel çalışmanın on beşi nitel, ikisi nicel, üçü de karma desendir. Aşağıda verilen Tablo 8’de bu desenlerin kullanıldığı çalışmalar yer almaktadır.

Tablo 8. *Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmalarda Kullanılan Araştırma Desenleri*

Sıra No	Araştırma Deseni	Çalışma Kodu
1	Nitel Desen	A <sub>1</sub> , A <sub>2</sub> , A <sub>3</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>5</sub> , A <sub>6</sub> , A <sub>7</sub> , A <sub>8</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>11</sub> , A <sub>14</sub> , A <sub>16</sub> , A <sub>18</sub> , A <sub>19</sub>

2	Nicel Desen	A <sub>9</sub> , A <sub>13</sub>
3	Karma Desen	A <sub>12</sub> , A <sub>15</sub> , A <sub>20</sub>

Neden nitel araştırma yönteminin daha çok kullanıldığıyla ilgili sorunun cevabı Ertugay'ın (2019, s. 52) şu sözlerinde saklıdır: “Araştırmacının nitel deseni tercih etmesinin temelinde istatistiksel veri analizine dayalı nicel desenin aksine nitel desenin kişilerin olaylara/fenomenlere ve durumlara yükledikleri anlamlar, başka bir deyişle olayları nasıl nitelediklerine cevap verebiliyor olması ve çarpıcı görüşler ile bu görüşlerle ilgili duygusal durumların da yansıtılmasına imkân tanınması yatmaktadır”. Bu tezde işlenen konu uluslararası öğrencilerin sorunlarıdır. Bu sorunları ele alan ve inceleyen çalışmalarda sayısal veriler elde etmek tabii ki önemlidir ancak esas önemli nokta yürürlükte olan Türkçe öğretimiyle ilgili çarpıcı görüşlere ve daha da önemlisi bu görüşlerin uygulamaya yansıtılması olmalıdır ve bu açıdan değerlendirildiğinde bu kapsamdaki nitel çalışmaların ne denli önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

#### 4.1.2. Veri Toplama Yöntemi

Meta-senteze dâhil edilen bilimsel çalışmaları birbiriyle doğru bir şekilde karşılaştırabilmek için kullanılan veri toplama yöntemlerine bakılması önemlidir. Bu sayede alandaki bilimsel çalışmalar hazırlanırken araştırmacıların genellikle tercih ettikleri veri toplama yöntemlerinin neler olduğu da tespit edilmiş olacaktır. Belirlenen 20 bilimsel çalışmada araştırmacılar tarafından tercih edilen veri toplama yöntemleri aşağıda yer alan Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. *Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmalarda Kullanılan Veri Toplama Yöntemleri*

---

<b>Sıra No</b>	<b>Veri Toplama Yöntemi</b>	<b>Çalışma Kodu</b>
<b>1</b>	Ses Kaydı	A <sub>1</sub> , A <sub>13</sub>
<b>2</b>	Açık Uçlu Görüşme Formu	A <sub>2</sub> , A <sub>4</sub>
<b>3</b>	Tek Soruluk Görüşme Formu	A <sub>3</sub>
<b>4</b>	Form	A <sub>1</sub> , A <sub>12</sub>
<b>5</b>	Metin	A <sub>3</sub> , A <sub>18</sub>
<b>6</b>	Öğrencilerin Sınav Kağıtları	A <sub>5</sub> , A <sub>7</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>11</sub>
<b>7</b>	Öğrencilerin Ders Notları	A <sub>10</sub>
<b>8</b>	Öğrencilerin Ödevleri	A <sub>10</sub> , A <sub>11</sub>
<b>9</b>	Öğrencilerin Görüşleri	A <sub>10</sub>
<b>10</b>	Resim	A <sub>13</sub>

---



---

<b>11</b>	Görüşme	A <sub>20</sub>
<b>12</b>	Anket	A <sub>6</sub> , A <sub>12</sub> , A <sub>15</sub> , A <sub>20</sub>
<b>13</b>	Dil Bilgisi Testi	A <sub>6</sub>
<b>14</b>	Öğreticilerin Görüşleri	A <sub>7</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>11</sub>
<b>15</b>	Öğrencilerin Yazılı Anlatımları	A <sub>8</sub> , A <sub>14</sub> , A <sub>19</sub>
<b>16</b>	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	A <sub>9</sub> , A <sub>16</sub>
<b>17</b>	Öğrencilerin Çalışma Kağıtları	A <sub>10</sub>
<b>18</b>	Öğrencilerin Dinleme ve Konuşma Kayıtları	A <sub>10</sub>
<b>19</b>	Gözlem	A <sub>15</sub>
<b>20</b>	Video Kaydı	A <sub>17</sub> , A <sub>18</sub>

---

İncelenmiş olan 20 çalışmaya bakıldığında birden fazla veri toplama yönteminin kullanıldığı görülmekle birlikte kullanılan bu yöntemlerin on birinin sınav kağıtları ve ders notları gibi öğrenci çalışmalarına ait kaynaklar, yedisinin formlar, iki ses kaydı, iki video kaydı, biri öğrenci dinleme ve konuşma kayıtları olmak üzere toplamda beşinin kayıt yöntemi, biri öğrenci görüşleri ve üçü öğretici görüşleri olmak üzere toplamda dördünün görüş alma, dördünün anket, ikisinin metin, birinin görüşme, birinin resim, birinin gözlem ve birinin dil bilgisi testi olduğu görülmüştür. Bu veri toplama yöntemleri arasından sıklıkla öğrencilerin sınav kağıtları, ders notları, ödev kağıtları vb. verilerle birlikte çeşitli formlar aracılığıyla görüşme teknikleri ve anketlerden faydalandığı görülmüştür. Belirlenen yirmi çalışmanın beşini oluşturan yüksek lisans tezlerinde ise öğrencilerin yazılı anlatımları (A<sub>8</sub>, A<sub>14</sub>), anket (A<sub>15</sub>, A<sub>20</sub>), gözlem (A<sub>15</sub>) ve yarı yapılandırılmış gözlem formu (A<sub>16</sub>) veri toplama yöntemi olarak kullanılmıştır. Makaleler arasında ise en çok öğrencilerin sınav kağıtlarına ve öğretici görüşlerine başvurulmuştur. Bu durumda araştırmacıların genellikle öğrencilerin yazılı kaynaklarını kullandıkları söylenebilmektedir.

#### 4.1.3. Veri Analizi Yöntemi

Çalışmalarda araştırmacılar aynı veri toplama yöntemlerini tercih etseler bile bunları analiz etme yöntemleri değişiklik göstermektedir. Dolayısıyla meta-sentezi gerçekleştirebilmek için çalışmalarda kullanılan veri analizi yöntemlerine de bakmak gerekmektedir. İncelenen çalışmalardaki verilerle oluşturulan Tablo 10'da çalışmalarda kullanılan veri analizi yöntemleri verilmiştir.

Tablo 10. *Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmalarda Kullanılan Veri Analizi Yöntemleri*

Sıra No	Veri Analizi Yöntemi	Çalışma Kodu
1	Kodlama Analizi	A <sub>1</sub>

2	İçerik Analizi	A <sub>2</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>9</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>11</sub> , A <sub>12</sub> , A <sub>16</sub> , A <sub>17</sub> , A <sub>20</sub>
3	Hata Analizi	A <sub>3</sub> , A <sub>5</sub> , A <sub>6</sub> , A <sub>7</sub> , A <sub>8</sub> , A <sub>13</sub> , A <sub>14</sub> , A <sub>17</sub>
4	Nitel ve Nicel Değerlendirme (Sınıflandırma ve SPSS)	A <sub>15</sub>
5	Tarama Yöntemi	A <sub>19</sub>
6	Frekans ve Yüzdeler	A <sub>20</sub>
7	Aritmetik Ortalama	A <sub>18</sub>

Meta-senteze dâhil edilen çalışmaların veri analizi yöntemlerine bakıldığı zaman bir çalışmada birden fazla yöntem kullanılabildiği de göz önünde bulundurulduğunda yirmi çalışmanın dokuzunda içerik analizi, sekizinde hata analizi, birinde kodlama analizi, birinde nitel ve nicel değerlendirme, birinde tarama yöntemi, frekans ve yüzdeler ve birinde de aritmetik ortalama yöntemi tercih edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmacıların çoğunlukla içerik analizi ve hata analizi yöntemlerini kullandığı görülmüştür. Beş yüksek lisans tezinde ise hata analizi (A<sub>8</sub>, A<sub>14</sub>), frekans ve yüzdeler (A<sub>20</sub>), nitel ve nicel değerlendirme (A<sub>15</sub>) ve içerik analizi (A<sub>16</sub>, A<sub>20</sub>) kullanılmıştır. Bu verilerden hareketle uluslararası öğrencilerin sorunlarının tespitinde öğrencilerin yapmış oldukları hataların önem taşıdığını söylemek mümkündür.

#### 4.1.4. Örneklem Grupları

Evrenin genellikle ulaşılması zor derecede büyük olması sorununa çözüm olarak evreni temsil edebilecek sınırlı sayıda birey, olay ya da olguyu örneklem olarak almak araştırmacılar için kolaylık sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 113). Uluslararası öğrencilerin sorunlarına yönelik çok sayıda makale ve tez bulunmaktadır. Fakat Yıldırım ve Şimşek'in belirttiği gibi bu meta-sentez çalışmasında daha doğru ve dönüt niteliğinde yapıcı çözümlere yol açabilecek çalışmalar sınırlandırılmış ve örneklem belirlenmiştir. Meta-senteze dâhil edilen çalışmaların örneklem grupları tablo hâlinde verilmiştir (Tablo 11).

Tablo 11. *Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmaların Örneklem Grupları*

Sıra No	Örneklem Grupları	Çalışma Kodu
1	Türkiye'deki Üniversiteler	A <sub>1</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>13</sub> , A <sub>17</sub> , A <sub>19</sub>
2	Yurt Dışındaki Üniversiteler	A <sub>3</sub> , A <sub>6</sub> , A <sub>9</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>12</sub> , A <sub>14</sub> , A <sub>15</sub> , A <sub>16</sub> , A <sub>18</sub> , A <sub>20</sub>
3	Yurt Dışındaki Yunus Emre Enstitüsü Merkezleri	A <sub>2</sub> , A <sub>8</sub> , A <sub>11</sub>
4	Yurt Dışındaki Liseler	A <sub>7</sub> , A <sub>16</sub>
5	Yunanistan Devlet Sertifika Sınavları (KPG) Katılımcıları	A <sub>5</sub>

Tabloda da görüldüğü gibi meta-senteze dâhil edilen 20 çalışmanın örneklem gruplarının onu yurt dışındaki üniversiteleri, beşi Türkiye'deki üniversiteleri, üçü yurt dışındaki Yunus Emre Enstitüsü Merkezlerini, ikisi yurt dışındaki liseleri ve biri de Yunanistan Devlet Sertifika Sınavlarına giren öğrencileri kapsamaktadır. Örneklem gruplarının çoğunluğunun yurt dışında olduğu saptanmıştır. Bu örneklem gruplarının büyük çoğunluğunu üniversitelerin Türkoloji, çeviri, dilbilim vb. bölümlerinde eğitim alan öğrenciler oluşturmaktadır. Türkiye'de yer alan örneklem gruplarının ise genelini üniversitelerin Türkçe öğretim merkezlerinde eğitim alan öğrenciler olduğu tespit edilmiştir. Bu durumdan farklı olarak sadece A<sub>1</sub>'de değişim programıyla Koç Üniversitesi'ne gelen uluslararası öğrenciler örneklem grubunu oluşturmaktadır. Örneklem gruplarının isimleri ilgili çalışmada verildiği şekilde, değiştirilmeden ve özgün başlıkları korunarak verilmiştir. Bu örneklem gruplarının ülkelere göre detaylı listesi ise Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. *Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmaların Ünelere Göre Örneklem Grupları Listesi*

Çalışma Kodu	Ünelere Göre Öğrenciler	Örneklem Grubu
A <sub>1</sub>	ABD'li Öğrenciler	Koç Üniversitesi
A <sub>2</sub>	Ürdünlü Öğrenciler	Ürdün Yunus Emre Enstitüsü
A <sub>3</sub>	Çinli Öğrenciler	Zhejiang Üniversitesi
A <sub>4</sub>	Suriyeli Göçmen Öğrenciler	Mersin Üniversitesi

---

A <sub>5</sub>	Yunan Öğrenciler	Yunanistan Devlet Sertifika Sınavları (KPG)
A <sub>6</sub>	Belaruslu Öğrenciler	Minsk Devlet Dilbilim Üniversitesi
A <sub>7</sub>	Afgan Öğrenciler	Kabil Askeri Lisesi
A <sub>8</sub>	Mısırlı Öğrenciler	İskenderiye Yunus Emre Enstitüsü
A <sub>9</sub>	Hint Öğrenciler	Jawaharlal Nehru Üniversitesi
A <sub>10</sub>	Filistinli Öğrenciler	El Kudüs Üniversitesi
A <sub>11</sub>	İranlı Öğrenciler	Tahran Yunus Emre Enstitüsü
A <sub>12</sub>	Ukraynalı Öğrenciler	Kyiv Dragomanov Pedagojik Üniversitesi, Kyiv Milli Dil Bilim Üniversitesi ve Kyiv Milli Taras Şevçenko Üniversitesi
A <sub>13</sub>	Suudi Öğrenciler	Karabük Üniversitesi

---

A <sub>14</sub>	Gürcü Öğrenciler	Batum Şota Rustaveli Devlet Üniversitesi
A <sub>15</sub>	Tayvanlı Öğrenciler	Ulusal Chengchi Üniversitesi
A <sub>16</sub>	Tunuslu Öğrenciler	Uluslararası Türkiye Maarif Okulu, Hrairia ve Bardo Liseleri ile Tunus 9 Nisan Üniversitesi
A <sub>17</sub>	Ana Dili Arapça Olan Öğrenciler	Erciyes Üniversitesi
A <sub>18</sub>	Bosna Hersekli Öğrenciler	Zenica Üniversitesi
A <sub>19</sub>	Balkanlı Öğrenciler	Ankara Üniversitesi
A <sub>20</sub>	Güney Koreli Öğrenciler	HUFS ve BUFS

Meta-senteze dâhil edilecek çalışmalar belirlenirken her bir çalışmanın örneklem grubunun farklı ülke, millet ya da dile göre oluşturulmuş olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Tablolaştırılmış olan örneklem gruplarına bakıldığında Mısırlı, Tunuslu, Gürcü, Suriyeli (göçmen), Filistinli, Suudi, İranlı, Afgan, Hint, Çinli, Tayvanlı, Güney Koreli, Belaruslu, Ukraynalı, Yunan, Bosna Hersekli, ABD’li, Ürdünlü, Balkan ülkelerinden gelen ve ana dili Arapça olan öğrencilerin yer aldığı görülmüştür. 20 çalışmanın beşini oluşturan yüksek lisans tezlerinden A<sub>8</sub> Mısırlı, A<sub>14</sub> Gürcü, A<sub>15</sub> Tayvanlı, A<sub>16</sub> Tunuslu ve A<sub>20</sub> ise Güney Koreli öğrencileri ele almaktayken geriye kalan

örneklem grupları ise makalelere aittir. Ayrıca seçilen örneklem gruplarının çoğunun üniversitelerin Türkçe Öğretim Merkezleri ile yurt dışındaki Türkoloji bölümlerindeki öğrenciler olduğu tespit edilmiştir.

## 4.2. BELİRLENEN ÇALIŞMALARDA ELE ALINAN SORUNLAR

Bu yüksek lisans tezinde Mısırlı, Tunuslu, Ürdünlü, Suriyeli (göçmen), Filistinli, Suudi, İranlı, Afgan, Çinli, Hint, Gürcü, Tayvanlı, Güney Koreli, Yunan, Belaruslu, Ukraynalı, Bosna Hersekli, Balkan ülkelerinden gelen ve ana dili Arapça olan öğrencilerin yaşadıkları sorunların ele alındığı 20 bilimsel çalışma meta-senteze dâhil edilerek incelendiğinde çalışmalarda belirlenmiş olan öğrenci sorunlarının çoğunun dört temel dil becerisi, dil bilgisi ya da genel sorunlar çerçevesinde şekillendiği saptanmış ve bu veriler burada bu temalar ile ele alınacaktır.

### 4.2.1. Temel Dil Becerilerinin Öğreniminde Yaşanan Sorunlar

“Dil öğretiminde temel beceriler anlama ve anlatma becerileri olarak iki ana başlıkta ele alınabilir. Anlama; öğrencinin başkalarına ait duygu, düşünce ve deneyimleri hakkında sözlü ya da yazılı ifadeleri anlamaya yönelik olmakla beraber anlatma ise öğrencinin kendi duygu, düşünce ve deneyimlerini sözlü ya da yazılı olarak ifade etmesini kapsamaktadır” (Demirel ve Şahin, 2006, ss. 193-201; akt. Kahraman, 2018, s. 542). Meta-senteze dâhil edilen 20 çalışma arasında uluslararası öğrenci sorunlarını dil becerileriyle ilişkilendiren bir yüksek lisans tezi (A<sub>20</sub>) ve yedi bilimsel makale (A<sub>1</sub>, A<sub>3</sub>, A<sub>7</sub>, A<sub>11</sub>, A<sub>13</sub>, A<sub>18</sub>, A<sub>19</sub>) olmak üzere toplamda sekiz çalışma bulunmaktadır ve bunlar konuşma, okuma ve yazma becerileriyle ilgilidir. Alanyazın taramasında uluslararası öğrencilerin dinleme becerisi edinme ya da geliştirme sürecinde karşılaştıkları sorunları ele alan ve bu meta-sentez çalışmasına dâhil edilebilecek özelliklere sahip bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Aslında oldukça önemli olan ve öğrencilerin önce dinlemeleri ve buna karşılık vererek konuşmalarını sağlayan bu beceriyle ilgili yeterli çalışmaya rastlanmamış olması ilginçtir ve gelecekte yapılacak çalışmalar için araştırmacılara fikir vereceği düşünülmektedir.



Tablo 13. *Belirlenen Çalışmalardaki Beceri Sorunları*

Sıra No	Beceri Çeşidi	Çalışma Kodu
1	Okuma	A <sub>18</sub> , A <sub>20</sub>
2	Yazma	A <sub>7</sub> , A <sub>11</sub> , A <sub>19</sub>
3	Konuşma	A <sub>1</sub> , A <sub>3</sub> , A <sub>13</sub>
	Toplam	8

Beceri sorunları ile sınırlandırılmış çalışmaların sunulduğu bu tabloda verilen sekiz çalışmanın içerisinde sadece A<sub>20</sub> kodlu çalışma okuma becerisinin ele alındığı bir yüksek lisans tezi olup, geriye kalan yedi çalışma makaledir. Tabloda yer alan temel beceri odaklı sekiz çalışmanın üçü yazma, üçü konuşma ve ikisi de okuma becerisi sorunlarını ele almaktadır. Buradan hareketle beceri odaklı çalışmalarda araştırmacılar tarafından öğrencilerin yazma ve konuşma becerilerinde yaşadıkları sorunlara ağırlık verildiği görülmektedir. Bu veriler değerlendirildiğinde, beceri odaklı sorunlar arasından daha çok yazma becerisine ağırlık verildiği tespit edilmiştir. Bu durumda da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin çoğunlukla yazma becerisinde zorluk yaşadıkları çıkarımında bulunulabilir. Neden daha çok yazılı beceriye yönelik çalışmalar yapıldığı sorusunun cevabı da araştırmacıların çoğunlukla veri toplama aracı olarak öğrencilere ait yazılı kaynakları kullanmalarından kaynaklanmaktadır. Çünkü yazılı kaynakları toplamak ve incelemek diğer becerileri incelemekten biraz daha zahmetsizdir ve daha da önemlisi verilerin toplanması ile doğruluğu kesin olan sonuçlara ulaşmak mümkündür.

#### 4.2.1.1. Okuma Becerisi Öğreniminde Yaşanan Sorunlar

Okuma becerisi aslında temel okumayı değil, işlevsel okumayı kapsamaktadır. Bu becerinin kazandırılabilmesi için de beynin görme, algılama, seslendirme gibi pek çok işlevinden yararlanmak gerekmektedir (Durmuş, 2013, s. 185). Yapılan alanyazın taramasından elde edilen sonuçlara göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan öğrenci sorunları içerisinde okuma becerisi sorunlarına pek ağırlık verilmediği söylenebilmektedir. Bu meta-sentez çalışmasına dâhil edilen A<sub>18</sub> ve A<sub>20</sub> çalışmaları öğrencilerin okuma becerisinde karşılaştıkları sorunları ele alan çalışmalardır. A<sub>18</sub> kodlu çalışma Bosna Hersekli öğrencileri, A<sub>20</sub> ise Güney Koreli öğrencileri kapsamaktadır. Bu iki çalışmanın konu başlıkları aynı olsa da içerik olarak birbirlerinden farklı tarafları bulunmaktadır. A<sub>18</sub>'de öğrencilerin sesli okuma esnasında yaptıkları hatalar gruplandırılmış, A<sub>20</sub>'de ise öğrencilerle yapılan ankete göre okuma dersleri hakkındaki düşünceleri ve okuma esnasında karşılaştıkları zorlukların neler olduğu tespit edilmiştir. A<sub>20</sub>'de öğrencilerin okuma derslerine ilişkin ana dili Türkçe olan öğretici sayısının ve okuma dersleri sayısının yetersizliği, okuma derslerinin çeviri odaklı olmaları, okuma derslerinde okuma öncesi-okuma sırası-okuma sonrası etkinliklerinin yapılmaması, öğrencilerin ilgisizliği, metinlerin içeriğinin öğrencilerin ilgisini çekecek özelliklere sahip olmaması ve metinlerin seviyesinin öğrencilere uygun olmaması gibi sorunlar yaşadıkları saptanmıştır. A<sub>20</sub>'de yapılan anketin sonucunda öğrencilerin okuma derslerinden genel olarak memnun olmadıklarını söylemek mümkündür. Meta-senteze dâhil edilen bu sözü edilen çalışmalarda öğrencilerin metin okurken karşılaştıkları zorluklar (A<sub>20</sub>) ve sesli okumada yaptıkları hatalar (A<sub>18</sub>) tespit edilmiş ve bunlar bir araya getirilerek aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 14. *Uluslararası Öğrencilerin Okuma Becerisinde Yaşadıkları Sorunlar*

Sıra No	Sorunlar	Çalışma Kodu
---------	----------	--------------

---

<b>1</b>	Kelime Tekrarı Sorunları	A <sub>18</sub>
<b>2</b>	Hece Yutumu Sorunları	A <sub>18</sub>
<b>3</b>	Ses Yutumu Sorunları	A <sub>18</sub>
<b>4</b>	Ses Ekleme Sorunları	A <sub>18</sub>
<b>5</b>	Yanlış Okuma Sorunları	A <sub>18</sub>
<b>6</b>	Metin Zorluğu Sorunları	A <sub>20</sub>
<b>7</b>	Sözcük Dağarcığının Eksikliği Sorunları	A <sub>20</sub>
<b>8</b>	Dil Bilgisi Eksikliği Sorunları	A <sub>20</sub>
<b>9</b>	Cümle Uzunluğu Sorunları	A <sub>20</sub>
<b>10</b>	Diğer Sorunlar	A <sub>20</sub>

---

Detaylı inceleme yapıldığında A<sub>20</sub>'de öğrenciler metin okurken zorlandıkları sözcük türleri olarak isim/sıfat, fiiller, bağlaçlar, zarflar, diğer; metin okurken zorlandıkları dil bilgisi yapıları olarak isim tamlaması, hâl ekleri, ettirgenlik, edilgenlik, diğer ve son olarak metin okurken zorlandıkları cümle türleri olarak devrik cümle, birleşik cümle, emir cümlesi, kesik cümle ve diğer yapılar olduğunu paylaşmışlardır. Öğrencilerin sesli okuma hataları ve metin okurken zorlandıkları durumlar bir araya getirildiğinde öğrencilerin okuma becerisine dair çeşitli zorluklar yaşadıkları ve bunun sonucunda da hata yaptıkları görülmektedir. Ancak okuma becerisine iki farklı açıdan yaklaşan bu çalışmalarda ortak bir bulgudan söz edilememektedir.

#### 4.2.1.2. Yazma Becerisi Öğreniminde Yaşanan Sorunlar

Yapılan alanyazın taramasında uluslararası öğrencilerin sorunlarının incelendiği beceri odaklı çalışmalar arasında en çok yazma becerisiyle ilgili çalışmalara yer verildiği saptanmıştır. Bu durum aslında uluslararası öğrencilerin daha çok yazma becerisinde güçlük yaşadığını da göstermektedir denilebilir. Özellikle Kiril alfabesi, Arap alfabesi, Yunan ve Çin alfabesi gibi farklı alfabelere sahip dillerin konuşulduğu ülkelerdeki öğrencilerin güçlük çekme olasılığı yüksektir. Yazma becerisi eleştirel düşünme, araştırma ve problem çözme becerisine sahip olma, Türkçeyi güzel kullanabilme gibi farklı becerileri kapsamından dolayı yavaş ve daha zor öğrenilir (Azizoğlu, Demirtaş Toloman ve İdi Tulumcu, 2019, s. 8). Meta-senteze dâhil edilen 20 bilimsel çalışmanın üçü yazma becerisine yönelik makalelerdir (A<sub>7</sub>, A<sub>11</sub> ve A<sub>19</sub>). Bu çalışmalardan A<sub>7</sub> ve A<sub>11</sub> temel seviyedeki uluslararası öğrencilerle ilgilidir ancak A<sub>19</sub> kodlu makalede herhangi bir dil seviyesinden bahsedilmemektedir. Bir diğer nokta ise A<sub>7</sub> Afganistan'daki ve A<sub>11</sub> İran'daki uluslararası öğrencileri, A<sub>19</sub> ise Türkiye'de Türkçe öğrenmekte olan Balkan ülkelerinden gelen öğrencileri ele almaktadır. Dolayısıyla üç çalışmada da ana dillerinde alfabe farklılığı olan öğrencilerin yer alıyor olması bu farklılığın yazma becerisine olan etkisi konusunda önem arz etmektedir.

Tablo 15. *Uluslararası Öğrencilerin Yazma Becerisinde Yaşadıkları Sorunlar*

Sıra No	Sorunlar	Çalışma Kodu
1	Alfabe Sorunları	A <sub>7</sub> , A <sub>11</sub>
2	Dil Bilgisi Sorunları	A <sub>7</sub> , A <sub>11</sub> , A <sub>19</sub>
3	Söz Dizim Sorunları	A <sub>7</sub> , A <sub>11</sub> , A <sub>19</sub>
4	Kelime Öğrenim Sorunları	A <sub>7</sub> , A <sub>11</sub> , A <sub>19</sub>
5	Ses Uyumu ve Değişimi Sorunları	A <sub>7</sub>
6	Yazma Dili ve Konuşma Dili Farklılığı Kaynaklı Sorunlar	A <sub>19</sub>

Tabloda sunulan veriler değerlendirildiğinde üç çalışmada dil bilgisi sorunları, üç çalışmada söz dizim sorunları, üç çalışmada kelime öğrenim sorunları, iki çalışmada alfabe sorunları, bir çalışmada ses uyumu ve değişimi sorunları ve bir çalışmada da yazma dili ve konuşma dili farklılığı kaynaklı sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda da çalışmaların çoğunda söz dizimi, kelime öğrenimi ve dil bilgisi konularında öğrencilerin zorluk yaşadıkları görülmüştür. Dil bilgisi sorunları detaylı incelendiği zaman ise öğrencilerin çoğunlukla ad durum ekleri, iyelik ekleri ve tamlamalarda zorluk çektikleri tespit edilmiştir.

#### 4.2.1.3. Konuşma Becerisi Öğreniminde Yaşanan Sorunlar

Yapılan alanyazın taraması sonucunda meta-senteze dâhil edilen çalışmalar arasında konuşma becerisi odaklı üç bilimsel makale bulunmaktadır. Sesletim sorunlarını ele alan çalışmalar da konuşma becerisi başlığı altında ele alınmıştır. Dâhil edilen üç çalışmanın da sesletim odaklı olması uluslararası öğrencilerin çoğunlukla telaffuz zorluğu yaşadığını göstermektedir diyebiliriz. Konuşma becerisini genel anlamda ele alan A<sub>17</sub> kodlu çalışma ise dil bilgisi odaklı olduğu için bu kategoride ele alınmamıştır. Bu kategoride ele alınan üç sesletim odaklı çalışmadan A<sub>1</sub> Türkiye’de Türkçe öğrenen ABD’li uluslararası öğrencilerin sesli harflerdeki sesletim sorunlarını, A<sub>13</sub> Türkiye’de Türkçe öğrenen Suudi kökenli öğrencilerin sessiz harflerdeki sesletim sorunlarını A<sub>3</sub> ise Çin’de Türkçe öğrenen öğrencilerin genel olarak sesletim sorunlarını ele almıştır. Bu üç çalışmada odak noktası farklı olsa da yapılan inceleme ve değerlendirmeler sonucunda ortaya benzer sorunlar çıkmıştır (Tablo 16).

Tablo 16. *Uluslararası Öğrencilerin Konuşma Becerisinde Yaşadıkları Sorunlar*

Sıra No	Konuşma Sorunları	Çalışma Kodu
1	Sesli Harf Sorunları	A <sub>1</sub> , A <sub>3</sub>
2	Sessiz Harf Sorunları	A <sub>3</sub> , A <sub>13</sub>
3	Olumsuz Aktarım Sorunları	A <sub>1</sub> , A <sub>3</sub> , A <sub>13</sub>
4	Ana Dilde Var Olmayan Ses	A <sub>1</sub> , A <sub>3</sub> , A <sub>13</sub>

Sorunları		
5	Yazma Sorunları	A <sub>1</sub> , A <sub>3</sub>

Tablo 16’da görüldüğü üzere çalışmaların üçünde ana dilinden yapılan olumsuz aktarım, üçünde ana dilinde var olmayan ses, ikisinde sesli harf, ikisinde sessiz harf sorunları ve ikisinde de yazım yanlışları sorunları saptanmıştır. Bu sesletim sorunlarının çoğunun öğrencilerin kendi ana dillerinde yer almayan Türkçenin kendine has seslerinin sesletimi ve ana dillerinden yaptıkları olumsuz aktarımlar olduğu görülmüştür. Bu gruptaki üç çalışmanın da örneklem grubunun ana dillerinin Türkçe ile farklı sesletim özelliklerine sahip olması yaşanan sesletim sorunlarının sebebi olarak gösterilebilir.

#### 4.2.2. Dil Bilgisi Öğreniminde Yaşanan Sorunlar

Yabancı dil öğretimindeki yeni yaklaşımlar dil bilgisinin geleneksel değil işlevsel olarak öğretilmesi gerektiğini göstermektedir. Modern dil bilgisi öğretiminde geleneksel dil bilgisi öğretiminde olduğu gibi bağlamdan kopuk bir dil bilgisi tasarımı ve öğretimi söz konusu değildir. İşlevsel dil bilgisi olarak da adlandırılan bu öğretim hakkında Kurt (2016, s. 262) da bu durumu destekleyici sözler söylemektedir. Yazara göre dil bilgisi belirli becerileri destekleyecek şekilde sınıflandırılmalı ve yapılandırılarak öğretilmelidir. Buna göre belirli bir beceriyi desteklemeyen, sadece ezber bilgi içeren dil bilgisi konularının öğrencilere öğretilmemesi gerekmektedir. Başka bir deyişle, işlevsel dil bilgisi öğretimi yapılmadığı zaman öğrenciler sorun yaşayabilmektedirler. Meta-senteze dâhil edilen çalışmalara bakıldığında da en çok karşılaşılan sorunlardan birinin dil bilgisi öğrenimi olduğu görülmektedir. Türkçenin yapısal farklılığı öğrenciler için bir zorluk oluşturmaktadır. Meta-senteze dâhil edilen çalışmalardan iki yüksek lisans tezi (A<sub>8</sub> ve A<sub>14</sub>) ve iki makale (A<sub>5</sub> ve A<sub>17</sub>) dil bilgisi öğreniminde yaşanan güçlükleri ele almaktadır. A<sub>5</sub>’te Yunanistan’daki, A<sub>8</sub>’de Mısır’daki, A<sub>14</sub>’te Gürcistan’daki ve A<sub>17</sub>’de Türkiye’deki ana dili Arapça olan öğrenciler örneklem grubu

olarak belirlenmiştir. Bu dört çalışmadan elde edilen bulgular aşağıda yer alan Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. *Uluslararası Öğrencilerin Dil Bilgisi Öğreniminde Yaşadıkları Sorunlar*

Sıra No	Sorunlar	Çalışma Kodu
1	Dil Bilgisi Sorunları	A <sub>5</sub> , A <sub>8</sub> , A <sub>14</sub> , A <sub>17</sub>
2	Söz Dizim Sorunları	A <sub>5</sub> , A <sub>8</sub>
3	Anlam Bilim Sorunları	A <sub>5</sub> , A <sub>8</sub>
4	Kelime Öğrenim Sorunları	A <sub>8</sub>
5	Ses Uyumu ve Değişimi Sorunları	A <sub>8</sub> , A <sub>17</sub>
6	Sesletim Sorunları	A <sub>8</sub>
7	Yazım ve Noktalama Sorunları	A <sub>8</sub>
8	Konuşma ve Yazı Dili Farklılığı	A <sub>8</sub>



Kaynaklı Sorunlar		
9	Olumsuz Aktarım Sorunları	A <sub>8</sub>
10	İngilizce ile Türkçenin Karıştırılması Kaynaklı Sorunlar	A <sub>8</sub>
11	Eğitim Süreci Sorunları	A <sub>5</sub>

Meta-senteze dâhil edilen dil bilgisi odaklı çalışmalarda ele alınan konular tablo hâline getirildiğinde ve incelendiğinde dört çalışmada dil bilgisi, iki çalışmada söz dizimi, iki çalışmada anlam bilimi, iki çalışmada ses uyumu ve değişimi, bir çalışmada sesletim, bir çalışmada yazım ve noktalama, bir çalışmada konuşma ve yazı dili farklılığı, bir çalışmada kelime öğrenimi, bir çalışmada öğrencilerin ana dillerinden yaptıkları olumsuz aktarım, bir çalışmada İngilizce ile Türkçenin karıştırılması ve bir çalışmada da eğitim süreci kaynaklı sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir. Bu verilere göre de öğrencilerin en çok dil bilgisel sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Larsen-Freeman'ın (2001, s. 252) çalışmasında oluşturmuş olduğu Üç Boyutlu Dil Bilgisi Şeması'na bakıldığında dil bilgisinin tek başına ele alınamayacağı, yapı-anlam-kullanım öğelerinin bir arada incelenmesi gerektiği açıklanmıştır. Dolayısıyla da dil bilgisi öğretiminde bu kadar çok sorunla karşılaşmış olmasının temelinde bağlamdan koparılmış, mekanik alıştırmalarla öğretim yapılıyor olmasının yattığı düşünülmektedir. Ayrıca dil bilgisi hatalarına detaylı bakıldığında ise en çok ad durum ekleri konusunda ve ad durum ekleri içerisinde de özellikle belirtme durum ekinin öğrenciler için zorluk taşıdığı görülmüştür. Dil bilgisi sorununun tespit edildiği neredeyse her çalışmada ad durum ekleri konusuyla karşılaşmaktadır. Dikkate değer bir durum olduğu için üzerine gidilmesi gerektiği düşünülmektedir.

#### 4.2.3. Öğrencilerin Yaşadıkları Genel Sorunlar

Meta-senteze dâhil edilen çalışmalara bakıldığında dört temel beceri ve dil bilgisi odaklı olanların dışında geriye kalan sekiz çalışmanın öğrenci sorunlarını genel anlamda ele aldıkları görülmüştür. Bu çalışmaların altısı makale (A<sub>2</sub>, A<sub>4</sub>, A<sub>6</sub>, A<sub>9</sub>, A<sub>10</sub>, A<sub>12</sub>), ikisi de yüksek lisans tezidir (A<sub>15</sub> ve A<sub>16</sub>). A<sub>2</sub>'de Ürdün'deki öğrenciler, A<sub>4</sub>'te Türkiye'deki Suriyeli öğrenciler, A<sub>6</sub>'da Belarussu, A<sub>9</sub>'da Hint, A<sub>10</sub>'da Filistinli, A<sub>12</sub>'de Ukraynalı, A<sub>15</sub>'te Tayvanlı ve A<sub>16</sub>'da Tunuslu öğrenciler örneklem grubu olarak seçilmiştir. Bu çalışmalardan elde edilen bulgular tablo hâline getirilmiştir (Tablo 18).

Tablo 18. *Uluslararası Öğrencilerin Yaşadıkları Genel Sorunlar*

Sıra No	Sorunlar	Çalışma Kodu
1	Yazma Sorunları	A <sub>2</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>9</sub> , A <sub>12</sub> , A <sub>16</sub>
2	Konuşma Sorunları	A <sub>2</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>9</sub> , A <sub>12</sub> , A <sub>16</sub>
3	Dinleme Sorunları	A <sub>2</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>9</sub> , A <sub>12</sub> , A <sub>16</sub>
4	Okuma Sorunları	A <sub>2</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>9</sub> , A <sub>12</sub> , A <sub>16</sub>
5	Dil Bilgisi Sorunları	A <sub>2</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>6</sub> , A <sub>9</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>12</sub> , A <sub>16</sub>
6	Sesletim Sorunları	A <sub>2</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>12</sub>

---

7	Türkçenin Yapısal Farklılığı Kaynaklı Sorunlar	A <sub>2</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>6</sub> , A <sub>12</sub> , A <sub>16</sub>
8	Alfabe Sorunları	A <sub>2</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>12</sub>
9	Materyal Sorunları	A <sub>2</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>6</sub> , A <sub>9</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>15</sub> , A <sub>16</sub>
10	Öğretici Sorunları	A <sub>2</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>9</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>15</sub>
11	Kelime Öğrenim Sorunları	A <sub>2</sub> , A <sub>6</sub> , A <sub>9</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>12</sub>
12	Eğitim Süreci Sorunları	A <sub>4</sub> , A <sub>9</sub> , A <sub>10</sub>
13	Söz Dizim Sorunları	A <sub>4</sub> , A <sub>16</sub>
14	Öğrenci Kaynaklı Sorunlar	A <sub>4</sub> , A <sub>15</sub>
15	Olumsuz Aktarım Sorunları	A <sub>6</sub>
16	Hedef Dildeki Eksik Bilgi Kaynaklı Sorunlar	A <sub>6</sub>

---

17	Anlam Bilim Sorunları	A <sub>6</sub>
18	Çeviri Kaynaklı Sorunlar	A <sub>9</sub>
19	Hedef Dile Uzaklık Kaynaklı Sorunlar	A <sub>9</sub>
20	Kalıplaşmış Söz Öğrenimi Sorunları	A <sub>12</sub>
21	Yazım ve Noktalama Sorunları	A <sub>12</sub>
22	Kültürel Sorunlar	A <sub>12</sub>
23	Ana Dilin Yapısal Farklılığı Kaynaklı Sorunlar	A <sub>15</sub>
24	Eğitim Ortamı Sorunları	A <sub>15</sub>

Tabloda sunulmuş olan verilere bakıldığında yedi çalışmada materyal, altı çalışmada dil bilgisi, beş çalışmada dinleme, beş çalışmada yazma, beş çalışmada konuşma, beş çalışmada okuma, beş çalışmada öğretici, beş çalışmada kelime öğrenimi, beş çalışmada Türkçenin yapısal farklılığı, üç çalışmada sesletim, üç çalışmada alfabe farklılığı, üç çalışmada eğitim süreci, iki çalışmada söz dizimi, bir çalışmada ana dilinden yapılan olumsuz aktarımlar, bir çalışmada hedef dildeki eksik bilgi, bir

çalışmada anlam bilimi, bir çalışmada çeviri, bir çalışmada öğrencilerin Türkçe uygulama imkanlarının olmaması, bir çalışmada kalıplaşmış söz öğrenimi, bir çalışmada yazım ve noktalama, bir çalışmada kültürel, bir çalışmada ana dilindeki yapısal farklılıklar ve bir çalışmada da eğitim ortamı kaynaklı sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir. Bu verilere göre öğrencilerin en çok dil bilgisi, dört temel beceri, kelime öğrenimi ve öğretici kaynaklı sorunlar yaşadıkları görülmüştür. “Öğrenci açısından dersin ve konunun, öğrencilerin ihtiyaç ve tercihlerini nasıl yansıttığı, öğrenci katılımının ve etkileşiminin miktarı, dersin odak noktasının öğreticiden ziyade öğrencide olması öğreticinin yeterliliği açısından önemlidir” (Durmuş, 2019, s. 79). Bunun yanında öğretici kaynaklı sorun tespit edilen beş çalışmanın dördünün örneklem grubunun yurt dışında olması dikkat çekici bir özelliktir. Yurt dışında Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin öğrendiklerini uygulama ve Türk kültürünü deneyimleme imkânları olmadığı için Türkiye’de Türkçe öğrenen örneklem gruplarına göre daha büyük zorluklar yaşamaktadırlar. Bu nedenle yurt dışında Türkçe öğreten öğretmenlerin bilhassa bu konularda daha çok dikkatli olmaları gerekmektedir.

### 4.3. BELİRLENEN ÇALIŞMALARDA VARILAN SONUÇLAR

Meta-senteze dâhil edilen 20 bilimsel çalışmadan elde edilen sonuçlara bakıldığında öğrencilerin çoğunlukla Türkçe’nin yapısal farklılığı, dil bilgisi ve alfabe farklılığı kaynaklı sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak A<sub>16</sub>’da öğretmenlerle yapılan görüşme bulguları da bulunmaktadır. Bu bulgular incelendiğinde, öğretmenlere göre kullanılan ders kitabı içeriği öğrencilerin düzeyine uygun olup, Türkçenin öğrencilerin ana dilinden yapısal olarak farklı olması öğrenciler için bir sorun oluşturmaktadır. Ayrıca öğrencilerin Türk kültürüne bakışının olumlu olduğu tespit edilmiştir. Dâhil edilen çalışmaların sonuçları Tablo 19’da yer almaktadır.

Tablo 19. *Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmaların Sonuçları*

Sıra No	Sonuç	Çalışma Kodu
---------	-------	--------------

- 
- 1** Öğrenciler Türkçeye has sesli harfler nedeniyle sorun yaşamaktadırlar. A<sub>1</sub>, A<sub>3</sub>, A<sub>7</sub>, A<sub>12</sub>, A<sub>13</sub>
- 
- 2** Öğrenciler sesletim sorunları yaşamaktadırlar. A<sub>4</sub>, A<sub>18</sub>, A<sub>19</sub>, A<sub>13</sub>
- 
- 3** Öğrenciler alfabe farklılığı kaynaklı sorunlar yaşamaktadırlar. A<sub>2</sub>, A<sub>7</sub>, A<sub>10</sub>, A<sub>12</sub>, A<sub>13</sub>
- 
- 4** Öğrenciler Türkçenin yapısal farklılığı kaynaklı sorunlar yaşamaktadırlar. A<sub>4</sub>, A<sub>5</sub>, A<sub>6</sub>, A<sub>7</sub>, A<sub>8</sub>, A<sub>10</sub>, A<sub>11</sub>, A<sub>15</sub>, A<sub>16</sub>
- 
- 5** Öğrenciler kelime bilgisi sorunları yaşamaktadırlar. A<sub>5</sub>, A<sub>6</sub>, A<sub>9</sub>, A<sub>10</sub>, A<sub>12</sub>, A<sub>19</sub>
- 
- 6** Öğrenciler hedef dildeki eksik bilgi kaynaklı sorunlar yaşamaktadırlar. A<sub>6</sub>
- 
- 7** Öğrenciler materyal eksikliği kaynaklı sorunlar yaşamaktadırlar. A<sub>6</sub>, A<sub>10</sub>, A<sub>15</sub>
- 
- 8** Öğrenciler dil bilgisi kaynaklı sorunlar yaşamaktadırlar. A<sub>4</sub>, A<sub>5</sub>, A<sub>9</sub>, A<sub>10</sub>, A<sub>12</sub>, A<sub>14</sub>, A<sub>17</sub>, A<sub>19</sub>, A<sub>20</sub>
- 
- 9** Öğrenciler olumsuz aktarım sorunu yaşamaktadırlar. A<sub>6</sub>, A<sub>8</sub>, A<sub>11</sub>, A<sub>13</sub>
-

---

**10** Öğrenciler konuşma becerisinde sorun yaşamaktadırlar. A<sub>4</sub>, A<sub>9</sub>, A<sub>16</sub>

---

**11** Öğrenciler dinleme becerisinde sorun yaşamaktadırlar. A<sub>9</sub>, A<sub>16</sub>

---

**12** Öğrenciler ders içeriğinden kaynaklı okuma becerisinde sorunlar yaşamaktadırlar. A<sub>20</sub>

---

**13** Öğrenciler yazma becerisinde sorun yaşamaktadırlar. A<sub>16</sub>

---

**14** Öğrenciler hedef dilin kullanım alanı sınırlılığı sebebiyle pratik yapmada sorun yaşamaktadırlar. A<sub>8</sub>, A<sub>11</sub>

---

**15** Öğrenciler Türkçe ile ana dillerinin farklı dil ailesine sahip olmalarından kaynaklı sorunlar yaşamaktadırlar. A<sub>8</sub>

---

**16** Öğrenciler ders süresi yetersizliği sebebiyle sorun yaşamaktadırlar. A<sub>9</sub>, A<sub>10</sub>, A<sub>20</sub>

---

**17** Öğrencilerin çoğu Türklerle rahat konuşabilmektedir. A<sub>9</sub>

---

**18** Öğrenciler öğretici kaynaklı sorunlar yaşamaktadırlar. A<sub>10</sub>, A<sub>15</sub>, A<sub>20</sub>

---

---

**19** Öğrenciler eğitim ortamı kaynaklı sorunlar yaşamaktadırlar. A<sub>11</sub>, A<sub>15</sub>

---

**20** Öğrenciler ders kitabı kaynaklı sorunlar yaşamaktadırlar. A<sub>11</sub>, A<sub>16</sub>

---

**21** Öğrenciler kültür farklılığı kaynaklı sorunlar yaşamaktadırlar. A<sub>12</sub>, A<sub>16</sub>

---

**22** Öğrenciler Türkçe öğrenmeye karşı ilgisizdirler. A<sub>15</sub>

---

Tabloda sunulan veriler bu yüksek lisans tezi için önemli sonuçlar içermektedir. Veriler incelendiğinde Dokuz çalışmada Türkçenin yapısal farklılığı, dokuz çalışmada dil bilgisi ve bir çalışmada da öğrencilerin ana dili ile Türkçenin farklı dil ailelerinde yer almaları kaynaklı sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir. Daha önceki bölümlerde bahsedildiği gibi dildeki yapısal farklılıklar ve dil bilgisi her temada öne çıkan sorunlar olmaktadır. Üç çalışmada konuşma, iki çalışmada dinleme, bir çalışmada yazma bir çalışmada okuma becerisi olmak üzere toplamda yedi çalışmada öğrencilerin temel dil becerilerinde sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Altı çalışmada kelime öğrenim sorunları yaşandığı saptanmıştır. Beş çalışmada öğrencilerin Türkçeye has seslerin sesletiminde sorun yaşadığı ve yine beş çalışmada genel olarak öğrencilerin sesletim sorunları yaşadıkları tespit edilmiştir. Dört çalışmada öğrencilerin ana dillerinden olumsuz aktarım sorunu yaşadıkları görülmüştür. Konuşma becerisinin ele alındığı üç çalışmanın hepsinin sesletim üzerinde durmasının böyle bir sonuç ortaya çıkarması normaldir. Bu durumda öğrencilere konuşma becerisi kazandırılırken telaffuza da yeterince zaman ayrılması gerektiği görülmektedir. Beş çalışmada öğrencilerin alfabe farklılığı kaynaklı sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Becerilerin kazandırılmasında ilk adım olan alfabe öğretiminin üzerinde durulması gerekmektedir. Üç çalışmada



öğretici kaynaklı sorunlar yaşandığı görülmüştür ki bu üç çalışmanın da örneklem grubunun yurt dışında Türkçe öğreniyor olması bu bağlamda yurt dışındaki öğretilere büyük rol düştüğünü göstermektedir. Üç çalışmada materyal eksikliği, iki çalışmada ders kitabı ve bir çalışmada da okuma derslerinde kullanılan içerik kaynaklı sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir. Neredeyse her çalışmada materyal konusunun araştırmacılar tarafından gündeme getirilmesi ve bunun sonuçlara da yansımış olması dikkate değerdir. İki çalışmada ders ortamı, bir çalışmada da ders süresi yetersizliği kaynaklı sorunlar yaşandığı görülmüştür. İki çalışmada kültür farklılığı, bir çalışmada ise hedef dildeki eksik bilgi kaynaklı sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir. İki çalışmada öğrencilerin yaşadıkları ülkede Türkçe uygulama imkanlarının olmaması, bir çalışmada ise öğrencilerin Türkçeye karşı ilgisiz olmaları kaynaklı sorunlar yaşandığı görülmüştür. Bu sorunların yanı sıra bir çalışmada da öğrencilerin çoğunun Türkler ile rahatlıkla iletişim kurabildiği sonucuna varılmıştır.

Tabloda sunulmuş olan 20 bilimsel çalışmanın sonuçları incelendiğinde en çok dil bilgisi ve Türkçenin yapısal farklılıkları kaynaklı sorunlar yaşandığı sonuçlarına ulaşıldığı saptanmıştır. Ayrıca detaylı bakıldığında tespit edilen sonuçların çoğunlukla çalışmalar arasında benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu da uluslararası öğrencilerin aslında genel anlamda ortak sorunlara sahip olduğunu ve buna yönelik çözüm önerilerinin getirilebileceğini göstermektedir.

#### **4.4. BELİRLENEN ÇALIŞMALARDA YAPILAN ÖNERİLER**

Meta-senteze dâhil edilen 20 çalışma gözden geçirildiğinde genellikle üzerinde durulan önerilerin öğrencilerin alan bilgisinin artırılması, uygun materyal kullanımı, Türkçe'nin temel yapı ve ses özelliklerinin titizlikle öğretimi, sesletim ve yazı çalışmaları gibi beceri odaklı etkinliklere daha çok zaman ayrılması ve özellikle de ad durum eklerinin öğretiminde sözlük vb. özgün materyallerin kullanımıyla öğrencilere ad durum eklerinin mantığının kavratılması olduğu saptanmıştır. Çalışmalar arasında birbirine ters düşen önerilere rastlanmamıştır (Tablo 20).

Tablo 20. *Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmalarda Yer Alan Öneriler*

Sıra Kodu	Öneriler	Çalışma Kodu
1	Türkçe ses sistemi, alfabesi ve temel dil yapısı A1'den itibaren desteklenmeli ve alfabe çalışmaları arttırılmalı.	A <sub>1</sub> , A <sub>2</sub> , A <sub>11</sub> , A <sub>14</sub> , A <sub>16</sub> , A <sub>17</sub>
2	Seslerin çıkış şekli gösterilerek yaratıcı drama vb. yöntemler yardımıyla öğrenci konuşmaya teşvik edilmeli.	A <sub>1</sub> , A <sub>5</sub> , A <sub>16</sub>
3	Öğretim programı hedef kitlenin ihtiyacı ve düzeyine uygun hazırlanmalı.	A <sub>1</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>5</sub>
4	Sesletim, hece ve tonlama çalışmaları yaptırılmalı.	A <sub>3</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>11</sub> , A <sub>13</sub> , A <sub>16</sub> , A <sub>18</sub>
5	Hedef dil ve ana dil arasındaki benzer sesler kontrol edilmeli.	A <sub>3</sub>
6	Yazma ve dikte çalışmaları yaptırılmalı.	A <sub>3</sub> , A <sub>11</sub> , A <sub>15</sub> , A <sub>19</sub>
7	Ev egzersizi olarak ses kayıtları verilmeli (Öğrenci duyduklarını yazmalı).	A <sub>3</sub>

- 
- 8** Öğrenciler arasında sunum vb. etkileşimli çalışmalar yaptırılmalı. A<sub>3</sub>, A<sub>12</sub>
- 
- 9** Öğrencilerin sorun yaşadıkları konularda/becerilerde etkinlikler yaptırılmalı. A<sub>3</sub>, A<sub>7</sub>
- 
- 10** Kalıp ifade, tekerleme ve şarkı çalışmaları yaptırılmalı. A<sub>3</sub>, A<sub>18</sub>
- 
- 11** Özellikle yurt dışında Türkçe öğrenenler için Türkiye gezileri, Türk günleri, film izleme-kitap günleri vb. sosyal etkinlikler düzenlenmeli ve online değişim programları vb. araçlarla öğrencilerin Türk arkadaş edinmeleri sağlanmalı. A<sub>3</sub>, A<sub>4</sub>, A<sub>11</sub>, A<sub>12</sub>
- 
- 12** Öğrencilerin ilgilerini çekebilecek ders içeriği hazırlanmalı. A<sub>4</sub>, A<sub>15</sub>, A<sub>20</sub>
- 
- 13** Dersler somuttan soyuta, basitten karmaşığa ve yaparak yaşayarak ilkeleri esas alınarak işlenmeli. A<sub>4</sub>, A<sub>9</sub>, A<sub>10</sub>
- 
- 14** Görsel ve işitsel iletişim araçlarından daha fazla faydalanılmalı. A<sub>1</sub>, A<sub>4</sub>, A<sub>8</sub>, A<sub>20</sub>
- 
- 15** Dil bilgisi ve ses özellikleri işlevsel öğretilmeli. A<sub>5</sub>, A<sub>10</sub>, A<sub>14</sub>
-

- 
- 16** Çeviri yoluyla eğitimden kaçınılmalı. A<sub>5</sub>, A<sub>20</sub>
- 
- 17** Öğretici öğrenciyi desteklemeli, sabırlı olmalı ve öğrencinin hatasını anında düzeltmeli. A<sub>6</sub>, A<sub>14</sub>, A<sub>16</sub>
- 
- 18** Daha fazla materyal kullanılmalı. A<sub>6</sub>
- 
- 19** Yazılı metinlerde öğrencilerden kendi hatalarını bulmaları istenmeli. A<sub>6</sub>
- 
- 20** Öğrencilerin ana dili ve hedef dil arasındaki yazım farklılıklarına dikkat edilerek ortak kelimeler çıkartılmalı. A<sub>7</sub>, A<sub>10</sub>, A<sub>11</sub>
- 
- 21** Fiillerin hangi ad durum ekleriyle kullanılacağını anlamsal bağıyla açıklayan sözlük, tablo, kavram haritaları vb. yardımcı materyal kullanılmalı. A<sub>7</sub>, A<sub>10</sub>, A<sub>14</sub>, A<sub>17</sub>
- 
- 22** Okuma ve dinlemeye ağırlık verilmeli. A<sub>7</sub>
- 
- 23** Öğrenci ihtiyaçlarının tespitine yönelik dil dosyası oluşturulmalı. A<sub>7</sub>
- 
- 24** Alfabe farklılığı durumlarında okuma ve yazmaya A<sub>7</sub>
-

- 
- ayrıca dikkat edilmeli.
- 
- 25** Öğretici alan bilgisine sahip olmalı, kendini geliştirmeli ve materyal geliştirebilecek yetkinliğe sahip olmalı. A<sub>8</sub>, A<sub>10</sub>, A<sub>14</sub>, A<sub>15</sub>
- 
- 26** Öğretici anlaşılması zor konular için karşıtsal çalışmalar yapmalı ve yanlış çözümlenmesi yöntemini kullanmalı. A<sub>8</sub>, A<sub>17</sub>
- 
- 27** Öğrencilerin ana dilinden hedef dile geçerken anlam kayması yaşamış kelimeler üzerinde durulmalı. A<sub>8</sub>
- 
- 28** Sesli harflerle ilgili konuşma, yazma ve dikte çalışmaları yapılmalı. A<sub>8</sub>, A<sub>11</sub>
- 
- 29** Öğrencilerin ana diliyle hedef dil arasındaki ses farklılıkları gözetilmeli. A<sub>8</sub>, A<sub>18</sub>
- 
- 30** Öğretici öğrencilerin ana dilinin temel özelliklerini bilmeli. A<sub>8</sub>, A<sub>16</sub>
- 
- 31** Öğrencilerin ana dili ile hedef dil arasındaki farklılıklar iyice anlatılmalı. A<sub>8</sub>, A<sub>14</sub>, A<sub>15</sub>, A<sub>16</sub>, A<sub>18</sub>
-

- 
- 32 Önemli dil bilgisi konuları aşamalarla verilmeli. A<sub>9</sub>
- 
- 33 Materyaller öğrencilerin ihtiyaçlarına, öğretim ortamına ve Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne uygun olmalı. A<sub>9</sub>, A<sub>10</sub>, A<sub>12</sub>, A<sub>15</sub>, A<sub>16</sub>, A<sub>20</sub>
- 
- 34 Kurumlararası uyum olmalı. A<sub>9</sub>
- 
- 35 Öğrencilerin ihtiyaçları önceden belirlenmeli ve belirli bir eğitim sürecinden sonra amaca göre gruplaştırma yapılmalı. A<sub>9</sub>
- 
- 36 Öğretim bütün hâlinde yapılmalı. A<sub>9</sub>
- 
- 37 İşaret zamirlerinin öğretiminde nesne-mesafe algısının tek başına yetmediği, duruma göre değişebileceği vurgulanmalı. A<sub>10</sub>
- 
- 38 Çok anlamlı kelimelerde temel düzeyde yaygın anlam gösterilmeli ve farklı cümlelerde kelimenin bağlam içindeki anlamları öğretilmeli. A<sub>10</sub>
- 
- 39 Derslerde kullanılan kitap ve materyaller kültürel öğelere uygun olmalı. A<sub>11</sub>, A<sub>12</sub>, A<sub>20</sub>
-

- 
- 40 Özellikle yurt dışında Türkçe öğrenenlerin pratik yapma imkânı olmadığı için derslerde kullanılan kitap ve materyaller doğal ve uyumlu olmalı. A<sub>11</sub>, A<sub>12</sub>
- 
- 41 Yardımcı okuma kitaplarından faydalanılmalı. A<sub>12</sub>
- 
- 42 Öğrenciler her dil bilgisi konusu ile ilgili sunum hazırlamalı. A<sub>12</sub>
- 
- 43 Online dil uygulamaları kullanılmalı. A<sub>12</sub>
- 
- 44 Ad durum ekleri öğretilirken belirtme eki üzerinde ayrıca durulmalı. A<sub>14</sub>
- 
- 45 Zamanlar konusu ile ilgili bol bol tekrar yapılmalı ve özellikle /y/ yardımcı ünsüzü özenle anlatılmalı. A<sub>15</sub>, A<sub>17</sub>
- 
- 46 Kelime öğretimine öncelik verilerek öğrencilerin kelime hazinesi güçlendirilmeli. A<sub>15</sub>, A<sub>16</sub>
- 
- 47 Dört dil becerisine de eşit zaman ayrılmalı ve bol bol alıştırma yapılarak belli bir değerlendirme sistemi ile verilmeli. A<sub>15</sub>
-

---

48 Hedef dilde yapılan alıştırılmaların anlamlı A<sub>16</sub>  
olabilmesi için öncelikle öğrencilerin kendi ana  
dillerini iyi bilmeleri gerektiği açıklanmalı.

---

49 Öğrencilerin seviyesine uygun gazete, dergi vb. A<sub>18</sub>  
güncel yayınlar kullanılmalı.

---

50 Sınıfta öğretici tarafından tiyatro, şiir, köşe yazısı A<sub>18</sub>  
vb. metinlerle sesli okuma yapılmalı.

---

51 Sesli okuma esnasında dinleme ve konuşma gibi A<sub>18</sub>  
becerilerle bağlantı kurulmalı.

---

52 Sesli okuma ölçekleri hazırlanmalı. A<sub>18</sub>

---

53 Fonetik alfabe ile yazılmış metinler üzerinden A<sub>18</sub>  
çalışma yaptırılmalı.

---

54 Öğrencilerden hedef dili güzel konuşmaların, çeşitli A<sub>18</sub>  
videoların ve öğreticinin taklidini yapmaları  
istenebilir.

---

55 Öğrenme-öğretme süreci düzenlenmeli. A<sub>19</sub>

---



---

56 Yurt dışındaki Türkçe okuma dersleri ana dili A<sub>20</sub>  
Türkçe olan öğretmenler tarafından verilmeli.

---

57 Okuma dersleri okuma öncesi-okuma sırası-okuma A<sub>20</sub>  
sonrası sürecine uygun hazırlanmalı.

---

58 Okuma derslerinde öğrencilerin metni daha iyi A<sub>20</sub>  
kavrayabilmelerini sağlayacak sözcükler ve  
zorlandıkları dil bilgisi konuları üzerinden eğitim  
yapılmalı.

---

59 Sözcük öğretimi sadece sınıf içinde kalmamalı. A<sub>20</sub>

---

Belirlenen 20 bilimsel çalışmada araştırmacılar tarafından getirilen önerilerin sunulduğu Tablo 20'ye bakıldığında genel anlamda araştırmacılar arasında bir görüş birliği olduğu görülmüştür. Altı çalışmada A1 seviyesinden itibaren ses, yapı ve alfabe birlikte olmak üzere Türkçenin temel dil özelliklerinin öğretimine dikkat edilmesi gerektiği önerisi getirilmiştir. Yine altı çalışmada sesletim, hece ve tonlama çalışmaları yaptırılması ve üç çalışmada seslerin çıkış şekli gösterilerek yaratıcı drama vb. etkinliklerle konuşma teşviki sağlanması, beş çalışmada öğrencilerin ana diliyle Türkçe arasındaki farklılıkların iyice anlatılması, üç çalışmada dil bilgisi ve ses yapısının işlevsel öğretilmesi, iki çalışmada sesli harflerle ilgili konuşma, yazma ve dikte çalışmaları yaptırılması, iki çalışmada öğrencilerin ana diliyle Türkçe arasındaki ses farklılıklarının gözetilmesi ve bir çalışmada öğrencilerin ana diliyle Türkçe arasındaki benzer seslerin kontrol edilmesi, bir çalışmada alfabe farklılığı durumlarında okuma ve yazmaya ayrıca dikkat edilmesi, bir çalışmada önemli dil bilgisi konularının aşamalarla verilmesi, bir çalışmada öğrencilerin önce kendi ana dillerini iyi bilmeleri gerektiğinin açıklanması ve bir çalışmada da öğrencilerden hedef dili güzel konuşan öğretici vb. kişilerin taklidini

yapmalarının istenmesi önerilerinin getirildiği tespit edilmiştir. Ayrıca dil bilgisine yönelik daha detaylı önerilerin de getirildiği görülmüştür. Dört çalışmada fiillerin birlikte kullanılacağı ad durum eklerine yönelik kavram haritası vb. yardımcı materyal kullanılması, iki çalışmada zamanların öğretiminde bol bol tekrar yaptırılması ve /y/ yardımcı ünsüzünün üzerinde durulması, bir çalışmada işaret zamirlerinin öğretiminde mesafe-nesne algısının tek başına yeterli olmayacağı ve duruma göre değişebileceğinin vurgulanması, bir çalışmada öğrencilere her dil bilgisi konusuna dair sunum hazırlatılması, bir çalışmada ad durum ekleri öğretiminde belirtme ekinin üzerinde ayrıca durulması gerektiğinin altı çizilmiştir. Bu verilere göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin yaşadıkları sorunların başında Türkçenin yapı ve ses özelliklerinin öğreniminin geldiği söylenebilmektedir. Bu temel sorunların yanında dört beceriye yönelik öneriler de getirilmiştir. Dört çalışmada yazma ve dikte çalışmaları yaptırılması, bir çalışmada öğrenciler tarafından sınıfta tiyatro, şiir vb. metinlerin sesli okunması, bir çalışmada yazılı metinlerde öğrencilerden hatalarını bulmalarının istenmesi, bir çalışmada okuma ve dinlemeye ağırlık verilmesi, bir çalışmada dört dil becerisine eşit ağırlık verilmesi ve buna göre sık sık alıştırmalar yaptırılması, bir çalışmada sesli okuma sırasında dinleme ve konuşma becerileriyle bağlantı kurulması, bir çalışmada sesli okuma ölçekleri hazırlanması, bir çalışmada fonetik alfabe ile hazırlanmış metinlerle çalışma yaptırılması ve bir çalışmada da okuma derslerinde okuma öncesi-okuma sırası-okuma sonrası aşamalarına dikkat edilmesi önerileri getirildiği saptanmıştır. Üç çalışmada öğrencilerin ana dilleri ve Türkçe arasındaki ortak kelimeler yazım farklılıklarına dikkat edilerek tespit edilmesi, iki çalışmada kalıp ifade, şarkı ve tekerleme etkinlikleri yaptırılması, iki çalışmada kelime öğretimine ağırlık verilmesi, bir çalışmada öğrencilerin ana dillerinden Türkçeye geçerken anlam kaymasına uğrayan kelimelerin belirlenmesi, bir çalışmada çok anlamlı kelimelerin öğretiminde başlangıç seviyesinde temel anlamın bağlam içinde öğretilmesi ve bir çalışmada da kelime öğretiminin sadece sınıf içinde kalmaması gibi öneriler getirilmiştir. Dört çalışmada öğreticinin alan hakimiyeti olması, kendini geliştirmesi ve materyal hazırlayabilecek yeterliliğe sahip olması, üç çalışmada öğreticinin öğrencileri desteklemesi, onlara karşı sabırlı olması ve öğrencilerin hatalarını anında düzeltmesi, iki çalışmada öğreticinin anlaşılması zor konular için karşılıklı çalışmalar yapması ve yanlış çözümlenmesi yöntemini kullanması, iki çalışmada öğreticinin öğrencilerin ana

dillerine ait temel özellikleri bilmesi gerektiğinin altı çizilmiştir. Öğreticilerin yanında öğrencilere yönelik de öneriler getirildiği tespit edilmiştir. İki çalışmada öğrenciler arasında sunum gibi etkileşimli çalışmalar yaptırılmasına, iki çalışmada öğrencilerin sorun yaşadıkları konu ve becerilerde etkinlik yaptırılmasına, bir çalışmada öğrencilere ev ödevi olarak ses kayıtlarının verilmesine yönelik öneriler sunulmuştur. Yapılan incelemelerde derslerde kullanılan içerik ve materyallere yönelik de öneriler getirildiği görülmüştür. Altı çalışmada materyallerin öğrenci ihtiyaçları, eğitim ortamı ve Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metnine uygun olması, dört çalışmada görsel ve işitsel materyallerden daha fazla yararlanılması, üç çalışmada öğrencilerin ilgisini çekecek ders içeriği hazırlanması, bir çalışmada daha fazla materyal kullanılması, üç çalışmada kullanılan materyallerin kültürel öğelere uygun olması, bir çalışmada yardımcı okuma kitaplarından faydalanılması, bir çalışmada çevrim içi dil öğretim uygulamalarının kullanılması, bir çalışmada öğrencilerin seviyesine uygun güncel yayınların kullanılması önerilerinde bulunduğu tespit edilmiştir. Öğrenci ihtiyaçlarına yönelik öneriler de getirildiği görülmüştür. Üç çalışmada öğretim programlarının hedef kitlenin ihtiyaçlarına göre hazırlanması, bir çalışmada öğrenci ihtiyaçlarına yönelik dil dosyası oluşturulması ve bir çalışmada da öğrencilerin ihtiyaçlarının önceden belirlenmesi ve belirli bir eğitim sürecinden sonra bu ihtiyaçlara yönelik gruplandırmalar yapılması önerilerinin verildiği saptanmıştır. Öğretim programları, ders işlenişi gibi konulara yönelik de öneriler getirilmiştir. Üç çalışmada derslerin somuttan soyuta, basitten karmaşığa ve yaparak yaşayarak öğrenme ilkelerine göre işlenmesinin, iki çalışmada çeviri yoluyla öğretimden kaçınılmasının, bir çalışmada kurumlar arasında uyum olmasının, bir çalışmada öğretimin bütün hâlinde yapılmasının, bir çalışmada öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesi ve bir çalışmada da okuma derslerinde öğrencilerin metni daha iyi sağlamasını sağlayacak kelimeler ve zorlandıkları düşünülen dil bilgisi konuları üzerinde daha çok durulmasının tavsiye edildiği saptanmıştır. Son olarak da yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere yönelik öneriler getirildiği görülmüştür. Dört çalışmada yurt dışındaki öğrencilere yönelik Türkiye gezileri, kitap-film ya da Türk günleri gibi etkinliklerin düzenlenmesi ve çevrim içi değişim programları vb. araçlarla öğrencilerin Türk arkadaş edinmelerinin sağlanması, iki çalışmada öğrencilerin Türkçe uygulama yapma imkanları olmadığı için derslerde kullanılan kitap ve materyallerin doğal ve uyumlu olması ve bir çalışmada yurt

dışındaki okuma derslerinin ana dili Türkçe olan öğretmenler tarafından verilmesi önerilerinin sunulduğu tespit edilmiştir.

Belirlenen 20 bilimsel çalışmada tespit edilen veriler gözden geçirildiğinde araştırmacıların önerilerinin büyük bir çoğunluğunun öğrencilere Türkçenin dil özelliklerinin A1'den itibaren iyice öğretilmesi, sesletim çalışmalarının yaptırılması, materyallerin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre ve Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni içeriğine uygun olması yönünde olduğu görülmektedir. Bu öneriler de dâhil olmak üzere getirilen tüm öneriler sorunlarla örtüşmektedir. Araştırmacıların varmış olduğu sonuçlar gibi getirdikleri önerilerin de birbiriyle örtüşmesi sorunların çözümünde ortak hareket edilebileceğini göstermektedir.

## **4.5. DAHİL EDİLEN ÇALIŞMALARDA ÜLKELERE GÖRE BENZERLİK VE FARKLILIKLAR**

### **4.5.1. Ana Dili ile Hedef Dil Arasında Alfabe Farklılığı Bulunan Uluslararası Öğrencilerin Ortak Sorunları**

Bütün dillerde sesler ortak olup seslerin oluşturduğu anlamlı yapılar dillerin birbirinden ayrılmasını sağlamaktadırlar. Dile ait ayırt edici ses özellikleri milletlerin sese yüklediği farklı vurgu ve tonlamalarla kendini belli eder (Şengül, 2014, s. 327). Bu sebeple hedef dildeki alfabe farklılığı yabancı dil öğrencileri için özellikle başlangıç aşamasında zorluk oluşturabilmektedir. Bu doğrultuda belirlenen 20 bilimsel çalışma içerisinde ana dili Latin alfabesi dışında farklı bir alfabeye yazılan öğrencilerin örneklem olarak belirlendiği çalışmalar gruplandırılarak karşılaştırılmıştır. Balkan ülkelerinden gelen öğrencilerin oluşturduğu karma örneklem grubunun yer aldığı A<sub>19</sub> kodlu çalışma içerisindeki örneklemde hem Latin alfabesi hem farklı alfabelerin tercih edildiği dillere sahip öğrenciler bulunduğu için bu karşılaştırmaya dâhil edilmemiştir. A<sub>19</sub> çıkartıldığında belirlenmiş olan 20 çalışmanın on yedisinin örneklem gruplarının ana dilinde Latin alfabesi dışında farklı bir alfabe kullanıldığı saptanmıştır. Dolayısıyla çalışmalardaki örneklem gruplarının çoğunda alfabe farklılığı yaşandığı görülmüştür.

Bu çalışmalarda öğrencilerin karşılaştıkları ortak sorunlar tablo hâline getirilmiştir (Tablo 21).

Tablo 21. *Ana Dili ile Hedef Dil Arasında Alfabe Farklılığı Bulunan Uluslararası Öğrencilerin Sorunları*

Sıra No	Ortak Sorunlar	Çalışma Kodu
1	Alfabe Sorunları	A <sub>2</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>12</sub>
2	Okuma Sorunları	A <sub>2</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>12</sub> , A <sub>16</sub> , A <sub>20</sub>
3	Yazma Sorunları	A <sub>2</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>8</sub> , A <sub>9</sub> , A <sub>12</sub> , A <sub>16</sub>
4	Dinleme Sorunları	A <sub>2</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>8</sub> , A <sub>12</sub> , A <sub>16</sub>
5	Konuşma Sorunları	A <sub>2</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>12</sub> , A <sub>16</sub> , A <sub>17</sub>
6	Dil Bilgisi Sorunları	A <sub>2</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>5</sub> , A <sub>6</sub> , A <sub>7</sub> , A <sub>8</sub> , A <sub>9</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>11</sub> , A <sub>12</sub> , A <sub>14</sub> , A <sub>16</sub> , A <sub>17</sub> , A <sub>20</sub>
7	Sesletim Sorunları	A <sub>2</sub> , A <sub>3</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>8</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>12</sub> , A <sub>13</sub> , A <sub>16</sub>

---

<b>8</b>	Sesli Harf Sorunları	A <sub>3</sub> , A <sub>8</sub>
<b>9</b>	Türkçenin Yapısal Farklılığı Kaynaklı Sorunlar	A <sub>2</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>8</sub> , A <sub>12</sub> , A <sub>16</sub>
<b>10</b>	Eğitim Süreci Sorunları	A <sub>4</sub> , A <sub>9</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>20</sub>
<b>11</b>	Öğretici Sorunları	A <sub>2</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>9</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>15</sub> , A <sub>20</sub>
<b>12</b>	Kalıp Söz Öğrenim Sorunları	A <sub>12</sub>
<b>13</b>	Öğrenci Kaynaklı Sorunlar	A <sub>4</sub> , A <sub>15</sub>
<b>14</b>	Anlam Bilim Sorunları	A <sub>5</sub> , A <sub>8</sub>
<b>15</b>	Söz Dizim Sorunları	A <sub>5</sub> , A <sub>8</sub> , A <sub>11</sub> , A <sub>16</sub>
<b>16</b>	Kelime Öğrenim Sorunları	A <sub>2</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>7</sub> , A <sub>8</sub> , A <sub>9</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>11</sub> , A <sub>12</sub> , A <sub>16</sub> , A <sub>20</sub>
<b>17</b>	Yazım Yanlışı Sorunları	A <sub>7</sub> , A <sub>8</sub> , A <sub>12</sub>

---

---

18	Ses Uyumu ve Değişimi Sorunları	A <sub>8</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>11</sub>
19	Eğitim Ortamı Sorunları	A <sub>15</sub>
20	İngilizce ile Türkçenin Karıştırılması Kaynaklı Sorunlar	A <sub>8</sub>
21	Olumsuz Aktarım Sorunları	A <sub>8</sub> , A <sub>13</sub>
22	Çeviri Kaynaklı Sorunlar	A <sub>9</sub> , A <sub>20</sub>
23	Hedef Dile Uzaklık Kaynaklı Sorunlar	A <sub>9</sub>
24	Ana Dilin Farklılığı Kaynaklı Sorunlar	A <sub>15</sub>
25	Materyal Sorunları	A <sub>2</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>9</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>15</sub> , A <sub>16</sub> , A <sub>20</sub>
26	Kültür Sorunları	A <sub>12</sub>

---

Yukarıdaki tabloda karşılaştırılan 17 çalışmadaki öğrenci sonuçları incelendiğinde toplamda 26 sorun tespit edilmiş yaşanan sorunların genellikle ortak olduğu

görülmüştür. Sekiz çalışmada sesletim, altı çalışmada yazma, beş çalışmada okuma, beş çalışmada dinleme, beş çalışmada konuşma, dört çalışmada alfabe, üç çalışmada yazım yanlışları, üç çalışmada ses uyumu ve değişimi, iki çalışmada da sesli harf kaynaklı sorunlar yaşandığı saptanmıştır. Dil becerilerinin yanında dilin yapısıyla ilgili sorunlar da görülmüştür. On üç çalışmada dil bilgisi, beş çalışmada Türkçenin yapısal farklılıkları, iki çalışmada öğrencilerin ana dilinden yapılan olumsuz aktarımlar, bir çalışmada İngilizce ile Türkçenin karıştırılması ve bir çalışmada da öğrencilerin ana dilindeki yapısal farklılıklar sebebiyle sorun yaşandığı tespit edilmiştir. Altı çalışmada öğretici, iki çalışmada da öğrenci kaynaklı sorunlar yaşandığı görülmüştür. Dokuz çalışmada kelime öğrenimi, dört çalışmada söz dizimi, iki çalışmada anlam bilimi ve bir çalışmada da kalıp söz öğrenimi kaynaklı sorunlarla karşılaşıldığı saptanmıştır. Yedi çalışmada materyal, dört çalışmada eğitim süreci, iki çalışmada çeviri, bir çalışmada eğitim ortamı, bir çalışmada kültürel ve bir çalışmada da yurt dışındaki öğrencilerin Türkçe uygulama yapma imkanlarının olmaması kaynaklı sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir. Özetle alfabe farklılığı yaşayan uluslararası öğrencilerin çoğunun Türkçenin yapısal farklılıkları, dil bilgisi, dört beceri ve alfabe farklılığı kaynaklı sorunlar yaşadıkları görülmüştür.

#### 4.5.1.1. Ana Dili Arap Alfabetiyle Yazılan Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar

Meta-senteze dâhil edilen 20 bilimsel çalışma içinde toplamda dokuz olmak üzere neredeyse yarıya yakınında ana dili Arap alfabesi ile yazılan öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları sorunlardan bahsedilmektedir. Alanyazın taramalarından elde edilen bilgiler de bu durumu destekler niteliktedir. Arap alfabesiyle yazılan dillere sahip öğrencilerin karşılaştıkları ortak sorunlar aşağıda verilmiştir (Tablo 22).

Tablo 22. *Ana Dili Arap Alfabetiyle Yazılan Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar*

Sıra No	Ortak Sorunlar	Çalışma Kodu
---------	----------------	--------------



---

<b>1</b>	Dinleme Sorunları	A <sub>2</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>16</sub>
<b>2</b>	Konuşma Sorunları	A <sub>2</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>16</sub>
<b>3</b>	Yazma Sorunları	A <sub>2</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>16</sub>
<b>4</b>	Okuma Sorunları	A <sub>2</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>16</sub>
<b>5</b>	Dil Bilgisi Sorunları	A <sub>2</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>7</sub> , A <sub>8</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>11</sub> , A <sub>16</sub> , A <sub>17</sub>
<b>6</b>	Sesletim Sorunları	A <sub>2</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>7</sub> , A <sub>8</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>13</sub>
<b>7</b>	Kelime Öğrenim Sorunları	A <sub>2</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>7</sub> , A <sub>8</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>11</sub>
<b>8</b>	Materyal Sorunları	A <sub>2</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>7</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>11</sub> , A <sub>16</sub>
<b>9</b>	Eğitim Süreci Sorunları	A <sub>4</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>16</sub>
<b>10</b>	Öğretici Sorunları	A <sub>2</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>10</sub>
<b>11</b>	Türkçenin Yapısal Farklılığı	A <sub>2</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>7</sub> , A <sub>8</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>11</sub> , A <sub>16</sub>

---

---

Kaynaklı Sorunlar		
12	Öğrenci Kaynaklı Sorunlar	A <sub>4</sub>
13	Yazım Yanlışı Sorunları	A <sub>7</sub> , A <sub>8</sub>
14	Söz Dizim Sorunları	A <sub>7</sub> , A <sub>8</sub> , A <sub>11</sub> , A <sub>16</sub>
15	Eğitim Ortamı Sorunları	A <sub>7</sub> , A <sub>11</sub>
16	Alfabe Sorunları	A <sub>2</sub> , A <sub>7</sub> , A <sub>10</sub>
17	Hedef Dile Uzaklık Kaynaklı Sorunlar	A <sub>7</sub> , A <sub>11</sub>
18	Ses Uyumu ve Değişimi Sorunları	A <sub>7</sub> , A <sub>8</sub> , A <sub>11</sub>
19	Anlam Bilim Sorunları	A <sub>8</sub>
20	İngilizce ile Türkçenin Karıştırılması Kaynaklı Sorunlar	A <sub>8</sub>

---

---

21	Konuşma Dili ve Yazı Dili A <sub>8</sub> Farklılığı Kaynaklı Sorunlar
----	--

---

22	Olumsuz Aktarım Sorunları A <sub>8</sub> , A <sub>11</sub> , A <sub>13</sub>
----	--

---

Dokuz çalışmaya dair elde edilen veriler yukarıdaki tabloda sunulmuştur. Toplamda 22 sorun tespit edilen çalışmalarda dil becerilerine yönelik olarak sekiz çalışmada dil bilgisi, yedi çalışmada Türkçenin yapısal farklılıkları, altı çalışmada sesletim, altı çalışmada kelime öğrenimi, dört çalışmada söz dizimi, üç çalışmada dinleme, üç çalışmada konuşma, üç çalışmada yazma, üç çalışmada konuşma, üç çalışmada alfabe, üç çalışmada ses uyumu ve değişimi, üç çalışmada öğrencilerin ana dilinden yapılan olumsuz aktarım, iki çalışmada yazım yanlışları, bir çalışmada anlam bilimi, bir çalışmada İngilizce ile Türkçenin karıştırılması ve bir çalışmada da konuşma dili ile yazı dilinin farklı olması kaynaklı sorunlar yaşandığı saptanmıştır. Bunların yanında altı çalışmada materyal, üç çalışmada eğitim süreci, üç çalışmada öğretici, iki çalışmada eğitim ortamı, iki çalışmada yurt dışındaki öğrencilerin Türkçe uygulama yapma imkanlarının bulunmayışı ve bir çalışmada öğrenci kaynaklı sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir. Bu verilere göre en çok dil bilgisi, Türkçenin yapısal farklılıkları, kelime öğrenimi ve dört temel beceri gibi alanlarda sorunlar yaşandığı görülmektedir. Gerek alfabe farklılığı gerek Arapça ile Türkçe arasındaki yapı ve ses farklılıkları bu gruptaki öğrenciler için Türkçe öğrenirken zorluk oluşturmaktadır. Özellikle de Arapçada Türkçeye göre daha az sayıda sesli harf bulunmasının hem yazma hem sesletim anlamında öğrencileri zorladığı görülmektedir.

#### 4.5.1.2. Ana Dili Kiril Alfabetiyle Yazılan Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar

Meta-senteze dâhil edilen 20 bilimsel çalışma içerisinde Kiril alfabesinin kullanıldığı dilleri kapsayan iki çalışma (A<sub>6</sub>, A<sub>12</sub>) mevcuttur. Yapılan alanyazın taramalarında da bu bölgedeki öğrencilere yönelik çalışmalarla sıkça karşılaşmıştır. A<sub>6</sub> kodlu çalışmada

Belaruslu öğrenciler, A<sub>12</sub> kodlu çalışmada ise Ukraynalı öğrencilerin sorunları tespit verilmiştir. Öğrencilerin yaşadıkları sorunlar aşağıda karşılaştırılmıştır (Tablo 23).

Tablo 23. *Ana Dili Kiril Alfabetiyle Yazılan Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar*

Sıra No	Ortak Sorunlar	Çalışma Kodu
1	Dil Bilgisi Sorunları	A <sub>6</sub> , A <sub>12</sub>
2	Olumsuz Aktarım Sorunları	A <sub>6</sub>
3	Hedef Dildeki Eksik Bilgi Kaynaklı Sorunlar	A <sub>6</sub>
4	Türkçenin Yapısal Farklılığı Kaynaklı Sorunlar	A <sub>6</sub>
5	Kelime Öğrenim Sorunları	A <sub>6</sub> , A <sub>12</sub>
6	Materyal Sorunları	A <sub>6</sub> , A <sub>12</sub>
7	Anlam Bilim Sorunları	A <sub>6</sub>

---

<b>8</b>	Kalıp Söz Öğrenim Sorunları	A <sub>12</sub>
<b>9</b>	Okuma Sorunları	A <sub>12</sub>
<b>10</b>	Konuşma Sorunları	A <sub>12</sub>
<b>11</b>	Yazma Sorunları	A <sub>12</sub>
<b>12</b>	Dinleme Sorunları	A <sub>12</sub>
<b>13</b>	Sesletim Sorunları	A <sub>12</sub>
<b>14</b>	Alfabe Sorunları	A <sub>12</sub>
<b>15</b>	Yazım Yanlışı Sorunları	A <sub>12</sub>
<b>16</b>	Kültür Sorunları	A <sub>12</sub>

---

Yukarıda tablolaştırılmış olan iki çalışmadaki ana dili Kiril alfabesi ile yazılan uluslararası öğrencilerin yaşadıkları sorunlara bakıldığında yalnızca dil bilgisi, materyal ve kelime öğreniminde ortak sorunlar olduğu görülmüştür. Belarusça ve Ukraynacanın Türkçe ile farklı dil ailelerinden gelmesi ve dolayısıyla yapısal farklılıklar barındırmasının bu sorunlara yol açtığı düşünülmektedir. Bu duruma sözü edilen bu iki

ülkede yeterli Türkçe öğretim materyalinin bulunmamasının ve mevcut materyallerde içeriğin öğrencilere uygun olmaması yol açmış olabilir. Öğrencilerin Türkçeye dair uygulama yapabilme imkânlarının bulunmuyor olmasının da kelime öğrenme güçlüğü yarattığının ve bu durumun aşılması için bu gruba yönelik materyal tasarlanması gerektiğinin altının çizilmesi gerekmektedir. Bunların dışında A<sub>6</sub> kodlu Belaruslu örneklem grubunu içeren çalışmada öğrencilerin ana dilinden yapılan olumsuz aktarım, hedef dildeki eksik bilgi, Türkçenin yapısal farklılığı ve anlam bilim sorunları; A<sub>12</sub> kodlu Ukraynalı örneklem grubunu içeren çalışmada ise kalıp söz öğrenimi, okuma, konuşma, yazma, dinleme, sesletim, alfabe, yazım yanlışı ve kültürel farklılık kaynaklı sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir.

#### 4.5.1.3. Ana Dili Yunan Alfabetiyle Yazılan Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar

Meta-senteze dâhil edilen çalışmalar arasında Yunan alfabesinin kullanıldığı tek bir çalışma (A<sub>5</sub>) mevcuttur. A<sub>19</sub> kodlu çalışmadaki örneklem grubu Balkan ülkelerindeki öğrencileri kapsamaktadır. Ana dili Yunanca olan öğrenciler de bu çalışmada bahsedilmiştir ancak çalışma dâhilinde başka alfabelerin kullanıldığı diller de bulunduğu için bu kısma dâhil edilmemiştir. Ana dili Yunanca olan uluslararası öğrencilerin dil bilgisi, anlam bilim ve söz dizim sorunları yaşadıkları tespit edilmiştir. Örneklem grubunun Yunanistan'da Türkçe öğrenenleri kapsamaması sebebiyle öğrencilerin hedef dilden uzak kalmış olmaları ve dolayısıyla uygulama yapabilme imkânlarının bulunmayışı nedeniyle yukarıda verilen sorunların yaşandığı düşünülmektedir.

#### 4.5.1.4. Ana Dili Çin Alfabetiyle Yazılan Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar

Meta-senteze dâhil edilen 20 çalışmanın ikisinde (A<sub>3</sub>, A<sub>15</sub>) ana dilinde Çin alfabesi kullanılan öğrencilerin sorunlarından bahsedilmektedir. A<sub>3</sub> kodlu çalışmada Çinli öğrencilerin sesletim sorunları, A<sub>15</sub> kodlu çalışmada ise Tayvanlı öğrencilerin yaşadıkları genel sorunlar verilmiştir. Çalışmalar incelendiğinde elde edilen veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur (Tablo 24).

Tablo 24. Ana Dili Çin Alfabetisiyle Yazılan Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar

Sıra No	Sorunlar	Çalışma Kodu
1	Sesletim Sorunları	A <sub>3</sub>
2	Sesli Harf Sorunları	A <sub>3</sub>
3	Olumsuz Aktarım Sorunları	A <sub>3</sub>
4	Yazım Yanlışı Sorunları	A <sub>3</sub>
5	Ana Dilin Yapısal Farklılığı Kaynaklı Sorunlar	A <sub>15</sub>
6	Öğrenci Kaynaklı Sorunlar	A <sub>15</sub>
7	Öğretici Sorunları	A <sub>15</sub>
8	Materyal Sorunları	A <sub>15</sub>
9	Eğitim Ortamı Sorunları	A <sub>15</sub>

İncelenmiş olan iki çalışmaya bakıldığında toplamda 10 sorun saptanmıştır. Alfabe, sesletim, sesli harf, ana dilinden yapılan olumsuz aktarım ve yazım yanlışları sorunları A<sub>3</sub> kodlu çalışmada yani Çinli örneklem grubunda; ana dilin yapısal farklılığı, öğrenci, öğretici, materyal, eğitim ortamı kaynaklı sorunlar da A<sub>15</sub> kodlu yani Tayvanlı örneklem grubuna sahip çalışmada görülmüştür. Söz konusu çalışmalar arasında ortak noktaların olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumun çalışmaların içerik olarak farklı olmasından kaynaklandığı görülmektedir. Özellikle A<sub>3</sub> çalışması sesletim sorunlarına odaklanan bir çalışma iken A<sub>15</sub> çalışmasında ise sözü edilen öğrencilerin Türkçe öğrenirken genel olarak yaşadıkları sorunlardan bahsetmektedir.

#### 4.5.1.5. Ana Dili Hint Alfabesiyle Yazılan Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar

Meta-senteze dâhil edilen 20 çalışma içinde sadece A<sub>9</sub> kodlu çalışmasında örneklem grubu ana dili Hintçe olan öğrencileri kapsamaktadır. Bu öğrencilerin dil bilgisi, dört temel beceri, öğretici, eğitim süreci, kelime öğrenim ve hedef dile olan uzaklık nedeniyle öğrendiklerini uygulayabilme imkânlarının olmaması kaynaklı sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Ana dili Hintçe olan öğrencilerin de yaşadıkları sorunlar diğer yurt dışında Türkçe öğrenen örneklem gruplarıyla benzerlik taşımaktadır.

#### 4.5.1.6. Ana Dili Gürcü Alfabesiyle Yazılan Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar

Meta-senteze dâhil edilen 20 çalışma arasında örneklem grubunun ana dili Gürcü alfabesiyle yazılan yalnızca bir çalışma (A<sub>14</sub>) mevcuttur. Bu çalışmada ana dili Gürcüce olan öğrencilerin yaptıkları ad durum eki hataları yani dil bilgisi sorunları ele alınmıştır. Çalışma üzerinde yapılan incelemeye göre öğrencilerin sırasıyla en çok belirtme ekinde, yönelme durumu ekinde, ilgi durumu ekinde, bulunma durumu ekinde ve en az da uzaklaşma durumu ekinde yaptıkları tespit edilmiştir. Gürcücede belirtme durum eki yerine bulunma durum eki kullanılıyor olması öğrenciler arasında kavram kargaşasına



sebeptir (Salduz ve Akbulut, 2016, s. 131). Öğrencilerin ad durum eklerinde sorun yaşamaları diğer dil bilgisi sorunu yaşayan öğrenci gruplarıyla benzerlik taşımaktadır.

#### 4.5.1.7. Ana Dili Kore Alfabetiyle Yazılan Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar

Meta-senteze dâhil edilen 20 çalışma arasında örneklem grubunun ana dili Kore alfabesiyle yazılan sadece bir çalışma (A<sub>20</sub>) mevcuttur. Öğrencilerin Türkçe okuma dersleri hakkındaki düşüncelerinin incelendiği bu çalışmada öğrencilerin dil bilgisi, materyal, kelime öğrenimi, eğitim süreci, öğretici ve çeviri yoluyla öğretim kaynaklı sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Çalışmaya detaylı bakıldığında bu sorunların temelinde öğrencilerin okuma dersleri için seçilen metinlerin seviyelerine uygun, ilgi çekici olmamaları, öğretmenlerin ilgisiz kaldıklarını düşünmeleri, okuma öncesi-okuma sonrası etkinliklerinin yapılmamasından ve çeviri odaklı okuma yapılmasından memnuniyetsizlik duymalarının geldiği görülmektedir. Ana dili Kore alfabesiyle yazılan öğrenciler yurt dışında Türkçe öğrenen diğer öğrenci gruplarıyla benzer sorunlar yaşamaktadırlar.

#### 4.5.2. Ana Dili ile Hedef Dil Arasında Alfabe Farklılığı Bulunmayan Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar

Meta-senteze dâhil edilen 20 çalışmaya bakıldığında örneklem grubunun ana dilinin Latin alfabesi ile yazıldığı iki çalışma tespit edilmiştir. A<sub>19</sub> kodlu çalışmada Balkan ülkelerinden gelen öğrenciler ele alınmakla beraber örneklem grubunda Latin alfabesini kullanan dillerin yanında başka alfabelerin kullanıldığı dillerin de olması sebebiyle çalışma bu başlığa dâhil edilmemiştir. Bu grupta yer alan çalışmalardan biri (A<sub>1</sub>) ABD’li öğrencileri, diğeri ise (A<sub>18</sub>) Bosna Hersekli öğrencileri ele almaktadır. Bu öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar aşağıda verilmiştir (Tablo 25).

Tablo 25. *Ana Dili Latin Alfabeti ile Yazılan Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar*

Sıra No	Sorunlar	Çalışma Kodu
1	Sesletim Sorunları	A <sub>1</sub> , A <sub>18</sub>
2	Sesli Harf Sorunları	A <sub>1</sub>
3	Yazma Sorunları	A <sub>1</sub>
4	İngilizce ile Türkçenin Karıştırılması Kaynaklı Sorunlar	A <sub>1</sub>
5	Sesli Okuma Sorunları	A <sub>18</sub>

Tabloda sunulan veriler ışığında iki çalışma arasında yalnızca sesletim sorunları ortak olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun dışında A<sub>1</sub> kodlu ABD’li öğrencilerin örneklem grubu olarak yer aldığı çalışmada sesli harf, yazma ve İngilizce ile Türkçenin karşılaştırılması kaynaklı sorunlar tespit edilmişken; A<sub>18</sub> kodlu Bosna Hersekli öğrencilerin örneklem grubu olarak yer aldığı çalışmada ise sesli okuma sorunları saptanmıştır. Burada da iki örneklem grubunun ana dilleri alfabe yönünden ortaklık taşısa bile, çalışmalardan birinin sesletim (A<sub>1</sub>), diğerinin ise okuma (A<sub>18</sub>) odaklı olması tespit edilen sorunların farklı olmasına sebebiyet vermiştir.

#### 4.5.3. Dile Maruz Kalma Durumlarına Göre Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar

##### 4.5.3.1. Türkiye’de Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar

Yabancı dil öğrenimi sürecinde öğrenciler eğitimle formal girdiye, ders dışı etkinliklerle de informal girdiye maruz kalmaktadırlar. Dolayısıyla hedef dilin konuşulduğu yerde yaşayan öğrencilerin önceleri hedef dille ilgili bir yaşantısı yoksa başta anlaşılmaz, zamanla anlaşılır girdiye daha çok maruz kalacağı ve bunun da öğrenme ve edinmeye olumlu katkısı olacağı pek çok dil bilimci tarafından ortaya konmuştur (Kurt ve Çakmakçı, 2018, s. 407). Meta-senteze dâhil edilen çalışmaların beşi (A<sub>1</sub>, A<sub>4</sub>, A<sub>13</sub>, A<sub>17</sub>, A<sub>19</sub>) Türkiye’de Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin öğrenme sorunlarını kapsamaktadır. Aslında çalışmaların genelde yurt dışında Türkçe öğrenen uluslararası öğrenciler örnekleminde hazırlandığı söylenebilir. Yapılan alanyazın taramaları da bu düşüncüyü desteklemektedir. Türkiye’de Türkçe öğrenen öğrenciler ders dışında da hedef dile maruz kaldıkları için yurt dışında Türkçe öğrenenlere göre daha avantajlı konumdadırlar. Bu grupta yer alan uluslararası öğrencilerin yaşadıkları sorunlar aşağıda verilmiştir (Tablo 26).

Tablo 26. *Türkiye’de Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar*

Sıra No	Sorunlar	Çalışma Kodu
1	Sesletim Sorunları	A <sub>1</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>13</sub>
2	Sesli Harf Sorunları	A <sub>1</sub>
3	Yazım Yanlışı Sorunları	A <sub>1</sub> , A <sub>19</sub>
4	Dinleme Sorunları	A <sub>4</sub>

---

5	Konuşma Sorunları	A <sub>4</sub>
6	Yazma Sorunları	A <sub>4</sub>
7	Okuma Sorunları	A <sub>4</sub>
8	Dil Bilgisi Sorunları	A <sub>4</sub> , A <sub>17</sub> , A <sub>19</sub>
9	Kelime Öğrenim Sorunları	A <sub>4</sub> , A <sub>19</sub>
10	Materyal Sorunları	A <sub>4</sub>
11	Eğitim Süreci Sorunları	A <sub>4</sub>
12	Öğretici Sorunları	A <sub>4</sub>
13	Türkçenin Yapısal Farklılığı Kaynaklı Sorunlar	A <sub>1</sub> , A <sub>4</sub>
14	Öğrenci Kaynaklı Sorunlar	A <sub>4</sub>

---

15	Olumsuz Aktarım Sorunları	A <sub>13</sub>
16	Ses Uyumu ve Değişimi Sorunları	A <sub>19</sub>

Bu gruptaki beş çalışma incelendiğinde üç çalışmada sesletim, üç çalışmada dil bilgisi, iki çalışmada yazım yanlışı, iki çalışmada kelime öğrenimi, iki çalışmada Türkçenin yapısal farklılıkları, bir çalışmada sesli harf, bir çalışmada dinleme, bir çalışmada okuma, bir çalışmada konuşma, bir çalışmada okuma, bir çalışmada ses uyumu ve değişimi, bir çalışmada da öğrencilerin ana dilinden yapılan olumsuz aktarım kaynaklı sorunlar tespit edilmiştir. Söz konusu dil becerilerine yönelik sorunların yanında bir çalışmada öğretici, bir çalışmada öğrenci, bir çalışmada materyal ve bir çalışmada da eğitim süreci kaynaklı sorunlar yaşandığı görülmüştür. Bu veriler ışığında Türkiye’de Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin çoğunlukla sesletim ve dil bilgisi sorunları yaşadıkları saptanmıştır. Aslında Türkiye’de yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe ses yapısına maruz kalmalarına karşın sesletim sorunu yaşamalarının sebeplerinden biri sınıf içinde sesletim çalışmalarına yeterince zaman ayrılmayı ya da hataların anında düzeltilmeyişi olabilir. Dil bilgisi kaynaklı sorunlar da işlevsel dil bilgisi öğretiminin yapılmamasından ya da Türkçenin yapısal özelliklerinin öğrencilere iyice kavratılmamasından kaynaklanabilir.

#### 4.5.3.2. Yurt Dışında Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar

Meta-senteze dâhil edilen 20 bilimsel çalışmaya bakıldığında örneklem grubunun çoğunlukla (15) yurt dışında Türkçe öğrenen öğrencilerden oluştuğu tespit edilmiştir. Yapılan alanyazın taramalarında da benzer bir durum dikkat çekmiştir. Yurt dışındaki öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmesi hem kültürel etkileşim hem dile maruz kalma gibi konular sebebiyle içinde daha büyük zorluklar barındıran, dolayısıyla

da öğrencilerin daha fazla sorun yaşayabileceği bir durum. Bu grupta yer alan öğrencilerin yaşadıkları sorunlar aşağıda verilmiştir (Tablo 27).

Tablo 27. *Yurt Dışında Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar*

Sıra No	Sorunlar	Çalışma Kodu
1	Konuşma Sorunları	A <sub>2</sub> , A <sub>9</sub> , A <sub>12</sub> , A <sub>16</sub>
2	Yazma Sorunları	A <sub>2</sub> , A <sub>3</sub> , A <sub>8</sub> , A <sub>9</sub> , A <sub>12</sub> , A <sub>16</sub>
3	Dinleme Sorunları	A <sub>2</sub> , A <sub>9</sub> , A <sub>12</sub> , A <sub>16</sub>
4	Okuma Sorunları	A <sub>2</sub> , A <sub>9</sub> , A <sub>12</sub> , A <sub>16</sub> , A <sub>20</sub>
5	Dil Bilgisi Sorunları	A <sub>2</sub> , A <sub>5</sub> , A <sub>6</sub> , A <sub>7</sub> , A <sub>8</sub> , A <sub>9</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>11</sub> , A <sub>12</sub> , A <sub>14</sub> , A <sub>15</sub> , A <sub>16</sub> , A <sub>20</sub>
6	Sesletim Sorunları	A <sub>2</sub> , A <sub>3</sub> , A <sub>8</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>12</sub> , A <sub>16</sub> , A <sub>18</sub>
7	Türkçenin Yapısal Farklılığı Kaynaklı Sorunlar	A <sub>2</sub> , A <sub>5</sub> , A <sub>6</sub> , A <sub>8</sub> , A <sub>11</sub> , A <sub>12</sub> , A <sub>15</sub> , A <sub>16</sub>
8	Alfabe Sorunları	A <sub>2</sub> , A <sub>3</sub> , A <sub>7</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>12</sub>

---

<b>9</b>	Öğretici Sorunları	A <sub>2</sub> , A <sub>9</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>15</sub> , A <sub>20</sub>
<b>10</b>	Materyal Sorunları	A <sub>2</sub> , A <sub>6</sub> , A <sub>9</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>11</sub> , A <sub>15</sub> , A <sub>16</sub> , A <sub>20</sub>
<b>11</b>	Kelime Öğrenim Sorunları	A <sub>2</sub> , A <sub>3</sub> , A <sub>6</sub> , A <sub>7</sub> , A <sub>8</sub> , A <sub>9</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>11</sub> , A <sub>12</sub> , A <sub>16</sub> , A <sub>18</sub> , A <sub>20</sub>
<b>12</b>	Sesli Harf Sorunları	A <sub>3</sub> , A <sub>7</sub> , A <sub>8</sub> , A <sub>10</sub>
<b>13</b>	Anlam Bilim Sorunları	A <sub>5</sub> , A <sub>6</sub> , A <sub>8</sub>
<b>14</b>	Söz Dizim Sorunları	A <sub>5</sub> , A <sub>7</sub> , A <sub>8</sub> , A <sub>11</sub> , A <sub>16</sub>
<b>15</b>	Eğitim Süreci Sorunları	A <sub>5</sub> , A <sub>7</sub> , A <sub>9</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>16</sub> , A <sub>20</sub>
<b>16</b>	Olumsuz Aktarım Sorunları	A <sub>6</sub> , A <sub>8</sub> , A <sub>11</sub>
<b>17</b>	Hedef Dildeki Eksik Bilgi Kaynaklı Sorunlar	A <sub>6</sub>
<b>18</b>	Yazım Yanlışı Sorunları	A <sub>7</sub> , A <sub>8</sub> , A <sub>12</sub>

---

---

19	Eğitim Ortamı Sorunları	A <sub>7</sub> , A <sub>11</sub> , A <sub>15</sub>
20	Hedef Dile Uzaklık Kaynaklı Sorunlar	A <sub>7</sub> , A <sub>9</sub> , A <sub>11</sub>
21	Ses Uyumu ve Değişimi Sorunları	A <sub>8</sub> , A <sub>11</sub>
22	Öğrenci Kaynaklı Sorunlar	A <sub>15</sub>
23	Konuşma Dili ile Yazım Dili Farklığı Kaynaklı Sorunlar	A <sub>8</sub>
24	Türkçe ile İngilizcenin Karıştırılması Kaynaklı Sorunlar	A <sub>8</sub>
25	Çeviri Kaynaklı Sorunlar	A <sub>9</sub> , A <sub>20</sub>
26	Kalıplaşmış Söz Öğrenim Sorunları	A <sub>12</sub>
27	Kültür Sorunları	A <sub>12</sub>

---



15 çalışma incelenerek elde edilen veriler yukarıdaki tabloda sunulmuştur. Bu doğrultuda on üç çalışmada dil bilgisi, on iki çalışmada kelime öğrenimi, sekiz çalışmada Türkçenin yapısal farklılıkları, yedi çalışmada sesletim, altı çalışmada yazma, altı çalışmada okuma, beş çalışmada alfabe, beş çalışmada söz dizimi, dört çalışmada konuşma, dört çalışmada dinleme, dört çalışmada sesli harf, üç çalışmada öğrencilerin ana dilinden yapılan olumsuz aktarım, üç çalışmada anlam bilimi, üç çalışmada yazım yanlışı, iki çalışmada ses uyumu ve değişimi, bir çalışmada konuşma ve yazı dili farklılıkları, bir çalışmada Türkçe hakkındaki eksik bilgi, bir çalışmada Türkçe ile İngilizcenin karıştırılması, bir çalışmada kalıplaşmış söz öğrenimi, bir çalışmada öğrencilerin ana dilinin yapısal farklılıkları gibi dil becerilerine yönelik sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin dil dışındaki etmenler sebebiyle de sorun yaşadıkları görülmüştür. Sekiz çalışmada materyal, altı çalışmada eğitim süreci, beş çalışmada öğretici, üç çalışmada eğitim ortamı, üç çalışmada öğrencilerin öğrendiklerini uygulama imkanlarının bulunmayışı, iki çalışmada çeviri odaklı öğretim, bir çalışmada öğrenci ve bir çalışmada da kültürel farklılıklar kaynaklı sorunlarla karşılaştığı saptanmıştır. Bu verilere göre yurt dışında Türkçe öğrenen öğrencilerin çoğunlukla dil bilgisi, kelime öğrenimi, Türkçenin yapısal farklılığı ve materyal kaynaklı sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Bu sorunların da temelinde öğrencilerin ders ortamı dışında hedef dile maruz kalabilecekleri bir ortamın bulunmuyor olmasının yattığı düşünülmektedir. Dil bilgisi sorunları meta-senteze dâhil edilen çalışmaların çok büyük bir çoğunluğunda görülmektedir. Türkçenin yapısal farklılığından kaynaklanan sorunlar da dâhil olmak üzere öğrencilerin ana dillerinin Türkçe ile farklı dil ailelerine ait olmaları bu durumun sebepleri arasında gösterilebilir. Materyal kaynaklı sorunların yaşanıyor olması ise önem taşıyan bir durumdur. Bu sorunun tespit edildiği çalışmalar incelendiğinde üç çalışmada (A<sub>6</sub>, A<sub>9</sub>, A<sub>10</sub>) kaynak yetersizliği görülmektedir. Beş çalışmada ise (A<sub>2</sub>, A<sub>11</sub>, A<sub>15</sub>, A<sub>16</sub>, A<sub>20</sub>) Türkiye’de Türkçe öğretimi için hazırlanmış olan ders kitaplarının yurt dışında kullanmasından, içerik olarak öğrencilere uygun olmaması

kaynak olarak gösterilmiştir. Yabancı dil öğretirken öğrencileri istekli kılmak adına görsel ve işitsel materyallerin kullanımı görme ve işitme duyularını uyaracağından daha etkili bir öğretim sağlayacaktır (Eryiğit, 2016, s. 161). Kelime öğrenim sorunlarının ise öğrencilerin derste öğrendikleri yeni kelimeleri günlük hayatta uygulayabilecekleri, hedef dile maruz kalabilecekleri ortamlarının olmamasından kaynaklanabileceğini söylemek mümkündür. Bu durumda da öğrencilerin Türkçeye maruz kalma sıklığı ancak ders ve ders dışı film izleme, kitap okuma vb. durumlarla sınırlı kalmaktadır.

#### 4.5.4. Coğrafi ve Kültürel Yakınlıklara Göre Uluslararası Öğrencilerin Yaşadıkları Ortak Sorunlar

“Dil bir iletişim aracıdır ve gerçek iletişimin olabilmesi için de bir bağlamın olması gerekmekte ve bu bağlamın da herhangi bir şekilde kültürel öge içermesi kaçınılmazdır. Her birey bir toplum içinde yaşar ve o toplumun dilini öğrenirken, diline özgü kültürel unsurları da öğrenir” (Çakır, 2011, s. 249). Meta-senteze dâhil edilen çalışmalarda örneklem grubu olarak yer alan öğrencilerin ülkelerinin Türk kültürüne yakınlığı önemli bir konudur. Birbirine yakın ve benzer kültürlere sahip ülkelere gelen veya bu ülkelerde Türkçe öğrenen öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ortak olabilir. Bu görüşten hareketle meta-senteze tabii tutulan çalışmalar hem coğrafi bölgeler hem de öğrencilerin kullandıkları alfabeler ve kültürel yakınlıkları göz önünde bulundurularak bu 20 çalışma kendi içinde gruplandırılmıştır. Çalışmalar gruplandırılırken uluslararası ilişkiler uzmanlarının görüşlerine başvurulmuş ve bu doğrultuda içerik hazırlanmıştır.

##### 4.5.4.1. Orta Doğu Ülkelerindeki Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar

Orta Doğu ülkeleri meta-senteze dâhil edilen çalışmalardaki en yoğun örneklem grubunun (7) olduğu bölge olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu duruma Türkiye ile olan gerek coğrafi gerek kültürel yakınlık sebep olarak gösterilebilir. Orta Doğu ülkelerinde Türkçenin bu kadar ilgi görmesinde hem tarihi ilişkiler hem de ortak dini değerlerin yadsınamaz bir etkisi vardır. Ayrıca son yıllarda dizi ve filmlerin de bu gruptaki öğrencilerde Türkçe öğrenme isteği yarattığı gözlemlenmektedir. Bu grupta yer alan çalışmalar: A<sub>2</sub> (Ürdün), A<sub>4</sub> (Suriyeli göçmenler), A<sub>7</sub> (Afganistan), A<sub>10</sub> (Filistin), A<sub>11</sub>

(İran), A<sub>13</sub> (Suudi Arabistan), A<sub>17</sub> (Ana dili Arapça olan öğrenciler). Öğrencilerin yaşadıkları sorunlar aşağıda yer alan tabloda listelenmiştir.

Tablo 28. *Orta Doğu Ülkelerindeki Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar*

Sıra No	Sorunlar	Çalışma Kodu
1	Dinleme Sorunları	A <sub>2</sub> , A <sub>4</sub>
2	Okuma Sorunları	A <sub>2</sub> , A <sub>4</sub>
3	Yazma Sorunları	A <sub>2</sub> , A <sub>4</sub>
4	Konuşma Sorunları	A <sub>2</sub> , A <sub>4</sub>
5	Dil Bilgisi Sorunları	A <sub>2</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>7</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>11</sub> , A <sub>17</sub>
6	Sesletim Sorunları	A <sub>2</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>13</sub>
7	Kelime Öğrenim Sorunları	A <sub>2</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>7</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>11</sub>
8	Materyal Sorunları	A <sub>2</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>7</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>11</sub>

---

<b>9</b>	Eğitim Süreci Sorunları	A <sub>4</sub> , A <sub>7</sub> , A <sub>10</sub>
<b>10</b>	Öğretici Kaynaklı Sorunlar	A <sub>2</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>10</sub>
<b>11</b>	Türkçenin Yapısal Farklılığı Kaynaklı Sorunlar	A <sub>2</sub> , A <sub>4</sub> , A <sub>7</sub> , A <sub>10</sub> , A <sub>11</sub> , A <sub>13</sub>
<b>12</b>	Öğrenci Kaynaklı Sorunlar	A <sub>4</sub>
<b>13</b>	Yazım Yanlışı Sorunları	A <sub>7</sub>
<b>14</b>	Söz Dizim Sorunları	A <sub>7</sub> , A <sub>11</sub>
<b>15</b>	Eğitim Ortamı Sorunları	A <sub>7</sub> , A <sub>11</sub>
<b>16</b>	Alfabe Sorunları	A <sub>2</sub> , A <sub>7</sub> , A <sub>10</sub>
<b>17</b>	Hedef Dile Uzaklık Kaynaklı Sorunlar	A <sub>7</sub> , A <sub>11</sub>
<b>18</b>	Ses Uyumu ve Değişimi Sorunları	A <sub>7</sub> , A <sub>11</sub>

---

Orta Doğu ülkelerinden öğrencilerin yaşadıkları güçlükler yukarıdaki tabloda sunulmuştur. Bu verilere göre bu gruptaki öğrencilerin sorunlarının genellikle ortak olduğu görülmüştür. Altı çalışmada dil bilgisi, altı çalışmada Türkçenin yapısal farklılıkları, beş çalışmada kelime öğrenimi, dört çalışmada sesletim, üç çalışmada alfabe, iki çalışmada dinleme, iki çalışmada yazma, iki çalışmada okuma, iki çalışmada konuşma, iki çalışmada söz dizimi, iki çalışmada ses uyumu ve değişimi, iki çalışmada öğrencilerin ana dilinden yapılan olumsuz aktarımlar ve bir çalışmada yazım yanlış kaynaklı dil becerilerini içeren zorluklarla karşılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca beş çalışmada materyal, üç çalışmada öğretici, üç çalışmada eğitim süreci, iki çalışmada eğitim ortamı, iki çalışmada öğrencilerin öğrendiklerini uygulama imkanlarının bulunmayışı ve bir çalışmada da öğrenci kaynaklı sorunlarla karşılaştığı saptanmıştır. Bu verilerin ışığında öğrencilerin en çok dil bilgisi, kelime öğrenimi, materyal ve Türkçenin yapısal farklılığı kaynaklı sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Bunların yanında öğrencilerin diğer bölgesel gruplara kıyasla kültürel sorun yaşamamış olmaları dikkat çekicidir. Aksan'a göre (2015, s. 65) bir topluma dair hiçbir kültürel bilgimiz olmasa dahi, yalnızca dilbilim incelemeleriyle söz varlığından hareketle kültürüne dair çok önemli bilgiler elde edebiliriz. Bu bilgiden de hareketle kültürel öğelerin dil öğreniminde nasıl büyük bir öneme sahip olduğunu görmek mümkündür.

#### 4.5.4.2. Asya Ülkelerindeki Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar

Orta Doğu ülkelerinden sonra ikinci çoğunluğu Asya ülkelerini kapsayan çalışmalar oluşturmaktadır. Bu grupta yer alan çalışmalar: A<sub>3</sub> (Çin), A<sub>9</sub> (Hindistan), A<sub>15</sub> (Tayvan), A<sub>20</sub> (Güney Kore). Diğer gruplara göre Asya ülkeleri grubu daha geniş bir coğrafyaya ve kültüre hitap etmektedir. Belirlenen çalışmaların yer alan örneklem gruplarının hepsinin ana dilinde Latin alfabesinden farklı alfabeler kullanılan öğrenciler bulunmaktadır. Bu öğrencilerin yaşadıkları sorunlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur (Tablo 29).

Tablo 29. *Asya Ülkelerindeki Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar*

Sıra No	Sorunlar	Çalışma Kodu
1	Sesletim Sorunları	A <sub>3</sub>
2	Sesli Harf Sorunları	A <sub>3</sub>
3	Yazma Sorunları	A <sub>3</sub> , A <sub>9</sub>
4	Alfabe Sorunları	A <sub>3</sub>
5	Dil Bilgisi Sorunları	A <sub>9</sub> , A <sub>14</sub> , A <sub>15</sub> , A <sub>20</sub>
6	Kelime Öğrenim Sorunları	A <sub>9</sub> , A <sub>20</sub>
7	Konuşma Sorunları	A <sub>9</sub>
8	Dinleme Sorunları	A <sub>9</sub>
9	Çeviri Kaynaklı Sorunlar	A <sub>9</sub> , A <sub>20</sub>

10	Materyal Sorunları	A <sub>9</sub> , A <sub>15</sub> , A <sub>20</sub>
11	Öğretici Sorunları	A <sub>9</sub> , A <sub>15</sub> , A <sub>20</sub>
12	Eğitim Süreci Sorunları	A <sub>9</sub> , A <sub>20</sub>
13	Okuma Sorunları	A <sub>9</sub> , A <sub>20</sub>
14	Hedef Dile Uzaklık Kaynaklı Sorunlar	A <sub>9</sub>
15	Öğrenci Kaynaklı Sorunlar	A <sub>15</sub>
16	Eğitim Ortamı Sorunları	A <sub>15</sub>
17	Ana Dilin Farklılığı Kaynaklı Sorunlar	A <sub>15</sub>

Tabloda da sunulmuş olan verilere göre bu gruptaki çalışmaların ortak yönlerinin sınırlı olduğu görülmüştür. Üç çalışmada dil bilgisi, iki çalışmada yazma, iki çalışmada okuma, iki çalışmada kelime öğrenimi, bir çalışmada konuşma, bir çalışmada dinleme, bir çalışmada sesletim, bir çalışmada sesli harf, bir çalışmada alfabe ve bir çalışmada da öğrencilerin ana dilinin farklılığından kaynaklı sorunlarla karşılaşıldığı saptanmıştır. Bu dil becerileri zorluklarının yanında; üç çalışmada öğretici, üç çalışmada materyal, iki

çalışmada çeviri odaklı öğretim yöntemi, bir çalışmada eğitim süreci, bir çalışmada eğitim ortamı, bir çalışmada öğrenci ve bir çalışmada da öğrencilerin öğrendiklerini uygulama imkanlarının olmayışı kaynaklı sorunlar yaşandığı görülmüştür. Bu sayısal verilere göre de Asya grubundaki öğrencilerin en çok dil bilgisi, materyal ve öğretici kaynaklı sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Özellikle A<sub>15</sub> (Tayvanlılar) kodlu çalışmada genel anlamda öğrencilerin Türkçe öğrenmeye dair ilgisiz oldukları, dil öğretimi alanında uzman olmayan öğreticilerin yetersiz kaldıkları ve materyal içeriklerinin yeterli ve uygun olmadıkları sonuçlarına varıldığı saptanmıştır. Aynı şekilde A<sub>20</sub> (Güney Koreliler) kodlu çalışmada da okuma dersleri özelinde öğreticilerin ilgisiz kaldığı ve bunun da öğrencilerde bir ilgisizlik oluşturduğu, ayrıca okuma metni olarak seçilen içeriklerin öğrenci ihtiyaçlarını karşılamadıkları sonuçlarına varıldığı tespit edilmiştir. Bu temel sorunlar diğer yurt dışında Türkçe öğrenen öğrenci gruplarıyla benzerlik göstermektedir. Dolayısıyla dil bilgisi öğretim yöntemleri, kullanılan materyaller ve öğretici tutumlarının gözden geçirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

#### 4.5.4.3. Doğu Avrupa Ülkelerindeki Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar

Doğu Avrupa ülkeleri kapsamında yer alan ülkelere hem turizm hem de ilişkiler anlamında Türkçe öğrenmeye bir ilgi olduğu görülmektedir. İskandinav ülkeleri, İngiltere ve Kıta Avrupasındaki Türkçe öğrenimi daha çok araştırmacılar, Türkiye ile ticaret yapanlar, Türkiye’de mülk sahibi olanlar, Türk ile evlenenler ve Türkiye’de eğitim almak isteyenler tarafından talep görmektedir (Başar, 2019, s. 54). Bu grupta yer alan çalışmalar: A<sub>6</sub> (Belarus), A<sub>12</sub> (Ukrayna) ve A<sub>14</sub> (Gürcistan). Doğu Avrupa ülkelerindeki öğrencilerin yaşadıkları sorunlar aşağıda yer alan Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30. *Doğu Avrupa Ülkelerindeki Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar*

Sıra No	Sorunlar	Çalışma Kodu
---------	----------	--------------



---

<b>1</b>	Dil Bilgisi Sorunları	A <sub>6</sub> , A <sub>12</sub>
<b>2</b>	Olumsuz Aktarım Sorunları	A <sub>6</sub>
<b>3</b>	Hedef Dildeki Eksik Bilgi Kaynaklı Sorunlar	A <sub>6</sub>
<b>4</b>	Türkçenin Yapısal Farklılığı Kaynaklı Sorunlar	A <sub>6</sub> , A <sub>12</sub>
<b>5</b>	Kelime Öğrenim Sorunları	A <sub>6</sub> , A <sub>12</sub>
<b>6</b>	Materyal Sorunları	A <sub>6</sub>
<b>7</b>	Anlam Bilim Sorunları	A <sub>6</sub>
<b>8</b>	Kalıplaşmış Söz Öğrenim Sorunları	A <sub>12</sub>
<b>9</b>	Okuma Sorunları	A <sub>12</sub>
<b>10</b>	Yazma Sorunları	A <sub>12</sub>

---

11	Dinleme Sorunları	A <sub>12</sub>
12	Konuşma Sorunları	A <sub>12</sub>
13	Sesletim Sorunları	A <sub>12</sub>
14	Alfabe Sorunları	A <sub>12</sub>
15	Yazım ve Noktalama Sorunları	A <sub>12</sub>
16	Kültür Sorunları	A <sub>12</sub>

Doğu Avrupa ülkelerindeki öğrencilerin sorunları yukarıdaki tabloda verilmiştir. Bu sorunlara bakıldığında üç çalışmada dil bilgisi, iki çalışmada Türkçenin yapısal farklılıkları, iki çalışmada kelime öğrenimi, bir çalışmada ana dilinden yapılan olumsuz aktarımlar, bir çalışmada Türkçedeki eksik bilgi, bir çalışmada anlam bilimi, bir çalışmada kalıp söz öğrenimi, bir çalışmada okuma, bir çalışmada yazma, bir çalışmada dinleme, bir çalışmada konuşma, bir çalışmada sesletim, bir çalışmada alfabe ve bir çalışmada da yazım yanlışları olmak üzere öğrencilerin dil becerilerinde karşılaştıkları sorunlar tespit edilmiştir. Ayrıca bir çalışmada materyal ve bir çalışmada da kültürel sorunlar yaşandığı saptanmıştır. Bu sayısal veriler incelendiğinde öğrencilerin çoğunlukla dil bilgisi, Türkçenin yapısal farklılığı ve kelime öğrenimi kaynaklı sorunlar yaşadıkları gözlemlenmiştir. Bu sorunlar yurt dışında Türkçe öğrenen diğer öğrenci gruplarıyla benzerlik taşımaktadırlar.

#### 4.5.4.4. Kuzey Afrika Ülkelerindeki Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar

Alanyazın taraması esnasında bilimsel araştırmalar incelendiğinde Afrika'daki ÷lkelerde özellikle de Müslümanların çoğunlukta yaşadığı ÷lkelerden Türkiye ve Türkçeye dair bir ilgi olduğu gör÷lmüştür. Kuzey Afrika'da özellikle Arap nüfusun yoğun olduğu ÷lkelerdeki Türkçe öğrenme gerekçeleri ile Orta Doğu ÷lkelerindeki gerekçeler benzerlik göstermektedir. Türk dizileri, Türkiye'de eğitim alma ve tatil yapma isteği başlıca sebeplerdir (Başar, 2019, s. 53). Meta-senteze dâhil edilen çalışmalar arasında bu grupta yer alan çalışmalar: A<sub>8</sub> (Mısır), ve A<sub>16</sub> (Tunus). Öğrencilerin yaşadıkları sorunlar Tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 31. *Kuzey Afrika Ülkelerindeki Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar*

Sıra No	Sorunlar	Çalışma Kodu
1	Söz Dizim Sorunları	A <sub>8</sub> , A <sub>16</sub>
2	Anlam Bilim Sorunları	A <sub>8</sub>
3	Dil Bilgisi Sorunları	A <sub>8</sub> , A <sub>16</sub>
4	Kelime Öğrenim Sorunları	A <sub>8</sub>
5	Sesletim Sorunları	A <sub>8</sub>
6	Ses Uyumu ve Değişimi Sorunları	A <sub>8</sub>

---

7	Türkçenin Yapısal Farklılığı Kaynaklı Sorunlar	A <sub>8</sub> , A <sub>16</sub>
8	Yazım Sorunları	A <sub>8</sub>
9	Konuşma Dili ve Yazı Dili Farklılığı Kaynaklı Sorunlar	A <sub>8</sub>
10	Sesli Harf Sorunları	A <sub>8</sub>
11	İngilizce ile Türkçenin Karıştırılması Kaynaklı Sorunlar	A <sub>8</sub>
12	Olumsuz Aktarım Sorunları	A <sub>8</sub>
13	Yazma Sorunları	A <sub>16</sub>
14	Okuma Sorunları	A <sub>16</sub>
15	Konuşma Sorunları	A <sub>16</sub>
16	Dinleme Sorunları	A <sub>16</sub>

---

Kuzey Afrika ülkelerindeki öğrencilerin yaşadıkları sorunlar yukarıdaki tabloda verilmiştir. Buna göre iki çalışmada dil bilgisi, iki çalışmada Türkçenin yapısal farklılıkları, iki çalışmada söz dizimi, bir çalışmada anlam bilimi, bir çalışmada kelime öğrenimi, bir çalışmada sesletim, bir çalışmada ses uyumu ve değişimi, bir çalışmada yazım yanlışı, bir çalışmada konuşma, bir çalışmada okuma, bir çalışmada yazma, bir çalışmada dinleme, bir çalışmada yazı ve konuşma dili farklılıkları, bir çalışmada sesli harf, bir çalışmada İngilizce ve Türkçenin karıştırılması , bir çalışmada da ana dilinden yapılan olumsuz aktarım ve bir çalışmada da materyal kaynaklı güçlüklerle karşılaşıldığı saptanmıştır. Bu sayısal veriler ışığında bu gruptaki öğrencilerin yaşadıkları sorunların çoğunun söz dizimi, dil bilgisi ve Türkçenin yapısal farklılığından kaynaklanan sorunlar oldukları görülmektedir. Bu gruptaki sorunlar da yine yurt dışında Türkçe öğrenen diğer öğrenci gruplarıyla örtüşmektedir. Orta Doğu başlığı altında gruplanan öğrencilerde olduğu gibi bu gruptaki öğrencilerde de kültürel sorun görülmemiştir. Özellikle A<sub>16</sub> kodlu çalışmada Tunuslu öğrenciler Türkçe ve Arapçanın farklılıklarının zorluk yaratıyor olmasına rağmen Fransızca ve Türkçe arasında benzer seslerin olmasının yardımcı olduğunu ve ayrıca Türk kültürü ile Arap kültürünün benzerliklere sahip olmasının sayesinde de Türkçe öğrenmeye karşı istek duyduklarını belirtmişlerdir. Bu gibi görüşlerden hareketle kültürel yakınlıkların yabancı dil öğreniminde öğrencilerin lehine bir durum olduğunu söylemek mümkündür.

#### 4.5.4.5. Balkan Ülkelerindeki Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar

Geçmişten gelen tarihi ve kültürel yakınlıklar göz önünde bulundurulduğunda Balkan ülkelerinde Türkiye ve Türkçeye dair bir ilginin olmasının aslında doğal bir durum olduğunu söylemek mümkündür. “Dikkate değer oranda Türk soylu nüfusu barındıran ve köklü tarihi bağlara sahip olduğumuz Balkan coğrafyası Türkiye’nin kamu diplomasisinde öncelendiği bölgelerdendir” (Başar, 2019, s. 49). Bu başlıkta farklı alfabeleri kullanan diller bir arada ele alınmıştır. Bu grupta yer alan ülkeler: A<sub>5</sub>

(Yunanistan), A<sub>18</sub> (Bosna Hersek), A<sub>19</sub> (Balkan ülkelerinden gelen öğrenciler). Öğrencilerin yaşadıkları sorunlar aşağıda yer alan Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32. *Balkan Ülkelerindeki Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar*

Sıra No	Sorunlar	Çalışma Kodu
1	Dil Bilgisi Sorunları	A <sub>5</sub> , A <sub>19</sub>
2	Söz Dizim Sorunları	A <sub>5</sub>
3	Anlam Bilim Sorunları	A <sub>5</sub>
4	Okuma Sorunları	A <sub>18</sub>
5	Kelime Öğrenim Sorunları	A <sub>18</sub> , A <sub>19</sub>
6	Sesletim Sorunları	A <sub>18</sub>
7	Ses Uyumu ve Değişimi Sorunları	A <sub>19</sub>
8	Yazım Yanlışı Sorunları	A <sub>19</sub>

Balkan ülkelerindeki öğrencilerin yaşadıkları sorunlar yukarıdaki tabloda verilmiştir. Buna göre bakıldığında iki çalışmada dil bilgisi sorunları, iki çalışmada kelime öğrenimi, bir çalışmada söz dizimi, bir çalışmada anlam bilimi, bir çalışmada okuma, bir çalışmada sesletim, bir çalışmada ses uyumu ve değişimi, bir çalışmada yazım yanlışları ve bir çalışmada da konuşma ve yazı dili arasındaki farklılıkları kaynaklı sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir. Bu sayısal verilere göre öğrencilerin çoğunlukla dil bilgisi ve kelime öğrenimi kaynaklı sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Bu gruptaki örneklem gruplarından yalnızca A<sub>19</sub> Türkiye’de Türkçe öğrenen öğrencileri kapsamaktadır. A<sub>5</sub> ve A<sub>18</sub> kodlu çalışmalar yurt dışında Türkçe öğrenen öğrencileri kapsamaktadır. Ancak A<sub>5</sub> kodlu çalışmada dil bilgisi sorunları, A<sub>18</sub> kodlu çalışmada ise sesli okuma sorunları ele alındığı için ikisi arasında ortak bir sorun saptanamamıştır.

#### 4.5.4.6. Amerika Birleşik Devletindeki Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar

Yapılan alanyazın taramasında genel anlamda hem Güney hem de Kuzey Amerika’daki öğrenciler için Türkçe öğrenimine dair yeterince bilimsel araştırma olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla da bu bölgedeki ülkeleri ele alan tek bir çalışma (A<sub>1</sub>) meta senteze dâhil edilmiştir. Türkiye’ye Erasmus programı ile gelen ABD’li öğrencilerin sesletim sorunlarının incelendiği çalışmada sesli harflerin, yazım yanlışlarının, ana dil ve hedef dilin farklılıklarının öğrenciler için sorun oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu öğrenciler Türkiye’de Türkçe öğrendikleri için dile maruz kalma konusunda yurt dışında Türkçe öğrenenlere kıyasla daha avantajlı konumdadırlar. Buna rağmen sesletim sorunları yaşıyor olmalarının muhtemelen öğrencilerin İngilizce ile İstanbul’da hayatlarını idame ettirebilmeleri ve geçici süreyle Türkiye’ye geldikleri için derste öğrendiklerini dışarıda uygulamaya çok önem vermemelerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ancak bunun yanında Türkçenin kendine has sesleri başta olmak

üzere genel olarak uluslararası öğrencilerin Türkçe öğrenirken sesletim sorunu yaşadıkları incelenen diğer çalışmalarda sıkça karşılaşılan ortak bir sorundur.



## SONUÇ

“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Uluslararası Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlara Yönelik Bir Meta-Sentez Çalışması” başlıklı bu çalışmada yabancı dil ve ikinci dil olarak Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin sorunlarının ülke, millet ve dil odaklı ele alındığı bilimsel çalışmalardan hareketle öğrencilerin ülkelerine ve kültürlerine göre ortak sorunlarının tespiti ve elde edilen bulgulara göre de alana bütüncül bir bakış açısı kazandırılması hedeflenmiştir. Yöntem olarak içerik analizi yöntemlerinden biri olan meta-sentez yöntemi kullanılmıştır. Belirlenmiş olan dâhil edilme ölçütlerine göre meta-senteze biri bildiri tam metni olan on beş makale, beş yüksek lisans tezi olmak üzere toplamda 20 bilimsel çalışma dâhil edilmiştir. Bu çalışmaların her birinin örneklem grubu çeşitlilik sağlanması amacıyla birbirlerinden farklı seçilmiştir. Ortak temalar altında meta-sentez yöntemiyle incelenmiş olan bu çalışmalardan elde edilen bulguların sonuçları ve olası çözüm önerileri bu bölümde verilecektir.

Öncelikli olarak meta-senteze dâhil edilen çalışmaların kullandıkları yöntemler incelenmiştir. Çalışmaların araştırma desenleri gözden geçirildiğinde on beşinin nitel, ikisinin nicel ve üçünün de karma desenli çalışmalar oldukları görülmüştür (Bkz. Tablo 8). Araştırmacıların genellikle nitel desen tercih ettikleri tespit edilmiştir. Yapılan alanyazın taramaları da dâhil olmak üzere sosyal bilimler alanında hazırlanan çalışmalarda genellikle nitel desenlerin kullanıldığı görülmüştür. Veri toplama yöntemlerinde ise (Bkz. Tablo 9) anket, form, öğrenci/öğretici görüşmeleri vb. yöntemlerin ve öğrencilere ait yazılı kaynakların kullanıldığı saptanmıştır. Yazılı kaynaklara ulaşmanın daha kolay olması ve kesin sonuçlar vermesinin bu durumda etkili olduğu düşünülmektedir. Veri analiz yöntemlerine bakıldığında ise (Bkz. Tablo 10) yedi yöntem tespit edilmiştir. Tabloda karşılaştırılan 20 çalışma içerisinde içerik analizi (9) ve hata analizi (8) yöntemlerinin diğer yöntemlere kıyasla çoğunluğa sahip olduğu görülmüştür. Nicel verilerden daha az faydalanılmış olmasında nicel desenli çalışma sayısının azınlıkta kalmış olması gerekçe olarak gösterilebilir. Çalışmalardaki örneklem gruplarında ise çoğunluğu Türkiye (5) ve yurt dışındaki (10) üniversitelerin oluşturduğu tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 11). Yurt dışındaki Yunus Emre Enstitüsü

merkezleri, yükseköğretim öncesi okullar (Kabil Askeri Lisesi, Uluslararası Türkiye Maarif Okulu, Hrairia ve Bardo Liseleri) ve Yunanistan Devlet Sertifika Sınavına giren öğrencilerin oluşturdukları örneklem azınlıkta kalmışlardır (Bkz. Tablo 11 ve Tablo 12). Daha önceden belirlenmiş olan sınırlılıklar sebebiyle her bir örneklem grubu birbirinden farklı seçilmiştir. İlgili çalışmalarda yer alan başlıklarıyla verilen gruplar: ABD’li, Ürdünlü, Çinli, Suriyeli (göçmen), Yunan, Belaruslu, Afgan, Mısırlı, Hint, Filistinli, İranlı, Ukraynalı, Suudi, Gürcü, Tayvanlı, Tunuslu, ana dili Arapça olan, Bosna Hersekli, Balkanlı ve Güney Koreli öğrencilerdir.

Belirlenen çalışmalarda ele alınan sorunların dört temel beceri odaklı (8), dil bilgisi odaklı (4) ya da genel sorunlar olarak (8) ele alındığı saptanmıştır. Dolayısıyla sorunlar bu üç başlık altında gruplandırılmıştır (Bkz. Tablo 13).

Okuma becerisinde ele alınan iki çalışmadan birinde (A<sub>18</sub>) Bosna Hersekli öğrencilerin sesli okuma hataları, diğerinde ise (A<sub>20</sub>) Güney Koreli öğrencilerin okuma dersleri hakkında görüşleri istenmiştir. İçerik olarak birbirinden farklı olmaları sebebiyle bu çalışmalar arasında ortak sorun bulunamamıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrenciler sesli okumada hece yutumu, kelime tekrarı, ses yutumu, ses ekleme ve yanlış okuma gibi hatalar yapmaktadırlar. İkinci çalışmadaki öğrencilerin okuma dersleri hakkındaki düşüncelerine bakıldığında ise ders sayısının yetersizliği, öğreticilerin ilgisizliği, okumaların çeviri odaklı yapılması, okuma öncesi-okuma sırası-okuma sonrası etkinliklerine özen gösterilmemesi, metin içeriği ve seviyesinin öğrencilere uygun olmaması sorunlarının üzerinde durulduğu görülmüştür (Bkz. Tablo 14).

Üzerine en çok çalışma yapılan becerinin ise yazma becerisi olduğu görülmüştür. Belirlenen çalışmalardan üçü (A<sub>7</sub>, A<sub>11</sub> ve A<sub>19</sub>) uluslararası öğrencilerin yazma becerisiyle ilgilidir. Bu çalışmalarda öğrencilerin çoğunlukla söz dizimi, dil bilgisi ve kelime öğrenim sorunları yaşadıkları tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 15). Buradan hareketle uluslararası öğrencilerin yazmanın temelini oluşturan ana unsurları anlamakta güçlük çektikleri görülmüştür. Bu duruma özellikle A1 seviyesindeki müfredatın çok yoğun olması ve zamanın kısıtlı olması sebebiyle Türkçenin yapısal özelliklerinin anlatımına ve kelime öğretimine yeterince zaman ayırlamamasının sebep olduğu düşünülmektedir.

Çalışmalarda odaklanılan bir diğer beceri ise konuşma becerisidir. Belirlenen üç konuşma odaklı çalışmanın (A<sub>1</sub>, A<sub>3</sub>, A<sub>13</sub>) üçünün de sesletim sorunlarını ele alması dikkat çekicidir. Yapılan alanyazın taramalarında da sesletime yönelik bir ilgi olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin çoğunlukla Türkçenin kendine has seslerine yönelik sorunlar yaşadıkları ve ana dillerinden olumsuz aktarım yaptıkları görülmüştür (Bkz. Tablo 16).

Meta-senteze dâhil edilecek çalışmaları belirleme sürecinde uluslararası öğrencilerin sorunlarının ele alındığı bilimsel çalışmalar incelendiğinde dinleme becerisi odaklı ele alınan ve meta-senteze dâhil edilme ölçütlerini karşılayan bilimsel çalışma olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla meta-sentez yöntemi sayesinde alanda eksiklik olduğu görülen bu durum gelecekte yapılacak olan araştırmalarda konu seçimine yardımcı olacak ve alana katkı sağlayacaktır.

Uluslararası öğrencilerin yabancı dil ve ikinci dil olarak Türkçe öğrenirken dil bilgisi konusunda yaşadıkları güçlükler incelendiğinde bunların ortak ve birbirine benzeyen güçlükler olduğu ortaya çıkmıştır. İki yüksek lisans tezi (A<sub>8</sub>, A<sub>14</sub>) ve iki bilimsel makalenin (A<sub>5</sub>, A<sub>17</sub>) dâhil edildiği dil bilgisi odaklı toplam dört çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda öğrencilerin en çok dil bilgisi, söz dizimi, anlam bilimi, ses uyumu ve değişimi kaynaklı sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 17). Bu sorun da aslında öğrencilerin dil bilgisi konularını sadece kural ve kurala dayanan bağımsız cümleler yerine bağlam içerisinde öğrenmeleri ile aşılabilecek bir durumdur. Dolayısıyla bağlamdan koparılmış bir dil bilgisi öğretimi doğal olarak öğrenciler için sorun oluşturabilmektedir.

Meta-senteze dâhil edilen çalışmaların çoğunluğunu oluşturan grup ise genel sorunları ele alan çalışmalardır. İki yüksek lisans tezi (A<sub>15</sub>, A<sub>16</sub>) ve altı bilimsel makale (A<sub>2</sub>, A<sub>4</sub>, A<sub>6</sub>, A<sub>9</sub>, A<sub>10</sub>, A<sub>12</sub>) olmak üzere toplamda sekiz çalışma mevcuttur. Bu çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin çoğunlukla dil bilgisi, dört temel beceri, kelime öğrenimi ve öğretici kaynaklı sorunlar yaşadıkları görülmüştür Bkz. Tablo 18).

Meta-senteze dâhil edilen çalışmaların sonuçlarının ise genellikle ortak olduğu görülmüştür (Bkz. Tablo 19). Uluslararası öğrencilerin çoğunlukla kelime öğrenimi, dil bilgisi ve kendi dilleri ile Türkçenin yapısal farklılıkları gibi temel dil becerilerine

yönelik sorunlar yaşadıkları sonuçlarına varılmıştır. Yaşanan bu sorunların ortak olması aslında getirilebilecek çözüm önerilerinin ortak bir şekilde uygulanabilirliğini arttırmaktadır. Çözüm önerilerine bakıldığında ise yine çalışmaların birbiriyle örtüştüğü görülmüştür. Çalışmalarda çoğunlukla Türkçenin ses ve yapı özelliklerinin A1'den itibaren detaylı bir şekilde öğretilmesi, sık sık sesletim çalışmalarının yaptırılması, ders materyallerinin hem öğrencilerin ihtiyaç ve seviyelerine hem de Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni içeriğine uygun seçilmesi gibi öneriler getirilmiştir (Bkz. Tablo 20). Gerek varılan sonuçlar gerek de bu doğrultuda getirilen öneriler göz önünde bulundurulduğunda aslında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında uluslararası öğrencilerin yaşadıkları sorunların temelinde öğrencilere başlangıçta Türkçenin temel özelliklerinin yeterince aktarılamamış ya da buna zaman ayıramamış olmasının yattığı tespit edilmiştir. Bunun yanında kültürel farklılıkların göz ardı edilmiş, doğru kültürel etkileşim yöntemlerinin uygulanamamış olabileceği düşünülmektedir.

Bu temel bulguların yanında meta-sentez uygulanırken uluslararası öğrencilerin yaşadıkları sorunların ülkelere göre ne gibi benzerlik ve farklılıklar taşıdıkları da gözden geçirilmiştir. Burada öncelikle ana dili ile Türkçe arasında alfabe farklılığı bulunan öğrenci grupları ele alınmıştır. Çünkü alfabe öğretimi beceri kazanımlarını da etkilemektedir. Meta-senteze dâhil edilen 20 çalışmanın on yedisinde alfabe farklılığı bulunan öğrenciler yer almaktadır. Bu öğrencilerin çoğunlukla dil bilgisi, sesletim, kelime öğrenimi, materyal ve öğretici kaynaklı sorunlar yaşadıkları görülmüştür (Bkz. Tablo 21). Özellikle sesletim sorunun çoğu çalışmada görülmüş olması alfabe öğretiminin önemini göstermektedir. Sonrasında ise meta-senteze dâhil edilen çalışmalardaki örneklem grupları ana dillerinde kullanılan alfabelere göre bir araya getirilerek karşılaştırılmıştır. Ana dilinde Latin alfabesinden farklı alfabe kullanılan örneklem gruplarının çoğunluğunu toplamda dokuz çalışma ile (A<sub>2</sub>, A<sub>4</sub>, A<sub>7</sub>, A<sub>8</sub>, A<sub>10</sub>, A<sub>11</sub>, A<sub>13</sub>, A<sub>16</sub>, A<sub>17</sub>) Arap alfabesi oluşturmaktadır. Bu gruptaki öğrencilerin çoğunlukla dil bilgisi, Türkçenin yapısal farklılıkları, kelime öğrenimi ve materyal kaynaklı sorunlar yaşadıkları görülmüştür (Bkz. Tablo 22). Arap alfabesinin sağdan sola doğru yazılıyor olması ve ses farklılıkları öğrenciler için zorluk oluşturmaktadır. Bir diğer grup olan ana dili Kiril alfabesiyle yazılan örneklem grubunun yer aldığı iki çalışmadan (A<sub>6</sub>, A<sub>12</sub>) elde edilen sonuçlara göre bu öğrenciler çoğunlukla dil bilgisi, materyal ve kelime öğrenimine dair güçlükler çekmektedir (Bkz. Tablo 23). Yunan alfabesinin

örneklem olarak tek başına yer aldığı yalnızca bir çalışma (A<sub>5</sub>) mevcuttur. Bu çalışmadan elde edilen verilere göre öğrencilerin en çok dil bilgisi, anlam bilimi ve söz dizimi sorunları yaşadıkları görülmüştür. Çin alfabesinin örneklem grubunu oluşturduğu iki çalışma (A<sub>3</sub>, A<sub>15</sub>) incelenmiştir. Bu çalışmaların sınırlılıklarının farklı olması nedeniyle ortak bir soruna rastlanmamıştır. Çünkü A<sub>3</sub> kodlu çalışmada sadece sesletime odaklanılmışken, A<sub>15</sub> kodlu çalışmada genel sorunlar ele alınmıştır. Bu çalışmalara bakıldığında Çin alfabesinin kullanıldığı dillere sahip öğrencilerin genel olarak sesli harfler ve /l/, /r/, /ç/, /c/, /ğ/, /ş/, /s/, /f/, /d/ sessiz harflerinin sesletiminde ve ana dilleri ile Türkçenin yapısal farklılığı kaynaklı olarak dil bilgisinde sorunlar yaşadıkları saptanmıştır (Bkz. Tablo 24). Ana dili Hintçe olan öğrencilerin sorunlarını ele alan bir çalışma (A<sub>9</sub>) da bulunmaktadır. Bu çalışmada öğrencilerin okuma, yazma, konuşma, dinleme, dil bilgisi, kelime öğrenimi gibi dil becerilerine yönelik sorunların yanında öğretici, materyal, eğitim süreci ve hedef dile olan uzaklık nedeniyle öğrendiklerini uygulama imkanlarının olmayışı kaynaklı sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Aynı şekilde Gürcü alfabesini kullanan örneklem grubunun yer aldığı ve bir yüksek lisans tezi olan (A<sub>14</sub>) çalışmada öğrencilerin ad durum eklerinde yaşadıkları sorunlar ele alınmış ve özellikle belirtme ekinde güçlük yaşadıkları saptanmıştır. Kore alfabesini kullanan örneklem grubunun sorunlarını ele alan bir yüksek lisans tezinde (A<sub>20</sub>) de öğrencilerin okuma dersleri hakkındaki görüşleri alınmıştır. Okuma dersleri için seçilen metinlerin öğrencilerin seviyelerine uygun ve ilgi çekici olmadıkları tespit edilmiştir. Bu duruma ilişkin görüşler öğreticilerin ilgisiz kalmaları, okuma öncesi-okuma sırası-okuma sonrası etkinliklerinin yapılmaması ve metinlerin çeviri amaçlı kullanılması olarak bildirilmiştir. Bu durum da öğrencilerin okuma derslerinden memnun kalmadıklarını ve derslerin ihtiyaçlarını karşılamadığını ortaya çıkarmıştır. Meta-senteze dâhil edilen çalışmalar arasında ana dili Latin alfabesiyle yazılan örneklem grubu yalnızca iki çalışmada (A<sub>1</sub>, A<sub>18</sub>) mevcuttur. A<sub>19</sub> kodlu çalışmanın örnekleminin bir çok Balkan ülkesini kapsamaması nedeniyle içinde Yunan alfabesi gibi farklı alfabeler kullanan öğrenciler de Latin alfabesini kullanan öğrenciler de olduğu için bu çalışma ne Yunan alfabesi başlığında ne de Latin alfabesi başlığında tabloya dâhil edilememiştir. Dâhil edilen iki çalışmada öğrencilerin ortak olarak sesletim sorunu yaşadıkları tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 25).

Meta-sentezde uygulanan temalardan biri de Türkiye’de Türkçe öğrenen uluslararası öğrenciler ile yurt dışında Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin karşılaştıkları sorunların karşılaştırılmasıydı. Türkiye’de Türkçe öğrenen örneklemelerin yer aldığı çalışmaların sayıca daha az olduğu ortaya çıkmıştır. 20 çalışmanın beşini oluşturan bu gruptaki (A<sub>1</sub>, A<sub>4</sub>, A<sub>13</sub>, A<sub>17</sub>, A<sub>19</sub>) uluslararası öğrencilerin çoğunlukla sesletim ve dil bilgisi kaynaklı sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 26). Türkiye’de Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin diğer sorunlara kıyasla çoğunlukla dilsel sorunlar yaşamaları doğal bir durum olarak görülebilir. Toplamda 15 çalışma (A<sub>2</sub>, A<sub>3</sub>, A<sub>5</sub>, A<sub>6</sub>, A<sub>7</sub>, A<sub>8</sub>, A<sub>9</sub>, A<sub>10</sub>, A<sub>11</sub>, A<sub>12</sub>, A<sub>14</sub>, A<sub>15</sub>, A<sub>16</sub>, A<sub>18</sub>, A<sub>20</sub>) ile meta-senteze dâhil edilen çalışmalarda örneklemelerin büyük çoğunluğunu oluşturan yurt dışındaki uluslararası öğrencilerin ise çoğunlukla kelime öğrenimi, dil bilgisi ve Türkçenin yapısal farklılığından kaynaklanan günlük yaşadıkları tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 27). Bu öğrencilerin ortak sorunları ise materyal konusunda yaşadıkları sıkıntılardır. Türkçe konuşulmayan ülkelerde Türkçe öğrenen ve dolayısıyla da hedef dile maruz kalmayan öğrencilerin kelime öğrenimi başta olmak üzere dilsel sorunlar yaşamaları olağan bir durumdur. Ancak materyal kaynaklı sorunlar yaşamaları yurt dışında yeterince Türkçe öğretim kaynağı olmadığına dair önemli bir göstergedir.

Meta-sentezde yer alan son tema ise yakın coğrafya ve kültürlerdeki öğrencilerin yaşadıkları ortak sorunların tespiti ve bu sorunların tablo hâline getirilmesiydi. Uluslararası ilişkiler uzmanlarına danışılarak hazırlanan tablolar Orta Doğu, Asya, Doğu Avrupa, Kuzey Afrika ve Balkan ülkelerindeki öğrencileri kapsamaktadır. ABD’li öğrencilerin yer aldığı A<sub>1</sub> kodlu çalışma herhangi bir gruba eklenemediği için tablolaştırılmamıştır. Meta-senteze dâhil edilen çalışmalar arasında toplamda sekiz çalışma (A<sub>2</sub>, A<sub>4</sub>, A<sub>7</sub>, A<sub>10</sub>, A<sub>11</sub>, A<sub>13</sub>, A<sub>17</sub>) ile en büyük grup Orta Doğu ülkeleridir. Orta Doğu ülkelerindeki uluslararası öğrencilerin yaşadıkları sorunların çoğu dil bilgisi, Türkçenin yapısal farklılıkları ve kelime öğrenimi gibi dil becerileriyle birlikte; materyal gibi eğitim içeriğini kapsayan sorunlardır (Bkz. Tablo 28). Burada dikkat çekici olan örneklem grubunun yaşadıkları sorunların içerisinde kültürel unsurların bulunmasıdır. Orta Doğu ülkeleri ile olan tarihi ve kültürel bağlarımızın Türkçe öğretimine de yansıdığını söylemek mümkündür. Toplamda dört çalışma (A<sub>3</sub>, A<sub>9</sub>, A<sub>15</sub>, A<sub>20</sub>) ile incelenen ikinci grup Asya ülkeleri ile ilgili yapılan çalışmalardır. Bu örneklem grubundaki öğrencilerin çoğunlukla dil bilgisi, materyal ve öğretici kaynaklı sorunlar

yaşadıkları görülmüştür (Bkz. Tablo 29). Meta-senteze dâhil edilen çalışmalar incelendiğinde kültürel anlamda en çok çeşitliliğin yer aldığı, yelpazesi en geniş olan grup Asya ülkeleri grubudur. Çalışmalarda tespit edilen öğrenci sorunları yurt dışında öğrenim gören diğer öğrencilerle benzerlik göstermektedir. Bir diğer örneklem grubu ise üç çalışmayı (A<sub>6</sub>, A<sub>12</sub>, A<sub>14</sub>) kapsayan Doğu Avrupa ülkeleridir. Bu gruptaki öğrencilerin karşılaştıkları sorunların çoğunun dil bilgisi, Türkçenin yapısal farklılığı ve kelime öğrenimi kaynaklı olduğu saptanmıştır (Bkz. Tablo 30). Kuzey Afrika ülkelerine gelindiğinde ise bu örneklem grubunu kapsayan iki çalışma (A<sub>8</sub>, A<sub>16</sub>) bulunmaktadır. Bu çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin çoğunlukla dil bilgisi, Türkçenin yapısal farklılığı ve söz dizimi kaynaklı sorunlar yaşadıkları görülmüştür (Bkz. Tablo 31). Bu grupta yer alan örneklem gruplarından elde edilen bulguların gerek kullandıkları alfabe gerek kültürel yakınlıklar sebebiyle Orta Doğu ülkeleri grubundaki öğrencilerle benzerlik taşıdığı görülmüştür. Toplamda beş çalışma (A<sub>5</sub>, A<sub>18</sub>, A<sub>19</sub>) ile Balkan ülkeleri örneklem gruplarını kapsayan çalışmalar üçüncü sırada gelmektedir. Bu gruptaki öğrencilerin çoğunlukla dil bilgisi ve kelime öğrenimi kaynaklı sorunlar yaşadıkları görülmüştür (Bkz. Tablo 32). Balkan ülkeleri ile olan tarihi geçmişimiz nedeniyle bu dillerde pek çok Türkçe kökenli kelime bulunmasına rağmen öğrencilerin kelime öğreniminde sorun yaşamaları dikkat çekici bir durumdur. Son olarak ise meta-senteze dâhil edilen bir çalışmada (A<sub>1</sub>) ABD’li öğrencilerin sesletim konusunda yaşadıkları sorunlar incelenmiştir. Bu çalışma herhangi bir gruba dâhil edilemeyeceği için tablo oluşturulmamıştır. Çalışmada öğrenciler için sesli harflerin, yazım yanlışlarının, ana dili ile Türkçenin farklılıklarının sorun oluşturduğu tespit edilmiştir.

Meta-sentez uygulanırken elde edilen bulgular ışığında uluslararası öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde genellikle dört temel beceri, Türkçenin yapı ve ses özellikleri, sesletim, alfabe farklılığı, söz dizimi, anlam bilimi, kelime öğrenimi gibi dile yönelik sorunlar ile materyal, öğretici, eğitim süreci, hedef dile uzaklık nedeniyle uygulama yapamama, çeviri odaklı öğretim ve kültürel farklılıklar gibi öğretime yönelik sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu sorunlardan en çok karşılaşılanları ise dil bilgisi (16), kelime öğrenimi (14), sesletim (13), Türkçenin yapı ve ses farklılıkları (10), yazma becerisi (10) ve materyal (9) sorunları olmuştur.

Öğrenciler dört beceri söz konusu olduğunda çoğunlukla yazma ve konuşma becerilerinde zorlanmaktadır. İncelenen çalışmalarda örneklem gruplarının ana dilleriyle Türkçenin yapı ve ses farklılıkları taşıyor olması öğrencilerin dil bilgisi, söz dizimi ve sesletim konularında güçlük çekmelerine sebep olmaktadır. Ayrıca bağlamdan kopartılmış bir dil bilgisi öğretimi ve çeviri odaklı okuma öğretimi yapılması sebebiyle Türkçenin dil mantığının yeterince kavranamaması sonucunda anlam bilim sorunlarına da yol açıldığı görülmüştür. Ana dilinde hedef dilden farklı alfabe kullanımı olan öğrencilerin ise meta-senteze dâhil edilen çalışmalarda örneklemelerin çoğunluğu oluşturdukları görülmüştür. Alfabe öğretimi diğer tüm dil becerilerini de etkilediği için önem taşımaktadır. Alfabe öğretiminde bir diğer husus ise ana dili İngilizce olmayan ama İngilizce başta olmak üzere Fransızca vb. Batı dillerini bilen öğrencilerin yaşadıkları sorunlardır. Aslında daha önce Latin alfabesinin kullanıldığı bir yabancı dili öğrenmiş olan Türkçe öğrencilerinin alfabe öğrenimini daha hızlı gerçekleştirmesi bir avantajken, Türkçenin kendine has seslerini İngilizce gibi Batı dillerindeki seslerle karıştırmaları bir dezavantaj oluşturmaktadır.

Bir diğer önemli nokta ise neredeyse bütün çalışmalarda belirtilmiş olan materyal sorunudur. İncelenen çalışmalarda materyallerin yeterli çeşitliliğe sahip olmamaları ve öğrencilerin seviyesine, kültürüne uygun olmamalarından bahsedilmektedir. Son yıllarda önemli gelişmeler kaydedilmiş olmakla beraber yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında daha fazla materyal çeşitliliğine ihtiyaç duyulmaktadır. Sınıf içi kullanıma uygun ders kitaplarının yanında öğrencilerin bireysel olarak da faydalanabileceği dil seviyelerine göre yazılmış/sadeleştirilmiş okuma kitaplarına, özellikle de işitsel ve görsel materyale ihtiyaç duyulduğu görülmüştür. Türkiye'deki uluslararası öğrenciler dile maruz kaldıkları için diğer öğrencilere göre avantajlı durumdadır ancak başta yurt dışında Türkçe öğrenen öğrenciler olmak üzere bu konuda sorun yaşayan çok fazla öğrenci olduğu incelenen çalışmalarda görülmüştür. Bu durumun da bu alanda çalışan uzmanlara yeni çalışma alanları yaratacağı öngörülmektedir.

Uluslararası öğrencilerin çoğunlukla yaşadıkları sorunlardan bir diğeri ise kelime öğrenme güçlükleridir. Özellikle de yurt dışında Türkçe öğrenen ve dolayısıyla Türkçeye yalnızca sınıf ortamında maruz kalan öğrencilerin yeterince uygulama



yapamaması sebebiyle bu konuda daha çok zorlandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca kelime öğrenimi içerisine kalıplaşmış söz öğrenim zorluğu da dâhildir. Kalıplaşmış söz öğretimi kültürel etkileşimi de ilgilendirmektedir. Kültürel etkileşim konusunda öğrencilere, özellikle de yurt dışında Türkçe öğreten öğrencilere büyük sorumluluk düşmektedir. Yapılan incelemelerde yurt dışında Türkçe öğrenen öğrenciler başta olmak üzere uluslararası öğrencilerin yaşadıkları sorunlardan birinin de öğreticiden kaynaklanan sorunlar olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin çoğunun böyle bir sorun yaşıyor olması öğretici yeterliliklerini gündeme getirmektedir.

Son olarak da uluslararası öğrencilerin eğitim ortamından ve eğitim sürecinden kaynaklanan sorunlar yaşadıkları saptanmıştır. Eğitim ortamı sorunları teknolojik yetersizlikler, oturma düzeni ve öğrenci sayısı gibi sorunları; eğitim süreci ise ders programı ve ders saati gibi sorunları kapsamaktadır.

Bu yüksek lisans tezinde meta-sentez yoluyla incelenen bilimsel çalışmalardan çıkarılan sonuçlar tespit edilmiştir. Sonuçlar arasında en önemli olanlar öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları sorunlardır. Bu sorunların çözümüne yönelik öneriler de aşağıda verilmiştir.

Yabancı dil öğretiminde başlangıç dersleri oldukça önemlidir. Dil öğrenme kurallarının, stratejilerin ve öğrencinin kendi kendine öğrenmesini teşvik edecek yönde ilerlemesini sağlayacak tavsiyeler bu aşamada verilir. Bu aşama da A1 seviyesidir. Örneğin; Türkçenin yapı ve ses özellikleri bu seviyeden başlanarak işlenmelidir. Ders planları ve materyallerde de bu durum dikkate alınmalıdır.

Bir dilin öğretiminde dört temel becerinin geliştirilmesi esastır ancak bu durum dilin nerede öğrenildiğiyle ilgili olarak da değişiklik gösterebilir. Özellikle yurt dışında Türkçe öğrenen öğrencilere temel dil becerilerinin öğretimine aynı şekilde özen gösterilmeli ve her becerinin öğretimine yönelik materyal geliştirilmelidir. Ders programları ve öğretim materyalleri geliştirilirken Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninde belirlenmiş olan kazanımlara uygun hareket edilmelidir.

Mekanik dil bilgisi alıştırmaları yerine işlevsel dil bilgisi öğretimi yapılmalıdır. Özellikle de ad durum ekleri, fiilde çatı gibi uluslararası öğrencilerin zorlandıkları tespit edilen konuların daha çok üzerinde durulmalıdır.

Kelime öğretimi de aynı dil bilgisi öğretimi gibi bağlamla beraber yapılmalıdır. Kalıplaşmış söz öğretimine de gereken önem verilmelidir ve kültürel öğeler de öğretime dâhil edilmelidir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular öğrencilerin farklı profillere sahip olduklarını ancak çoğunun ortak olarak dil bilgisi ve yazmada güçlük yaşadığını göstermektedir. Dil bilgisi ve diğer tüm dil becerilerinin sağlıklı öğretilmesi için alfabe ve sesletim öğretimine özen gösterilmelidir. Ders kitaplarındaki etkinliklere başlamadan önce mutlaka alfabe öğretimine özel zaman ayrılmalıdır. Özellikle de ana dili ile alfabe farklılığı bulunan öğrencilere mutlaka ek zaman tanınmalı, yazma ve telaffuz konusunda ek etkinlikler yaptırılmalıdır. Türkçe öğreniminde doğru bir yazma ve konuşma becerisinin kazandırılabilmesinin doğru bir alfabe öğretiminden geçtiği unutulmamalıdır.

Farklı profildeki öğrencilere yönelik, farklı dil becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olan, günümüz teknolojisinden de yararlanılarak dijital erişim kolaylığına sahip olan materyaller geliştirilmelidir. Ayrıca öğretmenler ders kitabıyla sınırlı kalmamalı, özellikle de öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun görsel-işitsel yardımcı materyaller kullanmalıdır. Alanda materyal çeşitliliğine büyük bir ihtiyaç duyulmakla beraber, öğretmenler de özgün materyal hazırlayabilecek yeterlilikte olmalıdırlar. Bunun yanı sıra kullanılacak materyaller öğrencilerin düzeylerine, ilgilerine, ihtiyaçlarına ve Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metnine uygun ancak Türk dili ve Türkiye insanını dikkate alacak şekilde geliştirilmelidir.

Yapılan çalışmada öğrencilerin öğretmenlerle ilgili sorunlar yaşadığı ortaya çıkmıştır. Bu durum öğretmenlerin yeterliklerinin gözden geçirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Öğretmenlerin hangi bölümlerden mezun olduğu, yabancı dil olarak Türkçe öğretimine dair sertifika ya da lisansüstü eğitimleri ve pedagojik formasyonlarının olup olmadığı, alan tecrübelerinin ve yeterliklerinin ne düzeyde olduğu mutlaka araştırılmalıdır. Öğretmenlerin Türkçenin öğretimi alanında kendisini geliştirmiş olması, ayrıca farklı profildeki öğrencileriyle sağlıklı bir iletişim kurması beklenir. Bu durum öğretmenin de kültürlerarası yeterliliklere sahip olmasını gerektirir. Aslında bu hiç de kolay değildir ve öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerde özellikle Kültürlerarası Öğretim gibi bir seminer eklenmesi uygun olabilir.

Türkçeyi yurt dışında öğrenenlere derslerde öğrendiklerini uygulayabilecekleri ortamlar oluşturulmalıdır. Film izleme günleri gibi etkinlikler düzenlenebilir, seviyelerine uygun Türkçe kitapları okumaları sağlanabilir. Ayrıca mümkün olduğunca Türk arkadaş edinmelerine önayak olunmalı ve Türkiye'ye geziler düzenlenmelidir. Böylelikle hem dil hem de kültür sorunları azaltılabilir.

Elde edilen bulgular metinlerin okuma becerisini geliştirmekten ziyade dil bilgisi ve kelime öğretimi amacıyla kullanıldığını göstermektedir. Bir başka önemli nokta ise okuma dersleri için kullanılan bu metinlerden daha çok çeviri yoluyla faydalanılmasıdır. Öğrencilere okumanın yalnızca sesli veya sessiz okuyabilmek anlamına gelmediği anlatılmalı ve bu metinler yoluyla anlamaya yönelik okuma becerisini nasıl geliştirebilecekleri gösterilmelidir. Öğretim programlarının ve materyallerinin hazırlanmasında bu durum dikkate alınmalıdır; öğrencilerin yıllar sonra deneyimleriyle bu bilgilere erişmeleri önceden hazırlıklı olmaları için hizmet içi eğitim seminerleri verilmelidir.

Üniversitelerin Türkçe Öğretim Merkezlerinde kültürel faaliyetlere de yer verildiği bilinmektedir. Hem öğretici ve öğrencilerin arasında hem de öğrencilerin kendi aralarında kültürel etkileşim paylaşımlarına zaman ayrılması gerektiği bilinmektedir ancak bunun bir ders saati olarak programa konulması, buna göre program ve materyal geliştirilerek geliştirilmesi de uygun olabilir.

Türkçe derslerinin verildiği kurumların ders programı, ders saati gibi konulara hassasiyet göstermesi ve alan uzmanları tarafından hazırlanmış, öğrenci ihtiyaçlarına uygun bir öğretim programını kullanmaları önemlidir.

Eğitim kalitesi için önem taşıyan öğretim ortamları modern dil öğretim yöntemlerinin uygulanabilmesine uygun olmalıdır. Bu doğrultuda teknolojik altyapı, oturma düzeni ve öğrenci sayısına özen gösterilmelidir.

Son olarak da yapay dil öğretiminden kaçınılmalı, öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda ve dil bilgisi kaygısından uzak, sosyal hayatta var olan dil öğretimi yapılmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Açık, F. (2011). Türkçe Öğretimi Üzerine Yabancı Yazarların Hazırladığı Ders Kitaplarında Söz Dağarcığı ve Kültürel Unsurlar: “A Practical Grammar of The Turkish Language”, “Turkish Literary Reader” ve “Gramatika Turetskogo Yazıka” Örneklerinde. M. N. Önal (Haz.). *IV. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu: 22-24 Aralık 2011 – Muğla: Tam Metin Kitabı Cilt 2* (s. 597-609). Ankara.
- Aksan, D. (2015). *Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim* (6. bs.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Altunbay, M. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. (Ed. Şen). Ankara: Pegem Akademi.
- Ankara Üniversitesi TÖMER. (t.y.). Erişim: 15 Aralık 2020, <http://tomer.ankara.edu.tr/hakkimizda/>
- Arslan, M. (2012). Tarihi Süreçte Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi-Öğrenimi Çalışmaları. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 167-188
- Azizoğlu, N., Demirtaş Tolaman, T. ve İdi Tulumcu, F. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Yazma Becerisi: Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(1), 7-22.
- Bağdaş, F. Ş. (2011). *Hava Harp Okulunda Öğrenim Gören Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenmede Karşılaştıkları Güçlükler*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (1), 19-30.
- Barın, E. (2010). Yabancılara Türkçe Öğretimi Amacıyla Yazılan “Ecnebilere Mahsus” Elifbâ Kitabı Üzerine. *Türklük Bilimi Araştırmaları TÜBAR*, 27, 121-136.
- Başar, U. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Politika, Program, Yöntem ve Öğretim*. (Ed. Boylu ve İltar). Ankara: Pegem Akademi.
- Bayyurt, Y. (2019). *Yabancılara Türkçe Öğretimi: Politika, Yöntem ve Beceriler* (4. bs.). (Ed. Yaylı ve Bayyurt). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan Günümüze Yabancılara Türkçe Öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 107-133.

- Biçer, N. ve Kılıç, B. S. (2017). Suriyeli Öğrencilere Türkçe Öğretmek için Kullanılan Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 649- 663.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi: Teknikler ve Örnek Çalışmalar* (3. bs.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Candaş Karababa, C. Z. (2009). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar. *Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Creswell, J. W. (1994). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları* (3. bs.). (Ed. Demir, S. B. Çev.). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık. (2017).
- Çakır, İ. (2011). Yabancı Dil Öğrenme Ortamlarında Kültürün Rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(190), 248-255.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). Parameters of Content Analysis [İçerik Analizi Parametreleri]. *Education and Science*, 39(174), 33-38.
- DergiPark Akademik. (t.y.). Erişim: 5 Kasım 2020, <https://dergipark.org.tr/tr/>
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılarla Türkçe Öğretimi* (2. bs.). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Durmuş, M. (2019). *Dil Öğretiminde Öğretici Yeterlilikleri ve Pedagojik Muhakeme Becerisi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Durmuşçelebi, M. (2015). Yabancılarla Türkçe Öğretim Programlarının Etkililiği. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4(2), 247-273.
- Dolunay, S. K. (2005). Türkiye ve Dünyadaki Türkçe Öğretim Merkezleri ve Türkoloji Bölümleri Üzerine Bir Değerlendirme. Kıran (Haz.). *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi-Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi: 28-30 Eylül 2005: Denizli Kongre Kitabı II. Cilt* (286-292). Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Ege Üniversitesi Türk Dünyası Araştırmaları Enstitüsü. (t.y.). Erişim: 15 Aralık 2020, <https://tdae.ege.edu.tr/tr-1159/tarihce.html>
- Er, O., Biçer, N., Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Ertugay, F. (2019). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma/Esnek Desen Araştırması: Alana İlişkin Zorluklar, Sorunlar ve İmkânlar. *Nitel Sosyal Bilimler*, 1(1), 48-68.

- Eryiğit, A. (2016). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar 1*. İstanbul: Yunus Emre Enstitüsü.
- Gazi Üniversitesi TÖMER. (t.y.). Erişim: 15 Aralık 2020, <http://tomer.gazi.edu.tr/posts/view/title/tarihce-497>
- Güleç, İ. ve İnce, B. (2013). Türkçe Öğrenen Yabancıların Günlük Yaşama İlişkin Kültürel Algıları Üzerine Bir Araştırma. *Sakarya University Journal of Education*, 3(3), 95-106.
- Gün, M. ve Baldık, Y. (2017). Türkiye’de Kam Dışında Misafir Edilen Suriyeli Sığınmacı Gençlere Yönelik Eğitim Hizmetleri (Kayseri Örneği). *Route Educational and Social Science Journal*, 4(2), 287-299.
- Güzel, A. ve Barın, E. (2016). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (2. bs.). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kahraman, M. (2018). Yabancı Öğrencilerin Temel Dil Becerilerini Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar: Necmettin Erbakan Üniversitesi (KONDİL) Örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(56), 540-553.
- Krippendorff, K. (2011). Agreement and Information in the Reliability of Coding. *University of Pennsylvania Scholarly Commons Departmental Papers Communication Methods and Measures*, 5(2), 93-112.
- Kurt, B. ve Çakmakçı, B. B. (2018). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Türkçeye Maruz Kalma Durumları. Gül, O. K., Kurt, B. ve Çakmakçı, C. C. (Haz.). *II. Uluslararası Türklerin Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu: 20-22 Nisan-Üsküp: Tam Metin Kitabı* (s.405-414). Ankara: Türklerin Dünyası Enstitüsü Yayınları.
- Kurt, M. (2016). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Kuramlar, Yöntemler, Beceriler, Uygulamalar*. (Ed. Yıldırım ve Tüfekçioğlu). Ankara: Pegem Akademi.
- Larsen-Freeman, D. (2001). Teaching Grammar. Marianne Celce-Murcia (Haz.). Teaching English as a Second or Foreign Language. Heinle&Heinle.
- Oğuz, B. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Politika, Program, Yöntem ve Öğretim*. (Ed. Boylu ve İltar). Ankara: Pegem Akademi.
- Polat, S. ve Ay, O. (2016). Meta-Sentez: Kavramsal Bir Çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi ENAD*, 4(2), 52-64.
- Salduz, H. ve Akbulut, E. (2016). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar 2*. İstanbul: Yunus Emre Enstitüsü.

- Şahin, G. (2008). Osmanlı Devleti'nde Ermeni Tercümanlar. *Ermeni Araştırmaları Dergisi*, (30), 59-84.
- Şen, Ü. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. (Ed. Şen). Ankara: Pegem Akademi.
- Şengül, K. (2014). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Alfabe Sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 325-339.
- Taştekin, A. (2017). Türk Silahlı Kuvvetlerinin Uygulamaları Bağlamında Anadili Türkçe Olmayanlara Türkçe Öğretimi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 171-183.
- T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı. (2019). *T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Faaliyet Raporu (2019)*. Erişim: 20.10.2020, [https://ytbweb1.blob.core.windows.net/files/2020/2020Raporlar/2019%20FAAL%20C4%B0YET%20RAPORU\\_WEB\\_-5e60b9bf7136e.pdf](https://ytbweb1.blob.core.windows.net/files/2020/2020Raporlar/2019%20FAAL%20C4%B0YET%20RAPORU_WEB_-5e60b9bf7136e.pdf)
- T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı. (t.y.). Erişim: 17 Eylül 2020, <https://www.ytb.gov.tr/kurumsal/baskanligimiz-2>
- T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı. (t.y.). Erişim: 18.10.2020, <https://www.ytb.gov.tr/uluslararasi-ogrenciler/uluslararasi-ogrenci-hareketliliği>
- T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı. (t.y.). Erişim: 18.10.2020, <https://www.ytb.gov.tr/uluslararasi-ogrenciler/turkiye-burslari>
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri. (t.y.). Erişim: 27 Ekim 2020, <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı. (t.y.). Erişim: 17 Eylül 2020, <https://www.tika.gov.tr/tr/sayfa/tarihce-222>
- Türkiye Bursları. (t.y.). Erişim: 18.10.2020, <https://turkiyeburslari.gov.tr/tr/sayfa/mevcut-ogrenciler/uluslararasi-ogrenci-akademisi>
- Türkiye Bursları. (t.y.). Erişim: 18.10.2020, <https://turkiyeburslari.gov.tr/tr/page/mevcut-ogrenciler/turkce-egitimi>
- Türkiye Mezunları. (t.y.). Erişim: 18.10.2020, <https://www.turkiyemezunlari.gov.tr/>

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yunus Emre Enstitüsü. (t.y.). Erişim: 31 Ağustos 2020, <https://www.yee.org.tr/tr/kurumsal/yunus-emre-enstitusu>
- Yunus Emre Enstitüsü. (t.y.). Erişim: 17 Aralık 2020, <https://www.yee.org.tr/tr/yayin/turkce-ogreniyorum-1-ders-kitabi>
- Yunus Emre Enstitüsü. (t.y.). Erişim: 18 Aralık 2020, [https://www.yee.org.tr/sites/default/files/yayin/2018\\_faaliyet\\_raporu\\_rev\\_02\\_db\\_16072020.pdf](https://www.yee.org.tr/sites/default/files/yayin/2018_faaliyet_raporu_rev_02_db_16072020.pdf)
- Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. (t.y.). Erişim: 17 Aralık 2020, <https://istatistik.yok.gov.tr>



## EKLER

### EK 1. Meta-Senteze Dâhil Edilen Çalışmalar

- A<sub>1</sub>: Demir, T. ve Güleç, İ. (2015). ABD Uyruklu Öğrencilerin A1 Düzeyinde Türkçe Ünlü Sesletiminde Karşılaştıkları Ortak Sorunlar, Koç Üniversitesi Örneği. Güleç, İ., Sağlam, H. İ. ve Akgün, Ö. E. (Haz.). IV. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi: Bildiriler Kitabı: Sakarya. (120-134). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Basımevi.
- A<sub>2</sub>: Akkaya, A. ve Gün, M. (2016). Araplara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar: Ürdün Örneği. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(19), s. 9-18.
- A<sub>3</sub>: Işık, P. ve Işık, Ö. F. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Çinli Öğrencilerde Alfabe Sorunu: Zhejiang Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi Örneği. *ESTÜDAM Eğitim Dergisi*, 5(1), s. 1-12.
- A<sub>4</sub>: Ünal, K., Taşkaya, S. M. ve Ersoy, G. (2018). Suriyeli Göçmenlerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 134-149.
- A<sub>5</sub>: Gökçebağ, D. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Yunanlıların Yaptıkları Dilbilgisel Hataların İncelenmesi. *International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language*, 1(2), 100-116.
- A<sub>6</sub>: Tüm, G. (2012). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Belaruslu Öğrencilerin Türkçede Yaptıkları Hataların Nedenleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 418-429.
- A<sub>7</sub>: Nurlu, M. ve Kutlu, A. (2015). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Temel Seviye A1 Yazma Sorunları: Afganistan Örneği. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 25(2), 67-87.

- A<sub>8</sub>: Arhan, A. (2015). *Türkçe Öğrenen Mısırlı Öğrencilerin Yazılı Anlatımında Yaptıkları Ad Durum Eki Yanlısları*. Yüksek lisans tezi. Başkent Üniversitesi, Ankara.
- A<sub>9</sub>: Maden, S. ve İşcan, A. (2011). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Amaç ve Sorunlar (Hindistan Örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 23-38.
- A<sub>10</sub>: Tuzlukaya, S. (2019). Filistinli Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Temel Düzeyde (A1-A2) Karşılaştıkları Ortak Güçlükler. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 4(1), 31-55.
- A<sub>11</sub>: Boylu, E. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Temel Seviyedeki İranlı Öğrencilerin Yazma Problemleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 6(2), 335-349.
- A<sub>12</sub>: Khomeniuk, A. (2020). Ukrayna’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Bir İnceleme. *International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language*, 3(1), 5-22.
- A<sub>13</sub>: Erten Dalak, H. D. ve Mercan, Ö. (2017). Suudi Öğrenenlerin Arapçada Olmayıp Türkçede Olan Ünsüz Seslerde Yaptığı Telaffuz Hatalarının Analizi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 10-18.
- A<sub>14</sub>: Msakhuradze, M. (2019). *Türkçe Ad Durum Eklerinin Gürcü Öğrencilere Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- A<sub>15</sub>: Chang, W. (2016). *Tayvan’da Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- A<sub>16</sub>: Emin Avcı, F. Z. (2018). *Temel Seviyede Seçmeli Ders Olarak Türkçe Öğrenen Yabancıların Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Tunus Örneği*. Yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- A<sub>17</sub>: Gökdoğan, E., Yiğit, S. ve Ekmekçi V. (2015). Ana Dili Arapça Olan Öğrencilerin A2 Konuşma Becerisi Sınavlarındaki Dil Bilgisiyle İlgili Ortak Hataların Tespiti. *Turkophone*, 2(1), 46-51.

- A<sub>18</sub>: Kara, M. (2013). Zenica Üniversitesi Türkoloji Bölümündeki Boşnak Öğrencilerin Türkçe Metin Okumadaki Sorunları. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 939-950.
- A<sub>19</sub>: Ak Başoğul, D. ve Can, F. S. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Balkanlı Öğrencilerin Yazılı Anlatımda Yaptıkları Hatalar Üzerine Tespitler. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 10, 100-119.
- A<sub>20</sub>: Jeon, K. (2017). *Güney Kore Üniversitelerinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerisinde Karşılaştıkları Sorunlar*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

EK 2. Alanyazın Taramasında Tespit Edilen Ancak Meta-Senteze Dâhil Edilmeyen Diğer Bilimsel Çalışmalar

- Temizyürek, F., Başar, U. ve Boylu, E. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İrani'lara Birden Fazla (Çok) Çatılı Fiillerin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 203-219.
- Beydili Kaya, E. (2019). Suriyelilerin Türkçe Öğrenirken Yaşadıkları Dil Sorunları. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(1), 73-92.
- Arslan, M. ve Kılıc, E. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisinin Gelişiminde Karşılaşılan Sorunlar: Bosna Hersek Örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 169-182.
- Osmanbegoviç-Bakşiç, S. ve Arslan, M. (2013). Bosna Hersek'te Türkçe Öğretimi ve Öğrenciler Açısından Problemleri. *Dede Korkut Uluslararası Türk Dili ve Araştırmaları Dergisi*, 3, 100-112.
- Çelik, Y. (2019). Arap Kökenli Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde A Seviyesinde Yaptıkları Yazım Yanlışları ve Çözüm Önerileri. *Anadolu Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 23-27.
- Dağ Pestil, A. ve Kana, F. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Belaruslu Öğrencilerde Görülen Dil Aktarımları. *International Journal of Language Academy*, 5(8), 426-435.
- Karçiç, A. ve Çetin, M. (2015). Yabancı Dil Türkçe Öğreniminde Konuşma Becerisinin Gelişimini Engelleyen Kaygılar Üzerine (Bosna Hersek Örneğinde).

*International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 971-986.

- Moralı, G. (2018). Suriyeli Mülteci Çocuklara Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1426-1449.
- Atasoy, A. ve Temizkan, M. (2018). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Okuma Kaygıları ile Okuma Hataları Arasındaki İlişki. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 738-764.
- İnan, K. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlıların Yazılı Anlatımlarının Hata Analizi Bağlamında Değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(9), 619-649.
- Koçak, Ş. (2013). Typical Mistakes of The German Native Speakers in Turkish Language Learning. [Ana Dili Almanca Olan Konuşurların Türk Dilini Öğrenirken Yaptıkları Tipik Hatalar]. *Journal of World of Turks*, 5(3), 265-278.
- Demirci, M. ve Dinçaslan, F. M. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Durum Ekli Tamlayıcıları Kullanımı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 12(5), 1011-1040.
- Yağcı, G. (2017). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Belarus Örneği. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 65(1), 191-199.
- Çağlayan, B. (2009). Arnavutluk'ta Türkçe Öğrenenlerde Karşılaşılan Telaffuz Hatalarının Sebepleri ve Çözüm Yolları. *Yabancı Dil Olarak Türkçe*

*Öğretiminde Yeni Çalışmalar, 8. Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri: 6-7 Mart 2009* (s. 341-346). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

- Kırbas, G. (2017). *Türkçe Öğrenen Ürdünlü Öğrencilerin A2 Düzeyi Yazma Becerisinde Karşılaştıkları Güçlükler*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Minhaj, M. (2016). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Hindistanlı Öğrencilerin Yazma Becerisinde Karşılaştıkları Sorunlar*. Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Alshirah, M. (2013). *Arap Kökenli Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Zorluklar ve Çözüm Önerileri*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Sayed, R. A. M. (2017). *Türkiye’de Türkçe Öğrenen Arap Öğrencilerle Mısır’da Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerisi Gelişiminin Karşılaştırılması ve Çözüm Önerileri (Mısır Yunus Emre Enstitüsü ve Gazi TÖMER Örneği)*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Fathi, A. A. (2016). *Iraklı Öğrencilerin Yabancı Dil Türkçe Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çelik, Y. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Suriyeli Öğrencilerin Yazmada Yaşadıkları Zorluklar*. Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- İbragiç, İ. (2017). *Bosna Hersek’te İlköğretimde Yabancı Dil Olarak Türkçe A Düzeyinde Yazma Sorunları*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Gürler, M. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Hata Çözümlemesi*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kahraman, F. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen ve Ana Dili Arapça Olan Öğrencilerin Yazma Becerisinde Yaptıkları Yanlışların Çözümlemesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Mufleh, S. (2017). *Türkçe Öğrenen Arap Öğrencilerin Yazma Becerilerinde Karşılaşılan Sorunlar, Bunlara Yönelik Öğrenci Görüşleri ve Öneriler*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kalandia, İ. (2016). *Türkçe Öğrenen Gürcü Öğrencilerin Türkçe Zamanları Öğrenirken Karşılaştıkları Zorlukların İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ormanşahin, A. (2018). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar (Üsküp Örneği)*. Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Kalın Salı, M. (2018). *Yunan Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenirken Karşılaştıkları Zorluklar*. Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Polat, H. (2014). *Türkçe Öğrenen Rusların Yazılı Anlatımlarında Yaptıkları Dil Yanlışları Üzerine Bir Araştırma*. Doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

### EK 3. Türkiye'deki Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Merkezleri Listesi

- **Ankara:** Hacettepe Üniversitesi TÖMER, Ankara Üniversitesi TÖMER, Merkez: Ankara. (Antalya, Bursa, İzmir ve İstanbul şubeleri.) Başkent Üniversitesi BÜTEM, Gazi Üniversitesi TÖMER, Hacı Bayram Veli Üniversitesi DİLMER, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi DİLMER, Ortadoğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) Türk Dili Bölümü, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi TÖMER
- **İstanbul:** Boğaziçi Üniversitesi Dil UYGAR Merkezi, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi, Yıldız Teknik Üniversitesi TÖMER, Bahçeşehir Üniversitesi TÜRKMER, Marmara Üniversitesi TÖMER, İstanbul Aydın Üniversitesi TÖMER, Maltepe Üniversitesi TÖMER, İstanbul Gedik Üniversitesi TÖMER, İstanbul Kültür Üniversitesi TÖMER, Nişantaşı Üniversitesi TÖMER, İstanbul Medeniyet Üniversitesi TÖMER, Beykoz Üniversitesi TÖMER, Haliç Üniversitesi TÖMER, İbn Haldun Üniversitesi TÖMER, Üsküdar Üniversitesi ÜSTÖMER, Yeni Yüzyıl Üniversitesi YÜTÖM, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi TÜROMER, İstanbul Okan Üniversitesi TÖMER, İstanbul Ayvansaray Üniversitesi TÖMER, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi İZÜTEM, İstanbul Medipol Üniversitesi TÖMER, İstinye Üniversitesi TÜRKMER, Sağlık Bilimleri Üniversitesi TÖMER, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi TÖMER
- **İzmir:** Ege Üniversitesi TÖMER, Dokuz Eylül Üniversitesi DEDAM, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi TÖMER
- **Bursa:** Bursa Teknik Üniversitesi TÖMER, Uludağ Üniversitesi ULUTÖMER
- **Adana:** Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi TÖMER, Çukurova Üniversitesi TÖMER



- **Konya:** Necmettin Erbakan Üniversitesi KONDİL, KTO Karatay Üniversitesi KTO KAR-DİL, Selçuk Üniversitesi TÖMER
- **Hatay:** İskenderun Teknik Üniversitesi TÖMER, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
- **Balıkesir:** Balıkesir Üniversitesi TÖMER, Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi TÖMER
- **Sakarya:** Sakarya Üniversitesi TÖMER, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi SADEM
- **Eskişehir:** Eskişehir Osmangazi Üniversitesi TÖMER, Anadolu Üniversitesi TÖMER
- **Trabzon:** Avrasya Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi TÖMER
- **Isparta:** Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi DİLMER, Süleyman Demirel Üniversitesi TÖMER
- **Adıyaman:** Adıyaman Üniversitesi TÖMER
- **Afyon:** Afyon Kocatepe Üniversitesi TÖMER
- **Ağrı:** Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Türkçe Uygulama ve Araştırma Merkezi
- **Aksaray:** Aksaray Üniversitesi TÜRKÇEM
- **Antalya:** Akdeniz Üniversitesi TÖMER

- **Ardahan:** Ardahan Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
- **Artvin:** Artvin Çoruh Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
- **Aydın:** Adnan Menderes Üniversitesi TÖMER
- **Bayburt:** Bayburt Üniversitesi TÖMER
- **Bilecik:** Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi TÖMER
- **Bolu:** Abant İzzet Baysal Üniversitesi TÖMER
- **Burdur:** Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi TÖMER
- **Çanakkale:** Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi TÖMER
- **Çankırı:** Çankırı Karatekin Üniversitesi Uluslararası Dil Öğrenme Merkezi
- **Çorum:** Hitit Üniversitesi TÖMER
- **Denizli:** Pamukkale Üniversitesi PADAM
- **Diyarbakır:** Dicle Üniversitesi Yabancı Diller Uygulama ve Araştırma Merkezi.
- **Düzce:** Düzce Üniversitesi TÖMER
- **Edirne:** Trakya Üniversitesi DİLMER
- **Elâzığ:** Fırat Üniversitesi TÖMER
- **Erzincan:** Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi TÖMER

- **Erzurum:** Atatürk Üniversitesi Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi
- **Gaziantep:** Gaziantep Üniversitesi TÖMER
- **Giresun:** Giresun Üniversitesi TÖMER
- **Iğdır:** Iğdır Üniversitesi TÖMER
- **Kahramanmaraş:** Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi TÖMER
- **Karabük:** Karabük Üniversitesi TÖMER
- **Karaman:** Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
- **Kastamonu:** Kastamonu Üniversitesi TÖMER
- **Kayseri:** Erciyes Üniversitesi ERSEM
- **Kırıkkale:** Kırıkkale Üniversitesi TÖMER
- **Kırklareli:** Kırklareli Üniversitesi TÖMER
- **Kırşehir:** Ahi Evran Üniversitesi TÖMER
- **Kilis:** Kilis 7 Aralık Üniversitesi TÖMER
- **Kocaeli:** Kocaeli Üniversitesi DİLMER
- **Kütahya:** Kütahya Dumlupınar Üniversitesi TÖMER
- **Malatya:** Malatya Turgut Özal Üniversitesi TÖMER

- **Manisa:** Manisa Celal Bayar Üniversitesi DİLMER
- **Mardin:** Mardin Artuklu Üniversitesi TÖMER
- **Mersin:** Mersin Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
- **Muğla:** Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi TÖMER
- **Muş:** Muş Alparslan Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi
- **Nevşehir:** Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi TÖMER
- **Ordu:** Ordu Üniversitesi TÖMER
- **Osmaniye:** Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, TÖMER
- **Rize:** Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi TÖMER
- **Samsun:** Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
- **Siirt:** Siirt Üniversitesi TÖMER
- **Sinop:** Sinop Üniversitesi TÖMER
- **Sivas:** Sivas Cumhuriyet Üniversitesi TÖMER
- **Tekirdağ:** Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
- **Tokat:** Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi TÖMER

- **Tunceli:** Munzur Üniversitesi TÖMER
- **Şanlıurfa:** Harran Üniversitesi TÖMER
- **Uşak:** Uşak Üniversitesi TÖMER
- **Van:** Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi TÖMER
- **Yalova:** Yalova Üniversitesi TÖMER
- **Yozgat:** Yozgat Bozok Üniversitesi TÖMER
- **Zonguldak:** Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi TÖMER
- Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi.
- Milli Savunma Üniversitesi.
- Yunus Emre Enstitüsü.
- Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı
- Türk Kızılay Toplum Merkezleri
- Diyanet Vakfı Dil Kursları
- Halk Eğitim Merkezleri
- Belediye Kursları
- Gençlik Merkezleri Kursları
- Özel Yabancı Dil Kursları



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ  
TEZ ÇALIŞMASI ETİK KURUL İZİN MUAFİYETİ FORMU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ  
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 02/02/2021

Tez Başlığı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Uluslararası Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlara Yönelik Bir Meta-Sentez Çalışması

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmam:

1. İnsan ve hayvan üzerinde deney niteliği taşımamaktadır,
2. Biyolojik materyal (kan, idrar vb. biyolojik sıvılar ve numuneler) kullanılmasını gerektirmemektedir.
3. Beden bütünlüğüne müdahale içermemektedir.
4. Gözlemsel ve betimsel araştırma (anket, ölçek/skala çalışmaları, dosya taramaları, veri kaynakları taraması, sistem-model geliştirme çalışmaları) niteliğinde değildir.

Hacettepe Üniversitesi Etik Kurullar ve Komisyonlarının Yönergelerini inceledim ve bunlara göre tez çalışmamın yürütülebilmesi için herhangi bir Etik Kuruldan izin alınmasına gerek olmadığını; aksi durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih: 02/02/2021

Adı Soyadı: İrem OYAR

Öğrenci No: N19138730

Anabilim Dalı: Türkiyat Araştırmaları

Programı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Statüsü:  Y.Lisans  Doktora  Bütünleşik Dr.

**DANIŞMAN GÖRÜŞÜ VE ONAYI**

Prof. Dr. Ayten GENÇ



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ  
YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ENSTİTÜSÜ  
TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 02/02/2021

Tez Başlığı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Uluslararası Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlara Yönelik Bir Meta-Sentez Çalışması

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 148 sayfalık kısmına ilişkin, 28/01/2021 tarihinde tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 4 'tür.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- 2- Kaynakça hariç
- 3- Alıntılar hariç
- 4- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih: 02/02/2021

Adı Soyadı: İrem OYAR  
Öğrenci No: N19138730  
Anabilim Dalı: Türkiyat Araştırmaları  
Programı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi  
Statüsü:  Y.Lisans  Doktora  Bütünleşik Dr.

**DANIŞMAN ONAYI**

UYGUNDUR

Prof. Dr. Ayten GENÇ

# YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ULUSLARARASI ÖĞRENCİLERİN YAŞADIKLARI SORUNLARA YÖNELİK BİR META-SENTEZ ÇALIŞMASI

## ORIJINALLIK RAPORU

%**4**

BENZERLİK ENDEKSİ

%**4**

İNTERNET  
KAYNAKLARI

%**2**

YAYINLAR

%**1**

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

## BİRİNCİL KAYNAKLAR

**1**

[dilbilimi.net](http://dilbilimi.net)

İnternet Kaynağı

<%**1**

**2**

[dergipark.org.tr](http://dergipark.org.tr)

İnternet Kaynağı

<%**1**

**3**

[www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080](http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080)

İnternet Kaynağı

<%**1**

**4**

Submitted to Hacettepe University

Öğrenci Ödevi

<%**1**

**5**

Submitted to The University of Manchester

Öğrenci Ödevi

<%**1**

**6**

[archive.org](http://archive.org)

İnternet Kaynağı

<%**1**

**7**

[www.yee.org.tr](http://www.yee.org.tr)

İnternet Kaynağı

<%**1**

**8**

[dildergisi.aydin.edu.tr](http://dildergisi.aydin.edu.tr)

İnternet Kaynağı

<%**1**



## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : İrem OYAR  
Doğum Yeri ve Tarihi : İzmir/Konak 18.11.1995

### Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü  
Yüksek Lisans Öğrenimi : Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Tezli Yüksek Lisans  
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce  
Bilimsel Faaliyetleri : Prof. Dr. Haluk Dursun Anısına Uluslararası Türk Kültürü Sempozyumu (6-8 Aralık 2019)  
“Özel Amaçlı Türkçe Öğretiminde Kaynak Yetersizliği” başlıklı bildiri ile katılım sağlandı.

### İş Deneyimi

Stajlar : Pedagojik Formasyon Eğitim Stajı – Eskişehir (2017)  
Çalıştığı Kurumlar : Active English Yabancı Dil Kursu (Ankara), Uluslararası Kızıllaç ve Kızılay Dernekleri Federasyonu (Ankara), Akademik Batı Dilleri Yabancı Dil Kursu (Ankara), Candelas Akademi Yabancı Dil Kursu (Ankara).

**İletişim**

E-Posta Adresi : iremoyar@hacettepe.edu.tr

**Tarih** : 21/01/2021