



Çok Dilli Eğitim Sistemindeki Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Becerisinin Gelişiminde Yaşadıkları Zorluklar: Irak Örneği

Öğr. Adem YILMAZ

adem.yilmaz@stu.ibu.edu.ba

International Burch University

Assoc. Prof. Cemal ÖZDEMİR

cemal.ozdemir@sdu.edu.kz

Süleyman Demirel Üniversitesi

Özet

Günümüzde artan ihtiyaçlar ile birlikte insanlar birbirleri ile daha sık iletişime geçmektedir. Bu iletişim dil ile gerçekleşmektedir. Böylece insanlar anadillerinin dışında yabancı bir dil öğrenmek isterler. Dil öğrenme aşamalarında dünya üzerindeki dillerin farklı dil ailelerine mensup olmasından kaynaklı yapısal ve sosyo-kültürel zıtlıklar ortaya çıkmaktadır. Bu da yabancı dil öğrenim aşamasında anlama ve anlatma becerilerinde zorluklara sebep olmaktadır. Anlama ve anlatma becerileri; dinleme-okuma-yazma-konuşmadır. Öğrenciler yabancı dil dersinde her birine ayrılan süre içerisinde bu becerileri edinmeye çalışırlar. Irak Stirling okulunda 2021-2022 eğitim ve öğretim yıllarında okuyan 4. sınıf öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenimlerinde konuşma becerisinde güçlük yaşadıkları gözlemlenmiştir. Bunun üzerine okulda Türkçe öğretmeni olarak görev yapan 4 öğretmene uygulanan anket ile bu sorunun varlığı somutlaştırılmıştır. Bu çalışma ile amaç öğrencilerin konuşma zorluklarını etkileyen faktörlerin neler olduğunu bulmak, yabancı dil olarak Türkçe konuşma güçlüğünün cinsiyet, öğretmen, sınıf ortamı ve birden fazla dil ile ilişkili olan öğrencilerin Türkçe konuşmalarına etkilerini tesbit etmektir. Bu amaç doğrultusunda 4. sınıf 40 öğrenciye anket uygulanmıştır. Uygulanan bu anket sonucunda öğrencilerin % 67'sinin Türkçe konuşurken zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir.

Ahahtar kelimeler: Yabancı dil Türkçe, anlama-anlatma becerileri, konuşma güçlüğü

The Difficulties Experienced by Students in the Multilingual Education System in the Development of Speaking Turkish as a Foreign Language: The Case of Iraq

Abstract

Today, with the increasing needs, people are in contact with each other more often. This communication takes place through language. Thus, people want to learn a foreign language other than their mother tongue. In language learning stages, structural and socio-cultural contradictions arise due to the fact that the languages in the world belong to different language families. This causes difficulties in understanding and expressing skills during the foreign language learning stage. Comprehension and narration skills; listening-reading-writing-speaking. Students try to acquire these skills in the time allotted to each of them in the foreign language course. It has been observed that 4th grade students studying at Iraq Stirling School in the 2021-2022 academic year have difficulties in speaking skills while learning Turkish as a foreign language. Thereupon, the existence of this problem was embodied by the questionnaire applied to 4 teachers working as Turkish teachers at the school. The aim of this study is to find out what factors affect students' speaking difficulties, to determine the effects of speaking Turkish as a foreign language on students' speaking Turkish, which is related to gender, teacher, classroom environment and more than one language. For this purpose, a questionnaire was applied to 40 4th grade students. As a result of this survey, it was determined that 67% of the students had difficulties in speaking Turkish.

Keywords: Foreign language Turkish, comprehension-expression skills, speech difficulties

1. Giriş

İletişim insanlar arasında dil yolu ile gerçekleşmektedir. “Dil, kişinin varlık alanının ses, yazı ve beden diline dönüşmüş halidir” (Oruç, 2016: 312). İnsanlar gelişen dünya ile birbirleriyle daha fazla etkileşim halindedir. Barın (1992)’ye göre, insanların yabancı dil öğrenme nedenleri birbirleri ile olan eğitim, turizm, sanat, haberleşme ve ticaret münasebetleridir. Bu yüzden ana dilden başka yabancı bir dil öğrenimi ile insanlar bu ilişkilerini sağlıklı bir şekilde yürütebilmektedirler. İnsanlar yabancı dil öğreniminde ilk olarak öğrenecekleri dilde akıcı bir şekilde konuşmak isterler. Çünkü “Konuşma bir iletişim ve aktarım yöntemidir” (Göçer, 2015: 23). Fakat konuşma becerisi kazanma aşaması sanıldığı kadar kolay değildir. Konuşma becerisini kazanmak için yabancı dilin dilbilgisel ve söz dizimsel yapısına hakim olup kelime bilgisine de sahip olmak gerekir (Demirel, 1993). Bunların yanında hızlı bir şekilde sözcükler kafada tasarlanıp

uygun sıraya dizildikten sonra seslendirme yoluyla ağızdan çıkmaktadır. Bu süreç saniyeler içinde gerçekleşmektedir. Ayrıca konuşmada, ses tonu kelime anlamlarına göre ayarlanır, jest ve mimikler ile karşı tarafa anlaşılır hale getirilir. Konuşma becerisinin gelişimi de işleyişi kadar uzun bir süreç almaktadır (Gökçü, Uçak, 2015). Ne yazık ki yabancı dil öğretiminde okullarda ayrılan süre becerilere göre belirlenmemektedir. Verilen ders zamanı içinde öğretmen bu paylaşımı yapmalıdır. Öğrencilerine uygun metot ve materyaller ile dersi kolay hale getirmelidir. Öğretmen sınıfta bir rehber gibi öğrencileri doğruyu bulmaya yönlendirmelidir. Çeşitli faaliyetler yaparak ders eğlenceli hale getirilebilir.

Öğrenciler okulda gördükleri yabancı dil derslerini ihtiyaçlarına göre sınıflandırmaktadırlar. Böylece günümüzde İngilizceye artan ilgi Türkçenin önüne geçmektedir. Bunu etkileyen faktörler sosyal medyada İngilizcenin hızla yayılması, öğrencilerin Amerika, İngiltere gibi ülkelerde okuma hayali kurmaları, iş başvurusuna gittiklerinde yabancı dil olarak İngilizceyi ne düzeyde bildiklerinin sorgulanmasıdır (Yaman, 2018). Öğrencilerin ailelerinin de Türkçe dilinin çocuklarının hayatında olmazsa olmaz bir yabancı dil olarak görmemesi, öğrencilerin derse olan ilgi etkilidir. Bu yüzden her şeyden önce yabancı dil olarak Türkçe dersinde Türkçenin öneminden ve gerekliliğinden bahsedilmelidir. Derste ilgi çekici, merak uyandırıcı yöntemler izleyerek öğrencilerin becerilerinin hepsini kullanmaları tetiklenmelidir.

Yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin yanında okuma, dinleme ve yazma becerileri de vardır. Bu beceriler üzerine geçmişten günümüze pek çok araştırma yapılmıştır (Doğan, 2010; Göçer, 2015; Arslan, 2013). Fakat konuşma becerisi diğer becerilerden geri planda kalmıştır. Bunun sebebi konuşma becerisi hakkında yapılacak olan bir çalışmada somut verilere ulaşmak diğer becerilere göre daha zordur (Göçer, 2015). Hal böyleyken Irak'ta da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi yönünde bir çalışma sınırlı sayıda. Hazırlanan bu çalışma ile 4. sınıfta okuyan öğrencilerdeki konuşma becerilerini etkileyen olumlu/olumsuz faktörler araştırılmaktadır. Bu amaç doğrultusunda yabancı dil öğrenilirken konuşma becerisinin nasıl kazanıldığı, yapılan çalışmalar ve etkinlikler ile nasıl desteklenebileceği detaylı bir şekilde ele alınmaktadır. Daha sonra çalışmayı destekler nitelikte iki ayrı anket uygulaması yapılmıştır. Birinci anket grubu yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 4. sınıf öğrencileri, ikinci grup ise 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe ders öğretmenleridir. Uygulanan bu iki ayrı ankette konuşma becerisinde karşılaşılan güçlüklerin olası nedenleri ve öğrencilerde gözlemlenen konuşma becerisi eksikliği ve

yabancı dil olarak Türkçe dersine bakışları ele alınmıştır. Çalışmanın sonucunda anketlerin analizi ile güçlüklerin nedenleri tesbit edilmiş ve geliştirilmesi yönünde öneriler sunulmuştur.

1.1. Yabancı Dil Öğretiminde Beceriler

Dil öğrenme herkeste var olan bir yetenektir. “Dil, sözlü ve yazılı olarak iletişimde kullandığımız, doğduğumuzda hazır bularak edinmeye başladığımız, doğrudan doğruya insana özgü, çok gücü, büyüğü bir düzendir/ düşünme ve düşünülünü aktarma dizgesidir” (Aksan 1999; Akt. Gümüş, 2012: 267). Bu süreçte bazen ana dil ve yabancı dil arasındaki kural, yapı farklılıklarından dolayı öğrenciler tarafından zorluklar yaşanmaktadır. Dünya üzerinde bulunan her dilin kendine özel ses, sözdizimi ve ek alma kuralı vardır. Bu farklılıklardan kaynaklı öğrenilen hedef dilin öğrenciler tarafından yeterince öğrenilmesi dört temel becerinin ediniminden geçmektedir. “Herhangi bir dilde yeterli olma durumu; bireyin anlama ve anlatmaya dayalı temel dil becerilerini etkin kullanabilmesi ile değerlendirilir” (Karatay, 2011: 21). Dil edinim aşmasında anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi bu yüzden çok önemlidir. Bu becerilerin geliştirilme aşamasında öğrencilerin anadil yapısı, hedef dilin yapısı, öğretmen, sınıf ortamı, öğrencilerin derse olan ilgileri, daha önce öğrenilmiş yabancı diller vb. etkili olmaktadır. Avrupa Yabancı Diller Çerçevesinde belirlenen dört temel beceri, *Dinleme*, *Okuma*, *Yazma* ve *Konuşma* becerileridir (Küzeci, 2007).

• Dinleme Becerisi

Dinleme, aletlerden/kişilerden gelen seslerin kulak yoluyla beyne ulaşması sonucunda anlamlandırma olayıdır. “Dinleme; içinde dikkati, sözlü ve sözsüz mesajları barındıran, işitilen şeylerin zihinde düzenlenmesini, bilgilerin hem kısa hem de uzun süreli olarak zihinde tutulmasını ve bunlarla ilgili cevaplar vermeyi gerektiren, anlamın yapılandırılmaya çalışıldığı, anlamaya dayalı aktif bir süreçtir” (Özbay, 2005: 56).

Yabancı dil öğrenenler üzerinde inceleme yapıldığında dinleme ve dinlediğini algılamada güçlüklerin çok olduğu görülmektedir (Ergin, Birol 2000). Genellikle yazmada veya okumada yapabildikleri bir diyalog veya parçaları dinlediklerinde zorlanmaktadırlar. Bunun sebebi diller arasındaki telleffuz farklılıklarıdır. Dinleme becerisi edindirmede amaç öğrencilerin hedef dilde bulunan farklı ses ve sözcükleri ayrı ayrı veya birlikte tanınmalarıdır. Öğrenciler sesleri yazılı bir

şekilde gördükten sonra seslendirmeleri yavaştan hızlıya doğru yapmalıdırlar. Çünkü dillerin fonolojisi dinleme becerisi edinimde çok önemlidir. “Bu nedenle dinleme öğretiminde öncelikle dilin fonolojik yapılarının tanınması ve daha sonra bunların seçilebilmesi önemli olmaktadır” (Rıgault, 1971: 35).

Yabancı dildeki metinler fonolojik olarak öğrencinin alışkın olmadığı sesleri barındırabilir. Öğrenci metindeki sesleri algılamada zorluk yaşayabilir. Öğretmen yavaş ve anlalır bir ses tonuyla metni okursa metin öğrenciler tarafından rahat algılanmış olacaktır. Derste kulak-dil yöntemi oldukça fazla kullanılmalıdır. Çünkü bu yöntem öğrencilerde dinleme becerisi kazanmada son derece etkilidir. Bu yöntemde “Öğrencinin okumayı öğrenmeden önce dili, tamamıyla öğrenmesinden çok bir kısım becerilerinin yazılı şekilden önce sözlü olarak kazanılmasının gereği üzerinde durulur. *Okuma ve yazmadan önce dinleme ve konuşmanın kazanılması, doğru tonlama ve seslerin doğru çıkarılması ile birlikte büyük önem taşır*” (Demirel, 2003: 90).

Öğrencilerde dinleme becerisinin edinimi için derste bol bol işitsel araçlar kullanılmalıdır. Hedef dil konuşanlarının olduğu sesler öğrencilere dinletilip doğru telaffuzlar öğretilmelidir. Öğrenciler karışık verilmiş bir metinde hedef dildeki ses ve kelimeleri seçebiliyorsa dinleme becerisini kazanmış olacaktır.

• Okuma Becerisi

Yazılı metin halinde bulunan sözcük gruplarının göz, beyin, dil sistemi ile algılanıp seslendirilmesne okuma denir. Okuma becerisi Grabe, Stoller (2002) tarafından okunan bir parça veya metinde bulunan kelimelerden anlam çıkarıp yorumlama şeklinde tanımlanır. Bu anlama üç farklı türde olmaktadır.

- 1- Metinde yazılan kelimeleri direkt anlamak,
- 2- Metinde bulunan cümleleri birbirleri ile ilişkilendirip anlama,
- 3- Daha önce metnin konusu ile ilgili bilgiye sahip olma ve bu bilgiler ile ilişki kurup anlamak.

Öğrenciler bu üç maddeden birini kullanarak karşılaştıkları metni okuyup anlamaktadırlar. “Okuma sürecinde yazılar zihinsel kavramlara çevrildiği, anlamlandırıldığı ve beyinde

yapılandırıldığı için okuma zihnin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanı olarak görülmektedir” (Güneş, 2007: 117). Ayrıca metin okumanın zorluk derecesi yabancı dil olarak öğrenilen hedef dilin okuma kurallarına bağlıdır. Örneğin; bir dil yazıldığı gibi okunuyorsa yabancılar tarafından kolay kabul edilebilir fakat yazıldığı gibi okunmayan belirli seslerin yan yana gelmesiyle farklı telaffuzlar oluşuyorsa bu öğrenciler tarafından kolay ve akılda kalıcı olamaz. Öğrencinin yabancı dildeki okuma becerisini desteklemek için sınıf içi ve dışı hikaye, kitap, dergi gibi seviyelerine uygun parçaları okuma etkinlikleri yapılmalıdır.

- **Yazma Becerisi**

Duyuların düşünceler ile birlikte kağıt üzerine sözcüklerle ifade edilmesine yazı denir. Konuşma becerisi öğrencideki zihinsel bir faaliyettir. Yabancı dil noktasındaki fikirlerini ve bilgilerini sunma şeklidir (Tiryaki, 2013). Yazma becerisi uygulamalı bir kazanımdır. Öğrencilere yabancı dil üzerine öğrendiklerini somut bir şekilde gösterebilmektedirler. Bunun yanı sıra yazı yazmak için sadece hedef dilin dilbilgisel ve sözcük bilgisine sahip olmak yeterli olmamaktadır. Bilgiyi yerinde ve anlamlı bir şekilde kullanabilmek önemlidir. Çünkü yazma üç aşamadan oluşmaktadır. Öğrencilerin seviyelerine uygun basamaktan başlanıp yazma becerisi öğrencilere kazandırılmalıdır.

- 1- Basit seviye kelime ve cümle yazmak,
- 2- Orta seviye dilekçe, kompozisyon yazmak,
- 3- İleri seviye düşünme ve iletişim için not almak.

Bu basamaklar takip edilirken öğretmenlerin odaklanmaları gereken bazı durumlar vardır. Bunlar;

- Öğretmen hitap ettiği öğrencilerin yaş, ana dil gibi özelliklerine hakim olmalıdır.
- Öğretmen öğrencilerinin kültürünü iyi tanımalı ve yama konularında olumsuz aktarımlara engel olmalıdır.
- Öğrencilerin ana dil sözdizimine hakim olmalıdır. Öğrencilerin yazım yanlışlarını bu sözdizim kurallarını göz önünde bulundurarak yapmalıdır.
- Öğretmen öğrencilerine yazı yazmalarının her noktasında yardımcı olmalıdır.
- Öğretmen öğrencileri için farklı yazma etkinlikleri bulmalı ve uygulamalıdır.

Yabancı dil dersi öğretmeni sıralanan bu maddelere dikkat etmesi durumunda öğrencilerdeki yazma becerisi gelişimi daha hızlı olacaktır. Yazma becerisi sık sık ve etkili yapılan etkinliklerle pekiştirilecektir. Öğrenciler yabancı dilde dinlediği bir kelimeyi duyduğu şekliyle konuşabilir fakat yazmaya geldiğinde kelimenin yazılışını bilmelidir. Okunduğu gibi yazılmayan kelimeleri öğrenciler yanlış telaffuz etmezken yazı aşamasında yanlışlık yapabilirler.

- **Konuşma Becerisi**

Konuşma kişinin düşüncelerini dil ile birlikte seslendirmesi ile ortaya çıkan eylemdir. Yabancı dil öğrenim aşamasında ana dil ve hedef dil arasında olan ses benzerlikleri ne kadar fazla olursa öğrencilerdeki konuşma becerisinin gelişmesi daha hızlı olacaktır. Bunun yanında öğrenciler hedef dilin öge dizilişine, ses kurallarına ve kelimelerdeki vurgu yerlerine hakim olmaları gerekir. Detaylı bir inceleme yapıldığında öğrencilerdeki konuşma becerisindeki güçlük diğer becerilere göre daha fazla yaşanmaktadır (Küzeci, 2007). Bu yüzden konuşma becerisi öğrenciler tarafından en çok zorlanılan beceridir. Bu sebep ile öğretmen sınıfta öğrencilere sorular yönelterek öğrencilerin en üst derecede konuşmalarını sağlamalıdır. Konuşma becerisi öğrencilerdeki hedef dil ile ilgili eksikliklerin tespit etmesinde önemlidir.

Öğrencilerde yabancı dil konuşma becerisi edinimi ve geliştirilmesinde etkili olan bazı faktörler vardır. Bunlar konuşma için seçilen konu, öğrencilerin hedef dildeki seviyeleri, öğrencilerin ders gördükleri sınıfın hedef dile olan uygunluğu vb. olarak verilebilir. Öğrencilerdeki konuşma eyleminin gelişiminde rol oynayan diğer faktör konuşma etkinliğidir. Öğrencileri konuşturmak için seçilen etkinlikler iki türdür.

- 1- Diyalog; günlük konuşma dili, tanışma, selamlaşma, soruya cevap vermek, aile üyeleri ve büyükleri ile konuşma, telefonla konuşma gibi karşılıklı gerçekleşen konuşmaları kapsar.
- 2- Monolog; masal, duyuru, topluluk önünde konuşma, panel, sunum, anı gibi ortamlarda gerçekleşen konuşmaları içerir (Köksal, Pestil, 2014).

Öğretmenlerin öğrencilerde yabancı dil konuşma becerisi kazandırmak için kullandıkları en etkili yöntem tekrar alıştırmalarıdır. Demirel (1993) bu alıştırmaları *mekanik alıştırmalar*, *anlamli alıştırmalar* ve *iletişimsel alıştırmalar* olarak üçe ayırır.

Mekanik Alıştırılmalar: Öğretmen öğrencilere örnekler sunar ve öğrenciler de bunu tekrar ederler. Etkinlik önce öğrencilerin dinlemesi ardından duyduklarını tekrar etmeleri şeklindedir. Tekrarlar önce sınıf ile beraber yaptırılır daha sonra bireysel yapılır. Çünkü öğrenci ilk kez duyduğu bir dinlemede yanlış yapabilir. Grup halinde olan tekraralarda bu hatasını fark edecek ve düzeltecektir. Bu alıştırmalar genelde yabancı dil öğrenmeye ilk kez başlayanlarda uygulanmaktadır.

Anlamlı Alıştırılmalar: bu alıştırmalar soru cevap yöntemini içerir. Öğretmen öğrencilerinin yabancı dilin yapısını anlamaları için onlara sorular yöneltir. Burada amaç öğrencilerin düşünmeden konuşmaları değil aksine düşünüp anlamlı cümleler kurup konuşmalarıdır.

İletişimsel Alıştırılmalar: Bu alıştırmalar diğer iki alıştırmadan sonra öğrenci dilin yapısını öğrenip kullanma aşamasına geçer. Burada öğrenci hikaye anlatma, drama, tiyatro, münazaralar gibi alıştırmalarla karşılaşmaktadır.

Konuşma becerisi öğrencilere kazandırılırken titizlikle üzerinde durulmalıdır. Yöntem ve aşamalar öğrencilerin seviyeleri yönelik seçilmelidir. Öğretmen hedef dilde konuşurken tane tane ve anlaşılır bir ses tonuyla konuşmalıdır. Seslerin telaffuzları için etkinlikler planlanmalıdır. Öğrenciler konuşurken telaffuzlarında şüphe edebilir ve kesik bir sesle konuşabilirler bu yüzden öğretmen öğrenciyi destek edici ve motive edici sözcüklerle cesaretlendirmelidir. *Ooo süpersin, ne kadar güzel konuştun,* gibi cümleler kullanılabilir. Yanlış yapıldığı zaman öğrenci arkadaşlarının önünde rencide edilmeden nazikçe *burayı tekrar edebilir misin?, özür dilerim seni duyamadım* gibi soru cümleleri ile öğrenciye konuşması yineleterek yanlışını bulması sağlanmalıdır. Bir kere cesareti kırılan çocuk konuşmak istemeyecek ve içine kapanacaktır. Öğrencilerin ana dillerinin ses yapılarını da göz önünde bulundurarak nerelerde zorlanabileceklerini önceden tespit etmeli ve buna uygun hareket etmelidir. Öğrencilerin yabancı bir dil öğrendiği dışarıdan insanlar tarafından öğrencinin yabancı dilde konuşması ile anlaşılır. Bu yüzden öğrencilerdeki konuşma becerisinin geri kalması öğrencinin hedef dilde iletişim kuramamasına sebep olur.

1.2. Irak'ta Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Türkiye'nin jeopolitik konumu gereği Avrupa ve Asya kıtalarının ortasında köprü konumundadır. Üç tarafı denizlerle çevrili olmasıyla turizm odağıdır. Türkiye'nin bu durumu politik ve ekonomik açıdanda önemini

arttırmaktadır. Uçak (2017) ortak kader kavramına değinir. Bu kavram 2000’li yıllardan itibaren duyulmaya başlanmıştır. Bu söylemde Türkiye’nin dostları ve komşuları ile olan yakın ilişkilerini daha da kuvvetlendirme isteği vardır. Bundan hareketle Türkiye Irakın işgaline karşı çıkmıştır. Bu hususta Türkiye hem siyasi hem de ekonomik çıkarlarını göz önünde bulundurarak Irakla ilişkilerini kuvvetlendirmeye başlamıştır. Bu ilişkilerin kalıcılığı Türkiye ve Irak arasında geliştirilen eğitimsel, sosyal ve kültürel faaliyetlere bağlıdır. Böylece Irak’ta TİKA ve Yunus Emre Enstitüsü çalışmalara aracı olmaktadır. Ayrıca bölgede çok sayıda Türkmen okuluda bulunmaktadır. “Irak’ın genelinde Türkçe eğitim yapan okullarda görev yapan öğretmenlerin sayısı 1.500 civarındadır. Bunların bir kısmı sözleşmeli öğretmenler olup maaşları parti (Irak Türkmen Cephesi) tarafından karşılanmaktadır. Bu okullarda eğitim gören toplam öğrencilerin sayısı da 140.000’dir” (Anwar, 2012: 7). Anwar’ın 2012’de yapmış olduğu bu çalışmanın üzerine elbette sayılar artmaktadır.

Irak’ta Türkçe eğitim veren farklı okul tipleri bulunmaktadır. Bunlar;

- 1- Esas Okullar: Burada eğitim tamamen Türkçedir. Devlet bina ve öğretmen eksikliğini tamamlarken araç gereçlerin tamamlanması Türkmenlere aittir.
- 2- Şümül Okulları: Bu okullarda ise eğitim tamamen Arapçadır. Sadece öğrenciler Türkçeyi bir ders olarak okumaktadırlar.
- 3- Stirling Okulları: Bu okullarda eğitim dili İngilizcedir. Öğrencilerin haftalık ders programlarında Arapça, Kürtçe ve Türkçe derslerinede yer verilmektedir.

1.3. Iraklı Öğrencilerin Türkçe Konuşmada Karşılaştıkları Problemler ve Nedenleri

Yabancı dil öğreniminde çeşitli zorluklar ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler yaş gruplarına uygun olan eğitimi alsalar dahi bir takım güçlüklerle maruz kalırlar. Bu güçlüklerin temelinde olan faktörler; öğrencilerin ana dilleriyle yabancı dil olarak Türkçenin farklı dil ailesine mensup olmaları, öğrencilerin okulda gördükleri ağırlıklı dilin İngilizce olması ve Türkçe-İngilizce öge dizilişi farkları, öğrencilerin Türkçe dersini ihtiyaç olarak hissetmemeleri, öğretmenin öğrencilere karşı davranışı, sınıf ortamı vb. sayılabilir.

Bunun yanı sıra yapılan bir araştırmada insanlara uygulanan anket sorulardan birine verilen cevapta: “Çok dilli olmak bana somut ve pratik faydalar sağladı. Üçüncü dilimi öğrenirken kelime

öğrenme sürecinde hiç zorluk yaşamadım, hatta bu kelimeleri çok daha kolay hatırlayabildim. Başarabildiğimi gördüğümde başka diller öğrenmeye karşı daha çok istekli oldum” (Sayar, 2019: 100). Yabancı dil öğrenmeyi gerçekten istemek bütün zorlukların üstesinden gelmeyi hedeflemekle başlar. Olumsuz gibi görünen faktörler azim ve kararlılıkla olumluya çevrilebilir.

- **Çok Dilli Eğitim Sistemi**

Irak Stirling Okulunda öğrenciler İngilizce eğitim almaktadırlar. Bunun yanı sıra öğrencilerin haftada 5 saat Arapça ve Kürtçe, 3 saatte Türkçe dersleri vardır. Öğrenciler bu çoklu dil eğitimi içerisinde bazen dillerin yapılarının farklılıklarından kaynaklı yabancı dil olarak Türkçe öğrenmede zorluk yaşamaktadırlar. Çünkü her dilin dilbilgisi, kelime yapısı, telaffuz kuralları aynı değildir. Türkçenin de kendine özgü yapısı ve biçimi vardır. Buna bağlı olarak anadil ile yabancı dil olarak Türkçenin arasında örtüşmeyen tipolojik yapıdan kaynaklı güçlükler çıkmaktadır. (Ersin, 2017).

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte olan Iraklı öğrencilerin en çok zorlandıkları noktalardan biri kelimeye olumsuzluk eki getirimidir. Türkçe sondan eklemeli bir dildir. Kelimeye gelen eklerin sıralaması önemlidir. Olumsuzluk eki *me-ma* kelimenin içerisinde ve şahıs zamirlerinden ve zaman eklerinden önce gelir. Bu da öğrencilerin yazma ve konuşma esnasında unutmasına sebep olmaktadır. Öğrenci Arapça, Kürtçe ve İngilizce dillerindeki olumsuzluk eklerinin kelimedenden ayrı yazılıyor olmasından kaynaklı zorluk yaşamaktadırlar.

Örnek; *Annem yemek yapıyor değil*. Normalde yüklem olan yap- kelimesinde *yapmıyor* şeklinde olmalıydı. Fakat öğrenci cümleyi olumsuz yapması gerektiğinin farkında olup *değil* kelimesi getirerek bunu İngilizceki *My mother is not cooking* karşılamak istemiştir. Bunun dışında Arapçada bu cümle *Ummi la yetbuh etdaem* ve Kürtçe Diya mın xurek *çe* nake. şeklindedir. Görüldüğü üzere öğrenci bir çok dil içerisinde eğitim alma ve ana dili etkisi nedeniyle Türkçe de zorluk yaşamaktadır.

Iraklı öğrencilerin zorlandığı bir diğer nokta ise Türkçe alfabede yer alan *yumuşak ğ* sesidir. Öğrenciler *ğ*'yi dinlemede, konuşmada, okumada ve yazmada güçlük çekmektedirler. Örneğin; Ağaç (ağaç), Suuk (soğuk), Dügün (düğün) vb. biçiminde kullanılmaktadırlar. Bu şekilde yapılan hataların birinci nedeni öğrencilerin ana dillerinde ve İngilizcede *ğ* sesinin olmayışdır. Ayrıca, *c*

harfinde de telaffuz noktasında öğrenciler yanlışlıklar yapmaktalar ve *k, s, ç, ş* sesleriyle karıştırmaktadırlar.

Bir diğer hata ise öğrencilerin sözlük kullanımından kaynaklanmaktadır. Öğrenciler yazacakları veya konuşacakları zaman Arapça, Kürtçe ve İngilizce düşünüp kelimeleri direkt çevirmektedirler. Örneğin; *Akşam sinemaya gitmeye saatim yok*. Öğrencinin *saatim* olarak kast ettiği *zamanım* kelimesidir. Öğrenci cümleyi oluştururken İngilizcede *I do not have time to go cinema* olarak düşünmektedir. Öğrenci Türkçe bilmediği kelimeleri *İngilizce-Türkçe* olarak sözlükten taradığında *time=saat* anlamına ulaşmakta ve cümlede kullanmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde Iraklı öğrencilerde karşılaşılan bir diğer sorunun kaynağı ise sözdizimi hatalarıdır. Öğrenciler öge diziliminde yanlışlıklar yapmaktadırlar. Buna örnek olarak Türkçe *Ben severim dinlemeyi müzik* cümlesinin öğrenciler tarafından devrik olarak yazılmasının nedeni öğrencilerin okulda görmekte oldukları İngilizce sözdizimi etkisidir. Öğrenciler cümleyi İngilizcede *I like listen to music* şeklinde olmasından hatalı kurmaktadırlar.

Öğrencinin bulunduğu coğrafyanın barındırdığı diller de yabancı dil öğreniminde etkili olmaktadır. Irak'ta birden fazla dil hakimiyeti vardır. Öğrenciler Arapça ve Kürtçe dilleri ile büyümektedirler. Öğrenciler Arapça ve Kürtçe etkisinde yabancı dil Türkçe öğrenirken ses bilgisinde yanlışlar yapmaktadırlar. Örneğin öğrenciler *o* ve *ö* seslerini, *u* ve *ü* seslerini, *a* ve *e* seslerini konuşmada kullanırken zorlanmaktadırlar. Bunun sebebi Arapçada bu sesleri tek bir harfin karşılıyor olmasıdır. Bu noktada öğretmen bu seslerin telaffuzlarına dikkat etmeli ve öğrencilere sık sık tekrar ettirmelidirler. Sınıfın düzenini sağlamalı ve öğrencilerin kargaşa yapmalarına engel olmalıdır. Aksi takdirde konuşulan sesler öğrenciler tarafından anlaşılamayacaktır.

- **Türkçe Ders Süresi, Sınıf Mevcudu ve Öğretmen**

Dersinin süresi yabancı dil öğretiminde etkili bir faktördür. Senemoğlu (2017)'nin öğrencilerin öğrenmeleri üzerine yapmış olduğu çalışmada bir öğrenciden bahseder. Bu öğrenci 6.5 yaşındadır ve öğretmenlerin ne kadar şanslı olduğunu dile getirir. Bunun nedenini merak eden Senemoğlu karşılaştığı cevap karşısında çok şaşırır. Öğrenci öğretmenlerin derslerde ne kadar özgür olduğundan, istediği kadar konuştuğundan, sınıf içerisinde istediği gibi dolaşabildiğinden ve

tahtaya istediği gibi yazabildiğinden bahsetmiştir. Senemoğlunun yaptığı çıkarıma göre Türk eğitim sisteminde öğrenci merkezli değil çok öğretmen merkezli ilerlenmektedir. Öğrenciler derslerde yeterince aktif tutulmamaktadır. Bunun sebepleri arasında ders süresi kısalığı ve kalabalık sınıf mevcutları olduğuna değinir. Öğretmenin nitelikli olmayışı ders süresini verimli kullanmayı öğrencilerin öğrenimlerini etkilemektedir.

Ders süresi üzerinde öğretmenin yanı sıra öğrencilerin algılarının açık olup olmamasıda etkilidir (Leonard, 2001). Derse hazır gelmiş ve dinç bir beyin yapısına sahip öğrencilerle ders süresinin kısa olması yapılabilecek engel olmaz. Öğretmenin anlattığı konu öğrenciler tarafından hemen anlaşılır ve seri bir şekilde hareket edilmiş olunur. Irak Stirling okulunda 4. sınıfların ders programındaki dil dağılımına bakıldığında *8 saat İngilizce, 5 saat Arapça ve Kürtçe, 3 saat Türkçe dersi* olduğu görülmektedir. Bu durum hafta içerisinde bitirilmesi gereken konuya odaklanırken öğrencilerdeki Türkçe konuşma becerilerine yeterince vakit ayıramamaktadır. Bu da öğrencilerde konuşma eksikliğinin giderilmesinde kısıtlı bir sürenin olması demektir. Öğrencilerin ana dillerinden farklı bir dil ailesine mensup olan Türkçe dersi için yavaş ve etkili ders işleme yöntemlerine ihtiyaçları vardır. Bu yüzden haftada 3 saatlik bir zaman Türkçe dersi için yeterli olmadığından öğrencilerdeki konuşma becerilerinin geliştirilmesi noktasında yapılan etkinliklerde az olmaktadır.

• **Türkçe Dersine İlgili ve Türkçe Pratik Alanı**

Öğrenciler günümüzde popüler olan dillere daha yatkınlık göstermektedir. Sosyal medyada ve çevresinde sürekli gördüğü bir dile karşı merakı daha çoktur. Günümüzde evrensel dili olarak kullanılan İngilizce öğrenmeye yönelik eğilimler diğer bütün dillerden daha çoktur (Cahan, 2018). Bunun yanı sıra velilerin öğrenciler üzerinde İngilizce öğrenmelerine yönelik yaptıkları baskılar ve öğrencilerin İngilizce öğrenmeleri için yaptıkları destekler de çoktur. Irak'ta okuyan öğrencilerde de benzer durum görülmektedir. Öğrenciler yabancı dil olarak Türkçe dersini sadece okul dersi olarak görmektedirler. Bu da öğrencilerin ilgilerinin düşmesine sebep olmaktadır. Öğrencileri Türkçe dersine güdüleyici bir takım faaliyetler ve yarışmalar sayesinde öğrencilerde merak uyandırılabilir. Öğrencilere Türkçe konuşmanın önemi ve ileride onlar için ne tür faydalar sağlayacağından bahsedilirse öğrencilerdeki öğrenme isteği artacaktır. Öğrenci Türkçe konuşma

becerisi edinmedinin uzun bir zaman aldığı unutmamalıdır ve üzerine düşen görevleri yerine getirmelidir. Bu görevler;

- Öğrenmede aktif ve sabırlı olunmalı,
- Yanlış yapmaktan korkmamalı, konuşurken utanılmamalı,
- Yabancı dil eğitmeni hedef kitlenin anadiline hakim olmalı,
- Öğrenilen dil üzerine görsel ve işitsel materyaller ile sağlam bir donanım olmalı,
- İmkanlar doğrultusunda hedef dilin konuşulduğu yerlere gitmeli,
- En önemlisi öğrenci başarabileceğine inanmalıdır.

Bünyesinde birden çok dil barındıran coğrafyalarda sosyal hayatta, evde ve okulda öğrenciler farklı dilleri konuşmaktadırlar. Küçüklükten iki dille büyüyen çocuklarda yeni bir dil öğrenme yetisi tek dillilere göre daha iyidir. Tokdemir (1997) iki dilliliği doğuştan itibaren her ikisinde öğrenilip ana dil seviyesinde performans ile kullanılması olarak tanımlamaktadır. Irak'ta çocuklar Arapça ve Kürtçe dillerini günlük hayatlarında kullanmaktadırlar. Okula başladıklarında 3. sınıfa kadar İngilizce öğrenip 4. sınıfa geldiklerinde Türkçe ile tanışmaktadırlar. Öğrencilerin erken yaşta 4 dil ile münasebetleri bu dillerin yapılarını karıştırmaktadırlar. Çünkü öğrenciler okul dışında sosyal hayatlarında Türkçe konuşulan, kullanılan bir ortama sahip değildirler. Bu yüzden sadece okulda haftada 3 saat Türkçe duymakta ve konuşmaya çabalamaktadırlar. Bu da öğrencilerde Türkçe pratik azlığına ve sonucunda da Türkçe dilinde yeterince becerilerini geliştirememektedirler.

2. Yöntem

2.1. Amaç ve Önem

Yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde yaş, sosyo-kültürel yapı ve dilsel farklılıklardan kaynaklı problemler çıkabilmektedir. Öğretmen, hedef grubunun anadilini ve sosyal hayatını iyi bilmelidir. Bu şekilde öğrencilerin zorlanacağı noktaları önceden tesbit edip o yönde eğilim gösterebilir. Ayrıca ders süresini dikkatli ve verimli kullanmak öğrencide kalıcı öğrenmenin ilk

adımını atacaktır. Materyallerle ve ödüllere desteklenen ders, öğrencilerin motivasyonunu artıracaktır. Bu çalışmanın amacı, Irak'ta birden fazla dil öğrenimi içerisinde okumakta olan 4. sınıfta okumakta olan 90 öğrencinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenimlerinde konuşma becerisi üzerinde yaşadıkları güçlükleri tesbit etmektir. Bunun yanında öğrencilerin yaşadıkları bu güçlüklerle hangi faktörlerin etkili olduğunu araştırmaktır.

Çalışmada yapılan kaynak taraması ve anket analizleri öğrencilerin konuşma becerisi üzerinde karşılaştıkları güçlükleri bulup çözüm üretmek için önem arz etmektedir. Bu yönüyle çalışma, yabancı dil öğrenme ve beceriler, yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaşılan zorluklar, yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde konuşma becerisi alt başlıklarıyla sonuca erdirilmektedir. Çalışma, literatür araştırmaları ve anket sonuçları ile daha önce bölgede yapılmamış bir nitelik taşıdığı için öğretmen ve araştırmacılara faydalı bir kaynak olacağı düşünülmektedir.

2.2. Araştırma Soruları

Yabancı dil öğrenme süreci uzun bir süreç olup sabır ve azim gerektirmektedir. Her birey bu uzun öğrenim aşamasında farklı noktalarda güçlükler yaşayabilir. Fakat yabancı dil öğrenenlerin en çok zorlandıkları beceri konuşma becerisidir. Irak'ta okuyan 4.sınıf öğrencilerinde Türkçe konuşmada zorlandıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerdeki bu güçlüklerin temelinde hangi faktörlerin olduğunu tesbit edilmesinin, öğrencilere faydalı olacağı düşünülmektedir. Böylece çalışmanın amacı *4. sınıf öğrenciler Türkçeyi bir yabancı dil dersi olarak öğrenimlerinde konuşma becerisi ile ilgili ne gibi zorluklar çekmektedirler? Öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenimlerinde etkili olan bu faktörlerin kaynakları nelerdir?* sorularına cevap bulmaktır. Ayrıca çalışmada aşağıdaki sorulara da yanıt aranmaktadır:

- Öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenimlerinde konuşma becerisindeki güçlükler ile Arapça, Kürtçe, İngilizce ve Türkçenin yapısal farklılıklarının bağlantısı nedir?
- Öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenimlerinde konuşma becerisi ile Türkçe dersine olan ilgi/ilgisizlik arasındaki ilişki nedir?
- Öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenimlerinde konuşma becerileri üzerinde okulda aldıkları İngilizcenin etkisi var mıdır?

- Öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenimlerinde, konuşma becerisinde yaşanan zorluk ile cinsiyetlerinin ilişkisi nedir?

2.3 Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada, betimsel ve bütüncül doğrultuda bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada literatür taraması ve doküman analizi aşamalarında nitel yöntem, anket uygulaması süresince ise nicel yöntem kullanılmıştır. “Anket yöntemi ile elde edilen bilgilerin betimsel analiz yöntemiyle tablolaştırılması ve bu tabloların amaca ve nitel veri analizine göre yorumlanmasıyla içerik açısından nesnel olana yakın bir sonuca ulaşmaya çalışılmıştır. Anket ile istatistikî bilgilerin elde edilmesi ve nicel analizin nitel analizle birleştirilerek karma bir yöntem kullanılması, bu tür çalışmalarda tespit ve yorum bakımından daha uygun görülmüştür” (Uçak, 2017: 497). Araştırmanın deseni durum çalışmasıdır. “Durum çalışması; tek bir durum ya da olayın derinlemesine boylamsal olarak incelendiği, verilerin sistematik bir şekilde toplandığı ve gerçek ortamda neler olduğuna bakıldığı bir yöntemdir” (Subaşı, Okumuş, 2017: 420).

2.4. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerisi edinim aşamalarında ne gibi zorluklar yaşadıklarını tespit etmeyi, bu güçlüklerin arkasındaki nedenleri incelemek için çalışmanın evreni 2021-2022 eğitim öğretim döneminde Irak Stirling Okulunda okuyan öğrenciler ve görev yapan öğretmenlerdir. Çalışmanın kolay bir şekilde yürütülmesi için örneklem olarak Irak Stirling okulunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 4. sınıf öğrencileri ve okulda görev yapan 4 Türkçe dersi öğretmeni seçilmiştir. Stirling Okulu bünyesinde toplamda 90 öğrenci 4. sınıfta okumaktadır. Fakat ankete katılan öğrenci sayısı 40’dır.

2.5. Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada araştırma ve literatür taraması aşamasında nitel araştırma yapılmıştır. Ayrıca okulda Türkçe öğretmeni olarak görev yapmakta olan öğretmenler ile yüz yüze görüşme tekniği ile öğrencilerin konuşma becerilerindeki problemler görüşülmüştür. Daha sonra 4 Türkçe öğretmenine *google form* aracılığı ile 13 sorudan oluşan *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Konuşma Güçlüğü* anketi yapılmıştır. Bu ankette bulunan soruların cevap şıkları ilk 11 soru için

10 öğrenci, 25 öğrenci, 35 öğrenci, 55 ve daha fazla öğrenci, 12. soruda Türkçe öğreniminde cinsiyet faktörünü belirlemek için cevaplar *evet, hayır* ve 13. soru öğrencilerin *Türkçe dersinde Türkçeyi ne sıklıkla kullanıyorlar* sorusu için cevap şıkları *hiç, bazen, çoğunlukla* şeklindedir. Öğretmenler kendi düşüncelerine en yakın cevabı seçmişlerdir. Ardından 4. sınıf 40 öğrenciye *4-A ve 4-D şubelerine* yaşlarının küçük olması ve Türkçe seviyeleri göz önünde bulundurularak 5 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Anket puanlama sistemi çoktan seçmeli sorular olup, dört şıktan oluşmaktadır. Anket doldurma süresi 20 dakika tutmuştur. Öğretmen ve öğrencilere uygulanmış anketler ekler bölümündedir.

Çalışmada kullanılan anketler *Excel 2016* programında tablolar haline getirilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle yorumlanmıştır. “İçerik analizi çalışmalarının genel amacı, ele alınan konu kapsamında, daha sonra yapılacak akademik çalışmalara yol göstermesi ve konu ile ilgili genel eğilimin tespitinin sağlanmasıdır”(Ültay vd., 2021: 190). Anket sonuçları bulgular bölümünde **Tablo 1** ile *4A sınıfının erkek ve kız öğrencilerin cevapları*, **Tablo 2** ile *4-D sınıfının erkek ve kız öğrencilerin cevapları*, **Tablo 3** ile *genel durum* belirtilmiştir. Sonuçların yazım aşamasında yabancı dil olarak Türkçe konuşma becerisini etkileyen faktörlere ve öğrencilerin ne gibi zorluklarla karşılaştıkları tanımlanmıştır. Öğretmenlerin doldurmuş oldukları anket sonuçlarından öğrencilerin Türkçe dersinde konuşmada ne gibi zorluklar yaşadıkları ve sorunların kaynaklarına ulaşılacak istenmiştir. *Türkçe dil yapısından kaynaklı sorunlar, Türkçe dersine olan ilgisizliklerinden kaynaklı sorunlar, cinsiyet etmeni* bu maddelere değinilmiştir. 4. sınıf öğrencilerine uygulanan ankette ise *Okulda en çok sevdikleri yabancı dil, Türkçede zorlandıkları becerinin hangisi olduğu, Türkçe dersi dışında Türkçe konuşup konuşmadıkları, ödevleri yaparken eğleniyorlar mı, Türkçe konuşmakta neden zorlandıkları* gibi sorular vardır. **Tablo 1**, **Tablo 2** ve **Tablo 3**’de yer alan sayısal veriler açık bir şekilde yorumlanmıştır.

3. Bulgu ve Yorumlar

Irak coğrafik yapı olarak ikiye ayrılmıştır. Kürdistan bölgesi ve Arap bölgesi. Her iki bölgede de Arapça ve Kürtçe yaygın olarak kullanılmaktadır. Çocuklar iki dil ile büyümektedirler. Daha sonra okula başladıklarında İngilizce ile tanışmaktadırlar. Öğrenciler 4. sınıfa geldiklerinde yabancı dil olarak Türkçe dersi almaktadırlar. Bu çok dilli yaşam içerisinde öğrenciler dillerin yapısal farklılıklarından dolayı zorlanmaktadırlar. Yabancı dil olarak Türkçe dersindeki gözlemlere göre

öğrenciler Türkçe konuşmakta güçlük çekmektedirler. Bunun nedenlerini araştırmak adına bu çalışma yapılmıştır. Türkçe öğretmenlerine uygulanan anket sonucu **Tablo 1**'de verilmiştir.

Tablo 1

Türkçe Öğretmenleri Anket Sonuçları

	A	B	C	D
1. soru	2	1	1	0
2. soru	1	1	1	1
3. soru	2	0	1	1
4. soru	2	1	0	1
5. soru	3	1	0	0
6. soru	2	2	0	0
7. soru	3	1	0	0
8. soru	2	1	1	0
9. soru	2	2	0	0
10. soru	2	1	1	0
11. soru	1	3	0	0
12. soru	2	2	Y	Y
13. soru	0	2	2	Y

Not. Y= 12. soruda C ve D seçenekleri yoktur, 13. soruda D seçeneği mevcut değildir.

İlk 11 soru için cevap seçenekleri açıklımları; A)10 Öğrenci, B) 25öğrenci, C)35 öğrenci, D) 55 ve daha fazla Öğrenci

12. soru için cevap seçenekleri; A) Evet, B) Hayır

13. soru için cevap seçenekleri; A) Hiç, B) Bazen, C) Çoğunlukla

Okulda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin doldurmuş olduğu anket sonuçları Tablo1'de belirtilmiştir. Birinci soru *konuşmasında gereksiz sesler (aaa,uu vb.) bulunur* için öğretmenlerin

%50'si sadece 10 öğrencinin konuşmasında gereksiz seslere rastlamışlardır. İkinci soru *konuşmasında kullandığı kelimeler arasında anlam ilişkisi vardır* için her 4 öğretmen farklı cevaplandırma yapmıştır. Bu farklılığın sebepleri arasında öğrencilerin konuşmadan önceki düşünce yapısı ve kelime bilgileri sayılabilir. Üçüncü soruda ise öğretmenlere *konuşmasında duygu ve düşünceleri ile olay ve bilgileri mantıksal bir düzende verir* sorusu sorulmuş ve cevap olarak %50 oranla 10 öğrenci olmuştur.

Dördüncü soruda öğrencilerin *konuşmasında sesletim doğrudur* şeklinde bir soru sorulmuştur. Öğretmenler bu soruya 10 öğrenci cevabını vermişlerdir. Türkçe de bulunan ve diğer dillerde bulunmayan *ğ sesi* bunun en önemli örneğidir. Öğrencilerin Arapça ve Kürtçe dillerinde olan *a, e, o, ö* sesleri gibi benzer kullanımda olan seslerin Türkçe de farklı sesleri temsil ediyor olması örnek verilebilir. Beşinci soruda ise *konuşmasında kelime çeşitliliği zengindir* cevaplar %75 oranla A şıkkı olmuş ve öğretmenler 10 öğrencinin konuşmasında kelime çeşitliliği olduğunu belirtmişlerdir. Altıncı soru *konuşmasında anlamlı cümleler kurar* olup cevaplar %50 10 öğrenci ve kalan %50 ise 25 öğrencinin anlamlı cümleler oluşturdukları yönünde olmuştur.

Yedinci soruda ise *konuşmasında ilgili dil bilgisi kurallarını/yapılarını kullanır* %75 oranla öğretmenler sadece 10 öğrencinin bunu başarabildiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler ana dilleri ve Türkçe arasındaki yapısal farklılıklardan kaynaklı Türkçe dilbilgisi kurallarında zorlanmaktadırlar. Sekizinci soru *konuşurken sesi titremez.* için %50 ile 10 öğrencinin *konuşurken heyecanlanmadığı* seçeneğini işaretlemişlerdir. Dokuzuncuda öğrencilerin *ortalama (standart) Türkçe kullandıklarına* dairdir ve öğretmenler bu soruya %50 oran ile 10 öğrencinin normal seviyede Türkçe konuşurlar demişlerdir. Onuncu soru öğrencilerin *Türkçe dersine ilgisi vardır* ile ilgilidir. Öğretmenlerin %50'si sadece 10 öğrencinin ilgisi olduğunu belirtmiştir. On birinci soru *verilen ödevler düzenli yapılırdır.* Bu soruya öğretmenlerin %75'i sadece 25 öğrencinin ödevlerini düzenli yaptığı yönünde olmuştur. On ikinci soru *Türkçe öğreniminde cinsiyet faktörü etkilidir* 4 öğretmenden 2'si *evet* derken kalan 2'si *hayır* cevabını vermiştir. On üçüncü *Türkçe dersinde öğrenciler Türkçe dilini ne sıklıkla kullanır* sorusudur. Öğretmenlerden 2'si bu soru için 25 öğrenci ve kalan 2 öğretmen de 35 öğrencinin derste Türkçeyi kullandıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlere uygulanmış olan anket sonuçlarına genel olarak bakıldığı zaman 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerisinde zorlandıkları görülmektedir. Bunun nedenlerini tespit etmek için öğrencilere de öğretmenlerden farklı soruların olduğu anket çalışmaları uygulanmıştır.

Irak Stirling Okulu 4. sınıf şube sayısı 4'tür. (A,B,C,D). Çalışma süresi göz önünde bulundurularak iki sınıf grubuna eş zamanlı anket uygulaması yapılmıştır. Uygulanan bu iki farklı grubun öğretmenleri farklı kişilerdir. Bundan amaç yabancı dil olarak *Türkçe öğretiminde öğretmen faktörünün konuşma becerisi üzerindeki etkisinin* tesbit edilmesidir. Ayrıca iki ayrı sınıf ortamının incelenmesiyle yabancı dil olarak *Türkçe öğreniminde sınıf ortamının etkisi* görülmek istenmiştir. Öğrenciler anket cevaplarına cinsiyetlerini de işaretlemişlerdir. Böylece yabancı dil olarak *Türkçe öğreniminde cinsiyet bir etken midir?* Sorusunun cevabı aranmıştır. Çalışmada öğrencilere uygulanmış anket sonuçlarından elde edilen veriler **Tablo 2**, **Tablo 3** ve **Tablo 4**'te verilmiştir.

Tablo 2

4-A Sınıfı Erkek ve Kız Öğrencilerin Uyguladıkları Anket Sonuçları

	Erkek-11				Kız-10			
	A	B	C	D	A	B	C	D
1. soru	2	3	4	2	0	2	6	2
2. soru	4	0	1	6	3	1	2	4
3. soru	9	2	Y	Y	10	0	Y	Y
4. soru	1	10	Y	Y	7	3	Y	Y
5. soru	0	8	2	1	3	6	1	0

Not. Y= soruda sadece A ve B şıkları vardır C ve D seçeneği Yoktur.

Tablo 2 verilerine göre 4-A sınıfı öğrencileri *Okulda en çok sevdiğiniz ders hangisidir?* sorusuna 21 öğrenciden 2'si Kürtçe, 5'i Arapça, 10'u İngilizce ve 4' ü Türkçe cevabını vermiştir. Bu cevaplara göre öğrencilerin çoğunluğu İngilizce dersini daha çok sevdiğini belirtmiştir. Bu da Türkçe dersine olan ilgilerinin İngilizce dersinden daha az olduğunu göstermektedir. İkinci soruya *Türkçe dersinde en çok hangisinde zorlanıyorsun* cevaben 21 öğrenciden 7'si öğrenci okuma, 1'i

öğrenci dinleme, 3'ü öğrenci yazma ve 10'u konuşmada zorlanmaktadır. Öğrencilerin %47,6'sı Türkçe konuşmakta zorlandıklarını ifade etmiştir. Üçüncü soru *Türkçe ödevlerini yaparken eğlenirim* sorusudur. Bu soruya 21 öğrenciden 19'u *evet* cevabını, 2'si *hayır* cevabını vermiştir. Buradan çıkarılan sonuç Türkçe dersi öğretmeni öğrencilere faydalı içerikte ödevler vermektedir. Ayrıca ödevler öğrencilerin seviyelerine uygun ve eğlencelidir. Bu nedenle öğrenciler sıkılmadan Türkçe ödevlerini yapmaktadırlar.

Dördüncü soruya öğrencilerin evet veya hayır şeklinde cevap vermeleri istenmiştir. *Türkçe dersi dışında Türkçe konuşmaya çalışırım* sorusuna 21 öğrenciden 8'i ders dışında da Türkçe konuştuklarını fakat 13 öğrenci ders dışında Türkçe konuşmadıklarını belirtmiştir. Bu sorunun cevabından da anlaşılacağı üzere öğrencilerin sosyal çevrelerinde Türkçeye ait bir ortam bulunmadığı için öğrenciler konuşma becerilerinde zorluk çekmektedirler. Türkçe ders saatinin sınırlılığında kaynaklı ders içerisinde konuşma zamanı da kısıtlıdır. Bu sebeble öğrencilerin konuşma yetileri zayıf kalmaktadır. Beşinci soru *Türkçe konuşmakta zorlanırım çünkü;* şeklindedir. Bu soru ile öğrencilerin Türkçe konuşmakta zorlanmalarının nedeni tespit edilmek istenmiştir. 21 öğrenciden 3'ü *Türkçe konuşmayı sevmiyorum*, 14'ü *kelimeleri kurallı bir şekilde sıralayamıyorum*, 3'ü *konuşmadan önce söyleceklerimi kendi dilimde düşünüyorum* ve 1'i *pratik yapamıyorum Türkçe'yi sadece derste duyuyorum* cevaplarını vermişlerdir.

Buradan çıkarılacak sonuç dil yapılarından kaynaklı farklılıklardan dolayı öğrenciler öge dizilişlerinde zorluk yaşamaktadırlar. Konuşmadan önce söyleceklerini kendi dilinde düşünüp çevirmek de vakit alıcıdır ve konuşmayı sekteye uğratar. Burada Kürtçe, Arapça, İngilizce ve Türkçenin tipolojik farklılıklarını öğrencilerin ayırt etmeleri sağlanmalıdır. 3 öğrencinin vermiş olduğu *Türkçe konuşmayı sevmiyorum* cevabı öğrencinin derse olan motivasyon düşüklüğünü göstermektedir. Öğrencilere ilk olarak ders sevdirmeli ve öğrencilerin derse olan ilgisini arttırmak için aktiviteler, etkinlikler yapılmalıdır.

Tablo 3

4-D Sınıfı Erkek ve Kız Öğrencilerin Anket Sonuçları

Erkek-10	Kız-9
----------	-------

	A	B	C	D	A	B	C	D
1. soru	1	1	4	4	1	0	4	4
2. soru	0	0	4	6	0	0	0	9
3. soru	7	3	Y	Y	9	0	Y	Y
4. soru	2	8	Y	Y	0	9	Y	Y
5. soru	1	0	4	5	0	1	5	3

Not. Y= soruda sadece A ve B şıkları vardır C ve D seçeneği Yoktur.

Tablo 3 verilerine göre 4-D sınıfı öğrencileri *Okulda en çok sevdiğiniz ders hangisidir?* sorusuna 19 öğrenciden 2'si Kürtçe, 1'i Arapça, 8'i İngilizce ve 8'i Türkçe cevabını vermiştir. Bu cevaplara göre öğrencilerin çoğunluğu İngilizce ve Türkçe derslerini daha çok sevdiğini belirtmiştir. İkinci sorusuna *Türkçe dersinde en çok hangisinde zorlanıyorsunuz?* cevaben 19 öğrenciden 4'ü yazma ve 15'i konuşmada zorlanmaktadır. Öğrencilerin %78'i Türkçe konuşmakta zorlandıklarını ifade etmiştir. Sınıf genelinde dinleme ve okumada problem görülmemektedir fakat 15 öğrencinin konuşmakta zorlandığını belirtmesi, öğretmeni bunun nedenlerinin ne olduğunu tespit edip çözümlenmeye yönlendirir. Üçüncü *Türkçe ödevlerini yaparken eğlenir misiniz?* sorusudur. Bu soruya 19 öğrenciden 16'sı evet cevabını, 3'ü hayır cevabını vermiştir. Buradan çıkarılan sonuç da 4-A sınıfında olduğu gibi ders öğretmeni öğrencileri sıkmayan ve faydalı içerikli ödevler vermektedir. Ayrıca ödevler öğrencilerin seviyelerine uygun ve eğlencelidir. Bu nedenle öğrenciler sıkılmadan Türkçe ödevlerini yapmaktadırlar. Dördüncü soruya öğrencilerin evet veya hayır şeklinde cevap vermeleri istenmiştir. *Türkçe dersi dışında Türkçe konuşmaya çalışır mısınız?* sorusuna 19 öğrenciden 2'si ders dışında da Türkçe konuştuklarını fakat 17 öğrenci ders dışında Türkçe konuşmadıklarını belirtmiştir. Bu sorunun cevabından da 4-A sınıfıyla benzer bir oran görülmektedir. Öğrenciler sadece Türkçe ders saati içerisinde Türkçe konuşmaktalar. Fakat ders saatinin kısıtlı sınıf mevcudundaki kişi sayısı da göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin konuşma yetileri zayıf kalmaktadır.

Beşinci ve son soru olan *Türkçe konuşmakta zorlanırım çünkü*; şeklinde öğrencilerin Türkçe konuşmakta zorlanmalarının nedeni tespit edilmek istenmiştir. 19 öğrenciden 1'i *Türkçe konuşmayı sevmiyorum*, 1'i *kelimeleri kurallı bir şekilde sıralayamıyorum*, 9'u *konuşmadan önce söyleceklerimi kendi dilimde düşünüyorum* ve 8'i *pratik yapamıyorum*, *Türkçe'yi sadece derste duyuyorum* cevaplarını vermişlerdir. Buradan çıkarılacak sonuç 4-A sınıfında olduğundan farklı olarak öğrencilerin çoğunluğu konuşmadan önce söyleceklerini kendi dilinde düşünüp çevirdiklerini belirtmiştir. Bu konuşma esnasında zaman alıcı ve hata yapılmaya en müsait yöntemdir. Çünkü konuşma saniyeler içerisinde gerçekleşirken ana dil ve yabancı dil arasındaki yapısal farklılıklardan dolayı öğrenci hem yavaş hem de yanlış cümle kurmaktadır. Buda Türkçe konuşma becerisinde zorluklar yaşanmasına yol açmaktadır.

Tablo 4

Toplamda Öğrencilerin Sorulara Verdikleri Cevaplar Dağılımı

	A	B	C	D
1. soru	4	6	18	12
2. soru	7	1	7	25
3. soru	35	5	Y	Y
4. soru	10	30	Y	Y
5. soru	4	15	12	9

Not. Y= soruda sadece A ve B şıkları vardır C ve D seçeneği Yoktur.

Toplamda 40 öğrenciye yapılan bu anket uygulamasında *Tablo 4*'te görüldüğü üzere öğrenciler birinci soru için *en çok hangi dersi seviyorsunuz?* 18 ile İngilizce ve 12 ile Türkçe dersi cevabını vermişlerdir. Yani öğrencilerin % 45'i İngilizce dersine ve % 30'u Türkçe dersine ilgi duymaktadırlar. Görüldüğü üzere öğrenciler tarafından İngilizceye Türkçeden daha fazla ilgi gösterilmektedir. Bunun nedenleri arasında günümüzde İngilizcenin daha popüler olması, öğrencilerin İngilizce'yi ilerideki yaşamlarında daha gerekli olduğunu düşünmeleri veya öğrencilerin İngilizceyi ana dillerine yapısal olarak yakın olmasından dolayı daha kolay öğrendiklerini düşünmeleri sayılabilir. İkinci soruya öğrencilerin 25'i D şikkını işaretlemişlerdir.

Bu sonuç ile öğrencilerin %62'si Türkçe konuşmada zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Çıkan bu oran yapılan çalışmanın problem tümcelerie cevap niteliğindedir. Üçüncü soruya bakıldığında öğrencilerin %87'si Türkçe ödevlerini yaparken eğlenmektedirler. Bunun en önemli faktörü şüphesiz öğretmendir. İki farklı öğretmen de öğrencilerin seviyelerine uygun ve eğlenceli ödevlerle onları ödev yapmaya teşvik etmiştir.

Dördüncü soru cevaplarında ise öğrencilerin % 75'i Türkçeyi sadece derste konuştuklarını okul dışında kullanmadıklarını belirtmiştir. Buda öğrencilerin konuşma pratiği yapamadıklarını göstermektedir. Sadece derste konuşma ile Türkçe konuşma becerisi gelişimi yavaş olmaktadır. Öğrencilerle ders dışında da Türkçe etkinlikler yapılarak bu sorunla baş edilebilir. Beşinci sorunun cevaplandırılması 40 öğrenciden 15'i *kelimeleri kurallı bir şekilde sıralayamıyorum*, 12'si *konuşmadan önce söyleceklerimi kendi dilimde düşünüyorum* cevaplarını vermiştir. Sonuç olarak öğrencilerin % 67'si Türkçe konuşurken dilbilgisi kurallarında zorluk yaşamaktadır. Bunun sebebi Arapça ve Kürtçe dillerinin Türkçe dilinden yapısal ve biçimsel olarak farklı olmasıdır.

Öğrencilere uygulanan ankette değişken olan cinsiyetin Türkçe konuşma üzerinde etkisi saptanmamıştır. 4-A ve 4-D sınıflarının Türkçe dersi öğretmenlerinin farklı olmasının öğrencilerin konuşma güçlüğü çekmelerinde olumsuz bir etkisi görülmemiştir. Aksine her iki öğretmen de eğlenceli ödevlerle öğrencileri Türkçe öğrenmeye teşvik etmektedir.

4. Sonuç ve Öneriler

İnsanlar doğdukları andan itibaren dil öğrenmeye başlamaktadırlar. Bu doğrultuda farklı tepkiler ortaya koyarlar bunlar ağlayarak, bağırarak veya bedenini kullanarak gerçekleşmektedir. fakat insanlar büyüdükçe bu dil ile gerçekleştirilmeye başlar. Konuşma ve yazma bu dil aktarımının iki farklı türüdür (Özdemir E., Özdemir C., 2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sayısı da her geçen gün artmaktadır. İnsanların buldukları coğrafya ve Türkçenin öğrencilerin ana dillerinden farklı oluşu öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenimlerini güçleştirmektedir. Bu yüzden etkili bir yabancı dil öğretimi için hedef grubun özellikleri göz önünde tutulmalıdır. Öğrencilerin Türkçe öğrenirken hangi hususlarda zorlandıklarının tespit edilmesi gerekmektedir. "Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, öğrenenlerin dil yapıları,

gereksinimleri ve düzeylerine uygun programların geliştirilmesi gerekmektedir” (Özdemir, Aslan, 2018: 16).

Türkiye konumu itibari ile bir çok ülkenin geçiş noktasıdır. Komşuları ve diğer ülkelerle olan ilişkilerini her alanda sağlamlaştırmak istemektedir. Irak da Türkiyenin ilişkilerini güçlendirmekte olduğu bir ülkedir. Bu alanlardan birisi de eğitimidir. Irak'ta okullarda Türkçe dersleri de öğrencilere okutulmaktadır. Irak Duhok Stirling Okulunda çalışan Türkçe öğretmenler tarafında öğrencilerde gözlemlenen bazı zorluklar olmuştur. Bu doğrultuda yapılan bu çalışma içerisinde yabancı dil öğretim ve becerilerden, Irak'ta yabancı dil olarak Türkçe ve Iraklı öğrencilerin Türkçe öğrenmede karşılaştıkları güçlüklerden bahsedilmiştir.

Çalışmada araştıma grubu olarak 4. sınıf öğrenciler seçilmişlerdir. Öğretmenlere 13 sorudan oluşan bir anket uygulanmış ve cevaplar içerik analizi ile tablolştırılmıştır. Elde edilen verilere göre öğretmenlerin %75'i 90 öğrenciden sadece 10'nun *konusmasında kullandığı kelimeler arasında anlam ilişkisinin olduğu, kelimeleri doğru telaffuz ettiği, konuşmasında ilgili dil bilgisi kurallarını/yapılarını kullandığı ve konuşurken sesi titremediğini* belirtmişlerdir. Görüldüğü üzere öğrencilerin %88'i yabancı dil olarak Türkçe konuşma becerisi gelişiminde zorlanmaktadırlar. Bunun nedenleri arasında Arapça, Kürtçe, İngilizce ve Türkçe dilleri arasındaki yapısal farklılıklar, öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenimlerinde konuşma becerisi ile Türkçe dersine olan ilgi/ilgisizlik ve öğrencilerin daha önce öğrenmiş oldukları İngilizce olarak saptanmıştır. Diller arasındaki ek alma ve öge dizilimi gibi farklılıkların oluşu öğrencilerin konuşmalarında kesikliğe ve eksikliğe sebep olmaktadır.

Öğrencilere uygulanmış anket sonuçlarına göre öğrenciler Türkçe dersi ödevlerini yaparken eğlenmekte fakat okulda en çok sevdikleri ders sorusuna en çok verilen cevap İngilizce dersi olmuştur. Bu gösteriyor ki öğrencilerin Türkçe dersine olan ilgileri az olsa da Türkçe ders öğretmenin öğrencilerin seviyelerine uygun ve zevkli ödevleri yaparken öğrenciler eğlenmektedirler. Burada öğretmenin izlemiş olduğu metotların öğrencinin derse olan ilgisinin artmasındaki rolü görülmektedir (Göçer, 2015). Çalışmanın sonucunda *öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenimlerinde, konuşma becerisinde yaşanan zorluk ile cinsiyetlerinin ilişkisi yoktur* sonucuna ulaşılmıştır. Sınıflardaki erkek ve kız öğrenci grupları sorulara hemen hemen aynı cevapları vermişlerdir.

Sonuç olarak konuşma becerileri öğrenciler üzerinde dikkat edilmesi gereken noktalardandır. Yabancılar Türkçe konuşma becerisi kazandırma konusunda pekçok çalışma yapılmıştır. Bunlara örnek olarak Göçer (2015) *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Becerisinin Kazandırılması* başlıklı çalışmasında öğrencilere Türkçe konuşma becerisinin kazanılması için etkili yöntem ve tekniklere üzerine bir çalışma yapmıştır. Araştırmasının sonucunda öğrencilerin Türkçe konuşma becerisini edinmelerinde yaşayarak öğrenmenin büyük ölçüde önemli olduğu sonucuna varmıştır. Irak'ta Türkçe konuşulmuyor olası öğretmen öğrencileri için etkileşim temelli uygulama yerleri oluşturulmalıdır. Bir diğer çalışmada ise Küzeci (2007)'dir. Bu çalışmada, öğrencilere yabancı dil olarak Türkçe becerilerin kazanımını engelleyen faktörler belirlenmiş ve bunların ortadan kaldırılması için ne tür etkinliklerin yapılması gerektiği üzerinde durulmuştur.

Sonuçta öğrencilerin sınıfta ve sınıf dışında Türkçe ile ilgili etkinliklere ve uygulamalara sık sık yer vermesi gerektiğine ulaşılmıştır. Ayrıca Öğretmen öğrencilerin anadilini bilmelidir. Öğretmen elinde bulunan kısıtlı Türkçe ders saatlerini özenli ve dikkatli kullanılmalıdır. Öğretmen öğrencilere konforlu bir ders sunmalı ve bütün öğrencilerin aktif bir şekilde derse katılımlarını sağlamalıdır. Bütün bu ve bunun gibi maddelere dikkat ederek öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmelerinde konuşma becerilerini geliştirmek daha kolay olacaktır.

Kaynakça

- Anwar, İ., 2012. "Irak'ta Türkçe Eğitiminin Dünü ve Bugünü", Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi, 2(2), ss. 3-15.
- Arslan, A., 2013. "Okuma Becerisi İle İlgili Makalelerde Cinsiyet Değişkeni", Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi ,2(2), ss. 251-265.
- Barın, E., 1992. "Yabancılar Türkçe Öğretiminde Bir Metot Denemesi", Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Cahan, N., 2018. "Sosyal Medyanın Orta Öğrenim Öğrencilerinin Söz Dağarcığına Etkileri", Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü , Denizli.

Demirel, Ö., 2003. Yabancı Dil Öğretimi, Pegem Yayıncılık, Ankara, ss. 127.

Demirel, Ö., 1993. Yabancı Dil Öğretimi: İlkeler, Yöntemler, Teknikler, USEM Yayınları, Ankara, ss. 87.

Ergin, A.B., 2000. Eğitimde İletişim, Anı Yayınevi, Ankara, ss.

Ersersin, S., 2017. “Tek Dilli Türkçe Ve İki Dilli Türkçe-Kürtçe Konuşan Dil Bozukluğuna Sahip Çocukların Morfolojik Ve Sentaktik Özelliklerinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Grabe, W.; Stoller L. F., 2002. “Teaching And Researching Reading”, Pearson Education, Harlow, ss. 456.

Göçer, A., 2015. “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Becerisinin Kazandırılması”, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17(2), ss. 21-36.

Gökçü, E.; Uçak, S., 2015. “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Konuşma Becerisini Geliştirme Stratejileri (Erbil Örneği)”, Journal of Turkish Language and Literature, 1(2), ss. 221-228.

Gümüş, M., 2012. “Dil Öğretiminde Temel Beceriler”, Наука И Новые Технологии Dergisi, 2 (1), ss. 802-820.

Güneş, F., 2007. “Türkçe Öğretimi Ve Zihinsel Yapılandırma”, Nobel Yayın, Ankara, ss. 140.

Karatay, H., 2011. “Süreç Temelli Yazma Modelleri: Planlı Yazma Ve Değerlendirme”, Ed., Pegem Akademi Yayınları, Ankara, ss. 239.

Köksal, D.; Pestil, A., 2014. “Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Öğretimi”, Ed., Pegem Akademi Yayınları, Ankara, ss. 345.

Küzeci, D., 2007. “Yabancı Dil Öğretiminde Genel Becerilerin Kazandırılması”, Seçuk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Edebiyat Dergisi, 18, ss. 13-27.

Leonard, L. J., 2001. “Erosion Of Instructional Time: Teacher Concerns”, Mid-South Educational Research Association (MSERA), 2 (4), ss. 14-16.

Mavaşoğlu, M.; Tüm, G., 2010. “Türkçe'nin Yabancı Dil (TYD) Olarak Öğretiminde Çukurova Üniversitesinin Uygulamaları, Karşılaşılan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri”, Ulusal Dergi, 3, ss. 191- 199.

Memiş, M.; Erdem, M., 2013. “Ankara-Turkey Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler”, Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8 (9), ss. 297-318.

Oruç, Ş., 2016. “Türkçede Ana Dil ve Ana Dili”, Journal of Turkish Language and Literature, 2(1), ss. 311-322.

Özbay, M., 2005. “Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi”, Akçağ Yayınları, Ankara, ss. 232.

Özdemir, Ö.; Arslan, M., 2018. “Öğretmen Görüşüne Göre Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kazak Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlar”, İdil Sanat ve Dil Dergisi, 7(41), ss. 15-23.

Özdemir, E. D., Özdemir, C., 2016. “Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yazma Tekniği”, International Scientific Practical Conference: Innovations in Education and Science, Dedicated to the 25th Anniversary of Independence of the Republic of Kazakhstan and 20th anniversary of Suleyman Demirel University. 1(1), ss. 522-526.

Özkan, T., Demir, K., Özdemir, A., 2017. “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreticileri İçin Yenilikçi ve Uygulanabilir Teknolojik Yöntem Önerisi”, The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences, 3(2), ss. 143-150.

Rigault, A., 1971. “La Grammaire Du Français Parlee”, Hachette, Paris, ss. 467.

Sarıca, N., 2018. “Sosyal Medyanın Orta Öğrenim Öğrencilerinin Söz Dağarcığına Etkileri” Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Kültür Araştırmaları Ana Bilim Dalı Dil Bilimleri ve Kültür Araştırmaları, Denizli.

Sayar, E., 2019. “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Nedenlerine Yönelik Bir İhtiyaç Analizi: Cibuti Örneği”, Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi, 5, ss. 95-108.

Senemoğlu, N., 2017, 27, 11. “Öğrenmede Ders Süresi Ne Kadar Önemli”, Hurriyet Gazetesi, 1-5. <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/etkili-ogrenmede-ders-suresinin-rolu-40657778>. (25.02.2022).

Şubaşı, M.; Okumuş, K., 2017. “Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması”, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(2), ss. 419-426.

Tiryaki, N., 2013. “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi”, Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1(1), ss. 38-44.

Tokdemir, A., 1997. “Dil Edinimi Ve Yabancı Dil”, Sam Yayınları, Ankara, ss. 305.

Uçak, S., 2015. “Ankara-Turkey Irak’ta Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Türkiye, Türkler ve Türkçe Algısı”. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 12(14), ss. 491-512.

Ültay, E., Akyurt, H., Ültay, N., 2021. “Sosyal Bilimlerde Betimsel İçerik Analizi”, Özgün Araştırma Dergisi, 10, ss. 188-201.

Vygotsky, L. S., 1998. “Düşünce ve Dil”, Toplumsal Dönüşüm Yayınları, İstanbul, ss. 254.

Yaman, İ., 2018. “Türkiye’de İngilizce Öğrenmek: Zorluklar ve Fırsatlar”, Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 10(7), ss. 88-112.