



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİ TEZLİ

YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

SOMALİ'DE TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN

SORUNLAR: BİR DURUM ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İBRAHİM ÇİMEN

TEZ DANIŞMANI

DOÇ. DR. ESİN YAĞMUR ŞAHİN

ÇANAKKALE – 2022



T.C.

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS
PROGRAMI

**SOMALİ'DE TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR: BİR
DURUM ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İBRAHİM ÇİMEN

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. ESİN YAĞMUR ŞAHİN

ÇANAKKALE – 2022

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



İbrahim ÇİMEN tarafından Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN yönetiminde hazırlanan ve **04/01/2023** tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan “**Somali’de Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar: Bir Durum Örneği**” başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı/ Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Tezli Yüksek Lisans Programı’nda Yüksek Lisans Tezi** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN

(Danışman)

Doç. Dr. Mehmet GÜRLEK

Dr. Öğr. Üyesi Melek KALIN SALI

.....

.....

.....

Tez No : 10432788

Tez Savunma Tarihi : 04/01/2023

.....
Doç. Dr. YENER PAZARCIK

Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

(İmza)

İbrahim ÇİMEN

04/01/2023

TEŞEKKÜR

Hem Türkiye’de hem de yurt dışında farklı kültürlerden, farklı ülkelerden öğrenciler ile çalışma şansı bulan bir öğretmen olarak alanın eksiklerini, zorluklarını yakından gözlemleme fırsatım oldu. Özellikle Türkiye dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinin genel sorunlarının yanında ilgili ülkenin sosyo-ekonomik durumundan, kültüründen, hayat tarzından ve daha birçok etkenden kaynaklı sorunların da olduğunu yaşayarak görmüş oldum. Bugün Türkiye Maarif Vakfı, Yunus Emre Enstitüsü, Sağlık Bilimleri Üniversitesi gibi kurum ve kuruluşlar vasıtasıyla dünyanın farklı ülkelerinde Türkçe yabancı dil olarak okul öncesinden üniversite seviyesine kadar öğretilmektedir. Bu kurumlar nezdinde Türkiye’den Türk öğretmenler bu ülkelerde görev almaktadırlar. Türkçe öğretim sürecinin yurt dışı ayağında Türkiye’den farklı sorunları, zorlukları olmaktadır. Yapılacak olan sorun tespit çalışmaları süreci daha verimli kılacaktır ve ilgili ülkelerde görev alacak öğretmenlere bir rehber görevi görecektir. Bu sebeple çalışmamın benden sonra gerek Somali’de gerekse Türkiye dışında farklı ülkelerde görev alacak çalışma arkadaşlarıma, meslektaşlarıma faydalı olmasını temenni ederek bu konuda çalışmaya karar verdim.

Çalışmam kapsamında beni yönlendiren, desteklerini mesai gözetmeksizin sunan danışmam hocam Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN’e teşekkür ederim.

İbrahim ÇİMEN

Çanakkale, Ocak 2023

ÖZET

SOMALİ'DE TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR: BİR DURUM ÖRNEĞİ

İbrahim ÇİMEN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı/Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi

Tezli Yüksek Lisans Programı Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN

02/01/2023, 135

Bu araştırmada Türkiye dışında (Somali örneği) örgün ve yaygın eğitim kapsamında çeşitli kurum ve kuruluşlar bünyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin süreç içerisinde karşılaştıkları sorunları/zorlukları tespit etmek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinin imkânlarından faydalanılmıştır. Bu doğrultuda öncelikle Somali'de Türk kurum ve kuruluşlarının Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik faaliyetleri incelenmiştir. Ardından bu kurum ve kuruluşlarda görev alan Türkçe öğretmenlerinin süreç içerisinde karşılaştıkları sorunlar üzerinde durulmuştur. Bu kapsamda örgün eğitim kurumlarıyla okul öncesinden lise son sınıfa kadar Türkiye Maarif Vakfı, Türkiye Diyanet Vakfı, Deniz Feneri Derneği, yükseköğretim kurumlarıyla Sağlık Bilimleri Üniversitesi, yaygın eğitim kapsamında ve özel amaçlı (askeriye ve sağlık personeline Türkçe) Türkçe öğretimi ile Yunus Emre Enstitüsünün ülkedeki faaliyetleri incelenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2022 yılları arasında Somali'de farklı şehirlerde (Mogadişu, Hargeisa, Buhotle) Türkiye Maarif Vakfı, Yunus Emre Enstitüsü, Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Türkiye Diyanet Vakfı, Deniz Feneri Derneği gibi kurum ve

kuruluşların bünyesinde Türkçe öğretmeni olarak çalışan ve yabancı dil olarak Türkçe dersi veren 4 kadın, 19 erkek olmak üzere 23 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmada elde edilen veriler altı başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklar değerlendirildiğinde, öğretmenlerin Türkçenin öğretiminde genel sorunların (ders saatleri, sınıf mevcutları, çok dilli eğitim, teknoloji yetersizliği, ara sınıflara öğrenci kabulü, öğrenci çekingenliği, dil becerileri, Türkçeyi sosyal hayatta aktif kullanamama, ödevler, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, gramer, telaffuz sorunları, uzun kayıt dönemi) yanında bölgenin sosyo-kültürel yapısından kaynaklı sorunlar (çok eşli evlilik, fazla kardeş sayısı, boşanmış ebeveynler, ebeveynlerden birinin ya da her ikisinin uzakta/ülke dışında çalışması) yaşadıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Maarif Vakfı, Somali, Yabancı Dil Olarak Türkçe, Öğretim Sorunları

ABSTRACT

PROBLEMS FACED IN TURKISH TEACHING IN SOMALIA: A CASE EXAMPLE

İbrahim ÇİMEN

Çanakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Master of Science Department of Turkish and Social Sciences Education/Teaching Turkish

As A Foreign Language Master's Program With Thesis

Advisor: Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN

02/01/2023, 135

In this research, the possibilities of qualitative research methods were used in order to identify the problems/difficulties faced by the teachers who teach Turkish as a foreign language within the scope of formal and non-formal education outside Turkey (Somalia example). In this direction, first of all, the activities of Turkish institutions and organizations in Somalia for teaching Turkish as a foreign language were examined. Then, the problems faced by Turkish teachers working in these institutions and organizations during the process were emphasized. In this context, the Turkish Maarif Foundation, the Turkish Religious Foundation, the Deniz Feneri Association, the University of Health Sciences with its higher education institutions, with formal education institutions from pre-school to the last year of high school, Turkish education for non-formal education and special purposes (Turkish for military and health personnel) and Yunus Emre Institute's activities in the country. examined.

The study group of the research consists of foreigners who work as a Turkish teacher in different cities in Somalia (Mogadishu, Hargeisa, Buhotle) between 2012-2022 within institutions and organizations such as the Turkish Maarif Foundation, Yunus Emre Institute, Health Sciences University, Turkish Religious Foundation, Deniz Feneri Association. It consists of 23 teachers, 4 women and 19 men, who teach Turkish as a language.

The data obtained in the research were collected under six headings. When these titles are evaluated, it can be seen that the general problems of teachers in teaching Turkish (course hours, class sizes, multilingual education, lack of technology, student admission to intermediate classes, student shyness, language skills, inability to use Turkish actively in social life, homework, number of students per teacher, grammar, etc.) pronunciation problems, long registration period) as well as problems stemming from the socio-cultural structure of the region (polygamous marriage, high number of siblings, divorced parents, one or both parents working far/outside the country).

Keywords: Turkish Maarif Foundation, Somalia, Turkish as a Foreign Language, Teaching Problems



İÇİNDEKİLER

JÜRİ ONAY SAYFASI	i
ETİK BEYAN	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
KISALTMALAR	vii
TABLolar DİZİNİ.....	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ	ix

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Kapsamıyla İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	3
1.3. Problem Cümlesi	10
1.4. Araştırmanın Amacı.....	10
1.5. Araştırmanın Önemi	11
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	13
1.7. Varsayımlar.....	13
1.8. Yöntem	13
1.8.1. Araştırmanın Modeli	13
1.8.2. Çalışma Grubu	14
1.8.3. Veri Toplama Aracı	16
1.8.4. Verilerin Toplanması.....	18
1.8.5. Verilerin Analizi	19

İKİNCİ BÖLÜM
SOMALİ'DE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

2.1.	Somali Hakkında Temel Bilgiler	20
2.1.1.	Somaliland	22
2.1.2.	Puntland	22
2.1.3.	Galmudug	23
2.1.4.	Hirshabelle.....	23
2.1.5.	Güneybatı	23
2.1.6.	Jubaland	23
2.2.	Somali-Türkiye İlişkileri	25
2.3.	Türkçe ve Somalice	28
2.3.1.	Türkçe.....	30
2.3.2.	Somalice	31
	Somalicenin İlk Referans Dil Bilgisi ve Gramer Çalışmaları	34
2.4.	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Yurt Dışında Türkçe Öğretiminde Yaşanan Sorunlar	36
2.4.1.	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi	36
2.4.2.	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Günümüzdeki Durumu	40
	Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER)	40
	Türk İş Birliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı (TİKA)	41
	Yunus Emre Enstitüsü (YEE)	41
	Türkiye Maarif Vakfı	45
	Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB).....	48
	Türkiye Diyanet Vakfı	49
	Sağlık Bilimleri Üniversitesi	52
	Deniz Feneri Derneği	53
2.4.3.	Yurt Dışında Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar	53
2.5.	Somali'de Eğitim ve Öğretim	59

2.6.	Somali’de Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi ve Sonrası	62
2.6.1.	Somali’de Türkçe Öğretimi Faaliyetinde Bulunan Kurum ve Kuruluşlar ..	63
	Maarif Vakfı	63
	Yunus Emre Enstitüsü	64
	Kurum İçi Kurslar	64
	Kurum Dışı Kurslar	65
	Türkiye Diyanet Vakfı	69
	Deniz Feneri Derneği	70
	Sağlık Bilimleri Üniversitesi	71
	Somalili Öğrencilerin Türkiye’de Eğitime Devam Etme Durumu	71

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

3.1.	Çalışma Grubuna Ait Bulgular	75
3.1.1.	Katılımcıların Yurt Dışında Çalışmaya Karar Verme Nedenleri	77
3.1.2.	Katılımcıların Mesleğe Başladığı İlk Yıllardaki Meslekî Yeterlilikleri Hakkında Düşünceleri	79
3.2.	Katılımcıların Sahada Karşılaştıkları Sorunlar/Zorluklar	80
3.2.1.	Türkçenin Öğretimi	81
	Uzun Kayıt Dönemi ve Ara Sınıflara Öğrenci Kabulü	81
	Çok Dilli Eğitim	83
	Öğrenci Çekingenliği	84
	Türkçeyi Okul Dışında Kullanamama	85
	Dil Becerileri	87
	Teknoloji Yetersizliği	89
	Sınıf Mevcutları ve Öğretmen Başına Düşen Fazla Öğrenci Sayısı	90
	Gramer ve Telaffuz Sorunları	92
3.2.2.	Materyal	93

Türkçe Öğretim Sürecinde Kullanılan Materyaller.....	93
Yeterli Materyale Sahip Olma Durumuna Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	95
Materyallerin Örgün/Yaygın Eğitime Uygunluğu	97
Sözlük Eksikliği	99
3.2.3. Bölgenin Güvenlik Sorunları.....	100
3.2.4. Türkçeye, Türkiye'ye ve Türklere Bakış/İlgi	102
Türkçeye, Türkiye'ye ve Türklere Bakışı/İlgisi.....	102
Velilerin Türkçeye, Türklere ve Türkiye'ye Olan Bakışları/İlgisi.....	105
3.2.5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğrencinin Başarısını Etkileyen Faktörler ile İlgili Öğretmen Görüşleri.....	106
3.2.6. Sosyo-Kültürel Sorunlar	108
3.2.7. İlave Katılımcı Görüşleri	109

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tartışma.....	111
Sonuç	116
Öneriler.....	119
KAYNAKÇA	121
EKLER	I
EK 1 ETİK KURUL İZİNİ.....	I
EK 2 TÜRKİYE MAARİF VAKFI ARAŞTIRMA İZİNİ.....	II
EK 3 YUNUS EMRE ENSTİTÜSÜ ARAŞTIRMA İZİNİ.....	III
EK 4 YUNUS EMRE ENSTİTÜSÜ BİLGİ PAYLAŞIMI.....	IV
EK 5 SAĞLIK BİLİMLERİ ÜNİVERSİTESİ ARAŞTIRMA İZİNİ VE BİLGİ PAYLAŞIMI	V
EK 6 TEZDEN ÜRETİLMİŞ YAYIN BİLGİSİ.....	VI

EK 7 GÖRÜŞME FORMU	VII
ÖZGEÇMİŞ.....	VIII



KISALTMALAR

YEE: Yunus Emre Enstitüsü

SBÜ: Sağlık Bilimleri Üniversitesi

TDK: Türk Dil Kurumu

TMV: Türkiye Maarif Vakfı

YTB: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı

TİKA: Türk İş Birliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı

YDTÖ: Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi



TABLULAR DİZİNİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1	Çalışma grubu.....	15
Tablo 2	Görüşme türleri.....	17
Tablo 3	Federal Somali Devleti'nde eğitim sistemi	60
Tablo 4	Federal Somali Devleti'nde ilköğretim ve ortaöğretimde öğretilen konular.....	62
Tablo 5	Somali Mogadişu Kampüsleri (Km4 & Banadır) haftalık Türkçe ders saatleri (4+4+4).....	63
Tablo 6	Somaliland Hargeisa Lisesi haftalık Türkçe ders saatleri (4+4+4)	63
Tablo 7	Mogadişu Yunus Emre Enstitüsünde Türkçe öğrenen öğrenci ve okutman sayıları	65
Tablo 8	Harp Okulu ve Astsubay Okulunda Türkçe öğrenen öğrenci ve okutman sayıları.....	65
Tablo 9	Recep Tayyip Erdoğan Eğitim ve Araştırma Hastanesi Türkçe öğrenen öğrenci ve okutman sayıları	66
Tablo 10	Recep Tayyip Erdoğan Sağlık Bilimleri Fakültesi Türkçe öğrenen öğrenci ve okutman sayıları	67
Tablo 11	Bondheere Kız Yetimhanesi öğrenci ve okutman sayıları	68
Tablo 12	Kaaraan Erkek Yetimhanesi öğrenci ve okutman sayısı	69
Tablo 13	Banadir Yetimler ve Öğrenciler Merkezi öğrenci ve okutman sayısı	69
Tablo 14	Şeyh Sufi İmam Hatip Lisesi haftalık Türkçe ders saatleri.....	70
Tablo 15	Deniz Feneri İsmet Fatma Tahiroğlu Yetim Eğitim Külliyesi Haftalık Türkçe Ders Saatleri (4+4+4)	70
Tablo 16	Mogadişu Recep Tayyip Erdoğan Sağlık Bilimleri Fakültesi mezun sayıları.....	71
Tablo 17	Türkiye'de Lisans ve Lisansüstü Eğitimi Alan Somalili Öğrenci Sayıları	72
Tablo 18	YTB Tarafından Somalili Öğrencilere Yapılan Burslandırma Sayıları (1992-2021).....	72

Tablo 19 Mogadişu KM4 Erkek Kampüsü öğrenci sayısı.....	73
Tablo 20 Mogadişu Banadır Kız Kampüsü öğrenci sayısı	73
Tablo 21 Somaliland Hargeisa Lisesi öğrenci sayısı	73
Tablo 22 Diyanet Vakfı öğrenci sayısı	74
Tablo 23 Öğretmenlerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı	75
Tablo 24 Öğretmenlerin YDTÖ Alanındaki Kıdemleri.....	76
Tablo 25 Öğretmenlerin mezun oldukları bölüm	76
Tablo 26 Öğreticilerin YDTÖ sertifikası veya oryantasyon eğitimi bilgisi	77
Tablo 27 Öğretmenlerin yurt dışında çalışmaya karar verme sebepleri	78
Tablo 28 Katılımcıların mesleğe başladığı ilk yıllardaki meslekî yeterlilikleri hakkında düşünceleri.....	79
Tablo 29 Temalar ve alt kategoriler.....	80
Tablo 30 Türkçe öğretim materyallerinin yeterlilik durumu	95

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa No
Şekil 1	Somaliland haritası.....	22
Şekil 2	Afrika Boynuzu ve Somali haritası.....	24
Şekil 3	Somalilerin yaşadıkları yerleri gösteren harita.....	25
Şekil 4	Somali'nin eyaletleri.....	25
Şekil 5	Arap harfli Somali alfabesi.....	32
Şekil 6	Latin harfli Somali alfabesi.....	32
Şekil 7	Latin harfli Somali alfabesi (İlkokul 1. sınıf ders kitabı).....	33
Şekil 8	YEE kültür merkezlerinin bölgelere göre dağılımı.....	42
Şekil 9	YEE kültür merkezlerinin bölgelere göre yüzdeler dağılımı.....	43
Şekil 10	Tercihim Türkçe Projesi kapsamında Türkçe dersi verilen ülke, okul ve öğrenci sayıları.....	44
Şekil 11	Yıllara göre protokol ve ülke sayısı.....	45
Şekil 12	Türkoloji protokolü imzalanan ülkelerin bölgelere göre dağılımı.....	45
Şekil 13	Dünyada Türkiye Maarif Vakfı.....	47
Şekil 14	Türkiye Burslarına başvuru sayıları.....	48
Şekil 15	Türkiye Diyanet Vakfı yurt dışı eğitim kurumları.....	50
Şekil 16	2021-2022 Yurt dışında iş birliği yapılan/desteklenen eğitim kurumları ve öğrenci sayısı bilgileri tablosu.....	51
Şekil 17	Örnek akademik program ders müfredatı.....	52

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Yabancılara Türkçe öğretimi alanı son otuz yılda giderek artan bir şekilde yaygınlaşmaktadır ve önem kazanmaktadır. Ancak yurt içinde ve yurt dışında sürdürülen eğitim öğretim faaliyetlerinde birtakım sorunlar ile araştırılması ve çözülmesi gereken durumlar ortaya çıkmaktadır.

1.1. Araştırmanın Problem Durumu

Tarih boyunca Asya'dan Avrupa ve Afrika'ya kadar çok geniş bir alana yayılarak büyük imparatorluklar kurmuş olan Türk milletinin dilini, bu coğrafyalarda yaşayan topluluklar zaman zaman sadece iletişim ihtiyacından zaman zamansa ticari ya da ilmî açılardan öğrenme ihtiyacı duymuştur. Bu hususa çalışmasında değinen Balcı da şunları kaydetmektedir: *“Türklerin tarih boyunca ortaya koydukları hareketli hayat tarzı, göç ettikleri farklı coğrafyalarda geliştirdikleri ilişkiler, kurmuş oldukları devletler, muhtelif kültür ve medeniyetlerle girdikleri etkileşimler, dillerinin farklı açılardan gelişmesine ve derinleşmesine yön vermiştir. Türklerin tarihteki belirleyici özellikleri ve farklı coğrafyalarda yönetici olarak bulunmaları dolayısıyla Türkçe öğrenimine ve öğretimine tarih boyunca ilgi gösterilmiştir”* (Balcı, 2016:11). Günümüzde de Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimi ve öğretimine olan ilgi gerek Türkiye içinde gerekse Türkiye dışında oldukça rağbet görmekte ve Türkçeye olan bu ilgi artarak devam etmektedir. 20.11.2013 tarihli Anadolu Ajansının British Council tarafından yayımlanan raporundan hareketle “Türkçe Geleceğin En Önemli 10 Dili Arasında”¹ başlıklı haberi ve 18.01.2022 tarihli Kırım Haber Ajansının “Türkiye, 11 Ülkenin Ordusuna Türkçe Öğretiyor”² başlıklı haberi Türkçeye olan bu ilgiyi kanıtlar niteliktedir. Günümüzde çeşitli kurumlar aracılığıyla gerek eğitim amaçlı gerekse özel amaçlı Türkçe öğretimi yapılmaktadır. Ülkemizde yükseköğretim kurumları bünyesinde kurulan Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezleri (TÖMER) ve Türkiye dışında; Türkiye Maarif Vakfı, Yunus Emre Enstitüsü,

¹ <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/turkce-gelecegin-en-onemli-10-dili-arasinda/203072> (Erişim tarihi: 05.01.2022)

² <https://qha.com.tr/haberler/turkiye-11-ulkenin-ordusuna-turkce-ogretiyor/153205/> (Erişim tarihi: 05.01.2022)

Türkiye Diyanet Vakfı, Sağlık Bilimleri Üniversitesi gibi kurum ve kuruluşlar aracılığıyla Türkçe, yabancı dil olarak öğretilmektedir. Türkiye Maarif Vakfı diğer kurumlardan farklı olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine farklı bir alan açmaktadır ve eğitim kurumlarında okul öncesinden lise son sınıfa kadar Türkçe dersleri, örgün eğitim kapsamında yürütülmektedir. Özellikle Türkiye Maarif Vakfının faaliyetlere başlaması ile birlikte Türkiye dışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecinde öğrencilerin, öğretmenlerin ve bünyesinde Türkçe dersi veren kurumların karşılaştıkları sorunların tespit edilmesi ve bu sorunlara yönelik araştırmaların/çalışmaların yapılması önem arz etmektedir. 47 ülkede 418 eğitim kurumu³ ile Türkiye Maarif Vakfı, 50 ülkede 60 Kültür Merkezi⁴ ile Yunus Emre Enstitüsü, 4 ülkede 6 yükseköğretim kurumu⁵ ile Sağlık Bilimleri Üniversitesi, 14 ülkede Türkiye Diyanet Vakfı⁶ gibi kurum ve kuruluşlar bünyelerinde yabancı dil olarak Türkçe dersi vermektedir. Sayılardan da anlaşılacağı üzere yapılacak bu türden çalışmalar sayesinde yurt dışında görev alacak ve Türkçe öğretecek öğretmenlere yol gösterilmeye ve sürecin daha verimli hâle gelmesine katkıda bulunulmaya çalışılacaktır.

Özellikle Türkiye dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin bu süreç içerisinde karşılaştıkları sorunların tespitine yönelik çalışmalar yurt dışında eğitim-öğretim yapan kurumların tümünü içermediğinden ve her bir bölgedeki insanların, kültürlerin ve dillerin kendilerine has Türkçe öğrenmeye dönük avantajları ve dezavantajları bulunduğundan bunların ortaya konması, yaşanması muhtemel sıkıntıları da önlemeye yardımcı olacaktır. Tüm bu sebeplerle araştırma, bu önemli açığı kapatmaya çalışacağından önemlidir. Nitel araştırma yöntemlerinin imkânlarından yararlanılan çalışmada, çalışma grubundan elde edilen veriler detaylı şekilde incelenecek, bulgulardan elde edilen sonuçlar

³ <https://turkiyemaarif.org/page/2018-DUNYADA-MAARIF-16> (Erişim Tarihi: 18.01.2022)

⁴ https://pekin.yee.org.tr/sites/default/files/yayin/faaliyet_raporu_2021_28.06_kucuk.pdf (Erişim Tarihi: 18.01.2022)

⁵ <https://www.sbu.edu.tr/tr/arastirma/uygulama-ve-arastirma-merkezleri/turk%C3%A7e-ve-yabanci-dil-uam/genel-bilgiler> (Erişim Tarihi: 18.01.2022)

⁶ <https://stratejigelistirme.diyamet.gov.tr/Documents/2018%20%C4%B0dare%20Faaliyet%20Raporu.pdf> (Erişim Tarihi: 18.01.2022)

ortaya konacak ve elde edilen sonuçlar ışığında bu alanla ilgili projeler yürütmek isteyen kurum ve kuruluşların yanı sıra araştırmacılar için de birtakım önerilerde bulunulacaktır.

1.2. Araştırmanın Kapsamıyla İlgili Yayın ve Araştırmalar

Araştırma kapsamında araştırma konusu ile ilgili olarak daha önce yapılmış yüksek lisans, doktora, makale ve bildiri çalışmaları doküman incelemesi tekniğinden yararlanılarak incelenmiştir. Yıldırım ve Şimşek konuyla ilgili çalışmalarında doküman incelemesini, literatürde araştırılması planlanan olay ve olgular ile ilgili olarak yazılı ve görsel materyallerin bilgi edinmek amacıyla analiz edilme süreci (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.187-188) şeklinde ifade etmektedir. Bu kapsamda ilgili çalışmalara başta YÖK Ulusal Tez Merkezi'nin resmî web sitesi olmak üzere Google Akademik, Academia ve Google genel arama motoru üzerinden erişilmiştir. Tespit edilen çalışmalar aşağıda listelenmiştir. Listeye sadece alanyazında yabancı dil öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunlar/zorluklar üzerine yapılan tespit edilebilen çalışmalar dâhil edilmiştir. Öncelikli olarak Somali ve Somalili öğrenciler üzerinde yapılan çalışmalara bakılmıştır.

Somali ve Somalili öğrenciler ile ilgili yapılan tezlere bakıldığı zaman 2019-2021 yılları arasında yüksek lisans düzeyinde dört çalışmanın yapıldığı tespit edilmiştir. Bu çalışmalardan ikisi Somali'de Sağlık Bilimleri Üniversitesi Türkçe hazırlık sınıfında ders veren öğretmenlerce yapıldığı, diğer ikisinin de Uludağ Üniversitesi TÖMER'de eğitim alan Somalili öğrenciler ile çalışıldığı görülmüştür. Bu çalışmalardan birincisi Abdurrahim Türker tarafından 2019 yılında hazırlanmıştır. Türker, "Yaratıcı Yazma Tekniklerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Becerilerine Etkisi: Somali Örneği" isimli yüksek lisans çalışmasında yaratıcı yazma tekniklerinin Somali'de Türkçe öğrenen A2 seviyesindeki 16 öğrencinin yazma becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır.

İkinci çalışma yine aynı üniversite görev alan Mehmet Avcı tarafından "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İletişimsel Yöntemin Öğrencilerin Konuşma Tutum ve Başarılarına Etkisi (Somali Örneği)" isimli yüksek lisans tez çalışmasıdır. Avcı, bu

çalışmasıyla iletişimsel yöntemin Somalili öğrencilerin konuşma tutum ve başarılarının değişmesinde ne kadar etkili olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamıştır.

Üçüncü çalışma 2020 yılında Uludağ Üniversitesi TÖMER’de Somalili öğrencilerin yazma kaygılarını tespit etmek, yazma becerilerini değerlendirmek ve dil bilgisi yanlışlarını belirlemek amacıyla “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Somalili Öğrencilerin Yazma Becerileri ve Yazma Kaygıları Üzerine Bir İnceleme” isimli tezle Seher İpek tarafından yapılmıştır.

2021 yılına ait son çalışmamız Hakan Keklik tarafından “Türkçe Öğrenen Somalili Öğrencilerin Sözlü Anlatılarındaki Fiil Varlığı ve Fiil- Tamlayıcı İlişkisi Üzerine Bir İnceleme” adıyla hazırlanan tez çalışmasıdır. Keklik bu çalışmasında Uludağ Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören 25 Somalili öğrenci ile çalışmıştır. Somalili öğrencilerin anlatımlarındaki fiil varlığını tespit etmeyi ve fiillerin tamlayıcılarının kullanımında yaptıkları hataları tespit etmeyi amaçlamıştır. Diğer çalışmalara değinecek olursak;

- Tüm, G. (2012). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Belaruslu Öğrencilerin Türkçede Yaptıkları Hataların Nedenleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 418-429.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Belaruslu öğrencilerin süreç içerisinde yaptıkları hataların nedenleri, en çok yaptıkları hatalar örnekler ile gösterilerek çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

- Alshirah, M. (2013). *Arap Kökenli Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Zorluklar ve Çözüm Önerileri*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Türkçe ve Arapçanın sözdizimi yönünden karşılaştırılmasının da yapıldığı çalışmada Arap kökenli öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunlar üzerinde durulmuştur. Ayrıca bu öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenleri de çalışma kapsamında öğrenilmiştir.

- Ak Başoğul, D. ve Can, F. S. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Balkanlı Öğrencilerin Yazılı Anlatımda Yaptıkları Hatalar Üzerine Tespitler. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 10, 100-119.

Balkanlar'dan gelen ve Ankara Üniversitesi TÖMER-Taksim Şubesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisinde yaptıkları genel hatalar ve dil bilgisi hatalarının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

- Boylu, E. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Temel Seviyedeki İranlı Öğrencilerin Yazma Problemleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 6(2), 335-349.

İranlı öğrencilerin yazma sınav kâğıtlarının ve ödev kâğıtlarının taranması yöntemiyle veri toplanan çalışmada öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları hatalar tespit edilmiş ve gruplandırılmıştır.

- İnan, K. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlıların Yazılı Anlatımlarının Hata Analizi Bağlamında Değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(9), 619-649.

Tahran Yunus Emre Kültür Merkezinde B2 seviyesinde Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin yazılı anlatımları Keshavarz'ın (2011) yanlış analizi tasnifine göre değerlendirilmiştir.

- Polat, H. (2014). *Türkçe Öğrenen Rusların Yazılı Anlatımlarında Yaptıkları Dil Yanlışları Üzerine Bir Araştırma*. Doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Ankara Üniversitesi TÖMER, Gazi Üniversitesi TÖMER ve Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulunun hazırlık sınıfında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Rus öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar tespit edilip değerlendirilmiştir.

- Demir, T. ve Güleç, İ. (2015). ABD Uyruklu Öğrencilerin A1 Düzeyinde Türkçe Ünlü Sesletiminde Karşılaştıkları Ortak Sorunlar, Koç Üniversitesi Örneği. Güleç,

İ., Sağlam, H. İ. ve Akgün, Ö. E. (Haz.). IV. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi: Bildiriler Kitabı: Sakarya. (120-134). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Basımevi.

Koç Üniversitesi'nde A1 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 27 Amerika uyruklu öğrencinin Türkçedeki ünlülerin sesletiminde yaşadıkları sorunlar üzerinde durulmuştur.

- Arhan, A. (2015). *Türkçe Öğrenen Mısırlı Öğrencilerin Yazılı Anlatımında Yaptıkları Ad Durum Eki Yanlışları*. Yüksek lisans tezi. Başkent Üniversitesi, Ankara.

Mısır İskenderiye Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1-A2 seviyesindeki 75 öğrencinin yazma becerisinde yaptığı ad durum eki yanlışları tespit edilmiş ve bu yanlışların çözümüne yönelik öneriler verilmiştir.

- Gökdoğan, E., Yiğit, S. ve Ekmekçi V. (2015). Ana Dili Arapça Olan Öğrencilerin A2 Konuşma Becerisi Sınavlarındaki Dil Bilgisiyle İlgili Ortak Hataların Tespiti. *Turkophone*, 2(1), 46-51.

Erciyes Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezinde A2 düzeyinde Türkçe öğrenen ana dili Arapça olan öğrencilerin konuşma sınavlarındaki dil bilgisiyle ilgili hatalarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda 20 öğrencinin konuşma sınavı videosu izlenmiş ve kâğıda aktarılan veriler “yanlış çözümlenmesi yaklaşımı” ile değerlendirilmiştir.

- Işloğlu S. (2015). *Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.

Çalışmaya 2011-2015 yılları arasında Erasmus öğrenci değişim programı kapsamında Türkiye'ye gelen, İzmir Ekonomi Üniversitesinde Yabancı Dil Olarak Türkçe derslerine katılan 51 öğrenci dâhil edilmiştir. Öğrencilerin süreç içerisinde yaşadığı sorunlar tespit edilmiş ve çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

- Temizyürek, F., Başar, U. ve Boylu, E. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlılara Birden Fazla (Çok) Çatılı Fiillerin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 203-219.

Çalışma kapsamında İranlı öğrencilere birden fazla (çok) çatılı fiillerin öğretiminde yaşanan sorunlar ve nedenleri üzerinde durulmuş ve çözüm önerileri verilmiştir.

- Demirci, M. ve Dinçaslan, F. M. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Durum Ekli Tamlayıcıları Kullanımı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 12(5), 1011-1040.

B1 seviyesinde Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin süreç içerisinde zorlandıkları konulardan birisi olan durum eki tamlayıcıları üzerinde durulmuştur.

- Kalandia, İ. (2016). *Türkçe Öğrenen Gürcü Öğrencilerin Türkçe Zamanları Öğrenirken Karşılaştıkları Zorlukların İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Çalışma kapsamında Türkçe ve Gürcüce zamanlar açısından karşılaştırılmış ve Türkçe öğrenen Gürcü öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar üzerinde durulmuştur.

- Fathi, A. A. (2016). *Iraklı Öğrencilerin Yabancı Dil Türkçe Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

2014-2015 eğitim-öğretim döneminde çeşitli üniversiteler bünyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1-B2 seviyesindeki Iraklı öğrencilerin süreç içerisinde karşılaştıkları sorunlar tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda Iraklı öğrencilerin telaffuz, alfabe, fiilimsi, hâl ekleri gibi konularda sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

- Sayed, R. A. M. (2017). *Türkiye’de Türkçe Öğrenen Arap Öğrencilerle Mısır’da Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerisi Gelişiminin Karşılaştırılması ve*

Çözüm Önerileri (Mısır Yunus Emre Enstitüsü ve Gazi TÖMER Örneği). Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Dilin konuşulduğu bir ortamda (Gazi TÖMER) Türkçe öğrenen Arap öğrenciler ile Türkçeye maruz kalmanın kısıtlı olduğu bir ortamda (Mısır YEE) Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisindeki gelişimleri çalışma bağlamında karşılaştırılmıştır.

- Mufleh, S. (2017). *Türkçe Öğrenen Arap Öğrencilerin Yazma Becerilerinde Karşılaşılan Sorunlar, Bunlara Yönelik Öğrenci Görüşleri ve Öneriler*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Gazi Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen (B1-B2) Arap öğrencilerin yazma becerisinde karşılaştıkları sorunların neler olduğunun tespit edilmesi amaçlanmıştır.

- Erten Dalak, H. D. ve Mercan, Ö. (2017). Suudi Öğrenenlerin Arapçada Olmayıp Türkçede Olan Ünsüz Seslerde Yaptığı Telaffuz Hatalarının Analizi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 10-18.

Çalışmada anadili Arapça olan Suudi öğrencilerin Türkçede olup Arapçada olmayan ünsüz sesleri nasıl telaffuz ettiklerini betimlemek ve uygulanan öğretim sürecinin ardından gelişme gösterip göstermediklerini gözlemlemek amaçlanmıştır.

- Kırbaş, G. (2017). *Türkçe Öğrenen Ürdünlü Öğrencilerin A2 Düzeyi Yazma Becerisinde Karşılaştıkları Güçlükler*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

2013-2014 yılları arasında Ürdün Amman Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde A2 düzeyini bitiren 48 öğrencinin dâhil edildiği araştırmada öğrencilerin yazma becerisinde karşılaştıkları güçlükleri ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Çalışma kapsamında veriler kur bitirme sınavı yazma becerisi bölümündeki yazılı anlatım kâğıtlarından elde edilmiştir.

- İbragiç, İ. (2017). *Bosna Hersek’te İlköğretimde Yabancı Dil Olarak Türkçe A Düzeyinde Yazma Sorunları*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Bosna Hersek'teki ilkokullarda Türkçe öğrenen Bosnalı 7, 8, 9. sınıf öğrencilerinin yazma becerisinde karşılaştıkları sorunlar üzerinde durulmuştur.

- Gökçebağ, D. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Yunanlıların Yaptıkları Dilbilgisel Hataların İncelenmesi. *International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language*, 1(2), 100-116.

B1 ve B2 dil seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Yunanlıların “sıfat-fiil” kullanımında yapmış oldukları hataların neler olduğu ve neden kaynaklandığı üzerinde durulmuştur.

- Ünal, K., Taşkaya, S. M. ve Ersoy, G. (2018). Suriyeli Göçmenlerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 134-149.

Savaş sonrasında Türkiye'ye gelen Suriyeli göçmenlerin Türkçe öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunlar üzerinde durularak bu sorunların çözümüne yönelik öneriler verilmiştir.

- Moralı, G. (2018). Suriyeli Mülteci Çocuklara Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1426-1449.

PICTES projesi kapsamında Suriyeli mülteci çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin görüşlerine göre süreç içerisinde Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları tespit etmek amaçlanmıştır.

- Doğan B. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde MEB Öğretmenlerinin Yaşadıkları Zorluklar (Esenyurt Örneği)*, Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.

Çalışmada ana dili Türkçe olmayan öğrencilerle derslerini sürdüren Türkçe öğretmenlerinin karşılaştıkları zorlukların tespiti yapılmıştır.

Konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırılan sorunlar/zorluklar genel olarak şu başlıklar altında değerlendirilebilir:

1. Dil bilgisi/Gramer Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar,
2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar,
3. Becerilerin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar,
4. Ülkelere Göre Öğrencilerin Karşılaştığı Sorun/Zorluk Çalışmaları (Ukrayna, Tayvan, Güney Kore, Yunanistan, Kuzey Makedonya, Irak Örnekleri),
5. MEB Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar (Esenyurt Örneği).

Buradan da anlaşılacağı üzere, yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunu öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunları/zorlukları tespit etmeye yönelik araştırmalar oluşturmaktadır. Günümüzde Türkiye Maarif Vakfı, Yunus Emre Enstitüsü, Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Türkiye Diyanet Vakfı gibi kurum ve kuruluşların yurt dışına görevlendirdiği öğretmen sayıları ve bu kurumların açmış oldukları eğitim merkezlerinin sayısı düşünüldüğü zaman dil öğretiminin diğer bir önemli unsuru olan öğretmenlerin deneyimlerinden hareketle onların karşılaştığı sorunların/zorlukların tespiti çalışmaları da önem arz etmektedir.

1.3. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesini: “Türkiye dışında (Somali örneği) çeşitli kurumlar bünyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler süreç içerisinde nasıl sorunlarla karşılaşmaktadır?” sorusu oluşturmaktadır.

1.4. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Türkiye dışında (Somali örneği) Türkiye Maarif Vakfı, Yunus Emre Enstitüsü, İstanbul Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Türkiye Diyanet Vakfı, Deniz Feneri Derneği gibi kurum ve kuruluşların bünyesinde çalışan örgün ve yaygın eğitim kapsamında okul öncesinden yükseköğretime kadar farklı kademelerde yabancı dil olarak Türkçe öğreten

öğretmenlerin karşılaştığı problemlerin ve zorlukların neler olduğunu tespit etmek ve elde edilen bulgular ışığında ulaşılan sorunlardan hareketle araştırmacılara ve konuyla ilgili proje yürütmek isteyenlere birtakım önerilerde bulunmaktır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde çeşitli sorunlar yaşanmakta ve bu sorunlar süreci olumsuz etkileyerek öğretime engel teşkil edebilmektedir (Ünlü, 2011). Öğrenme ortamının sosyal ve fiziksel boyutu, öğretmenin pedagojik alt yapısı, materyallerin niteliği, velilerin ilgisi, öğrencinin motivasyonu/ilgisi ve buna benzer değişkenler hedef kitleye önceden belirlenen hedefler doğrultusunda dil kullanım becerilerini kazandırmada önem taşımaktadır (Göçer, 2009:30). Bu sebeple dil öğretimi süreci içinde yer alan tüm öğelerin (öğretmen, öğrenci, aile, materyal, öğrenme ortamı vb.) incelenmesi ve geri dönüt alınarak iyileştirilmeler yapılması önemlidir. Bu durum, alanda yapılacak sorun tespit çalışmalarını da önemli kılmaktadır. Şahin ve Kalın Salı (2018) yapmış oldukları çalışmada Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanıyla ilgili sorunların tespitine yönelik çalışmaların; karşılaşılan genel zorluklar ve belirli bir gruba yönelik olan çalışmalar olarak iki başlık altında toplandığını, sadece bir gruba yönelik yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğunu, diğer gruplar için de özel olarak sorun tespiti çalışmalarının yapılmasının yararlı olacağını belirtmektedirler. Ayrıca yine literatür incelemesinde alan ile ilgili sorun tespiti çalışmalarının genellikle yetişkinlere ve yaygın eğitim kapsamında Türkçe öğretimine yönelik olduğu görülmektedir. Türkiye Maarif Vakfı ile Türkçenin yurt dışında örgün eğitim kapsamında okul müfredatlarına girmesi ve Türkçenin erken dönemde yabancı dil olarak öğretilmesi bu alana yönelik çalışmaları önemli kılmaktadır. Bu alana yönelik sorunların tespiti ve uygun çözüm önerilerine yönelik çalışmalarla, örgün eğitim kapsamında uluslararası dil öğretim standartlarına uygun daha sistemli bir Türkçe öğretiminin yapılması öngörülmektedir. Balcı ve Melanlıoğlu (2016) çalışmalarında Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde öğrenci boyutunun farklı araştırmalarla ele alındığını fakat dil öğretiminin diğer önemli unsuru olan öğreticiler ile ilgili çalışmaların sınırlı olduğunu belirtmektedir.

Yine konu ile ilgili yapılan diğer bir alışma (Maden ve İşcan, 2018) gösteriyor ki alanda yaşanan problemlerin tespiti ile ilgili çalışmalar oldukça yetersiz kalmaktadır. Dil ğretiminde en başta öğretmenin, dili öğrenecek hedef kitleyi iyi tanınması, hedef kitlenin özelliklerini bilmesi ve öğrenme sürecini ona göre planlaması gerekmektedir. Yabancı bir dili öğrenen hedef kitle öncelikle kendi ihtiyaçları, ilgisi, n bilgileri ve deneyimleri doğrultusunda bu yeni dili öğrenir (McKay ve Hornberger, 2006, akt. Alyılmaz, 2018).

Yabancı dil ğretim sürecinde hedef kitlenin çeşitli özelliklerinin ğretmen tarafından bilinmesi (lkesi, milleti, ana dili özellikleri, bildiği diğer yabancı diller vb.) ğretim sürecini kolaylaştırmaktadır. Öğretmen tarafından buna göre belirlenecek dil ğretim metodu, süreci daha verimli bir hâle getirecektir. Yapılan alışmalarda (Griffiths, 2003; Skehan, 1991; Alshirah, 2013; Alyılmaz, 2010; Alyılmaz, 2018) bu görüşü desteklemektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecinde özellikle Türkçeye okul dışında maruz kalınmaması Türkiye dışında farklı sorunları beraberinde getirmektedir. Bu sebeple süreç içerisinde bu duruma Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe ğretir gibi tek tip model ile yaklaşmak süreci verimsiz kılabilmektedir. Bundan dolayı Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi süreci içerisinde öğretmenden, öğrenciden ve eğitim ortamından kaynaklı ne tür problemlerin yaşandığını tespit edip buna göre çeşitli düzenlemeler yapmak gerekmektedir (Maden ve İşcan, 2018, s. 26). Araştırma kapsamında incelenen Somali’de hem yaygın hem de örgün eğitim kapsamında yabancı dil olarak Türkçe ğretimi yapılmaktadır. Ayrıca hem çocuklara hem de niversite düzeyinde yetişkinlere Türkçe ğretilmektedir. Yine Türkiye Maarif Vakfı, Türkiye Diyanet Vakfı, İstanbul Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Deniz Feneri Derneği, Yunus Emre Enstitüsü gibi farklı kurum ve kuruluşlar bu alanda faaliyet göstermektedir. Burada Türkçe ğretmeni olarak çalışan ğreticiler Türkiye’den görevlendirilmektedir. Literatür tarandığında Somali ile ilgili bu tarz çalışmaların yapılmadığı görülmektedir. Bu nedenle çalışmanın bundan sonra Somali’deki bu kurumlarda ve Türkiye dışındaki diğer ülkelerde görev yapacak öğreticilere faydalı olacağı öngörülmektedir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Çalışma kapsamında elde edilen verilere Somali’de 2012-2022 yılları arasında çeşitli Türk kurumların bünyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretmiş veya çalışmanın yapıldığı dönemde hâlen Somali’de aktif olarak görev yapan 23 Türkçe öğretmenin görüşleri doğrultusunda erişilmiştir.
- Çalışma kapsamında ilgili kurumlar ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda Somali’de 2012-2022 yılları arasında Türkiye’den gönderilen 63 Türkçe öğretmenin çalıştığı bilgisine ulaşılmıştır. Çalışma Somali TURKSOM Askerî Eğitim Üssünden askerî gizlilik sebebi ile izin alınamadığı ve gönüllük esasını ile katılım sağlandığı için 23 öğretmen ile sınırlıdır.
- Çalışma kapsamında kullanılan veri toplama aracı “Görüşme Soruları” ile sınırlıdır.

1.7. Varsayımlar

- Çalışma kapsamındaki çalışma grubu 2012 yılından bu yana Somali’de görev yapan/yapmış toplam 63 öğretmen içinden kendisine ulaşılabilen ve gönüllülük esasını ile katılımı sağlanmış 23 öğretmenden oluştuğundan, bu öğretmenlerin Görüşme Formundaki Somali’de yabancı dil olarak Türkçe öğretirken karşılaştıkları sorunların/zorlukların tespitine yönelik sorulara samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1.8. Yöntem

1.8.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, Türkiye dışında (Somali örneği) örgün ve yaygın eğitim kapsamında çeşitli kurum ve kuruluşlar bünyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin süreç içerisinde karşılaştıkları sorunları/zorlukları tespit etmek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinin imkânlarından faydalanılmıştır. Riehl (2001), sosyal bilimlerde nitel

araştırmayı: “*Sosyal dünyayı anlamaya yönelik doğal ortamlarda gözlemsel, iletişimsel ve belgesel yöntemleri kullanan araştırmalardır*” şeklinde tanımlamaktadır. Yine Yıldırım ve Şimşek (2008) nitel araştırmayı: “*Çeşitli nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, doğal ortamlarda algıların ve vakaların bütüncül ve gerçekçi bir hâlde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlenmesi*” şeklinde ifade etmektedir.

Bu araştırmada hedeflenen amaca yönelik olarak durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bu yöntem; kişilerin, konuların, problemlerin ya da programların bir çeşit yakından incelemesidir (Güçlü, 2019:319).

1.8.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2012-2022 yılları arasında Somali’de farklı şehirlerde (Mogadişu, Hargeisa, Buhotle) Türkiye Maarif Vakfı, Yunus Emre Enstitüsü, Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Türkiye Diyanet Vakfı, Deniz Feneri Derneği gibi kurum ve kuruluşların bünyesinde Türkçe öğretmeni olarak çalışan ve yabancı dil olarak Türkçe dersi veren 4 kadın, 19 erkek olmak üzere 23 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmanın yapıldığı yıl (2022) öğretmenlerin yaş aralığı 27-56 arasındadır. Katılımcıların yabancı dil olarak Türkçe öğretmenliği mesleki tecrübeleri 2-9 yıl arasındadır. Katılımcılarda gönüllülük esas alınmıştır. Öğretmenler bahsi geçen kurumlarda ve bu kurumların görevlendirdiği yerel merkezlerde (İsmet Fatma Tahiroğlu Yetim Eğitim Külliyesi, Somali Türkiye Recep Tayyip Erdoğan Eğitim Araştırma Hastanesi, Karaan Erkek Yetimhanesi, Banadır Yetimler Merkezi, Bondheere Kız Yetimhanesi, TURKSOM Askerî Eğitim Üssü) okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise kademelerinde ve yükseköğretim düzeyinde Türkçe dersi vermiş veya vermektedir.

Çalışmanın hazırlık aşamasında yapılan araştırmalar sonucunda 2012-2022 yılları arasında Somali’de yukarıda bahsi geçen kurum ve kuruluşların bünyesinde 63 öğretmenin görev aldığı bilgisine ulaşılmıştır. Millî Savunma Bakanlığınca ve Yunus Emre Enstitüsünce 2017 yılından beri TURKSOM Askerî Eğitim Üssüne görevlendirilen okutmanlar ile izin alınmadığı için görüşme yapılamamıştır.

Tablo 1

Çalışma grubu

	Cinsiyet	Yaş	YDOT Sertifikası	Mezun Olduğu Bölüm	Çalıştığı Kurum	Çalıştığı Şehir	Kıdem (Yıl)
K1	Kadın	32	Var	Türkçe Öğretmenliği	SBÜ	Mogadişu	6
K2	Kadın	30	Var	Türk Dili ve Edebiyatı	TMV	Mogadişu	5
K3	Kadın	29	Yok	Türk Dili ve Edebiyatı	TMV	Mogadişu	6
K4	Kadın	29	Var	Sınıf Öğretmenliği	SBÜ	Mogadişu	6
E1	Erkek	31	Var	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	TMV	Mogadişu	6
E2	Erkek	34	Var	Türk Dili ve Edebiyatı	SBÜ	Mogadişu	5
E3	Erkek	56	Var	Sınıf Öğretmenliği	DFD	Buhotle	2
E4	Erkek	27	Var	Türkçe Öğretmenliği	TMV	Mogadişu	4
E5	Erkek	27	Var	Türk Dili ve Edebiyatı	TMV	Mogadişu	2
E6	Erkek	29	Var	Türkçe Öğretmenliği	SBÜ	Mogadişu	5
E7	Erkek	38	Var	Türk Dili ve Edebiyatı	SBÜ	Mogadişu	3
E8	Erkek	33	Var	Türk Dili ve Edebiyatı	SBÜ	Mogadişu	4
E9	Erkek	30	Var	Türk Dili ve Edebiyatı	TMV	Hargeisa	4
E10	Erkek	36	Var	Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları	TMV	Hargeisa	4
E11	Erkek	27	Var	Türkçe Öğretmenliği	TMV	Mogadişu	5
E12	Erkek	35	Var	Türkçe Öğretmenliği	YEE	Mogadişu	9
E13	Erkek	35	Var	Türkçe Öğretmenliği	YEE-H	Mogadişu	9
E14	Erkek	33	Var	Türk Dili ve Edebiyatı	TMV-SBÜ	Mogadişu	4
E15	Erkek	31	Var	Türk Dili ve Edebiyatı	SBÜ	Mogadişu	4
E16	Erkek	33	Var	Türk Dili ve Edebiyatı	TDV	Mogadişu	5
E17	Erkek	40	Var	Türk Dili ve Edebiyatı	SBÜ	Mogadişu	7
E18	Erkek	33	Var	Türk Dili ve Edebiyatı	SBÜ	Mogadişu	9
E19	Erkek	31	Var	Türk Dili ve Edebiyatı	TMV-SBÜ	Hergeisa - Mogadişu	8

Çalışma grubu içerisinde yer alan katılımcılar cinsiyetlerine göre E1, E2... K1, K2 şeklinde kodlanmış ve katılımcılar tarafından verilen cevaplar tek tek incelenmiştir. Öğretmenlerin tümünün ana dili Türkçedir. Tabloya bakıldığında katılımcılardan 6 kişinin Türkçe Öğretmenliği, 13 kişinin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, 1 kişinin Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, 1 kişinin Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü, 2 kişinin

Sınıf Öğretmenliği Bölümünden mezun olduğu görülmektedir. Tabloya göre 1 öğretmen hariç (K3) diğer tüm öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi öğretmen sertifikası bulunmaktadır.

1.8.3. Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmalarda en çok tercih edilen popüler veri toplama yöntemlerinden birisi görüşmedir (akt. Güçlü, 2019:100- Spradley, 2003; Vanderstoep & Jhonston, 2009) Araştırma, Somali’de örgün ve yaygın eğitim kapsamında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin karşılaştığı sorunları tespit etmek amacıyla görüşme yönteminin kullanıldığı nitel bir araştırmadır. Veriler yapılandırılmamış görüşme formu ile toplanmıştır. *“Yapılandırılmamış görüşme; “nitel görüşme”, “derin” ya da “derinlemesine” görüşme olarak da ifade edilmektedir”* (Güçlü, 2019:105).

Görüşme formu hedeflenen amaca yönelik veri toplamak için görüşme sırasında katılımcıya sorulacak soruları önceden belirlenmiş bir sırada içeren ve görüşmeyi yapacak kişinin dikkat etmesi gereken yerleri hatırlatıcı bir listedir (Karasar, 2005).

Görüşme formunda yer alan sorular 3 alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm (Kişisel Bilgiler) öğretmenlerin cinsiyeti, eğitim bilgileri, çalışma deneyimleri, ders verdiği kademeler ve demografik bilgilerini öğrenmeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. İkinci bölüm ise öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki öğrencilerine yabancı dil olarak Türkçe öğretirken yaşadıkları sorunları tespit etmeye yönelik 12 soru ve ilave görüşler almak için de ayrı bir maddeden oluşmaktadır.

Bilimsel araştırmalar kapsamında en çok kullanılan veri toplama yöntemlerinden birisi de görüşmedir. Görüşme: *“Araştırılan problem ile ilgili olarak katılımcılardan sözlü olarak veri toplama yöntemidir.”* (Daşdemir, 2019: 96). Güçlü (2019: 100); ilgili çalışmasında görüşmeyi: *“Araştırma konusu kapsamında bir tarafın araştırmacı, diğer tarafın katılımcı statüsünde olduğu ve konuya göre soruların sorulduğu bir süreçtir.”*

şeklinde tanımlamaktadır. Görüşme sırasında kuralların katılığına göre görüşme üçe ayrılmaktadır (Karasar, 2005):

Tablo 2

Görüşme türleri

GÖRÜŞME			
Katılanların Sayısına Göre	Amacına Göre	Kuralların Katılığına Göre	Görüşülen Kişiye Göre
Bireysel	İş birliği	Yapılandırılmış	Önderler
Grup	Sağaltım	Yapılandırılmamış	Uzmanlar
	Araştırma	Yarı yapılandırılmış	Halk

Mc Cracken'e göre (1988) görüşme; katılımcıların duygu ve düşüncelerini, tecrübelerini, bakış açılarını direk/aracısız olarak derinlemesine açıklama fırsatı sağlar. Yüz yüze yapılan görüşmelerin yanında gelişen teknoloji ile birlikte görüşmeler çevrimiçi araçlar ile de yapılabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Genel manada görüşme ise üçe ayrılır.

Yapılandırılmış görüşme türü daha çok nicel araştırmalarda kullanılmaktadır. Kapalı uçlu soruların sorulduğu bu yöntemde sorular araştırmacı tarafından önceden hazırlanmakta ve tüm katılımcılara aynı sorular aynı sıra ile sorulmaktadır. Araştırmacının kontrolünün en fazla olduğu görüşme türüdür (Güçlü, 2019:102).

Yarı yapılandırılmış görüşme için bazı kurallarını yapılandırılmış görüşmeden, bazı kurallarını da yapılandırılmamış görüşme türünden alan karma bir yöntem de diyebiliriz (Daşdemir,2019: 97). Nitel araştırmalar kapsamında veri toplamak için yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. Araştırılan konuyla ilgili olarak sorular araştırmacı tarafından önceden hazırlansa da görüşme esnasında konuşulandan hareketle katılımcıya yeni sorular da sorulabilmektedir. Bu görüşmede sorular açık uçludur ve araştırmacıya serbest hareket etme esnekliği vermektedir. Bu esneklik daha detaylı ve daha fazla veriye erişme imkânı sağlar (Güçlü,2019:104).

Yapılandırılmamış görüşme, nitel çalışmalarda kullanılan temel veri toplama yöntemlerinden birisi olan bu görüşme, “derin” ya da “derinlemesine” görüşme olarak da tanımlanmaktadır (Güçlü,2019:105). Çalışmada veri toplamak için yapılandırılmamış görüşme formu kullanılmıştır. Konuyla ilgili daha detaylı veriler elde etmek için bu görüşme türünün esnekliğinden faydalanılmıştır.

Yapılandırılmamış görüşmeler yapılandırılmış görüşmeye göre daha esnektir ve görüşme sırasında akışa göre şekillenebilmektedir (Çokluk, Ö., Yılmaz, K. & Oğuz, E. (2011). Yine Türnüklü’ye (2000) göre yapılandırılmamış görüşmelerde hedeflenen amaca yönelik veri toplamak için çok fazla zaman ve enerji gerekse de bu görüşme türü daha doğal bir sohbet ortamı sunmakta ve görüşmeyi yapan kişiye geniş bağımsızlık sağlamaktadır.

1.8.4. Verilerin Toplanması

Çalışma öncesinde Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Etik Kurul onayı alınmıştır. Ardından öğretmenlerin bağlı bulunduğu kurumlardan (Türkiye Maarif Vakfı, Yunus Emre Enstitüsü, Sağlık Bilimleri Üniversitesi) yapılacak görüşmeler için yazılı izinler alınmıştır (EK 2, EK 3, EK 5).

Alınan resmî izinlerin ardından çalışma grubu için ilgili kurumlarda 2012-2022 yılları arasında Somali’de görev yapan öğretmenler belirlenmiştir. Öncelikle belirlenen öğretmenler telefonla aranarak çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Ardından tamamen gönüllülük esası ile çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmenlere görüşme formu gönderilmiştir. Öğretmenlerin bazıları araştırma sürecinde Somali’de görev yapmaktayken bazıları farklı ülkelerde bulduklarından veriler çalışma grubundan önce yazılı olarak alınmıştır. Yazılı metinlerin tasnif ve incelenmesinin ardından bazı noktalar için katılımcılar ile çevrimiçi uygulamalar aracılığıyla teyit amaçlı tekrar görüşülmüştür. Ayrıca süreç içerisinde elde edilen verilerden hareketle oluşan yeni sorular katılımcılara yönetilmiş ve cevaplar ile ilgili notlar tutulmuştur.

1.8.5. Verilerin Analizi

Veri analizi, tercih edilen metodolojiye ve paradigmaya bakılmaksızın elde edilen veriden anlam çıkarma sürecidir (Güçlü, 2019:149). Glesne ve Peshkin (1992) veri analizini “bilimsel yorumlama ışığında verileri sınıflandırma ve organize etme süreci olarak” belirtmektedir (akt. Güçlü, 2019:149) .

Araştırmamız kapsamında elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. İlk uygulamaları 16. yüzyılda gazeteler üzerinde denenen, toplumbilimlerinin neredeyse tüm alanlarında kullanılan ve günümüzde akademik çalışmalarda hedeflenen amaca yönelik toplanan verilerin değerlendirilmesi için en çok kullanılan yöntemlerden birisi de içerik analizidir. İçerik analizinin son basamağı, detaylı bir şekilde tanımlanan ve elde edilen verilerin araştırmayı yapan kişi tarafından yorumlanması ve sonuçların çıkarılmasıdır (Çilingir, 2017). Holsti (1969:14) içerik analizini: “İletilerin belirtilen özelliklerin nesnel ve sistematik olarak tanımlanmasıyla çıkarımlar yapmak için kullanılan herhangi bir teknik.” olarak ifade etmiştir (akt. Güçlü: 2019:169).

İKİNCİ BÖLÜM

SOMALİ'DE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Araştırmanın bu bölümünde Somali hakkında temel bilgiler, Türkiye-Somali ilişkileri, Somali'de eğitim ve öğretim, yurt dışında Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi ve günümüzdeki durumu üzerinde durulmuştur.

2.1. Somali Hakkında Temel Bilgiler

Somali; Etiyopya, Cibuti, Kenya ve Eritre ile Afrika'nın kuzeydoğusunda Afrika Boynuzu olarak adlandırılan bölgede yer almaktadır. Afrika Boynuzu adıyla anılan bu bölge; Afrika, Ortadoğu, Asya ve Avrupa'yı birbirine bağlayan Kızıldeniz'i kontrol etmesi bakımından jeostratejik bir öneme sahiptir. (Bingöl, 2013: 83).

Afrika Boynuzu farklı standartlar açısından mühim bir yere sahiptir. Coğrafi bakımdan bakıldığında Afrika ve Asya'yı birleştirdiği görülmektedir. Kızıldeniz ve Hint Okyanusu Afrika Boynuzu sınırlarında buluşmaktadır. Bunlara ek olarak dünya ticaretinde önemli bir yere sahip olan boğazlardan olan Babülmendep Boğazı'na nazır olmakla beraber zengin enerji kaynakları olan Arap yarımadasına komşudur (Mahamat Oumar, A, 2020).

Somali; 11° 59' kuzey, 1° 39' güney enlemleri ve 41° - 51° 24' doğu boylamları arasında yer alır. Ülkenin yüzölçümü 637.657 km²'dir. Somali'nin kuzeybatısında Cibuti, güneybatısında Kenya, kuzeyinde Aden Körfezi ve Yemen, doğusunda Hint Okyanusu ve batısında Etiyopya bulunmaktadır. (Şahin, 2019: 3-26).

Somali'nin Paleolitik dönemden beri yerleşim alanı olarak kullanıldığı tespit edilmiştir. MÖ 9000'li yıllara ait olduğu belirlenen mağara resimleri ve keşfedilen mezarlıklar bu tespiti desteklemektedir. Bölge halkının eskiden beri hayvancılıkla uğraştığı, "Somali" kelimesinin de Somalicedeki "süt sağlamak" anlamındaki "soomaal" fiilinden türediği kabul edilmektedir (Şahin, 2019: 3-26). Kelimenin kökeni ile ilgili ikinci görüşü ise Taylan (1987) şöyle verir: "*Somalicede gitmek veya yürümek anlamlarına gelen "so" ile süt*

anlamına gelen “mal” sözcüğünün birleşiminden oluşmuştur. Bu birleşimin Somali halkının göçebe bir toplum olmasından ve bu nedenle de hayvancılıkla uğraşmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.”

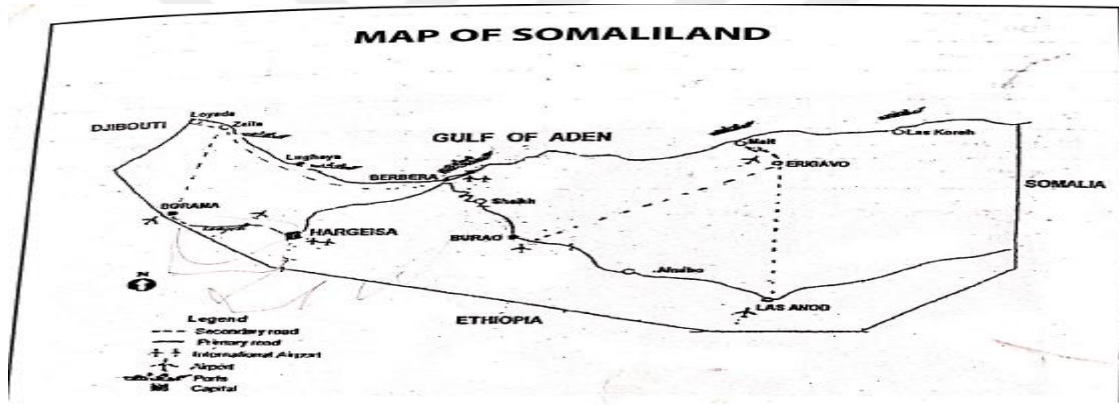
Osmanlı Devleti'nin 1882'de Mısır'ı İngilizlere bırakmasının ardından bölgede oluşan siyasi iktidarsızlık ile kısa zamanda Somalilerin bulunduğu tüm coğrafya sömürgecilerle tanışmıştır. İngiltere 1884 yılında Kuzey Somali'yi işgal eder, 1892'de İtalya Güney Somali'yi işgal eder ve son olarak da 1894'te Fransa Cibuti'yi işgal eder. İngiltere'nin işgal ettiği bölge İngiliz Somalisi, İtalya'nın işgal ettiği bölge İtalyan Somalisi ve Fransa'nın işgal ettiği bölge de Fransız Somalisi olarak adlandırılır. Ayrıca Somalilerin yaşadığı bölgelerden bir kısmı (Ogadin) da Etiyopya'ya bırakılır ve bu bölge günümüzde hâlâ Etiyopya sınırları içerisinde yer almaktadır. 2. Dünya Savaşı'ndan sonra Sömürgecilik Dönemi yıkılırken bundan diğer devlet ve milletler gibi Somali de faydalanmıştır. İtalyan Somalisi Haziran 1960'ta, İngiliz Somalisi de Temmuz 1960'ta bağımsızlığını ilan etmiştir. İngiliz Somalisi'nin bağımsızlığını kazanmasından sonra Kuzey ve Güney Somali birleşerek bağımsız Somali Cumhuriyeti'ni kurmuştur (Salah; 50). Somali 1960'ta bağımsızlığını ilan ederken tarihsel olarak ve etnik olarak Somali toprağı olan Cibuti ile Ogadin bölgesi ülkenin sınırları dışında kalmıştır (Bingöl, 2013: 85).

Hami ırkından olan Somalililer için kimlik tanımlamasında kabileleri önem arz etmektedir. Haviye, İsak, Darod ve Rahanwein kabileleri ülkenin en büyük kabileleridir. Ülkenin neredeyse tamamı İslam dinine mensuptur. Sosyal ve günlük hayatta dinin önemli bir yeri bulunmaktadır. Kuşî dil ailesine mensup bir dil olan Somalice 1973'ten beri ülkenin resmî dilidir. Bu tarihten önceki devirlerde yazı dili olarak kullanılmamıştır. Arapça ikinci resmî dil olarak ülkede kullanılmaktadır. (Şahin, 2019: 35-37). Ayrıca İtalyanca ve İngilizce ülkede konuşulan diller arasındadır (Bingöl, 2013).

Resmi adı Somali Federal Cumhuriyeti olan Somali'de siyasi yönetim olarak altı eyalet bulunmaktadır. Bu eyaletler kuzeyden güneye doğru; Somaliland, Puntland, Galmudug, Hirshabelle, Güneybatı ve Jubaland eyaletleridir.

2.1.1. Somaliland

Somaliland, Somali'nin kuzeybatısında varlığını sürdüren 1991 yılında bağımsızlığını ilan etmiş ancak uluslararası arenada bağımsızlığı hiçbir ülke tarafından tanınmayan bir devlettir. Somali hükümeti de Somaliland'ın bağımsızlığını tanımamaktadır ve Somaliland'ı Somali'nin bir eyaleti olarak görmektedir. Türkiye, Somali ve Somaliland arasında arabuluculuk görevi yürütmüştür. 2013 yılının nisan ve temmuz aylarında her iki devletin heyetleri Türkiye'de bir araya gelmiştir (<https://www.aa.com.tr/en/turkey/somalia-and-somaliland-sign-nakaracom-muniqué/255372> Erişim tarihi: 15.01.2022) Somaliland'ın yönetim şekli cumhuriyettir, başkenti Hargeisa'dır ve tahmini rakamlara göre Somaliland dört milyon insana ev sahipliği yapmaktadır. Bu bölge Somali topraklarının yaklaşık %21'ini oluşturmaktadır. Somaliland'da Somalice, Arapça ve İngilizce konuşulmaktadır.



Kaynak: Ministry of National Planning & Coordination Republic of Somaliland (2003) *Somaliland in Figures Book*, Somaliland, Hargeisa.

Şekil 1. Somaliland haritası

2.1.2. Puntland

Puntland, Somaliland'ın doğusunda Somali'nin ise kuzeydoğusunda bulunmaktadır. Afrika Boynuzu'nun en uç noktası burasıdır. Puntland Somali'ye bağlı özerk bir yönetimdir. 1998'de kurulmuştur ve nüfusu bir milyon iki yüz elli bin civarındadır. Başkenti Garoowe'dir. Bu bölgede Somalice ve Arapça konuşulmaktadır.

2.1.3. Galmudug

Somali Federal Cumhuriyeti'nin özerk bölgelerinden bir diğeri de Galmudug'dur. Bir milyon iki yüz bin civarında kişinin yaşadığı tahmin edilen bu eyaletin başkenti Dusamared'dir ve Somali'nin ortasında yer almaktadır. Somalice ve Arapça konuşulmaktadır.

2.1.4. Hirshabelle

Somali'nin özerk bölgelerinden biri olan Hirshabelle, Galmudug ile Güneybatı eyaleti arasında yer almaktadır. Başkenti Jowhar'dır ve Somalice ile Arapça konuşulmaktadır. Tahmini nüfusu iki milyondur.

2.1.5. Güneybatı

Güneybatı eyaleti ülkenin güneyinde Jubba ve Shabelle nehirleri arasında yer alır. Tahmini nüfusu iki milyondur, başkenti Baidoa'dır ve Somalice ile Arapça konuşulmaktadır.

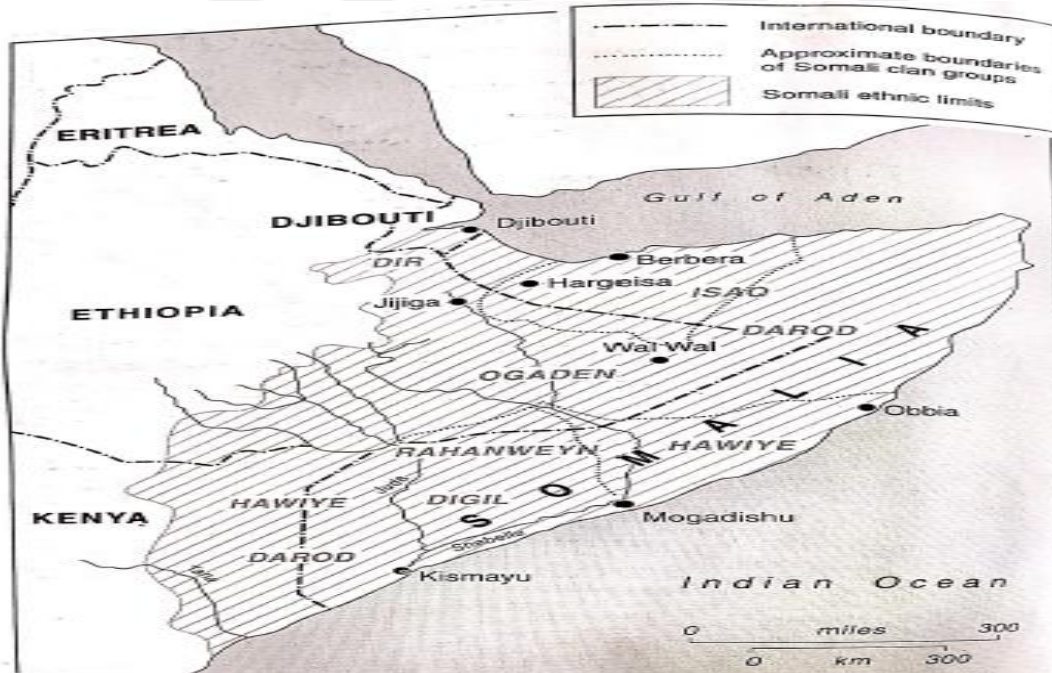
2.1.6. Jubaland

Jubaland, Somali'nin güney sınırlarını oluşturan eyalettir. Nüfusunun bir ile bir buçuk milyon arasında olduğu tahmin edilmektedir. Başkenti Bu'ale'dir ve diğer bölgeler gibi Somalice ile Arapça konuşulmaktadır. (Şahin, 2019: 37-43)



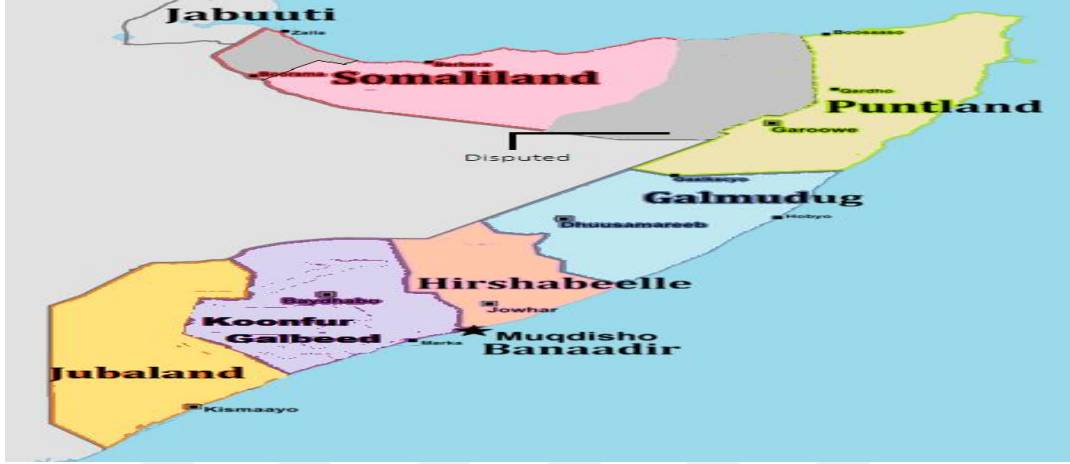
Kaynak: LEWIS, I.M. (2002). *A Modern History of the Somali*, Ohio University Press Scott Quadrangle Athens, USA.

Şekil 2. Afrika Boynuzu ve Somali haritası



Kaynak: LEWIS, I.M. (2002). *A Modern History of the Somali*, Ohio University Press Scott Quadrangle Athens, USA.

Şekil 3. Somalilerin yaşadıkları yerleri gösteren harita



Kaynak: https://it.wikipedia.org/wiki/File:Federation_Som%C3%A1li.png

Şekil 4. Somali'nin eyaletleri

2.2. Somali-Türkiye İlişkileri

Türkiye'nin Somali ve bu bölge ile olan ilişkileri Yavuz Sultan Selim'in 1517'de Mısır'ı fethetmesi ve Kuzey Afrika'da etkin bir siyasi güç olmasına kadar götürülebilir. Bu süreçte Yavuz Sultan Selim ile başlayan Kızıldeniz'de Türk hâkimiyetini artırma çabalarıyla 1519'da Süveyş Kaptanlığı'nın oluşturulması ile Somali-Türkiye ilişkisi resmen başlamıştır denilebilir. 1882'de Mısır'ın İngilizler tarafından işgal edilmesine kadar bölgede Türk hâkimiyeti devam etmiştir. Türk otoritesinin bu bölgeden çekilmesi ile Somali de Afrika'nın diğer bölgeleri gibi sömürgecilikle tanışmış ve İngiltere, İtalya ve Fransa tarafından işgal edilmiştir. (Şahin, 2019: 91-93)

İşgal yıllarında kesintiye uğrayan Türkiye-Somali ilişkileri, Somali'nin 1960'ta bağımsızlığını kazanmasından 19 yıl sonra -1979'da- Türkiye'nin başkent Mogadişu'da Büyükelçilik açmasıyla yeniden başlamıştır. Ancak Mogadişu Büyükelçiliği 1991 yılında Somali'deki iç savaş nedeniyle kapatılmıştır. Bu dönemde de Türkiye imkânlar dâhilinde Somali'de barış ve istikrarın sağlanması için katkıda bulunmuştur.

Türkiye, Somali'nin kalkınması ve yeniden yapılanmasına önem vermektedir. Bu amaçla 21-23 Mayıs 2010 tarihlerinde İstanbul, Somali Konferansı'na ev sahipliği yapmıştır. BM himayesinde organize edilen Konferansa, Somali ICG (International Crisis Group) üyeleri başta olmak üzere çok sayıda ülke ve uluslararası kuruluşun üst düzeyde katılımı gerçekleşmiştir.

Bölgede yaşanan kıtlık nedeniyle 19 Ağustos 2011'de dönemin Türkiye Cumhuriyeti Başbakanı'nın Somali'ye gerçekleştirdiği ziyaret iki ülke arasında önemli bir nokta olmuştur. Alegöz (2013) çalışmasında 2011 yılı öncesinde Somali -Türkiye arasındaki ilişkilerin neredeyse yok denecek seviyede olduğunu ifade etmektedir. Mogadişu Büyükelçiliği 1 Kasım 2011'de yeniden faaliyete geçmiştir. Ayrıca 1 Haziran 2014'te Somaliland'da Hargeysa Başkonsolosluğu açılmıştır. TİKA, Kızılay ve sivil toplum kuruluşlarının katkılarıyla eğitim, sağlık, ulaştırma ve güvenlik alanlarında Somali'nin yeniden inşa sürecine büyük katkı sağlanmaktadır. (<https://www.mfa.gov.tr/turkiye-somali-siyasi-iliskileri.tr.mfa>)

Bölgedeki kıtlık nedeniyle Türkiye'den siyasi yetkililerin bölgeye ziyaretleri devam etmiştir. Başta hükümet yetkililerinin ziyaretleri olmakla birlikte diğer siyasi partilerin yetkililerinin de gerçekleştirmiş oldukları ziyaretler neticesinde Türkiye-Somali ilişkileri hızlı bir gelişme göstermiştir. (<https://www.trthaber.com/haber/gundem/kilicdaroglu-somalide-7591.html>)

Türkiye Cumhurbaşkanı 2015 ve 2016'da Somali'ye iki ziyaret gerçekleştirmiştir ve Mogadişu Büyükelçilik Külliyesinin resmî açılışı yapılmıştır. Somali Cumhurbaşkanı da 26 Nisan 2017'de Türkiye'ye bir devlet ziyareti gerçekleştirmiştir. Ayrıca 27 Nisan 2017'de Antalya'da düzenlenen Türkiye-Afrika Tarım Bakanları Konferansı ve Tarım İş Forumu'na katılmıştır.

26 Nisan 2017 tarihinde "Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti ile Somali Federal Cumhuriyeti Hükümeti Arasında Kalkınma İş birliği Anlaşması" imzalanmıştır. Bu anlaşmanın yürütülmesinden TİKA sorumlu tutulmuştur.

Türkiye, 1991 yılında tek taraflı olarak bağımsızlığını ilan eden Somaliland bölgesel yönetimi ile Somali Federal Hükümeti arasındaki görüşmelerde 2013 yılından beri kolaylaştırıcı rol üstlenmiştir. (<https://www.mfa.gov.tr/turkiye-somali-siyasi-iliskileri.tr.mfa>)

Türkiye, Somali ile olan bütün ilişkilerini “aktif diplomasi, insanî yardım” anlayışı doğrultusunda yürütmektedir. Türkiye’nin son yıllarda Somali ile artan ilişkileri, Türkiye’nin Afrika politikasını güçlendirmiş ve Afrika kıtasında önemli bir aktör olarak ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır (Sıradağ, 2016: 705).

Somali ile Türkiye’nin ikili ticaret hacmi giderek artmaktadır. Mogadişu Uluslararası Havalimanı ve Mogadişu Limanı hâlen Türk firmaları tarafından işletilmektedir. Türk şirketlerinin Somali’deki yatırımlarının toplam değeri 100 milyon ABD dolarına ulaşmıştır.

Eğitim alanında da devam eden destekler kapsamında 1992 yılından 2020’ye kadar, 1.092 Somali vatandaşı Türkiye Burslarından yararlanarak Türkiye’de yükseköğrenim görmüştür. (<https://www.mfa.gov.tr/turkiye-somali-siyasi-iliskileri.tr.mfa>)

Askeri alanda ise 2012-2017 yılları arasında yüzlerce Somalili askeri personel Türkiye’de eğitim almıştır. Ayrıca Türkiye, çok zayıf olan Somali Deniz Kuvvetlerine bot ve diğer gerekli donanımları sağlamıştır. 30 Eylül 2017 tarihinde, Türkiye’nin en büyük deniz aşırı askeri eğitim merkezi Somali’de kurulmuştur. Türkiye’nin Somali’de kurduğu askeri eğitim merkezi, Somali ordusunun El-Şebab terör örgütüne karşı yürüttüğü mücadeleye destek olmaktadır. (Şahin, 2019: 100) Yine Orakçı (2018) çalışmasında verdiği bilgiye göre bu eğitim merkezinde yılda 10.500 Somalili asker eğitim almaktadır.

Türkiye’nin eğitim, sağlık, ulaştırma ve güvenlik alanlarında Somali’de faaliyet gösteren resmi kurum ve sivil toplum kuruluşları:

- Türk İş birliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA)
- Sağlık Bakanlığı ve Türkiye-Somali Recep Tayyip Erdoğan Eğitim ve Araştırma Hastanesi
- Kızılay

- Diyanet İşleri Başkanlığı Somali Din İşleri Müşavirliği
- Türk Hava Yolları (THY)
- Yardım Eli Derneği
- Türkiye Maarif Vakfı (TMV)
- Mogadişu Yunus Emre Enstitüsü
- Sağlık Bilimleri Üniversitesi Somali Recep Tayyip Erdoğan Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu (SHMYO)
- Somali Türkiye Mezunları Derneği'dir. (Detaylı bilgi için bknz: Şahin, 2019: 105-111)

Ayrıca 7 Kasım 2012 tarihli Mensur Akgün tarafından kaleme alınan bir habere göre de Türkiye aslında orada sadece insani yardım yapmıyor aynı zamanda bir devletin kurulmasına yardımcı olmaya çalışıyor. Aynı haberde Somali'de yer alan kurum ve kuruluşların isimlerine de yer veriliyor:

“Mogadişu Büyükelçiliği, TİKA, Kızılay, Diyanet Vakfı ve Diyanet İşleri Başkanlığı, İstanbul Büyükşehir Belediyesi, Devlet Su İşleri, Devlet Hava Meydanları, Sağlık Bakanlığı, Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Anadolu Ajansı, Yardımel, IGMG Hasane Derneği, Beşir Derneği, Cansuyu, Deniz Feneri, İhlas Vakfı, Afrika Kardeşlik ve Yardımlaşma Derneği (AFKAD), İSRA Derneği, İHH Türkiye, İHH Avrupa, Kimse Yok mu, Nile Organization, Sadaka Taşı, Yeryüzü Doktorları, Ege Sağlık Dernekleri Federasyonu (ESAFED), AİD (Uluslararası Doktorlar Birliği), Aziz Mahmud Hüdayi Vakfı.” (<https://www.star.com.tr/yazar/somalide-yeni-bir-devlet-insa-ediyoruz-yazi-714006/>).

2.3. Türkçe ve Somalice

İnsanların birbiriyle iletişim için kullandıkları en temel vasıta olan dil, TDK'de şu şekilde tanımlanmaktadır: *“İnsanların duyduklarını, düşündüklerini ifade etmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban”* (TDK, 2011; 526). Muharrem

Ergin de Türk Dil Bilgisi kitabında dili: “*Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir*” (Ergin, 2007: 3) şeklinde tanımlamaktadır. Araştırmacılar dil bilgisi kitaplarında ve sözlüklerde dilin tanımına yer vermektedirler. Bu tanımlar içinde “insanlar arasında anlaşmayı sağlayan bir sistem, bir vasıta” olgusu ön plana çıkmaktadır.

Ana dili, TDK’de “*Çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil*” şeklinde tanımlanmaktadır. Yabancı dil ise yine TDK’de “*Ana dilin dışında olan dillerden her biri*” olarak tanımlanmaktadır. Çeşitli sebeplerle insanlar geçmişten günümüze ana dilinin dışında bir dil, yani yabancı bir dil öğrenme durumunda kalmıştır. Bu durum da yabancı dil öğrenimini ve öğretimini gerekli kılmaktadır. Yabancı bir dili öğrenmenin ve öğretmenin getirdiği bazı zorluklar ve problemler bulunmaktadır. Bu noktada en önemli husus; hedef kitlenin ana dili, bu dilin yer aldığı dil ailesi ve sahip olduğu özellikler ile öğrenmek istediği/öğretilmek istenen dilin yer aldığı dil ailesi ve sahip olduğu özelliklerdir. Çünkü yabancı dil öğreniminde ve öğretiminde bu dil özelliklerinin belirleyici ve büyük bir önemi vardır. Buna dayanarak çalışmamızın konusunu oluşturan hedef kitlenin ana dili olan Somalice ve öğrenilmek istenen veya öğretilmek istenen yabancı dil olan Türkçenin bağlı buldukları dil aileleri ve dünya dilleri arasındaki yerleri ile genel özelliklerini belirtme gereği ortaya çıkmaktadır.

Dillerin sayısı ile ilgili olarak M. Ergin: “*Her kavmin ayrı gizli anlaşmalar sistemi olduğuna göre yer yüzündeki kavimler kadar da dil var demektir*” (Ergin, 2007: 5) açıklamasını yapmaktadır. Aynı hususa çalışmasında değinen D. Aksan ise: “*Bugün yeryüzünde kaç dil konuşulduğunu, kesin bir sayı vererek söylemek güçtür. ... Bununla birlikte biz, yeryüzünde konuşulan dil sayısını, ortalama bir hespla 3000-3500 olarak gösterebiliriz*” (Aksan, 2015: 101) demektedir. Yeryüzündeki diller sınıflandırılırken “köken” ve “yapı” olmak üzere iki tip ölçüt ön plana çıkmıştır.

2.3.1. Türkçe

Türkçe, köken bakımından Altay dillerine mensuptur ve yapı bakımından ise eklemeli diller kategorisinde yer alır. Günümüzde Türkçe tüm lehçeleri ile Çin'den Avrupa'ya ve Sibiry'a'dan İran'a kadar çok geniş bir coğrafyada 200 milyondan fazla insan tarafından konuşulmaktadır. Türkiye Türkçesi ya da dar anlamda kullanımıyla Türkçe, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin resmî dilidir ve 80 milyon civarında kişi tarafından konuşulmaktadır. Resmî dil olarak kullanılan Türkçe, 1453-1923 yılları arasında Osmanlı İmparatorluğu'na başkentlik yapmış olan İstanbul ağzı ya da İstanbul Türkçesidir. Bunun yanı sıra bölgelerde ve şehirlerde o yörenin kendine has ağız özellikleri yaşamakla birlikte bu özellikler resmî dile yansıtılmamaktadır. (Ergin, 2007)

Türkçenin ilk yazılı eserleri olan Orhun Abideleri'nden (8. yüzyıl) bu yana yazı dili olarak kullanılan Türkçe, tarih boyunca Çin ideogramları, Köktürk, Soğd, Uygur, Manihey, Brâhmî, Tibet, Ermeni, Yunan (Grek), Süryani, İbranî, Arap, Kiril ve Latin alfabeleri kullanılarak yazılmıştır. Bunlardan en yaygın şekilde kullanılanlar; Köktürk, Uygur, Arap, Kiril ve Latin alfabeleridir (Eker, 2019: 125). Türkler Anadolu'ya geldikten sonra Anadolu Selçuklu Devleti, Beylikler Dönemi ve Osmanlı Devleti dönemlerinde 12. yüzyıldan harf inkılabının yapıldığı 1928 yılına kadar Arap alfabesini kullanmışlardır. 1 Kasım 1928'de kabul edilen harf inkılabıyla beraber Latin alfabesi kullanılmaya başlanmıştır. Türkiye'de kullanılan Latin alfabesinde 21 sessiz ve 8 sesli harf olmak üzere toplam 29 harf bulunmaktadır. Bunlar; Aa Bb, Cc, Çç, Dd, Ee, Ff, Gg, Ğğ, Hh, Iı, İi, Jj, Kk, Ll, Mm, Nn, Oo, Öö, Pp, Rr, Ss, Şş, Tt, Uu, Üü, Vv, Yy, Zz'dir. Bu harflerden “ç, ğ, ı, ö, ş, ü” Türkçeye özgüdür.

Büyük ünlü uyumu ve küçük ünlü uyumunun sağlam olması Türkçenin önemli özelliklerinden biridir. Yabancı bazı istisna ekler ve pekiştirme sıfatları haricinde Türkçe, sondan eklemeli bir dildir. Altay dillerinin genel özelliği olan gramatikal cinsiyetin bulunmaması durumu Türkçede de geçerlidir. Cümlenin kuruluşu “Özne-Nesne-Fiil” şeklindedir.

2.3.2. Somalice

Somalice, köken bakımından Hami-Sami (Afro-Asyatik) Dil Ailesine mensuptur ve yapı bakımından Çekimli diller kategorisinde yer almaktadır. Somalice, Somali Federal Cumhuriyeti'nin resmî dilidir. Somalice 1973 yılında resmîleşmiştir. Bu yıldan önce yazı dili olarak kullanılmamıştır. Zaten bu tarihten önce yazılı bir edebiyatın varlığından da pek bahsedilemez. Somalice, Somali dışında Somalilerin yaşadığı Etiyopya, Cibuti ve Kenya dâhil olmak üzere tahmini olarak 26 milyon kadar insan tarafından konuşulmaktadır.

Kuzey Somalice, Kıyı Somalice ve Af-Ashraaf Somalice olmak üzere üç lehçesi bulunmaktadır. Arapçadan alınan kelimeler Somali fonetiğinin kaidelerine uydurulmuştur. Somalicede kelime kökleri bir ya da iki heceden oluşur. Bir hece ya bir konsonant ile ya da bir vokal ile biter. Vokaller kısa ve uzun olmak üzere iki çeşittir. Kısa vokaller “/a/, /e/, /i/, /o/, /u/”, uzun vokaller ise “/aa/, /ee/, /ii/, /oo/, /uu/” şeklindedir. Somali alfabesinde bu şekliyle 10 vokal ve 21 konsonant olmak üzere 31 harf bulunmaktadır. Somalice tonal yapıda bir dil olarak kabul edilir ve “yüksek, düşük ve orta” tonlar vardır. İsimler eril ve dişil belirteçler almaktadır ve üçüncü tekil kişi zamiri cinsiyete göre değişmektedir. Fiiller son ek alabilir. Şimdiki zaman, geniş zaman, geçmiş zaman ve sürekli geçmiş zamanlar vardır. Cümlede ögelerin dizilişi “Özne-Nesne-Fiil” şeklindedir (Şimşek, 2019: 102).

M. Siad Barre tarafından 1969 yılında yapılan askeri darbeden sonra ülke sosyalist görüş çerçevesinde yönetilmeye başlandı. Bu darbeden sonra aynı zamanda Arap alfabesinden Latin alfabesine geçiş yapıldı (Özkan, Mehmet. 2014:19).

Vowels										
و	أو	آ	أى	ى	و	ئى	ا	ئ	ى	
uu	oo	aa	ee	ii	u	o	a	e	i	
[w/ʊ/u:]	[ɔ:/ɔ:]	[æ:/ɑ:]	[e:/ɛ:]	[j/i:/ɪ:]	[ʊ/u]	[ɔ/ɔ]	[æ/ɑ]	[e/ɛ]	[i/ɪ]	
Consonants										
ش	س	ف	ء	ق	ك	غ	ط	ت	د	ب
shiin	siin	fa	alef	qaff	kaaf	ghayn	dha	ta	deel	ba
sh	s	f	'	q	k	g	dh	t	d	b
[ʃ]	[s]	[f]	[ʔ]	[q]	[k]	[g]	[d]	[t]	[d]	[b]
ي	و	ل	ر	ن	م	ج	ه	ح	ع	خ
ya	waw	laan	ra	nun	miim	jeem	ha	xa	ayn	kha
y	w	l	r	n	m	j	h	ch	c	kh
[j/i:/ɪ:]	[w/ʊ/u:]	[l]	[r]	[n]	[m]	[tʃ]	[h]	[h]	[ʔ]	[χ]

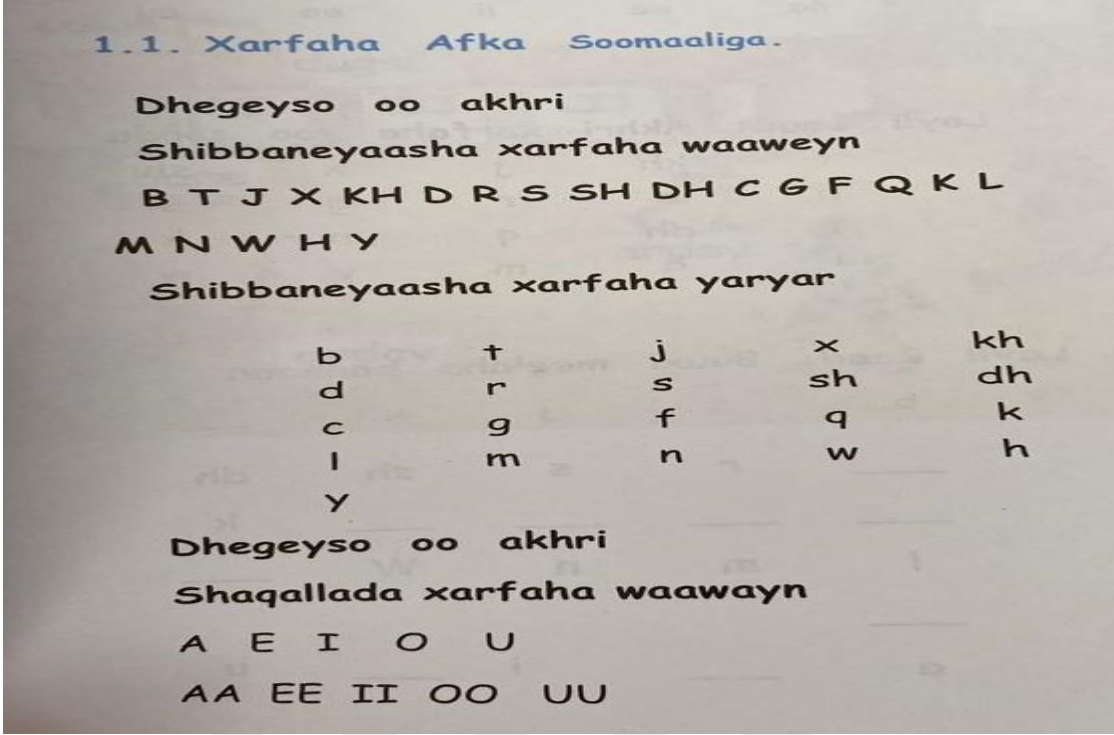
Kaynak: <https://www.omniglot.com/writing/somali.htm#osmanya>

Şekil 5. Arap harfli Somali alfabesi

'	B b	T t	J j	X x	Kh kh	D d	R r	S s	Sh sh	Dh dh
alef	ba	ta	jeem	xa	kha	deel	ra	siin	shiin	dha
[ʔ]	[b]	[t]	[tʃ]	[h]	[χ]	[d]	[r]	[s]	[ʃ]	[d]
C c	G g	F f	Q q	K k	L l	M m	N n	W w	H h	Y y
ayn	ghayn	fa	qaff	kaaf	laan	miim	nun	waw	ha	ya
[ʔ]	[g]	[f]	[q]	[k]	[l]	[m]	[n]	[w/ʊ/u:]	[h]	[j/i:/ɪ:]
A a	E e	I i	O o	U u	Aa aa	Ee ee	Ii ii	Oo oo	Uu uu	
a	e	i	o	u						
[æ/ɑ]	[e/ɛ]	[i/ɪ]	[ɔ/ɔ]	[ʊ/u]	[æ:/ɑ:]	[e:/ɛ:]	[j/i:/ɪ:]	[ɔ:/ɔ:]	[w/ʊ/u:]	

Kaynak: <https://www.omniglot.com/writing/somali.htm#osmanya>

Şekil 6. Latin harfli Somali alfabesi



Kaynak: Jamhuuriyadda Somaliland Wasaradda Waxbarashada Iyo Sayniska, 2016.

Şekil 7. Latin harfli Somali alfabesi (İlkokul 1. sınıf ders kitabı)

Şekil 7’de de görüldüğü üzere bugün kullanılan Somalicenin Latin alfabesinde *p, v, z* harfleri hariç İngilizce Latin alfabesindeki tüm harfler yer almaktadır.

Askerî darbenin ardından Ocak 1971’de okul kitapları, referans dil bilgisi ve sözlük hazırlama ve modern teknik terminolojiyi geliştirme göreviyle tamamı erkeklerden oluşan 11 kişilik bir komisyon görevlendirilmiştir (Laitin, 1977). Somali Tarihsel Sözlüğünde⁷ yer alan bilgiye göre (Naxwaha Af Soomaaliga -Somali sözdizimi-) isimli bir kitabı da olan Somalili dilbilimci ve eğitimci Shire Jama Ahmed (1936-1989) tarafından geliştirilen Somalicenin Latin alfabesi 1972 yılının Ekim ayında Yüksek Devrim Konseyi tarafından kabul edilmiştir (Mohamed Haji Mukhtar, 1947).

⁷ <https://shcas.shnu.edu.cn/upload/article/files/f4/e2/4c0522234a98a0a7ed66aec4d4e2/7b2a673e-fa6e-4c1b-835d-2eb34c65098e.pdf>

Gothenburg Üniversitesi'nden Morgan Nilsson⁸ tarafından 2022 yılında yapılan çalışmada Nilsson Somalicenin 26 milyon konuşur ile dünyadaki 70. büyük dil olduğunu ve Afrika'da konuşulan yaklaşık 2000 dil arasında muhtemelen en büyük 9. dil olduğunu ifade etmektedir ve Afrika'daki en büyük diller listesini paylaşmaktadır.

Çalışmasında yer verdiği Afrika'daki en büyük dillerin listesi şu şekildedir:

1. Arapça (300 milyonun üzerinde)
2. Swahili (yaklaşık 100 milyon)
3. Hausa (yaklaşık 50 milyon)
4. Yoruba (yaklaşık 40 milyon)
5. Oromo (yaklaşık 35 milyon)
6. Igbo (yaklaşık 30 milyon)
6. Fula (yaklaşık 30 milyon)
6. Amharic (yaklaşık 30 milyon)
9. Somali (yaklaşık 26 milyon)
9. Malagasy (yaklaşık 26 milyon) (Nilsson,2020).

Somalicenin İlk Referans Dil Bilgisi ve Gramer Çalışmaları

Nilsson (2020) yapmış olduğu çalışmada 1880 yılından başlamak üzere İngilizce, Fransızca ve Almanca olarak hazırlanan sözlük ve dil bilgisi kitaplarına yer vermiştir. Bu bağlamda çalışmada yer alan eserler şunlardır:

⁸ <https://morgannilsson.se/AFewThingsAboutSomali.pdf>

1. Somali Dilinin Grameri: Kısa Bir Tarihsel Uyarı ile Birlikte, Yeni Başlayanlar İçin Birkaç Alıştırma: İngilizce-Somali ve Somalice-İngilizce Kelime Bilgisi ile Bitirme⁹

Frend M. Hunter tarafından İngilizce olarak hazırlanmıştır. 1880 yılında Hindistan'da basılmıştır. 181 sayfadan oluşan kitap içerisinde iki ana bölüm bulunmaktadır. Birinci bölümün içerisinde dört alt bölüm yer almaktadır.

2. Somali Grameri (Grammaire Comalie)¹⁰

Asya Derneği ve Doğu Coğrafya Derneği üyesi Gabriel Ferranda tarafından Fransızca olarak hazırlanmıştır. 28 sayfadan oluşan eser 1886 yılında Cezayir'de basılmıştır.

3. Somali Dili: Birinci Bölüm: Metinler, Fonoloji, Morfoloji ve Sözdizimi (Die Somali-Sprache: Erster Theil: Texte, Lautlehre, Formenlehre und Syntax)¹¹

Schleicher, A. W tarafından Almanca olarak hazırlanmıştır. 159 sayfadan oluşan kitap 1892 yılında Berlin'de basılmıştır.

4. Somalice – İngilizce / İngilizce – Somalice Sözlük¹²

Evangelist de Larajasse tarafından 1897 yılında Somalice – İngilizce / İngilizce – Somalice sözlük hazırlanmıştır. İçerisinde Somalicenin fonetiği hakkında bilgilerin de yer aldığı sözlük 301 sayfadır ve Londra'da basılmıştır.

5. El Kitabı ile Somali Dilinin Pratik Dil Bilgisi¹³

Evangelist de Larajasse ve Cyprien de Sampont tarafından İngilizce hazırlanmıştır. 265 sayfadan oluşan dilbilgisi kitabı 1897 yılında basılmıştır. Kitap ayrıca cümle kılavuzu içermektedir.

⁹ <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/57923>

¹⁰ <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/57977>

¹¹ <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/30609>

¹² <http://hdl.handle.net/2307/5177>

¹³ <http://hdl.handle.net/2307/5366>

6. Somalice – Almanca Sözlük¹⁴

Leo Reinisch tarafından 1902 yılında hazırlanmıştır. 540 sayfadan oluşmaktadır.

7. Almanca Somalice Dil Bilgisi¹⁵

Yine Reinisch tarafından 1903 yılında Almanca olarak Somalice dil bilgisi kitabı hazırlanmıştır.

2.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Yurt Dışında Türkçe Öğretiminde Yaşanan Sorunlar

2.4.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi

Türkçeye ait en eski izlere Sümerce metinlerde rastlanmaktadır. Osman Nedim Tuna *Sümer ve Türk Dillerinin Tarihi İlgisi ile Türk Dilinin Yaşı Meselesi* adlı çalışmasında Sümercedeki, Türkçe kelimelerden bahsederek bazı Türkçe kelimelerin Sümerler tarafından kullanıldığını belirtmektedir (Tuna, 1990: 57). Tuna'nın verdiği bilgilerden hareketle Türklerin ve Türkçenin diğer milletlerle ve dillerle olan etkileşiminin milattan öncesine kadar uzandığını söylenebilir.

Türkçenin bilinen ilk yazılı eserleri 8. yüzyıla dayanmaktadır. O dönemden şimdiye kadar Türkler çok çeşitli coğrafyalarda büyük imparatorluklar kurmuşlardır. Tarih içerisinde Türkçenin Sümer, Çin, Arap, Fars, Rus ve Balkan dillerini etkilediği gibi yine bu dillerden etkilendiğini de söylenebilir. İmparatorluk dili olan Türkçenin, devletin buyruğu altındakilerce öğrenilmesi ve öğretilmesi doğal bir süreçtir. Ayrıca komşu devletlerin de Türk devlet ve toplulukları ile siyasi ve ekonomik sebeplerle iletişim içinde olmaları da

¹⁴ <http://hdl.handle.net/2307/1705>

¹⁵ <http://hdl.handle.net/2077/30610>

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi tarihçesini günümüzden bin yıl öncesine kadar götürmektedir.

Literatürde kabul edilen görüş, Yağmur Şahin'in (2013) ve Bayraktar'ın (2003) da belirttiği üzere, yabancılara Türkçe öğretiminin tarihinin 11. yüzyılda, Orta Türkçe devresinde, Kaşgarlı Mahmut tarafından yazılan Dîvânu Lugâti't-Türk ile başladığıdır. Söz konusu eser, o dönemde Türklerle yakın ilişki içerisinde olan Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazılmıştır. Eser, Ercilasun ve Akkoyunlu'nun (2015) belirttiği üzere 8000 civarında Türkçe kelimenin Arapça karşılıklarının verildiği bir Türkçe-Arapça sözlüktür. Ayrıca Ungan (2006) da çalışmasında söz konusu eserin sözlük olarak ön plana çıkmasına rağmen döneminin Türk lehçelerini ses ve şekil özellikleri açısından ele alıp incelemiş olması sebebiyle Türkçenin öğretimi için zengin bir kaynak teşkil ettiğini belirtmiştir. Eserin 1074 ya da 1077 yılında yazıldığı kabul edilmektedir. 11. yüzyılın son çeyreğinin başlangıç kabul edildiği yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, tarih içerisinde gelişerek günümüze ulaşmıştır. Arslan (2012) eserinde başlangıcından günümüze kadarki süreçte yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi için yapılmış çalışmaları aşağıdaki gibi sınıflandırır:

1. Arap ve Farslara Türkçe Öğretimi

- a. Dîvânu Lügati't Türk
- b. Muhakemetü'l-Lügateyn
- c. Memlük'te Araplara Kıpçak Türkçesini Öğretmek Üzere Yazılan Kitaplar
- d. Arap ve Farslara Türkçe Öğretmek Üzere Yazılan Diğer Eserler

2. Rusya'da Türkçe Öğretimi ve Öğrenimi

- a. Doğu Avrupa'da İlk Türk Kabile Birlikleri ve Slavlarla İlişkiler
- b. Kiev Rus Devletinin Kurulması, Oğuz ve Kıpçaklarla Olan Temaslar
- c. Moğol İstilasası ve Kıpçak Türk Unsurlarının Eski Rusçaya Çokça Geçmesi
- d. Çarlık Rusyası Türk Dili Faaliyetleri

e. Sosyalist Dönem ve Sonraki Türk Dili Faaliyetleri

3. Balkanlarda Türkçe Öğretimi ve Öğrenimi

a. Bosna-Sırbistan ve Hırvatistan'da Türk Dilinin Öğrenimi

b. Bulgaristan-Makedonya-Arnavutluk ve Yunanistan'da Türk Dilinin Öğrenimi

4. Batıların Türkçe Öğrenimi

a. Codex Cumanicus

b. Thatarisch Pater Noster

c. 19. Asırdan İtibaren Batıda Türkçenin Öğrenilmesi

5. Çağdaş Türkçe Öğretimi

a. Türkiye Cumhuriyeti Resmî Kurumları Tarafından Yürütülen Yabancılara Türkçe Öğretim Faaliyetleri

b. Sivil Toplum Kuruluşları Tarafından Yürütülen Yabancılara Türkçe Öğretim Faaliyetleri (Arslan, 2012: 168-169).

Görüldüğü üzere Arslan'ın sınıflandırması coğrafi-etnik olarak yapılmıştır. Güzel ve Barın'ın (2013) çalışmasında yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ile ilgili eserlerin, Türkçenin tarihi sürecine göre ele alındığı görülmektedir. Buna göre Türkçenin tarihi dönemlerine göre yapılan çalışmaların sınıflandırması aşağıdaki gibidir:

- **Karahanlı Dönemi:**

- Dîvânü Lugati't Türk

- **Harezm Sahası:**

- Hilyetü'l-İnsân ve Heybetü'l-Lisan

- **Kıpçak Sahası:**

- Codex Comanicus

- Kitabü'l-İdrak li-Lisâni'l-Etrak

- Kitâb-ı Mecmû-ı Tercüman-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî
- Kitâbü Bulgati'l-Müştâk fi Lûgati't-Türk ve'l-Kıfçak
- Et-Tuhfetü'z Zekiye fi'l-Lûgat'i-t Türkiye
- El-Kavânînü'l-Küllîyye li-Zabti'l-Lûgati't-Türkiyye
- Ed-Dürretü'l-Mudiyye fi'l-Lûgati't-Türkiyye

- **Çağatay Sahası:**

- Muhakemetü'l-Lugateyn
- Kitâb-ı Zebân-ı Türkî
- Senglâh Lugati
- El-Tamga-yı Nâsırî
- Fethali Kaçar Lugati
- Lugat-i Çağatay ve Türkî-i Osmanî

- **Eski Oğuz (Anadolu) Türkçesi Dönemi:**

- Hilyetü'l-insan ve Heybetü'l-lisân

- **Osmanlı Türkçesi Dönemi:**

- J.P. Sinan Alphabet, turc suivi d'une methode
- Güzeloğlu, E., Dialogues français-turcs, Precedes d'une vocabulaire, Constantinople, 1852
- Sinan, J.P., Abrege de Grammaire Turque, İst., 1854
- Fuad Efendi/Cevdet Efendi, Grammatik der Osmanischen Sprache, Deutsch bearbeitet von H. Kellegren, Helsinki, 1855
- Mehmet Mihri, Kitabü't-tuhfetü'l-Abbasiyetü'l Medreset el aliyetü't-tevfikiye, Mısır, 1884
- Mehmet Ruhi, Conversazione in Lingua Turca elcaliona, İst., 1893 (Güzel ve Barın, 2013).

Osmanlı Türkçesi döneminde İtalyan, Fransız ve İngiliz tüccarların ve devlet görevlilerinin Türkçe öğrenmesi amacıyla yazılan sözlük ve gramer kitapları mevcuttur. Konuyla ilgili çalışmasında Yeşilyurt, “*Osmanlı döneminde İngilizlere Türkçe öğretimine*

yönelik çalışmalar 1709 yılında başlar. 1709 yılından 1910 yılına kadarki 201 yıllık süreçte İngilizler ve İngilizce bilenlere Türkçe öğretmek amacıyla 17 tane kitap yazılmıştır” (Yeşilyurt, 2016: 278) sözlerini aktarmaktadır ve söz konusu 17 kitabı dil öğretimi açısından incelemektedir.

2.4.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Günümüzdeki Durumu

Cumhuriyetin ilanının ardından Türkçenin yaygınlaşması, öğretilmesi ve öneminin artırılmasına yönelik bir dizi adımlar atılmıştır. 1 Kasım 1928’de yapılan Harf Devrimi, 1932’de Türk Dil Kurumunun kurulması, 1936-38 yılları arasında bilimsel terimlerin Türkçeleştirilmesi ve üniversitelerde (Ankara Üniversitesi-Boğaziçi Üniversitesi) Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmeye başlanması bu adımlara örnek olarak verilebilir (Kesik ve Cığerci, 2020: 3).

Çağdaş dönemde Türkiye’nin ekonomik, siyasal, askeri, eğitim ve kültürel alanlarda yaptığı hamleler dünyada yabancı dil olarak Türkçeyi önemli bir konuma getirmiştir. 1980’li yıllara kadar nispeten durgun geçen yabancılara Türkçe öğretim faaliyetleri bu dönemden sonra hem yurt içinde hem de yurt dışında artarak devam etmektedir. Resmî kurumlar ve sivil toplum kuruluşlarının faaliyetleri olmak üzere iki ayrı koldan devam eden yabancılara Türkçe öğretim faaliyetleri, Türkçenin ve Türk kültürünün tanınmasını ve öğrenilmesini sağlamaktadır.

Yabancılara Türkçe öğretimi faaliyetlerinin hızlanması ve yaygınlaşmasında öncelikle resmî kurumların etkisi önemli olmuştur. Bu kurumlar: Türkçe Öğretim Merkezileri (TÖMER) başta olmak üzere, Yunus Emre Enstitüsü (YEE), Türkiye Maarif Vakfı, Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB), Türkiye Diyanet Vakfı, Sağlık Bilimleri Üniversitesi ve Millî Eğitim Bakanlığı’dır. Çalışma kapsamında bu kurumlara da değinmenin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER)

Arslan’a (2012) göre yabancılara Türkçe öğretimi faaliyeti gerçekleştiren kurumların başında Türkçe Öğretim Merkezileri (TÖMER) gelmektedir. 1984’te Ankara Üniversitesi, daha sonra 1994’te Gazi Üniversitesi, Bolu İzzet Baysal Üniversitesi ve Ege Üniversitesine

bağlı Türkçe Öğretim Merkezileri faaliyete geçirilmiştir. YÖK'e bağlı birçok üniversite Türkçe Öğretim Merkezi açmıştır. Bu kurumların asıl amacını yurt dışında ve içinde Türkçe öğretmek, Türk kültürünü tanıtmak şeklinde özetlemek mümkündür. Son yıllarda Türkçe Öğretimi Merkezlerinin sayısı giderek artmıştır. Bakır (2014) çalışmasında 63 Türkçe öğretim merkezi olduğunu ifade etmiştir. İki yıl sonra Boylu ve Başar'ın (2016) verdikleri istatistiklere göre merkez sayısı 85'e ve 2020 itibarıyla de Türkçe öğretim merkezi sayısı 120'ye yükselmiştir (Özdemir,2020). Mustafa Altun'un verdiği istatistiklere göre ise Haziran 2022 itibarıyla üniversitelere bağlı 131 Türkçe Öğretimi Merkezinde uluslararası öğrencilere Türkçe öğretilmektedir. (http://www.dilbilimi.net/tomer_ve_dil_merkezleri.html).

Yurt içinde üniversitelere bağlı Türkçe Öğretim Merkezlerine ek olarak özel kurs merkezlerinde, halk eğitim merkezlerinde ve belediyelere bağlı meslek edindirme kurslarında yabancı dil olarak Türkçe öğretilmektedir.

Türk İş Birliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı (TİKA)

Türkiye dışında yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla Türk İş birliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı bünyesinde 1999 yılında Türkoloji projesi başlatılmıştır. 2000-2001 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan 21 ülkede üniversiteler bünyesinde 29 adet Türk Dili ve Edebiyatı/Türkoloji Bölümü ile Türkçe kurslarına Türkiye'den akademisyenler görevlendirilmiş ve ilgili ülkede bulunan yerel akademisyenlere materyal desteği sağlanmıştır. 2009 yılında Yunus Emre Enstitüsünün faaliyete başlamasının ardından 2011 yılında TİKA ve Yunus Emre Enstitüsü arasında imzalanan protokol gereğince TİKA'nın yürüttüğü Türkoloji projesi Yunus Emre Enstitüsüne devredilmiştir (İşcan, 2018: 20).

Yunus Emre Enstitüsü (YEE)

2009 yılında faaliyetlerine başlayan Yunus Emre Enstitüsü, 05.05.2007 tarihli ve 5653 sayılı kanunla kurulmuş bir kamu kurumu olan Yunus Emre Vakfına bağlıdır. Kurumun internet sayfasında Yunus Emre Vakfının kuruluş amacı "*Türkiye'yi, Türk dilini,*

tarihini, kültürünü ve sanatını tanıtmak; bununla ilgili bilgi ve belgeleri dünyanın istifadesine sunmak; Türk dili, kültürü ve sanatı alanlarında eğitim almak isteyenlere yurt dışında hizmet vermek; Türkiye'nin diğer ülkeler ile kültürel alışverişini arttırıp dostluğunu geliştirmek” şeklinde belirtilmiştir. (<https://www.yee.org.tr/tr/kurumsal/yunus-emre-enstitusu>).

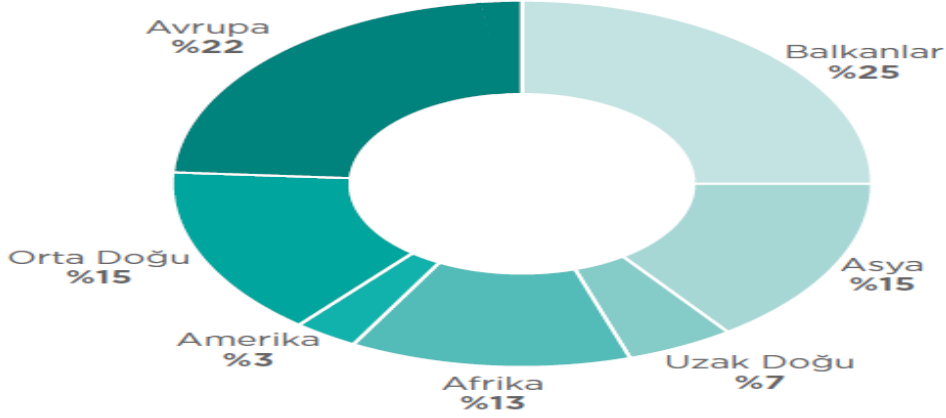
Yunus Emre Enstitüsünün Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik gerek yurt içinde yabancı öğrencilere yönelik düzenlediği yaz okulları ile gerekse yurt dışında kültür merkezlerinde yürüttüğü önemli kültür, sanat ve eğitim öğretim faaliyetleri bulunmaktadır (Göçer ve Moğul, 2011: 801).

Enstitü tarafından yayımlanan 2020 faaliyet raporuna göre kurumun 50 ülkede 62 kültür merkezi faaliyet göstermektedir.

Avrupa	Balkanlar	Orta Doğu	Afrika	Asya	Uzak Doğu	Amerika
Amsterdam	Belgrad	Amman	Cezayir	Astana	Kuala Lumpur	Meksiko
Berlin	Bükreş	Azez	Dakar	Bakü	Melburn	Washington
Brüksel	Foynitsa	Beyrut	Hartum	Kabil	Seul	
Budapeşte	İpek	Doha	Johannesburg	Karacı	Tokyo	
Dublin	İşkodra	Kudüs	Kahire	Kazan		
Kiev	Komrat	Lefkoşa	Mogadişu	Lahor		
Köln	Köstence	Manama	Rabat	Moskova		
Londra	Mostar	Ramallah	Tunus	Pekin		
Madrid	Podgoritsa	Tahran		Tiflis		
Paris	Priştine					
Roma	Prizren					
Varşova	Saraybosna					
Viyana	Tiran					
	Üsküp					
	Zagreb					
13	15	10	8	10	4	2

Kaynak: Yunus Emre Enstitüsü 2020 Faaliyet Raporu, sayfa 14.

Şekil 8. YEE kültür merkezlerinin bölgelere göre dağılımı



Kaynak: Yunus Emre Enstitüsü 2020 Faaliyet Raporu, sayfa 14.

Şekil 9. YEE kültür merkezlerinin bölgelere göre yüzdeleri dağılımı

Şekil 8 ve 9'a göre kültür merkezleri 15 ve 13 merkez ile en çok Balkanlar (%25) ve Avrupa'da (%22); 2 merkez ile en az Amerika'da (%3) bulunmaktadır.

Yunus Emre Enstitüsü kültür merkezlerinde açmış olduğu Türkçe kurslarına ek olarak "Tercihim Türkçe" ve "Türkoloji Projesi" kapsamında da Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine katkı sağlamaktadır.

Tercihim Türkçe Projesi ile ihtiyaç duyulan ülkelerde devlet okullarında Türkçenin seçmeli yabancı dil olarak okutulması çalışmalarına katkı sağlamaktadır. Projeye ilk olarak Bosna Hersek'te başlanmıştır. Ardından Romanya, Polonya, Gürcistan, Japonya, Malezya, Kosova, Arnavutluk ve Filistin'de de Türkçe, seçmeli ya da zorunlu yabancı dil dersi olarak ortaöğretim okullarında okutulmaktadır. Aynı proje kapsamında Türkçenin Japonya ve Karadağ'da yükseköğretim düzeyinde de okutulmasına yönelik çalışmalara başlanmıştır. (https://yee.org.tr/sites/default/files/yayin/faaliyet_raporu_2021_28.06_kucuk.pdf)

Ülke Adı	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı
Arnavutluk (İşkodra)	3	405
Arnavutluk (Tiran)	3	313
Bosna Hersek	159	8503
Filistin	2	49
Gürcistan	5	491
Japonya	3	77
Kosova	13	502
Malezya	6	884
Polonya	3	52
Romanya	3	91
10	200	11367

Kaynak: Yunus Emre Enstitüsü 2020 Faaliyet Raporu, sayfa 145.

Şekil 10. Tercihim Türkçe Projesi kapsamında Türkçe dersi verilen ülke, okul ve öğrenci sayıları

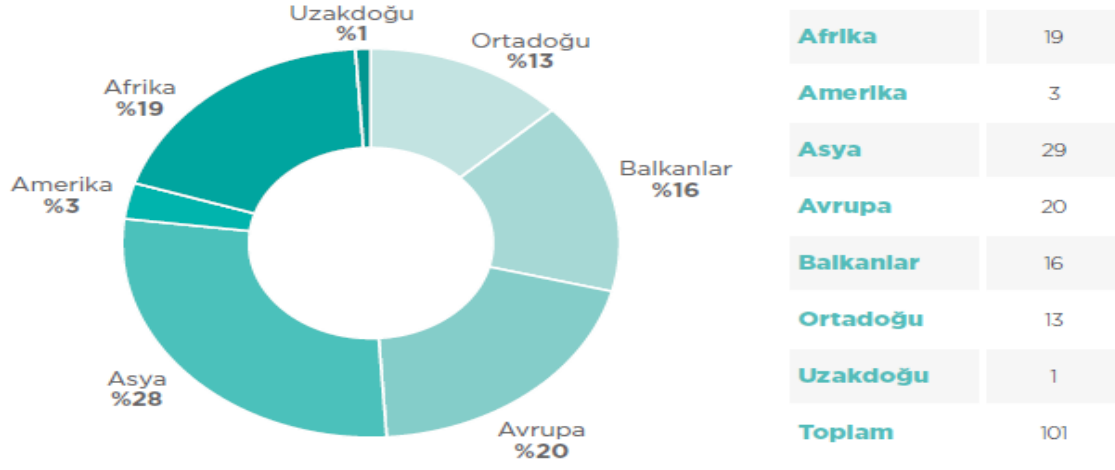
Şekil 10'a göre 10 ülkede 200 okulda 11367 öğrenci Tercihim Türkçe Projesi kapsamında Türkçe dersi almıştır.

2011 yılında TİKA ile imzalanan protokolün ardından Yunus Emre Enstitüsü tarafından devralınan Türkoloji Projesi ile de Türk dilini, edebiyatını, kültürünü ve sanatını tanıtmak amacıyla yurt dışındaki üniversitelerle iş birliği yapılmaktadır. Proje kapsamında üniversitelerle "Türkoloji Projesi İş Birliği Protokolü" imzalanarak üniversitelerde mevcut olan Türkoloji bölümleri desteklenmekte ve yeni bölümlerin açılması teşvik edilmektedir. Kurumun 2020 faaliyet raporundaki bilgilere göre 2012-2013 eğitim öğretim yılında 35 ülkede yapılan 49 protokolle başlatılan proje 2019-2020 döneminde 50 ülkede 101 protokol sayısına ulaşmıştır.

	2012 2013	2013 2014	2014 2015	2015 2016	2016 2017	2017 2018	2018 2019	2019 2020
Protokol Sayısı	49	56	58	64	73	100	101	101
Ülke Sayısı	35	36	36	36	40	50	50	50

Kaynak: Yunus Emre Enstitüsü 2020 Faaliyet Raporu, sayfa 149.

Şekil 11. Yıllara göre protokol ve ülke sayısı



Kaynak: Yunus Emre Enstitüsü 2020 Faaliyet Raporu, sayfa 149.

Şekil 12. Türkoloji protokolü imzalanan ülkelerin bölgelere göre dağılımı

Şekil 12'ye göre en çok Asya bölgesinde (29), en az Uzakdoğu bölgesinde (1) protokol imzalanmıştır.

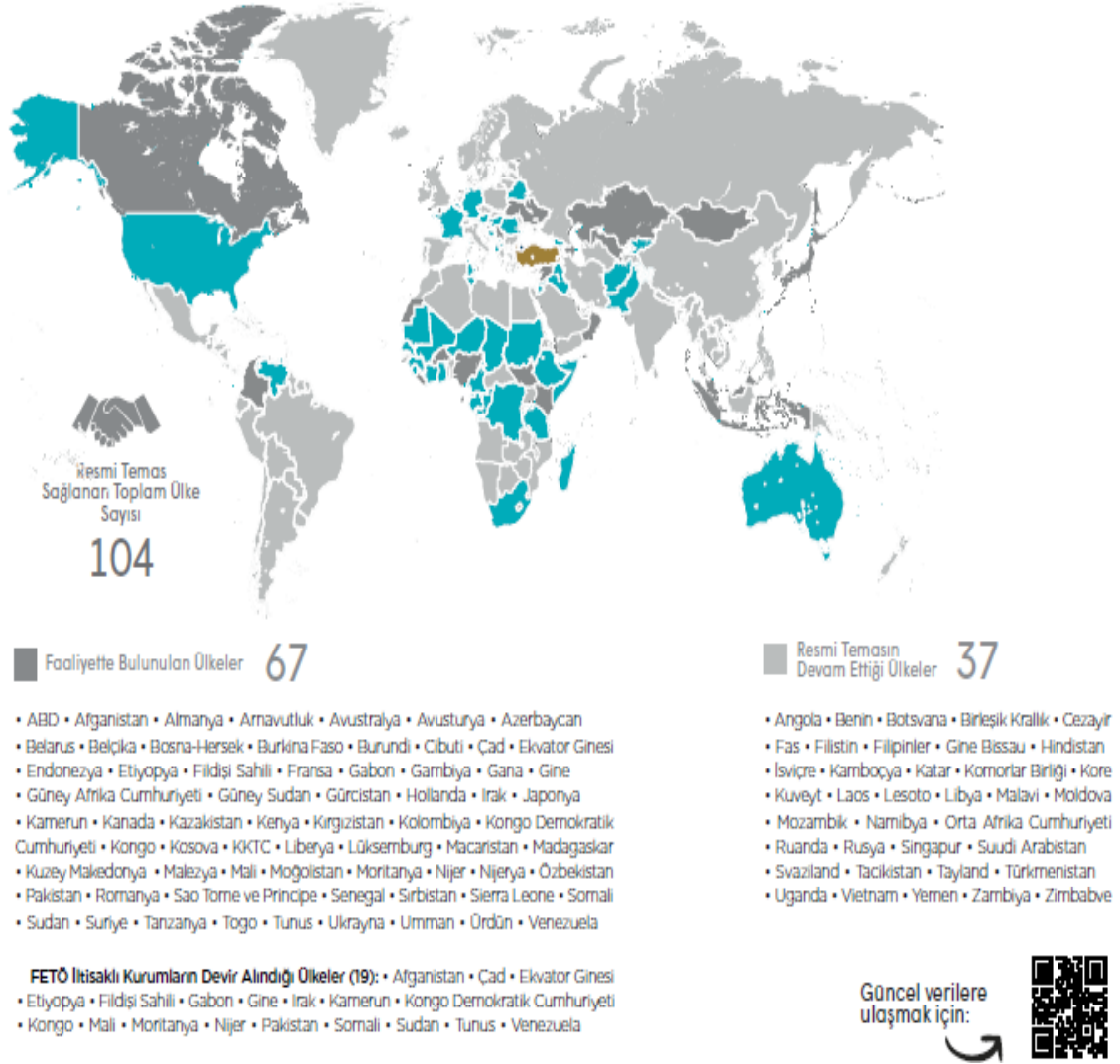
Türkiye Maarif Vakfı

Türkiye Maarif Vakfı, 17.06.2016 tarihli 6721 sayılı kanun ile kurulmuş bir kamu vakfıdır. Türkiye dışında Türkiye Cumhuriyeti adına Millî Eğitim Bakanlığı haricinde doğrudan eğitim kurumu açma yetkisine sahip tek kuruluştur. Vakfın tanıtım kataloğunda yer alan bilgilere göre dört ana başlık altında (eğitim öğretim, eğitime destek, yayın, burs ve barınma) faaliyetleri bulunmaktadır. Buna göre bu faaliyetler şu şekildedir:

- Eğitim öğretim alanında; okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumları açmak. Yaygın eğitim amaçlı kurslar, etüt merkezleri ve kültür merkezleri gibi tesisler kurmak.

- Eğitime destek alanında; Eğitim-öğretim sürecinin tamamlayıcı birimleri olarak kütüphaneler, laboratuvarlar, sanat ve spor tesisleri kurmak. Kariyer Takip ve Rehberlik Sistemi'yle mezunlarının kariyer planlamalarına destek olmak.
- Yayın faaliyetleri alanında; eğitim amaçlı yayın organları kurmak. Eğitim program ve içeriklerini geliştirmek, üretmek ve yayınlamak. Eğitim metot ve usulleri ile içerik ve müfredata yönelik bilimsel araştırmalar ile araştırma-geliştirme çalışmaları yapmak. Süreli ve süresiz yayınlar çıkarmak, sempozyum, konferans ve çalıştaylar düzenlemek, bu alanda faaliyet gösteren kurum ve kuruluşlarla iş birliği içinde bulunmak. Vakfın yayınları arasında Maarif Global Education Series, Maarif Aile Bülteni, Uluslararası Maarif Dergisi, Maarif Türkçe Kitap Setleri, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı, Maarif Bülten bulunmaktadır. (<https://turkiyemaarif.org/list/1580-YAYINLARIMIZ-242>) Ayrıca vakıf 2018 yılında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Müfredat Geliştirme Çalıştayı, 2021 yılında da "Eğitimde Yeni Eğilimler ve Dönüşüm" temasıyla çevrimiçi olarak İstanbul Eğitim Zirvesi'ni gerçekleştirmiştir. (www.istanbuleducationsummit.com)
- Burs ve barında faaliyetleri alanında; okul öncesi eğitimden üniversiteye kadar bütün eğitim süreçlerinde öğrencilere; eğitim amaçlı burslar ile nakdî destekler ve defter, kitap, kıyafet, bilgisayar ve yazılım gibi eğitim materyalleri ile aynî destekler sağlamak. Eğitim kurumlarında hizmet veren ve eğitim alan kişilerin barınma ihtiyacını karşılayacak yurt, pansiyon ve lojman gibi tesisler kurmak. (<https://turkiyemaarif.org/uploads/TanitimKataloguTR.pdf>) Bu bağlamda vakfın internet sitesinde yer alan 30 Mayıs 2022 tarihli verilerine göre 13 ülkede 44 öğrenci yurdu bulunmaktadır. (<https://turkiyemaarif.org/page/2018-DUNYADA-MAARIF-16>)

DÜNYADA TÜRKİYE MAARİF VAKFI



Kaynak: <https://turkiyemaarif.org/uploads/FaaliyetRaporu/TR1.pdf>

Şekil 13. Dünyada Türkiye Maarif Vakfı

Vakfın internet sitesinde yer alan infografığe göre (Şekil 13) bugüne kadar 104 ülke ile eğitim öğretim kurumları açılmasına yönelik resmî temas sağlanmıştır. Bu ülkelerden 67'sinde faaliyetlerine başlanmış olup 37 ülkeyle resmî temaslar devam etmektedir. Faaliyete başlanan 67 ülkeden 49'unda eğitim faaliyetleri başlamış olup bu 49 ülkenin

19’unda eğitim kurumları FETÖ iltisaklı kurumlardan devralınmıştır. 30 Mayıs 2022 tarihli güncel durum bilgisine göre Vakfın 428 eğitim kurumu, 48.856 öğrencisi bulunmaktadır. (<https://turkiyemaarif.org/page/2018-DUNYADA-MAARIF-16>)

Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB)

Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) yurtdışında yaşayan Türk vatandaşlarına, kardeş topluluklar ile Türkiye’de yükseköğretime devam eden uluslararası burslu öğrencilere yönelik çalışmaları koordine etmek, bu alanlarda verilen hizmetleri ve yapılan faaliyetleri geliştirmek amacıyla 6 Nisan 2010 tarihinde kurularak faaliyetlerine başlamıştır. (<https://www.ytb.gov.tr/kurumsal/baskanligimiz-2>)

Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı tarafından 2012 yılında “Türkiye Bursları” programı hayata geçirilmiştir. Türkiye Bursları başarılı uluslararası öğrenciler için hazırlanmış yükseköğretime yönelik devlet tarafından finanse edilen kamu kaynaklı bir burs programıdır. Türkiye Bursları, YÖK, Yurt-Kur, Göç İdaresi Genel Müdürlüğü ve Dışişleri Bakanlığı gibi ilgili tüm kurumlarla iş birliği içerisinde yürütülmektedir. Burs programı ile Türkiye ile diğer ülkeler arasındaki ikili ilişkileri geliştirmek ve küresel bilgi zenginliğine katkıda bulunmak amaçlanmaktadır. Türkiye Bursları, uygulanmaya başladığı 2012 yılında, toplam 10 bin civarında başvuru alırken 2017 yılında bu sayı 100 binin üzerine çıkmıştır. 2021 yılında ise dünyanın 178 ülkesinden 165 bin 511 başvuru ile Türkiye Burslarına rekor başvuru gerçekleşmiştir. (<https://www.ytb.gov.tr/uluslararasi-ogrenciler/turkiye-burslari>)



Kaynak: <https://www.turkiyeburslari.gov.tr/hakkimizda>

Şekil 14. Türkiye Burslarına başvuru sayıları

Türkiye Bursları sağladığı imkânlar ile (üniversite harç ödemesi, sağlık sigortası, barınma hizmetleri, Türkçe dil kursu, uçak bileti vb.) dünyanın en kapsamlı burs programı olarak kabul görmektedir. Şekil 14’te yer alan başvuru sayıları da bunu destekler niteliktedir. Türkiye Bursları tarafından burslandırılarak Türkiye’ye gelen uluslararası öğrenciler kabul aldıkları üniversitelerin Türkçe Öğretimi Merkezlerinde önce ücretsiz olarak Türkçe dil eğitimi almakta ardından bölümlerine geçerek yükseköğretim eğitimlerine başlamaktadır.

Türkiye Diyanet Vakfı

Türkiye Diyanet Vakfı, Diyanet İşleri Başkanlığının faaliyetlerine destek olması amacıyla 13 Mart 1975 tarihinde kurulmuştur. Günümüzde Türkiye içerisinde 1003 şubesi ve dünyanın 149 ülkesinde eğitimden kültüre, sosyal ve hayır hizmetlerinden uluslararası yardım hizmetlerine kadar farklı alanlarda çalışmalar yapmaktadır. (www.tdv.org/tr-TR/kurumsal/) Vakfın eğitim faaliyetleri kapsamında yükseköğretim öğrenci yurtları, öğrenci evleri, anaokulu, kolej, üniversite gibi eğitim kurumları açmak, uluslararası imam hatip lisesi, uluslararası öğrenci ve uluslararası ilahiyat programları ve dünyanın 111 farklı ülkesinde eğitim öğretim hizmetleri bulunmaktadır. (<https://tdv.org/tr-TR/faaliyetlerimiz/>) Vakfın yurt dışındaki eğitim kurumlarında yabancı dil olarak Türkçe eğitimi verilmektedir.



Kaynak: <https://tdvmedia.blob.core.windows.net/tdv/MedyaOdas%C4%B1/Raporlar/TDV%20-%20Faaliyet%20Raporu%20-%202020.pdf>

Şekil 15. Türkiye Diyanet Vakfı yurt dışı eğitim kurumları

NO	KURUM ADI	ÜLKE	EĞİTİM DÜZEYİ	ÖĞRENCİ
1	TDVBAKÜ TÜRK LİSESİ	AZERBAYCAN	ORTAÖĞRETİM	932
2	OŞ DEVLET ÜNİVERSİTESİ İLAHİYAT FAKÜLTESİ	KIRGIZİSTAN	LİSANS	173
3	OŞ İMAM HATİP LİSESİ	KIRGIZİSTAN	ORTAÖĞRETİM	187
4	BOUKMAN BUHARA UMUDUN ÇOCUKLARI OKULU	HAİTİ	İLKÖĞRETİM	152
5	GÜRCİSTAN ÖĞRENCİ YURDU	GÜRCİSTAN	LİSANS	59
6	MOĞOLİSTAN ÖĞRENCİ YURDU	MOĞOLİSTAN	LİSANS	110
7	GAZZE İSLAM ÜNİVERSİTESİ	FİLİSTİN	LİSANS	160
8	ULUSLARARASI CHITTAGONG İSLAM ÜNİVERSİTESİ (Arakanlı)	BANGLADEŞ	LİSANS	103
	ULUSLARARASI CHITTAGONG İSLAM ÜNİVERSİTESİ (Bangladeşli)	BANGLADEŞ	LİSANS	20
9	ULUSLARARASI COX'S BAZAR ÜNİVERSİTESİ (Arakanlı)	BANGLADEŞ	LİSANS	114
	ULUSLARARASI COX'S BAZAR ÜNİVERSİTESİ (Bangladeşli)	BANGLADEŞ	LİSANS	10
10	ARAKAN KAMPİ YİLİK OKULLARI	BANGLADEŞ	İLKÖĞRETİM	240
11	AL-HÜRAHSCHOOL	PAKİSTAN	ORTAÖĞRETİM	307
12	NGO WORLD (100 ZEST NON FORMAL EDUCATION - NFE)	PAKİSTAN	İLK-ORTAÖĞRETİM	3000
	NGO WORLD (ZEST MODEL SCHOOL	PAKİSTAN	LİSE	300
13	SOFYA YÜKSEK İSLAM ENSTİTÜSÜ	BULGARİSTAN	LİSANS	60
14	RUSÇUK İLAHİYAT LİSESİ	BULGARİSTAN	ORTAÖĞRETİM	34
15	ŞUMNU İLAHİYAT LİSESİ	BULGARİSTAN	ORTAÖĞRETİM	102
16	MESTANLI İLAHİYAT LİSESİ	BULGARİSTAN	ORTAÖĞRETİM	125
17	KEMAL ATATÜRK ULUSAL KOLEJİ	ROMANYA	ORTAÖĞRETİM	410
18	TDV MOGADİSHU ŞEYH SUFİ İMAM HATİP LİSESİ	SOMALİ	ORTAÖĞRETİM	295
19	MOGADİSHU ÜNİVERSİTESİ	SOMALİ	LİSANS	50
20	HİKMA İSLAMİ İLİMLER FAKÜLTESİ	SOMALİ	LİSANS	28
21	FATİHSULTAN MEHMET LİSESİ	SOMALİ	ORTAÖĞRETİM	250
22	TÜRKİYE MAARİF VAKFI BENADİR LİSESİ	SOMALİ	ORTAÖĞRETİM	78
23	MÜŞAVİRLİK VASITASIYLA	SUDAN	LİSANS	14
TOPLAM		12 ÜLKE		7313

Kaynak: <https://tdvmedia.blob.core.windows.net/tdv/MedyaOdas%C4%B1/Raporlar/TDV%20Faaliyet%20Raporu%202021.pdf>

Şekil 16. 2021-2022 Yurt dışında iş birliği yapılan/desteklenen eğitim kurumları ve öğrenci sayısı bilgileri tablosu

Sağlık Bilimleri Üniversitesi

Sağlık Bilimleri Üniversitesi 15 Nisan 2015 tarihli Resmî Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 27.03.2015 tarih ve 6639 sayılı Kanun gereğince sağlık temalı olarak kurulan ilk devlet üniversitesidir. Ayrıca Üniversite, yurt dışında eğitim öğretim faaliyeti vermeye yetkili tek devlet üniversitesidir. Üniversitenin yurt dışındaki eğitim kurumlarında eğitim dili Türkçedir. Somali, Sudan, Özbekistan, Suriye’de eğitim öğretim faaliyetlerini hâlihazırda sürdürmektedir. Üniversitenin internet sitesinde yer alan bilgilere göre önümüzdeki dönemde Afganistan, Filistin, Pakistan ve Lübnan’da eğitim öğretim faaliyetlerine başlanacaktır. (<https://www.sbu.edu.tr/tr/universitemiz/kurumsal-bilgilerimiz/tarihcemiz>)

Üniversitenin eğitim dili Türkçe olduğu için öğrenciler bir yıl Türkçe hazırlık eğitimi almaktadır. Daha sonra üniversitenin eğitim öğretim programı içerisinde Türk Dili ve Kompozisyon, Akademik Türkçe ve Mesleki Türkçe gibi dersleri almaktadırlar.

Acil Yardım ve Afet Yönetimi Programı

2021-2022 Ders Müfredatı v Eğitim Öğretim Programı

1. Dönem						
Ders Kodu	Ders Adı	Ders Türleri ve Saatleri			Dersin Kredileri	
		Teorik	Uygulama	Laboratuvar	U. Kredi	AKTS
ANAT 22 001 00 1	Anatomi	2	-	2	3	5
AKTI 22 001 00 0	Arama ve Kurtarmanın Temel İlkeleri	3	-	-	3	5
FZYL 22 001 00 1	Fizyoloji	3	-	-	3	5
TABL 22 001 00 0	Temel Afet Bilgisi	2	-	-	2	5
TIBT 22 001 00 0	Tıbbi Terminoloji	2	-	-	2	5
TRDL 22 000 01 0	Türk Dili ve Kompozisyon I	3	-	-	3	3

Kaynak: <https://smrtesbf.sbu.edu.tr/EgitimBilgileri/AcilYardimVeAfetYonetimiProgramiDersMufredati>

Şekil 17. Örnek akademik program ders müfredatı

Şekil 17’de görüldüğü üzere Somali Mogadişu Recep Tayyip Erdoğan Sağlık Bilimleri Fakültesi, Acil Yardım ve Afet Yönetimi Programı 2021-2022 ders müfredatı içerisinde Türk Dili ve Kompozisyon I dersi bulunmaktadır.

Deniz Feneri Derneği

Deniz Feneri Derneği 1998 yılında dernek olarak faaliyetlerine başlamıştır. İnsani yardım faaliyetlerinin yanında Afrika'da ihtiyaç duyulan bölgelerde yetim çocukların eğitim alabilmeleri için hazırladığı projeler ile okullar açmaktadır. Okullar genelde öğrencilerin barınma ve iaae ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olarak yatılı imkânı da olan külliye modeliyle yapılmaktadır. (<https://iyilikokuluodulleri.com/sayfa/yetim-okullari> Erişim Tarihi: 15.06.2022) Bu doğrultuda 4 farklı ülkede 5 yetim eğitim külliyesi açılmıştır.

Derneğin yurt dışında açmış olduğu eğitim merkezleri;

- 1-Umudum Sensin Yetim Eğitim Külliyesi- Hadiya / Etiyopya
- 2-Şehit Ömer Halisdemir Yetim Eğitim Külliyesi- Afar / Etiyopya
- 3-Halil İbrahim Erten Eğitim Külliyesi- Fildişi Sahili
- 4-Aysel ve Şerif Fındıkkaya Yetim Eğitim Külliyesi- Dadaab / Kenya
- 5-İsmet ve Fatma Yetim Eğitim Külliyesi- Buhodle / Somali

Fildişi Sahili, Kenya ve Somali okullarında resmî müfredata ek olarak Türkiye'den görevlendirilen öğretmenler ile Türkçe dersleri de verilmektedir. (<https://iyilikokuluodulleri.com/sayfa/yetim-okullari> Erişim Tarihi: 15.06.2022)

2.4.3. Yurt Dışında Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar

Günümüzde Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesini pergel metaforu ile örneklendirecek olursak pergelin iğneli ucu Türkiye'de sabit, diğer ucu Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye Maarif Vakfı, Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Türkiye Diyanet Vakfı, Deniz Feneri Derneği gibi kurum ve kuruluşların yurt dışı faaliyetleri ile dünyanın altmıştan fazla ülkesini dolaşmaktadır. Tüm dünyada Türkçeye olan ilgi her geçen gün artmaktadır. Türkiye içerisinde başta TÖMER'ler de olmak üzere Türkçe yabancılara öğretilmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi ile ilgili olarak diğer ayak yurt dışındaki örgün ve yaygın eğitim faaliyetlerini kapsamaktadır. Türkçenin Türkiye içerisinde öğretilmesi ve yurt

dışında öğretilmesi sürecinin farklı sorunları bulunmaktadır. Türkiye içerisinde öğrenci dilin konuşulduğu doğal ortamında ana dili konuşurları arasında bulunmaktadır. Türkiye dışında ise öğrencinin en temel sorunu Türkçe ile sadece öğrenme ortamında karşılaşmasıdır. Türkçenin yurt dışında öğretilmesi ile ilgili olarak yapılan yatırımların, harcanan emeğin boşa gitmemesi ve sürecin daha verimli kılınabilmesi için yurt dışında Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar araştırılmalı, hedef kitlenin özellikleri, farklı ana dillerin Türkçe ile mukayesesi yapılmalıdır. Bu çalışmalar hem yurt dışında Türkçe öğrenen ve öğretenlerin hem de Türkiye içerisinde Türkçe öğretenlerin faydasına olacaktır. Türkiye’de Türkçe öğreten öğretmenler/okutmanlar ilgili ülkelerden gelen öğrencilerinin özellikleri, hassasiyetlerini, ana dillerini, ana dillerinin Türkçeden farklı ve benzer yönlerini yapılan bu çalışmalar sayesinde öğrenerek süreci daha verimli kılacaklardır. Literatür incelemesi yapıldığında Arnavutluk, Hindistan, Mısır, Bosna-Hersek, Belarus, Çin, Kuzey Makedonya, Ukrayna, İran, Tunus, Afganistan, Ürdün, Tayvan, Güney Kore, Kazakistan gibi ülkelerde Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ile ilgili çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Çalışmalarda öğrencilerin kendi anadilleri ve Türkçenin yapısından kaynaklı sorunlar yaşadıkları, farklı alfabe kullanılan ülkelerde bu farklılığın süreci etkilediği, “ğ, ı, ü, j” gibi harflerde problem yaşadıkları yazma ve konuşma becerisinde zorladıkları gözlenmektedir. Diğer bazı sorunlarında öğretmen eksikliği, materyal eksikliği, Türkçeye maruziyet olmamasından kaynaklanmaktadır. Bu çalışmalara örnek verecek olursak;

- Çağlayan, B. (2009). Arnavutluk’ta Türkçe Öğrenenlerde Karşılaşılan Telaffuz Hatalarının Sebepleri ve Çözüm Yolları. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yeni Çalışmalar*, 8. *Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri: 6-7 Mart 2009* (s. 341-346). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Çalışmada Türkçe ve Arnavutçada kullanılan sesler arasında karşılaştırma yapılarak farklılıklar gösterilmiştir. Ayrıca Türkçe öğrenen Arnavut öğrencilerin seslendirme hatalarının sebepleri söylenerek hatalar örneklerle açıklanmış ve nasıl düzeltilmesi gerektiği ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

- Maden, S. ve İşcan, A. (2011). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Amaç ve Sorunlar (Hindistan Örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 23-38.

Hindistan Jawaharlal Nehru Üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin neden Türkçe öğrenmek istediği üzerinde durularak Türkçe öğrenme amaçları ve süreç içerisinde yaşadıkları problemlerin neler olduğu tespit edilmiştir.

- Kara, M. (2013). Zenica Üniversitesi Türkoloji Bölümündeki Boşnak Öğrencilerin Türkçe Metin Okumadaki Sorunları. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 939-950.

Boşnak öğrencilerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken yaptıkları sesli okuma hatalarını tespit etmek üzere yapılan bu çalışmada hata çeşitleri tespit edilerek sınıflandırılmıştır. Ayrıca hataların nasıl çözüleceğine dair öneriler ile birlikte başarılı bir sesli okumanın nasıl olacağı açıklanmıştır.

- Osmanbegoviç-Bakşıç, S. ve Arslan, M. (2013). Bosna Hersek'te Türkçe Öğretimi ve Öğrenciler Açısından Problemleri. *Dede Korkut Uluslararası Türk Dili ve Araştırmaları Dergisi*, 3, 100-112.

Bosna-Hersek'te Türkçe öğretimi ve süreç içerisinde karşılaşılan problemlerin incelendiği bu çalışmada Saraybosna, Zenica, Tuzla Üniversitesinde Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde eğitim alan 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin süreç içerisinde karşılaştığı sorunlar araştırılmıştır. Çalışma sonucunda ana dilde eğitim verilmesi, Türkçe ve Boşnakça cümle yapılarının farklı olması, pratik eksikliği, müfredat eksikliği ve okutman eksikliği gibi sorunlar tespit edilmiştir.

- Nurlu, M. ve Kutlu, A. (2015). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Temel Seviye A1 Yazma Sorunları: Afganistan Örneği. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 25(2), 67-87.

Afganistan Kabil Askerî Lisesinde haftada 3 saat ders alan 94 Afgan öğrencinin A1 seviyesinde yazma becerisinde karşılaştıkları sorunlar araştırılmıştır. Elde edilen veriler 3

ana başlık altında (Yazım Yanlılıkları, Ek Yanlılıkları, Kelime Yanlılıkları) toplanarak yanlış kullanımların doğru kullanım şekilleri de çalışmada verilmiştir.

- Arslan, M. ve Kılıc, E. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisinin Gelişiminde Karşılaşılan Sorunlar: Bosna Hersek Örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 169-182.

Bosna-Hersek'te Türkçe öğrenen öğrenciler arasında yapılan seviye tespit sınavının ardından B2 düzeyindeki 15 kişi örneklem alınmıştır. Öğrencilerin ğ, ö, ı, ü, j gibi harflerin yazımında sıklıkla hata yaptıkları, kelime dağarcıklarının darlığı sebebi ile araştırma kapsamında istenen paragrafı oluşturamadıkları gözlemlenmiştir.

- Akkaya, A. ve Gün, M. (2016). Araplara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar: Ürdün Örneği. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(19), s. 9-18.

Ürdün Yunus Emre Enstitüsünde Türkçe öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilere “Türkçe öğrenirken ne tür öğrenme güçlükleri çektiniz?” sorusu yöneltilerek öğrencilerin süreç içerisinde yaşadıkları sorunlar/güçlükler tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin alfabe farklılığı, sesletim, konuşma becerisi, gramer konularını kavramada sorunlar yaşadıkları gözlemlenmiştir.

- Chang, W. (2016). *Tayvan'da Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Çalışma kapsamında Ulusal Chengchi Üniversitesi Türk Dili ve Kültürü Bölümünde ders veren öğretmenler ve öğrenciler ile görüşülmüştür. Araştırmanın sonuçlarında Tayvan'da yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde Çincenin yapısından, öğrencilerden, öğretmenlerden, öğretim materyallerinden ve eğitim ortamından kaynaklanan sorunlar olduğu görülmüştür.

- Jeon, K. (2017). *Güney Kore Üniversitelerinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerisinde Karşılaştıkları Sorunlar*. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Çalışma kapsamında Güney Kore’de Türkçe öğretim verilen Hankuk Yabancı Diller Üniversitesi (HUFS) Türkçe ve Azerbaycan Türkçesi Bölümü ve Busan Yabancı Diller Üniversitesi (BUFS) Rusya ve Orta Asya Dilleri Bölümünde öğrencilerin okuma becerisinde karşılaştıkları sorunlar üzerinde durulmuştur.

- Yağcı, G. (2017). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Belarus Örneği. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 65(1), 191-199.

Sınıf içi uygulamalar ile yaşları 18-22 arasındaki öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar üzerinde durulmuş ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri verilmiştir.

- Akhmetova İ. (2017). *Kazakistan'da Türkiye Türkçesi Öğretiminde Sıfat-Fiiller Konusunda Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Dört bölümden oluşan çalışma kapsamında Kazakistan'da Türkiye Türkçesi öğretimi konusunda bilgi verilerek Kazak Türkçesindeki sıfat-fiillerle Türkiye Türkçesindeki sıfat-fiiller karşılaştırılarak sıfat-fiiller konusu açıklanmaya çalışılmıştır. Türkiye Türkçesi ile Kazak Türkçesindeki başlıca sıfat-fiil ekleri karşılaştırılmıştır ve çeşitli örnekler sunulmuştur. Kazakistan'da, Türkiye Türkçesi öğretiminde kullanılan Yeni Hitit Ders Kitabında yer alan sıfat-fiil konusu ve alıştırmaları incelenip değerlendirmeler yapılmıştır.

- Emin Avcı, F. Z. (2018). *Temel Seviyede Seçmeli Ders Olarak Türkçe Öğrenen Yabancıların Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Tunus Örneği*. Yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Tunus genelinde (Uluslararası Türkiye Maarif Okulu, Hraria ve Bardo Liseleri ile Tunus 9 Nisan Üniversitesinde) Türkçeyi seçmeli ders olarak öğrenen Tunuslu öğrencilerden ve

Türkçe öğretmenlerinden görüşler alınarak süreç içerisinde karşılaştıkları sorunlar araştırılmıştır.

Ormanşahin, A. (2018). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar (Üsküp Örneği)*. Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.

Araştırmacı tarafından çalışmanın amacı “*Bu çalışmanın amacı tarihi ve kültürel bağlarımızın çok kuvvetli olduğu, uzun dönemler Türkçenin öğrenildiği-öğretildiği, ana dili ya da yabancı dil olarak konuşulduğu Makedonya/Üsküp'te yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yürütülen çalışmaları incelemek, aksayan yönleri, sorunları sebepleri ile beraber ortaya koymaktır.*” şeklinde açıklanmıştır.

- Işık, P. ve Işık, Ö. F. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Çinli Öğrencilerde Alfabe Sorunu: Zhejiang Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi Örneği. *ESTÜDAM Eğitim Dergisi*, 5(1), s. 1-12.

Araştırma kapsamında Çin Zhejiang Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi Türkçe Bölümünde öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerin dinledikleri sesleri ne derece doğru anladıklarını ve tanıdıklarını tespit etmek amaçlanmıştır.

- Khomeniuk, A. (2020). Ukrayna’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Bir İnceleme. *International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language*, 3(1), 5-22.

Çalışma kapsamında Türk ve Ukrayna dillerinin özellikleri, Ukraynalı öğrencilerin Türkçeyi öğrenme nedenleri, süreç içerisinde cinsiyete, yaşa, öğrenim sürecine göre karşılaştıkları çeşitli sorunlar, en zor konular, Türkiye’ye ve Türkçeye karşı tutumları hakkında bilgiler verilmektedir.

- Kalın Salı, F. (2020). *Kuzey Makedonya’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Karşılaştıkları Zorluklar*. Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.

Çalışma kapsamında Kuzey Makedonya’da Türk soylu olmayan ve ana dili de Türkçe olmayan öğrencilerin Türkçeyi öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları sorunlar üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin en çok hâl eklerinde zorluk yaşadıkları bunun haricinde ders içerisinde ve dışında söz dizimi, söz varlığı, haber kipleri gibi konularda zorlandıkları tespit edilmiştir.

2.5. Somali’de Eğitim ve Öğretim

Eğitim, Kültür ve Yükseköğretim Bakanlığı tarafından hazırlanan Eğitim Sektörü Stratejik Planına göre (2018-2020) Somali eğitim sisteminde hedeflenen vizyon, politika ve amaçlar incelendiğinde eşitlikçi ve kapsayıcı bir eğitim sisteminin kurulmaya çalışıldığı görülmektedir. İlgili planda eğitimde vizyon ve misyon beyanı şöyledir:

1- *“Her Somali vatandaşının eğitim hakkını yerine getirmek ve ulusun manevi, ekonomik ve insani gelişimine katkıda bulunmak; yeterli, iyi eğitilmiş, daha yetenekli ve yetkin bir işgücü oluşturmak”*,

2- *“Tüm Somali vatandaşları için kapsayıcı, yaşam boyu kaliteli eğitim ve öğretime eşit erişim sağlamak.”*

Somali’de eğitim öğretim faaliyetleri 1972’de Somali alfabesinin resmen kabulü ile yoğunlaşmıştır. Ancak zaman içerisinde standart bir gelişme gösterememiştir. Örneğin 1970’lerde bütçeden eğitime ayrılan %10 civarındaki ödenek 1980’lerde %2’lere kadar düşmüştür. Bunda 1977’deki Etiyopya-Somali savaşı ile darbe girişimi etkili olmuştur. Bu süreçte askeriyeğe ayrılan bütçe artırılırken diğer sektörler gibi eğitim sektöründe de bütçe kısıtlaması gerçekleştirilmiştir. (Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) İnsanî kalkınma raporu, 1998: s,69; 2001: s. 82) 1990’ın sonlarında başlayan Somali iç savaşı devlet yönetimini zayıflatmış ve kabileler arası çekişmelere yol açmıştır. Geçici Ulusal Hükümet, Geçici Federal Hükümet, Puntland İdaresi, Somaliland İdaresi ve şimdiki Federal Somali Hükümeti gibi çeşitli idarelerin kurulmasıyla birlikte istikrar bozulmuştur. Ayrıca terör örgütü faaliyetlerinin de artması ile eğitim durma noktasına gelmiştir. İç savaşın sona

ermesiyle beraber 2012 yılından itibaren uluslararası örgütlerin de desteği ile Somali’de eğitim faaliyetleri yeniden hız kazanmıştır (Abdulahi Shoble, 2020: 30-33). Ancak yine de ülkede ilkokul da dâhil olmak üzere zorunlu eğitim sistemi bulunmamaktadır. Çocuğun okula gönderilmesi ailenin isteğine bağlıdır (Abdulahi Shoble, 2020: 42).

Somali’de Eğitim Sisteminin Yönetimi

Somali Federal Hükümetinde eğitim sistemi; “*Federal düzeyde Eğitim, Kültür ve Yüksek Öğretim Bakanlığı (MOECHE) tarafından yönetilmektedir ve Somali'deki eğitimin genel rehberliğinden ve yönetiminden sorumludur. Görevi şu şekildedir; tüm vatandaşlar için kaliteli eğitim ve öğretimi teşvik etmek için uygulanabilir bir sistemin mevcut olmasını sağlamak bireysel ve ulusal kalkınmayı optimize etmek*”.

Somali’de Eğitim Aşamaları

Ülkede iki farklı eğitim sistemi uygulanmaktadır. Birincisi Arabic Medium Institutions tarafından kullanılan 9+3 sistemidir. İkincisi ise hem devlet okullarında hem de bazı özel okullarda kullanılmakta olan 8+4 sistemidir.

Tablo 3

Federal Somali Devleti’nde eğitim sistemi

9+3 sistemi		8+4 sistemi	
Erken Dönem Çocuk Bakımı ve Eğitimi (okul öncesi dâhil)	1-2 yıl	Anaokulu	1-2 yıl
İlkokul	9 yıl	İlkokul	8 yıl
Lise	3 yıl	Lise	4 yıl
Lise Sonrası Enstitüler	2-4 yıl	Lise Sonrası Enstitüler	2-4 yıl
Kaynak: Federal Somali Hükümeti Ulusal Eğitim Politikası Taslağı. 2015-2030.			

Somali’de Eğitim Dili

Somali’de çoğu okulda eğitim dili olarak Somalice kullanılmaktadır. İlkokulda Arapça ve İngilizce öğretimine önem verilmektedir. Ortaöğretim okullarından çoğunda ise Arapça ve İslami çalışmalar dışındaki dersler İngilizce olarak verilmektedir.

Somali’nin Eğitim Yapısı ve Müfredat Durumu

Somali’de Millî Eğitim Politikası eğitimin ana hatlarını çizmektedir. Ülkede eğitim aşamaları şu şekildedir:

1. Okul öncesi- 2 yıl (Pre-school)
2. İlkokul- 8 yıl (4+4) (Primary School)
3. Ortaöğretim- 4 yıl (Secondary School)
4. Ortaöğretim Sonrası Eğitim 2-4 yıl (Post-Secondary Education)

Okula başlama yaşı Kuran Okulları ve anaokulları için 4-5, ilköğretim için 6’dır. Okul Öncesi Eğitimi (Early Childhood Education): Somali Federal Hükümeti Ulusal Eğitim Politikasında (2015-2030) yer alan bilgilere göre ülkede hükümet tarafından onaylanmış bir okul öncesi eğitim müfredatı bulunmamaktadır. Yine okul öncesi öğretmenleri için de bir eğitim sistemi mevcut değildir. Ülkede erken çocukluk eğitimi özel anaokulları ve Kuran Okulları aracılığıyla sağlanmaktadır.

İlkokul ve ortaokullarda okutulan dersler aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 4

Federal Somali Devleti'nde ilköğretim ve ortaöğretimde öğretilen konular

İlkokul ve Genel Liseler	Lise Sonrası Enstitüler
Matematik	Somalice
Fen Bilimleri (Biyoloji, Kimya, Fizik ve IT)	İngilizce
Çevre Eğitimi	Arapça
Arapça	İslam Bilimleri
İngilizce	Matematik
Somalice	İletişim Becerileri
Sosyal Bilgiler (Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık)	
Beden Eğitimi	
Kaynak: Federal Somali Hükümeti Ulusal Eğitim Politikası Taslağı. 2015-2030.	

Somali'de Akademik Takvim

Ülkede hâlen yaşanan terör ve siyasi olaylar sebebi ile değişiklikler olabildiği gibi genel olarak okullar için akademik yıl eylül ayında başlamaktadır ve haziran ayında sona ermektedir. Yaz tatili temmuz ve ağustos aylarını kapsamaktadır.

2.6. Somali'de Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi ve Sonrası

Türkiye ile Somali'nin giderek artan ilişkileriyle doğru orantılı olarak Türkçe öğrenen Somalili sayısı da artış göstermektedir. Somali'de Türk kurumlarında eğitim alan öğrencilerin büyük çoğunluğu yükseköğretim için Türkiye'yi tercih ederek eğitimlerine Türkiye'de devam etmektedirler. Bu doğrultuda öncelikle öğrenciler Türkiye Bursları ile ya da üniversitelerce yapılan Yabancı Öğrenci Sınavı (YÖS) ile Türkiye'ye yükseköğretim için gelmektedirler. Yine Sağlık Bilimleri Üniversitesinde yükseköğretim alan öğrenciler eğitimlerini tamamladıktan sonra Mogadişu'da bulunan ve Türkiye ile Somali devleti arasındaki protokol ile ortak işletilen Somali-Türkiye Recep Tayyip Erdoğan Eğitim ve Araştırma Hastanesinde iş bulabilmektedirler.

2.6.1. Somali’de Türkçe Öğretimi Faaliyetinde Bulunan Kurum ve Kuruluşlar

Maarif Vakfı

Maarif Vakfı, Somali’de örgün eğitim kapsamında Türkçe öğretiminde önemli bir konumdadır. Türkiye Maarif Vakfı ilk olarak 2016’da başkent Mogadişu’da ardından Hargeisa’da FETÖ’den devraldığı okullarda Türkçe öğretimi faaliyetlerine başlamıştır ve günümüzde devam etmektedir. Türkiye Maarif Vakfı’nın Somali’de (Somaliland dâhil) 7 okul ve 3 yurdu bulunmaktadır. Bu okullarda Türkçenin yanında diğer müfredat dersleri de verilmektedir. Mogadişu’da yer alan kampüslerinde okul öncesinden lise son sınıfa kadar Türkçe dersleri verilmektedir. (<https://turkiyemaarif.org/page/553-DUNYADA-MAARIF-16> Erişim tarihi: 25.04.2022)

Tablo 5 Somali Mogadişu Kampüsleri (Km4 & Banadır) haftalık Türkçe ders saatleri

Somali Mogadişu Kampüsleri (Km4 & Banadır) haftalık Türkçe ders saatleri (4+4+4)

KADEMELER	OKUL ÖNCESİ			İLKOKUL				ORTAOKUL				LİSE				
	SINIFLAR	36-48 Ay	49-60 Ay	61-72 Ay	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
TÜRKÇE DERS SAATİ	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3

Tablo 6

Somaliland Hargeisa Lisesi haftalık Türkçe ders saatleri (4+4+4)

KADEMELER	OKUL ÖNCESİ			İLKOKUL				ORTAOKUL				LİSE			
	SINIFLAR											9	10	11	12
TÜRKÇE DERS SAATİ												8	4	4	2

Yunus Emre Enstitüsü

Yunus Emre Enstitüsü, 2016 yılında başkent Mogadişu'da açılan Somali Yunus Emre Kültür Merkezi ile Somali'de Türkçe öğretimi faaliyetlerine başlamıştır (Yunus Emre Enstitüsü Faaliyet Raporu, 2018). Ayrıca çeşitli kurumlar ile Türkoloji protokolü imzalamıştır. Bu kurumlar Mogadişu Üniversitesi, Sağlık Bakanlığı Eğitim ve Araştırma Hastanesi ve Somali Harp Okulu'dur. Ayrıca Somali'de kurulan Türk askerî üssünde de Yunus Emre Enstitüsü tarafından görevlendirilen okutmanlar aracılığıyla Somalili askerlere Türkçe öğretilmektedir. (Yunus Emre Enstitüsü Faaliyet Raporu, 2019).

Enstitü tarafından 2017 yılından başlamak üzere günümüze kadar 997'si Harp Okulunda, 491'i Astsubay okulunda eğitim alan 1488 Somalili askere Türkçe dersi verilmiştir. Yine 2016 yılından günümüze kadar Mogadişu Somali-Türkiye Recep Tayyip Erdoğan Eğitim ve Araştırma Hastanesinde görev yapan 300 yerel sağlık personeline Türkçe dersi verilmiştir.

Enstitü ayrıca Bondheree Kız Yetimhanesi, Kaaraan Erkek Yetimhanesi ve Banadir Yetimler ve Öğrenciler Merkezinde öğrencilere Türkçe dersleri vermektedir. Buralarda da 1181 öğrenci Türkçe dersi almıştır.

Kurum İçi Kurslar

Mogadişu Yunus Emre Enstitüsü

Mogadişu Yunus Emre Enstitüsünde Türkçe öğrenen öğrenci ve okutman sayıları yıllara göre aşağıdaki şekildedir:

Tablo 7

Mogadişu Yunus Emre Enstitüsünde Türkçe öğrenen öğrenci ve okutman sayıları

Yıl	Okutman Sayısı	Öğrenci Sayısı
2017	4	694
2018	2	405
2019	2	204
2020	1	66
2021	1	20
2022	1	86
Genel Toplam (2017-)	-	1475

Kurum Dışı Kurslar**STGK Komutanlığı**

Somali Türk Görev Kuvveti (STGK) Komutanlığı bünyesindeki Harp Okulu ve Astsubay Okulunda Türkçe öğrenen öğrenci ve okutman sayıları yıllara göre aşağıdaki şekildedir:

Tablo 8

Harp Okulu ve Astsubay Okulunda Türkçe öğrenen öğrenci ve okutman sayıları

Eğitim-Öğretim Yılı	Okutman Sayısı	Öğrenci Sayısı		
		Harp Okulu	Astsubay Okulu	Toplam
2017-2018	8	~200	~100	~300
2018-2019	8	~200	~100	~300
2019-2020	8	~200	~100	~300
2020-2021	9	~200	~100	~300
2021-2022	10	197	91	288
Genel Toplam (2017-)	-	~997	~491	~1488

Mogadişu Somali-Türkiye Recep Tayyip Erdoğan Eğitim ve Araştırma Hastanesi

Yunus Emre Enstitüsü ile T.C. Sağlık Bakanlığı Türkiye Kamu Hastaneleri Kurumu arasındaki 04.05.2016 tarihli İşbirliği ve Tanıtım Protokolü kapsamında Mogadişu Somali-Türkiye Recep Tayyip Erdoğan Eğitim ve Araştırma Hastanesine bazı yıllarda okutman görevlendirilmesi yapılmıştır. Türkçe öğrenen öğrenci ve okutman sayıları yıllara göre aşağıdaki şekildedir:

Tablo 9

Recep Tayyip Erdoğan Eğitim ve Araştırma Hastanesi Türkçe öğrenen öğrenci ve okutman sayıları

Yıl	Okutman Sayısı	Öğrenci Sayısı
2016	1	45
2017	1	68
2018	1	99
2019	-	-
2020	-	-
2021	2	44
2022	2	44
Genel Toplam (2016-2022)	-	300

SBÜ Somali-Mogadişu Recep Tayyip Erdoğan Sağlık Bilimleri Fakültesi

Enstitü ile Sağlık Bilimleri Üniversitesi (SBÜ) arasındaki 13.07.2016 tarihli İş Birliği ve Tanıtım Protokolü kapsamında Somali-Mogadişu Recep Tayyip Erdoğan Sağlık Bilimleri Fakültesi bünyesindeki Türkçe hazırlık sınıfı derslerine bazı yıllarda okutman desteğinde bulunulmuştur. Türkçe öğrenen öğrenci ve okutman sayıları yıllara göre aşağıdaki şekildedir:

Tablo 10

Recep Tayyip Erdoğan Sağlık Bilimleri Fakültesi Türkçe öğrenen öğrenci ve okutman sayıları

Eğitim-Öğretim Yılı	Okutman Sayısı	Öğrenci Sayısı
2016-2017	5	250
2017-2018	-	-
2018-2019	-	-
2019-2020	-	-
2020-2021	-	-
2021-2022	2	32
Genel Toplam (2016-)	-	282

Bondheere Kız Yetimhanesi

Mogadişu'da bulunan Bondheere Kız Yetimhanesinde Tercihim Türkçe Projesi kapsamında 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Yetimhane bünyesinde bulunan ortaokulda seçmeli Türkçe dersleri başlatılmıştır. Burada görevlendirilen bir yerel okutman tarafından ortaokul (5-8. sınıflar) seviyesinde Türkçe seçmeli ders olarak öğreilmeye başlanmıştır.

2021-2022 eğitim-öğretim yılında Bondheere Kız Yetimhanesindeki yerel okutman sayısı ikiye çıkartılarak Türkçe, ortaokul (5-8. sınıflar) ve lise (9-12. sınıflar) müfredatına zorunlu bir ders olarak eklenmiştir. Yıllara göre öğrenci ve okutman sayıları aşağıdaki şekildedir:

Tablo 11

Bondheere Kız Yetimhanesi öğrenci ve okutman sayıları

Eğitim-Öğretim Yılı	Okutman Sayısı	Öğrenci Sayısı		
		Ortaokul	Lise	Toplam
2018-2019	1	130	-	130
2019-2020	1	194	-	194
2020-2021	1	233	-	233
2021-2022	2	309	87	396
Genel Toplam (2018-)	-	866	87	953

Kaaraan Erkek Yetimhanesi

Tercihim Türkçe Projesi kapsamında 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kaaraan Yetimhanesine bir yerel okutman görevlendirilerek Türkçe, ortaokul (5-8. sınıflar) müfredatına zorunlu bir ders olarak eklenmiştir. Kaaraan Erkek Yetimhanesi, hâlihazırda 8. sınıfta okuyan öğrencilerin dönem sonunda 9. sınıfa geçmesiyle bünyelerinde lise kısmı da açmayı planlamaktadır. Dolayısıyla, 2022-2023 eğitim-öğretim yılından itibaren bu kurumda Türkçe lise müfredatına da zorunlu bir ders olarak girecektir. 2021-2022 eğitim-öğretim yılındaki öğrenci ve okutman sayısı aşağıdaki şekildedir:

Tablo 12

Kaaraan Erkek Yetimhanesi öğrenci ve okutman sayısı

Eğitim- Öğretim Yılı	Okutman Sayısı	Öğrenci Sayısı		
		Ortaokul	Lise	Toplam
2021-2022	1	78	-	78
Genel Toplam (2021-)	-	78	-	78

Banadir Yetimler ve Öğrenciler Merkezi

Tercihim Türkçe Projesi kapsamında 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Banadir Yetimler ve Öğrenciler Merkezine bir yerel okutman görevlendirilerek Türkçe, ortaokul (5-8. sınıflar) ve lise (9-12. sınıflar) müfredatına zorunlu bir ders olarak eklenmiştir. 2021-2022 eğitim-öğretim dönemindeki öğrenci ve okutman sayısı aşağıdaki şekildedir:

Tablo 13

Banadir Yetimler ve Öğrenciler Merkezi öğrenci ve okutman sayısı

Eğitim-Öğretim Yılı	Okutman Sayısı	Öğrenci Sayısı		
		Ortaokul	Lise	Toplam
2021-2022	1	103	47	150
Genel Toplam (2021-)	-	103	47	150

Türkiye Diyanet Vakfı

Türkiye Diyanet Vakfı, 2012 yılında Türkiye Diyanet Vakfı tarafından başkent Mogadişu'da Şeyh Sufi İmam Hatip Lisesi inşa edilerek eğitim öğretim faaliyetlerine başlanmıştır. 420 öğrenciye bu okulda eğitim desteği verilmektedir. Yine 2015-2016 eğitim öğretim yılında Türkiye Diyanet Vakfı ve Hikma Foundation ile yapılan iş birliği ile Borama

şehirinde bulunan Fatih Sultan Mehmet İmam Hatip Lisesinde eğitim alan 562 öğrenciye eğitim desteği sağlanmaktadır (TDV, 2019-2020 Eğitim Faaliyetleri Raporu).

Tablo 14

Şeyh Sufi İmam Hatip Lisesi haftalık Türkçe ders saatleri

KADEMELER	OKUL ÖNCESİ			İLKOKUL				ORTAOKUL				LİSE			
	36-48 Ay	49-60 Ay	61-72 Ay	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
TÜRKÇE DERS SAATİ												2	2	2	2

Deniz Feneri Derneği

Deniz Feneri, Somali genelinde yürütmüş olduğu insani yardım faaliyetlerinin yanında yetim öğrencilerin okula gidebilmesi ve eğitim alabilmeleri için eğitim faaliyetleri de yürütmektedir. Bu doğrultuda Buhotle’de 2017 yılında yapımına başlanan ve 360 yatak kapasiteli toplamda 720 öğrenciye hizmet vermesi planlanan İsmet Fatma Tahiroğlu Yetim Eğitim Külliyesi 2018 yılında faaliyetlerine başlamıştır. (https://www.denizfeneri.org.tr/bagisci/afrika_137/somali_58/ Erişim Tarihi: 15.06.2022) 140 öğrencisi yatılı olmak üzere 650 öğrenci burada eğitim görmektedir. (<https://iyilikokuluodulleri.com/sayfa/yetim-okullari> Erişim Tarihi: 15.06.2022)

Tablo 15

Deniz Feneri İsmet Fatma Tahiroğlu Yetim Eğitim Külliyesi Haftalık Türkçe Ders Saatleri (4+4+4)

KADEMELER	OKUL ÖNCESİ			İLKOKUL				ORTAOKUL				LİSE			
	36-48 Ay	49-60 Ay	61-72 Ay	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
TÜRKÇE DERS SAATİ				2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3

Sağlık Bilimleri Üniversitesi

Somali Mogadişu Recep Tayyip Erdoğan Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Sağlık Bilimleri Üniversitesine bağlı olarak 2016 yılı kasım ayında eğitim öğretim faaliyetlerine başlamıştır. Üniversite yurt dışında Türkçe olarak eğitim verdiği için üniversiteyi tercih eden öğrenciler öncelikle bir yıl Türkçe hazırlık eğitimi almaktadır. Yine 2019 yılı eylül ayında Somali Mogadişu Recep Tayyip Erdoğan Sağlık Bilimleri Fakültesi başkent Mogadişu'da açılmıştır.

Tablo 16

Mogadişu Recep Tayyip Erdoğan Sağlık Bilimleri Fakültesi mezun sayıları

Akademik Yıl	Mezun Öğrenci Sayısı
2016-2017	300
2017-2018	150
2018-2019	151
2019-2020	198
2020-2021	213

Somalili Öğrencilerin Türkiye’de Eğitime Devam Etme Durumu

Türkiye ile Somali'nin giderek artan ilişkileriyle doğru orantılı olarak Türkçe öğrenen Somalili sayısı da artış göstermektedir. Somalililere Türkçe öğretimi faaliyetleri hem Türkiye’de hem de Somali’de gerçekleştirilmektedir. Yüksek Öğretim Kurulunun (YÖK) 2021 verilerine göre Türkiye’de lisans ve lisansüstü eğitimi alan Somalili öğrenci sayısı 8141’dir (<https://istatistik.yok.gov.tr> Erişim tarihi: 25.04.2022). YÖK’ün detaylı istatistikleri paylaştığı 2013-2014 eğitim öğretim yılından günümüze kadar Türkiye’de lisans veya lisansüstü eğitimi almış veya almakta olan Somalili öğrenci sayısı aşağıdaki tabloda belirtilmiştir:

Tablo 17.

Türkiye’de Lisans ve Lisansüstü Eğitimi Alan Somalili Öğrenci Sayıları

Eğitim-öğretim yılı	Aktif öğrenci sayısı	Mezun öğrenci sayısı
2013-2014	638	4
2014-2015	915	1
2015-2016	1383	31
2016-2017	1735	164
2017-2018	2310	131
2018-2019	3764	145
2019-2020	6104	248
2020-2021	8141	239

(Kaynak: <https://istatistik.yok.gov.tr> Erişim tarihi: 25.04.2022)

Tabloda görüldüğü üzere Somalili öğrenciler tarafından Türkiye’ye, Türkiye’deki üniversitelere ve Türkçeye olan ilgi yıldan yıla artış göstermektedir. Türkiye’deki üniversitelerde eğitim alan bu öğrencilerin bazıları Somali’de Türkçe öğrenerek Türkiye’ye gelirken bazıları da Türkiye’deki kurum ve kuruluşlarda Türkçe öğrenimini tamamlayıp üniversite eğitimine başlamaktadır.

Tablo 18.

YTB Tarafından Somalili Öğrencilere Yapılan Burslandırma Sayıları (1992- 2021)

	Toplam Burslandırma	Dil Kursu	Ön Lisans	Lisans	Yüksek Lisans	Doktora	Araştırma	Tıpta Uzmanlık
Genel Toplam	1387	48	7	671	511	150	0	0

Tabloda görüldüğü üzere Yurt Dışı ve Akraba Toplulukları Başkanlığı tarafından Türkiye Bursları kapsamında 1992-2021 yılları arasında 1387 Somalili öğrenciye Türkiye’de yükseköğrenim ve dil bursu verilmiştir.

Yıllara göre yükseköğretim için Türkiye'yi tercih eden Maarif Vakfı okullarından mezun öğrenci sayıları aşağıdaki gibidir:

Tablo 19

Mogadişu KM4 Erkek Kampüsü öğrenci sayısı

Akademik Yıl	Mezun Öğrenci Sayısı	YTB İle Türkiye'ye Giden Öğrenci Sayısı	Türkiye'ye Giden Öğrenci Sayısı
2016-2017	65		65
2017-2018	73		55
2018-2019	63		68
2019-2020	75		68
2020-2021	88		

Tablo 20

Mogadişu Banadır Kız Kampüsü öğrenci sayısı

Akademik Yıl	Mezun Öğrenci Sayısı	YTB İle Türkiye'ye Giden Öğrenci Sayısı	Türkiye'ye Giden Öğrenci Sayısı
2017-2018	22	1	
2018-2019	41	6	
2019-2020	55	4	36
2020-2021	56	29	2
2021-2022	50		

Tablo 21

Somaliland Hargeisa Lisesi öğrenci sayısı

Akademik Yıl	Mezun Öğrenci Sayısı	YTB İle Türkiye'ye Giden Öğrenci Sayısı	Türkiye'ye Giden Öğrenci Sayısı
2017-2018	18	2	16
2018-2019			
2019-2020	65	5	38
2020-2021	66	9	46

Yıllara göre Diyanet Vakfı okullarından mezun olup yükseköğretim için Türkiye'ye gelen öğrenci sayıları aşağıdaki gibidir:

Tablo 22

Diyanet Vakfı öğrenci sayısı

Akademik Yıl	Mezun Öğrenci Sayısı	YTB İle Türkiye'ye Giden Öğrenci Sayısı	Diyanet Bursu ile Türkiye'ye Giden Öğrenci Sayısı
2015-2016	38	1	6
2016-2017	29	3	1
2017-2018	34	6	1
2018-2019	36	0	3
2019-2020	44	7	2
2020-2021	35	1	3

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen veriler analiz edilip yorumlanmıştır. Çalışma kapsamında ulaşılan veriler iki bölüm hâlinde verilmiştir. Birinci bölümde çalışma grubuna ait bulgular, katılımcıların neden yurt dışında çalışmaya karar verdiği ve mesleğe başladığı ilk yıllarda meslekî yeterlilikleri hakkında düşünceleri üzerinde durulmuştur. İkinci bölümde katılımcıların sahada karşılaştığı sorunlar/zorluklar altı ana tema ve bu temalara ait alt kategorilerde tablo haline getirilerek *Tablo 29*'da gösterilmiştir. Elde edilen bulgular çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görüşlerinden yapılan alıntılar ile de desteklenmiştir. Ayrıca katılımcıların araştırma kapsamında ilave görüşleri de ayrı bir başlık altında verilmiştir.

3.1. Çalışma Grubuna Ait Bulgular

Tablo 1'e göre katılımcılardan 6 kişinin Türkçe öğretmenliği, 13 kişinin Türk dili ve edebiyatı bölümü, 1 kişinin Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği, 1 kişinin çağdaş Türk lehçeleri ve edebiyatları bölümü, 2 kişinin sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olduğu görülmektedir. Tabloya göre 1 öğretmen hariç (K3) diğer tüm öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifikası bulunmaktadır.

Tablo 23

Öğretmenlerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Cinsiyet	Sayı	Oran
Kadın	4	%17,39
Erkek	19	%82,60
Toplam	23	%100

Tablo 23'e göre araştırmaya 4'ü kadın, 19'u erkek toplam 23 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılanların %18,18'ini kadın, %81,81'ini ise erkek öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 24

Öğretmenlerin YDTÖ alanındaki kıdemleri

Yıl	Sayı	Oran
1-2 yıl	2	%8,69
3-4 yıl	7	%30,43
5-7 yıl	10	%43,47
8-10 yıl	4	%17,39
Toplam	23	%100

Tablo 24'e göre öğretmenlerin kıdem yıllarının dağılımına bakıldığında 1-2 yıl aralığında bu görevi yürütenlerin oranı %8,69 ve 3 - 4 yıl aralığındaki öğretmenlerin oranı %30,43; 5-7 yıl aralığı oranı %43,47; 8-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin oranı ise %17,39'dur.

Tablo 25

Öğretmenlerin mezun oldukları bölüm

Bölüm	Sayı	Oran
Türkçe Öğretmenliği	6	%26,08
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	1	%4,34
Türk Dili ve Edebiyatı	13	%56,52
Sınıf Öğretmenliği	2	%8,69
Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları	1	%4,34
Toplam	23	%100

Tablo 25'e bakıldığında katılımcıların 6'sının Türkçe öğretmeni (%26,08), 13'ünün Türk dili ve edebiyatı bölümü (%56,52), 1'inin Türk dili ve edebiyatı öğretmeni (%4,34), 1'inin çağdaş Türk lehçeleri ve edebiyatları bölümü (%4,34), 2'sinin sınıf öğretmeni (%8,69) bölümünden mezun olduğu görülmektedir.

Tablo 26

Öğreticilerin YDTÖ sertifikası veya oryantasyon eğitimi bilgisi

	Sayı	Yüzde
Sertifika Eğitimi Alan	20	%86,95
Sertifika Eğitimi Almayan	1	%4,34
Oryantasyon Eğitimi Alan	2	%8,69
Toplam	23	100

Katılımcılardan 20'si lisans mezuniyeti sonrasında çeşitli kurumlar tarafından verilen 1 aylık yabancı dil olarak Türkçe öğretimi öğretmen sertifikası programına katılarak sertifika almışlardır. 2 katılımcı kurumlarınca verilen görevlendirme öncesi oryantasyon programı kapsamında eğitim alarak katılım belgesi almıştır. 1 katılımcı ise sertifika eğitimlerine katılmamıştır.

3.1.1. Katılımcıların Yurt Dışında Çalışmaya Karar Verme Nedenleri

Bu bölümde katılımcıların yabancılara Türkçe öğretimi öğretmeni olarak neden yurt dışında çalışmaya karar verdikleri üzerinde durulmuştur. Görüşmeler sonucunda öğretmenlerin karar verme sürecini etkileyen tek bir sebep olmadığı anlaşılmıştır. Öğretmenlerin yurt dışında çalışmaya karar verirken; ekonomik nedenler, yurt dışı tecrübesi kazanma, farklı coğrafyalarda çalışma isteği, yeni yerler görme/farklı kültürleri tanıma isteği, Türkiye'deki akademik doygunluk, yurt dışında çalışanlardan etkilenme durumları öğretmenlerin karar verme sürecinde etkili olmuştur.

Tablo 27

Öğretmenlerin yurt dışında çalışmaya karar verme sebepleri

	Kod	F (23)
Tecrübe ve Deneyim Kazanma	<i>E1, E4, E7, E11, E17, E16, E6, E2, E12, E8, E19, E18, K2</i>	
Farklı Coğrafyalarda Çalışma İsteği	<i>E1, E7,</i>	
Ekonomik Sebepler	<i>E8, E9, E10, E11, E17, E16, E6, E2, E18, K2, K4</i>	
Türkiye'deki Akademik Doygunluk	<i>E3</i>	
Farklı Kültürleri Tanıma İsteği	<i>E5, E16, E19, E18</i>	
Alanda Yurt Dışında Çalışanlardan Etkilenme	<i>K3</i>	

Öğretmenlerin karar vermesinde en çok yurt dışında çalışma tecrübesi/deneyimi kazanma isteği ve ekonomik nedenlerin etkili olduğu görülmüştür. Türkiye'de MEB okullarında uzun yıllar görev alan E3 kodlu öğretmen Türkiye'de kendi branşında çalışma hayatında hedeflediği şeyleri gerçekleştirdiği için kariyerine yurt dışında devam etmeye karar verdiğini ifade etmiştir. K3 kodlu öğretmen özellikle üniversite döneminde derslerine giren yurt dışında çalışmış hocalarından etkilendiği için yurt dışında Türkçe öğretmenliği yapmaya karar verdiğini ifade etmiştir. Katılımcılardan E5, E16, E19, E18 kodlu öğretmenlerin karar verme sürecinde yurt dışında çalışarak yeni yerler görme, farklı kültürleri tanıma imkânı gibi sebepler etkili olmuştur. E2, E6, E8, E9, E10, E17, E18, E19, K2, K4 kodlu öğretmenler hem ekonomik sebepler hem de tecrübe ve deneyim kazanmak amacıyla karar verdiklerini ifade etmişlerdir. E1 ve E7 kodlu öğretmenler farklı coğrafyalarda çalışma isteği ile yurt dışında çalışmaya karar verdiklerini ifade etmişlerdir.

3.1.2. Katılımcıların Mesleğe Başladığı İlk Yıllardaki Meslekî Yeterlilikleri Hakkında Düşünceleri

Bu bölümde Türkçe/Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, çağdaş Türk lehçeleri, Türk dili bölümlerinden lisans mezunu olan katılımcıların yabancı öğrencilere Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi ile ilgili mesleğe başladıkları ilk yıllardaki meslekî yeterlilikleri ile ilgili düşünceleri üzerinde durulmuştur.

Tablo 28

Katılımcıların mesleğe başladığı ilk yıllardaki meslekî yeterlilikleri hakkında düşünceleri

	Kod	F(23)
Yeterli Görüyordum	E9, K3	2
Y. Görmüyordum	E1, E2, E4, E5, E6, E8, E9, E10, E14, E16, E17, E18, E19, K2, K4	15
Yeterli Görüyordum Ama Tereddütlerim Vardı	E2, E7, E12, E15	4
Yeterli Görüyordum Fakat Sahada Eksiklerimi Gördüm	E3, E11	2

Tabloya göre farklı lisans programlarından mezun olan öğretmenlerin 15'i kendini yeterli görmediğini, 4'ü yeterli gördüğünü ama kaygıları olduğunu, 2'si başta yeterli gördüğünü fakat süreç içerisinde eksikleri olduğunu anladığını ifade etmişlerdir. Sürecin en önemli unsurlarından olan öğreticinin meslekî yeterliliği önem arz etmektedir. Öğretmenlerden sadece 2'si (E9, K3) kendilerini yeterli gördüklerini belirtmişlerdir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunun tarihi ve tarihsel gelişimi ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında zaman (*Bayraktar, 2002; Açar, 2004; Arslan, 2012; Çakmak 2014; Biçer, 2012; Özdemir, 2018*) alanın geçmişinin çok eskilere dayandığı görülmektedir. Tüm bu köklü geçmişe rağmen günümüzde hâlen alanda çalışacak öğreticileri/öğretmenleri yetiştirecek bir lisans programı bulunmamaktadır fakat Türkçenin öğrenilmesine yönelik artan ilgi ve talebin sonucunda alanda çalışacak nitelikli öğretmen ihtiyacı bulunmaktadır. Gerek üniversite bünyesinde kurulan Türkçe öğretim merkezleri gerekse Yunus Emre Enstitüsü ve Türkiye Maarif Vakfına bağlı eğitim kurumu sayıları bu ihtiyacı destekler niteliktedir. Yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışacak öğretmenlerin yetiştirilmesi

konunu önem arz etmektedir. Öğretmenlerin alan bilgisine, Türk kültürüne, diplomasiye ve temsil yeteneğine sahip olmaları gerekmektedir.

3.2. Katılımcıların Sahada Karşılaştıkları Sorunlar/Zorluklar

Tablo 29

Temalar ve alt kategoriler

Türkçenin Öğretimi

Sınıf Mevcutları ve Öğretmen Başına Düşen Öğrenci Sayısı

Çok Dilli Eğitim

Teknoloji Yetersizliği

Uzun Kayıt Dönemi ve Ara Sınıflara Öğrenci Kabulü

Öğrenci Çekingenliği

Dil Becerileri

Türkçeyi Okul Dışında Kullanamama

Grammer ve Telaffuz Sorunları

Bölgenin Güvenlik Sorunları

Öğrencilerin Psikolojik/ Sosyal Problemleri

Güvenlik Sebebi ile Verilen Kısa Tatiller

Etkinlik Eksikliği

Terör Tehdidi

Kısıtlı Sosyal Yaşantı

Sosyo-Kültürel Sorunlar

Çok Evli Eşlilik ve Fazla Kardeş Sayısı

Ebeveynlerden Birisinin ya da Her İkisinin Uzakta/Ülke Dışında Çalışması

Boşanmış Ebeveynler

Türkçeye, Türkiye'ye ve Türklere Bakış/İlgi

Öğrencilerin Türkçeye, Türkiye'ye ve Türklere Bakışı

Velilerin Türkçeye, Türkiye'ye ve Türklere Bakışı

Materyaller

Kullanılan Materyaller

Materyallerin Örgün/Yaygın Eğitime Uygunluğu

Yeterli Materyale Sahip Olma Durumu

Sözlük Eksikliği

Motivasyon

Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Motivasyonları

3.2.1. Türkçenin Öğretimi

Çalışma sürecinde katılımcılar ile yapılan görüşmelerde katılımcıların Türkçenin Öğretimi ana teması altında ders saatleri, sınıf mevcutları, çok dilli eğitim, teknoloji yetersizliği, ara sınıflara öğrenci kabulü, öğrenci çekingenliği, dil becerileri, Türkçeyi sosyal hayatta aktif kullanamama, ödevler, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, gramer, telaffuz sorunları, uzun kayıt dönemi ile ilgili konularda sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

Uzun Kayıt Dönemi ve Ara Sınıflara Öğrenci Kabulü

Somali’de örgün eğitim kapsamında yabancı dil olarak Türkçe öğreten katılımcılar özellikle uzun kayıt dönemi sebebi ve ara sınıflara öğrenci kabulünün derslerin işleyişinde kendilerine sorun yarattığını belirtmektedirler. Öğretmenler, dersler başladıktan sonra sınıfa geç katılan öğrencilerin derslerde zorlandıklarını düşünmektedirler. Yine ara kademedeki sınıfa öğrenci kabulünde öğretmen yetersizliği sebebi ile sınıfın seviyeye uygun olarak bölünememesinden dolayı eski ve yeni öğrencilerin aynı sınıfta dersi takip etmelerinin bir sorun olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenler ayrıca bu durum sebebi ile sınıfa sonradan dahil olan öğrencilerin sınıf seviyesini yakalayamadığı zaman derse olan ilgisinin koptuğunu da gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Bu konu ile ilgili olarak örgün eğitim kapsamında Türkçe öğreten katılımcıların görüşleri şu şekildedir;

E1: “Somali’de öğrenci ara tatilden sonra ikinci dönem başında kayıt yaptırarak okula başlayabilmektedir. Bu durum öğretmenler olarak bizlere ciddi sorun yaratmaktadır. Öğrenci özelinde de artık yarım dönem Türkçe dersini kaçıran öğrenci derslerde zorlanmaktadır. Ders dışı kurslar ile bu sorunu aşmaya çalışıyoruz ama her zaman yeterli olmuyor. Bazen geç gelen öğrenciler kendi azim ve istekleri ile çok çalışarak sınıf seviyesini yakalamaktadır ama bu durum tüm öğrenciler için söylenemez.”

E4: “Öğrenci seviyelerine göre oluşturulan sınıfların homojen olmaması da ayrı bir zorluk çıkarmaktadır. Okullar 15 ağustosta açılmasına rağmen kayıt dönemi Eylül’de bitmektedir. Eski veya yeni öğrencinin dersler başladıktan sonra gelmesi sınıf sayılarının ve sınıfın homojen olmasını etkiliyor. Öğretmen sayısının yetersiz kalmasından sınıflar ikiye

bölinemiyor ve öğrenciler heterojen sınıflarda ders görmek zorunda kalıyorlar. Bunun en büyük etkisi yeni öğrencilere olmaktadır. Eski öğrenci öğrendiklerini kullanarak yeni öğrencilere öğrenme, deneyim kazanma fırsatı sunmamaktadır. Bu sorun için okul sonrası kurslar, hafta sonu kursları açılrsa da katılım olmamıştır. Bunun temel sebebi şehirdeki güvenlik probleminden kaynaklı öğrencinin güvenli şekilde okula gidip gelememesinden kaynaklıdır.”

E9: “Bir başka sorunda seviyelere uygun sınıfların oluşturulamaması. Bu soruna neden olan birkaç alt başlık sayabiliriz. Öğretmen sayısının yetersiz olması; akran değerlendirmesi yapılarak öğrencilerin seviyelerine göre sınıfların oluşturulmasına engel olmaktadır. Türkçe öğretiminin örgün eğitimin içerisinde verilmesi; öğrencilerin Türkçe becerilerine göre değil akademik başarılarına göre sınıf oluşturulmasına sebep olmaktadır. Özellikle uzun kayıt dönemi sebebi ile bir sınıfta konular ilerliyor geç gelen öğrenci arkadan konulara yetişmekte zorlanıyor. İlgisi kopabiliyor.”

E10: “Türkçe dersinin işleyişinde bana sorun yaratan konulardan bir tanesi de ara sınıflara öğrenci kabulü ve öğrencilerin geç kayıt yaptırması. Okulumuz özel okul statüsünde ücretli bir okul olduğu için bazı öğrenciler fiyatı yüksek görerek sadece son sınıfta Türkiye'ye gidebilmek için Türk okuluna son sınıfta kayıt yaptırıyorlar. 2-3 yıldır okulda devam eden Türkçe dersi alan eski öğrencilerin yanında son sınıfa gelen ve hiç Türkçe dersi almamış bu öğrencileri öğretmen yetersizliği sebebi ile bazen ayıramıyoruz ve aynı sınıfta hem eski hem de yeni öğrenciler oluyor. Bu durum dersin işleyişini ciddi etkiliyor. Bir tarafta hiç Türkçe dersi almamış yeni öğrenciler diğer tarafta eski öğrenciler.”

K2: “Örgün öğretim sisteminde sınıflarda öğrenciler arasında seviye farklılıkları hem öğrenci hem de öğretmen için ciddi sorun oluşturmaktadır.”

Çok Dilli Eğitim

Katılımcı görüşlerinden hareketle Somali’de ana dil olan Somalice eğitiminin yanında öğrencilerin Türk okulunu tercih etmeleri sebebi ile yabancı dil olarak Türkçe, okulun eğitim dili olması sebebi ile İngilizce ve okullarda yine müfredat içerisinde Arapçanın yabancı dil olarak öğretildiği anlaşılmaktadır. Bu yoğun dil eğitimine ek olarak ders/okul dışında öğrencinin Türkçe ile karşılaşmaması sebebi ile Türkçe dersinin ihmal edildiği ifade edilmektedir. Bu durumun Türkçe dersine etkilerine yönelik öğretmenler görüşleri şu şekildedir;

E3: *“Okullarda Somalice, Arapça ve İngilizce verilmekte olup çalıştığım okulda buna Türkçe de ilave edilmişti. Öğrenciler Türkçenin dışındaki diğer dillerle az yada çok maruz kalıyorlardır. Ana dilleri de fazlasıyla Arapça ve İngilizceden etkilenmişti. Bu yoğun dil eğitiminin yanında öğrencilerin ders dışında Türkçeye maruz kalmamaları Türkçenin öğrenilmesini zorlaştırmaktaydı.”*

E4: *“En temel sorun öğrencilerin örgün eğitim içinde Türkçe öğrenmeye çalışmasıdır. Haftada 40 saat derse giren öğrencilerin anadil dersi Somalice, okulun eğitim dili olan İngilizce ve Müslüman toplum olmalarından Arap kültürünün yoğun etkisiyle Arapça dersinden sonra dördüncü dil dersi olarak gördükleri Türkçeye gerekli zamanı ayırmamaları ve ders dışında Türkçe konuşmamaları yaşanan en büyük zorluktur.”*

E9: *“Okulumuzda Kenyalı ve Ugandalı öğretmenler tarafından İngilizce, Somalilandlı öğretmenler tarafından Somalice ve Arapça, Türk öğretmenler tarafından da Türkçe dersleri veriliyordu. Dil dersleri haricindeki diğer dersler de İngilizce olarak veriliyordu. Diğer sözel sayısal müfredat derslerinin yanında ana dili ile birlikte 3 yabancı dil öğrenmek öğrenciler için bir şans gibi gözüксе de bazı öğrenciler bu müfredat içerisinde önceliğini diğer derslere verdiği için Türkçe geri planda kalıyordu.”*

E10: *“Okulumuzda çok dilli eğitim yapılıyor. Okulumuzun eğitim dili İngilizce. Program içerisinde İngilizcenin ders saati fazla ayrıca diğer derslerde öğretmenler tarafından İngilizce anlatıyorlar. Bu sebeple öğrenciler İngilizceye daha fazla ağırlık*

veriyorlar ve yine bazı aileler de İngilizceyi önemsiyorlar. Bu durum bazı öğrencilerde Türkçenin ihmal edilmesine sebep oluyor.”

Öğrenci Çekingenliği

Somali genelinde gerek örgün eğitim gerekse Yunus Emre Kültür Merkezinde yaygın eğitim kapsamında Türkçe öğreten okutmanlar ve yine SBÜ Türkçe hazırlık sınıfında Türkçe dersi veren öğretmenler özellikle kız öğrencilerin derslere katılım konusunda çekingen davrandığını belirtmektedirler. Bu durumun sonucunda özellikle kız sınıflarında öğrencilerin derse aktif katılım sağlamadığı için öğretmen odaklı bir ders sürecinin yürütüldüğü belirtilmektedir. Yine bazı kız öğrencilerin anlamadığı yerleri öğretmene sormaya çekindikleri için bu konularda geri kaldıkları, derslerde konuşmadıkları için zaten ders dışında Türkçe pratik yapma imkânı olmadığından dolayı öğrencilerin konuşma becerisinde çok zorlandıkları öğretmenler tarafından ifade edilmektedir.

E6: *“Öğrencilerin biraz utangaç bir yapıda olması sebebi ile bazen konuşma dersinde zorlanıyordum.”*

E12: *“Genel olarak öğrenciler derse aktif katılım göstermiyor özellikle de kız öğrenciler ve öğretmen odaklı bir süreci tercih ediyorlar. Bu durumun altında eğitim sistemlerinden süregelen alışkanlıklar olabileceği gibi çekingenlik ya da toplumsal baskı yatıyor olabilir.”*

E15: *“Öğretim sürecinde öğrencinin çekingen davranması veya bazı materyal içeriklerine mesafeli durması da bir diğer sorun. Bunun daha çok din ve kültür kaynaklı olduğunu düşünüyorum. Karma eğitimin yapılması özellikle kız öğrencileri zorlayabiliyor. Aynı zamanda kız öğrenciler kadın öğretmenlerle daha rahat ve verimli ders işleyebilirken erkek öğretmenlere karşı çekingen ve kapalı davranıyorlar. Ayrıca dersin anlaşılabilmesi ve ilginin canlı tutulması için yaptığımız bazı uygulamalar, hâl ve hareketler zamanla ciddiyetsiz bir ortam oluşmasına zemin hazırlayabiliyor. Bu yanlış algının oluştuğu*

öğrenciler, öğretici ile sınıf içi ve sınıf dışı ilişkilerinde sorun yaşamaya başlıyor ve dolayısıyla bu durum ders başarılarını etkileyebiliyor.”

E18: “Somalide karma eğitim yapılmadığı için kız ve erkekler ayrı sınıflarda ders almaktadır. Hatta kız ve erkek kampüsleri ayrı binadadır. Üniversitede de kız ve erkek öğrenciler ayrı sınıflarda Türkçe dersi alıyorlardı. Kadın öğretmen sayısı yeterli olmadığı zaman biz erkek öğretmenlerde kız öğrencilerin derslerine giriyorduk. Erkek öğrencilerde de çekingenlik vardı fakat özellikle bazı kız öğrenciler derslerde çok çekingen davranıyordu. Hata bazen soru sorduğum zaman o kadar kısık sesle cevap veriyordu ki anlamakta güçlük çekiyordum.”

K1: “Bence öğrenciler Türkçe öğrenirken en çok konuşma ve yazma becerisinde zorlanıyorlar. Konuşma becerisinde zorlanmalarının nedeninin -öğreticilerin tüm cesaretlendirmelerine rağmen- bölge halkının genel olarak çekingen bir yapıda olmasından kaynaklandığını; ayrıca konuşurken hata yapmaktan korkmalarının da konuşma becerisinde zorlanmalarının bir diğer sebebi olarak karşımıza çıktığını düşünüyorum.”

K3: “Banadır Kız Okulu için konuşma becerisinde zorlandıklarını söyleyebilirim. Çünkü oldukça çekingen ve mahcup öğrenciler, aynı zamanda öğrendikleri bilgiyi sözlü üretim safhasına geçirmekte de zorlanıyorlar.”

K4: “Türkçe derslerinde bazı kız öğrenciler hemcinsim olmalarına rağmen ilk zamanlarda çok çekingen davranıyorlardı ve hiç konuşmuyorlardı Bu durum özellikle konuşma derslerinde çok sorun oluyordu. Süreç içerisinde onlarla bol vakit geçirerek bu sorunu aşmaya çalıştım.”

Türkçeyi Okul Dışında Kullanamama

Somali toplumunun ana dili olan Somalicenin yanında Müslüman toplum olmaları sebebi ile küçük yaştan itibaren Kuran Kurslarına öğrencilerin gönderilerek hem Kuran hem de Arapça dersi aldıkları ve ülkede Somalicenin yanında Arapçanın da konuşulduğu öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Örgün eğitim kapsamında öğretmenlerimizin

çalıştığı kurumlarda eğitim dili İngilizce olduğu için hem aileler hem de öğrenciler tarafından biraz da mecburi olarak İngilizce önemslenmektedir. Fakat okul dışında Türkçeye maruz kalma durumu olmadığı için öğrencilerin pratik yapabilme imkânları bulunmamaktadır. Öğretmenler tarafından bu durumun özellikle yaz tatilinde öğrencilerde unutmaya ve öğrenme kaybına sebep olduğu da ifade edilmiştir. Yine bu durum becerilerin eşit oranda gelişmesini de olumsuz etkilediği katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır. Katılımcıların konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

E1: *“Türkçe dersleri dışında öğrencilerin pratik imkanlarının az olması sürecin hızının yavaşlatmaktadır. Süreci olumsuz etkileyen diğer faktörün uzun yaz tatili süreci olduğunu gözlemledim. Yaz tatilinde öğrencilerin okuldan tamamen kopmaları, öğrenenin veya kazanılan kazanımların unutulmasına yeni dönemde sürece baştan başlanmasına sebep olmaktadır.”*

E6: *“Öğrenciler için okul sınırları dışında öğrendikleri dili kullanmak ve geliştirmek için uygun bir ortam bulamamış olmaları onların dil gelişimini olumsuz etkiliyordu.”*

E7: *“Belki de en büyük sorunlardan birisi öğrencilerin okul haricinde Türkçeye maruz kalmamaları. Bu durum dört becerinin eşit düzeyde gelişimini engellemekle birlikte öğrenme sürecini de olumsuz etkiliyor.”*

E9: *“Okulumuzda Türkçe öğrenen öğrencilerin ne yazık ki öğrendiklerini okul dışında kullanabilecekleri bir ortam bulunmuyor. Bu durum öğrencilerin konuşma becerisini etkiliyor. Grameri öğrenen öğrenci gramer sorularını yapabiliyor ama konuşması daha tutuk kalıyor. Yine yaz tatilinde tekrar yapmadığı zaman öğrendiklerini unutuyor.”*

E11: *“Öğrencinin pratik yapamaması sonucunda öğrendiklerini çok kolay unutabiliyorlar.”*

E12: *“öğrendikleri dili kullanmaya yönelik bir ortamın eksikliği öğrencilerde hem ilgi kaybına hem de öğrenme kaybına sebep oluyor.”*

E18: *“ Somali’de öğrenciler ders dışında Türkçe konuşacak kimseyi bulamıyor. Okuldaki Türk sayısı da çok fazla olmadığı için yeterli pratik imkânı, maruz kalma durumları*

yok. Türkçe derste kalıyor ders dışına çıkmıyor. Öğrenci kullanamadığı için de bazen heyecanı azalıyor.”

E19: “Öğrenciler ne yazık ki Türkçeyi sadece okul içerisinde kullanabilmektedirler. Okul sezonu boyunca hem Türkçe dersleri hem de Türkçe öğrenimini destekleyici aktiviteler ile öğrenciler Türkçeye maruz kalıyorlar. Fakat okul dışına çıktığında Türkçeye dair bir şey görmesi mümkün olmuyor. Özellikle yaz tatilinde dersler de olmadığı için öğrenci kendi isteği ile tekrar yapmadığı zaman ya da Türkçe ile film, dizi, kitap vb bir şekilde ilgilenmediği için öğrencilerde öğrenme kaybı oluyor. Yeni dönem başladıktan sonra bunu öğrencilerden de “Hocam, Türkçeyi unuttum.” şeklinde duyuyoruz.”

Dil Becerileri

Öğretmenler öğrencilerin en çok yazma ve konuşma becerisinde zorlandıklarını belirtmektedirler. Katılımcı görüşlerinden hareketle özellikle okul dışında Türkçe konuşma ve pratik yapma imkânı olmadığı için ve yine özellikle kız öğrencilerde olmakla birlikte öğrencilerin çekingen tavırlarından dolayı konuşma becerisinde zorlandıkları anlaşılmaktadır. Yazma becerisinde öğretmenler bazı öğrencilerin bu beceride zorlandıkları için yazma etkinliklerini sevmediklerini ve kendi kullandıkları alfabenin karşıladığı sesler ile yeni öğrendikleri Türk alfabesindeki harflerin karşıladıkları seslerin yazıya dökülmesinde zihinsel bir karışıklık ortaya çıktığını ve kendi ana dillerinde de yazma becerisinin ihmal edildiği için bu durumun Türkçeyi de etkilediğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

E1: “Somali’de en zorlandığımız beceri yazma becerisidir. Öğrencinin alfabeyi alışkın olmaması, ana dilinde yazma becerisinin tam kavratılmamış olmasından dolayı diğer dillerin öğreniminde yazma becerilerinde sıkıntılar yaşamalarına sebep olmaktadır. Konuşma becerisinde ise öğrencilerin pratik imkanlarının az olması sürecin hızının yavaşlatmaktadır. “

E4: “Öğrenciler iki beceride zorlanıyorlar. Bunlardan konuşma becerisi diğerlerinden daha zor gelmektedir. Sosyal yaşamda Türkçenin karşılığını bulamadıkları, pratik yapma şansları olmadığı için bu beceriyi sadece derslerde okulda Türk personelle iletişime geçerken kullanıyorlar. Bu konuda konuşma yapabilecekleri kurslar oluştursak da kurslara katılımlar ülke sorunları yüzünden çok çok az olmuştur ve sürdürülememiştir. Hazırlanan etkinlik veya dil projelerinde belli bir pratik ve sonunda bir pekiştireç alsalar da sınırlı sayıda öğrenci bundan faydalanabilmektedir. Diğer zorlandıkları beceri ise yazma becerisidir. Alfabede ilk kez karşılaştıkları harfler olduğu için beyin otomatik bildiği harfleri yazmaktadır. Bu yüzden öğrenci tahtada yazan kelimeyi veya cümleyi birebir aynı defterine geçirememektedir. Bir diğer sorun yerel dildeki bazı harflerin Türkçe’de farklı yazılması. Buna örnek olarak “c” sesini “j” yazmaları örneği verilebilir. Öğrenciler en sık yapılan hatalardan bir tanesi olarak “hojam” yazmaktadırlar. Bu şekilde benzer çok fazla yazma hatası onların yazma becerisi konusunda zorlanmalarına ve düzeltmelerle karşılaşmalarına neden olmaktadır.”

E13: “En çok yazma becerisinde zorlanmaktadırlar. Malumunuz yazma becerisi diğer 3 temel ve yardımcı beceri olan dil bilgisi becerisinin toplamından oluşmaktadır. Bu nedenle yazma becerisinde zorlanmaktadırlar. Bunun yanında konuşma becerilerinde de biraz zorlanmaktadırlar. Öğrencilerimizin kurs dışında pratik yapma imkanları hemen hemen yok gibidir.”

E15: “Bence en çok yazma becerisinde zorlanıyorlar. Çünkü kendi kullandıkları alfabenin karşıladığı sesler ile yeni öğrendikleri Türk alfabesindeki harflerin karşıladıkları seslerin yazıya dökülmesinde zihinsel bir karışıklık ortaya çıktığını düşünüyorum. Öğrenci duyduğunu algıladığı gibi ve söylediğini de yine kendi telaffuzunu esas alarak yazdığı için yazma becerisinin geliştirilmesi zahmetli oluyor.”

E19: “Derslerimi dört beceri etrafından yürütmeye çalışıyorum. Fakat öğrenciler öğrendiklerini pratiğe dökme konusunda konuşmada zorlanıyorlar. Öğrenci öğrendiğini kullanamadığı için kolay unutuyor. Diğer biz gözlemim yazma ile ilgili olarak öğrenciler

yazma alıştırmalarında hem gramer olarak hem de öğrendikleri kelimeleri kullanma noktasında sıkıntı yaşıyorlar.”

K1: “Bence öğrenciler Türkçe öğrenirken en çok konuşma ve yazma becerisinde zorlanıyorlar. Konuşma becerisinde zorlanmalarının nedeninin -öğreticilerin tüm cesaretlendirmelerine rağmen- bölge halkının genel olarak çekingen bir yapıda olmasından kaynaklandığını; ayrıca konuşurken hata yapmaktan korkmalarının da konuşma becerisinde zorlanmalarının bir diğer sebebi olarak karşımıza çıktığını düşünüyorum.

Yazma becerisinde zorlanmalarının nedeninin ise kendi ana dillerinde de yazma becerilerinin gelişmemiş olmasıyla bağlantılı olduğunu; yabancı bir dilde cümle, paragraf ve metin oluşturmak için öğrencinin öncelikle kendi dilinde de belli bir seviyede yazma becerisine sahip olması gerektiğini düşünüyorum.”

K2: “En çok yazma becerisinde zorlanıyorlar. Somalili öğrencilerde yabancı dil konuşma yatkınlığı çok fazla konuşmaya odaklandıkları için yazma becerisi biraz arka planda kalıyor.”

K4: “Öğrenciler konuşma ve yazma becerisinde daha çok zorlanıyorlar. Grameri öğreniyorlar. Yazma düşünme gerektiren bir beceri olduğu için kısıtlı ders süresinde her ne kadar sınıf içerisinde yazma etkinlikleri yer alsa da yazmayı ödev olarak veriyorum. Öğrenciler bir de yazma etkinliklerinde basite kaçıyorlar. Bazı öğrenciler de yazma etkinliklerini zorlandıkları için sevmiyorlar.”

Teknoloji Yetersizliği

Öğretmenler öğrenme ortamının teknolojik olarak yetersiz olmasının süreci olumsuz etkilediğini ifade etmektedirler. Bu durum ayrıca öğretmenlerin sınıf içerisinde çok yönlü materyal kullanmasını da engellemektedir. Ayrıca okul dışında da öğrencinin teknolojik imkânlarla erişiminin kısıtlı olması, öğrencinin kişisel bilgisayara sahip olmaması ve teknolojik okur yazarlığının kısıtlı olması öğrencinin kendi imkânları ile Türkçe öğretimini

destekleyici materyallere ulaşamadığı anlaşılmaktadır. Konu ile ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

E2: “Somali’de devlet otoritesinin zayıf olması, sosyal imkanların, ulaşım imkanlarının kısıtlı olması,ekonomik durumun kötü olması gibi sebeplerle teknolojik imkanların, elektrik ve internet kullanımının sınırlı olması gibi faktörler de öğrencilerimizin öğrenme faaliyetlerini zorlaştırmaktaydı.”

E9: “Biz öğretmenler olarak Türkiye dışında bir yabancıya yabancı dil olarak Türkçe öğretme sürecinde çok çeşitli sorunlar ile karşılaşırız. Bunlardan bir tanesi de çalıştığımız ülkenin durumuna göre teknoloji yetersizliğidir. Sınıflarımızda akıllı tahta ya da interaktif projeksiyonların olmaması ders içerisinde Türkçe ses ve görüntü içerikli videoların izletilememesine neden olmaktadır. Okul dışında da yine bazı öğrenciler özellikle bilgisayara sahip olmadığı için ya da Somali özelinde evde çok kardeşi var tek bilgisayar var ve kullanımı kısıtlı. Bu durumda öğrenci Türkçe dizi, film vb öğrenimini destekleyecek şeylere ya hiç ulaşamıyor ya da zor ulaşıyor.”

K1: “Bölgenin şartlarından ötürü özellikle teknolojik tabanlı bazı materyallere ulaşamamasının da öğrencilerin Türkçe öğrenme başarılarını etkilediğini düşünüyorum. Derslerde de normalde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Yunus Emre Enstitüsünün zenginleştirilmiş kitabını ana kaynak olarak kullanıyorum. Fakat Mogadişu’da sınıfta akıllı tahtalarımız olmadığı için bu kaynağı kullanamadım.”

Sınıf Mevcutları ve Öğretmen Başına Düşen Fazla Öğrenci Sayısı

Öğretmenler özellikle dil öğretim standartlarının üzerinde olan öğrenci sayıları ile Türkçe öğretme sürecini yürütmenin zor olduğunu ve olumsuz etkilediğini ifade etmektedirler. Sınıf mevcudunun fazlalığı sebebi ile 40 dakikalık ders sürecinde öğrencilere gereken ilginin verilemediği, özellikle konuşmaktan çekinen öğrencilerle yeterince ilgilenilemediği düşünülmektedir. Ders saati içerisinde yeterli konuşma imkânına sahip olamayan bu öğrenciler dışarıda zaten Türkçeye maruz kalmadıkları için süreç içerisinde

konuşma becerisinde sıkıntı yaşadıkları katılımcı görüşlerinden hareketle anlaşılmaktadır. Yine öğretmenlerin sorumlu olduğu toplam öğrenci sayısının fazlalığı özellikle defter/ödev kontrolü gibi konularda öğretmenler için bir zorluk oluşturduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin hatalarını en somut halde görebileceği yazma ödevlerinin ve etkinliklerinin öğretmen tarafından kontrol edilerek geri bildirim yapılmasının önemine binaen defter ve ödev kontrolleri önem arz etmektedir. Konu ile ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

E1: *“Okuldaki okutman sayısının az olması, sınıflardaki öğrenci sayısının fazla olması da hem öğretici hem öğrenci açısından olumsuz bir durum olarak karşımıza çıkıyor. Normalde 8-18 kişilik sınıflarda Türkçe öğretimi yapılması gerekirken bu sayının 30’u geçmek zorunda olduğu derslikler bulunuyor. Yine öğretmen olarak ilgilendiğim fazla öğrenci sayısı başta yazma ödevlerinin kontrolü gibi geri dönüt gerektiren konularda biz öğretmenleri zorluyor.”*

K4: *“Türkçe hazırlık sınıfında öğrencilerin 20 kişiden fazla olması bence öğrenim sürecini olumsuz etkiliyor.”*

E6: *“sınıf mevcutlarının fazla olması süreci olumsuz etkilemektedir. Sınıf mevcutlarının fazla olması karşılaştığım sorunlardan birisi.”*

E9: *“Sınıf mevcudununun 18 üzerinde olması 40 dakikalık ders sürecinde öğrenciler ile yeterince ilgilenme konusunda eksiklik oluşturuyordu. Lisede Türkçe dersi vermek Tömer ya da Türkçe hazırlık sınıfı gibi değil. Burada çok daha fazla öğrenci ile ilgileniyoruz. Belki diğer derslerde sorun olmaya bilir fakat Türkiye dışında Türkçe öğretirken her öğrenci ile ilgilenmek gerekiyor. Fakat 9.sınıftan 12. Sınıflara kadar öğrencilerin dersine girdiğin zaman haftalık program içerisinde hepsiyle alakadar olmak zor oluyor.”*

E16: *“Sınıf kapasitesinin oldukça yüksek olması karşılaştığım en büyük sorun.Sınıf kapasiteleri yabancı dil öğrenmek için ideal olan sınıftaki öğrenci sayısının iki katı”*

E18: *“Sınıflarımızda öğrenci sayısı 25 öğrenciyi geçtiği oluyordu. Öğrencilerin çekingenliğini de düşündüğümüz zaman kalabalık sınıflar bizlere problem oluşturuyordu.”*

E10: *“Bu yıl lise kademesinde haftada 28 saat derse giriyorum. Ders saatim normal. Fakat dersine girdiğim öğrenci sayısı fazla olduğu için özellikle defter kontrolü konusunda sıkıntı yaşıyorum. Bu kontroller çok fazla vaktimi alıyor.”*

Gramer ve Telaffuz Sorunları

Öğretmenlerin gerek gözlem gerekse yazma ve konuşma becerilerinden hareketle tespit ettikleri ve çalışma kapsamında ifade ettikleri gramer ve telaffuz sorunları benzer tespitlerdir. Özellikle noktalı harflerin telaffuzu ve hatalı yazımı karşımıza çıkmaktadır. Yine İngilizceden hareketle bazı öğrencilerin A-E, İ- E seslerini karıştırdıkları, C sesi yerine J yazdıkları, Ş sesinin yazımı, ö, ü seslerinin telaffuzu, aitlik ekleri ve hâl ekleri, şahıs ekleri konusunda zorluk yaşadıkları, hâl eklerini karıştırdıkları ya da hiç kullanmadıkları ifade edilmiştir.

E1: *“Somali’de bazı öğrencilerin latin alfabesiyle ilk defa karşılaşmaları zorluk oluşturmaktadır. “-ö,-ü” seslerinin telaffuzlarının zorlukları yaşadıklarımız ayrı bir sıkıntıdır. Aitlik eklerinin, çokluk ekleriyle birleştiği örneklerde öğrencilerimin zorlandığını şahit olmuştum. Ülke eğitim sisteminde yazma becerisinin daha geri planda kalmasından dolayı derslerimizde bu becerinin kazandırılması süreci bizim için de zorlayıcı olmaktadır.”*

E4: *“Alfabe ile ilk kez karşılaştıkları harfler olduğu için beyin otomatik bildiği harfleri yazmaktadır. Bu yüzden öğrenci tahtada yazan kelimeyi veya cümleyi birebir aynı defterine geçirememektedir. Bir diğer sorun yerel dildeki bazı harflerin Türkçe’de farklı yazılması. Buna örnek olarak “c” sesini “j” yazmaları örneği verilebilir. Öğrenciler en sık yapılan hatalardan bir tanesi olarak “hojam” yazmaktadırlar. Bu şekilde benzer çok fazla yazma hatası onların yazma becerisi konusunda zorlanmalarına ve düzeltmelerle karşılaşmalarına neden olmaktadır.”*

E7: *“Dil yapısı ve söz dizimindeki farklılıkların yanında Somalilerin fonetik olarak Türkçeye yakın olmaması en büyük sorunlardandır. Örneğin “ı, ü, ö, j, p” harflerin telaffuzunda oldukça zorlanmaktadırlar.”*

E8: “Somali özelinde bu sorundan bahsedecek olursam en çok ç,ğ,ş,ü,ı gibi Türkçe alfabeye özgün harflerin öğretimi ve bu harflerle oluşturulan kelimelerin telaffuzunu öğretmekte oldukça zorlandığımı söyleyebilirim.”

E9: “Okulda eğitim dili İngilizce olduğu için ve öğrenci İngilizce öğrenmeye daha erken başlamasından dolayı Türkçe öğrenirken bazı sorunlar yaşamakta ve hatalar yapmaktadır. Örneğin A-E, İ-E seslerini karıştırmaktadır. Yine şahıs eklerini öğrenmeleri biraz zaman alıyor.”

E15: “Karşılaştığım en büyük sorun harflerin sesletimi ve kelimelerin telaffuzu. Özellikle “ı, ö, ü” seslerini çıkarmakta zorlanıyorlar.”

E19: “Gramer konusunda hâl eklerinde problem çok yaşıyoruz. Konuyu tam olarak anlamaları zaman alıyor. Bol örnek ve alıştırmalar ile sorunu çözmeye çalışıyorum. Ekleri karıştırıyorlar, yanlış kullanıyorlar ya da bazen yazma ödevlerinde özellikle hal eklerini hiç kullanmıyorlar.”

3.2.2. Materyal

Bu tema altında öğretmenlerin, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde kullandığı materyaller, yeterli materyale sahip olma durumları, kullandıkları materyallerin örgün/yaygın eğitime uygunluğu konuları üzerinde durularak elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Türkçe Öğretim Sürecinde Kullanılan Materyaller

Öğretmenler Türkçe öğretim sürecinde hem Dilmer, Yedi İklim, İstanbul, Hitit gibi basılı kaynakları hem de bilgisayar tabanlı materyalleri kullandıklarını belirtmektedirler. Ayrıca Türkiye Maarif Vakfında çalışan öğretmenler derslerde Vakfın hazırlamış olduğu Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programında yer alan kazanımları ve dil işlevlerini dikkate alarak dersleri yürüttüklerini ifade etmişlerdir. Somali gibi bir ülkede kaynak ve materyale ulaşımın zorluğuna da değinen öğretmenler bazı konular için kendileri de

materyaller, çalışma kâğıtları hazırladıklarını belirtmişlerdir. Yine teknoloji yetersizliği sebebi ile özellikle teknoloji tabanlı Z-Kitap gibi interaktif materyalleri kullanamadıklarını ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili olarak öğretmen görüşleri şu şekildedir:

E1: “Alanda bu zamana kadar üretilmiş kaynak kitaplardan besleniyorum daha çok. DİLMER, İSTANBUL, HİTİT, YEE, 3 DAKİKADA TÜRKÇE, BAY BAZAN ve diğer meslektaşlarımın hazırladığı çalışmalar.”

E2: “Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan materyaller başta olmak üzere TÖMER’lerce hazırlanan materyalleri ve internet üzerinden kullanılabilen Türkçe öğrenme portallarını sıklıkla kullanıyorum.”

E4: “Türkiye Maarif Vakfının hazırladığı programa göre yıllık planlarımızı ve ders planlarımızı hazırlamaktayız.”

E9: “Derslerde Maarif Türkçe müfredatını takip etmekteyiz. Yardımcı kaynak olarak Yedi İklim ve İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders kitaplarını kullanmaktayız.”

E10: “Türkçe derslerinde Projeksiyon, bilgisayar, oyun kartları, çeşitli görsellerin olduğu kartlar, animasyonlar ve çizgi filmlerden yararlanıyorum. Projeksiyon cihazının olduğu sınıflarda bilgisayarla pojeksiyonu aktif bir şekilde kullanmaya çalışıyorum. Bilgisayardan çeşitli slayt ve animasyon filmleri göstererek öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağlamaya çalışıyorum.”

E11: “Somali’de ne yazık ki gerekli materyallere ulaşmak zor hatta imkansız. Kullandığım materyaller kitaplar, ses kaydı, video, afiş, bilgisayar uygulamaları vb.”

E15: “Ders materyali olarak Yedi İklim Kitap Setlerini kullanıyorum. Yazma ve konuşma becerilerine yönelik olarak “Haydi Anlat” hikâye küplerini kullanıyorum. Türkçe şarkı, filmler ve uygulamalarda (Toontastic, Platogon) ürettiğim çizgi filmleri dinleme/izleme materyali olarak kullanıyorum. Okuma materyali olarak Canva gibi araçlarla içerik hazırlıyorum.”

K1: “Derslerde de normalde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Yunus Emre Enstitüsünün zenginleştirilmiş kitabını ana kaynak olarak kullanıyorum. Fakat Mogadişu’da sınıfta akıllı tahtalarımız olmadığı için bu kaynağı kullanamadım.”

K2: “Kelime kartları, kuklalar, afişler, projeksiyon, bilgisayar, sesli ve yazılı görseller. Renkli karton, eva kağıdı, elışı kağıdı ihtiyacı çok fazla fakat ülke şartlarından dolayı bu materyalleri bulmakta güçlük çekiyoruz.”

K3: “Eğitici oyun kartları, akıl oyunları takımları, oyuncaklar, kırtasiye araç gereçlerinden (Keçe, karton, eva vb.) veya geri dönüşüm malzemelerinden temalara uygun olacak şekilde tarafımda üretilmiş oyuncaklar, akıllı projeksiyon, bilgisayar ilk anda aklıma gelenler. Elbette eğitim materyalleri daha da çeşitlendirilebilir. Ancak Mogadişu’da olmanın getirdiği zorluğu en başından bildiğim için Türkiye’den gelirken bavulumun yarısı oyuncak, ders materyali veyahut ders materyali oluşturulabilmek için gerekli olan temel araç gereçlerinden (Silikon tabanca, dil çubuğu, oynayan göz vb.) oluşuyordu.”

Yeterli Materyale Sahip Olma Durumuna Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tablo 30

Yeterli materyale sahip olma durumu

Kod	F(23)
Yeterli değil	14
Yeterli	9

Tablo 30 incelendiğinde araştırmaya katılan Somali ve Somaliland’da farklı şehirlerde farklı kademelerde ve kurumlarda derse giren Türkçe öğretmenleri yabancı dil olarak Türkçe öğretim süreci için ellerinde yeterli materyalin olmadığını (f:14) düşünmektedirler. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin bazıları ise (f:9) elinde

yeterli materyal olduğunu belirtmektedirler. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

E1: “Alandaki kaynakları yeterli bulmuyorum.”

E4: “Yeterli materyale sahip değilim. Öncelikle YD Türkçe öğretim kitaplarına sahip olmama rağmen Türkiye Maarif Vakfının hazırladığı programa göre yıllık planlarımızı ve ders planlarımızı hazırlamaktayız. Bu bağlamda kitap üzerinden ders işlenememektedir. Her ders ve konu için farklı kitaplardan ders hazırlıkları yapılarak müfredata uygun materyaller hazırlamaktayım. Ülkedeki güvenlik probleminden kaynaklı dışarıya çıkıp kırtasiye malzemeleri alamamamız veya sipariş etsek de eksik, yanlış ve zamanında gelmemesi ders içi materyal kullanımımızı olumsuz etkilemiştir. Hala kırtasiye konusunda sorunlar yaşamaktayız. Genel olarak ürettiğimiz videolar, hazırladığımız flash (Milyoner olmak ister, kelime oyunu, Büyük risk gibi ders içeriğine uygun düzenlenen) oyunlar ve elimizdeki birkaç parça kırtasiye malzemesi ile materyaller hazırlayıp kullanmaktayız. Bu materyaller yeterli olmamaktadır.”

E5: “YD Türkçe öğretiminde maalesef yeterli materyale sahip değiliz. Geçici çözüm yolları bulmak suretiyle dersleri sürdürüyoruz. Mevcut materyaller: müfredat, kitap, çalışma kağıtları, görsel slayt, video ve ses dosyaları...”

E7: “Yeterli materyale sahip olduğumu düşünüyorum. Türkçe öğretmenlerimizle iş birliği içinde gramer konularına uygun hazırladığımız slaytlar, farklı kaynaklardan ve özgün hazırladığımız alıştırmalarla ders desteklenmektedir.”

E15: “Yeterli materyale sahip olduğumu ve var olan materyallerin hedef kitleye yeterince uygun olduğunu düşünmüyorum. Çünkü hedef kitlem meslekî eğitim hedefiyle Türkçe öğrenirken kullandığım ders kitabı sağlık disiplinine yönelik değil, yetişkinlere genel Türkçe öğretimine yönelik hazırlanmış bir kitap. Bu alana yönelik hazırlanmış bir öğretim programı olmadığından kendi ürettiğim materyallerde de bu alana yönelik bir şeyler geliştiremiyorum. Ancak 2021 yılında sağlık Türkçesi alanında yapılan iki yüksek lisans tezi ile alanın ihtiyacını karşılayacak öğretim programı ve söz varlığı çalışmaları için bilimsel

veriler ortaya konduğundan bundan sonraki süreçte alana yönelik içerikler hazırlanabileceğini düşünüyorum.”

E19: “Elimizde tüm becerilere yönelik kapsamlı materyaller yok. Ders kitabı, çalışma kitabı ve kendi hazırladığımız gramer alıştırmaları ile dersleri yürütüyoruz fakat bence yurt dışında Türkçe öğrenen ve onların okul dışında Türkçe öğrenmesine de katkı sağlayabilecek seviyelere/yaş gruplarına yönelik hazırlanmış yardımcı okuma kitapları yok. Bu da büyük eksiklik. Sözlük konusunda da sıkıntı yaşıyoruz.”

Materyallerin Örgün/Yaygın Eğitime Uygunluğu

Türkiye Maarif Vakfı okullarında görev yapan Türkçe öğretmenleri Maarif Vakfının Türkçe Öğretim programı hazırlanmadan önce YEE Türkçe Öğretim Setlerini kullandıklarını fakat bu setlerin yaygın eğitim kapsamında kullanılmak üzere hazırlandığı için örgün eğitime uygun olmadığını ifade etmişlerdir. YEE de görevli öğretmenler kendi kurumlarınca hazırlanan setlerin amaca ve hedef kitleye uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Yine Sağlık Bilimleri Üniversitesince görevlendirilen okutmanlar ise üniversitenin kendi kitap seti bulunmadığı için YEE Türkçe öğretim setlerini kullandıklarını setlerin uygun fakat sağlık üzerine eğitimlerine Türkçe devam edecek hedef kitle için yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Burada dikkat çeken diğer bir konu da kitapların ülkeye/bölgeye, ilgili ülkenin din anlayışına göre değişiklik göstermesi gerektiği konusu. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

E1: “Genel olarak kaynakların Türkiye’de Kurs sistemi içinde Türkçe öğrenecek yetişkinlere göre tasarlanması bizim gibi Somali’de örgün eğitim içinde 13-14 yaşındaki kitleye seslenmemizde yeterli gelmemektedir.”

E3: “Dil öğretimiyle tüm içerik bir tarafa gördüm ki dil, girdiğiniz sınıfın kendine ait sosyolojik ekonomik vb. yapıları göz önünde tutularak oranın şartlarına hedef kitlesinin özelliklerine çok bağlı. Bundan dolayı kaynaklar materyaller içerikler yerelleştirilmeli.

Misal alfabe öğretirken hayatında hiç görmediği “çilek” görseli ile değil çiçek görseli ile ç harfi hissettirilmeli. Ya da herkesin siyahi olduğu bir yerde hiç siyahi çocuk resmi olmayan kitaplar kullanılmamalı. Basılı materyaller yerel unsurları çok dikkate alamadığı bir gerçektir. Misal mevsimler “bir yılda dört mevsim var kışın kar yağar.” Somali anlamsız bir içerik. Yerel unsurlar o dile yakınlaşmayı sağlıyor. Yerel unsurlar başlangıçta işleri çok kolaylaştırıyor öğrencinin dil korkusunu da gideriyor”

E5: “Yeterince uygun olduğunu düşünmüyorum. Örgün eğitim materyallerinin kapsayıcı, takip edilebilir ve sürdürülebilir olması gerekmektedir. Mevcut materyaller eğitimin verildiği dersliklerin dışına çıkamamaktadır. Sürdürülebilir, taşınabilir, pratik edilebilir değildir.”

E9: “Derslerde Maarif Türkçe müfredatını takip etmekteyiz. Yardımcı kaynak olarak Yedi İklim ve İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders kitaplarını kullanmaktayız. Ama bu kitaplar yaygın eğitim niteliğinde hazırlandığından örgün eğitim için yeterli olmamaktadır. TMV'nin Yabancılar için Türkçe Öğretimi örgün eğitimi için hazırladığı Maarif Türkçe kitapları ile bu sorunun çözüleceğini umuyoruz.”

E12: “Kullandığım materyaller yaygın eğitim için hazırlanmış materyallerdir ve yaygın eğitim için uygun olduğunu düşünüyorum.”

E15: “Kullandığım materyallerin yaygın eğitime uygun olduğunu düşünüyorum. Ancak sağlıkla ilgili bir okulun hedef kitlesi için uygun ve yeterli olmadığını da düşünüyorum.”

E18: “Üniversite Türkçe hazırlık sınıfında YEE'ye ait Yedi İklim Türkçe setini kullandık. Burada dikkatimi çeken nokta bazı öğrencilerimin kitapla ilgili bana yönelttiği sorular oldu. Mesela; Hocam kitapta neden başı kapalı kimse yok? Neden beyaz insanların fotoğrafı var? Bu sorulardan sonra bence Türkiye dışında Türkçe öğretimi için ülkeler özelinde kitap hazırlamanın gerekliliğine inanıyorum.”

Sözlük Eksikliği

Yeni bir dil öğrenirken öğrencinin en çok ihtiyaç duyduğu kaynaklardan birisi de sözlüklerdir. Günümüzde gelişen teknoloji ile birlikte sözlükler artık akıllı telefon uygulaması olarak insanoğlunun hayatını kolaylaştırırsa da bazı diller için sözlük çalışmaları günümüzde halen yetersizdir. Somali’de Türkçe öğretim sürecinde kullanılmak üzere Türkçe sözlüklerin ve sözlük çalışmalarının yetersiz olması da ilgili ülkede görev yapan öğretmenler tarafından bir sorun olarak ifade edilmiştir. Bu durum öğrencinin sözlük kullanma alışkanlığını kazanmasını engellediği gibi ayrıca derslerde öğretmenin hedef dilin dışına çıkararak başka bir dil kullanmasına sebep olmaktadır. Örgün eğitim kapsamında eğitim alan öğrencilerin okul içerisinde akıllı telefon kullanması da yasak olduğu için sözlük uygulamaları da kullanılamamaktadır. Öğretmenler kısıtlı ders süresi içerisinde de her zaman sorulan kelimenin jest ve mimikler ile anlatılmasının ya da görselinin gösterilmesinin zor olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

E1: *“40 dakikalık ders süresi öğrencilerin her öğrendiği yeni kelimeyi jest ve mimikler ile anlatmaya ya da görselini göstermeye olanak vermemektedir. Okulda da akıllı telefon kullanmak yasak olduğu için kelimeleri mecburen çoğu zaman İngilizce olarak anlamını veriyorum. Öğrenci sözlük kullanma alışkanlığı kazanmıyor.”*

E6: *“Somali’de görev yaptığım sürede sözlük konusunda sıkıntılar yaşadım. Sözlük olmadığı için öğrenciler tüm kelimeleri bana soruyorlardı. Özellikle temel seviyelerde bu durum daha fazla. Kelimeleri açıklamak, resmini göstermek vb şeyler ciddi vakit alıyordu. Araştırmalarımız sonucunda Gorgor adıyla Türkiye’de eğitim alan bir Somalili tarafında bir sözlüğün hazırlandığını öğrendik. Sözlüğü incelediğimizde eksik yönleri vardı ama en azından kaynak olması için ve öğrencilerimizin faydalanmaları için öğrencilerimiz için bu sözlüklerden sipariş ettik. Somali’de olmadığı için Türkiye’den sipariş ettik.”*

E9: *“ Sözlük konusu hem öğrenciler hem de öğretmenler için bence çok önemli. Ülkede Türkçe-Somalice/ Somalice- Türkçe sözlüklere ulaşmak çok zor neredeyse imkansız*

olduğu için öğrenciler İngilizce- Türkçe / Türkçe- İngilizce sözlükler kullanıyordu. Fakat özellikle kırsaldan gelen öğrencilerin İngilizcesi de iyi olmadığı için bu durumda sorunlara sebep oluyordu. Okulda da akıllı telefon kullanmak yasak olduğu için öğrenciler telefonda da bakamıyorlardı.”

E10: “Öğrencilerin ellerinde sözlük olmaması temel sorunlardan bir tanesi. Bu durum öğrencilerin sürekli yeni kelimeleri öğretmen olarak bizlere sormasına sebep oluyor. Bunun sonucunda da hedef dilin dışında İngilizce olarak kelimeleri açıklamak zorunda kalıyoruz.”

E19 “Okulumuzda akıllı telefon kullanmak yasak. Mevcutta hazırlanmış bir sözlükte olmadığı için öğrencilere basılı sözlük veremiyoruz. Durum böyle olunca öğrenciler tüm kelimeleri ders saati boyunca bana soruyor. Kelimeleri açıklamak hem zaman alıyor hem de öğrencinin elinin altında istediği zaman bakabileceği bir sözlük olmaması bence süreci olumsuz etkiliyor.”

K4: “Somali’de sözlük bulmak neredeyse imkânsız. Öğrenciler sözlük olmadığı için sürekli tüm kelimeleri bana soruyorlardı. Bu durumda derste çok vaktimi alıyordu.”

3.2.3. Bölgenin Güvenlik Sorunları

Bu bölüm altında öğrencilerin psikolojik problemleri, güvenlik sebebi ile verilen kısa tatiller, kısıtlı etkinlik imkânları, terör tehdidi, öğretmenlerin kısıtlı sosyal yaşantı sebebi ile psikolojik olarak yıpranma durumları karşımıza çıkmaktadır. Araştırmaya katılan Mogadişu’da görev yapan Türkçe öğretmenleri ülkede yaşanan terör saldırılarının öğrencilerin ve öğretmenlerin psikolojileri üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu saldırılarda anne, baba, kardeş gibi birinci dereceden yakınlarını kaybeden öğrenciler üzerinde psikolojik sorunlar da gözlemlendiği ifade edilmiştir. Terör tehdidi sebebi ile tüm etkinlikler kısıtlı olarak sadece kampüs bahçesi içerisinde mümkün olmaktadır. Ayrıca ülkede yaşanan saldırılar sebebi ile okullarda eğitime ara verildiği için ya da yolların kapalı olması sebebi ile öğrenciler bazı günler derslere ya geç gelmekte ya da hiç gelemediği için

kayıplar yaşamaktadırlar ve geri kalmaktadırlar. Güvenlik sebebi ile verilen kısa tatiller öğrencinin süreçten soğuması, uzaklaşması, müfredatın yetişmemesi gibi sıkıntıları da beraberinde getirmektedir. Bölgenin güvenlik sorunlarının öğrenciler kadar özellikle Mogadişu şehrinde görev yapan ve güvenlik gerekçesi ile dışarı çıkamayan sürekli kampüs/okul alanı içerisinde kalan ve silah patlama sesi duyan öğretmenleri de zamanla yıpratmış katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Konu ile ilgili öğretmen görüşleri şu şekildedir:

E1: *“Ülkede var olan terör tehdidi ve sürekli silah sesleri altında büyüyen özellikle erkek öğrencilerde çabuk sinirlenme, kolay öfkelenme gibi sıkıntılar gözlemliyordum.”*

E4: *“Ülke genelinde güvenlik sorunuyla bazı zamanlar (CB bir yerden bir yere giderken) tüm yollar kapatıldığı için öğrenciler derslere düzenli olarak katılamamıştır. Bu da öğrencinin dersi geriden takip etmesine, konuyu ders içinde kavrayamamasına sebep olmaktadır.”*

E11: *“Öğretmenler olarak sınıfımızdaki öğrencileri gözlemliyoruz. Bazı öğrenciler özellikle saldırılarda yakınlarını kaybeden öğrenciler bunun tesiri ile psikolojik ve sosyal alanda problemler yaşamaktaydı”.*

E18: *“Sürekli silah sesleri duymak bu haberleri okumak öğretmen olarak beni de etkiliyordu. Güvenlik tehdidi olduğu için dışarıya kısıtlı ve sadece zırhlı araç ile çıkabiliyorduk. Bu durum bizim psikolojimize de yansiyordu.”*

K1: *“bölgede terör sorunu olduğu için okula ulaşmada zorluk çeken ve dolayısıyla devamsızlık yapan öğrencilerin olması Türkçe dersleri için sorun oluyordu”*

K2: *“Ülkedeki güvenlik sorunu (okulların sık sık tatil olması, istediğimiz yerde istediğimiz zaman etkinlik yapamamız, bazı öğrencilerde görülen patlama ve çatışmalardan kaynaklı travmalar/psikolojik sorunlar) süreci olumsuz etkiliyordu”*

K3: *“Somali’deki güvenlik riskinin devam etmesi bazen okulların kapanmasına ve ders kayıplarına sebep oluyordu”*

K4: *“Sürecin uzun olması ve güvenlik tehditleri sebebi ile kısıtlı sosyal yaşantı öğretmenler olarak bizleri de yıpratıyordu.”*

3.2.4. Türkçeye, Türkiye’ye ve Türklere Bakış/İlgi

Katılımcılar bu konu başlığı altında hem öğrencilerin hem de velilerin Türkçeye, Türkiye’ye ve Türklere olan bakışının/ilginin tamamen olumlu olduğunu ifade etmişlerdir. Velilerin öğrencilerinin Türkiye’de yükseköğretime devam etmesini istediklerini belirtmişlerdir. Üniversite ve kurs merkezinde yetişkin öğrencilere ders veren öğretmenler her ne kadar veli iletişiminin sınırlı olduğunu belirtse de onlar da velilerin bakışının olumlu olduğunu ifade edilmiştir. Konu ile ilgili öğretmen görüşleri aşağıda iki başlık halinde verilmiştir.

Türkçeye, Türkiye’ye ve Türklere Bakış/İlgi

E1: *“Bu sorunun en net cevabının verilebileceği nadir ülkelerdendir Somali. Somali’de Türke, Türkçeye ve Türkiye’ye bakış tamamen olumludur. İstisnayı bulmanız için bile uzun zaman ayırarak aramanız gerekmektedir. Ülkede yediden yetmişe tüm gruplarda ülkemize karşı bakış olumludur. Bu akış açısını da başka yerlerde görebilir miyiz emin değilim. Bakış açısının oluşmasında Somali’nin 2011 yılında yaşadığı kıtlık sorunlarına ülkemizin ve dönemin başbakanın doğrudan ilgilenmesi, ülkenin yeniden inşa edilmesi noktasında oynadığı rolden dolayı Somaliler ülkemize, dilimize karşı olumlu yaklaşmaktadırlar.”*

E3: *“Bulduğum bölge Etyopya sınırında fazlasıyla dezavantajlı bir bölgedi. Öğrenciler Türkiyeyi hayatlarının değişeceği tek fırsat olarak görüyorlardı. Kasaba halkı Türkiye ve Türklere karşı inanılmaz derecede sevgi doluydu. Dolaşırken karşınıza bir duvarda resmedilmiş Türk Bayrağı çıkacak kadar Türkiye sevgisi vardı. O bölgede yaşayan tek beyaz ve Türk bendim ve bundan dolayı çarşıya çıktığımda herkes benimle selamlaşma yarışına girerdi.”*

E4: “Genel anlamda olumlu bir bakışları var. Bazı öğrencilerin olumsuz bakışları veya ön yargıları olmasına rağmen onların da büyük kısmının dönem içinde bakışları değişmiştir. Özellikle öğrencilerin okul içindeki ders yükü ve 4 farklı dil dersi görmelerinden dolayı Türkçeye yoğun bir ilgi göstermemektedirler. Lise kademesi özellikle 11. ve 12. Sınıf öğrencilerin Türkiye’ye gittikten sonra öğrenirim algısı mevcuttur. Bu bağlamda öğrenciler A1 sonrası kurlara geçmek istemeyip yüksek notlarla mezun olarak diploma puanını arttırma gayesi içine girmeleri de aynı algıya örnektir.

Türkçe ve Türkiye algısı eğitim öğretimle alakalıyken Türklere bakış bunlarla çok bağlantılı değildir. Özellikle Türkiye’nin Somali’ye çok fazla yardım yapması, Müslüman bir ülke olması ve samimi niyetlerle bunu yaptığını insanların hissetmesi, güvenmesi gibi nedenlerden dolayı Türklere bakış olumludur. Birçok öğrenci nu gibi etkenlerden Türkiye’ye gitmek ve Türkçe öğrenmek gayesine yönelebilmektedir. Bu oran çok yüksek olmasa da birbirini etkileyen eylemler algıyı olumlu anlamda daha da geliştirmektedir.”

E6: “ Benim çalışmış olduğum okulda eğitim dilimiz Türkçe idi. Bu yüzden öğrenciler 1 yıl Türkçe hazırlık dersleri almak zorundaydı. Türkçe derslerinde başarılı olan öğrenciler örgün eğitime başlayabiliyordu. Bu yüzden onlar için Türkçe üniversiteye devam edebilmek için çok önemliydi. Çünkü üniversitede demek ayrıca onlar için Türk hastanesinde iş de demektir. Bu yüzden aslında onlar için hayati bir önem arz ediyordu. Bu vesile ile Türkçeyi öğrenmek için çok gayretliyidiler. Somali için Türkler ve Türkiye’nin yeri başka idi. Çünkü 2011 yılında ülkede iç savaş devam ederken kuraklık baş göstermişti. Bu sebepten ötürü Türkiye Somali’de yaşanan kuraklık için çok ciddi anlamda yardımlarda bulunmuştu. Hatta Cumhurbaşkanımız Sayın Recep Tayyip Erdoğan 2011 yılında Somali’ye bir ziyaret gerçekleştirdi. Bu ziyaretin en önemli amacı Somali’de yaşanan insanlık dramını dünyaya duyurmaktı. Bu yardımlar tabii ki Somalili insanların zihninde hala canlı duruyordu. Bunun yanında uzun yıllar sonra Afrikalı insanların deyimi ile beyaz bir lider Somali’yi ziyaret ediyordu. Aslında 2011 yılından sonra Somali’nin kaderi yavaş yavaş değişmeye başlıyordu. Çünkü Türkiye sadece maddi yardımda bulunmadı. Aynı zamanda kalkınma projeleri doğrultusunda ülkeye bir çok yatırımda bulunmuştu. Hali hazırdaki havalimanı yenilendi,

ziraat üniversitesi kuruldu, hastane ve meslek yüksek okulu açıldı ve şehir içindeki yollar yenilendi. Bütün bu yatırımlar ülkede ticaretin canlanmasına vesile oldu ve Somali'de bazı şeyler yavaş yavaş toparlanmaya başlandı. İşte bütün bu yardım ve yatırımlar Türklere ve Türkiye'ye olan bakışı bir anda tersine çevirdi. Adeta Türkiye Somalili insanların gönlünde yer edindi. Bütün bunların yanında Türkiye'ye üniversite okumak için giden çok sayıda öğrenci oldu. Aslında devam eden iç savaş Somalili gençlerin gözünde Türkiye'yi bir çıkış kapısı da olarak görmeye başlandı. Bütün bu sebepler Türk'e, Türkiye'ye ve Türkçeye olan ilgiyi çok ciddi oranlarda arttırdı.”

E15: “ -Somali özelinde cevaplayacak olursak olumlu bir bakış açısı var. Çünkü Türkçeyi öğrenmek -sağlık alanında çalışsınlar veya çalışmasınlar- onların gelecekları için faydalı bir şey. Ülkede birçok Türk kuruluşu var ve onların Türkçe bilen personel ihtiyacı oluyor. Ayrıca ticaret yapılabilecek, halk ve devletle ilişkilerin bu denli sağlam olduğu, haftanın her günü uçuşların bulunduğu sanırım tek ülke Türkiye. Dolayısıyla yurt içinde ve dışında yapılacak her türlü ekonomik faaliyet için Türkçe biliyor olmak bir avantaj olarak görülüyor. Bizimle Türkçeyi öğrenip hazırlık sınıfından sonra Türkiye'ye gidenlerin olması da önemli bir gösterge.

Türkiye onlar için kardeş bir ülke. Bu algının en büyük müsebbibi iç karışıklık ve kıtlık zamanlarında ülkeye ziyaret gerçekleştiren o zamanki başbakanımız Recep Tayyip ERDOĞAN. Bu ziyaret hem başbakan seviyesindeki bir “beyaz” tarafından gerçekleştirilmesi hem de karışıklıklardan dolayı cesaret gerektiren bir ziyaret olması bakımından takdir edilen ve gönülleri kazandıran bir hareket olmuş. Ancak bunun yanında Türkiye'yi diğer emperyalist güçler gibi değerlendirenlerle de karşılaşmak mümkün. Ayrıca Türkler “beyaz” olarak görüldükleri için bazen Hristiyan da zannedilebiliyor. Ancak Müslümanlık olgusu iki halkın ortak noktası olarak en büyük birleştirici gibi görünüyor.

Türkiye onlar için yaşanılmak istenen bir yer. Ülkemizde eğitim alan birçok Somalili de bunun ispatı. Bunun yanında Türkiye Avrupa'ya geçişte bir basamak olarak da kullanılabilir.”

Velilerin Türkçeye, Türklere ve Türkiye'ye Olan Bakışları/İlgisi

E1: “Velilerin bakış açısı da öğrencilerden farklı değil. Hatta velilerin tarihi süreçteki gözlemleri öğrencilere göre daha eskiye dayandığı için bakış açılarını olumlu yönde etkilemektedir. Velilerimizin 2011 yılından beri ilerleyen süreçte kendilerini en azından manevi anlamda borçlu hissetmeleri ve borçlarını sevgileriyle ödemeye çalıştıkları gözlemlenmektedir. Veliler içinde sadece bir grubu özellikle dışarda tutmam gerekiyor. Diaspora gruplarının olaylara bakışında farklılıklar görülebilmektedir.”

E2: “ Öğrenci velileri ile pek iletişime geçilememektedir. Belirli sayıda öğrenci ve velisiyle iletişime geçilmiştir. Onlar üzerinden genel bir yorum yapılacak olursa Olumlu anlamda bir algıları vardır. Türklere olan bakışın dışında öğrencilerinin Türkiye’de okumaları konusunda da ısrarcı ve isteklidir. Bazı veliler Somali’deki dini yaşamdan Türkiye’deki özgürlükçü yaşama çocuklarını gönderip kültürel olarak etkileneceğini düşünerek tedirgin ve şüpheli de yaklaşmaktadırlar. Türkiye’ye çocukları kesinlikle göndermeye sıcak bakıyorlar ama bu konuda da tedbirli yaklaşım bunu dile getirmekten de çekinmiyorlar. Temel konumuz olan Türkçe konusunda pek istekli değiller. Bazı veliler çocuklarının Türkçe konuşmasını istemektedir. Bu konuda Türk kurumlarından olan Türk hastanemize gittiklerinde oradaki doktorla Türkçe konuşmasını beklemektedir. Bu konuda hazırbulunuşluluk veya öz güven etkili olsa da Velinin bu konudaki yaklaşımı “neden konuşamıyor?” Şeklinde olmaktadır. Bu konuda velilerin istekli olması çocuklarının dil öğrenmesi konusunda olumlu yaklaşımı biz öğretmenleri de teşvik etmektedir. Velilerin öğrencilerini teşvik ettiği ve desteklediği belirtilebilir.”

E8: “Somali’deki veliler Türkiye’yi kardeş ülke olarak görüyorlar bu yüzden çocuklarının Türkçe öğrenmesi onlara mutluluk veriyor. Ayrıca çocuklarının Türkçe öğrenerek iyi bir eğitim veya iş imkanına sahip olacağını düşünüyorlar.”

E13: “Kursiyerlerimizin velileriyle görüşme imkânımız bulunmamaktadır. Fakat nadiren de olsa tanıma imkânı bulduğumuz velilerin kendileri de Türkçe öğrenmek istemektedirler. Türkiye’yi çok sevmektedirler. Çünkü kurslarımıza genel itibarıyla yüksek yaş grupları katılmaktadır”

E17: “Velilerin bakış açıları son derece olumlu ve bu anlamda çocuklarını motive etmeye çalışıyorlar. Özellikle maddi imkanları biraz iyileşmiş aileler Türkiye’de gayrimenkul yatırımı yapmaktalar. Dolayısıyla çocuklarının da Türkiye ve Türkçe ile olan algılarının daha iyi olması yönünde destek vermektedirler.”

3.2.5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğrencinin Başarısını Etkileyen Faktörler ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Bu bölümde öğretmenlerin süreç içerisindeki gözlemlerinden hareketle öğrenci başarısını etkileyen faktörler ile ilgili olarak öğretmen görüşleri alınmıştır. Bu başlık altında karşımıza öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi, istekli ve motive olma durumu, Türkçenin sosyal ve ekonomik hayattaki karşılığı gibi faktörler karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenler en temel faktör olarak öğrencinin istekli ve motivasyonu yüksek olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Yine Türkçenin iş hayatında işe yarayacağı düşüncesi özellikle SBÜ’de Türkçe öğrenen ve devamında sağlık ile ilgili bir alanda yüksek öğrenim alacak öğrenciler mezuniyetleri sonrasında bölgede faaliyet gösteren Türkiye-Somali Hastanesinde iş imkânı bulunması öğrencilerin istek ve motivasyonunu etkilediği belirtilmiştir.

E1: “ Hazır bulunmuşluk durumunun süreci etkileyen en önemli faktör olduğunu düşünmekteyim. Türkçe öğrenmek isteyen bir öğrencinin süreci başarılı bir şekilde ilerleyeceğine inanıyorum. Eğer öğrenci kendi isteğiyle dilimizi öğrenmek istiyorsa sonrasında materyal ve öğretici faktörünün önem taşıdığını düşünüyorum. Somali özelinde ise ülkelerin birbirine olan yaklaşımlarını öğrencilerin Türkçe öğrenmesini desteklemektedir. Öğrencilerin Üniversite hayallerinde sadece Türkiye olması da dili öğrenme noktasında öğrencilerin hazır bulunmuşluğunu artırmaktadır.”

E2 “Kursiyerin istekli ve motive olması. Kursu veren ile öğrenci arasındaki iletişimin sağlıklı olması. Karşılıklı sevgi ve saygı bağının kurulmuş olması. Eğiticinin kullandığı metot ve yöntemlerin verimli olması.”

E3: “Öğrencilerin dili öğrenmeye sevkeden unsurların güçlü olması dil öğretiminde başarıyı artırmaktadır. Türkiye özellikle Afrikada parlayan güçlü bir yıldız konumunda.

Bundan dolayı özellikle Somali gibi Türkiye ile yakın ilişkiler bulunan ülkelerde Türkçeye karşı ilgi ve öğrenme arzusunun kamçılacağına bizzat şahit oldum. Öğrenciler Türkçeyi öğrenirsek geleceğimiz olumlu etkilenir şeklinde düşünceleri başarılarını olumlu olarak etkilemektedir.”

E10: “Bence öğrencilerin Türkçe öğrenme başarılarını etkileyen en önemli öğe öğrencilerin motive olma durumlarıdır. İyi motive olmuş öğrencilerin başarı durumları daha iyi. Öğrencileri motive etmek için Türkiye ve Türk kültürü hakkında videolar izleterek Türkçeye ilgi duymalarını sağlayabiliriz. Mümkünse iyi organize edilmiş bir Türkiye gezisi, öğrencilerin Türkçeye ilgilerini ve Türkçe başarı durumlarını olumlu yönde etkileyecektir.”

E11: “Türkçeye karşı motivasyon ve ilgi, not tutma, düzenli çalışma ve pratik yapma”

E14: “Dil öğrenimin en önemli nedeni ihtiyaçtan kaynaklanıyor. Bunu özellikle yurt dışında yaşayan biri olarak kesinlikle gözlemlemiş bulunmaktayım. Eğer bir dil öğretiminde o dile ihtiyaç yoksa öğrenme gerçekleşmez. Kimse işine yaramayacak bir dili öğrenmek için istekli olmaz. Ayrıca şu da söylenebilir. Dili öğrenmek için o dilin ait olduğu topluma ilgi duymakta bunda etkilidir. Somali halkı Türkiye’yi ve Türk toplumunu sevdiği için kolay ve çabuk öğrenebiliyor. Lakin sevgisi Somali gibi ülkeler haricinde ihtiyaçtan dolayı öğrenim olabiliyor.”

K1: “Mogadişu özelinde bakıldığında bölgede yaşam şartlarının zorluğu, öğrencilerin Türkçe öğrenme başarılarını en yüksek oranda etkileyen etmen olarak karşımıza çıkıyor. Terör, ulaşım problemi, maddi sıkıntılar ve özellikle de bölgedeki kadınların yaşam standartlarının düşük olması, insanların eğitimdeki ve dil öğrenimindeki başarısını olumsuz anlamda etkiliyor.”

3.2.6. Sosyo-Kültürel Sorunlar

Bu başlık altında öğretmenler özellikle Somali’de karşımıza çıkan çok eşli evlilik, fazla kardeş sayısı, boşanmış ebeveynler, ebeveynlerden birinin ya da her ikisinin uzakta/ülke dışında çalışması gibi sebeplerin öğrenci başarısı üzerinde durulmuştur. Öğretmenler tarafından gözlemlenen çok eşli evlilik sebebi ile fazla kardeş sayısının velilerin öğrenci üzerindeki takibinin ve ilgisinin kısıtlı olmasına sebep olduğu ifade edilmiştir. Bazı ailelerde babanın 4 eşe sahip olduğu kardeş sayısının 12 ye kadar çıktığı yine görüşmelerde ifade edilmiştir. Bu durumun evde öğrencinin kişisel çalışma alanına sahip olma durumunu etkilediği için yine özellikle küçük yaşlarda evde veli tarafından öğrencinin ders çalışmasının takibini güçleştirdiği için öğrencinin okul dışında ders takibinin az olmasına sebep olmaktadır. Yine bazı öğrencilerin ebeveynlerinden bir tanesi ya da her ikisinin ülke dışında çalıştığı için öğrencilerin okul yurduna ya da akraba yanına bırakıldığı belirtilmiştir. Bunun sonucunda da yine veli takibi olmayan bazı öğrencilerde akademik başarının düşük olduğu katılımcı görüşlerinde ortaya çıkmıştır. Konu ile ilgili katılımcı görüşleri şu şekildedir:

E9: “Öğrencilerimin büyük çoğunluğu çok kardeşe sahip ve genelde babaları çok eşli oluyor. Bundan dolayı veli çocuğunun eğitim öğretimiyle ilgili olarak yetersiz kalıyor. Öğrenci okulda hem Türkçe hem diğer dersler ile ilgili eğitim alıyor. Türkçeye okul dışında maruz kalmadığı için evde takibi özellikle önemli. Fakat veli bu takibi yapamıyor. Bazı veliler veli toplantısına bile gelmiyorlar. Anne babası ayrı olan öğrencilerde bu durum daha problemlili olabiliyor. Öğrenci hem davranışsal problemler çıkarıyor hem de derslerde başarısız olabiliyor.”

E10: “Okulumuzda yurt olduğu için bazı öğrencilerimiz yurttan yatılı olarak kalıyor. Bunlar arasında evi okula uzak olan öğrenciler, başka şehirden gelen öğrenciler ve anne babası ülke dışında çalışan öğrenciler var. Bu öğrencilerin velileri okula çok az geliyorlar bazılarının ise hiç gelmiyor ya da çok nadir akrabası ziyarete geliyor. Öğrencinin akademik başarısı ve okul dersleri ile ilgili olarak takip konusunda eksik kalıyorlar. Bence bu durum özellikle küçük yaş gruplarında öğrencinin başarısını olumsuz etkiliyor.”

E19: “Okuldaki gözlemlerimden hareketle özellikle küçük sınıflarda bence veli takibi çok önemli. Okula sık gelen ve öğrencisini takip eden velilerin öğrencileri derslerde daha iyi oluyorlar ve ödevlerini daha iyi yapıyorlar. Takip konusunda ilgisiz kalan velilerin çocuklarında ödev yapma durumu ve Türkçe dersindeki başarısı biraz daha düşük kalıyor.”

3.2.7. İlave Katılımcı Görüşleri

Bu bölümde araştırmamıza katılım sağlayan katılımcıların ilave görüşlerine ve çalışma ile ilgili olarak eklemek istediklerine yer verilmiştir. Bu kapsamda E3 ve E5 kodlu öğretmenler ilave görüşlerini bildirmişlerdir. E4 kodlu öğretmen Mogadişu’da iklim sebebi ile hava çok sıcak olduğu için öğrenciler üzerinde sıcaktan kaynaklı çok çabuk gevşeme yaşandığını ve aslında dersin 15 dakikalık kısmından sonra verimin düştüğünü ifade etmiştir. Yine aynı öğretmen Somali kültürü içerisinde ayıp sayılmadığı ve normal karşılandığı için öğrencilerin bazı davranışsal problemlerinden bahsetmiştir.

E4: “Karşılaştığım kültürel sorunlar mevcuttur. Yerel halkın yaşantısı ve iklimin yaşantı üzerinde etkisi sebebiyle zaman farklı işlemektedir. Öğrenciler hiçbir zaman derse zamanında gelmemektedir. Derslerin 40 dakika diye düşünülmemesi lazım. 30 dakika ders içinde 15 dakika verimli geçmektedir. Ders içinde 15 dakikanın kaybolmasının nedeni de iklim (sıcak)tır. Okul binası eski olduğu için klima takılamamaktadır. Bu yüzden sınıfta kapı açık ders işleniyor. Okulun şehre hâkim bir tepede olması arka tarafının da Hint okyanusuna bakıyor olması sebebiyle aşırı rüzgâr almaktadır. Bu durumda kapı kapanınca aşırı sıcak. Açınca aşırı rüzgârlı olması dersi aşırı etkilemektedir. Bu çevresel sorunlar dersin verimini düşürmekte ve terleyip soğumadan kaynaklı belirli sağlık sorunları yaşamasına sebep olmaktadır.

Öğrenciler sosyal yaşamları içinde ayıp veya yanlış görmedikleri belli değerleri alamamalarından kaynaklı belirli davranışsal problemi vardır. İzinsiz kalem, defter, silgiyi alıp gitmeleri en temel sorundur. Bir diğeri ise sınıfta yere veya pencereden aşağı sürekli tükürme, gaz çıkarma, ders sırasında ayakkabıyı ve çorabı çıkarma gibi

davranışları mevcuttur. Belirli ölçüde düzeltilse de bu sorunlar ders sırasında dikkati, ilgiyi bozmaktadır.”

E3 kodlu öğretmen de ilave olarak Türkçe öğretme sürecinde öğrencinin daha önce karşılaşmadığı örnekler üzerinden değil de öğrencinin bildiği ve gördüğü şeyler üzerinden materyallerin yerleştirilmesi konusuna dikkat çekmiştir. Örneğin; 12 ay boyunca sıcak bir iklime sahip Somali’de “bir yılda dört mevsim var kışın kar yağar.” İçeriğinin Somalili bir öğrenci için anlamsız olduğunu düşünmektedir.

E3 *“Dil öğretimiyle tüm içerik bir tarafa gördüm ki dil, girdiğiniz sınıfın kendine ait sosyolojik ekonomik vb. yapıları göz önünde tutularak oranın şartlarına hedef kitlesinin özelliklerine çok bağlı. Bundan dolayı kaynaklar materyaller içerikler yerleştirilmeli. Misal alfabe öğretirken hayatında hiç görmediği “çilek” görseli ile değil çiçek görseli ile ç harfi hissettirilmeli. Ya da herkesin siyahi olduğu bir yerde hiç siyahi çocuk resmi olmayan kitaplar kullanılmamalı. Basılı materyaller yerel unsurları çok dikkate alamadığı bir gerçektir. Misal mevsimler “bir yılda dört mevsim var kışın kar yağar.” Somali anlamsız bir içerik. Yerel unsurlar o dile yakınlaşmayı sağlıyor. Yerel unsurlar başlangıçta işleri çok kolaylaştırıyor öğrencinin dil korkusunu da gideriyor*

A ile ayı demezdim. A ile Ancero derdim Çünkü Anjerodaki “a” ses Türkçedeki a sesi ile aynı. (Anjero bazlamanın incesi)”

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde Türkçe öğretmenleri ile yapmış olduğumuz görüşmelerden hareketle elde ettiğimiz veriler alanda bu kapsamda daha önce yapılmış çalışmalar kapsamında değerlendirilmiştir. Ardından sonuç ve öneriler bölümüne yer verilmiştir.

Tartışma

Son yıllarda hem Türkiye içerisinde hem de farklı ülkelerde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ve öğrenilmesine yönelik ilgi giderek artmaktadır. Türkiye’yi yükseköğretim için tercih eden öğrenci sayısı, üniversiteler bünyesinde kurulan Türkçe Öğretim Merkezlerinin sayısı, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programlarının açılış sıklığı, belediyeler ve özel kurumlar nezdinde açılan kurslar, Türkiye Maarif Vakfı tarafından yurt dışında açılan eğitim kurumu sayıları, Yunus Emre Enstitüsü tarafından açılan kurslara katılan öğrenci sayıları bu durumu destekler niteliktedir. Bu bağlamda yapılan çalışmaların sayısında da artış görülmektedir. Diğer tüm dillerde olduğu gibi Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinin de sağlıklı ve verimli yürütülebilmesi için alanda yapılan yol gösterici çalışmalar önem arz etmektedir. Süreç içerisinde karşılaşılan sorunların/zorlukların tespit edilmesine yönelik çalışmalar sürecin daha verimli yürütülmesine katkı sağlayacaktır. Özellikle Türkiye dışında Türkçe öğretimine yönelik çalışmalar önem arz etmektedir. Bu yönde yapılacak olan çalışmalar Türkiye’den ilgili ülkeye görevlendirilecek öğretmenler için birer başvuru kaynağı olacaktır. Çalışmamız kapsamında Türkiye dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları/zorlukları belirlemeye yönelik olarak Somali’de çeşitli kurum ve kuruluşlarda görev yapmış ve yapmakta olan Türkçe öğretmenleri ile yapmış olduğumuz görüşmelerden hareketle elde ettiğimiz veriler alanda bu kapsamda daha önce yapılmış çalışmalar kapsamında değerlendirilmiştir. Türkiye dışında (Somali) görev yapan öğretmenler ile yapılan görüşmelerden hareketle; Türkiye dışında farklı coğrafi bölgelerde gerek örgün eğitim gerek yaygın eğitim kapsamında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen farklı kültürlere

ve dil ailesine bağılı öğrenci gruplarının ve bu gruplara ders veren öğretmenlerin süreç içerisinde karşılaştıkları sorunların/zorlukların ayrı ayrı tespit edilmesinin gerekliliğı önem arz etmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve öğrenimi sürecinde karşılaşılan genel zorlukların/sorunların yanında öğretmen ve öğrencilerin ilgili coğrafi bölgeden, toplumun sosyokültürel yaşantısından, ebeveyn tutumlarından kaynaklı sorunlar da yaşamaktadırlar. Genel zorlukların yanı sıra bölgelere ve farklı gruplara yönelik çalışmaların yapılması süreci ve harcanan emeğı daha verimli hale getirecektir. Yukarıda da yer verdiğimiz üzere bu türden çalışmalar ilgili ülkenin sosyokültürel durumu, toplumun yaşantısı, ekonomik durumu, öğrencilerin özellikleri, ailelerin tutumu vb daha pek çok konuya dair bilgiler içereceğı için öğretmenlerin gittiğı yerde neyle karşılaşacağını önceden bilerek planlama yapabilmelerine imkân sağlayacaktır. Bu durum süreci ve harcanan emeğı hiç şüphesiz daha verimli hale getirecektir. Ayrıca Açık'ın (2008) çalışmasında çıkan sonuç bu tezimizi destekler niteliktedir. Bahsi geçen çalışmada öğrencilerin sosyokültürel yapılarının dikkate alınması gerektiğı ifade edilmiştir. Çalışmamız kapsamında Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi ve öğrenilmesi sürecini zor hale getiren ülkeden, aileden, öğrenciden kaynaklı farklı faktörlerin bulunduğunu tespit ettik. Erdil'de (2016) çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeyi zor kılan birçok faktör bulunduğunu ifade etmiştir. Bu sebeple farklılıkları dikkate alarak dil öğretim planlaması yapılması önem arz etmektedir. Hedef kitlenin özellikleri, ülkenin kültürü, sosyo-ekonomisi iyi bilinmeli bu doğrultuda yöntem ve teknik belirlenerek süreç yürütülmelidir. Can ve Can (2014) çalışmalarında yabancı dil öğretilen hedef kitlenin çevresinin kültürü, konuştuğı dil, ekonomik ve sosyal özellikleri farklılık gösterdiği için dil öğretim yöntemlerinin hiçbirinin tek başına yeterli olmayacağını belirtmiştir. Kalın Salı'nın (2018) çalışması incelendiğinde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen farklı kültür ve ana dile ait grupların karşılaştıkları sorunların/zorlukların ayrı ayrı tespit edilmesi gerekliliğı üzerinde durmuştur. Yine Şahin ve Kalın Salı (2018) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişilerin farklı gruplara mensup olmasından dolayı öğrenim/öğretim süreci içerisinde karşılaşılan zorlukların da farklılık gösterdiğini, sadece bir gruba yönelik çalışmaların sınırlı sayıda olduğunu ve bu gruplara yönelik sorun tespit çalışmalarının yararlı olacağını ifade etmişlerdir.

Çalışmamız kapsamında farklı lisans programlarından mezun olan öğretmenlerin çoğunluğu (f15) mesleğe başladığı ilk yıllarda kendini meslekî olarak yeterli görmediğini ifade etmiştir. Sürecin en temel unsurlarından birisi olan öğreticilerin yetiştirilmesi önem arz etmektedir. Barın (2004), çalışmasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunun ayrı bir disiplin olduğunu ve bu alanda görev alacak kişilerin yetiştirilmesinin çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Alanın mevcut ihtiyacı fakültelerin dil/öğretmenlik bölümlerinden karşılanmaktadır. İhtiyacı gidermeye yönelik bu çözüm aslında yeterli olmamaktadır. Çünkü ilgili Eğitim, Fen-Edebiyat Fakültesi bölümlerinin kuruluş amacı yabancılara Türkçe öğretimine yönelik öğretmen yetiştirme amacı taşımamaktadır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretecek öğretmenler de diğer yabancı dil öğretmenleri (İngilizce, Almanca Öğretmenliği vb.) gibi yabancı dil öğretmeni olarak yetiştirilmelidir. Bu alanda çalışacak öğretmenin ana dilinin Türkçe olması ya da Türkçe/Türk dili edebiyatı öğretmeni olması yeterli olmamaktadır. Bu alan uzmanlık gerektiren bir alandır (Yağmur, 2006). Türkçe öğretmenliği öğrencileri ana dilde Türkçe öğretimi yapmak üzere eğitim almaktadırlar. İlgili ana bilim dalının müfredatı içerisinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusu sadece bir dönemlik ders olarak gözükmektedir. Literatür taramasında bahsi geçen konunun (yabancılara Türkçe öğretimi lisans programı olmaması) bir sorun olarak görüldüğü anlaşılmaktadır (Büyükaslan, 2007; Göçer, 2009). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2010 yılında düzenlenen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği Çalıştayı” sonrasında ortaya konan çalıştay raporuna göre de üniversiteler bünyesinde bulunan mevcuttaki lisans programları bu amaçla kurulmamışlardır. Buradan hareketle Eğitim/Fen Edebiyat Fakültelerinden mezun olup Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında çalışacak öğreticilerin aslında mesleklerinin ilk yıllarında alan ile ilgili yeterli mesleki bilgiye sahip olmadıkları ya da sadece ön bilgiye sahip oldukları görülmektedir. Yapılan çalışmalar (Yıldız ve Tepeli, 2014; Çer, 2017) öğretmenlerin alanın gerektirdiği mesleki yeterliliğe ve bilgi birikimine sahip olmasının önemli olduğunu göstermektedir. Öğreticiler mezuniyetleri sonrasında alana özgü bilgi birikimini artırmak için yaygın olarak yine üniversiteler tarafından verilen bir aylık sertifika programlarına katılmaktadırlar.

Çalışmamız kapsamında elde ettiğimiz verilerden hareketle materyal eksikliği ve teknoloji yetersizliği de Somali’de bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin (f15) %62,5’i ellerindeki materyalleri yeterli bulmamaktadır ve Somali’de materyale erişmenin zorluğundan bahsetmektedir. Özellikle örgün eğitim kapsamında müfredat içerisinde diğer derslere ek olarak Türkçe öğrenen öğrenciler için ilgi çekici ve uygun materyalin bulunması süreci olumlu etkilemektedir. Arslan ve Adem’e (2010) göre de yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi için yeterli materyal bulunmamaktadır ve süreç bundan olumsuz etkilenmektedir. Yine Yağmur Şahin (2013) çalışmasında da materyal destekli eğitimin öğrencinin derse olan ilgisini olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Benzer bir görüş olarak öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik hazırlanan materyallerin öğrenci motivasyonuna olumlu katkı sağladığını Er, Biçer ve Bozkırlı (2012) çalışmalarında ifade etmektedirler. Yine örgün eğitim kapsamında ders veren öğretmenler Maarif Vakfı tarafından hazırlanan program ve ders kitapları öncesinde kullandıkları kitapların hedef kitleye uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda hedef kitlenin yaşına, seviyesine, gereksinimlerine uygun kitapların hazırlanması önem arz etmektedir. Candaş Karababa (2009) da çalışmasında 2009 yılı itibariyle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin düzeylerine ve çeşitliliğine uygun programların olmadığını ifade etmiştir. Maarif Vakfı tarafından ilgili program 2018 yılında hazırlanmaya başlamıştır. Katılımcılar teknoloji yetersizliği sebebi ile teknoloji tabanlı materyalleri kullanamadıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle küçük yaş grupları için ve öğrencilerin derse ilgisini çekebilmek adına birçok duyguya hitap eden görsel ve işitsel araçlar derslerde etkin bir şekilde kullanılmalıdır. Derman (2010) da çalışmasında görsel ve işitsel araçların derslerde etkin bir şekilde kullanılması gerektiğini ifade etmiştir.

Dil becerileri ile ilgili olarak öğretmenler öğrencilerin en çok yazma becerisinde zorlandıklarını, bazı öğrencilerin yazma dersini sevmediğini, yazma uygulamalarında basite kaçtıklarını ifade etmişlerdir. Yapılan çalışmalara bakıldığında zaman yazma becerisi ile ilgili benzer sorunların yaşandığı görülmektedir. Açık (2008) yabancı öğrencilerin en çok yazma becerisinde zorlandığını, Erol (2016) öğrencilerin en sevmediği ve zorlandığı becerinin yazma becerisi olduğunu tespit etmişlerdir.

Öğrencilerin dil bilgisi konularında öğrencilerin hâl eklerinde problem yaşadıkları, hiç kullanmadıkları ya da hatalı kullandıkları tespit edilmiştir. Literatürde yapılan çalışmalara bakıldığı zaman (Yağmur Şahin; 2013, Işıköglü; 2014, Önder ;2017, Şimşek; 2019, İpek ;2020) Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin hâl eklerinde problem yaşadıkları tespit edilmiştir. Yine öğrencilerin ı, ö, ü seslerinde sıkıntı yaşadıkları tespit edilmiştir. Şengül (2014) de çalışmasında Somalili öğrenciler ile ilgili benzer bir sonuç tespit etmiştir.

Süreci olumsuz etkileyen diğer bir sorun olarak ülkede okul dışında Türkçeye maruz kalma durumu olmadığı için öğrencilerin Türkçeyi ders ve okul dışında kullanamaması ve öğrendiklerini pratiğe dökememe durumudur. Kalın Salı (2018), Er, Biçer ve Bozkırlı'nın (2012) çalışmalarında da bu durum tespit edilmiştir.



Sonuç

Bu çalışmada, Türkiye dışında (Somali) yabancı dil olarak Türkçe öğreten Türkiye'den görevlendirilmiş öğretmenlerin süreç içerisinde karşılaştıkları sorunlar/zorluklar tespit edilmiştir. Hedeflenen amaca yönelik olarak katılımcılardan elde edilen veriler analiz edilmiştir. Analiz sonucundan elde edilen sonuçlar aşağıda verilmektedir. Sonuçların süreç içerisinde Somali'de görev alacak öğretmenlere faydalı olacağı kanaatindeyiz.

Somali'de görev alan öğretmenlerin süreç içerisinde karşılaştıkları zorluklar/sorunlar ile ilgili genel olarak ders saatleri, sınıf mevcutları, çok dilli eğitim, teknoloji yetersizliği, ara sınıflara öğrenci kabulü, öğrenci çekingenliği, dil becerileri, Türkçeyi sosyal hayatta aktif kullanamama, ödevler, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, gramer /telaffuz sorunları, uzun kayıt dönemi ile ilgili konularda zorluklar/sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

Örgün eğitim kapsamında derse giren öğretmenler, uzun kayıt dönemi/ara sınıflara öğrenci kabulü sebebi ile dersler başladıktan sonra sınıfa geç dâhil olan öğrencilerden çoğunun Türkçe dersinde problem yaşadığını, sınıf seviyesini yakalayamadığı, onlar için yapılan konuda başa dönmede eski öğrencilerin sıkıldığını gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Sınıf içerisinde bulunan eski ve yeni öğrenciler ile dersi yürütmenin öğretmenler için zorluk olduğu tespit edilmiştir.

Bölgede eğitim öğretim kız – erkek ayrı sınıflarda yapılmaktadır. Özellikle kız öğrencilerin çok çekingen olduğu için derslere aktif katılım sağlamadıkları, öğretmen odaklı bir ders sürecinin yürüdüğü, bazı kız öğrencilerin anlamadıkları konuyu dahi sormaya çekindikleri için süreç içerisinde Türkçe dersinde ve özellikle sınıf dışında konuşma imkânı olmadığı için konuşma becerisinde geri kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Hedef kitlenin Somali'de okul/ders dışında öğrendikleri kullanabilecekleri bir ortam olmadığı için öğrenciler öğrendiklerini pratiğe dökememektedirler. Özellikle Türkçeye maruz kalmama ile ilgili olarak konuşma ve yazma ile ilgili (iletişim kurma, form vb doldurma) olarak bir faaliyet yapamamaktadırlar. Özellikle bu iki beceride öğrencilerin

zorlandıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin ders içi yazma etkinliklerinde basite kaçtıkları yazmayı sevmedikleri ifade edilmiştir. Öğretmenlerin yönlendirmesi ile dinleme becerisi için kısıtlı olarak internet üzerinden film/dizi izleme, radyo dinleme gibi faaliyetler ve okuma becerisi için yardımcı okuma kitaplarını okuma etkinlikleri yapabildikleri anlaşılmıştır.

Öğretmenler özellikle dil öğretim standartlarının üzerinde olan öğrenci sayıları ile Türkçe öğretme sürecini yürütmenin zor olduğunu ve olumsuz etkilediğini ifade etmektedirler. Sınıf mevcudunun fazlalığı sebebi ile 40 dakikalık ders sürecinde öğrencilere gereken ilginin verilemediği, özellikle konuşmaktan çekinen öğrencilerle yeterince ilgilenilemediği düşünülmektedir. Ders saati içerisinde yeterli konuşma imkânına sahip olamayan bu öğrenciler dışarıda zaten Türkçeye maruz kalmadıkları için süreç içerisinde konuşma becerisinde sıkıntı yaşadıkları katılımcı görüşlerinden hareketle anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin farklı kademelerde derse girmesi ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısının fazla olmasının da ayrıca süreç için bir olumsuzluk olduğu anlaşılmıştır. Fazla ders saati ile birlikte özellikle ders dışı ödev kontrollerin zorlaştığı ifade edilmiştir. Öğrencinin hatalarını en somut olarak görebileceği ve öğretmen tarafından dönüt verilmesinin önemine binaen yazma ödevleri ve etkinlikleri önem arz etmektedir.

Yine diğer bir sorun olarak Somali’de Türkçe öğretimini destekleyici kaynak ve materyallere ulaşma imkânının olmayışı gelmektedir. Bu duruma bağlı olarak öğrenciler sadece ders kitabı ve öğretmenler tarafından verilen etkinlikler ile süreci götürmektedirler. En önemli materyal eksikliği olarak karşımıza sözlük eksikliği ile Türkçe öğretimini destekleyici yardımcı hikâye kitaplarının olmayışı çıkmaktadır. Bu durum öğrencinin sözlük kullanma alışkanlığını kazanmasını engellediği gibi ayrıca derslerde öğretmenin hedef dilin dışına çıkarak başka bir dil kullanmasına sebep olmaktadır. Örgün eğitim kapsamında eğitim alan öğrencilerin okul içerisinde akıllı telefon kullanması da yasak olduğu için sözlük uygulamaları da kullanılamamaktadır. Öğretmenler kısıtlı ders süresi içerisinde de her zaman sorulan kelimenin jest ve mimikler ile anlatılmasının ya da görselinin gösterilmesinin zor olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler öğrenme ortamının teknolojik olarak yetersiz

olmasının da süreci olumsuz etkilediğini ifade etmektedirler. Bu durum ayrıca öğretmenlerin sınıf içerisinde çok yönlü materyal kullanmasını da engellemektedir. Ayrıca okul dışında da öğrencinin teknolojik imkânlara erişiminin kısıtlı olması, öğrencinin kişisel bilgisayara sahip olmaması ve teknolojik okur yazarlığının kısıtlı olması sebebiyle öğrencinin kendi imkânları ile Türkçe öğretimini destekleyici materyallere ulaşamadığı anlaşılmaktadır.

Kullanılan materyallerin örgün/yaygın eğitime uygunluğu ile ilgili olarak Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan setlerin örgün eğitim kapsamında kullanıma çok uygun olmadığı ve yine Sağlık Bilimleri Üniversitesinde sağlık alanında Türkçe olarak eğitime devam edecek öğrenciler için de yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca bölgede yaşanan güvenlik sorunları hem öğrenciler hem de öğretmenler için hem de Türkçe öğretim süreci için sorun oluşturmaktadır. Bölgedeki yaşanan terör tehditleri ya da terör saldırıları sonrası yolların kapanması ile öğrenciler okula ulaşım sorunu yaşadıkları için derslerden geri kalmaktadırlar. Bu tehditler sebebi ile okula verilen aralar sebebi ile öğrenciler süreçten kopmakta ve olumsuz etkilenmektedirler. Güvenlik gerekçesi ile de okul dışında etkinlik/aktivite yapılamamaktadır. Yine saldırılarda yakınlarını kaybeden öğrencilerin psikolojik olarak sorun yaşadığı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenler de güvenlik gerekçesi ile dışarı çıkamamanın etkisi ve sosyal yaşantı eksikliği sebebi ile motivasyon düşüklüğü yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Somali'de karşımıza çıkan diğer bir konu çok eşli evlilik, fazla kardeş sayısı, boşanmış ebeveynler, ebeveynlerden birinin ya da her ikisinin uzakta/ülke dışında çalışması gibi sebeplerin öğrenci başarısını etkilediğidir. Bu durumlar özellikle küçük yaş grubunda velinin öğrenci takibini zorlaştırdığı için bu öğrencilerin derslerde sorun yaşadıkları öğretmenler tarafından gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin gerek sınıf içi ve sınıf dışı gözlemleri gerekse yazma ve konuşma becerilerinden hareketle tespit ettikleri ve çalışma kapsamında ifade ettikleri gramer ve telaffuz sorunları benzer tespitlerdir. Özellikle noktalı harflerin telaffuzu ve hatalı yazımı karşımıza çıkmaktadır. Yine İngilizceden hareketle bazı öğrencilerin A-E, İ- E seslerini karıştırdıkları, C sesi yerine J yazdıkları, Ş sesinin yazımı, ö, ü seslerinin telaffuzu, aitlik

ekleri ve hâl ekleri, şahıs ekleri konusunda zorluk yaşadıkları, hâl eklerini karıştırdıkları ya da hiç kullanmadıkları ifade edilmiştir.

Son olarak katılımcılar, öğrenci ve velilerin genel anlamda Türkiye'yi sevdiklerini olumsuz bir yargı taşımadıklarını ifade etmişlerdir.

Öneriler

Bu bölümde Türkiye dışında eğitim öğretim faaliyeti yürüten kurum ve kuruluşlar ile Türkiye dışında görev alacak öğretmenler için faydalı olacağı düşünülen önerilere yer verilmiştir.

- Yurt dışında eğitim faaliyeti yürütülen ülkelerin; toplumsal ve kültürel yapısı, hassasiyetleri araştırılmalı ve ilgili ülkeye görevlendirilecek öğretmenler ile görev öncesi paylaşılmalıdır.

- Yine faaliyetle bulunan ilgili ülkelerin dili ve Türkçe arasındaki benzerlikler ve farklılıkları tespit edecek çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışma sonuçlarının ilgili ülkede görev alacak öğretmenler ile paylaşılması dil öğretim sürecini olumlu etkileyecektir.

- Türkçe öğretimi süreci ile ilgili olarak ülkelerde yapılacak olan sorun tespit çalışmaları süreci daha etkin ve verimli kullanmak açısından faydalı olacaktır. Sonrasında görev alacak öğretmenler hedef kitlesini tanıyarak neyle karşılaşacağını bilerek görevine başlayacaktır.

- Somali, Afganistan gibi siyasi ve sosyal problemleri olan ülkelerde görev alacak öğretmenlerin psikolojik olarak kendisini hazırlaması gerekmektedir. Bu doğrultuda görev alacak öğretmenlere görev öncesi oryantasyon programı faydalı olacaktır.

- Sözlük çalışmalarına hız verilmeli ve ilgili ülkelerin dili ile Türkçe arasında öğrencilerin kullanabileceği sözlükler hazırlanmalı ve sahaya ulaştırılmalıdır.

- Dil becerilerini destekleyici materyaller hazırlanmalıdır. Özellikle Türkçe öğretimini destekleyici yardımcı okuma kitaplarının olmayışı öğrencileri sadece ders kitabındaki metinlere bağlı kılmaktadır.

- Öğretmenlerin meslekî gelişimi için ihtiyaç analizi yapılarak öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu konuları ile ilgili destekleyici hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.
- Öğrencilerin okul dışında öğrendiklerini pratiğe dökebileceği ortamları oluşturacak aktiviteler planlanmalıdır.
- Küçük yaş grubundaki öğrenciler için veliler ile iş birliği halinde süreç takip edilmelidir.
- Yurt dışında planlanan özel amaçlı Türkçe öğretimi için hedef kitleye (Sağlık personeli, askerî personel) ve amaca uygun materyaller hazırlanmalıdır.
- Yurt dışındaki sınıfların homojen yapılarını (aynı kültür, din, ırk vb.) dikkate alarak etkinlikler planlanmalıdır.
- Ara sınıflara öğrenci kabulünden dolayı kitap çalışmalarında sarmallık göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca bölgesel hassasiyetlere dikkat edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Abdulahi Shoble, M. (2020). Somali’de Din Eğitimi Sistemi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Açık, F. (2008). “Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri.”, *Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*, s. 1-10.
- Ağar, M. E. (2006). “Türkçe öğretiminin tarihçesi”, *International Journal of Human Sciences*, 1 (1), s. 1-10.
- Ak Başoğul, D. ve Can, F. S. (2014). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Balkanlı Öğrencilerin Yazılı Anlatımda Yaptıkları Hatalar Üzerine Tespitler.”, *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 10, 100-119.
- Akhmetova İ. (2017). Kazakistan'da Türkiye Türkçesi Öğretiminde Sıfat-Fiiller Konusunda Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akkaya, A. ve Gün, M. (2016). “Araplara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar: Ürdün Örneği.”, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11 (19), 9-18.
- Aksan, D. (2015). *Her Yönüyle Dil-Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Türk Dil Kurumu Yayınları: Ankara.
- Alegöz, H. İ. (2013). Uluslararası ilişkilerde insani diplomasinin rolü: Türkiye-Somali örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Alshirah, M. (2013). Arap Kökenli Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Zorluklar ve Çözüm Önerileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alyılmaz, C. (2010). “Türkçe Öğretiminin Sorunları”, *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5 (3), 728-749.
- Alyılmaz, S. (2018). “Türkçe Öğretiminde Hedef Kitlenin/“Öğrenen”in Önemi”, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7 (4), 2452-2463.
- Arhan, A. (2015). Türkçe Öğrenen Mısırlı Öğrencilerin Yazılı Anlatımında Yaptıkları Ad Durum Eki Yanlıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, M. ve Adem, E. (2010). “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Görsel ve İşitsel Araçların Etkin Kullanımı”, *Dil Dergisi*, 147, 63-86.
- Arslan, M. ve Klicic, E. (2015). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisinin Gelişiminde Karşılaşılan Sorunlar: Bosna Hersek Örneği”, *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (2), 169-182.
- Arslan, M. (2012). “Tarihi Süreçte Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi-Öğrenimi Çalışmaları”, *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi/KSU Journal of Social Sciences*, 9 (2), 167-188.
- Avcı, M. (2019). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İletişimsel Yöntemin Öğrencilerin Konuşma Tutum ve Başarılarına Etkisi (Somali Örneği)*. Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Balcı, M. (2016). “Tarihi Seyrinde Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi I: Cumhuriyet Dönemi Öncesi Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi”. H. Develi, C. Yıldız, M. Balcı, İ. Gültekin, D. Melanlıoğlu (ed). *İçinde Uygulamalı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı-I* (s. 43-133). İstanbul: Kesit Yayınları.

- Balcı, M. ve Melanlıoğlu, D. (2016). “Ana Dili Konuşuru Olmayan Öğreticilerin Görüşlerine Göre Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi”, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5 (2), 986-1004.
- Bakır, S. (2014). Türkiye’deki yabancılara Türkçe öğretim merkezleri ve Atatürk Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (Dilmer). Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, 51, 435-456.
- Barın, E. (2004). “Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler”, *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (1) , 19-30.
- Bayraktar, N. (2003). “Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi”, *Dil Dergisi*, (119), 58-71.
- Biçer, N. (2012). “Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi”, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1 (4), 107-133.
- Bingöl, O. (2013). “Somali’de Barış ve Kalkınma Sürecinde Türkiye’nin Rolü”, *Akademik Bakış*, 7 (13), 81-106.
- Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) İnsanî kalkınma raporu, 1998: s, 69; 2001: s. 82.
- Boylu, E. (2014). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Temel Seviyedeki İrani Öğrencilerin Yazma Problemleri”, *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 6 (2), 335-349.
- Boylu, E. ve Başar U. (2016). “Türkçe Öğretim Merkezlerinin Güncel Durumu ve Standartlaştırılması Üzerine”, *Asos Journal Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 4, Sayı: 24, 309-324.
- Buugga Af-Somaaliga, (2016). *Jamhuuriyadda Somaliland Wasaradda Waxbarashada Iyo Sayniska*, Hargeysa Somaliland: Waxa Daabacay HEMA Books.

- Büyükaslan, A. (2007). “Yabancı Dil Türkçenin Öğretilmesinde Yeni Yöntemler: Bilişim Uygulamaları Çözüm Önerileri”, *Department D” etudes Turques Turcologue u-strasbourg, Strasbourg*, 30 (05), 1-17.
- Can, E. ve Can, C. I. (2014). “Türkiye’de İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar”, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 43-63.
- Candaş Karababa, Z. C. (2009). “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (2), 265-277.
- Chang, W. (2016). Tayvan’da Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çağlayan, B. (2009). “Arnavutluk’ta Türkçe Öğrenenlerde Karşılaşılan Telaffuz Hatalarının Sebepleri ve Çözüm Yolları”, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yeni Çalışmalar, 8. Dünyada Türkçe Öğretimi Sempozyumu Bildirileri*, 6-7 Mart 2009. Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 341-346.
- Çer, E. (2017). “Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Öğretimine Yönelik Yeterlilikleri”, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 68-89.
- Çilingir, A. (2017). “İletişim Alanında İçerik Analizi Yöntemi Kullanılarak Yapılan Yüksek Lisans ve Doktora Tezleri Üzerine Bir İnceleme”, *Erciyes İletişim Dergisi*, 5 (1), 148-160. DOI: 10.17680/erciyesakademia.291891.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2011). “A Qualitative Interview Method: Focus Group Interview”, *Journal of Theoretical Educational Science*, 4 (1) , 95-107. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/akukeg/issue/29342/313994>.
- Daşdemir, İ. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Atlas Akademik Basım Yayın Dağıtım: Ankara.

- Demir, T. ve Güleç, İ. (2015). “ABD Uyruklu Öğrencilerin A1 Düzeyinde Türkçe Ünlü Sesletiminde Karşılaştıkları Ortak Sorunlar, Koç Üniversitesi Örneği”, Güleç, İ., Sağlam, H. İ. ve Akgün, Ö. E. (Haz.). *IV. Sakarya 'da Eğitim Araştırmaları Kongresi: Bildiriler Kitabı: Sakarya*. (120-134), Sakarya Üniversitesi Basımevi, Sakarya.
- Demirci, M. ve Dinçaslan, F. M. (2016). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Durum Ekli Tamlayıcıları Kullanımı”, *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 12 (5), 1011-1040.
- Derman, S. (2010). “Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğreniminde karşılaştıkları sorunlar”, *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (29), 227-247.
- Doğan B. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde MEB Öğretmenlerinin Yaşadıkları Zorluklar (Esenyurt Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Eker, S. (2019). *Çağdaş Türk Dili*. Grafiker Yayınları: Ankara.
- Emin Avcı, F. Z. (2018). Temel Seviyede Seçmeli Ders Olarak Türkçe Öğrenen Yabancıların Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Tunus Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Er, O., Biçer, N., ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi”. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1 (2), 51-69.
- Ercilasun, A. B. ve Akkoyunlu, Z. (2015). *Kâşgarlı Mahmud Dîvânu Lugâti 't-Türk*. Türk Dil Kurumu Yayınları: Ankara.
- Erdil, M. (2016). TÖMER'de Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenmeye İlişkin Kaygı Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

- Ergin, M. (2007). *Türk Dil Bilgisi*. Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım: İstanbul.
- Erol, H. F. (2016). “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi”. Faruk Yıldırım ve Burak Tüfekçioğlu (ed) içinde *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*, 177-2014, Pegem Akademi: Ankara.
- Erten Dalak, H. D. ve Mercan, Ö. (2017). “Suudi Öğrenenlerin Arapçada Olmayıp Türkçede Olan Ünsüz Seslerde Yaptığı Telaffuz Hatalarının Analizi”, *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 10-18.
- Fathi, A. A. (2016). *Iraklı Öğrencilerin Yabancı Dil Türkçe Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Göçer A. ve Moğul S. (2011). “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış”, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 6/3 Summer 2011, 797-810.
- Göçer, A. (2009). “Türkiye’de Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Uygulamalarına Yönelik Nitel Bir Araştırma”, *Dil Dergisi*, (145), 28-47.
- Gökçebağ, D. (2018). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Yunanlıların Yaptıkları Dilbilgisel Hataların İncelenmesi”, *International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language*, 1 (2), 100-116.
- Gökdoğan, E., Yiğit, S. ve Ekmekçi V. (2015). “Ana Dili Arapça Olan Öğrencilerin A2 Konuşma Becerisi Sınavlarındaki Dil Bilgisiyle İlgili Ortak Hataların Tespiti”, *Turkophone*, 2 (1), 46-51.
- Griffiths, C. (2003). “Patterns of Language Learning Strategy Use”, *System*, 31 (3), 367-383.
- Güçlü, İdris (2019). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri Teknik – Yaklaşım-Uygulama*. Atlas Akademik Basım Yayın Dağıtım: Ankara.
- Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Akçağ Yayınları: Ankara.

- İslioğlu S. (2015). Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- İslioğlu, S. (2014). “Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde nesne durum ekinin kullanımı ile ilgili yanlışlar ve çözüm önerileri”, *Route Educational and Social Science Journal* Volume 1 (2), 101-115.
- İşık, P. ve İşık, Ö. F. (2020). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Çinli Öğrencilerde Alfabe Sorunu: Zhejiang Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi Örneği”, *ESTÜDAM Eğitim Dergisi*, 5 (1), s. 1-12.
- İbragiç, İ. (2017). Bosna Hersek'te İlköğretimde Yabancı Dil Olarak Türkçe A Düzeyinde Yazma Sorunları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- İnan, K. (2014). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlıların Yazılı Anlatımlarının Hata Analizi Bağlamında Değerlendirilmesi”, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (9), 619-649.
- İpek, S. (2020). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Somalili Öğrencilerin Yazma Becerileri ve Yazma Kaygıları Üzerine Bir İnceleme. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- İşcan, A. (2018). “Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi”, Abdullah Şahin (ed) içinde *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler*, 3-30, 2. Baskı, Pegem Akademi: Ankara.
- Jeon, K. (2017). Güney Kore Üniversitelerinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerisinde Karşılaştıkları Sorunlar, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.

- Kalandia, İ. (2016). Türkçe Öğrenen Gürcü Öğrencilerin Türkçe Zamanları Öğrenirken Karşılaştıkları Zorlukların İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kalın Salı, F. (2020). Kuzey Makedonya'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Karşılaştıkları Zorluklar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Kalın Salı, M. (2018) Yunan Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Kara, M. (2013). “Zenica Üniversitesi Türkoloji Bölümündeki Boşnak Öğrencilerin Türkçe Metin Okumadaki Sorunları”, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (4), 939-950.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Nobel Yayın: Ankara.
- Kavas, A. (2009). “Somali Tarihi”, *TDV İslam Ansiklopedisi (DİA)*, İstanbul: TDV İslam Araştırmalar Merkezi (İSAM), C 37, s. 373-376.
- Keklik, H. (2021). *Türkçe Öğrenen Somalili Öğrencilerin Sözlü Anlatılarındaki Fiil Varlığı ve Fiil- Tamlayıcı İlişkisi Üzerine Bir İnceleme*. Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Kesik, C. ve Çiğerci F. M. (2020). “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminin Tarihçesi ve Günümüzdeki Durumu”, Fatih Mehmet Çiğerci (ed). *İlkokul Öğrencilerine Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi*, 1-11. Pegem Akademi, Ankara.
- Khomeniuk, A. (2020). “Ukrayna’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Bir İnceleme”, *International Journal of Teaching Turkish as a Foreign Language*, 3 (1), 5-22.

- Kırbaş, G. (2017). Türkçe Öğrenen Ürdünlü Öğrencilerin A2 Düzeyi Yazma Becerisinde Karşılaştıkları Güçlükler, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Lewis, I.M. (2002). *A Modern History of the Somali*, Ohio University Press Scott Quadrangle Athens, USA.
- Maden, S. ve İşcan, A. (2018). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Amaç ve Sorunlar (Hindistan Örneği)”, *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (5), 23-37.
- Mahamat Oumar, A. (2020). “21. Yüzyılda Afrika Boynuzu'nun Uluslararası Politikada Önemi”, *Akdeniz Havzası ve Afrika Medeniyetleri Dergisi*, 2 (2), 58-69. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akaf/issue/58349/833620>.
- Mccracke, Grant (1988). *The Long Interview*. Sage Publications: Londra.
- Mckay, S. L. ve Hornberger, N. H. (eds) (2009). *Sociolinguistics And Language Teaching*, Cambridge.
- Ministry Of National Planning & Coordination Repeublic of Somaliland (2003). *Somaliland in Figures Book*, Somaliland, Hargeisa.
- Moralı, G. (2018). “Suriyeli Mülteci Çocuklara Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar”, *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8 (15), 1426-1449.
- Mufleh, S. (2017). Türkçe Öğrenen Arap Öğrencilerin Yazma Becerilerinde Karşılaşılan Sorunlar, Bunlara Yönelik Öğrenci Görüşleri ve Öneriler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mukhtar, Mohamed Haji (1947). *Historical dictionary of Somalia / Mohamed Haji Mukhtar*.—New ed 2003.

- Nilsson, Morgan (2020). *A Few Things About Somali*, University Of Gothenburg Department Of Languages And Literatures P.O.B. 200 • Se 405 30 Gothenburg • Sweden.
- Nurlu, M. ve Kutlu, A. (2015). “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Temel Seviye A1 Yazma Sorunları: Afganistan Örneği”, *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 25(2), 67-87.
- Orakçı, S. (2018). *Somali*, İstanbul: İNSAMER.
- Ormanşahin, A. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar (Üsküp Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Osmanbegoviç-Baksiç, S. ve Arslan, M. (2013). “Bosna Hersek’te Türkçe Öğretimi ve Öğrenciler Açısından Problemleri”, *Dede Korkut Uluslararası Türk Dili ve Araştırmaları Dergisi*, 3, 100-112.
- Önder, A. (2017). Türkçe öğrenen yabancıların yazılı anlatım yanlışlarının çözümlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Özdemir, C. (2018). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi”, *Кыргыз Республикасынын Билим Берүү Жана Илим Министрлиги Министерство Образования И Науки Кыргызской Республики Ministry Of Education and Science Of The Kyrgyz Republic*, 58.
- Özdemir, S. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğreten üniversitelerin kur uygulamaları*. International Congress of Education and Science, Turkey
- Özkan, M. (2014). *Doğu Afrika Jeopolitiği ve Türkiye ’nin Doğu Afrika Politikası*. SETA.

- Polat, H. (2014). Türkçe Öğrenen Rusların Yazılı Anlatımlarında Yaptıkları Dil Yanlılıkları Üzerine Bir Araştırma. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Politics, Language, and Thought: The Somali Experience. By David D. Laitin. Chicago: University of Chicago Press, 1977.
- Salah, M. O. (2015). Kuzey Somali’de Osmanlı Hâkimiyeti. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Sayed, R. A. M. (2017). Türkiye’de Türkçe Öğrenen Arap Öğrencilerle Mısır’da Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerisi Gelişiminin Karşılaştırılması ve Çözüm Önerileri (Mısır Yunus Emre Enstitüsü ve Gazi TÖMER Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sıradağ, A. (2016). “Türkiye-Somali İlişkileri: Sebepler, Dinamikler ve Meydan Okumalar”, *Ortadoğu Yıllığı Dergisi*, 697-713.
- Skehan, P. (1991). *Individual Differences in Second-Language Learning*, New York.
- Şahin, A. ve Kalın Salı, M. (2018). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Stratejileri Üzerine Bir Araştırma: ÇOMÜ TÖMER Örneği”, *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (2), 40-49. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kusob/issue/41879/503744>.
- Şahin, G. (2019). *Somali Barış, İstikrar ve Kurumsallaşma*. Milli Savunma Üniversitesi Yayınları: İstanbul.
- Şimşek, P. (2019) *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Ana Dil ve Dil Ailesi Etkisi*. Pegem Akademi: İkinci Baskı: Ankara.
- Şengül, K. (2014). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Alfabe Sorunu. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 3 (1), 325-339 . DOI: 10.7884/teke.245

- Taylan, N. (1987). *Somali Tarihine Kısa Bir Bakış ve Geçmişte ve Bugün Türk – Somali İlişkileri*. İstanbul Üniversitesi Devlet İşletmeciliği Araştırma ve Uygulama Merkezi: İstanbul.
- TDK (Türk Dil Kurumu), (2011). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Temizyürek, F., Başar, U. ve Boylu, E. (2016). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İrani'lara Birden Fazla (Çok) Çatılı Fiillerin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar”, *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 4 (7), 203-219.
- Tuna, O. N. (1990). *Sümer ve Türk Dillerinin Tarihi İlgisi İle Türk Dilinin Yaşı Meselesi*. TDK Yayınları: Ankara.
- Tüm, G. (2012). “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Belaruslu Öğrencilerin Türkçede Yaptıkları Hataların Nedenleri”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 418-429.
- Türker, A. (2019). *Yaratıcı Yazma Tekniklerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Becerilerine Etkisi: Somali Örneği*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Türnüklü, D. A. (2000). “Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi”, 24 (24), 543-559. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10372/126941>.
- Ungan, S. (2015). “Avrupa Birliğinin Dil Öğretimine Karşı Tutumu ve Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi”, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (15), 217-226.
- Ünal, K., Taşkaya, S. M. ve Ersoy, G. (2018). “Suriyeli Göçmenlerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (2), 134-149.

- Ünlü, H. (2011). “Türkiye’de ve Dünyada Türkçenin Yabancılara Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1 (1), 1-11.
- Yağcı, G. (2017). “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Belarus Örneği”, *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 65 (1), 191-199.
- Yağmur Şahin, E. (2013a). “Arnavutluk’taki Türkçe Öğretmenlerinin Türkçenin Etkili Öğretimi Üzerine Görüşlerinin İncelenmesi: Bir Durum Çalışması”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (23), 57-79.
- Yağmur Şahin, E (2013b). “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ek yanlışları”, *Tarih Okulu Dergisi*, 6 (XV), s. 433-449.
- Yağmur, K. (2006). “Batı Avrupa’da Türkçe Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri”, *Dil Dergisi*, (134), 31-48.
- Yeşilyurt, E. (2016). “Osmanlı Döneminde İngilizlere Türkçe Öğretmek Amacıyla Yazılan Kitapların Dil Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi”, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4 (3), 277-294.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Yıldız, Ü. ve Tepeli, Y. (2014). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmen Yeterlilikleri Üzerine Bir Çalışma”, *International Journal of Language Academy*, 2 (4), 564-578.

Elektronik Kaynaklar:

<https://www.star.com.tr/yazar/somalide-yeni-bir-devlet-insa-ediyoruz-yazi-714006/>

(Erişim Tarihi: 07.02.2022)

<http://dergipark.gov.tr/ksbd/issue/16226/169931> (Erişim Tarihi: 08.01.2022).

http://file.setav.org/Files/Pdf/20141021153934_40_somali_web.pdf (Erişim Tarihi: 07.02.2022)

<http://www.dilbilimi.net> (Erişim Tarihi: 09.02.2022)

http://www.dilbilimi.net/tomer_ve_dil_merkezleri.html (Erişim Tarihi: 09.02.2022)

<https://cdn.islamansiklopedisi.org.tr/dosya/37/C37024143.pdf> (Erişim Tarihi: 16.04.2022)

https://it.wikipedia.org/wiki/File:Federation_Som%C3%A1li.png (Erişim Tarihi: 03.01.2022).

<https://qha.com.tr/haberler/turkiye-11-ulkenin-ordusuna-turkce-ogretiyor/153205/> (Erişim Tarihi: 18.01.2022).

<https://turkiyemaarif.org/page/42-DUNYADA-MAARIF-16> (Erişim Tarihi: 10.02.2022)

<https://www.aa.com.tr/en/turkey/somalia-and-somaliland-sign-ankara-communicue/255372> (Erişim Tarihi: 07.02.2022)

<https://www.aa.com.tr/tr/egitim/turkce-gelecegin-en-onemli-10-diliarasinda/203072#:~:text=British%20Council'%C4%B1n%20yay%C4%B1mlad%C4%B1%C4%9F%C4%B1%20Gelece%C4%9Fin,e%C4%9Fitim%20%C3%A7al%C4%B1%C5%9Fmalar%C4%B1%20i%C3%A7in%20%C3%B6nemli%20olacak> (Erişim Tarihi: 25.01.2022).

<https://www.mfa.gov.tr/turkiye-somali-siyasi-iliskileri.tr.mfa> (Erişim Tarihi: 13.01.2022).

<https://www.mfa.gov.tr/turkiye-somali-siyasi-iliskileri.tr.mfa> (Erişim Tarihi: 17.01.2022).

<https://www.omniglot.com/writing/somali.htm#osmanya> (Erişim Tarihi: 05.02.2022).

<https://www.trthaber.com/haber/gundem/kilicdaroglu-somalide-7591.html> (Erişim Tarihi: 17.01.2022).

https://www.yee.org.tr/sites/default/files/yayin/yee_2019_v2_31122020.pdf (Erişim Tarihi: 10.02.2022)

<https://istatistik.yok.gov.tr> (Erişim tarihi: 25.04.2022)

<https://turkiyemaarif.org/page/553-DUNYADA-MAARIF-16> (Erişim Tarihi: 25.04.2022)

http://www.dilbilimi.net/tomer_ve_dil_merkezleri.html (Erişim Tarihi: 10.06.2022)

<https://www.yee.org.tr/tr/kurumsal/yunus-emre-enstitusu> (Erişim Tarihi: 10.06.2022)

https://yee.org.tr/sites/default/files/yayin/faaliyet_raporu_2021_28.06_kucuk.pdf (Erişim Tarihi: 10.06.2022)

<https://turkiyemaarif.org/uploads/TanitimKataloguTR.pdf> (Erişim Tarihi: 10.06.2022)

<https://turkiyemaarif.org/list/1580-YAYINLARIMIZ-242> (Erişim Tarihi: 10.06.2022)

www.istanbuleducationsummit.com (Erişim tarihi: 10.06.2022)

<https://turkiyemaarif.org/uploads/FaaliyetRaporu/TR1.pdf> (Erişim Tarihi: 10.06.2022)

<https://www.ytb.gov.tr/kurumsal/baskanligimiz-2> (Erişim Tarihi: 10.06.2022)

<https://www.ytb.gov.tr/uluslararası-ogrenciler/türkiye-bursları> (Erişim Tarihi: 10.06.2022)

www.tdv.org.tr-TR/kurumsal/ (Erişim tarihi: 10.06.2022)

<https://tdv.org.tr-TR/faaliyetlerimiz/> (Erişim tarihi: 10.06.2022)

<https://tdvmedia.blob.core.windows.net/tdv/MedyaOdas%C4%B1/Raporlar/TDV%20-%20Faaliyet%20Raporu%20-%202020.pdf> (Erişim tarihi: 10.06.2022)

<https://tdvmedia.blob.core.windows.net/tdv/MedyaOdas%C4%B1/Raporlar/TDV%20Faaliyet%20Raporu%202021.pdf> (Erişim tarihi: 10.06.2022)

<https://smrtesbf.sbu.edu.tr/EgitimBilgileri/AcilYardimVeAfetYonetimiProgramiDersMufredati> (Erişim tarihi: 10.06.2022)

<https://iyilikokuluodulleri.com/sayfa/yetim-okullari> (Erişim Tarihi: 15.06.2022)

https://www.denizfeneri.org.tr/bagisci/afrika_137/somali_58/ (Erişim Tarihi: 15.06.2022)

<https://shcas.shnu.edu.cn/upload/article/files/f4/e2/4c0522234a98a0a7ed66aec4d4e2/7b2a673e-fa6e-4c1b-835d-2eb34c65098e.pdf>

<https://morgannilsson.se/AFewThingsAboutSomali.pdf> (Erişim Tarihi: 15.06.2022)

EK 7 GÖRÜŞME FORMU YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETMENİ GÖRÜŞME FORMU

A. KİŞİSEL BİLGİLER

1. Adınız:
2. Soyadınız:
3. Yaşınız:

B. Eğitim Bilgileri

4. Eğitim Durumunuz (Lisans, YL) lisans
5. Mezuniyetiniz (Türkçe Öğrt., Türk Dili ve Edebiyatı Öğrt., Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, vb.)
6. Formasyon Durumu:
7. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Öğretmen Sertifikanız Var mı?

C. Çalışma Bilgileri

8. Çalıştığınız Ülke ve Şehir:
9. Çalıştığınız Okul:
10. Hangi kademelerde derslere giriyorsunuz?
11. Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretimi alanında ne kadar süredir çalışıyorsunuz?
12. Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi hangi yaş gruplarına veriyorsunuz?

D. Sorular

1. Bölüm

1. Yurt dışında çalışmaya karar verme süreçlerinizde hangi sebepler etkili oldu? Lütfen açıklayınız.
2. Yabancılara Türkçe öğretmenliğine başladığınız ilk yıllarda kendinizi alanda yeterli görüyor muydunuz? Açıklayınız.

2. Bölüm

12. Sizce haftalık Türkçe ders saati yeterli mi? Değilse sizce ideal ders saati ne kadar olmalı?

13. YD Türkçe öğretiminde kullandığınız materyaller nelerdir? Yeterli materyale sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?

14. Kullandığınız materyallerin örgün/yaygın eğitime uygun olduğunu düşünüyor musunuz?

15. Sizce öğrencilerin Türkçeye, Türkiye'ye ve Türklere bakışları; Türkçe, Türkiye ve Türk algıları nasıl?

16. Türkçe öğretirken karşılaştığınız zorluklar /sorunlar nelerdir?

17. Sizce öğrenciler Türkçe öğrenirken en çok hangi beceride/becerilerde zorlanıyor? Neden bu beceri/becerilerde zorlandıklarını düşünüyorsunuz?

18. Öğrenciler vermiş olduğunuz ödevleri yapıyorlar mı? Öğrencilerin ödevlerini yapıp yapmadığını kontrol ediyor musunuz?

19. Öğrenciler düzenli not alıp defter tutuyorlar mı?

20. Sizce yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin Türkçe öğrenme başarılarını neler etkiliyor?

21. Öğrenci velilerinin Türkçeye, Türkiye'ye ve Türklere bakışları; Türkçe, Türkiye ve Türk algıları nasıl?

22. Sizce öğrenciler Türkçe dersi için yeterli motivasyona sahipler mi? Lütfen açıklayınız.

23. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken öğrencilerin yaşadığı sorunlar/zorluklar ile ilgili gözlemleriniz nelerdir?

24. Yabancı Dil olarak Türkçe öğretirken karşılaştığınız güçlükler/sorunlar hakkında ilave etmek istediğiniz başka bir konu var mı?