T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENME SÜREÇLERİNİN EKOLOJİK ARKA PLANININ BELİRLENMESİ: ZUMBO'NUN EKOLOJİK ÇERÇEVESİ IŞIĞINDA BİR İNCELEME

ELİF JAMINI
227A7016

TEZ DANIŞMANI
DR. ÖĞR. ÜYE. TALHA GÖKTENTÜRK

2024

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENME SÜREÇLERİNİN EKOLOJİK ARKA PLANININ BELİRLENMESİ: ZUMBO'NUN EKOLOJİK ÇERÇEVESİ IŞIĞINDA BİR İNCELEME

ELİF JAMINI
227A7016
ORCID NO: 0009-0005-2819-936X

TEZ DANIŞMANI
DR. ÖĞR. ÜYE TALHA GÖKTENTÜRK

KASIM 2024

Elif Jamini tarafından hazırlanan "İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenme Süreçlerinin Ekolojik Arka Planının Belirlenmesi: Zumbo'nun Ekolojik Çerçevesi Işığında Bir İnceleme" başlıklı çalışma, **05/11/2024** tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunmuş ve jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Yabancılara Türkçe Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programında **YÜKSEK LİSANS** tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman	**İmza**
Dr. Öğr. Üye., Talha Göktentürk	……

Jüri Üyeleri	**İmza**
Doç. Dr., Talat Aytan	……
Doç. Dr., Duygu Ak Başoğul	……

ÖZET

İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENME SÜREÇLERİNİN EKOLOJİK ARKA PLANININ BELİRLENMESİ: ZUMBO'NUN EKOLOJİK ÇERÇEVESİ IŞIĞINDA BİR İNCELEME

Türkiye'de gerçekleşen göç süreçleri ve mültecilik durumu, ikinci dil olarak Türkçe öğretimini mühim bir gündem maddesi hâline getirmiştir. Son on beş yılda özellikle Suriye iç savaşı sonrası Türkiye'ye göç eden milyonlarca Suriyeli Türkçe öğrenme ihtiyacını arttırmıştır. Geçici Eğitim Merkezleri (GEM) ve Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER) gibi kurumlar bu ihtiyaca cevap vermek üzere farklı yaş gruplarına yönelik Türkçe eğitimi sağlamış ve incelenmesi gereken yeni öğrenme süreçlerine ev sahipliği yapmıştır. Bunun yanında özel okullarda da eğitim-öğretim gören ikinci dil olarak Türkçe öğrenicileri bulunmaktadır.

Ekolojik arka plana odaklanan çalışmaların Türkçe eğitimi sahasındaki yeri giderek artmaktadır. Süreçteki halkalardan biri olarak düşünülen bu tez ise farklı yaş gruplarının Türkçe öğrenme süreçlerinde hangi ekolojik faktörlerin etkili olduğunu araştırmaktadır. Çalışma ilkokul, ortaokul, lise ve yetişkinlerden oluşan dört farklı grupta gerçekleştirilen nitel veriler üzerine yapılandırılmıştır.

Araştırmanın ana amacı Türkiye'de ikinci dil olarak Türkçe öğrenen öğrenicilerin dil edinme süreçlerinde ekolojik arka planın rolünü ortaya koymaktır. Zumbo'nun bakış açısı ve ekolojik çerçevesi temel alınarak öğrenicilerin şahsi özelliklerinden yaşadıkları çevreye, aile yapılarından toplum seviyesindeki kültürel etkileşimlerine kadar çeşitli faktörlerin Türkçe öğrenme üzerindeki etkileri incelenmiştir.

Araştırma dört dil becerisinin (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde nasıl edindirildiğini ve bu süreçlerin hangi ekolojik faktörlerden etkilendiğini belirlemeyi hedeflemiştir. İlkokul, ortaokul, lise ve yetişkinler için ayrı ayrı ele alınan bu süreçlerde her yaş grubunun kendine özgü eğitim ihtiyaçları ve çevreyle etkileşimleri göz önünde bulundurulmuştur. Öğretmenlerin kullandığı strateji ve teknikler, öğrenicilerin psikometrik özellikleri, ailenin sosyoekonomik ve sosyokültürel yapısı ile Türkiye'nin mevcut demografik yapısı bu süreçlerin mühim bileşenleri olarak incelenmiştir.

Araştırmanın sonuçları, ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde ekolojik faktörlerin büyük bir rol üstlendiğini göstermektedir. Öğrenicilerin şahsi özellikleri ve dil öğrenme motivasyonları, öğretim yöntemleri ve materyallerinin kalitesi, ailelerin destekleyici tutumları ve sosyal çevrenin katkısı, dil edinimi sürecinde belirleyici rol oynamaktadır. Ayrıca dijital araçların ve güncel öğretim materyallerinin kullanımı, öğrenicilerin dil becerilerini geliştirmede mühim bir faktördür.

Bu araştırmanın bulguları ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan diğer araştırmalara katkı sağlamakta ve bu alanda çalışan eğitimcilere, öğretim materyali geliştiricilere ve politika yapıcılara yol gösterici niteliktedir. Araştırmanın tavsiye ve teklifleri de Türkçe öğretiminde ekolojik arka planın ihmal edilemez olduğuna ve öğrenicilerin şahsi ihtiyaçlarına uygun stratejilerin geliştirilmesine odaklanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: ikinci dil, ikinci dil olarak Türkçe öğretimi, Zumbo, ekolojik çerçeve.

ABSTRACT

DETERMINING THE ECOLOGICAL BACKGROUND OF THE PROCESSES OF LEARNING TURKISH AS A SECOND LANGUAGE: AN EXAMINATION IN LIGHT OF ZUMBO'S ECOLOGICAL FRAMEWORK

Migration processes and refugee situations in Turkey have made teaching Turkish as a second language a significant agenda item. Over the past fifteen years, particularly following the Syrian civil war, millions of Syrians who migrated to Turkey have increased the need to learn Turkish. Institutions such as Temporary Education Centers (TEC) and Turkish Teaching Centers (TÖMER) have provided Turkish education to different age groups to meet this need and have hosted new learning processes that need to be examined. Additionally, there are students learning Turkish as a second language in private schools.

Studies focusing on the ecological background are increasingly significant in the field of Turkish education. This thesis, considered one of the links in the process, investigates which ecological factors are effective in the Turkish learning processes of different age groups. The study is structured on qualitative data conducted in four different groups: primary school, middle school, high school, and adults.

The main aim of the research is to reveal the role of the ecological background in the language acquisition processes of students learning Turkish as a second language in Turkey. Based on Zumbo's perspective and ecological framework, various factors ranging from students' personal characteristics to their living environments, family structures to cultural interactions at the societal level, have been examined for their impact on learning Turkish.

The research aims to determine how the four language skills (listening, reading, speaking, and writing) are acquired in teaching Turkish as a second language and which ecological factors affect these processes. In these processes, considered separately for primary school, middle school, high school, and adults, the unique educational needs and interactions with the environment of each age group have been taken into account. The strategies and techniques used by teachers, the psychometric characteristics of students, the socio-economic and socio-cultural structure of the family, and Turkey's current demographic structure are examined as important components of these processes.

The results of the research indicate that ecological factors play a significant role in teaching Turkish as a second language. Students' personal characteristics and motivation for language learning, the quality of teaching methods and materials, supportive attitudes of families, and the contribution of the social environment play a decisive role in the language acquisition process. Additionally, the use of digital tools and contemporary teaching materials is an important factor in improving students' language skills.

The findings of this research contribute to other studies in the field of teaching Turkish as a second language and provide guidance for educators, instructional material developers, and policymakers working in this field. The recommendations and

suggestions of the research also focus on the undeniable importance of the ecological background in teaching Turkish and developing strategies that meet the personal needs of students.

Keywords: second language, teaching Turkish as a second language, Zumbo, ecological framework.

ÖN SÖZ

İnsan için yalnız kendi çalıştığının karşılığı vardır.

ALLÂH: Kur'ân: Necm, 39

Türkçe eğitimi içerisinde ekolojiye odaklanan çalışmaların zenginleşmesi sebebiyle odak noktasını çevre ve ekolojik arka plan olarak belirlediğim bu çalışmada süreci inşada destekleri olan çok sayıda isim bulunmakta.

Öncelikle bu zorlu ve uzun süreç boyunca her daim yanımda olan, tezimle ilgilenen ve her bir ayrıntısıyla tek tek uğraşan danışman hocam Talha Göktentürk'e teşekkürlerimi sunuyorum. Hem lisans dönemimde hem de lisansüstü dönemimde aldığım derslerle bana ilham kaynağı olan, derslerine her zaman büyük bir heyecan ve hevesle katıldığım Talat Aytan Hoca'ma teşekkürlerimi iletiyorum. Bu çalışmanın tamamlanmasında değerli görüşleri ve titiz değerlendirmeleriyle yol gösteren Sayın Duygu Ak Başoğul'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Tezim için verdiği detaylı geri bildirimleri sayesinde çalışmamı daha kapsamlı ve nitelikli bir hâle getirme imkânı buldum.

Tez yazma sürecimde motivasyonumun en düşük olduğu anlarda bile bana her türlü desteği sağlayan, sevgisi ile umudumu diri tutan ve başarılarımla her zaman gurur duyan sevgili eşim Enes Jamini'ye minnettarım. Bu süreçte birlikte mücadele verdiğimiz Kübra Aktaş ve Nur İpek Toprak Ay'a, akademik bilgi ve tavsiyeleri ile tezimi yazmamda büyük destek sağlayan sevgili iş arkadaşım Berin Esma Işkın'a da teşekkür ederim.

Beni bugünlere bin bir emekle getirip yolumu aydınlatan, her zaman yanımda olan annem Türkan Kılıç ve babam Ramazan Kılıç'a, her şeye rağmen ve her şeyle birlikte mücadele ettiğimiz bu hayat yolculuğunda ruhumu neşeleri ile besleyen kardeşlerim Melike Kılıç, Semanur Kılıç ve Ömer Faruk Kılıç'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Son olarak en karanlık ve en umutsuz anlarımda bile beni sonsuz rahmetiyle sarmalayıp bana bu dünyada anlamlı bir varlık olduğumu her daim hatırlatan yüce Allah'a şükürler olsun.

Elif Jamini

Kasım, 2024; İstanbul

İÇİNDEKİLER

ÖZET iii
ABSTRACT v
ÖN SÖZ vii
İÇİNDEKİLER viii
TABLOLAR LİSTESİ x
ŞEKİLLER LİSTESİ xi
KISALTMALAR LİSTESİ xii
1. GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 3
1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi 4
1.4. Araştırmanın Ehemmiyeti 5
1.5. Sınırlılıklar 7
2. TEORİK ARKA PLAN 8
2.1. İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi 8
2.2. İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öne Çıkan Teoriler 12
2.3. Ekolojik Sistem Teorisi ve Dünyadaki Etkileri 15
2.3.1. Bronfenbrenner'in Ekoloji Sınıflaması 17
2.4. Zumbo'nun Görüşleri Işığında Şekillenen Ekolojik Çerçeve 18
3. METOT 21
3.1. Çalışma Grubu 22
3.2. Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Aracı 24
3.3. Verilerin Analizi 25
4. BULGULAR 27
4.1. İlkokul Öğrencilerinin İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenme Süreçlerinin Ekolojik Arka Planına Ait Bulgular 27
4.2. Ortaokul Öğrencilerinin İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenme Süreçlerinin Ekolojik Arka Planına Ait Bulgular 31
4.3. Lise Öğrencilerinin İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenme Süreçlerinin Ekolojik Arka Planına Ait Bulgular 34
4.4. Yetişkinlerin İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenme Süreçlerinin Ekolojik Arka Planına Ait Bulgular 38
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 42
5.1. Sonuçlar 42

5.2. Tartışma 43
5.2.1. İlkokullara Yönelik Bulguların Tartışılması 43
5.2.2. Ortaokullara Yönelik Bulguların Tartışılması 44
5.2.3. Liselere Yönelik Bulguların Tartışılması 45
5.2.4. Yetişkinlere Yönelik Bulguların Tartışılması 46
5.3. Gelecek Çalışmalar için Tavsiye ve Teklifler 47
KAYNAKLAR 50
EKLER 65

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Çalışma Grubu 23
Tablo 2. İlkokul Tema ve Kategorileri için Destekleyici Atıflar 28
Tablo 3. Ortaokul Seviyesinin Tema ve Kategorileri için Destekleyici Atıflar..... 32
Tablo 4. Lise Seviyesinin Tema ve Kategorileri için Destekleyici Atıflar 35
Tablo 5. Yetişkin Seviyesinin Tema ve Kategorileri için Destekleyici Atıflar 39

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. İlkokul Seviyesinde Ekolojik Arka Plan 28
Şekil 2. Ortaokul Seviyesinde Ekolojik Arka Plan 32
Şekil 3. Lise Seviyesinde Ekolojik Arka Plan 35
Şekil 4. Yetişkin Seviyesinde Ekolojik Arka Plan 38

KISALTMALAR LİSTESİ

DİLMER	: Dil Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi
GEM	: Geçici Eğitim Merkezi
GİGM	: Göç İdaresi Genel Müdürlüğü
İDE	: İkinci dil edinimi
TÖMER	: Türkçe Öğretim Merkezi
UNICEF	: United Nations Children's Fund

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu kısmında çalışma sürecini inşa eden probleme, çalışma ile ulaşılmak istenen amaçlara, çalışmanın ehemmiyetine ve sahip olduğu sınırlılıklara yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Bir insanın ana diline yahut miras diline ek olarak içinde yaşamak istediği ülkeye intibak etmek için öğrendiği ikinci dil (Ortega, 2014) entegrasyon süreçlerinin kritik bir parçasını oluşturmaktadır. İkinci dil olarak Türkçenin öğretimi de Türkçenin yaygın dil olduğu Türkiye'ye intibak etmek isteyen göçmenler, mülteciler ve geçici koruma altındaki farklı ülkenin vatandaşları sebebiyle bilhassa son 15 yılda Türkiye'nin kritik bir gerçeği hâline dönüşmüştür. (McAuliffe & Khadria, 2019; Ministry of Development, 2018; T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2022). 1984'te Ankara TÖMER'in kurulması ile ikinci dil olarak Türkçe öğretimi profesyonel kurumlar bünyesinde yapılsa da mevcut göç süreçleri Türkiye'de TÖMER gibi kurumların ötesinde dil öğretim süreçlerine rehberlik edebilecek araştırmalara ihtiyacı artırmıştır (Bozan, 2014; Canbey Özgüler, 2018; Deniz, 2014).

Türkiye'de gerçekleşen ikinci dil olarak Türkçe öğrenme süreçleri Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metnine uygun olarak dört dil becerisine yönelik kazanımların inşası üzerinden gerçekleşmektedir (Council of Europe, 2020). Dört dil becerisinin ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde edindirilmesi süreci her yaş grubu için farklı kurum ve kuruluşlar üzerinden gerçekleşmektedir (Balkar vd., 2016). Geçici koruma altındaki Suriyeliler için kurulan geçici eğitim merkezleri (GEM) farklı yaş grubundan çok sayıda 18 yaş altı çocuğa eğitim vermiştir (Balkar vd., 2016). Bu kurumların sağladığı temel eğitimden sonra, 1. ve 2. nesil göçmen öğrenicilerin ilk ve ortaöğretim kurumlarına kaydedilerek eğitimlerine devam etmeleri sağlanmıştır (İşigüzel & Baldık, 2019). Ayrıca Türkçe öğretim merkezleri (TÖMER), dil öğretim merkezleri (DİLMER) gibi kurumlar yoluyla da 18 yaş üstü yetişkinler için Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi sürmüştür (Göktentürk, 2016; Kara & Işır, 2021).

İkinci dil olarak Türkçe öğretimi tabii bir şekilde öğrenme çevresini oluşturan Türkiye'nin şartlarından etkilenmektedir (Çangal, 2022; Dilek vd., 2018; Saricoban, 2012). Yapılan çalışmalar sıklıkla sınıf içi öğrenmelerinin zenginleştirilmesine odaklanmakta, bununla beraber öğrenicilerin şahsi karakteri, kurum bazındaki çevresi, aile ve okul dışı çevre ile Türkiye'nin mevcut şartlarından etkilendiklerini de göstermektedir. Öncelikle sınıf içi öğrenme süreçlerinin yürütücüsü olarak öğretmenlerin yeni model, strateji ve teknikleri sınıf içi süreçlere getirerek öğrenme süreçlerini zenginleştirme teşebbüsünden bahsedilmelidir (Şimşek & Bakir, 2019; Yazıcı & Göktentürk, 2020). Öğrencilerin şahsi karakterlerine bakıldığında ana dilleri yahut miras dilleri de ikinci dil olarak Türkçe öğrenme süreçlerini etkileyebilmektedir (Benmamoun vd., 2013; Toprak Ay & Göktentürk, 2023). Aynı zamanda öğrencilerin derse, Türkçe metinlere, kullanılan materyallere ve Türkçe öğrenmeye yönelik sahip olduğu psikometrik değişkenlerin de etkileri raporlanmış görünmektedir (Aydın & Avaroğlu, 2023; Moralı & Boran, 2021). Ailenin sosyoekonomik ve sosyokültürel altyapısı da ikinci dil olarak Türkçenin öğretiminde etkili görünmektedir (Smits & Gündüz-Hoşgör, 2003; Smits & Hoşgör, 2006). Ayrıca ülkenin mevcut demografik yapısı ve dil örüntüleri bakımından oluşturduğu yapının da etkili olabileceği söylenebilir.

Her ne kadar ikinci dil olarak Türkçe öğretimi ve onun alt boyutlarını oluşturan dinleme, okuma, konuşma ve yazma eğitimleri çok sayıda değişkenden oluşsa da geniş bir çerçeve içinde bütünlüklü olarak ele alınması literatürdeki çalışmalarda yer almış değildir.Bahsedilen başlıkların oluşturduğu arka planı ise ekoloji olarak ifade etmek mümkündür (Bronfenbrenner, 1979a; Göktentürk vd., 2023; Zumbo vd., 2015). Ekoloji kişinin kendi karakterinden yaşadığı zaman döngüsüne kadar çok katmanlı bir yapıyı ifade etmekte ve şahsi karakterle ilgili değişkenleri sürekli bir etkileşme döngüsünde etkileyebilmektedir (Barron, 2006). İkinci dil olarak Türkçenin öğretimini de bu çerçeve içinde ele alabilmek hem ekolojik arka planın belirli temalar doğrultusunda incelenmesini sağlayacak hem de Türkiye için ilgili ekolojik boyutların keşfedilmesine katkı sağlayacaktır.

Bahsedilen başlıklar doğrultusunda Türkiye'de gerçekleşmekte olan ikinci dil olarak Türkçe öğretimi süreçlerinin ekolojik arka planının nelerden oluştuğunun belirlenmesi çalışmanın ana problemini oluşturmaktadır. Bu eksende Bronfenbrenner sonrası çalışmalar incelenerek ekolojik tabakaların neler olduğu aydınlatılmış ve ilgili

tabakaların Türkiye evreni için hangi tema ve kategorilerden oluştuğunun belirlenmesine gayret edilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

İkinci dil olarak Türkçe öğrenme süreçleri yaş grupları ve yaş onlara yönelik oluşturulan müfredatla inşa edilmiş eğitim süreçleriyle yakından ilgilidir (Nohl & Somel, 2015). Bakıldığında göç süreçleri ve mültecilik, geçici koruma altında olma vb. gibi başlıklar sebebiyle Türk eğitim sistemine veya Türkiye'deki sosyal hayata intibak etmesi gereken milyonlarca insan bulunmaktadır (McAuliffe & Khadria, 2019; UNICEF Türkiye, 2022). Göçler aynı zamanda eğitim sistemindeki her basamak için heterojen alt grup sayısını artırmakta ve ilgili grupların ikinci dil olarak Türkçe öğrenme süreçlerinin ekolojik arka planını keşfetmeyi gerekli kılmaktadır (Rong & Preissle, 2008). İlkokul (MEB, 2024c), ortaokul (MEB, 2024a) ve lise (MEB, 2024b) için ayrı müfredatlarda eğitim verilmesi bu üç grubun ayrı kümeler olarak ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Ardından üniversite ve sonrası yetişkin hayatını ifade ettiği için bu kısım ayrı bir başlık olarak ele alınmış ve 18 yaş üstündeki gruplar yetişkinlerin ikinci dil olarak Türkçe öğrenmesinin ekolojik arka planını keşfetmek için çalışılmıştır. Üniversite öğrenicileri bilhassa üniversite hayatı içerisinde iş hayatına başlayabilmekte bazen erkenden mesleki hayata atılarak ailelerinin ekonomik geçim süreçlerine katkıda bulunabilmektedir (Hall, 2010). Keza göç süreçleri yeni bir ülkeye intibak etmenin yanında bu ülke içerisinde maddi ihtiyaçların karşılanması gibi sıkıntıları beraberinde getirmektedir (De Castro vd., 2006; Penninx, 2019). Sıkıntıların aşılarak gerekli entegrasyonun sağlanması için ikinci dil öğretimi büyük bir ehemmiyete sahiptir (Resnyansky, 2016).

2011 yılında Suriye'deki iç savaşın neticesinde dünyada büyük bir göç dalgası yaşanmıştır. Bu göç dalgasının bir sonucu olarak son yıllarda, milyonlarca Suriyeli çevre ülkelere ve özellikle Türkiye'ye göç etmiştir (Esen & Duman, 2016). Türkiye UNICEF'in 2016 yıl sonu verilerine göre dünyada en fazla mülteciye ev sahipliği yapan ülkedir (Kalkınma Bakanlığı, 2018). Uluslararası Göç Örgütünün 2022'de yayımladığı rapora göre Göç İdaresi Genel Müdürlüğü'nün (GİGM) açıkladığı rakamlar ışığında, Türkiye topraklarında 5 milyondan fazla yabancı uyruklu bulunmaktadır (World Migration Report 2021, 2022). 2024 yılı Nisan ayı itibarıyla elde edilen son rakamlara göre geçici koruma altındaki Suriyelilerin sayısı

3.116.713'tür. Suriye yanında Afganistan, İran İslam Cumhuriyeti ve Irak gibi ülkelerden gelen uluslararası koruma statüsünde mülteciler bulunmaktadır. Ayrıca 2024 yılının Nisan ayı verilerinin ışığında ikamet izni ile Türkiye'de bulunan yabancıların sayısı 1.120.698 olup bu izne en çok başvuran ilk üç uyruk Türkmenistan, Rusya ve Irak'tır (T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2024).

İkinci dil kavramından söz etmek ancak çok sayıda dilin konuşulduğu toplumlarda ve ülkelerde mümkündür (Tochon, 2019). Bununla birlikte hemen hemen dünyadaki gelişmiş ülkeler ile az gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelerde çok dilli ve çok kültürlü bir yapı varlığını sürdürmektedir (Oruç, 2016). Oluşan göç dalgası sonucunda ikinci dil olarak Türkçe öğretimi ihtiyacının artması ilgili süreci etkileyen muhtemel ekolojik değişkenlerin açığa çıkarılması ihtiyacını kaçınılmaz kılmaktadır (Göktentürk, 2021). İkinci dil olarak Türkçe öğrenimi Türkiye'ye intibak amacıyla dil öğrenenleri ifade ettiği için (Richards & Schmidt, 2013) bu çalışmanın odağını ilgili sürecin ekolojik arka planı oluşturmaktadır. Araştırmanın öncelikli amacı ilkokul, ortaokul, lise ve yetişkin gruplarının ikinci dil olarak Türkçe öğrenme süreçlerinin ekolojik arka planını belirlemektir.

Çalışmada belirlenen her grup (ilköğretim, lise, yetişkin) ayrı bir heterojen altyapı olarak ele alınarak amaçlar şekillendirilmiştir. Bu doğrultuda ikinci dil olarak Türkçe öğretim süreçleriyle ilişkilendirilen muhtemel değişkenlerin ekolojik arka planı ifade eden tabakalar aracılığıyla açıklanması çalışmanın ana amacını oluşturmaktadır. Odaklanılan grupların ana özelliği geçici koruma, göçmenlik, kalıcı ikamet ve benzeri sebeplerle Türkiye'de ikinci dil olarak Türkçe öğrenen veya öğrenmiş olan kişilerden oluşmasıdır. Bu çerçevede ilgili grupların ikinci dil olarak Türkçe öğrenme süreçlerinin ekolojik arka planının açığa çıkarılması yoluyla müfredat veya öğretim programları için odaklanılabilecek başlıklara yönelik bir rehber oluşturulması da hedeflenmiştir.

1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi

Araştırmada veri havuzunun ikinci dil olarak Türkçe öğrenme süreçlerini kapsayıcı bir şekilde tasvir etmesi için problem cümlelerinin, odaklanılan 4 gruba göre şekillenmesine çalışılmıştır. Her grup ayrı bir problem alanı olarak belirlenmiş ve eğitim kademeleri doğrultusunda cümleler şekillenmiştir. Böylece araştırmanın amaçları doğrultusunda problem cümleleri şu şekilde oluşturulmuştur:

1. Türkiye'de ilkokul seviyesinde ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin ekolojik arka planı nasıldır?

2. Türkiye'de ortaokul seviyesinde ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin ekolojik arka planı nasıldır?

3. Türkiye'de lise seviyesinde ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin ekolojik arka planı nasıldır?

4. Türkiye'de yetişkin seviyesinde ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin ekolojik arka planı nasıldır?

1.4. Araştırmanın Ehemmiyeti

Bu araştırmanın kısa zamanlı ve uzun zamanlı potansiyel etkileri yoluyla çok sayıda katkı sunabileceği öngörülmektedir. Öncelikle yapılan araştırma Türkiye'deki ikinci dil olarak Türkçe öğretimi süreçlerinin ekolojik arka planını tasvir etmek yoluyla literatüre kıymetli katkılar sunmak hedefindedir. Suriye iç savaşının ardından göçler (Esen & Duman, 2016) sonrası ehemmiyeti artan Geçici Eğitim Merkezi (GEM), Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) ve Dil Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi (DİLMER) için de çalışma sonuçlarının rehber olması ve ilgili müfredatlara katkı sunması istenmektedir (Türkiye Maarif Vakfı, 2020). Araştırmanın sahip olduğu ekolojik bakış açısı bu minvalde ciddi bir fonksiyona sahiptir (Göktentürk vd., 2023). Türkiye'nin ikinci dil olarak Türkçe öğretimi sıklıkla Avrupa Dil Portfolyosu üzerinden şekillenmektedir ve portfolyo aksiyon odaklı bir yaklaşımı öne çıkarmaktadır (Council of Europe, 2020). Ayrıca Maarif Vakfı tarafından teklif edilen yabancılara Türkçe öğretimi programında sosyokültürel kontekst dikkate alınmış olsa da sistematik bir ekolojik çerçeve görülmemektedir (Türkiye Maarif Vakfı, 2020).

Dolayısıyla bu çalışma, Zumbo'nun bakış açısıyla oluşturulan çerçevenin (2015) Türkçede yapılan ölçme araştırmalarının ardından (Göktentürk, 2021; Göktentürk ve diğerleri, 2023; Sağlam ve diğerleri, 2023), ikinci dil olarak Türkçe öğretimine yönelik ilk adımı oluşturacaktır.

Araştırmanın ikinci ehemmiyeti Türkiye'de giderek artan tartışmalara konu olan göç ve mülteci probleminin kritik bir ayağına, yani dile odaklanmasıdır. Türkiye'de genellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretimine odaklanılmaktadır (Biçer, 2012; Kara & Işır, 2021; Türkiye Maarif Vakfı, 2020). Mevcut tabloda ikinci dil olarak Türkçe

öğretiminin geri planda kaldığı söylenebilir. Çalışma bu sebeple dünyadaki literatürle uyumlu olarak Türkiye dışında Türkçe öğretimini ifade etmesi gereken yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin (Csizér & Kontra, 2020; Johnson, 2017) yanında Türkiye'ye entegre olmak ihtiyacı doğrultusunda gerçekleşen ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin (Cook, 2013; Ellis & Wulff, 2019) literatürüne de katkı sunmaktadır. Çalışma ikinci dil olarak Türkçe öğretimini merkeze almaktadır. Bununla beraber ikinci dil olarak Türkçe öğrenenlerin yaşama şartları, hayattaki hedefleri ve Türkiye'ye entegrasyon süreçleri gibi çok sayıda boyuta da ışık tutmaktadır. Dolayısıyla Türkiye kontekstinde ikinci dil olarak Türkçe öğrenen entegrasyon sürecindeki öğreniciler için de sürecin nasıl işlediğine dair literatürdeki belirliliğinin artmasına katkı sunulmuştur.

Çalışmadan hareketle ortaya konan tablonun üçüncü ehemmiyeti de farklı yaş gruplarına odaklanmak yoluyla sunulan kapsayıcı çerçevedir. İlkokul (MEB, 2024c), ortaokul (MEB, 2024a) ve lise (MEB, 2024b) bünyesinde farklı farklı gerçekleşen eğitim öğretim süreçleri Türkçe öğrenmeyi her yaş grubunda farklı ele almayı gerekli kılmaktadır. Yetişkin eğitimi ise üniversite ve sonrasını kapsamakta ve genellikle yüksek öğrenim ve sonrasını ifade etmektedir (Gal vd., 2020). Bu grup aynı zamanda potansiyel iş gücü anlamına geldiğinden nitelikli göç süreçleri için en fazla odaklanılması gereken gruplar arasındadır (Vézina & Bélanger, 2019). Göçlerin verimli bir nüfusa dönüşmesindeyse eğitim kurumları katalizörlere dönüşmektedir (Morrice vd., 2017). Çalışmada yetişkin grubunun da eklenmesi ile kapsayıcı bir örüntü silsilesi oluşturulmuştur. Böylece ilköğretimden yetişkinliğe odaklanılabilecek değişken yapıları için muhtemel bir yol haritası oluşturulmaktadır.

Bu çalışmanın öne çıkan son katkısı da sunacağı pratik uygulama teklifleri ile gelecek araştırmalara dair sunacağı tavsiye ve tekliflerdir. Doğrudan katılımcılarla yapılan görüşmeler sonunda veri derinliğine odaklanılacağından zengin bir kategori örüntüsüne ulaşılması fenomenolojik desenle tasarlanan görüşme çalışmalarının öne çıkan özelliklerindendir (Creswell, 2009, 2016; Giorgi, 1997). Çalışmanın Bronfenbrenner sonrası (1977, 1979a) dönemde oluşturulan Zumbo'nın ekolojik çerçevesinden hareket etmesi ise (2015) dağınık değişkenler yığını hâlinde sunulan bir rapor oluşmasına mani olmaktadır. İlgili çerçeve sadece ekolojiyi bir tema olarak ele almamakta, araştırmada açığa çıkarılan her bir değişkenin birbiri ile nasıl bağ kurabileceğine dair sistematik bir örüntü kurma rehberine dönüşmektedir. Nitekim, özellikle nicel araştırma metodolojisi ile yapılan çalışmalarda farklı kontekstlerdeki

örüntülerin keşfedildiği görülmektedir (Chen & Zumbo, 2017; Li vd., 2022; Saglam vd., 2023a; Sağlam vd., 2023b; Zumbo, 2015, 2017). Çalışmadan hareketle sunulacak olan tavsiye ve tekliflerin de eğitimcilerin sınıf içi ve dışı süreçlerdeki uygulamalarını, araştırmacıların yeni çalışmalarını ve politika yapıcıların ürettikleri politikaları beslemesi öngörülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın bahsedilen amaçları ve oluşturduğu problem cümlelerinin kapsadığı alan yanında sınırlılıklarının da göz önüne alınması faydalı görülmektedir. Araştırmanın birinci sınırlılığı nitel bir veri toplama süreci içermesidir. Dolayısıyla veri toplanan dört grup için de (ilkokul, ortaokul, lise öğrenicileri ve yetişkinler) elde edilen sonuçlar o gruplarla sınırlıdır. İkincisi sosyal bilimler alanında veri toplamanın tabii bir sonucu olarak veriler hayatın bir dönemine ait belirli bir zaman dilimine ait yansımaları içermektedir (Van Der Stede, 2014). Bu sebeple farklı zaman dilimlerinde de çalışma verileri ile benzer sonuçlar elde edilip edilemeyeceği bilinebilir değildir. Üçüncüsü ise yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ikinci dil olarak Türkçe öğretiminden doğan tabii farktır (Broughton vd., 1980; Ortega, 2014). Yabancı dil olarak yurt dışındaki Türkçe öğretim süreçleri bu çalışmanın dışında tutulmuş ve veri havuzuna dâhil edilmemiştir. Dördüncüsü her ne kadar katılımcılar Türkçe öğrenme süreçlerine yönelik ilgili başlıkları negatif ve pozitif yönde etkileyen unsurlar olarak belirtse de etkileyici unsurlar arasında bir bağ kurmamıştır. Dolayısıyla muhtemel açıklayıcılar arasındaki ilişki bilinmemekte ve araştırmada bununla ilgili bir bulgu sunulmamaktadır. Beşincisi bu araştırma Türkiye'ye göç etmiş veya vatandaşlık, dil eğitimi gibi amaçlarla gelmiş bireylerle yapıla görüşmelerle sınırlıdır. Çalışmaya Kürtçe, Zazaca, Lazca Çerkezçe, Ermenice, Rumca gibi miras dillerini konuşan ve Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen gruplar dahil edilmemiştir. Bunun yanı sıra ikinci dil olarak Türkçe öğretimi göç kaynaklı ihtiyaçlarla ele alınmıştır. Bu durum araştımanın odağı gereği kapsam dışında bırakılmıştır ancak Türkçenin ikinci dil olarak öğreniminde daha geniş bir perspektife ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Son olarak elde edilen bilgiler literatüre katkı sağlayacak bir derinliktedir. Yine de görüşme çalışmalarından elde edilen kod ve kategorilere ek olarak yeni bir kodun farklı araştırmalarda elde edilmesi ve yeni bir bilginin kazanılması her zaman mümkündür.

2. TEORİK ARKA PLAN

Araştırmanın bu aşamasında problem cümlesini şekillendiren teorik arka planın sunulması planlanmıştır. Bu çerçevede ikinci dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılmış çalışmalar ve ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin çerçevesi açıklamaların ilk basamağını oluşturmaktadır. İkinci adımda ikinci dil olarak Türkçe öğretimini şekillendiren teorilere yer verilmiştir. Son iki basamakta ise önce ekolojik sistem teorisi ve dünyadaki etkileri ile Zumbo'nun bakış açısında şekillenen yeni paradigma aktarılmıştır.

2.1. İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi

İkinci dil kavramının öncelikli özelliği bir insanın ana dilini edinmesi sonrasında intibak ihtiyaçları ile uyumlu olarak öğrendiği ve kullandığı çevresindeki herhangi bir dil olmasıdır (Cook, 2013). Ana dilinden farklı olarak doğumla birlikte edinilen ve yakın sosyal çevre ile kazanılan dilden farklı bir dili ifade etmektedir. Bu dilin edinilmesi sıklıkla hayatın ilerleyen dönemlerinde okulda, parkta, işte veya ikinci dil olarak öğrenilecek hedef dili konuşan insanlarla kurulan sosyal etkileşimlerle gerçekleşir (Lightbown & Spada, 2021). Bu dil yalnızca bireyin iletişim becerilerini geliştirmekle kalmaz aynı zamanda kişinin kültürel ve toplumsal entegrasyonunu da sağlar. Bu süreç dili bir öğrenme aracı olmanın da ötesine taşıyıp kişinin sosyal etkileşimlerinde etkin bir uyum aracı hâline getirir. Dolayısıyla ikinci dil öğrenimi kişinin çevresine katılımını derinleştiren bir uyum süreci olarak da değerlendirilebilir.

Yabancı dilden farklı olarak genellikle belirli bir ülkede veya bölgede mühim bir rol oynayan ve o yere intibak etmek için kullanılması gereken dili vurgulamaktadır. Yabancı dil ise ikinci dil gibi günlük hayat içerisinde kullanılmaktan ziyade ekonomik, ticari, akademik veya başka bir işin gerçekleştirilmesi için öğrenilmektedir (Ellis, 2008). Yabancı dil kişinin yaşadığı coğrafyada veya kültürde yaygın olarak konuşulmamaktadır (Johnson, 2017). Bir başka ayırt edici özellik ise yabancı dilin bir öğretmen veya alanında uzman kişi tarafından öğretilmek üzere telaffuza, kelime bilgisine ve dilbilgisine odaklanmasını vurgularken; ikinci dil becerileri tabii bir

çevredeki iletişim süreçlerinde kullanılarak kademeli olarak edinilmektedir (Saville-Troike & Barto, 2017). İkinci dil edinimi genellikle öğretilen ve edinilen unsurlara birlikte maruz kalmayı da içerebilir. Örneğin bir kişi sınıf içinde ikinci dili öğrenirken, aynı zamanda bu dille ilgili sınıf dışı etkilere maruz kalarak (medya, ikinci dil kullanıcıları vb.) dil becerilerini geliştirebilir (Lightbown & Spada, 2021).

İkinci dil kavramından bahsetmek için kişinin edinilen dilin konuşulduğu bir ortamda yaşaması gerekir (Moeller & Catalano, 2015). İkinci dilin esas fonksiyonu başka bir dil konuşan kişiler arasında sosyal hayatın devamını sağlaması ve kişinin yaşadığı ülkede veya bölgede iletişim kurabilmesini mümkün kılmasıdır (Slabakova, 2016). Bu durumda, dil öğrenimi sadece iletişim için değil, aynı zamanda toplumda hayatta kalma ve başarılı olma açısından da gereklidir (Richards & Schmidt, 2013). Dünya genelinde ikinci dilin örneklerini görmek mümkündür. Amerika'dan bir örnek olarak ülkeye farklı sebeplerle gelen göçmenlerin İngilizce öğrenmesi gösterilebilir. Başka bir örnek İspanya'nın özerk bir bölgesi olan Katalonya'da İspanyolca konuşanların o bölgede Katalanca öğrenmesidir. Bununla birlikte Japonya'da ise İngilizce bir yabancı dil olarak öğretilir ve öğrenilir; çünkü İngilizce Japonya'da yerleşik bir topluma veya kültüre ait bir değildir (Yashima, 2002).

İkinci dil öğretimi birinci dil veya ana dilin ardından hedef dilin coğrafyasında öğrenilen veya kazanılan bir dilin öğretim sürecini ifade eder (Long, 2014). Bu süreç pedagoji, öğrenme stratejileri ve sosyokültürel faktörler gibi çeşitli etkenleri içermektedir (Oxford, 1992). İkinci dilin öğretilmesi ikinci bir dilin edinim sürecini ve maruz kalma yoluyla öğrenenlerin yeni bir dil sistemini nasıl oluşturduğunu incelemektedir (Freeman & Richards, 1993). Böylelikle bir toplum için ortak olan dili ana dili olarak öğrenmemiş olan fertlerin aynı paydada buluşması sağlanmaktadır (Bairagi & Behera, 2012). Bu dil sadece iletişim için değil toplumda hayatta kalmak için de gerekli olabilir (Long, 2005). İlgili ihtiyaçlar ışığında ikinci dil ediniminin tabii iletişim çevrelerinde gerçekleştirilmesi teşvik edilirken aynı zamanda öğrenme çevreleri olan sınıflar da dikkate alınmaktadır (Hummel, 2021). Böylece öğrenicilerin dil edinimine yönelik farklı motivasyon ve ihtiyaçları dikkate alınır ve dilin edinilme sürecine dair kapsayıcı bir anlayış ortaya çıkar (Gass vd., 2020).

İkinci dil çalışmaları nelerin öğrenildiği ve nelerin öğrenilmediği, neden bazı öğrenicilerin ana dillerindeki kadar yetkin olamadığı ve bazılarının birden fazla dilde ana dili düzeyinde yetkinlik kazandığı gibi başlıkları dikkate almaktadır (Gass vd.,

2020). Ek olarak ikinci dil öğrenimindeki amaçlar ve motivasyonlar da yabancı dil öğreniminden farklılık gösterebilmektedir (Dörnyei, 1998; Håkansson & Norrby, 2010). İkinci dil öğrenenler genellikle dilin yaşandığı toplumda hayatta kalmak ve iletişim kurmak için motive olurlar (Gass vd., 2020). Bu sebeple ikinci dil öğretimi sıklıkla tabii bir çevre ile yabancı dil öğretimi ise sınıf içinde yapılandırılmış bir programla ilişkilendirilir (Durmuş, 2018).

İkinci dil öğretiminde kullanılan terimler arasında "D2 (Dil 2)" önemli bir yer tutar. Bu terim birinci dil (D1) ile karşılaştırılarak kullanılır ve genellikle hedef dil için kullanılır. Öte yandan, "yabancı dil" ve "ikinci dil" terimleri arasındaki ilişkinin anlaşılması için "D2" terimi kullanışlıdır çünkü ikisi arasındaki potansiyel karışıklığı giderir (Richards & Schmidt, 2013). Bu sayede ikinci dilin öğrenilmesinde kullanılacak stratejiler gibi özel alanlara çalışmak ve uygulama süreçleri geliştirmek de mümkün olmaktadır (Oxford, 1992). İkinci dil öğrenimi birinci dilin oluşturulmasından sonra ikinci bir dilin kazanılmasını ifade eder. Süreçte ana dili olarak adlandırılan D1'e karşı D2 veya hedef dil olarak adlandırılan dilin edinilmesi söz konusudur. Öğrenme aşamaları olumsuz dil aktarımı, gereksiz öğrenme bilgisi ve sözlü bilginin geçiciliği gibi faktörlerin etkilediği bir zihnî (cognitive) süreci içermektedir (Meng, 2023). Dil öğrenimi bir konuşma topluluğu ile sürekli temas veya yapılandırılmış dil çalışmalarını gerektiren uzun vadeli bir süreçtir (Ross & Masters, 2022). Dil yeteneği, motivasyon ve maruz kalma gibi şahsi farklılıklar, özellikle genç öğrencilerde ikinci dil öğrenimi için kritik bir rol üstlenmektedir (De Wilde & Goriot, 2022).

İkinci dil öğretimi geniş bir yelpazede çeşitli bileşenlerle birlikte düşünülmelidir. Bu bileşenler arasında STEM disiplinlerinin öğrenme çıktılarını iyileştirmesi (Crum, 2022), öğrenicilerin şahsi özelliklerini ifade eden değişkenler (Aytan vd., 2021; Bui & Baranovskaya, 2020) geniş bir arka planın varlığına işaret eden başlıklardır. Öğrenme sürecinde uyarıcıların zenginleştirilmesi ve bu yolda materyal iyileştirmesinin kullanımı da dikkate alınmaktadır (Monastursky vd., 2021). Dil öğretiminde öğreticilerin genelleştirmelerden kaçınması ve öğretme süreçleri öncesinde temel varsayımlarını belirlemelerinin istenmesi (Jacops vd., 2018) öğretmen boyutu için de dikkat çekicidir. Son olarak şahsileştirilmiş sanal senaryoların dil öğreniminde kullanılması gibi her ferdin ayrı bir kontekstte ele alınması (Xi & Huang, 2017) hem öğretim yapılan grubun tamamı hem de gruptaki her bir fert için ayrı bakış açıları

geliştirilmesi gerekliliği çıkarımına sevk edebilir. İlgili bileşenlerin bir araya gelmesi, ikinci dil öğretiminde kullanılabilecek çeşitli stratejileri ve araçları yansıtmakta ve dil öğrenimi sürecine geniş bir perspektif ile bakılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu unsurlar ikinci dil öğretiminde dilleri akademik disiplinlerle bağdaştırma, öğrenci ihtiyaçlarına ve inançlarına yanıt verme, dijital kaynakları kullanma, eleştirel düşünme becerilerini geliştirme ve dil öğrenimi için etkili sanal deneyimler sunma gibi gerekliliklere de işaret etmektedir (Gass vd., 2020).

Sunulan bilgiler çerçevesinde Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi Türkçe dışında bir ana diline sahip olan konuşucunun Türkiye'ye intibak edebilmek için Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenmesini ifade etmektedir. Örneğin Almanya'da yaşayan ve ana dili olarak Türkçe bilen kişiler için Almanya'ya intibak etmek için Almanca öğrenmek ikinci dil öğrenme sürecidir. Keza Türkiye'de ana dili Türkçe olmayan çocukların Türkçeyi arkadaşlarından veya okulda desteklerle öğrenmeleri ikinci dil olarak Türkçe öğretimine örnek teşkil eder (Oruç, 2016). Bununla birlikte Türkiye bursları ile lisans ve lisansüstünde eğitim alan TÖMER/DİLMER öğrenicileri, geçici koruma altında olup Türkiye'de yaşamak isteyenler, Türkiye'de kalıcı ikamet amacıyla gelip yerleşen göçmenlerin de Türkçe öğrenme süreçleri ikinci dil olarak Türkçe öğretimi kapsamında değerlendirilmelidir.

İkinci dil olarak Türkçenin öğretimi "iletişimsel", "gramer odaklı", "öğrenci merkezli" ve "bütünsel dil öğretimi" gibi isimlerle adlandırılan çeşitli yaklaşımlarla gerçekleştirilmektedir. Bu yaklaşımlar öğrenicilerin dil becerilerini geliştirmeye odaklanırken dilin yapı özelliklerini öğretmeyi ve öğrenicilerin ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlamaktadır (Sefer & Benzer, 2022). Öğretmenler öğrencilerin çevre faktörlerine bağlı olarak farklı öğrenme ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına göre ders planlarını şekillendirir ve çeşitli öğretim stratejilerini bir araya getirirler. Teknolojinin de katkısıyla dijital araçlar ve materyaller ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde mühim bir rol oynamaktadır (Kim vd., 2022). Bu noktada öğrenici grupların dil ihtiyaçlarının belirlenmesi, dil öğrenme süreçlerini etkileyen başlıkların dikkate alınması, öğrenme çıktıları ve süreç verimliliğini geliştirebilir (Çağ, 2022). Dil öğrenme sürecini etkileyebilecek değişkenlerin müdahale değişkenlerine dönüştürülerek işe koşulması ise bilhassa dil becerilerini geliştirmek bakımından faydalı olmaktadır (Karadağ & Ercan, 2022). Benzer şekilde yazma becerilerinin geliştirilmesi bakımından yapılan

pozitif müdahaleler kelime ve dilbilgisi öğrenimine katkı sağlamaktadır (Donuk, 2022).

Bununla beraber Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminin pedagojisinde bazı zorluklar mevcuttur ve geleneğe bağlı metotların öğrenicilerin özellikle gramer özellikleri ve iletişim olanakları gibi belirli ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığı görülmektedir (Karakaya, 2022). Yaklaşım bazındaki eksiklere ek olarak ikinci dil olarak Türkçe öğrenenlerin ihtiyaçlarının belirlenmesi, buna yönelik çalışmaların artarak materyal geliştirme noktasında katkı sağlanması faydalı olacak başlıklar arasında değerlendirilmektedir (Güneş vd., 2024).

2.2. İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öne Çıkan Teoriler

Dil edinimi kişilerin, özellikle de çocukların, dilbilgisi kurallarının açıkça farkında olmadan dili edindikleri tabii süreçleri ifade eder (De Villiers & De Villiers, 1978). Dil biçimine odaklanmaktan ziyade anlamın kavranmasına vurgu yapılmakta ve maruz kalma yoluyla dil becerileri organik yolla gelişmektedir (Richards & Schmidt, 2013). Dil kurallarını kavramayı ve kişinin performansını izlemek için şuurlu bir çabayı gerektiren dil öğreniminin aksine, edinim kendiliğinden ve kasıtlı talimat olmadan gerçekleşir (Colina, 2002). İkinci dil edinimi (İDE), kişilerin ana dillerinden başka bir dil öğrenme sürecini ifade ederek (Ellis, 2008) dilin ses sistemini, kelime dağarcığını, dilbilgisini ve anlamını çeşitli sosyal kontekstlerle kullanma bilgi ve becerisini edinmeyi içerir (Juffs & DeKeyser, 2006). İDE araştırmaları öğrencilerin dil bilgisi özelliklerini nasıl edindiklerini, ayrıca bu süreci etkileyen faktörleri, yaş, motivasyon ve hedef dil ile temas gibi değişkenleri incelemektedir (Larsen-Freeman & Anderson, 2011).

Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesi öğrenenler için çeşitli açılardan kritik faydalar sağlayan bir süreçtir. İlk olarak öğrenicilerin Türk kültürünü tecrübe etmeleri yoluyla gelenekler, âdetler ve değerler hakkında daha geniş bir anlayış geliştirmelerine imkân sağlar (Jasim, 2021). Bu sayede kişiler geniş bir kültürel anlayış ve empati geliştirme imkânına sahip olurken şahsi gelişme, kariyer ilerlemesi ve sosyal etkileşimler için fırsatlara erişmektedir (Nacak, 2021). Türkçeyi ikinci dil olarak öğretmede eğitimciler çeşitli öğretim metotlarına ve yaklaşımlara başvurmaktadır. Başvurulan metot ve yaklaşımlar farklı adlandırmalarla Türkçe literatürde yer almıştır. Gerçek hayat iletişimi ve etkileşime vurgu yapan "iletişimsel dil öğretimi" ile anlamlı görevleri

Türkçe olarak tamamlamayı içeren "görev odaklı öğrenme" ilgili yaklaşımlardan öne çıkanlar arasındadır (Ak Başoğul, 2022; Ak Başoğul & Aksu Raffard, 2020; Barın, 2004; Şeref, 2013).

İlgili teoriler ikinci dil öğretiminin farklı yönlerine ışık tutmaktadır. Kişilerin dilleri nasıl öğrendiklerini, zihnî (cognitive) gelişimin rolünü ve iletişim süreçlerinin fonksiyonunu anlamaya yardımcı olmaktadır (Pangaribuan, 2022). İkinci dil öğretimi alanında, dil edinimi sürecini anlamak ve etkili öğretim stratejileri geliştirmek amacıyla çeşitli teoriler öne çıksa da öne çıkan mühim teoriler davranışçı teori (Ravem, 1967), doğuştan gelen teori (innatist) (Mohamad Nor & Rashid, 2018), etkileşim teorisi (interactionist) (Mackey vd., 2012) ve iletişime dayalı teori (Gass & Mackey, 2014) şeklinde sıralanabilir.

Davranışçı teori. Skinner tarafından önerilen davranışçı teori çocukların dili öncelikle başkalarını taklit ederek ve olumlu pekiştireç alarak öğrendiklerini öne sürer ve dil öğrenimi sürecinde uyarıcı-cevap ve ödülleri vurgular (Skinner, 1986). Bu teoriye göre çocukların aldıkları pekiştireç türü ve miktarı dil davranışlarını şekillendirir ve potansiyel olarak ana dillerinde geliştirdikleri alışkanlıklardan etkilenmelerine sebep olur (Rubio & Conesa, 2023). Davranışçılık 1940'lardan 1970'lere kadar ikinci dil öğretim yaklaşımlarını ciddi ölçüde etkilemiş, öğrencilerin taklit yoluyla öğrenmesi, diyalogların ve cümle yapılarının ezberlenmesi ile karakterize edilmiştir. Özetlemek gerekirse bu teori dil öğretim sürecinde, özellikle de ikinci bir dil öğrenme alanında çevre faktörlerinin, pekiştirmenin ve alışkanlık oluşumunun ehemmiyetini vurgular (Hussein, 2020).

Doğuştan gelme. Chomsky'nin önermesine dayanan doğuştan gelen ikinci dil edinimi teorisi insanların dil öğrenmeye uygun zihnî kapasitelerle doğduğunu öne sürer (Sisk, 2019). Bu kapasiteler kişilerin çeşitli dillere maruz kalarak dil kurallarını dil edinme aygıtı ile çıkarmalarını sağlar ve global dilbilgisinin diller arasında paylaşılan prensipleri içerdiği varsayılır (Chomsky, 1998). Doğuştan gelen yapılara yapılan bu vurgunun çevre faktörlerinin ve dile maruz kalmanın dil öğrenimi üzerindeki etkisini gölgeleyebileceğine dair eleştiriler bu teorinin eksik kalabileceği başlıkları vurgulamaktadır. Dolayısıyla tecrübe ve etkileşimin rolünün daha fazla yer bulması gerektiğine dair eleştiriler almıştır (Lightbown & Spada, 2021).

Etkileşim teorisi. İkinci dil öğretiminde öne çıkan başka bir teori ise Vygotsky tarafından teklif edilen etkileşim teorisidir. Hem birinci (D1) hem de ikinci dil (D2) ediniminde sosyal etkileşimin ehemmiyetini vurgulayan bu teori özellikle ikinci dili öğrenmeyi öğrenen merkezli yaklaşımla ve sosyal etkileşimlerin zihnî (cognitive) gelişim üzerindeki etkisiyle açıklar (Maflah Alharbi, 2023). Bu teoriye yönelik yapılan araştırmalar, ikinci dil öğrenmenin öğrenenlere anlamlı etkileşime girme, dil çıktılarını ayarlama ve dil yapısına katılma fırsatları sunduğunu ve böylece dil edinimine yardımcı olduğunu ifade etmektedir (Hussein, 2020). Teori doğuştan gelen kapasiteler ile çevre faktörleri arasındaki dinamik ilişkinin altını çizerek çocuklarda dil edinme süreçlerinin karmaşık tabiatını açıklamaya çalışmaktadır (Mahn, 2012).

İletişim. Bir diğer teori olan iletişime dayalı teoriye göre, başarılı dil öğrenimi sadece dil formlarını ve yapılarını kavramayı değil, aynı zamanda dilin çeşitli iletişim süreçlerinin nasıl işlediğini anlamayı da içerir (Lightbown & Spada, 2021). Bu teori odağını, salt dilbilgisi alıştırmalarından gerçek hayat senaryolarındaki anlamlı etkileşime kaydırmaktadır (Mitchell vd., 2019). Öğrencilerin yalnızca dilbilgisi kurallarına odaklanmak yerine, anlam aktarmayı ve yorumlamayı gerektiren gerçek iletişim vazifelerine katılmaktan daha fazla fayda sağladığını ileri sürmektedir (Azimova, 2019). İletişime dayalı bu teori veriye dayalı öğrenmeyi (data driven learning) baz alarak otantik iletişim ve etkileşime öncelik vermektedir (Lee vd., 2020). Böylece etkili iletişimi teşvik etmek için rol oyunları, simülasyonlar ve otantik materyaller gibi gerçek hayattan dil etkinlikleri kullanılabilir (Brown & Lee, 2015; Johnson, 1982; Larsen-Freeman & Anderson, 2011). Başvurulan yollar öğrenicilerin çeşitli sosyal ve kültürel bağlamlarda dili etkili bir şekilde kullanma yeterliliklerini geliştirmeyi, fonksiyonel dil becerilerini ve iletişim yeterliliğini teşvik etmeyi amaçlar (Kukharska, 2022). Böylece yetkinliklerin geliştirilmesine de katkı sunulmaktadır (Richards & Rodgers, 2014).

Aksiyon (eylem) odaklı yaklaşım: Bu yaklaşım dil öğreniminde fert ve toplum arasındaki etkileşimi ön plana çıkararak, öğrencilerin sınıf içinde dili aktif bir şekilde kullanmalarını sağlar. Öğrenicilerin çok dilli ve çok kültürlü varlıklar olarak kendi dil kaynaklarını kullanmaları desteklenir. Aksiyon odaklı yaklaşımda öğreniciler sosyal aktörler olarak kabul edilir ve dili sadece öğrenme aracı değil, aktif bir iletişim aracı olarak kullanmaları amaçlanır. Bu yaklaşımla, öğrenciler sosyal birer aktör olarak kabul edilip, dil kullanımına dair becerilerini görev odaklı etkinlikler yoluyla

geliştirirler. Bu etkinlikler, dilin yalnızca bir öğrenme konusu değil, anlam yapılandırma sürecinde toplumsal etkileşimleri kolaylaştıran bir araç olarak kullanılmasını teşvik eder. Aksiyon odaklı vazifeler dil dışı amaçları da kapsar ve öğrenme gezi planlama veya poster yapma gibi iş birliğine dayalı etkinlikler üzerinden gerçekleştirir. Ayrıca bu süreçlerde öğrenicilerin dil kullanımı gözlemlenebilir ve öz değerlendirmeleri yapılabilir. Sınıf içinde ise öğretmen merkezli yöntemler ve iş birliğine dayalı küçük grup çalışmaları arasında denge kurularak öğrencilerin sosyal ve dilsel etkileşime katılımı teşvik edilir(Council of Europe, 2020).

Çalışmanın temelini oluşturan ekoloji temelli bakış açılarına geçmeden önce ikinci dil öğretimini şekillendiren bir diğer unsur olarak Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesinden (AOÖÇ) bahsedilmelidir (TELC, 2013). Basamaklı dil öğretiminin benimsendiği bu metin ikinci dil öğretimini çok kültürlülüğün asli unsurlarından biri saymaktadır (Little, 2012). Bu çerçevenin benimsediği aksiyon odaklı yaklaşım Türkçenin ikinci dil öğretimi süreçlerinde öğrencilerin sosyal aktörler olarak benimsenmesinde etkili olmuştur (Türkiye Maarif Vakfı, 2019). Bilhassa TÖMER ve DİLMER içinde ikinci dil olarak Türkçe öğretimini etkileyen yaklaşım birçok araştırmanın yapılmasına dayanak teşkil etmiştir (Delibaş & Ağıldere, 2019; Dilidüzgün, 2015; İnce, 2021). Bununla beraber literatürde karşılaşılan kaynakların mühim kısmında ikinci dil ve yabancı dil farkı gözetilmeden başlıklandırmaların yapıldığı görülmüştür. Dolayısıyla ikinci dil ile yabancı dil öğretiminin iç yapısında çerçeve metninin etkisi tam bir belirliliğe ulaşmamış sayılabilir.

2.3. Ekolojik Sistem Teorisi ve Dünyadaki Etkileri

Bronfenbrenner'ın ekolojik sistem teorisi insanın gelişimini kişinin çevresiyle etkileşimi üzerinden anlamaya çalışan kapsayıcı bir çerçeve sunmaktadır. Bu teori biyolojik, psikolojik ve sosyal bilimlerin entegrasyonunu temsil eder ve toplumun içindeki fertlerin çevreleriyle olan karmaşık temas sürecini odağına alır (Bronfenbrenner, 1979a). Bu teoriye göre insan gelişimi yakın çevreden (örneğin aile) geniş toplum yapılarına (örneğin kültür) kadar uzanan birbiriyle bağlantılı kompleks bir örüntüden etkilenmektedir. Dolayısıyla insanlar ve çevreleri arasındaki karmaşık etkileşimlerini anlamak insan gelişimini anlamanın kıymetli bir ayağını oluşturmaktadır (Tong & An, 2024).

Model insanı ve onu doğrudan etkileyen unsurları içeren mikrosistemden başlayarak mezosistem içindeki etkileşimlere odaklanan çeşitli katmanlardan oluşur. Bu teori kişilerin çevreleri tarafından nasıl şekillendirildiğini ve farklı sistemler arasındaki karmaşık etkileşimleri anlamak için bir çerçeve de sunmaktadır (Holochwost vd., 2023). Araştırmacılar ekolojik sistem yaklaşımını kullanarak çevre faktörlerinin kişinin gelişimi ve refahı üzerindeki etkisini inceleyebilmekte, böylece insan davranışını ve fert-toplum ilişkisini anlamak için farklı değişkenler arasındaki ilişkileri görebilmektedir (Gonzales, 2020). Bu teoride dil becerilerinin kazanımı yalnızca çocuğun zihnî süreçleri, aile dinamikleri, sınıf içi etkinlikleri veya okul süreçleri ile sınırlı değildir. Aksine dil becerilerinin gelişimi okul sistemleri, aile ve sınıf arasında oluşan dinamik bir etkileşimin sonucudur. Bu dinamik etkileşimi dil ediniminin ekolojisi olarak okumak da mümkündür (Comer & Haynes, 1991; Kainz & Vernon-Feagans, 2007).

Bronfenbrenner ekolojik sistemler teorisini "biyoekolojik model" olarak da revize etmiş ve insanlar ile yakın çevreleri arasındaki dinamik etkileşimlere odaklanmıştır (el-Zaatari & Maalouf, 2022). Bu revizyon gelişimin evrilen tabiatını vurgulayarak, yakın çevredeki süreçlerin ehemmiyetine odaklanmaktadır. Ayrıca Bronfenbrenner'ın modelinin çağdaş gelişim paradigması içindeki yerini koruduğu ve gençlerin ruh sağlığı ve gelişimini anlamak için geçerliliğini sürdürdüğü vurgulanmıştır (Kelly & Coughlan, 2019). Teknolojideki ilerlemeler sonrası ekolojik sistem teorisinin tekrar gözden geçirildiği görülmektedir. Bu doğrultuda Bronfenbrenner'ın modeli çevrimiçi etkileşimleri yansıtan sanal mikrosistemleri içerecek şekilde uyarlanmış ve neo-ekolojik bir teori teklif edilmiştir. Bu yaklaşım dijital teknolojinin kültürel inançlar, değerler ve yakın süreçler üzerindeki etkisini anlamak için gerekli görülmüştür (Navarro & Tudge, 2023).

Bahsedilen sistemler insanın en yakın çevresinden başlamakta ve yaşadığı zaman dilimine kadar uzanan bir örüntüyü kategorize etme imkânı sunmaktadır (Navarro & Tudge, 2023; Paat, 2013). Teori, sosyal hizmet (Li, 2023), sağlık bilimleri (Eriksson vd., 2018) ve eğitim araştırmaları (Sağlam vd., 2023a; Sağlam vd., 2023b) gibi birçok alanda gelişmelere yol açmış ve farklı çalışmalara ilham vermiştir. Türkiye'de ise Bronfenbrenner'in araştırmaları sonrası ekoloji tabanlı çerçevelerin daha geniş eksende çalışılması çağrısı daha geniş çaplı araştırmaların gerekliliği için dikkat çekicidir (Göktentürk vd., 2023).

Ekolojik sistemler teorisi dil ediniminde de mühim bir rol oynamaktadır (Leather & Van Dam, 2003). Özellikle ikinci dil öğretimi yalnızca kişinin zihnî süreçleriyle değil, aynı zamanda okul sistemleri, aile ve sınıf arasında oluşan dinamik etkileşimlerin bir sonucu olarak gerçekleşir (Chong vd., 2023). Bu dinamik etkileşim dil öğrenmenin ekolojisini oluşturur ve öğrenicinin sınıf içi öğrenme ve uygulamalarını aile ve çevresiyle paylaşarak dil kullanımını dinamik bir süreç olarak ele alır (McDowall vd., 2017).

2.3.1. Bronfenbrenner'in Ekoloji Sınıflaması

Her ne kadar çalışma Brofenbrenner sonrasında Zumbo'nun geliştirdiği tabakalara odaklansa da (Zumbo vd., 2015) ilgili tabakaların arka planını anlamak için Bronfenbrenner'in sınıflamasını daha detaylı okumak faydalıdır. Bu doğrultuda aşağıda ilgili tabakaların açıklamaları sunulmuştur.

Mikrosistem. Bu tabaka kişinin en yakın çevresi olan aile, okul, akranlar ve bakıcıları kapsar. Mikrosistem insanın gelişiminde doğrudan etkiye sahip olan en küçük sosyal çevreleri ifade eder. Burada gerçekleşen etkileşimler çift yönlüdür, yani hem kişi hem de çevresindeki unsurlar birbirlerini karşılıklı olarak etkiler. Bu tabaka insan hayatına en yakın çevreyi ifade ettiğinden sıklıkla kişinin gelişiminde en fazla etkiye sahip değişkenlerin bu tabakada olması beklenmektedir (Sanders & Epstein, 2019).

Mezosistem. Bu katman kişinin mikrosistemindeki aktörlerin arasında kurulan bağları içermektedir. Örneğin aile ve okul arasında ilişki kurulması öğrenciyi etkileyen yakın çevre arasındaki ilişkilerdendir. Bu seviyedeki etkileşimler öğrencilerin yaşadığı tecrübe kaynakları olan aktörlerin birbirleriyle ilişkisini izah etmektedir. Keza ebeveynler ve öğretmenler arasındaki iletişim gibi faktörlerin çocuk üzerinde nasıl etkiler yaratabileceğinin incelenmesi çocuğun gelişimi için kritik süreçlerin anlaşılmasına katkı sunacaktır (Walker & Pattison, 2016).

Ekzosistem. Ekzosistem kişiyi dolaylı olarak etkileyen dış çevreleri kapsar. Bu seviyedeki sistemler insanın günlük hayatında doğrudan etkileşimde bulunmasa da hayat şartlarını ve hayatlarındaki gelişmeleri büyük ölçüde etkileyebilmektedir. Örneğin ebeveynlerin iş yerleri, toplum kaynakları ve yerel yönetim politikaları ekzosistemin bir parçasıdır (Sanders & Epstein, 2019).

Makrosistem. Makrosistem insanın içinde bulunduğu kültür ve toplum yapısını içermektedir. Toplumun değerleri, kanunları, gelenekleri ve kültürel normları bu

sistemde yer almaktadır. Toplum içindeki fertlerin tecrübelerini şekillendiren kültürel inançlar ve sosyoekonomik faktörler bu tabakanın asli unsurlarındandır (Walker & Pattison, 2016).

Kronosistem. Kronosistem insanın hayatı boyunca meydana gelen değişim ve dönüşümleri ifade ederek ömründeki dönemler arasındaki geçişleri ifade eder. Bu sistem hem beklenen (örneğin okula başlamak) hem de beklenmeyen (örneğin ebeveynlerin boşanması) hadiseleri de içermektedir. Son olarak insanın gelişim yolunu etkileyen tarihî hadiseler ve toplumdaki büyük gelişmeler bu tabakanın içindedir (Bronfenbrenner, 1979b).

Özetle Bronfenbrenner'in ekolojik sistemler teorisi insan gelişimini anlamak için çok tabakalı ve kapsayıcı bir çerçeve sunmaktadır. Teori kişilerin çevreleriyle olan karmaşık etkileşimlerini analiz etmek ve sosyal hizmet uygulamalarında kullanmak için geniş bir çerçeve sağlar. İç içe geçmiş tabakalar toplumdaki fertlerin hayatlarında çeşitli değişkenler arasındaki ilişkileri anlamamıza yardımcı olur. Teorinin dil edinimi, eğitim ve sosyal hizmet uygulamalarındaki yansımaları, insanın gelişim süreçlerine bütünlüklü bir bakış açısı sunar ve bu süreçlerdeki dinamik etkileşimlerin ehemmiyetini vurgular. Teori çağdaş gelişim paradigmaları içinde geçerliliğini koruyarak, insanın çevresiyle olan etkileşimlerinin karmaşıklığını anlamada kritik bir fonksiyon üstlenmektedir.

2.4. Zumbo'nun Görüşleri Işığında Şekillenen Ekolojik Çerçeve

Bronfenbrenner'in aktarılan görüşleri ve teorisi farklı alanları etkilediği gibi ölçme araştırmalarını da etkilemiştir. Özellikle madde tepki teorileri üzerine yapılan çalışmalar nicel araştırmaların ihtiyaç duyduğu gözlenebilir değişkenleri daha iyi yansıtacak tabakalandırmalara gereksinimi doğurmuştur (Zumbo, 2007). Ölçme süreçlerinde ekolojinin dikkate alınması, gerçek hayata uygun ve hayatın içinden (in vivo) ölçmenin gerçekleştirilmesi için yapılan çağrılara (Fox, 2003; McNamara, 2007) cevap olarak Zumbo ve diğerleri (2015) tarafından madde tepki süreçlerini anlamak için 5 tabakalı model geliştirilmiştir. Zumbo'nun ekolojik çerçevesinin en belirgin özelliği standartlaştırılmış şartlar altında gerçekleşen ölçme süreçlerinin (in vitro) ötesine geçme anlayışıdır (Zumbo, 2017). Üçüncü nesil diferansiyel madde fonksiyonu araştırmalarının öncüsü hâline gelen çerçeve bir yandan Türkçenin ölçme geleceği için bir çağrı (Göktentürk vd., 2023) diğer yandan yeni nicel modellerin

inşasında rehber olmuştur (Göktentürk, 2021; Li vd., 2022; Saglam vd., 2023; Sağlam vd., 2023; Toprak Ay & Göktentürk, 2023).

Sunulan çerçeve madde karakteristiğinden ülkeye yönelik değişkenlere kadar geniş bir yapıyı kapsamakta ve bir ülkenin eğitim öğretim süreçlerini ilgili tabakalar ışığında inceleme imkânı sunmaktadır. Göktentürk (2021) tarafından Türkiye'nin ekolojisi için uyarlanan 5 tabakalı model ikinci dil olarak Türkçenin öğretiminde de kullanılabilecek bir çerçeve sunar. İkinci dil olarak Türkçe öğretiminin ekolojisinin belirlenmesi için 4 tabaka ilgili modelde çalışmaya uyarlanmıştır: 1. şahsi karakter, 2. öğretmen, sınıf ve okul çevresi, 3. aile ve okul çevresi dışındaki çevre 4. eğitim sistemi, devlet ve milletin karakteri (Göktentürk vd., 2023). Bu çerçeveler araştırma sürecinin veri toplama araçlarını ve verilerin analizini şekillendiren ana başlıkları oluşturmuştur.

Şahsi karakter. Bu tabaka Bronfenbrenner'in de ifade ettiği proksimal süreçlerin bir parçası olarak tasarlanmıştır (Fox, 2003). Şahsi karakter insanın kişiliğini, davranışlarını veya psikolojik profilini ifade eden özelliklerdir (Heinonen & Nissen-Lie, 2020; Holopainen & Björkman, 2005). Bunlar zihnî beceriler, duygu eğilimleri, değerler, motivasyonlar ve benlik kavramı gibi unsurlardan oluşmaktadır (Ashton, 2023). Katılımcılar şahsi karakterlerini oluşturan değişkenlerle öğrenme sürecine dâhil olmakta ve kontekstin getirdiği diğer değişkenlerle iletişim kurmaktadır (Zumbo, 2017). Dolayısıyla şahsi karakter çerçevesindeki değişkenlerin anlaşılması katılımcıların sosyal bir alanda gerçekleştireceği teste tepki verme gibi eğitim-öğretim süreçlerinin daha derinlikli anlaşılmasını sağlamaktadır (Zumbo & Gelin, 2005).

Öğretmen, sınıf ve okul çevresi. Maddeye tepki süreçleri için daha spesifik bir temalandırmaya ihtiyaç duyan Zumbo'nun ekolojik çerçevesi (2015) okul içi çevreyi ayrı bir tabaka olarak ele almaktadır. Öğretmen, sınıf ve okul çevresi öğrencinin akademik ve sosyal gelişimi üzerinde etkili olan eğitim sisteminin parçalarını oluşturmaktadır (Göktentürk, 2021; Saglam & Goktenturk, 2024; Sağlam vd., 2023). Öğretmen öğrencinin öğrenme tecrübesini öğretim metotları, öğrenciyle etkileşim biçimi ve sınıf yönetimiyle şekillendirir (Saglam vd., 2023). Sınıf paydaşlarına sosyal etkileşim alanı sunar ve bu etkileşimler öğrenicinin sosyal ve akademik becerileri gibi çok sayıda özelliğini etkiler (Hirschy & Wilson, 2002). Okul çevresi ise fiziki şartları yönetim prensipleri ve kültürel yapısıyla şahsi karakterle doğrudan etkileşim içindedir (Shogren vd., 2013).

Aile ve okul dışı çevre. Şahsi karakter ile okul içi çevrede edinilen bilgiler sürekli bir döngüde aile ve okul dışı çevre ile etkileşime girmektedir (Subotnik vd., 2019; Vacha & McLaughlin, 1992). Aile çevresi ebeveynin yoluyla öğrencinin okul içi ve dışındaki öğrenme süreçlerini etkilerken (Bartoszuk vd., 2021), okul dışı çevre ise arkadaş grubu, mahalle, toplum normları ve kültürel etkileşimlerle öğrencinin sosyal becerilerini ve dünyayı anlamlandırma biçimini şekillendirir (Jones vd., 2008; Quay vd., 2002). Bu unsurlar öğrenicinin akademik başarısını ve eğitimle olan ilişkisini derinden etkileyen ekolojik çerçevenin mühim bir parçasıdır (Chen & Zumbo, 2017; Zumbo, 2017).

Eğitim sistemi, devletin ve milletin karakteri. Eğitim sistemi devletin karakterini ve milletin kültürel yapısını yansıtır ve eğitim sürecinin paydaşlarını etkiler (Stein vd., 2007). Devletin karakteri eğitim politikalarında belirleyici bir rol üstlenir. Bu politikalar millî değerleri yansıtır ve toplumun ihtiyaçlarını karşılamayı hedefler (Sahlberg, 2007). Milletin karakteri ise eğitimin içeriği ve öğretim yöntemlerinde kendini gösterir (Perry, 2009). Böylece toplum değerleri gelenekler ve kültürel normlar ve benzeri öğrencilere aktarılır (Terzuolo, 2018). Bu doğrultuda eğitim sistemi devletin topluma yönelik vizyonunu ve milletin öz değerlerini gelecek nesillere taşıyan bir araç olarak görev yapar (MEB, 2024a). Zumbo'nun ekolojik perspektifinde ise eğitim sistemi, devletin ve milletin karakteristiğinden şahsi karaktere kadar iç içe girmiş örüntüler hâlinde ilgili ekosistem ele alınmaktadır.

İkinci dil olarak Türkçe öğrenme süreçlerini etkileyen kaynaklara bakıldığında insan davranışını ve gelişimini anlamada sosyokültürel yapının dikkate alınması yoluyla ekolojinin de vurgulandığı görülmektedir (TELC, 2013; Türkiye Maarif Vakfı, 2019). Zumbo'nun öncülüğünde inşa edilen yeni bakış açısı ve çerçeve ise bilhassa Türkiye içinde ciddi bir konuya dönüşmüş olan ikinci dil olarak Türkçe öğretimine de bu noktada rehberlik edebilir. Madde tepki süreçleri için oluşturulan ekolojik çerçevenin bu doğrultuda ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin ekolojisini anlamak için temalar sunacağı öngörülmüştür. Her tabaka nicel değişken örüntülerini anlamak ve bir üst başlık oluşturmak için tasarlanmıştır (Göktentürk, 2021; Göktentürk vd., 2023; Zumbo vd., 2015). İkinci dil olarak Türkçe eğitiminde ise öğrenme süreçlerinin arka planı için bir yol haritası bulunmamaktadır. Bu doğrultuda Zumbo'nun tabakalarını araştırmanın yöntem bölümünde sunulan metodoloji ile muhtemel bir rehber teşkil edeceği söylenebilir.

3. METOT

Araştırma ikinci dil olarak Türkçe öğretimini bir fenomen olarak ele alarak çerçevelemek ve buradan hareketle oluşturduğu çerçeveyi indirgediği tabloda derinlikli incelemek amacındadır. Bu sebeple ilgili çalışma fenomenolojik desende yürütülmüştür (Cresswell, 2012). Fenomenler her ne kadar geniş bir zaman ve birikim ifade etse de bir çerçeve yaratılmak suretiyle çalışılabilmekte ve ondan farklı gerçeklik açıları açığa çıkarılabilmektedir (Giorgi, 2000). İkinci dil olarak Türkçe öğretimi süreçlerinin ekolojik arka planının çalışılabilmesi için ilkokul, ortaokul, lise ve yetişkin grubu 2023-2024 yılında öğrenim gören öğrenicilerle çalışılmıştır. Böylece belirli bir zaman diliminde belirli bir çerçeveye odaklanarak ilgili fenomenin yansımalarını elde etmek mümkün olmuştur.

Fenomenolojik desenin asli aşamalarına uygun olarak (Creswell, 2009, 2016; Pilarska, 2021) öncelikle belirlenen ikinci dil olarak Türkçe öğrenenlerin içinde bulundukları eğitim kademelerinin ayrı ayrı incelenmesi hedeflenmiştir. İkinci aşamada katılımcıların yaşadığı münferit tecrübelerin aktarılması için görüşmeler yapılarak görüşme verilerinin fenomeni yansıtan veriler olarak derlenmesi planlanmıştır. Üçüncü aşamada fenomen indirgendiği ekolojik çerçeve doğrultusunda analiz edilmiştir. Son olarak bulgular öz bir anlatım sağlayacak şekilde tema ve kategorilerle yapılandırılarak raporlaştırılmıştır.

Çalışma içinde çok sayıda farklı kademeden katılımcının kendi gerçekliklerini ortaya koyması istendiğinden araştırma yapılandırmacı paradigma ekseninde tasarlanmıştır (Pilarska, 2021; Ponterotto, 2005). Bu paradigma sağlık, eğitim ve benzeri birçok alandaki çalışmanın inşasında katkı sunabilmektedir (Lee, 2012; Trinidad vd., 2024). Çalışmanın raporlanması sürecinde ise Nitel Araştırma Raporları için Standartlar [=Standards for Reporting Qualitative Research] şeklinde O'Brien ve diğerleri (2014) tarafından teklif edilen aşamalar izlenmiştir. Ayrıca Yıldız Teknik Üniversitesi etik kurulu tarafından alınan onay çerçevesinde (bakınız birinci ek) sürecin araştırma etiğine uygun yürütülmesine gayret edilmiştir.

Bahsedilen standartlar çalışmanın desenine uygun olarak araştırma başlığının, özetinin öncelikle sunulmasını içerir. Ardından girişte probleminin nasıl formüle edildiğinin ve amacın/amaçların ifade edilmesi gerekir. Metot aktarımında ise çalışmanın beslendiği paradigma, araştırmanın karakteristiği ve esnekliği, yürütüldüğü kontekst, örnekleme stratejisi, etik ihlallerine karşı tedbirler, veri toplama süreci ve araçları, katılımcı profili, verilerin analizi ve güvenilirlik için kullanılan teknikler paylaşılmalıdır. Sonuçlar kısmında bulguların sentezi ve yorumlanması yapılmalı, bu yapılırken emprik veri ile bağ kurulmalıdır. Son olarak tartışma kısmında literatürde yapılmış önceki çalışmalarla bağ kurulması ve yapılan katkının izahı istenmektedir. Ayrıca çalışmanın sahip olduğu sınırlılıklar aktarılmalıdır (O'Brien vd., 2014).

3.1. Çalışma Grubu

Çalışma bu çerçevede ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin 4 ana grupta gerçekleşmekte olduğunu öngörerek ilköğretim, lise ve yetişkin gruplarına odaklanmaktadır. Türk eğitim sisteminin öğretim şemasının esas alındığı bu planlama ana okullarında ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin ciddi bir sistematik içerisinde başlatılmamış olması münasebetiyle ilkokullardan başlayarak oluşturulmuştur. Her kümenin ayrı bir müfredattan etkilenmesi ve yetişkin gruplarına kadar sınıfların muhtemel veri farklılıklarına gebe olması sebebiyle ilgili kümelerin alt tabakalarını oluşturan sınıfların temsil edildiği tabakalı örnekleme araştırmanın örnekleme metodunu oluşturmuştur (Creswell, 2009, 2012). Böylece ortaya çıkan çalışma grubuna ait tasviri bilgiler ise aşağıda birinci tabloda sıralanmaktadır. İlgili tabloda katılımcıların Türkiye öncesinde hayatlarında yer bulan ülke/ülkeler de sıralanmıştır. Toplamda görüşme yapılan katılımcı sayısı ise 48'dir.

Çalışmada her tabaka içindeki katılımcılara ulaşmak içinse kartopu örneklem metodu kullanılmıştır (Creswell, 2009, 2012; Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu metot çerçevesinde her tabakadan bir katılımcıya ulaşılmış, sonrasında ilgili katılımcının akranlarından veya yakın çevresinden tanıdığı bir diğer katılımcıya ilerlenmiştir. Böylece her tabaka için veri doyumuna ulaşılana kadar kartopu örnekleme sürdürülmüştür (Kerr vd., 2010). Böylece tabakaların alt grupları olan sınıf seviyesi için katılımcı sayıları farklı olsa da tabakada ilgili sınıf seviyesine dair doyuma ulaşmış bir veri havuzu oluşturmak mümkün olmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubu

Eğitim Seviyesi	Sınıf Seviyesi	Katılımcı Sayısı	Katılımcıların Geldiği Ülkeleri	Yaş Aralığı
İlkokul	Birinci sınıf	7	Almanya, Amerika, Fransa, Suriye, Ürdün	6-7
	İkinci sınıf	2	Zambiya, İsveç	8-9
	Üçüncü sınıf	8	Pakistan, Amerika, Suriye, İngiltere, Zambiya, Çin, Yemen, Avusturalya	9-10
	Dördüncü sınıf	3	Amerika, Ürdün, Avustralya	10-11
Ortaokul	Beşinci sınıf	5	Avustralya, İsveç, Suriye, Amerika,	
	Altıncı sınıf	4	Kore, Özbekistan, Mısır, Lübnan	11-12
	Yedinci sınıf	2	Avustralya, Suriye	12-13
	Sekizinci sınıf	1	Amerika	13
Lise	Dokuzuncu sınıf	3	Mısır, Suriye, Dubai	15
	Onuncu sınıf	2	Dubai, Çin	16
	On birinci sınıf	2	Suriye	17
	On ikinci sınıf	2	Suriye, Irak	18
Yetişkin	Üniversite hazırlık	3	Tunus, Suriye, Fas	25-36

Devamı

	Lisansüstü hazırlık	2	Mısır, Suriye	32-41
	Günlük hayata yönelik öğrenme	2	Suriye	34-65

3.2. Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Aracı

Araştırma sürecinde verilerin toplanması Zumbo ve diğerleri tarafından geliştirilen ekolojik modele uygun olarak yürütülmüştür. İlgili model madde tepki süreçleri esasına göre hazırlandığı için madde karakteristiğini tabakalarından biri olarak ele almaktadır (Zumbo vd., 2015). Bu tabaka araştırma amaçları ile örtüşmemesi sebebiyle çalışmadan çıkarılmış ve 4 tabaka hâlinde uyarlanmış olan modele göre veri toplama aracı hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile birebir görüşmeler yapılması planlanmıştır. Görüşmede sorulacak maddeler (1) katılımcının şahsi karakteri, (2) okul çevresi, (3) aile ve okul dışı çevre ile (4) Türkiye'ye yönelik değişkenlere odaklanmaktadır. Geliştirme sürecinde 2 Türkçe eğitimi alan uzmanından görüş alınmış ve kod geliştirme sürecinden uyarlanan tekrarlamalı (iterative) aşamalandırma yolu izlenerek (geri bildirim-tashih-uzlaşı) uzlaşıya sağlanana kadar madde geliştirme süreci devam etmiştir (Srivastava & Hopwood, 2009). Uzmanlar ilk turda uzmanlar soruların ekolojik çerçevede şekillenmesini uygun görmüş; ancak veri doyumuna katkı sağlaması için sondaj sorularını teklif etmiştir. Uzmanların teklifi doğrultusunda sondaj ifadeleri ve alt soruları eklenmiştir. Böylece 4 madde ve onların altında verilerin derinlik kazanmasını sağlayacak sondaj soruları ile veri toplama aracının inşası tamamlanmıştır. Kullanılan veri toplama formu Ek 2. Araştırmada Kullanılan Anket başlığında sunulmaktadır.

Verilerin toplanması sürecinde ise tabakalar için oluşturulan profilin temin edilmesi için görüşme süreci için gönüllü olan katılımcılarla birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İstanbul'daki ilköğretim birinci ve ikinci kademe, lise seviyesi ve yetişkin seviyesinde araştırmacının tanıdığı birer katılımcı ile görüşmelere başlanmıştır. Ardından katılımcıların tanıdığı diğer muhtemel katılımcılar için bilgi toplanmış ve önceki katılımcılar yoluyla kendilerine ulaşılmıştır. 2 hafta boyunca süren veri toplama süreci sonunda çalışma grupları tamamlanmıştır.

Görüşmeler öncesinde katılımcılara yarı yapılandırılmış görüşme formu sunulmuş ve görüşme öncesi ve sırasında rızaları alınmıştır. Elde edilen bilgilerin katiyetle 3.

kişilerle paylaşılmayacağı belirtilmiştir. Belirtilen aşamaların tamamlanması sonrası görüşme safhasına geçilmiştir. Her görüşme ortalama 5 dakika ile 10 dakika arasında sürmüş ve ses kayıt cihazında kayda alınarak kaydedilmiştir. Ardından transkribe edilmek suretiyle araştırmacı tarafından yazıya geçirilmiştir. Bununla beraber verilerin analizi sürecinde ses kayıtları vurgu, tonlama gibi anlam kayıtlarının kaybolmaması için esas alınmıştır. Danışman tarafından yapılandırılan görüşmelerde verilerin kayda alınması, transkribe edilmesi ve analize hazırlanması süreci için de düzenli geri bildirimler alınarak sürecin değerlendirilmesi sağlanmıştır. Veri güvenirliğinin sağlanması için veriler araştırmacı tarafından özel olarak satın alınan bulut depolama sistemi kullanılmıştır. İlgili veriler sadece araştırmacının erişeceği kullanıcı adı ve şifre ile kayıtlı dosyalama sisteminde tutulmaktadır.

3.3. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin hazırlanması sonrasında yazılı metin Atlas programına girilmiştir. Yazılı metnin kullanılması alıntıların sınıflandırılmasındaki kolaylık içindir. Bununla beraber anlam belirsizliği oluşmaması için araştırmacı tarafından depolanan ses kayıtları ile analizler yürütülmüştür. Yazılı verilerin analizi konuşma kontekstinde var olan vurgu, tonlama ve konuşmanın meyanı gibi anlam yapısını etkileyecek bazı kritik unsurlarda kayba sebebiyet verebilmektedir (Rutakumwa vd., 2020). Verilerin analizinde ise Atlas programında tematik analiz gerçekleştirilmiştir. Bu metot görüşme verileri içindeki tematik yapıların ve onların alt boyutlarını ifade eden örüntülerin keşfedilmesini sağlar (Braun & Clarke, 2006). Verilerin kodlanması sistematik bir şekilde yapılır ve analizler sonucunda oluşturulan kodlar oluşturdukları temalar altında derlenir. Bu sürecin son aşamasında ise oluşturulan kod ve kategoriler literatürdeki karşılıkları ile eşleştirilmek suretiyle tashih edilir.

Atlas programı bu doğrultuda ses kayıtlarını da analiz etme imkânı sunarak araştırmacıya kolaylıklar sunmaktadır (Woods vd., 2016). Transkribe edilmiş veriler yerine vurgu ve tonlama gibi detayların kaybolmasına sebep olmayan ses kayıtlarını analiz imkânı sunması analiz güvenirliği için ciddi bir avantaj olarak düşünülebilir (Creswell, 2016). Dolayısıyla program temalandırma ve alt kategoriler için sunduğu arayüz ile bulguların yapılandırılmasına katkı sunmaktadır.

Programda nihai formunu alan tema ve kategoriler sonrasında uzman görüşüne sunulmuştur. Yine tekrarlama metodu kullanılarak uzmanla aynı çerçevede buluşulana

kadar görüşmeler sürdürülmüş ve kodlara son şekli verilmiştir (Srivastava & Hopwood, 2009). Tekrarlama sürecinde 2. buluşma sonrasında tema ve kodların son şeklini alması sağlanmıştır. Böylece alıntılarda daha önce görülmemiş olan farklılaşmalar ortadan kaldırılmış, varsa benzer yönde olan kategoriler birleştirilmiş ve bir tema altında toplanabileceği öngörülen kategoriler tek çatıda toplanmıştır (Miles vd., 2014). Akabinde oluşan tema ve kategoriler modellenmiş ve alıntıların kategorilerle kurduğu bağ tablolaştırılmıştır. Temaların oluşturulmasında araştırmanın teorik arka planını teşkil eden ekolojik çerçevenin sunduğu taslağa başvurulmuştur. Temaları oluşturan alt kategoriler ise yapılan analizler sonucunda verinin yol göstericiliğinde şekillenmiştir.

4. BULGULAR

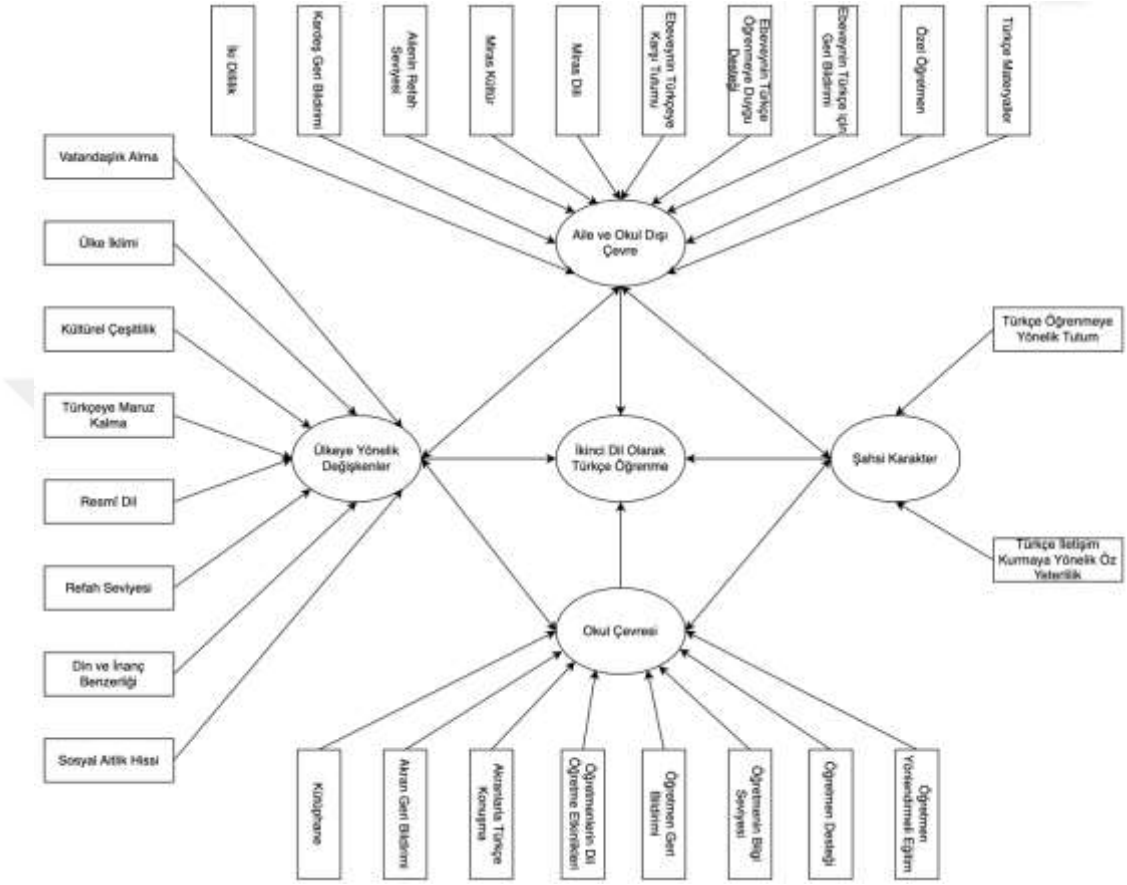
Çalışmanın bu aşamasında araştırma amaçlarına uygun olarak görüşmelerin yapıldığı her öğretim kademesi ayrı başlıklar altında raporlanmıştır. İlkokul, ortaokul, lise ve yetişkin grubunun farklı ekolojik arka planlara sahip olabileceği öngörüsü bu sınıflamada etkili olmuştur. İlgili ekolojik arka planlar içinde ise her bir grubun ayrı bir müfredat ve eğitim seviyesine maruz kalması etkilidir. Bulguların oluşturulmasında kullanılan çatıları ifade eden ana temalar ise Zumbo ve diğerleri (Zumbo vd., 2015) tarafından bu çalışmaya uyarlanan ekolojik modelin tabakalarından oluşmaktadır. Sıralamada ise aşağıdan yukarıya bir sunuş öngörülerek ilkokuldan yukarıya ilerlenmiştir. Bu eksende ikinci dil olarak Türkçe öğrenme süreçlerinde muhtemel bağımsız değişkenler olarak rol oynayabilecek unsurlar sıralanmaktadır.

4.1. İlkokul Öğrencilerinin İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenme Süreçlerinin Ekolojik Arka Planına Ait Bulgular

Araştırmanın bu başlığı ilkokul öğrencilerinin Türkçe öğrenme süreçlerini etkileyebilecek ekolojik arka planı ortaya koymak amacındadır. Ekolojik modele uygun olarak 4 tabaka doğrultusunda oluşturulmuş 4 tema içindeki 28 kategoriden oluşmaktadır. Şahsi karakter için 2, okul çevresi için 8, aile çevresi için 10, ülkeye yönelik değişkenler için ise 8 kategoride bulgular şekillenmiştir. İlkokul seviyesinde öğrencilerin şahsi karakterleri ile daha az değişken sunduğu, bununla beraber çevrelerine yönelik değişkenler için daha zengin içerikler sunduğu belirtilmelidir. Öncelikle okul çevresinde öğretmenlerin ciddi bir ağırlığa sahip olduğu görülmektedir. Sunulan değişkenlerin 6'sı öğretmenle ilişkilidir ve onun merkeze alındığı bir bakış açısı ile şekillendiği görülmüştür. Aile içinde ise miras dili, miras dili ile birlikte oluşan iki dillilik, aile ve kardeşlerle etkileşme süreçlerinden doğan kültür aktarımı ciddi bir yer tutmuştur. Sosyoekonomik yönü ifade eden özel öğretmen desteği, ev içindeki Türkçe kaynaklar ve benzerinin de ciddi bir başlık oluşturduğu görülmektedir. Ülkeye ait değişkenleri ifade eden ülke karakteri tabakasında ise öğrencilerin Türk kültürünü kendi kültürlerine yakın bulmasının Türkçe öğrenme süreçlerini destekleyen ciddi bir

değişken olarak yansıtıldığı görülmektedir. Öğrenciler geldikleri ülkelere göre Türkiye'nin, spesifik olarak İstanbul, daha yaşanılabilir olduğunu belirtmiştir. İlgili bulgulara ait modellemeyi içeren şekillendirme birinci şekille sunulmaktadır.

Şekil 1. İlkokul Seviyesinde Ekolojik Arka Plan



Araştırmadan elde edilen veriler muhtemel açıklayıcı değişkenler destekleyici alıntılar ekseninde oluşturulmuştur. Her alıntı ait olduğu tabakanın ilgili kategorisi ile eşleştirilerek çözümlenmiştir. Bu doğrultuda örnek destekleyici alıntıların kodlarla buluşturulduğu tablo ikinci tabloda sunulmaktadır.

Tablo 2. İlkokul Tema ve Kategorileri için Destekleyici Atıflar

Tema	Kategori	Destekleyici Atıf
Şahsi karakter	Türkçe öğrenmeye yönelik tutum (f=4)	"Türkçe güzel bir dil."
	Türkçe iletişim kurmaya yönelik öz yeterlilik (f=15)	"İnsanlarla konuşmam gerektiğinde konuşabiliyorum."

Devamı

Okul ve okul içi çevresi	Akran geri bildirimi (f=3)	"Arkadaşlarım bana hata yapınca söylüyor. Yanlışlarımı öğreniyorum."
	Akranlarla Türkçe konuşma (f=8)	"Burada arkadaşlarımız var. Türkçe konuşuyoruz."
	Kütüphane (f=2)	"Tabii, kütüphane yardım ediyor. Türkçe kitaplar var. Okuyoruz."
	Öğretmenin bilgi seviyesi (f=16)	"Okulda öğretmenlerimiz Türkçe biliyor ve bize daha iyi öğretiyorlar."
	Öğretmen desteği (f=12)	"Öğretmenlerimiz derslerde çok destek oluyor. Hep öğrenelim istiyorlar."
	Öğretmenin dil öğretme etkinlikleri (f=7)	"Kelime oyunları oynuyoruz. Eğlenceli oluyor."
	Öğretmen geri bildirimi (f=14)	"Hata yapınca öğretmenim söylüyor."
	Öğretmen yönlendirmeli eğitim (f=5)	"Öğretmenimiz ne yapacağımızı söylüyor. Öğreniyoruz."
Aile ve okul dışı çevre	Ailenin refah seviyesi (f=8)	"Ailem gerekli şeyleri alabiliyor. Kitap, okul için gerekli olan şeyler…"
	Ebeveynin Türkçe öğrenmeye yönelik duygu desteği (f=18)	"Türkçe konuşunda ailem mutlu oluyor ve destekliyor."
	Ebeveynin Türkçeye karşı tutumu (f=2)	"Annem ve babam Türkçe öğrenmemi çok istedi."
	Türkçe materyal (f=1)	"Evde Türkçe kitaplar var. Okuyabiliyorum."
	İki dillilik (f=1)	"Bazen başka dilde konuşuyorum. Türkçe kullanmıyorum."
	Kardeş geri bildirimi (f=4)	"Ablan Türkçe biliyor. Hata yapınca bana söylüyor."
	Miras dili (f=6)	"Annem ve babamın başka dili var. Evde onu konuşuyoruz."

Devamı

	Miras kültür (f=2)	"Geldiğimiz ülkede bayram günleri farklı olabiliyor. Ona göre davranmam gerekiyor."
	Özel öğretmen (f=5)	"Evet, ben özel ders alıyorum."
Ülkeye Yönelik Değişkenler	Din ve inanç benzerliği (f=4)	"Aynı dine sahibiz."
	Kültürel çeşitlilik (f=1)	"Türkiye'de çok farklı insanlar var. Çok farklı ülkeden."
	Refah seviyesi (f=3)	"Türkiye'de daha çok imkân var."
	Resmî dil (f=25)	"Türkiye'de Türkçe konuşuluyor. Ondan öğrenmeliyiz."
	Sosyal aitlik hissi (f=5)	"Burası daha samimi. Türkiye'de olmayı seviyorum."
	Türkçeye maruz kalma (f=9)	"Türkiye'de her yerde Türkçe var. Duyuyoruz. Bu sayede öğreniyoruz."
	Ülke iklimi (f=1)	"Türkiye'nin iklimi daha iyi."
	Vatandaşlık alma (f=3)	"Vatandaşlık almak istiyoruz. Onun için."

Tabakalar çerçevesinde sunulan sorular ilkokuldan gelen katılımcılar tarafından ikinci tabloda sunulduğu formlardaki ifadelerle cevaplanmıştır. Birinci temada (şahsi karakter) sunulan Türkçe öğrenmeye yönelik tutum katılımcıların öğrenme süreçlerine yönelik fikir ve inanışları ifade etmektedir. Türkçe iletişim kurmaya yönelik öz yeterlilik ise katılımcıların kendilerini yeterli gördüğü iletişim süreçlerini aktarmak için kullanılmıştır. Katılımcılar ilgili psikometrik değişkenleri yansıtacak ifadeler kullanarak Türkçe öğrenme süreçlerinde etkili olan muhtemel bağımsız değişkenleri yansıtmıştır.

Okul içi süreçte ise akranların, okul içi materyalleri yansıtan kütüphanenin ve öğretmenlerin varlığının ehemmiyeti ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler akranlarından geri bildirim alabildiğinde bunun verimli olduğunu öne sürmektedir. Akranların Türkçe konuşması maruz kalmayı artıran bir değişken olarak vurgulanmıştır. Okul kütüphanesinin Türkçe kaynaklar bakımından yeterlilik barındırması da destekleyici bir diğer unsudur. Okul içi süreçlerde öğretmenin Türkçe bilgi seviyesinin yeterli

olması öğrenciler için kritik başlıklar arasında sunulmuştur. Bilginin yanında uygulama sürecine yönelik etkinlikler yapılması, destekleyici bir davranış sürecine evrilmesi mühimdir. Öğretmenin geri bildirimler sunduğu ve süreci kendi merkezinde yapılandırdığı bir öğrenme süreci de verimli bulunmuştur.

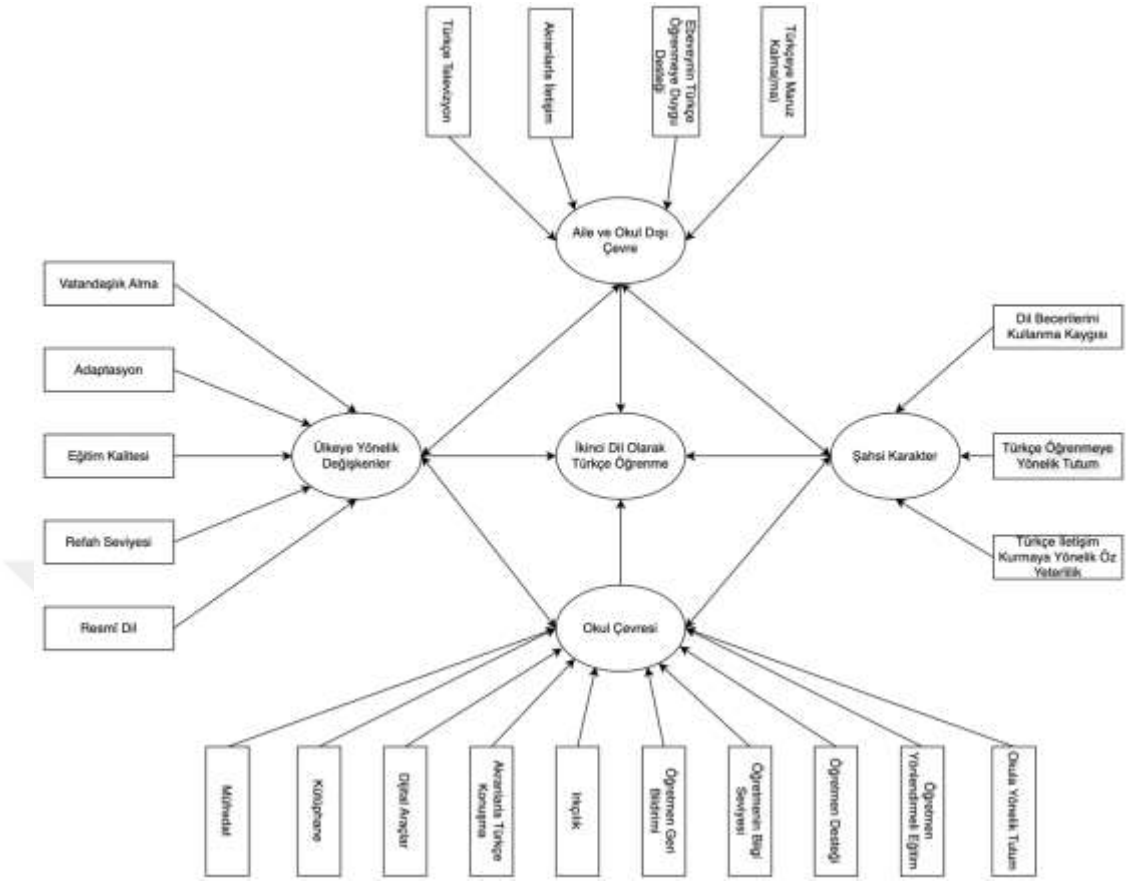
Ailenin Türkçe öğrenmek için gerekli olabilecek kaynakları edinmeyi sağlayacak bir refah seviyesine sahip olması faydalı görülmektedir. Katılımcı aileler sıklıkla çocuklarının Türkçe konuşma davranışlarına duygu desteği sunmaktadır. Türkçe öğrenmeye yönelik pozitif bir tutuma sahip oldukları görülmektedir. Bununla beraber Türkçeye maruz kalmayı azaltan iki dillilik, miras dili, miras kültürü gibi değişkenlerin varlığı vurgulanmaktadır.

Ülke seviyesinde Türkiye'nin din ve inanç benzerliği adaptasyonu kolaylaştıran başlıklar arasındadır. Kültürel çeşitliliklerin varlığı farklı ülke arka planından gelen öğrencilerin sürece dâhiliyetini kolaylaştırmaktadır. Türkiye öğrencilerin geldiği ülkeye bağlı olarak refah seviyesi ve iklim özellikleri daha iyi şeklinde tasvir edilmektedir. Resmî dilin Türkçe olması ülkeye bağlı en çok ön plana çıkan değişken olarak vurgulanmıştır. Öğrencilerin nihai hedef olarak vatandaşlık almayı ve bunu ailelerin ile birlikte gerçekleştirmek istediği de öne çıkan bir diğer başlık olmuştur.

4.2. Ortaokul Öğrencilerinin İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenme Süreçlerinin Ekolojik Arka Planına Ait Bulgular

Araştırmanın ana çerçevesini oluşturan ekolojik modele uygun olarak 4 tema başlığında kategoriler sınıflanmış ve şahsi karakter için 3, okul çevresi için 10, aile ve okul dışı çevre için 4, ülke seviyesi içinse 5 kategori elde edilmiştir. Öğrenciler bu aşamada şahsi karakterleri ile ilgili daha az şahsi karakterleri dışındaki tabakalar içinse daha çok kategori sağlamıştır. Okul tabakası bu grup için en zengin kategori içeriğine sahiptir. Bu kategorilerden 4'ü öğretmen ile ilişkili iken diğer kategorilerde okulun maddi imkânları ve okulda edinilen arkadaş çevresinin ciddi bir yer tuttuğu görülmektedir.

Şekil 2. Ortaokul Seviyesinde Ekolojik Arka Plan



Araştırmanın bu aşamasından elde edilen veriler için de muhtemel açıklayıcı değişkenlere yönelik destekleyici alıntılar oluşturulmuştur. Araştırmanın bu aşamasında da ekolojik tabakaların ana temaları oluşturmak için gerekli uyumu gösterdiği görülmektedir. Böylece kategorilerle destekleyici alıntıların sunulduğu bilgiler üçüncü tabloda sunulmaktadır.

Tablo 3. Ortaokul Seviyesinin Tema ve Kategorileri için Destekleyici Atıflar

Tema	Kategori	Destekleyici Atıf
Şahsi karakter	Türkçe dil becerilerini kullanmaya yönelik kaygı (f=1)	"Bazen dışarıda öğrendiklerimi kullanırken veya konuşuyorken utangaç hissediyorum."
	Türkçe iletişim kurma öz yeterliliği (f=1)	"Türkçe konuşulunca anlıyorum."
	Türkçe öğrenmeye yönelik tutum (f=7)	"Bence Türkçe iyi bir dil."
Okul ve okul içi arkadaş çevresi	Akranlarla Türkçe konuşma (f=4)	"Burada her gün sınıfa gidiyorum ve arkadaşlarımla konuşuyorum."

Devamı

	Dijital araçlar (f=1)	"Bazen iPad içinde Türkçemi geliştiren uygulamalar kullanıyorum."
	Irkçılık (f=1)	"Onlar bizden nefret ediyor."
	Kütüphane (f=2)	"Kütüphanede kitap okuyabiliyorum."
	Müfredat (f=2)	"Bazen kitaptan bazen de ders içindekilerden öğreniyoruz. Bir sistem var."
	Öğretmenin bilgi seviyesi (f=5)	"Bazı şeyleri bilmiyorum. Öğretmenim bildiğini öğretiyor."
	Öğretmen desteği (f=7)	"Öğretmenim çok yardım ediyor."
	Öğretmen geri bildirimi (f=4)	"Bazen öğretmenler hatalarımı söylüyor."
	Öğretmen yönlendirmeli eğitim (f=2)	"Öğretmen öğretirken tahtaya yazıyor. Ne yapmamız gerektiğini söylüyor."
Aile ve okul dışı çevre	Akranlarla iletişim (f=21)	"Arkadaşlarım var. Onlarla konuşuyorum."
	Ebeveynin Türkçe öğrenmeye yönelik duygu desteği (f=13)	"Ailem başka insanlarla Türkçe konuşmamdan gurur duyuyor."
	Türkçe'ye maruz kalma(ma) (f=8)	"Ben ablamla Türkçe konuşuyorum. Ailem Türkçe bilmiyor."
	Türkçe televizyon (f=1)	"Annem Türkçe televizyon izliyor."
Ülkeye Yönelik Değişkenler	Adaptasyon (f=13)	"Burada yaşıyorum ve yaşayabilmek için Türkçe konuşmalıyım."
	Eğitim kalitesi (f=1)	"İyi bir eğitim için geldim."
	Refah seviyesi (f=3)	"Türkiye'de daha iyi iş imkânı var."
	Resmî dil (f=21)	"Türkiye'de Türkçe konuşuyorlar. Ondan öğrenmeliyim."

Devamı

	Vatandaşlık alma (f=2)	"Vatandaşlık almak istiyoruz."

İlkokuldan farklı olarak araştırmanın bu grubunda ikinci dil olarak Türkçe dil becerilerini kullanırken oluşan endişe, korku ve tasalanma hâlini ifade eden dil becerilerini kullanma kaygısının kaygısı kaydedilmiştir. Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve Türkçe dil becerilerini kullanmaya yönelik öz yeterlilik yine mühim değişkenler olarak kaydedilmiştir. Bu başlıklarda öğrencilerin ifadeleri ise pozitif yöndedir.

Okul içindeyse öğrenmenin planlı bir süreç dâhilinde yapıldığının farkına varıldığı "müfredat" kategorisinde görülmektedir. Bununla beraber bu grup içinde ırkçılığı yansıtan ifadeler kaydedilmiş ve analize eklenmiştir. Öğretmenler okul süreçleri içinde en fazla kategoriye sahip olan grup olarak ön plana çıkmaktadır. Son olarak dijital araçların da eğitim-öğretim sürecine hizmet edebilecek unsurlar olarak ele alındığı görülmektedir. Mobil cihazlarda veya tabletlerdeki uygulamalar Türkçe öğrenme süreçlerini besleyici role sahiptir.

Öğrencinin ev ve okul içi çevre dışındaki çevresine bakıldığında dil örüntülerinin muhtemel ve ciddi bir etkisinden söz edilebilir. Evde Türkçe konuşulsa da farklı dillerin varlığı söz konusudur ve öğrenciler bu süreçlerden etkilenebilmektedir. Evde izlenen televizyon kanalları tüketilen yayın içeriği bakımından vurgulanmıştır. Ayrıca akranlarla iletişim bakımından seçilen dil öğrenme süreçlerine tesir eden başlıklar arasındadır.

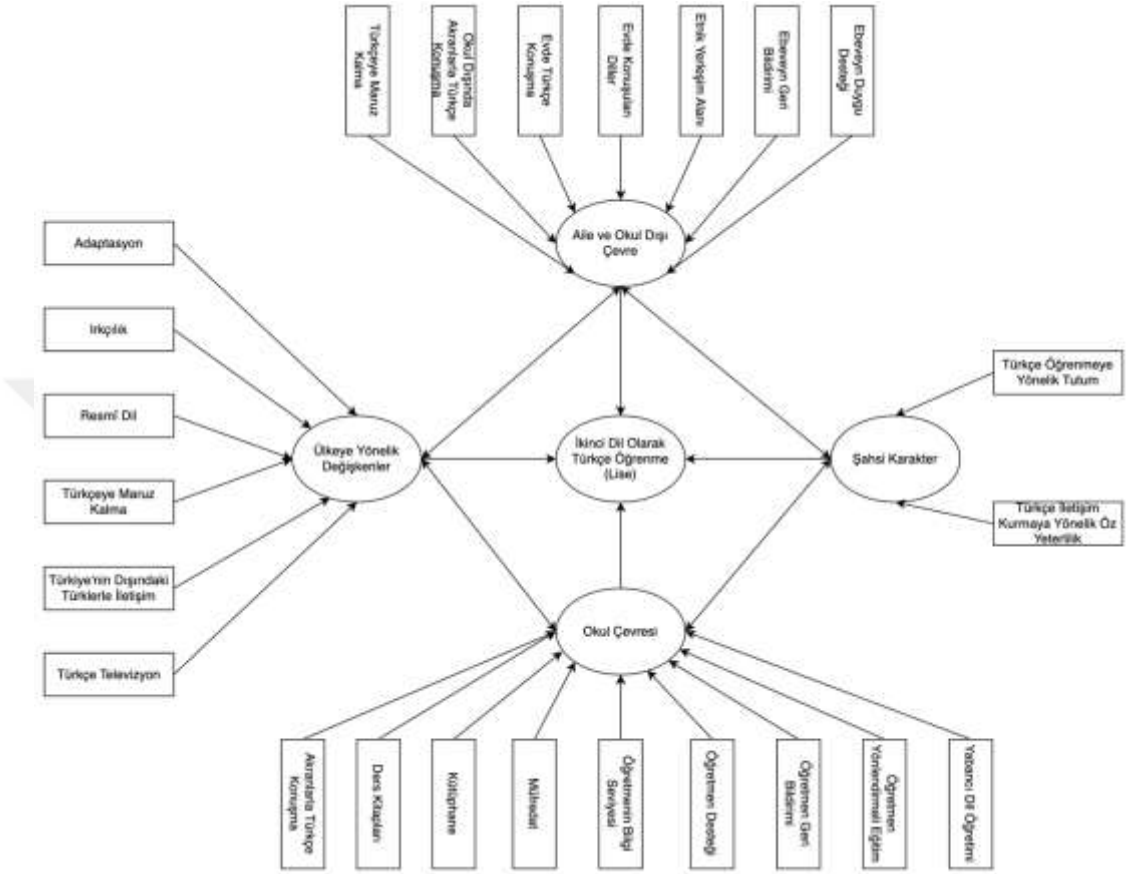
Ülke değişkeninde daha iyi eğitim alma ihtiyacı ilkokul grubundan farklı olarak vurgulanmıştır. Bununla beraber vatandaşlık almak, resmî dili edinmek, adaptasyon sağlamak ve Türkiye'nin refahından istifade etmek diğer başlıkları teşkil etmekte ve ilkokul ile benzerlik göstermektedir.

4.3. Lise Öğrencilerinin İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenme Süreçlerinin Ekolojik Arka Planına Ait Bulgular

Ekolojik çerçeveye uygun olarak 4 tema altında lise seviyesi için kategoriler sınıflanmıştır. Katılımcının şahsi karakteri için 2, okul çevresi için 9, aile ve okul dışı çevre için 7, ülke seviyesi içinse 6 kategori elde edilmiştir. Sonuçlar önceki tabakalarla

benzer sayılarda kategori miktarını ifade etmektedir. Bununla beraber okul çevresinde kategori sayısı azalırken ülke için ifade edilen kategori sayısı artmıştır. Okul çevresi ikinci dil öğretiminde yine en fazla kategori sahibi olan tema olarak ön plandadır.

Şekil 3. Lise Seviyesinde Ekolojik Arka Plan



Lise seviyesindeki öğrencilerden alınan veriler doğrultusunda oluşturulan modellemeye dair destekleyici alıntılar dördüncü tabloda sunulmaktadır. Ekolojik tabakalar ana temaları oluşturmak için gerekli çerçeveyi sağlamış gözükmektedir. Bu çerçevede ifadelerde sıklıkla paralellik gözükmekle beraber farklı kategorilere yönelik alıntıların varlığı (ülke temasında beliren ırkçılık kategorisi veya yurt dışında yaşayan Türk vatandaşları) belirtilmelidir.

Tablo 4. Lise Seviyesinin Tema ve Kategorileri için Destekleyici Atıflar

Tema	Kategori	Destekleyici Atıf
Şahsi karakter	Türkçe iletişim kurmaya yönelik öz yeterlilik (f=6)	"Türkçe iletişim kurabilmek için öğreniyorum."
	Türkçe öğrenmeye yönelik tutum (f=2)	"Türkçe benim için harika bir dil."

Devamı

Okul ve okul içi arkadaş çevresi	Akranlarla Türkçe konuşma (f=2)	"Burada arkadaşlarla Türkçe konuşmak gerekiyor."
	Ders kitapları (f=1)	"Evet, okulda kitaplar veriyorlar. Onlardan öğreniyoruz."
	Kütüphane (f=2)	"Okulda bize kütüphaneden kitap veriyorlar."
	Müfredat (f=6)	"Okulda belli Türkçe dersleri var. Dersler içinde öğreniyoruz."
	Öğretmenin bilgi seviyesi (f=3)	"Öğretmenlerimiz Türkçe biliyor. Sorularımızı cevaplıyor. Onlardan öğreniyoruz."
	Öğretmen desteği (f=1)	"Öğretmenler çok destek oluyor okulda."
	Öğretmen geri bildirimi (f=2)	"Yazı yazınca veya konuşunca öğretmen yanlışlarımı söylüyor."
	Öğretmen yönlendirmeli eğitim (f=2)	"Türkçe ders görürken öğretmenler ne yapacağımızı söylüyor. Dersi onlar yürütüyor ve öğreniyoruz."
	Yabancı dil öğretimi (f=2)	"Okulda yabancı dil dersleri var. Türkçe ile birlikte öğreniyoruz."
Aile ve okul dışı çevre	Ebeveynin duygu desteği (f=3)	"Ailem (anne-baba) Türkçe öğrenmemi çok istiyor. Ben Türkçe konuşunca mutlu oluyor."
	Ebeveyn geri bildirimi (f=1)	"Ben (Türkçede) hata yapınca annem babam hatalarımı düzeltiyor."
	Etnik yerleşim alanı (f=1)	"Çok Türkçe kullanmıyorum okul dışında. Mahallemizde kendi dilimiz konuşuluyor."
	Okul dışında akranlarla Türkçe konuşma (f=4)	"Okul dışında arkadaşlarım var. Türkçe sohbet ediyoruz."
	Türkçeye maruz kalma(ma) (f=7)	"Okul dışında da insanlar hep Türkçe konuşuyor. Onları sürekli duyuyoruz."
Ülkeye Yönelik Değişkenler	Adaptasyon (f=14)	"Türkiye'de yaşıyoruz. Burada yaşamak için Türkçe bilmeliyiz."

Devamı

	Irkçılık (f=1)	"Eğer kendi dilimi konuşunca biri beni susturursa veya saldırırsa kendimi korumalıyım."
	Resmî dil (f=10)	"Türkiye'nin dili Türkçe. Bu sebeple Türkçe öğrenmeliyiz."
	Türkçeye maruz kalma (f=11)	"Türkiye'de her yerde Türkçe konuşuluyor."
	Türkiye'nin dışındaki Türklerle iletişim (f=1)	"Türkiye'nin dışında yaşayan çok sayıda Türk var. Almanya, ABD gibi yerlerde yaşayanlarla konuşabilirsiniz."
	Türkçe televizyon (f=2)	"Televizyonlarda yayınlanan Türk dizilerinden öğrendim."

Lise grubunda şahsi karakter teması için önceki eğitim kademeleri ile uyumlu olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum ve dil becerilerine yönelik öz yeterlilik ön plandadır. İki başlık da Türkçe öğrenmeye yönelik şahsi motivasyonları ifade etmektedir. Ayrıca pozitif yönlü ifadelerle oluşturulduğu belirtilmelidir.

Okul ve okul içi arkadaş çevresi en fazla kategoriye sahip olan tema olarak karşımızdadır. İkinci dil olarak Türkçe öğretiminin belirli bir müfredat içinde yapılması ilgili kategorilerde yine belirtilmiştir. Öğretmen ve okul imkânlarına dayalı faktörlerin yanında yabancı dil öğretiminin yapılması da muhtemel etkili faktörlerden biri olarak kaydedilmiştir. İkinci dil olarak Türkçe öğretimi üzerinde yabancı dil öğrenme süreçlerinin etkisi ise pozitif yönlü ifade edilmiştir.

Aile ve okul dışı çevrede miras dillerinin konuşulması, ailenin Türkçeyi tercih etmesi, ailede Türkçe konuşulmasının desteklenmesi mühim başlıklar olarak notlanmıştır. Aile dışındaki süreçlerde ise öncelikle arkadaş çevresinde tercih edilen dillerin etkisi vurgulanmaktadır. Arkadaş çevreleri miras dilini destekleyici ve Türkçeden başka dilleri tercih eden profilde olabilmektedir. Ayrıca bu kademedeki öğrencilerden elde edilen en farklı bulgu etnik mahallelere vurgu yapılmasıdır. Bu ise Türkçe konuşmadan hayatını idame ettirebilen insanlardan oluşan bölgelerin varlığını ifade etmektedir.

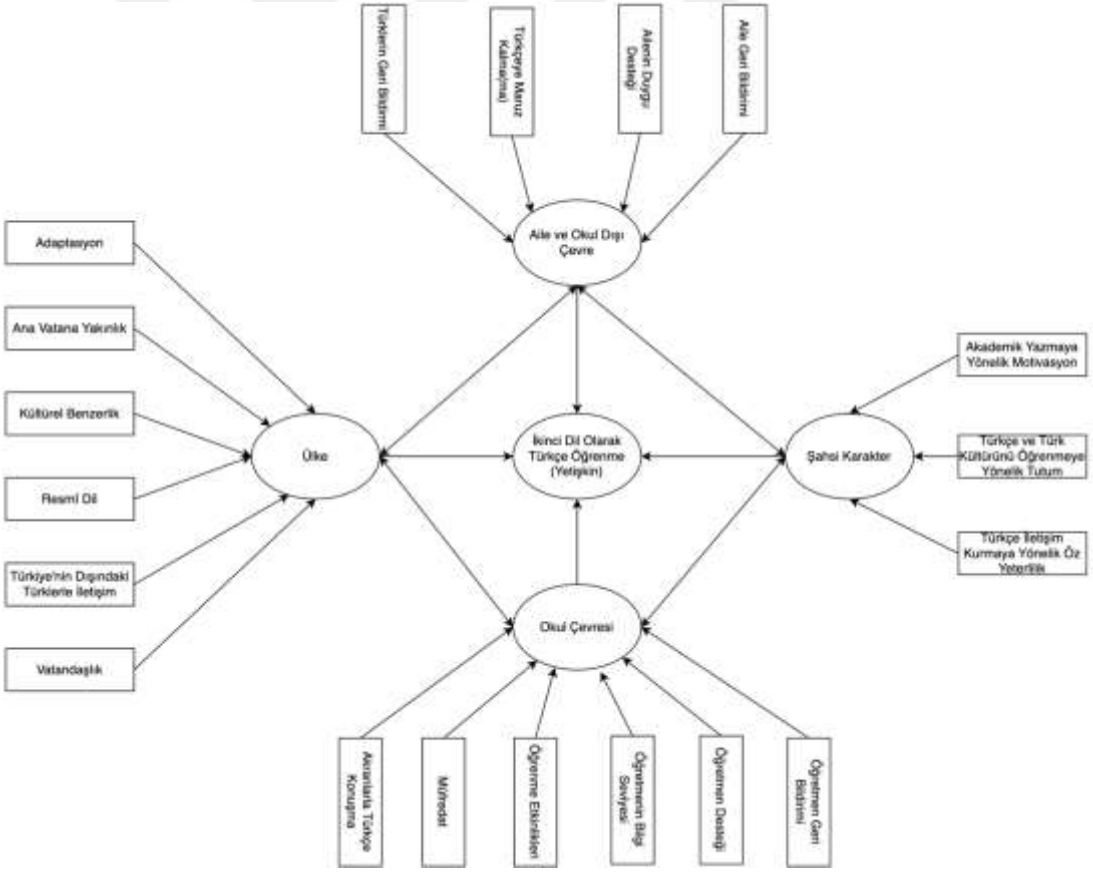
Ülkeye yönelik değişkenlerde 1 kategori fazladan tespit edilmiştir. Önceki kademelerden farklı olarak ırkçılık sadece yaşama alanları veya okulda değil ülkenin farklı bölgelerinde de karşılaşılan bir davranış formu olarak söz konusu edilmiştir.

Katılımcıların mühim bir kısmı ise Türkiye'ye adapte olmayı, resmî dili öğrenmeyi ana hedefleri olarak ifade etmektedir. Ülke televizyonlarında Türkçenin sürekli kullanılması ve bunun diziler üzerinden yansıtılması yine pozitif faktörlerden biri olarak ifade edilmektedir.

4.4. Yetişkinlerin İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenme Süreçlerinin Ekolojik Arka Planına Ait Bulgular

Ekolojik modelden uygulanan 4 tabaka burada da karşılık bulmuş görünmektedir. Yetişkinlerin şahsi karakter tabakası içinde 3, okul çevresi içinde 6, aile ve okul dışı çevre içinde 4, ülkeye yönelik değişkenler içinde ise 6 kategori tespit edilmiştir. Kategori sayılarında şahsi karakter bakımından en fazla kategori bu grupta çıkmıştır. Diğer kategorilerin ise benzer ve denk sayılara sahip olduğu görülmektedir.

Şekil 4. Yetişkin Seviyesinde Ekolojik Arka Plan



Yetişkinlere yönelik modellemeyi destekleyen alıntılar beşinci tabloda sunulmaktadır. Yetişkinlerin farklı bir grup olması ile uyumlu olarak ana vatana yakınlık, iş hayatı ve benzeri başlıklarda kategorilerin şekillendiği görülmektedir. Aile ile ilgili

temanın/tabakanın yeniden düzenlenmesi dışında temalarda bir değişikliğe gidilmemiştir.

Tablo 5. Yetişkin Seviyesinin Tema ve Kategorileri için Destekleyici Atıflar

Tema	Kategori	Destekleyici Atıf
Şahsi karakter	Akademik yazmaya yönelik motivasyon (f=1)	"Akademik yazma öğrenmem gerekiyordu. Bu sebeple akademik yazma kursu aldım."
	Türkçe ve Türk kültürünü öğrenmeye yönelik tutum (f=4)	"Türk kültürünü ve geleneğini öğrenmek için öğrenmek istiyorum."
	Türkçe iletişim kurmaya yönelik öz yeterlilik (f=3)	"Türkçe okumak Türkçe konuşmak için öğrenmem gerek."
Okul ve okul içi arkadaş çevresi	Akranlarla Türkçe konuşma (f=2)	"Daha fazla arkadaş edindim. Onlarla Türkçe konuştum."
	Müfredat (f=6)	"Herhangi bir kursta düzenli öğrenme var. Dil becerilerimi geliştirdiğine inanıyorum."
	Öğrenme etkinlikleri (f=1)	"Kursta öğrenmek için etkinlikler yaptık. Bunlar beni geliştirdi."
	Öğretmenin bilgi seviyesi (f=2)	"Türkçe öğrenirken hocalar biliyor ve öğretiyordu."
	Öğretmen desteği (f=1)	"Hocalar çok destek oldu."
	Öğretmen geri bildirimi (f=1)	"Hata yapınca hocalarım düzeltiyordu. Onlardan çok şeyler öğrendim."
Aile ve okul dışı çevre	Aile geri bildirimi (f=3)	"Bilmediğim zamanlarda ailem hatalarımı söylüyordu. Yardımcı oluyordu."
	Ailenin duygu desteği (f=6)	"Ailem çok destek verdi. Kursa gidebilmem için her gün eşim benimle geldi."
	Türkçeye maruz kalma(ma) (f=20)	"Yaşadığım yerde sıklıkla Türkçe konuşuyorlar. Etrafımdan duyuyorum."
	Türklerin geri bildirimi (f=1)	"Etrafımızda günlük konuştuğumuz sohbet ettiğimiz Türkler de hata yapınca söylüyor."

Devamı

Ülke	Adaptasyon (f=17)	"Bir seçenek olduğunu düşünmüyorum. Kim Türkiye'de yaşamayı düşünüyorsa Türkçe öğrenmeli." "Mısır'da iken başka bir ülkenin dilini (Türkçe) öğreniyordum. Buradayken (Türkiye) yaşamak için dili (Türkçe) öğreniyorum."
	Ana vatana yakınlık (f=2)	"Türkiye geldiğim ülkeye yakındı. Böylece akrabalarımı kolayca ziyaret edebiliyorum."
	Kültürel benzerlik (f=2)	"Türkiye'deki kültürel yapısı bize çok benzer. İslamik yapısı ülkeme benziyor."
	Resmî dil (f=11)	"Türkiye Türkçe konuşuyor. Öğrenmek gerekli."
	Türkçe televizyon (f=1)	"Evde sürekli Türkçe televizyonları açıyor ve izliyordum. Bunlar bana örnek oluyordu."
	Vatandaşlık (f=1)	"Türkiye benzer kültürde ve Avrupa'yı andırıyor. Ayrıca burada vatandaşlık almak daha kolay."

18 yaş ve üstünü ifade eden yetişkin grubu için şahsi karakterde 3 kategorinin varlığı dikkat çekicidir. Diğer tabakalardan farklı olarak burada akademik yazmadan bahsedilmektedir. Bilhassa üniversite seviyesinde ve akademik hayatta katılımcıların bu beceriye duyulan ihtiyacı vurguladığı görülmektedir. Önceki kademelerde sıkça görülen Türkçe dil becerilerine yönelik tutum ve Türkçe iletişim kurmaya yönelik öz yeterliliğe ek olarak Türk kültürüne yönelik tutum da bulgular arasında girmiştir. Dolayısıyla yetişkinler olarak görüşmelerin yürütüldüğü grupta Türk kültürüne yönelik pozitif tutumun kritik bir rol üstlendiği görülmektedir.

Okul içi süreçler için önceki gruplardan farklı olarak burada sadece resmî kurumlar değil özel dil okulları ve benzeri de akla gelmelidir. Akranlarla Türkçe konuşma bu sebeple bu gibi kurumlarda da gerçekleşebilmektedir. TÖMER, DİLMER gibi kurumlarda Türkçe öğrenen yetişkinler yine belirli bir müfredat sürecinin faydasını belirtmektedir. Öğretmenlere dayalı değişkenler de önceki gruplarla benzer şekilde ciddi bir ehemmiyete sahip bulunmuştur.

Araştırmanın bu aşamasında aileye ek olarak iş çevresinde de yetişkinler Türkçeye maruz kalabilmektedir. Katılımcılar yetişkin olmaları sebebiyle iş alanlarında ve akademik süreçlerde yer almakta, dolayısıyla bu kontekstlerde Türkçelerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Ev ve iş hayatında Türkçe aktif olarak kullanılabileceği gibi miras kültürün ve dilin konuşulduğu evler Türkçenin ikinci dil olarak öğrenilmesinde negatif etkiler gösterebilmektedir.

Katılımcıların Türkiye'ye intibak etme (adaptasyon) istekleri Türkiye ile ilgili olarak en çok öne çıkan başlıktır. Bu başlığın en mühim adımlarından birini "Türkiye'nin diğer ülkelerden daha kolay vatandaşlık alınabilir." olarak görülmesi yansıtmaktadır. Ayrıca Türkiye'nin ana vatanlarına yakın olması, kültürel benzerliklerin ana vatanları ile yüksek olması da Türkçe öğrenme süreçlerine ek motivasyonlar sağlamış gözükmektedir. Resmî dil ve yayın organları yine etkili faktörlerdendir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu aşamasında elde edilen bulgulardan hareketle oluşturulan çıkarımlar sonuçlar başlığında sıralanmıştır. Sonrasında elde edilen sonuçlar teorik arka plan ve oluşan literatür çerçevesinde tartışılmıştır. Ardından gelecekte atılabilecek adımlara yönelik eğitimciler, politika yapıcılar ve araştırmacılar için tavsiye ve teklifler sıralanmıştır.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırma ikinci dil olarak Türkçe öğrenme süreçlerinin ekolojik arka planını farklı yaş grupları için incelemiş ve her grubun dil öğrenme süreçlerinde farklı değişkenlerin de etkili olabileceğini ortaya koymuştur. Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin, ailelerin, sosyal çevrenin ve ülkenin sağladığı fırsatların dil öğrenme süreçlerindeki ehemmiyetini ve fonksiyonlarını vurgulamaktadır. Bu çerçevede elde edilen sonuçlar 4 çalışma grubunun tamamı ve her biri özelinde şu şekilde ifade edilebilir.

Öncelikle 4 grubun tamamı ekolojinin 4 tabakası (şahsi karakter, okul, aile ve okul dışındaki arkadaşlar, ülke) ile ilişkili değişkenler ortaya koymuştur. Dolayısıyla araştırma verilerinin ikinci dil olarak Türkçe öğretimi için incelenen her grupta kompleks bir ekolojinin varlığına işaret ettiği görülmektedir. İncelenen değişkenler sıklıkla ikinci dil öğrenenlerin motivasyonlarına odaklanmakta ve her tabakada maruz kalmaların yanında ihtiyaçlarına dayalı olarak dil öğrenmelerini etkileyen unsurları sunmaktadır. Ayrıca öğrenicilerin her tabakada hayatlarındaki dilleri ciddi bir değişken olarak belirttikleri görülmektedir. Sosyoekonomik ve sosyokültürel faktörler ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin kritik etkileyicileri pozisyonundadır. Türkçeye maruz kalmanın arttığı konuşma çevrelerinde ikinci dil olarak Türkçe becerilerinin gelişmesi beklenebilir. Ayrıca her tabakada öğretmenler kritik bir aktör olarak ön plandadır. Katılımcıların sıklıkla Türkiye'nin kültürünü kendi kültürleri ile benzeştirmesi de dikkat çekici bir unsur olarak kaydedilmelidir. Son olarak Türkiye'nin sunduğu imkânlar ikinci dil olarak Türkçe öğretimi süreçlerinin mühim faktörlerinden biridir.

Her bir alt grup bazında sonuçların farklılaştığı başlıklar görülmüştür. Birincisi ortaokullar ve sonrasında müfredat gibi daha ciddi dikkatler araştırmaya sunulmuştur. Lise seviyesinde ise ırkçılık gibi kategorilerin ortaya çıkışı yetişkinliğe doğru yaklaşırken ikinci dil olarak Türkçe öğrenicileri için dikkat çeken bir unsura dönüşmektedir. Yetişkinlerde ise tematik yapının iş kontekstinin kritik bir fonksiyon üstlenmesi sebebiyle revize edilmesi söz konusu olmuştur. Bu sonuçlar ekseninde ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin her eğitim kademesinde hedef kitlenin ekolojisi doğrultusunda inşa edilmesi gereken bir başlık olduğu görülmüştür.

5.2. Tartışma

Bu başlık çerçevesinde her bir gruba ait bulgular kendi içinde tartışılmış ve tematik olarak başlıklandırılmıştır.

5.2.1. İlkokullara Yönelik Bulguların Tartışılması

İlkokul seviyesinde ikinci dil olarak Türkçe öğrenmenin ekolojisini oluşturulan temalar ışığında tartışmak faydalıdır. Öncelikle tutum ve öz yeterlilik gibi faktörlerin açığa çıkması öğrenci motivasyonlarının eğitimin asli unsurlarından biri olarak ele alınması gerekliliği ile tutarlı sonuçlar sunmaktadır (Bong & Clark, 1999; Chiu & Chow, 2010; Dörnyei, 1998). Öğrencilerin tutum ve öz yeterlilik gibi öğrenme süreçleri ile doğrudan ilişkili değişkenlerini dikkate alarak yapılacak bir eğitim sürecinin bu bakımdan ilkokul seviyesinde ciddi katkılar sunabileceği söylenebilir.

İkinci tabakadaki sonuçlar ışığında ilkokul öğrencilerinin Türkçe öğrenme süreçlerinde öğretmenlerin etkisi belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Bu sonuçlar kademeli sorumluluk devri modeli ile daha da mühimsenen ve rol model olma fonksiyonu yüklenen öğretmenler için kritik bir çıkarım olarak ele alınabilir (Türkiye Maarif Vakfı, 2019). Öğretmenlerin bilgi seviyeleri ve dil öğretiminde kullandıkları metotlar, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini doğrudan etkilemektedir (Freeman & Johnson, 2004). Ayrıca öğrencilerin ailelerinin sosyoekonomik durumu ve evde bulunan Türkçe materyallerin varlığı, öğrencilerin dil öğrenme motivasyonlarını ve başarılarını artırmaktadır (Schwab & Lew-Williams, 2016). Zumbo'nun inşa etmiş olduğu çerçeve ile uyumlu olarak en yakın halkanın, yani şahsi özelliklerin ana motivasyon unsurları olarak hizmet ettiği görülmektedir (Göktentürk vd., 2023; Zumbo vd., 2015). Özellikle Türkiye'nin kültürel çeşitliliği ve öğrencilere sağladığı

sosyal aidiyet hissi, dil öğrenme sürecini literatürle uyumlu olarak pozitif yönde etkiler sunmaktadır (Amit & Bar-Lev, 2015; De Jong vd., 2023). İlgili başlıklar ışığında belirtilen her bir değişkenin ilkokul öğrencileri için dikkate alınması gereken faktörler olduğu görülmektedir.

5.2.2. Ortaokullara Yönelik Bulguların Tartışılması

Şahsi karakter bazında ortaokul öğrencileri arasında dil becerilerini kullanma kaygısının varlığı dikkat çekmektedir. Bu kaygı öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları zorlukların bir göstergesi olarak ifade edilebilir (Macintyre, 1995). Öz yeterlilik (Sun vd., 2021) ve tutuma (Gardner, 2014) yönelik sonuçlar ise literatürle uyumlu olarak bu grupta da muhtemel etki sahibi değişkenler olarak belirtilmiştir. Şahsi karakterle ilgili elde edilen sonuçlar bir noktada yaş ilerledikçe gelişen zihnî beceriler ışığında yorumlanabilir (Oakley, 2004). Bununla beraber çalışma grubunun sınırlılıkları içerisinde sonuçların kısmî farklılıklar dışında ilkokul seviyesi ile benzer tema ve kategoriler sunduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin pozitif katkılarla eğitim sürecine dâhil ettiği değişkenlerin ikinci dil olarak Türkçe öğretimine pozitif etkisi bu aşamada da görülmektedir (Bozkurt, 2022; Freeman & Johnson, 2004; Swackhamer vd., 2009). Ayrıca öğrencilerin evde ve okul dışındaki arkadaş çevreleri ile olan etkileşimleri, dil öğrenme süreçlerine ciddi katkılar sağlamaktadır (Philp vd., 2014). Bilhassa okul içindeki süreçte Türk akranların geri bildirimi ikinci dilin öğretimi bakımından sınıf içinde planlı, sınıf dışında ise plansız kazanımlar sunmaktadır (Allen & Mills, 2016; Yu & Lee, 2014). Okulun materyal zenginliği ise ikinci dil öğretimini göz önünde bulunduracak bir okulun buna uygun materyal hazırlamasının ehemmiyetini ortaokul seviyesi için ortaya koymaktadır (Tomlinson, 2008).

Her ne kadar okul içi süreçte pozitif unsurların katkıları görülmüş olsa da ırkçılık ve ırkçılığa bağlı zorbalık davranışı dünyada olduğu gibi Türkiye'de de mühim bir problem olarak öne çıkmaktadır (Kubota, 2004). Göçmenlik yoluyla Türkiye'ye intibak eden ve eğitim alan insanlar düşünüldüğünde ortaokul seviyesinde dahi ilgili kategorinin oluşmasını kritik bir gelişme olarak kaydetmek gerekmektedir (Esen & Duman, 2016; T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2022; World Migration Report 2021, 2022,). Dil ve dilin getirdiği kültür bakımından doğan farklılıkların buradaki etkisini de göz önünde bulundurmak oluşabilecek ileri

seviyedeki negatif davranışlar hakkında da öngörü kazandırabilecektir (Smalls & Davis, 2023).

Ailenin çevresinin ve okul dışı çevrenin gerek maruz bırakma (Sorenson Duncan & Paradis, 2020b) gerekse psikometrik değişkenler bakımından pozitif katkılar (Sorenson Duncan & Paradis, 2020a) sunması literatürle uyumlu olarak faydalıdır. Bununla beraber bazı katılımcıların yaşadığı bölgelerde Türkçe duymaması sebebiyle ilgili yerleşim alanlarında Türkçesini geliştirememekte olması ilginç bir sonuç olarak gözükmektedir. Dil yerleşim alanı yahut etnik yerleşim alanı gibi adlandırmalarla literatürde belirtilen (Danzer vd., 2022; Kanas vd., 2022) bu vaziyet Türkiye'deki yoğun göçlerin dil adaları oluşturmakta olduğunu da ortaya koymaktadır. Irkçılık kategorisi ile birleştirildiğinde dikkate alınması gereken bir başlık olarak ilgili değişkenin okunması gerektiği de söylenebilir (Ozduzen vd., 2021).

Türkiye'nin sunmuş olduğu imkânlar ve ülke geneline yansıyan değişkenler yapbozun son parçasını oluşturmuştur. Öğrenciler ikinci dil olarak Türkçe öğrenme süreçlerini Türkiye'ye intibak etmenin tabii bir parçası olarak görmektedir. Bununla beraber şahsi motivasyonlarını şekillendirdiğini belirttikleri dış motivasyon unsurları mühim bir başlık olarak ön plandadır (Legault, 2020). Dış motivasyon unsurlarının *eğitim kalitesi, refah seviyesi* ve *vatandaşlık alma* gibi başlıklardan oluşması ise Türkiye'nin geçici korumadan vatandaşlığa giden sürecinin hızlanması olarak okumak mümkündür (Favell, 2022).

5.2.3. Liselere Yönelik Bulguların Tartışılması

Lise seviyesi için dil öğrenme süreçlerine yönelik şahsi karakter içinde incelenen değişkenler ortaokul ve ilkokul ile paralellik göstermektedir. Öz yeterlilik ve tutum değişkenlerinin etkisinin bu sebeple yetişkin eğitimi öncesinde hemen her kademe için mühim bir unsur olarak ele alınması gerektiği söylenebilir (Bandura, 1978, 1997; Gardner, 2014; Sun vd., 2021). Araştırmanın bu aşamasında kaygı gibi faktörler ön plana çıkmamaktadır. Bununla beraber okul teması içindeki zengin teması ve müfredat içi uygulamalara yapılan vurgu bu kademenin öne çıkan özelliklerinden olarak bahsedilebilir.

Lise öğrencilerinde ders kitapları dil öğrenme süreçlerinde öne çıkan başlıklardandır (Demirel & Fakazlı, 2021). Kitapların aktif söz varlığının geliştirilmesi (Alfter, 2021), dil yapılarının sezdirilerek kavratılması (Vold, 2020) gibi çok sayıda faydası

düşünüldüğünde kategorinin literatür ile uyumlu olduğu söylenebilir. Öğretmenler yine öğrenme sürecinin merkezî unsurlarından birini oluşturmaktadır (Freeman & Johnson, 2004; Saglam vd., 2023). Okul imkânları (kütüphane, materyal ve benzeri) pozitif unsurlar olarak kaydedilmiştir (Tomlinson, 2008). Bununla beraber okul içindeki yabancı dil derslerinin muhtemel etkileyici değişkenler arasında sayılması ilginçtir. Bu bulgu ise Türkçe dil yapıları için farklı dillerden hareketle çıkarım yapmalarını sağlayacak bir başlık olarak değerlendirilebilir (Toprak Ay & Göktentürk, 2023).

Ebeveynlerin ikinci dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik duygu desteği önceki kademelerle ve literatürle uyumludur (Sorenson Duncan & Paradis, 2020a). Bununla beraber okul dışında Türkçenin konuşulmadığı bölgelerde yaşama ortaokul dışındaki grupların da Türkiye'de oluşmakta olan dil bölgelerinden etkilenmekte olduğuna işaret etmektedir (Danzer vd., 2022; Kanas vd., 2022). Dolayısıyla ikinci dil olarak Türkçe öğretirken lise içinde dil adalarının etkilerini yakından takip etmek faydalı olabilir.

Lise seviyesindeki öğrencilerin ırkçılığı okul değil ülke seviyesinde bir değişken olarak zikretmesi bir diğer mühim bulgu olarak ele alınmalıdır. Öğrencilerin Türkçeyi öğrenmede kullandığı kaynaklardan biri de televizyondur ve medya araçlarının ikinci dil öğretimindeki yeri sıklıkla vurgulanmaktadır (Montero Perez, 2022). Hem medya hem de okul dışı temaslarla birlikte düşünüldüğünde öğrencilerin kendilerini Türkiye için yeni bir fenomenin yansımaları ile karşı karşıya bulduğu söylenebilir (Ozduzen vd., 2021; Şimşek, 2021).

5.2.4. Yetişkinlere Yönelik Bulguların Tartışılması

Yetişkin grubu iş ve çalışma sürecinin devreye girmesi ile farklı değişkenler üzerinden yorumlanması gereken bir grup olarak araştırmada yer bulmuştur. Akademik eğitim almaya yönelik hedeflerin de görüldüğü bu grup akademik becerilere yönelik motivasyonu ve Türk kültürüne yönelik sahip olduğu tutumu da mühim bir değişken olarak ifade etmiştir. Bilhassa TÖMER ve DİLMER gibi kurumlarda akademik Türkçe seviyesinde derslerin verilmesi ile beraber öğrenicilerin ilgili başlıktaki motivasyonu mühim bir unsur olarak ön plana çıkmıştır (Karataş & Erden, 2012; Karatay vd., 2019; Sağlam vd., 2022). Türk kültürüne yönelik tutumun pozitif yönde olması ve önceki kademelerde ailelerde görülen duygu desteği düşünüldüğünde öğrenici profillerinin Türkiye ile kültür benzerliği olan ülkelerden geldiği söylenmelidir. Bilhassa

yetişkinlerde şuurlu bir şekilde fark edilen bu benzerlikler kültür farklılıklarının entegrasyondaki yeri düşünüldüğünde kritik bir bulgu olarak şahsi değişkenlerde göze çarpmaktadır (Brunner & Kuhn, 2018; Zárate & Shaw, 2010).

İkinci dil olarak Türkçe öğretim sürecinin gerek üniversitelerde gerekse özel kurumlar üzerinden devam etmesi öğreniciler için pozitif bir gelişmedir. Bu aşamada da öğretmenin kritik bir yer tutması ise öğretmen yetiştirmenin ikinci dil olarak Türkçe öğretimi için ehemmiyetini ortaya koymaktadır. Literatürde ikinci dil öğretiminde öğretmenlere verilen ehemmiyet ile düşünüldüğünde her kademe için özel eğitim alan öğretmenlerin gerekliliği şeklinde bulguların okunması mümkündür (Ellis, 2010; Vélez-Rendón, 2002). Öte yandan Türkçe öğrenenlerin belli bir müfredatın varlığını faydalı bulması kritik bir değişken olarak belirtmeleri ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin beslendiği kaynakların pozitif katkısı olarak yorumlanabilir (telc Language Tests, 2013; Türkiye Maarif Vakfı, 2019).

Aile içinde sıklıkla Türkçeye maruz kalabilme imkânı önceki gruplarla uyumlu olarak pozitif bir unsur olarak kaydedilmiştir (Sorenson Duncan & Paradis, 2020b, 2020a). Ülke bazındaki değişkenlerde ise vatandaşlığın hemen her tabakada olduğu gibi kritik bir unsur olarak zikredildiği görülmektedir. Türkiye'nin vatandaşlık politikaları ile ilişkilendirilebilecek bu başlık (Alkan, 2022; Deniz, 2014; Dönmez Kara, 2015) ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde hemen her kademe için kritik bir dış motivasyon aracına dönüşmüştür.

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında zengin bir ekolojik çerçeve sunulduğu söylenebilir. Bu çerçevenin her kademe için sunduğu tema ve kategori yapılarının ciddi çalışma başlıkları oluşturduğu unutulmamalıdır. Ayrıca politika yapıcılar ile sınıf içi ve dışındaki eğitimciler için kritik başlıklar oluştuğu söylenebilir İlgili tablodan hareketle oluşturulan tavsiye ve teklifler ise raporun devamında aktarılmaktadır.

5.3. Gelecek Çalışmalar için Tavsiye ve Teklifler

Araştırmanın bulguları ve bulguların tartışılmasından hareketle araştırmacılara, eğitimcilere ve politika yapılara yönelik tavsiye ve teklifleri şu şekilde sıralanabilir.

1. Ekolojik sistemlerin dil öğrenenlerin duygu yapısı üzerindeki etkilerinin kavranması, dil öğretmenlerinin çevrimiçi öğretim zorluklarını aşmalarına yardımcı olacak etkili öğretim stratejileri ve destek mekanizmalarının geliştirilmesine katkı

sağlayabilir (Liu vd., 2022). Bu çerçevede araştırmada ön plana çıkarılan ekolojik arka planın dikkate alınması ise araştırmacılara ilgili fenomeni daha derinlikli anlama ve aydınlatma imkânı sunmaktadır.

2. Öğrencilerin kaygıları giderilmesi gereken bir problem olarak ortaokullarda kaydedilmiştir. Bu endişelerin giderilmesi için özel olarak hazırlanan ikinci dil olarak Türkçe öğretim programları ve materyallerinin işe koşulması her zaman mümkündür. Bu programlar kelime dağarcığının artırılması, dil becerilerinin geliştirilmesi ve kültürel uyum odaklı olmalıdır. Ayrıca öğrenicilere yönelik bilgilendirici ve motive edici etkinlikler düzenlemek, Türkçe öğrenmenin ehemmiyetini vurgulayarak dil edinimi ve uygulama süreçleri için destekleyici bir çevre oluşturabilir.

3. İlgili değişkenler bilhassa motivasyonun ve araştırma özelinde ikinci dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonun Türkiye'nin geleceğindeki sosyal birimler enerji birimi (öğrenme süreçlerinin ana kaynağı) olarak ele alınabileceğine işaret etmektedir. Bu sebeple ihtiyaç analizleri de dâhil olmak üzere motivasyon süreçlerinin daha iyi anlaşılmasına yönelik çalışmaların yapılması faydalı olacaktır.

4. Öğretmenlerin her basamak içinde mühim görülmesi ikinci dil olarak Türkçe öğretmenlerini yetiştirmenin ciddi bir problem olarak ele alınması gerekliliğini beraberinde getirmektedir. Yabancı dil ve ikinci dil farkının sıkça karıştırıldığı düşünüldüğünde ikinci dil olarak Türkçe öğretiminin özel bir alan kabul edilmesi ve bu problem çerçevesinde öğretmen yetiştirmenin şekillendirilmesi ciddi bir başlık olarak politika yapıcıların karşısına çıkmaktadır.

5. Öğrencilere yönelik hazırlanan materyallerin onların ilgi alanlarına ve akademik hedeflerine uygun olması faydalıdır. Bu sebeple ikinci dil olarak Türkçe öğretimi özelinde de materyal geliştirme çalışmalarının zenginleştirilmesi faydalı olacaktır. Bu çalışmalar uygulamaya dayalı empirik veriler üzerinden gerçekleşmeli ve müdahale değişkenlerinin etki sonuçları raporlanmalıdır (Büyüköztürk, 2016; Creswell, 2009).

6. Araştırma sürecinde tespit edilen en kritik eksikliklerden biri de PISA, PIRLS, TALIS gibi merkezî bir veri havuzunun ikinci dil olarak Türkçe öğretimi araştırmaları için oluşturulmamış olmasıdır. Bilhassa MEB bünyesinde yapılacak bir çalışma ile oluşturulan yeni veri havuzları hem gelecek araştırmalar için hem eğitimcilere kaynak sunması için hem de politika yapıcıların yoluna ışık tutması için faydalı olacaktır. İkinci dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik hem dil becerilerinin ölçülmesi hem de

psikometrik ve demografik değişkenlerine dair veri havuzlarının oluşturulması bu bakımdan gereklidir.

7. Her ne kadar araştırma nitel boyutta zengin bir tema ve kod havuzuna sahip olsa da tabiatı gereği çalışma grubu ile sınırlıdır. Bu sebeple yeni nicel çalışmaların yapılması elde edilen bulguların geçerliliği bakımından fikir verecektir. Bu sebeple yapılı eşitlik modellemeleri gibi yeni çalışmalarla oluşturulacak çerçevelerin potansiyel katkısı vurgulanmalıdır.

8. Son olarak Göktentürk ve diğerleri (2023) tarafından yapılmış olan Türkçe eğitiminin geleceği için ekolojinin ihmal edilemez olduğu çağrısının dikkate alınması eğitimin her kademesinde dikkate alınması gereken bir husus olarak değerlendirilmelidir. Zumbo'nun öncülüğünde oluşturulan literatürle okunması gereken bu çağrı esnek bir çerçeve sunmakta ve araştırmaların aydınlatacağı yeni yapboz parçaları ile gelişebileceğini öngörmektedir. Dolayısıyla Zumbo'nun bakış açısı ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde yoğun bir göç sürecinden etkilenen Türkiye'nin geleceği için yararlanılması gereken başlıklar arasındadır.

KAYNAKÇA

Ak Başoğul, D. (2022). Yabancılara Türkçe dil bilgisi öğretiminde girdi odaklı görevler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *11*(1), 315-340.

Ak Başoğul, D., & Aksu Raffard, C. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sesletim ve etkileşim odaklı konuşma görevleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, *8*(3), 80-99.

Alfter, D. (2021). *Exploring natural language processing for single-word and multi-word lexical complexity from a second language learner perspective* [Doctoral Dissertation, University of Gothenburg]. https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/66861

Allen, D., & Mills, A. (2016). The impact of second language proficiency in dyadic peer feedback. *Language Teaching Research*, *20*(4), 498-513. https://doi.org/10.1177/1362168814561902

Amit, K., & Bar-Lev, S. (2015). Immigrants' sense of belonging to the host country: The role of life satisfaction, language proficiency, and religious motives. *Social Indicators Research, 124*(3), 947-961. https://doi.org/10.1007/s11205-014-0823-3

Ashton, M. C. (2023). *Individual differences and personality*. Elsevier.

Aydın, G., & Avaroğlu, H. Ö. (2023). Attitudes toward Turkish culture and social cohesion of Turkish learners as a second language. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies (IJOCIS)*, *13*(2), 249-277.

Aytan, T., Saydam, M., Akkaş, N., & Güneş, G. (2021). Yabancılara Türkçe öğretiminde sadeleştirilmiş metinlerin okuduğunu anlamaya etkisi: Nasrettin Hoca fıkraları örneği. *International Journal of Languages Education*, *9.1*(9.1), 230-242. https://doi.org/10.29228/ijlet.49240

Azimova, S. (2019). The communicative approach in English language teaching. *Bulletin of Science and Practice*, *5*(4), 471-475. https://doi.org/10.33619/2414-2948/41/70

Bairagi, P., & Behera, A. K. (2012). Perspective on second language teaching: A complex socio-cultural phenomenon. *Language in India*, *12*.

Balkar, B., Şahin, S., & Babahan, N. I. (2016). Problems confronted by Syrian teachers working at temporary education centers (tecs). *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *12*(6), 1290-1310.

Bandura, A. (1978). Reflections on self-efficacy. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, *1*(4), 237-269. https://doi.org/10.1016/0146-6402(78)90012-7

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.

Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları*, *1*, 19-30.

Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human Development*, *49*(4), 193-224. https://doi.org/10.1159/000094368

Bartoszuk, K., Deal, J. E., & Yerhot, M. (2021). Parents' and college students' perceptions of support and family environment. *Emerging Adulthood*, *9*(1), 76-87. https://doi.org/10.1177/2167696818823947

Benmamoun, E., Montrul, S., & Polinsky, M. (2013). Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical Linguistics*, *39*(3-4). https://doi.org/10.1515/tl-2013-0009

Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, *1*(4), 107-133. https://doi.org/10.7884/teke.100

Bong, M., & Clark, R. E. (1999). Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist*, *34*(3), 139-153. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_1

Bozan, İ. (2014). *Türkiye'de iç göç hareketleri ve göçün eğitim üzerindeki etkisi: Bir durum çalışması* [Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

Bozkurt, B. Ü. (2022). The role of teacher support and in class teaching practices on reading performance: Evidence from PISA 2018 outcomes for Türkiye. *International Journal of Assessment Tools in Education*, *9*(Special Issue), 162-178. https://doi.org/10.21449/ijate.1132980

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, *32*(7), Article 7. https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.7.513

Bronfenbrenner, U. (1979a). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1979b). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Broughton, G., Brumfit, C., Flavell, R., Hill, P., & Pincas, A. (1980). *Teaching English as a foreign language* (2. bs). Routledge.

Brown, H. D., & Lee, H. (2015). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (Fourth edition). Pearson Education.

Bui, P. H., & Baranovskaya, T. A. (2020). Second language teaching and teacher education in diverse contexts. *Journal of Language and Education*, *6*(3), 4-6. https://doi.org/10.17323/jle.2020.11455

Büyüköztürk, Ş. (2016). *Deneysel desenler: Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi* (5. bs). Pegem Akademi.

Canbey Özgüler, V. (2018). Kitlesel Göçlerin Emek Piyasalarına Etkisi: Türkiye'deki Suriyeliler. *Journal of Social Policy Conferences*, *74*, 77-102. https://doi.org/10.26650/jspc.2018.74.0005

Chen, M. Y., & Zumbo, B. D. (2017). Ecological framework of item responding as validity evidence: An application of multilevel DIF modeling using PISA data. İçinde *Understanding and investigating response processes in validation research* (ss. 53-68). Springer.

Chiu, M. M., & Chow, B. W. Y. (2010). Culture, motivation, and reading achievement: High school students in 41 countries. *Learning and Individual Differences*, *20*(6), 579-592. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.03.007

Chomsky, N. (1998). On the nature, use, and acquisition of language. İçinde T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Ed.), *Handbook of child language acquisition* (ss. 33-54). BRILL. https://doi.org/10.1163/9789004653023_005

Chong, S. W., Isaacs, T., & McKinley, J. (2023). Ecological systems theory and second language research. *Language Teaching*, *56*(3), 333-348. https://doi.org/10.1017/S0261444822000283

Colina, S. (2002). Second language acquisition, language teaching and translation studies. *The Translator*, *8*(1), 1-24. https://doi.org/10.1080/13556509.2002.10799114

Comer, J. P., & Haynes, N. M. (1991). Parent involvement in schools: An ecological approach. *The Elementary School Journal*, *91*(3), 271-277. https://doi.org/10.1086/461654

Cook, V. (2013). *Second language learning and language teaching* (4th ed). Routledge.

Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Council of Europe Publishing.

Cresswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Boston, MA.

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3. bs). Sage Publications.

Creswell, J. W. (2012). *Educational Research Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4. bs). Pearson.

Creswell, J. W. (2016). *30 essential skills for the qualitative researcher*. Sage Publications.

Crum, S. (2022). Second Language teaching with STEM. *Frontiers in Education*, *7*, 903804. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.903804

Csizér, K., & Kontra, E. H. (2020). Foreign language learning characteristics of deaf and severely hard-of-hearing students. *The Modern Language Journal*, *104*(1), 233-249. https://doi.org/10.1111/modl.12630

Çağ, H. D. (2022). Investigating Syrian learners' needs according to various variables within the framework of teaching Turkish to children as a second language. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, *17*(4), 255-273. https://doi.org/10.29329/epasr.2022.478.12

Çangal, Ö. (2022). The reasons of Syrians learning Turkish as a second language, their perceptions of Turkey and their future expectations. *International Journal of Progressive Education, 18*(1), 65-84.

Danzer, A. M., Feuerbaum, C., Piopiunik, M., & Woessmann, L. (2022). Growing up in ethnic enclaves: Language proficiency and educational attainment of immigrant children. *Journal of Population Economics*, *35*(3), 1297-1344. https://doi.org/10.1007/s00148-022-00889-y

De Castro, A. B., Fujishiro, K., Sweitzer, E., & Oliva, J. (2006). How immigrant workers experience workplace problems: A qualitative study. *Archives of Environmental & Occupational Health*, *61*(6), 249-258. https://doi.org/10.3200/AEOH.61.6.249-258

De Jong, E. J., Coulter, Z., & Tsai, M.-C. (2023). Two-way bilingual education programs and sense of belonging: Perspectives from middle school students. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *26*(1), 84-96. https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1783635

De Villiers, J. G., & De Villiers, P. A. (1978). *Language acquisition*. Harvard University Press. https://books.google.com/books?hl=tr&lr=&id=CNiMvnr1GVsC&oi=fnd&pg=PA1&dq=language+acquisition&ots=Pa2kWvvBFR&sig=WGg3vzkjJUujFbII7A5S80Iw5ss

De Wilde, V., & Goriot, C. (Ed.). (2022). *Second language learning before adulthood: İndividual differences in children and adolescents*. De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110743043

Delibaş, M., & Ağıldere, S. T. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde eylem odaklı yaklaşım ve öğrenenlerin tutumlarına yönelik etkisi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, *7*(2), 273-293.

Demirel, İ. F., & Fakazlı, Ö. (2021). A CEFR-based comparison of English and Turkish language teaching course books in terms of speaking and writing skills. *Kuramsal Eğitimbilim*, *14*(2), 167-185. https://doi.org/10.30831/akukeg.851117

Deniz, T. (2014). Uluslar arası göç sorunu perspektifinde Türkiye. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *181*(181), 175-204.

Dilek, S., Boyaci, B., & Yasar, E. (2018). Teaching Turkish as a second language to Syrian refugees. *Educational Research and Reviews*, *13*(18), 645-653.

Dilidüzgün, Ş. (2015). Eylem odaklı yaklaşım bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma etkinlikleri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, *1*(2), 16-34.

Donuk, M. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma ve telaffuz becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi üzerine. *International Journal of Social Sciences*, *6*(24), 293-302. https://doi.org/10.52096/usbd.6.24.17

Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, *31*(3), 117-135. https://doi.org/10.1017/S026144480001315X

Durmuş, M. (2018). Dil öğretiminin temel kavramları üzerine düşünceler: Yabancılara Türkçe öğretimi mi, yabancı dil veya ikinci dil olarak Türkçe öğretimi mi? *Türkbilig*, *35*, 181-190.

el-Zaatari, W., & Maalouf, I. (2022). How the Bronfenbrenner Bio-ecological System Theory explains the development of students' sense of belonging to school? *SAGE Open*, *12*(4), 1-18. https://doi.org/10.1177/21582440221134089

Ellis, N. C., & Wulff, S. (2019). Second language acquisition. Içinde E. Dąbrowska & D. Dagmar (Ed.), *Cognitive linguistics—A survey of linguistic subfields* (ss. 182-207). De Gruyter Moution. https://doi.org/10.1515/9783110626452-008

Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.

Eriksson, M., Ghazinour, M., & Hammarström, A. (2018). Different uses of Bronfenbrenner's ecological theory in public mental health research: What is their value for guiding public mental health policy and practice? *Social Theory & Health*, *16*(4), 414-433.

Esen, A., & Duman, M. (Ed.). (2016). *Türkiye'de geçici koruma altındaki Suriyeliler: Tespitler ve öneriler*. Dünya Yerel Yönetim ve Demokrasi Akademisi Vakfı.

Favell, A. (2022). Immigration, integration and citizenship: Elements of a new political demography. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, *48*(1), 3-32. https://doi.org/10.1080/1369183X.2022.2020955

Fox, J. D. (2003). From products to process: An ecological approach to bias detection. *International Journal of Testing*, *3*(1), 21-47. https://doi.org/10.1207/S15327574IJT0301_2

Freeman, D., & Johnson, K. E. (2004). Toward linking teacher knowledge and student learning. Içinde D. J. Tedick (Ed.), *Second language teacher education* (ss. 73-96). Routeldge. https://doi.org/10.4324/9781410611130

Freeman, D., & Richards, J. C. (1993). Conceptions of teaching and the education of second language teachers. *TESOL Quarterly*, *27*(2), 193-216. https://doi.org/10.2307/3587143

Gal, I., Grotlüschen, A., Tout, D., & Kaiser, G. (2020). Numeracy, adult education, and vulnerable adults: A critical view of a neglected field. *ZDM*, *52*(3), 377-394. https://doi.org/10.1007/s11858-020-01155-9

Gardner, R. C. (2014). Attitudes and motivation in second language learning. Içinde A. G. Reynolds (Ed.), *Bilingualism, multiculturalism, and second language learning* (ss. 43-64). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315807478

Gass, S. M., & Mackey, A. (2014). Input, interaction, and output in second language acquisition. İçinde B. Van Patten & J. Williams (Ed.), *Theories in second language acquisition* (2. bs, ss. 180-206). Routledge.

Gass, S. M., Plonsky, L., & Behney, J. (2020). *Second language acquisition: An introductory course* (Fifth edition). Routledge.

Giorgi, A. (1997). The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, *28*(2), 235-260. https://doi.org/10.1163/156916297X00103

Giorgi, A. (2000). The status of Husserlian phenomenology in caring research. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, *14*(1), Article 1. https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2000.tb00554.x

Gonzales, M. (2020). The bronfenbrenner micro- and meso- systems. Içinde M. Gonzales, *Systems Thinking for Supporting Students with Special Needs and Disabilities* (ss. 81-92). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-33-4558-4_6

Göktentürk, T. (2016). *Yabancılara Türkçe öğretiminde ders materyalleri: Çok dilli bir sözlük örneği* [Yüksek Lisans Tezi, Marmara University]. https://shorturl.at/bFMSW

Göktentürk, T. (2021). *DIF analysis of the PISA reading test according to the ecological model: The example of Turkey* [Doctoral Dissertation]. Yıldız Technical University.

Göktentürk, T., Sağlam, M. H., & Zumbo, B. D. (2023). New lens in assessment and evaluation of Turkish language with Zumbo's critical view of item responding. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, *33*, Article 33. https://doi.org/10.29000/rumelide.1285296

Güneş, Ö., Anılan, H., & Bozan, M. A. (2024). Teaching Turkish as a second language at primary school level: A comparative case study. *International Primary Education Research Journal*, 22-39.

Håkansson, G., & Norrby, C. (2010). Environmental influence on language acquisition: Comparing second and foreign language acquisition of Swedish. *Language Learning, 60*(3), 628-650. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00569.x

Hall, R. (2010). The work–study relationship: Experiences of full-time university students undertaking part-time employment. *Journal of education and Work, 23*(5), 439-449. https://doi.org/10.1080/13639080.2010.515969

Heinonen, E., & Nissen-Lie, H. A. (2020). The professional and personal characteristics of effective psychotherapists: A systematic review. *Psychotherapy Research, 30*(4), 417-432. https://doi.org/10.1080/10503307.2019.1620366

Hirschy, A. S., & Wilson, M. E. (2002). The sociology of the classroom and its influence on student learning. *Peabody Journal of Education, 77*(3), 85-100. https://doi.org/10.1207/S15327930PJE7703_5

Holochwost, S. J., Winebrake, D., Brown, E. D., Happaney, K. R., Wagner, N. J., & Mills-Koonce, W. R. (2023). An ecological systems perspective on individual differences in children's performance on measures of executive function. *Journal of Cognition and Development, 24*(2), 223-240. https://doi.org/10.1080/15248372.2022.2160721

Holopainen, J., & Björkman, I. (2005). The personal characteristics of the successful expatriate: A critical review of the literature and an empirical investigation. *Personnel Review, 34*(1), 37-50. https://doi.org/10.1108/00483480510578476

Hummel, K. M. (2021). *Introducing second language acquisition: Perspectives and practices*. John Wiley & Sons. https://books.google.com/books?hl=tr&lr=&id=ffYLEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR13&dq=second+language+needs&ots=AAD-UUAFqU&sig=kbZIS-jHzHkCm-DhcjS_EQiQ0R8

Hussein, S. M. (2020). An introduction to behaviourism, innatism and interactionism theories of language acquisition: Literature review. *Qalaai Zanist Scientific Journal, 5*(3). https://doi.org/10.25212/lfu.qzj.5.3.31

İnce, B. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknoloji destekli akran öğretiminin konuşma kaygısına etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 10*, 171-179. https://doi.org/10.29000/rumelide.1012525

İşigüzel, B., & Baldık, Y. (2019). Göçmen toplulukların eğitim sürecine katılımı sürecinde uygulanan eğitim ve dil politikalarının belirlenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(2), 487-503.

Jacops, G. M., Helke, T., & Renandya, W. A. (2018). Explicit inclusion of thinking skills in the learning of second languages. *LEARN Journal : Language Education and Acquisition Research Network Journal, 11*, 15-25.

Jasim, Y. (2021). Benefits of learning a second language. *SSRN Electronic Journal*. https://doi.org/10.2139/ssrn.3895362

Johnson, K. (1982). *Communicative syllabus design and methodology* (1st ed). Pergamon Press.

Johnson, K. (2017). *An introduction to foreign language learning and teaching*. Routledge Taylor & Francis Group.

Jones, M. H., Estell, D. B., & Alexander, J. M. (2008). Friends, classmates, and self-regulated learning: Discussions with peers inside and outside the classroom. *Metacognition and Learning*, *3*(1), 1-15. https://doi.org/10.1007/s11409-007-9007-8

Juffs, A., & DeKeyser, R. M. (2006). Second language acquisition. Içinde L. Nadel (Ed.), *Encyclopedia of Cognitive Science* (1. bs). Wiley. https://doi.org/10.1002/0470018860.s00274

Kainz, K., & Vernon-Feagans, L. (2007). Parenting and children's school achievement: Avmulti-level analysis of family structure, family processes, and neighborhood disadvantage. *Journal of Educational Psychology*, 176-188.

Kanas, A., Kosyakova, Y., & Vallizadeh, E. (2022). Linguistic enclaves, sorting, and language skills of immigrants. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, 1-15. https://doi.org/10.1080/15562948.2022.2132572

Kara, M., & Işır, E. (2021). Yabancılara Türkçe öğretiminin temel sorunları ve bunlara çözüm önerileri. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, *6*(1), 1-17.

Karadağ, B. F., & Ercan, M. (2022). A Study on developing fluency and accuracy skills in teaching Turkish as a second language. *Sakarya University Journal of Education, 12*(4), 886-904. https://doi.org/10.19126/suje.1186162

Karakaya, N. (2022). Evaluation and teaching writing in Turkish language classes as a second language. *Vestnik Bishkek state university af. K. Karasaev*, *2*(61), 20-23. https://doi.org/10.35254/bhu/2022.61.20

Kelly, M., & Coughlan, B. (2019). A theory of youth mental health recovery from a parental perspective. *Child and Adolescent Mental Health*, *24*(2), 161-169. https://doi.org/10.1111/camh.12300

Kerr, C., Nixon, A., & Wild, D. (2010). Assessing and demonstrating data saturation in qualitative inquiry supporting patient-reported outcomes research. *Expert Review of Pharmacoeconomics & Outcomes Research*, *10*(3), 269-281. https://doi.org/10.1586/erp.10.30

Kim, M., Crossley, S. A., & Kim, B.-K. (2022). Second language reading and writing in relation to first language, vocabulary knowledge, and learning backgrounds. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *25*(6), Article 6. https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1838434

Kubota, R. (2004). Critical multiculturalism and second language education. Içinde B. Norton & K. Toohey (Ed.), *Critical Pedagogies and Language Learning* (1. bs, ss. 30-52). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139524834.003

Kukharska, L. (2022). Communicative method as an effective integration into the language communication. *Grail of Science, 18-19,* 217-221. https://doi.org/10.36074/grail-of-science.26.08.2022.39

Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3rd ed). Oxford University Press.

Leather, J., & Van Dam, J. (Ed.). (2003). *Ecology of language acquisition* (C. 1). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-0341-3

Lee, C. G. (2012). Reconsidering constructivism in qualitative research. *Educational Philosophy and Theory*, *44*(4), 403-412. https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00720.x

Lee, H., Warschauer, M., & Lee, J. H. (2020). Toward the establishment of a data-driven learning model: Role of learner factors in corpus-based second language vocabulary learning. *The Modern Language Journal*, *104*(2), 345-362. https://doi.org/10.1111/modl.12634

Legault, L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation. Içinde V. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford (Ed.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences* (ss. 2416-2419). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3_1139

Li, H., Hunter, C. V., & Bialo, J. A. (2022). A revisit of Zumbo's third generation DIF: How are we doing in language testing? *Language Assessment Quarterly*, *19*(1), 27-53. https://doi.org/10.1080/15434303.2021.1963253

Li, X. (2023). The need for ecological nested models as emerging theoretical frameworks in the investigation of affective variables in L2 education. *Heliyon*, *9*(6), e16891. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16891

Lightbown, P., & Spada, N. M. (2021). *How languages are learned* (Fifth edition). Oxford University Press.

Little, D. (2012). The European language portfolio. Içinde B. Kühn & M. L. P. Canava (Ed.), *Perspectives from the European language portfolio* (ss. 7-21). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203809426

Liu, H., Duan, S., & Chu, W. (2022). Unraveling efl teacher buoyancy in online teaching: An ecological perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *20*(1), 613. https://doi.org/10.3390/ijerph20010613

Long, M. (2014). *Second language acquisition and task-based language teaching*. John Wiley & Sons. https://books.google.com/books?hl=tr&lr=&id=WlUzBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT10&dq=second+language&ots=E4trMCJneH&sig=xTQGSqRkw0Bn1TOTLhk3l_yDHPM

Long, M. H. (2005). *Second language needs analysis*. Cambridge University Press. https://books.google.com/books?hl=tr&lr=&id=g82QW_dON5UC&oi=fnd&pg=PA12&dq=second+language+needs&ots=KVMT5E9JSb&sig=UeocIVTAf5LdgD0cB8gNhiIIZs8

Macintyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, *79*(1), 90-99. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1995.tb05418.x

Mackey, A., Abbuhl, R., & Gass, S. M. (2012). Interactionist approach. İçinde S. M. Gass & A. Mackey (Ed.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (ss. 7-24). Routeldge.

Maflah Alharbi, J. (2023). Insight into the role of interaction in language acquisition: Vygotsky's interactionist theory of language. *SSRN Electronic Journal*. https://doi.org/10.2139/ssrn.4497562

Mahn, H. (2012). Vygotsky and second language acquisition. Içinde C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (ss. 1-8). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1272

McAuliffe, M., & Khadria, B. (Ed.) (with Bauloz, C., Kitimbo, A., Nguyen, M., Sawyer, A., & Qu, S.). (2019). *World migration report 2020*. International Organization for Migration (IOM).

McDowall, P. S., Taumoepeau, M., & Schaughency, E. (2017). Parent involvement in beginning primary school: Correlates and changes in involvement across the first two years of school in a New Zealand sample. *Journal of School Psychology, 62*, 11-31. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.03.001

McNamara, T. (2007). Language testing: A question of context. İçinde J. Fox, M. Wesche, D. Bayliss, L. Cheng, C. E. Turner, & C. Doe (Ed.), *Language Testing Reconsidered* (ss. 131-138). University of Ottawa Press. https://doi.org/10.2307/j.ctt1ckpccf

MEB. (2024a). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı.

MEB. (2024b). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi (hazırlık, 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) öğretim programı*. Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı. http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103715395-T%C3%9CRKD%C4%B0L%C4%B0EDEB%C4%B0YAT%20PROGRAM.pdf

MEB. (2024c). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul 1, 2, 3 ve 4. Sınıflar)*. Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı.

Meng, L. (2023). English language learning students second language acquisition: Cognitive factors and supporting strategies. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media, 3*(1), 817-827. https://doi.org/10.54254/2753-7048/3/2022359

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3. bs). Sage Publications.

Ministry of Development. (2018). *On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023) Dış Göç Politikası* (Özel İhtisas Komisyonu Raporu 3019; s. X+83).

Mitchell, R., Myles, F., & Marsden, E. (2019). *Second language learning theories* (4. bs). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315617046

Moeller, A. J., & Catalano, T. (2015). Foreign Language Teaching and Learning. Içinde *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (ss. 327-332). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.92082-8

Mohamad Nor, N., & Rashid, R. A. (2018). A review of theoretical perspectives on language learning and acquisition. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, *39*(1), 161-167. https://doi.org/10.1016/j.kjss.2017.12.012

Monastursky, L., Weisler, M., Aharonson, Z., & Schlesinger, Y. M. (2021). A second language teaching kit and method. *Patent Cooperation Treaty*.

Montero Perez, M. (2022). Second or foreign language learning through watching audio-visual input and the role of on-screen text. *Language Teaching*, *55*(2), 163-192. https://doi.org/10.1017/S0261444821000501

Moralı, G., & Boran, M. (2021). Exploring the relationship between writing anxiety and writing self-efficacy of international students learning Turkish as a second language. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, *16*(4), 2025-2037. https://doi.org/10.18844/cjes.v16i4.6071

Morrice, L., Shan, H., & Sprung, A. (2017). Migration, adult education and learning. *Studies in the Education of Adults*, *49*(2), 129-135. https://doi.org/10.1080/02660830.2018.1470280

Nacak, A. (2021). The importance of empathic listening skills in turkish learning of foreign students. *Mediterranean Journal of Social & Behavioral Research*, *5*(2), 35-40. https://doi.org/10.30935/mjosbr/10917

Navarro, J. L., & Tudge, J. R. H. (2023). Technologizing bronfenbrenner: Neo-ecological theory. *Current Psychology*, *42*(22), 19338-19354. https://doi.org/10.1007/s12144-022-02738-3

Nohl, A.-M., & Somel, R. N. (2015). *Education and social dynamics: A multilevel analysis of curriculum change in Turkey*. Routledge.

Oakley, L. (2004). *Cognitive development*. Routledge. https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203482834/cognitive-development-lisa-oakley-cara-flanagan-phil-banyard

O'Brien, B. C., Harris, I. B., Beckman, T. J., Reed, D. A., & Cook, D. A. (2014). Standards for reporting qualitative research: A synthesis of recommendations. *Academic Medicine*, *89*(9), 1245-1251. https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000388

Ortega, L. (2014). *Understanding second language acquisition*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203777282

Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, İki dillilik, yabancı dil. *The Journal of Academic Social Science Studies*, *4*(45), 279-279. https://doi.org/10.9761/JASSS3411

Oxford, R. L. (1992). Research on second language learning strategies. *Annual Review of Applied Linguistics*, *13*, 174-187. https://doi.org/10.1017/S0267190500002452

Ozduzen, O., Korkut, U., & Ozduzen, C. (2021). Refugees are not welcome': Digital racism, online place-making and the evolving categorization of Syrians in Turkey. *New Media & Society*, *23*(11), 3349-3369. https://doi.org/10.1177/1461444820956341

Paat, Y.-F. (2013). Working with immigrant children and their families: An application of Bronfenbrenner's ecological systems theory. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, *23*(8), Article 8.

Pangaribuan, D. (2022). Second language acquisition: Reconciling theories. *Journal of Applied Linguistics*, *2*(2), 61-68. https://doi.org/10.52622/joal.v2i2.80

Penninx, R. (2019). Problems of and solutions for the study of immigrant integration. *Comparative Immigration Studies*, *7*(13), 1-11. https://doi.org/10.1186/s40878-019-0122-x

Perry, L. (2009). Characteristics of equitable systems of education: A cross-national analysis. *European Education*, *41*(1), 79-100. https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934410104

Philp, J., Adams, R. J., & Iwashita, N. (2014). *Peer interaction and second language learning*. Routledge, Taylor & Francis Group.

Pilarska, J. (2021). The constructivist paradigm and phenomenological qualitative research design. Içinde A. Pabel, J. Pryce, & A. Anderson (Ed.), *Research Paradigm Considerations for Emerging Scholars* (ss. 64-83). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781845418281-008

Ponterotto, J. G. (2005). Qualitative research in counseling psychology: A primer on research paradigms and philosophy of science. *Journal of Counseling Psychology*, *52*(2), 126-136. https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.126

Quay, J., Dickinson, S., & Nettleton, B. (2002). Students caring for each other: Outdoor education and learning through peer relationships. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, *7*(1), 45-53. https://doi.org/10.1007/BF03400768

Ravem, R. (1967). Some current trends in the study of language acquisition. *Pedagogisk Forskning*, *11*(1), 60-86. https://doi.org/10.1080/0031383670110106

Resnyansky, L. (2016). Scientific justification of social policies: Concepts of language and immigrant integration. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, *42*(12), 2049-2066. https://doi.org/10.1080/1369183X.2016.1158645

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3. bs). Camdbridge University Press.

Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (2013). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (Fourth edition). Routledge.

Rong, X. L., & Preissle, J. (2008). *Educating immigrant students in the 21st century: What educators need to know*. Corwin Press. https://books.google.com/books?hl=tr&lr=&id=KUhOAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=education+of+different+level+immigrant+students&ots=c3utB8Tmvn&sig=4jXQHdPnhKcwXmJrCGEvmNQOoiI

Ross, S. J., & Masters, M. C. (2022). *Longitudinal studies of second language learning: Quantitative methods and outcomes* (1. bs). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003087939

Rubio, A. D. J., & Conesa, I. M. G. (2023). Benefits of the application of task-based learning within the bilingual field in primary education. İçinde J. L. Estrada Chichón & F. Zayas Martínez (Ed.), *Advances in Early Childhood and K-12 Education* (ss. 292-320). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-6684-6179-2.ch013

Rutakumwa, R., Mugisha, J. O., Bernays, S., Kabunga, E., Tumwekwase, G., Mbonye, M., & Seeley, J. (2020). Conducting in-depth interviews with and without voice recorders: A comparative analysis. *Qualitative Research*, *20*(5), 565-581. https://doi.org/10.1177/1468794119884806

Saglam, M. H., & Goktenturk, T. (2024). Mathematically high and low performances tell us different stories: Uncovering motivation-related factors via the ecological model. *Learning and Individual Differences*, *114*, 1-12. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102513

Saglam, M. H., Göktentürk, T., Demir, I., & Yazıcı, E. (2023). Environmental factors for the advancement of teachers' self-efficacy in professional development. *Journal of Intelligence*, *11*(2), 1-14. https://doi.org/10.3390/jintelligence11020028

Sağlam, M. H., Göktentürk, T., & Lo, C. O. (2023). The factors explaining reading success of academically gifted readers through the ecological model. *Gifted Education International*, 1-25. https://doi.org/10.1177/02614294231170265

Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of Education Policy*, *22*(2), 147-171. https://doi.org/10.1080/02680930601158919

Sanders, M. G., & Epstein, J. L. (2019). The Role of family and school microsystems in children's academic achievement: A person-centered approach. *Journal of Family Issues*.

Saricoban, G. (2012). Foreign language education policies in Turkey. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *46*, 2643-2648. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.539

Saville-Troike, M., & Barto, K. (2017). *Introducing second language acquisition*. Cambridge University Press. https://books.google.com/books?hl=tr&lr=&id=99dsDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR7&dq=second+language+acquisition&ots=mueQbmF4eW&sig=qhDQIpqYdjpptgFUj34W3pO11PY

Schwab, J. F., & Lew-Williams, C. (2016). Language learning, socioeconomic status, and child-directed speech. *WIREs Cognitive Science*, *7*(4), 264-275. https://doi.org/10.1002/wcs.1393

Sefer, A., & Benzer, A. (2022). Online listening strategy instruction in teaching Turkish as an L2. *Turkish Journal of Education*, *11*(4), 201-221. https://doi.org/10.19128/turje.1032406

Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., & Paek, Y. (2013). Exploring personal and school environment characteristics that predict self-determination. *Exceptionality*, *21*(3), 147-157. https://doi.org/10.1080/09362835.2013.802231

Sisk, D. A. (2019). Spritual intelligence: Developing higher consciousness. İçinde B. Wallace, D. A. Sisk, & J. Senior (Ed.), *The SAGE handbook of gifted and talented education* (ss. 19-31). Sage Publications.

Skinner, B. F. (1986). Is it behaviorism? *Behavioral and Brain Sciences*, *9*(4), 716-716. https://doi.org/10.1017/S0140525X00052031

Slabakova, R. (2016). *Second language acquisition*. Oxford University Press. https://books.google.com/books?hl=tr&lr=&id=K5UDDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=second+language&ots=xAtwOtmNJp&sig=7eTgwVR4E-nB6earha_064rf7aY

Smalls, K. A., & Davis, J. L. (2023). Language and racism. Içinde A. Duranti, R. George, & R. Conley Riner (Ed.), *A New Companion to Linguistic Anthropology* (1. bs, ss. 560-576). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781119780830.ch31

Smits, J., & Gündüz-Hoşgör, A. (2003). Linguistic capital: Language as a socio-economic resource among Kurdish and Arabic women in Turkey. *Ethnic and Racial Studies*, *26*(5), 829-853. https://doi.org/10.1080/0141987032000109050

Smits, J., & Hoşgör, A. G. (2006). Effects of family background characteristics on educational participation in Turkey. *International Journal of Educational Development*, *26*(5), 545-560. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2006.02.002

Sorenson Duncan, T., & Paradis, J. (2020a). Home language environment and children's second language acquisition: The special status of input from older siblings. *Journal of Child Language*, *47*(5), 982-1005. https://doi.org/10.1017/S0305000919000977

Sorenson Duncan, T., & Paradis, J. (2020b). How does maternal education influence the linguistic environment supporting bilingual language development in child second language learners of English? *International Journal of Bilingualism*, *24*(1), 46-61. https://doi.org/10.1177/1367006918768366

Srivastava, P., & Hopwood, N. (2009). A practical iterative framework for qualitative data analysis. *International Journal of Qualitative Methods*, *8*(1), 76-84. https://doi.org/10.1177/160940690900800107

Stein, M. K., Remillard, J., Smith, M. S., & Lester, Jr., F. K. (2007). How curriculum influences student learning. Içinde *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (s. 319). Information Age Publishing.

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2019). Environmental factors and personal characteristics interact to yield high performance in domains. *Frontiers in Psychology*, *10*, 2804. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02804

Sun, T., Wang, C., Lambert, R. G., & Liu, L. (2021). Relationship between second language English writing self-efficacy and achievement: A meta-regression analysis. *Journal of Second Language Writing*, *53*, 1-14. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2021.100817

Swackhamer, L. E., Koellner, K., Basile, C., & Kimbrough, D. (2009). *Increasing the self-efficacy of inservice teachers through content knowledge*. *36*(2), 63-78.

Şeref, İ. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma ve konuşma becerileri kazandırmada iletişimsel yaklaşımın kullanımı için model önerisi. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 1*(1), 43-60.

Şimşek, B., & Bakir, S. (2019). The use of task-based language teaching method to teach terms and phrases for those learning Turkish as a second language and sample activities. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, *15*(2), 719-738. https://doi.org/10.17263/jlls.586820

Şimşek, D. (2021). "Winners and losers of neoliberalism": The intersection of class and race in the case of Syrian refugees in Turkey. *Ethnic and Racial Studies*, *44*(15), 2816-2835. https://doi.org/10.1080/01419870.2020.1854812

T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2022, Ocak). *Geçici koruma*. https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638

T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü. (2024, Mayıs 4). *Geçici koruma*. https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638

telc Language Tests. (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi: Öğrenim, öğretim ve değerlendirme* (Millî Eğitim Bakanlığı, Çev.; 2. bs). telc GmbH. https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_oneriler_AEeraevesi.pdf

Terzuolo, E. R. (2018). Intercultural development in study abroad: Influence of student and program characteristics. *International Journal of Intercultural Relations*, *65*, 86-95. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2018.05.001

Tochon, F. V. (2019). Decolonizing world language education toward multilingualism. İçinde D. P. Macedo (Ed.), *Decolonizing foreign language education: The misteaching of English and other colonial languages* (ss. 306-324). Routledge.

Tomlinson, B. (2008). *Language acquisition and language learning materials*. Continuum. https://books.google.com/books?hl=tr&lr=&id=O1Az4lFJX14C&oi=fnd&pg=PA3&dq=materials+in+school+%26+second+language+acquisition&ots=YiNn30uIfu&sig=QQWKRAE1znGxm0kZuVoLnQD3Zgw

Tong, P., & An, I. S. (2024). Review of studies applying Bronfenbrenner's bioecological theory in international and intercultural education research. *Frontiers in Psychology, 14*, 1233925. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1233925

Toprak Ay, N. İ., & Göktentürk, T. (2023). Ortaöğretimdeki öğrencilerin hayatındaki dillerin okuma başarısına etkisi: PISA temelli bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, *52*(1), 387-412. https://doi.org/10.37669/milliegitim.1309248

Trinidad, S., Parrado, R., Hoang, M., Toraman Türk, S., Unaka, N., Beck, A. F., Schondelmeyer, A., & Kotagal, M. (2024). Potential causes of delays in paediatric perforated appendicitis: A prospective interview study. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 1-7. https://doi.org/10.1111/jpc.16556

Türkiye Maarif Vakfı. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı*. Türkiye Maarif Vakfı.

Türkiye Maarif Vakfı. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı* (İ. Gültekin, Ed.). Türkiye Maarif Vakfı.

UNICEF Türkiye. (2022). *Documentation of the education response for Syrian children under temporary protection in Türkiye report*. UNICEF. https://shorturl.at/TWJDd

Vacha, E. F., & McLaughlin, T. F. (1992). The social structural, family, school, and personal characteristics of at-risk students: Policy recommendations for school personnel. *Journal of Education*, *174*(3), 9-25. https://doi.org/10.1177/002205749217400303

Van Der Stede, W. A. (2014). A manipulationist view of causality in cross-sectional survey research. *Accounting, Organizations and Society*, *39*(7), 567-574. https://doi.org/10.1016/j.aos.2013.12.001

Vézina, S., & Bélanger, A. (2019). Impacts of education and immigration on the size and skills of the future workforce. *Demographic Research, 41*, 331-366.

Vold, E. T. (2020). Meaningful and contextualised grammar instruction: What can foreign language textbooks offer? *The Language Learning Journal*, *48*(2), 133-147. https://doi.org/10.1080/09571736.2017.1357745

Walker, G., & Pattison, E. (2016). Using Bronfenbrenner's ecological framework to design support systems for education and special education: Learning about thought systems. In special and gifted education: Concepts, methodologies, tools, and applications. *IGI Glaobal*.

Woods, M., Paulus, T., Atkins, D. P., & Macklin, R. (2016). Advancing qualitative research using qualitative data analysis software (QDAS)? Reviewing potential versus practice in published studies using ATLAS.ti and NVivo, 1994–2013. *Social Science Computer Review*, *34*(5), 597-617. https://doi.org/10.1177/0894439315596311

World migration report 2022 (with Mcauliffe, M., & Triandafyllidou, A.). (2021). International Organization for Migration (IOM).

Xi, W., & Huang, R. (2017). Second languge instruction system and methods. *Patent Application Publication*.

Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese efl context. *The Modern Language Journal*, *86*(1), 54-66. https://doi.org/10.1111/1540-4781.00136

Yazıcı, E., & Göktentürk, T. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yeni bir model: Kültür Günleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 19*, Article 19. https://doi.org/10.29000/rumelide.752111

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. bs). Seçkin Yayınları.

Yu, S., & Lee, I. (2014). An analysis of Chinese EFL students' use of first and second language in peer feedback of L2 writing. *System*, *47*, 28-38. https://doi.org/10.1016/j.system.2014.08.007

Zumbo, B. D. (2007). Three generations of DIF analyses: Considering where it has been, where it is now, and where it is going. *Language Assessment Quarterly*, *4*(2), 223-233. https://doi.org/10.1080/15434300701375832

Zumbo, B. D. (2015). *Consequences, side effects and the ecology of testing: Keys to considering assessment "In Vivo"*. Keynote address, the annual meeting of the Association for Educational Assessment - Europe (AEA-Europe), Glasgow, Scotland. https://www.youtube.com/watch?v=0L6Lr2BzuSQ&ab_channel=BrunoD.Zumbo

Zumbo, B. D. (2017). Trending away from routine procedures, toward an ecologically informed In Vivo view of validation practices. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, *15*(3-4), 137-139.

Zumbo, B. D., & Gelin, M. N. (2005). A matter of test bias in educational policy research: Bringing the context into picture by investigating sociological/community moderated (or mediated) test and item bias. *Journal of Educational Research & Policy Studies*, *5*(1), 1-23.

Zumbo, B. D., Liu, Y., Wu, A. D., Shear, B. R., Olvera Astivia, O. L., & Ark, T. K. (2015). A methodology for Zumbo's third generation DIF analyses and the ecology of item responding. *Language Assessment Quarterly*, *12*(1), 136-151. https://doi.org/10.1080/15434303.2014.972559

EKLER

Ek 1. Etik Kurul Belgesi

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Toplantı Tarihi: 30.09.2024 **Toplantı No: 2024.09**

SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU TOPLANTI KARARI

Yürütücülüğünü Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü öğretim üyelerinden Dr. Öğretim Üyesi Talha Göktentürk danışmanlığında lisansüstü öğrencisi ELİF JAMINI tarafından yapılacak olan "İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenme Süreçlerinin Ekolojik Arka Planının Belirlenmesi Zumbo'Nun Ekolojik Çerçevesi Işığında Bir İnceleme" adlı çalışma ve bu çalışmada kullanılacak veri toplama araçları ve yöntemlerine ilişkin bilgilerde etiğe aykırı herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Etik Kurul Üyeleri

Prof. Dr. Murat DONDURAN
Başkan

Prof. Dr. Fatih GÜLGEN
Üye

Prof. Dr. Yiğit EVREN
Üye

Doç. Dr. Begüm SATICI
Üye

Doç. Dr. Nur CEMELELİOĞLU
Üye

Doç. Dr. Gülbin ÖZKAN
Üye

Dr. Öğr. Üyesi H. Ağan KARADUMAN
Üye

Taş Bina A 2013 Oda Davutpaşa Kampüsü Esenler/İstanbul Tel: (0212) 383 81 18
E-posta: sbeindr@yildiz.edu.tr - Web: sbe.yildiz.edu.tr
Rapor Doğrulama Adresi: "etik.yildiz.edu.tr/dogrula" Rapor No: 20240903287 Doğrulama Kodu: 96521

Ek 2. Araştırmada Kullanılan Anket

Sayın katılımcı,

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sürecinizin ekolojik arka planını belirlemek hedeflenmektedir. Sorulacak soruların ana hatları bu çerçevede oluşturulmuştur. Soruların herhangi bir doğru cevabı yoktur. Dolayısıyla sizden düşüncelerinizi en iyi yansıtan cevapları vermeniz istenmektedir. Görüşmeden elde edilen veriler ve verilerin elde edildiği kişiler kesinlikle üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Çalışmaya katkınız için teşekkür ederiz.

Elif Jamini, Talha Göktentürk

Sorular

1. İkinci dil olarak Türkçe öğrenmek istiyor musunuz? Niçin?
1.1. Türkiye'de yaşama (vatandaşlık, ikamet vb.)
1.2. Yeni bir dil öğrenme (turistik gezi, farklı bir kültür tanıma vb.)
1.3. Evlilik
1.4. Çevre edinme (arkadaş, iş vb.)
2. İkinci dil olarak Türkçe öğrenme sürecinizde okulunuzun katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Nasıl?
2.1. Sınıf materyali (projeksiyon, akıllı tahta vb.)
2.2. Öğretmen
2.3. Okul içi arkadaş çevresi
2.4. Okul yönetimi
2.5. Diğer okul personeli
3. İkinci dil olarak Türkçe öğrenme sürecinize ailenizin katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Nasıl?
3.1. Maddi imkân (ek ders, ek materyal, hikâye-roman ve benzeri)
3.2. İletişim dili (aile içi konuşulan dil. miras dili, ikinci dil)
3.3. Psikolojik destek (aile desteği, motivasyon vb.)
4. İkinci dil olarak Türkçe öğrenme sürecinize ailenin ve okulun dışındaki çevrenin katkı sağladığını düşünüyor musunuz?
4.1. Arkadaş çevresi
4.2. Yaşanılan muhit
5. İkinci dil olarak Türkçe öğrenme sürecinize Türkiye'de bulunmanın katkı sağladığını düşünüyor musunuz?
5.1. Ülkenin refah seviyesi (Türk lirasının alım gücü vb.)
5.2. Yaşanılan şehrin imkânları

Ek 3. Örnek Görüşme Transkripti

Aşağıda bir katılımcı ile gerçekleştirilen örnek bir görüşme transkripti sunulmaktadır. Katılımcı yetişkin grubundandır ve verilerinin burada yazılmasına dair sözlü ve yazılı rızası alınmıştır.

İkinci dil olarak Türkçe öğrenmek istiyor musunuz? Niçin?

Evet, çünkü Türkiye'de üniversite okuyacağım için ve iletişim kurmam gerekeceği için Türkçe öğrenmeye karar verdim. Aynı zamanda ileride belki burada çalışmayı düşünebilirim.

İkinci dil olarak Türkçe öğrenme sürecinizde okulunuzun katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Nasıl?

Evet. Türkçe öğrenmek için TÖMER'e gittim. TÖMER'in benim için çok yararlı olduğunu düşünüyorum çünkü Türkçe dilini doğru bir şekilde öğrenmemi sağladı, öğretmenler çok iyiydi ve aynı zamanda TÖMER derslerinde benim gibi diğer yabancı öğrenciler de olduğu için eğlenceli ve yararlı bir ortam olduğunu düşünüyorum.

İkinci dil olarak Türkçe öğrenme sürecinize ailenizin katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Nasıl?

Evet. Benim aile üyelerimden hiçbiri Türkçe bilmiyor ama ben ne zaman burada bunalsam onlar bana neden burada Türkçe öğrendiğimi hatırlattılar ve Türkçe öğrenmem için beni motive ettiler.

İkinci dil olarak Türkçe öğrenme sürecinize ailenin ve okulun dışındaki çevrenin katkı sağladığını düşünüyor musunuz?

Evet. Ben burada Türkçe öğrenirken Türk öğrencilerin kaldığı yurtta kaldım bu yüzden iletişim kurmak için Türkçe konuşmak zorundaydım. Ayrıca burada birçok Türk arkadaş edindim. Onlarla Türkçe konuşmak benim Türkçemi geliştirdi ve burada tek yaşadığım için dışarıdaki ihtiyaçlarımı karşılarken Türkçe konuşmak zorundaydım, bu da Türkçe öğrenmemi hızlandırdı.

İkinci dil olarak Türkçe öğrenme sürecinize Türkiye'de bulunmanın katkı sağladığını düşünüyor musunuz?

Kesinlikle evet. Eğer kendi ülkemde Türkçe öğrenseydim bu dili kullanmak zorunda olmadığım için çok da iyi öğrenemezdim, ayrıca Türkiye'deki okuma imkânları ve bunların çeşitli olması da Türkiye'ye gelmeme sebepti.