



International
SOCIAL SCIENCES
STUDIES JOURNAL



SSSjournal (ISSN:2587-1587)

Economics and Administration, Tourism and Tourism Management, History, Culture, Religion, Psychology, Sociology, Fine Arts, Engineering, Architecture, Language, Literature, Educational Sciences, Pedagogy & Other Disciplines in Social Sciences

Vol:5, Issue:42
sssjournal.com

pp.4531-4545
ISSN:2587-1587

2019
sssjournal.info@gmail.com

Article Arrival Date (Makale Geliş Tarihi) 17/07/2019 | The Published Rel. Date (Makale Yayın Kabul Tarihi) 30/08/2019
Published Date (Makale Yayın Tarihi) 30.08.2019

TANZANYA'DA YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE VE İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLARIN KARŞILAŞTIRILMASI VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ DENEMESİ

COMPARISONS AND SOLUTIONS PROPOSAL FOR PROBLEMS ENCOUNTERED IN TEACHING TURKISH AND ENGLISH AS FOREIGN LANGUAGES IN TANZANIA

Lütfi DAGCI

Master Öğrencisi, International Burch University, Eğitim Fakültesi, Türk dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümü, Sarajevo/ BOSNA HERSEK

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3492-2471>

Doç. Dr. Mustafa CETIN

International Burch University, Eğitim Fakültesi, Türk dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümü, Sarajevo/ BOSNA HERSEK



Article Type : Research Article/ Araştırma Makalesi

Doi Number : <http://dx.doi.org/10.26449/sss.1701>

Reference : Dagcı, L. & Cetin, M. (2019). "Tanzanya'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Ve İngilizce Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Karşılaştırılması Ve Çözüm Önerileri Denemesi", International Social Sciences Studies Journal, 5(42): 4531-4545.

ÖZ

Araştırmada yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde ve Türkçe öğretiminde öğretmenlerin yeterlilik algılarının, öğretim sürecinde sahip oldukları avantajların, dezavantajların ve karşılaştıkları zorlukların saptanması ve karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda Tanzanya ülkesi Zanzibar şehrinde ortaokul ve lise seviyesindeki okullarda yabancı dil olarak Türkçe öğreten 10 Türkçe öğretmeni ve 10 İngilizce ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmada yapılan görüşmelerde elde edilen yanıtlar betimsel analiz yöntemi ile nitel olarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda Türkçe öğretiminde karşılaşılan fiziksel zorlukların İngilizceye kıyasla daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu zorlukların Türkçe dilini pekiştirecek bir sosyal ortamın olmaması, kaynakları sınırlı kalması ve öğrencilerin motive olması için uygun şartların sağlanmamasının geldiği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, Türkçe, İngilizce, avantaj , dezavantaj, öğretmen, yeterlilik

ABSTRACT

The aim of the study was to determine and compare the teachers' perceptions of proficiency, their avatars, disadvantages and difficulties in teaching English as a foreign language and teaching Turkish. In this context, in-depth interviews were conducted with 10 Turkish teachers and 10 English teachers teaching Turkish as a foreign language in secondary and high school level in Zanzibar, Tanzania. Data were collected through a semi-structured interview form. The responses obtained in the interviews were analyzed qualitatively by descriptive analysis method. As a result of the research, it was determined that the physical difficulties encountered in teaching Turkish were more than English. It was found that these difficulties were not provided with a social environment that would reinforce the Turkish language, their resources were limited and the lack of appropriate conditions for motivating students.

Key Words: Teaching Turkish, Turkish, English, advantage, disadvantages, teacher, proficiency

1. GİRİŞ

Literatürde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan zorlukların çözülmesi üzerine gerçekleştirilen geçmiş araştırmalarda ilk olarak öğretmenlerin farklı eğitim geçmişlerinin olması üzerinde durulmuştur. Mete ve Gürsoy (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırma neticesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi veren öğretmenlerin İngilizce, Almanca, Fransızca öğretmenliği gibi farklı bölümlerden mezun oldukları ve farklı bölümlerden mezun olmanın öğretmenlerin Türkçe öğretimi konusundaki performanslarını etkilemediği belirlenmiştir. Bunun yanında akademisyen ve öğretmenlerin görüşlerinin karşılaştırıldığı çalışmada öğretim konusunda uygulama tecrübesinin Türkçe öğretimi konusundaki yeterlilik algısı üzerinde etkili olduğu ortaya konmuştur.

Chang (2016) tarafından Tayvan'da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan zorluklar üzerine gerçekleştirilen araştırma sonucunda öğrencilerin ana dilinin yapısından ve öğretim materyallerinin yetersizliğinden kaynaklanan zorluklarla karşılaştığı belirlenmiştir. Mete ve Gürsoy (2013) yurt dışında öğretilen Türkçe konusunda öğrenciler içinde pratik yapma noktasında öğretmen dışında kaynağının olmamasının bu durumda öğretilen dilin öğretmenin nitelikleri ile sınırlı kaldığı ve öğretmenin daha fazla destek ihtiyacının doğduğu üzerinde durmuştur. Bu bilgiler ışığında geçmiş çalışmaların bulguları araştırmanın konusunun şekillenmesine ortam sağlamıştır. Bu araştırmanın gerçekleştirilmesindeki temel düşünce yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sağlanan imkanların yaygın olarak öğretilen yabancı dillerin öğretiminde sağlanan imkanlara kıyasla daha kısıtlı olması, Türkçe'nin dil özelliklerinden kaynaklanan dezavantajlarının yaygın olarak öğretilen yabancı dillere kıyasla daha fazla olması gibi durumların öğretim sürecinde zorluklarla karşılaşılmasına sebep olduğu yönündedir.

Bu araştırmanın amacı yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde ve Türkçe öğretiminde öğretmenlerin yeterlilik algılarının, öğretim sürecinde sahip oldukları avantajların, dezavantajların ve karşılaştıkları zorlukların saptanması ve karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular üzerinden sahip olunan dezavantajların önüne geçilmesi ve karşılaşılan zorlukların aşılması konusunda çözüm önerileri geliştirebilmek hedeflenmiştir. Bu amaçla araştırmada "İngilizce ve Türkçe dillerinin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda karşılaşılan zorluklar, sahip olunan avantajlar ve dezavantajlar konusunda öğretmen görüşleri nelerdir?" problem cümlesine yanıt aranmıştır. Araştırmanın alt problemleri ise aşağıdaki gibidir:

1. İngilizce ve Türkçe dillerinin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda karşılaşılan zorluklar farklılık göstermekte midir?
2. İngilizce ve Türkçe dillerinin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda sahip olunan avantajlar farklılık göstermekte midir?
3. İngilizce ve Türkçe dillerinin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda sahip olunan dezavantajlar farklılık göstermekte midir?
4. İngilizce ve Türkçe dillerinin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları öğretmenlerin eğitim geçmişine göre farklılık göstermekte midir?
5. İngilizce ve Türkçe dillerinin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda öğretmenlerin izlediği yöntemler farklılık göstermekte midir?
6. İngilizce ve Türkçe dillerinin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda belirlenen program ve yönetmelikler farklılık göstermekte midir?

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Yabancı Dil Öğrenme

Farklı farklı tarifleri dikkate alındığında öğrenme; yalnızca büyüme prosesine isnat edilemeyen, bireyin kapasite ve eğilimde belirli bir süre içerisinde ortaya çıkan değişimdir (Gagné, 1985). Woolfolk'a (1993) göre öğrenme, yaşantısı süresince insanın davranışlarında veya bilgi birikiminde sürekli (kalıcı) davranış değişimi prosesi olarak ifade edilmiştir. Özçelik (2010) ise bir tutumun öğrenme mahsulü olarak görülebilmesi için onu kişinin zaman içerisinde edinmiş olması ve en azında belli bir kararlılık ile göstermeye başlaması gerekmektedir.

Buna benzer biçimde, başka bir dil öğrenme-öğretme prosesinde yalnızca hedef dilin kurallarının öğretilmesinin yeterli gelmeyeceğinin, hedef dilin sosyal, kültürel, politik ve ekonomik strüktürünün de öğretilmesinin gerektiğinin ve dili öğrenenlerin bu dilin kültürünün farkında olmalarının gerektiğinin altı

çizilmektedir (Fink & Mairitsch, 2003). Richards ve Rodgers (1986) başka bir dil öğrenmenin fonksiyonlarını şöyle sıralamaktadır: dil manaların anlatılmasına yarayan bir sistemdir (1), dilin temel işlevi iletişim ve etkileşimdir (2), dilin strüktürü onun işlevsel ve iletişimler kullanımlarını ifade eder (3), dilin temel bölümleri yalnızca gramer ve yapısal nitelikleri değil, işlevsel ve iletişimsel nitelikleridir.

Bireyler dünyaya geldikleri toplumun dilini kazanırlar fakat ana dil haricinde diller de edinirler veya edinmeleri gerekir. İnsanın ana dilinin yanı sıra edindiği diller yabancı dil olarak isimlendirilir (Oruç, 2016: 287-288). Zaman içerisinde yabancı dille ve yabancı dil edinimiyle değeri fazlalaşan bir alan olarak karşılaşmaktayız. Bireyler türlü nedenlerle dil öğrenirler. Vahapoğlu (2009) bu nedenleri şöyle sıralamaktadır:

- Eğitim görmek (yabancı dilde eğitim yapan kurum ya da kuruluşlardan)
- Akademik kariyer için ikinci dile gereksinim duymak
- Ekonomik nedenler (iş dünyasında ikinci ya da daha fazla dile gereksinim duymak, iş arkadaşlarından bir adım önde olmak... vs.)
- Farklı bir ülkeye seyahat etmek ya da taşınmak
- Kendini gerçekleştirme arzusu, kişisel gelişim
- Ana dili başka bir dil olan insanlarla iletişim kurabilmek
- Teknolojiye ayak uydurabilmek ve kullanabilmek
- Birden fazla dilli, birden fazla kültürlü dünyayı keşfetmek ve bir parçası olabilmek
- Spor, sanat, edebiyat gibi birçok farklı alanı takip edebilmek
- İş tercihi olarak yabancı dil edinmek gibi birçok ihtiyaçla karşılaşmaktayız.

Güzel ve Barın (2013: 15) başka bir dil öğrenme nedenlerini akademik başarı, evlilik, kişisel merak, eğitim, göç, vb nedenler olarak ifade etmiştir. Bir taraftan da dünya siyasetinin veya siyasi yeniliklerin de yabancı dil edinme nedenleri arasında değerli bir yerinin olduğunu belirtmiştir.

Yabancı dil öğrenmeye ve dil öğrenme çevresine etkisi olan pek çok etmen bulunmaktadır. McDonough ve Shaw (2012); dil öğrenmeye ve öğretmeye etkisi olan etmenleri; genel amaçlar, İngilizcenin öğretildiği toplumdaki önemi, okuldaki önemi, öğretmenlerin yeri ve öğretmenin akademik eğitimi, yönetimin yeri, kullanılacak olan kaynak ve ek kaynakların yeterlilik durumu, sınıftaki öğrenci sayısı, yabancı dile ayrılan süre, öğretme sürecinde kullanılan metot ve teknikler, ders kitabı tercihi, öğrencilerin düzeyi, alaka ve sevgi, yaş, güdülenme ve davranışlar, amaç ve gereksinimler, öğrenme yolları ve kullanılan değerlendirme metotları şeklinde sıralamışlardır.

2.2. Yabancı Dil Öğrenme Kaynakları Öğrenme Ortamı ve Öğrenme Ortamının Özellikleri

Yabancı dil öğrenme ve öğretme prosesinde istendik davranış değişikliği sağlamak amacıyla yararlanılan kaynakların rolü büyüktür. Özçelik (2010), eğitim malzemesi olarak ifade ettiği materyal ve araç-gereçlerin kullanım hedefine uygun, beklenen etkiyi sağlayacak, sağlam ve kullanışlı olması gerektiğini ve öğrencilerin bu malzemelerle iletişim içerisinde olabilmeleri gerektiğini savunur. Akdağ (2007), öğretim malzemelerinin belirlenmesinde materyal özellikleri, öğretim amaçları, öğretmen davranışları, öğretim çevresi nitelikleri gibi niteliklere önem verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu anlamda, bu ifadeler ışığında sürekli öğrenmenin gerçekleştirilmesinde kullanılacak yardımcı kaynakların belli bir hedef ile, öğretme ve öğrenme gereksinimlerine uyacak biçimde belirlenmesi ve yararlanılması önemlidir.

Dil öğretiminde malzemeler, işitsel, görsel gibi türlü şekillerde olabilir ve dört tür malzeme çeşidi vardır, bunlar hedef dil ile ilgili öğrenenleri bilgilendirecek nitelikte olanlar, dilin pratiğini yapmaya fırsat veren ampirik malzemeler, öğrenenleri dili kullanmaya iten malzemeler ve dilin kullanımının araştırılmasını sağlayan malzemeler olarak kategorize edilebilir (Tomlinson, 2008). Dil öğrenme prosesini etkili hale getirmenin bir başka yolu ise kullanılan malzemelerde yer alan konuların dili öğrenenlerin gereksinimlerine ve ilgilerine uygun biçimde günlük hayattan tercih edilmesidir (Tomlinson, 2008).

Bloom öğretme eyleminin kalitesini etkileyen etmenleri; öğrenciye ne öğretileceğini, bunun neden ve nasıl öğretileceğini açıklayan mesajlardan oluşan ipuçları (1), öğrenme eyleminin ortaya çıkabilmesi için öğrencinin öğretme eyleminin unsurlarıyla, sembollerle iletişim kurması ve bu iletişimin öğrenme gerçekleşene dek devam etmesi manasına gelen katılma (2), bir davranışın gerçekleşme sıklığını veya tekrar edilme sıklığını fazlalaştırma eylemi olan pekiştirme (3) ve öğrenciye öğrenmesinin doğru ya da yanlış olması ile ilgili verilen iletilerin tamamı olan dönüt-düzeltilme ve eksiklerinin giderilmesi (4) şeklinde kategorilere ayrılmıştır (Senemoğlu, 2013).

Yabancı dil öğrenme, öğretme çevresinde kullanılan metotlar ve aktivitelerin yeri dikkate alındığında, Brown (1990), 19. yüzyılda yabancı dil öğrenmenin temel yönteminin “dil bilgisi-çeviri” iken, 20. yüzyılda “doğrudan” (direct) yöntem, 40-50’lerde “audiolingüizm” sıklıkla kullanıldığını, 70’lerde oral alternatif yöntemlerin yaygın olduğunu ve bugün en çok iletişimsel yaklaşımın sahiplenildiğini ifade etmiştir. Türkiye’de bugün yabancı dil öğretim programlarının sahiplendiği yaklaşım da iletişimsel yaklaşımdır.

Sürdürülen araştırmalar, pozitif okul ortamının öğrencilerin akademik açıdan ilerlemelerine pozitif anlamda etkisi olduğunu gözler önüne sermektedir (Cohen ve diğerleri, 2009). Öğretmenlerin sınıf yönetiminde iyi olmalarıyla öğrencilerinde derslerde başarı göstermeleri arasında da pozitif bir bağlantı bulunmaktadır (Moore, 2008). Polou (2009) da öğretmenlerin, öğrencilerin duygu durumlarının, ilgili oldukları alanların, amaçlarının bilincinde olup bu duruma göre ders anlatmaları gerektiğini iddia etmektedir. Polou’nun yaptığı araştırmaya göre, öğrencilerin sınıflarına aitliklerini hissetmeleri, sınıf arkadaşları ve öğretmenleriyle pozitif etkileşimlerinin bulunması onların derse katılımlarını pozitif anlamda etkilemektedir. Buna benzer olarak Özçelik (2010) de öğrenme, öğretme prosesini verimli ve tesirli olacak biçimde işlendiğinde, “disiplinsizlik” işareti olarak görülen tutumlara gerek ve yer kalmayacağını ve bu yüzden öğretme eyleminin etkili ve yeterli olmasının öğrencilerin yönetimine doğrudan olmasa dolaylı yoldan etkisinin olup, bu süreci kolaylaştıracağını ifade etmiştir. Başka bir deyişle, öğretim yöntemi verimli ve etkili olduğu sürece sınıf yönetimi gerçekleştirilmiş olur.

Dörnyei (2001), öğrencilerin güdülenmelerini yüksek seviyede tutmak ve herhangi bir aktiviteye başlamadan önce verim alabilmek için öğretmenlerin “keyifli ve destekleyici” bir atmosfer yaratmada çok mühim bir rollerinin olduğunu belirtmiştir. Prodromou (1988), öğrenciler dil eğitimi sınıflarına girdiklerinde, dışarıda kalan gerçek yaşamdan ayrılıp, hayatın daha tekdüze ve sakin yönlerini yansıtan, yalnızca yazı ve kelimelerden meydana gelen, sabit kitapların plastik evrenine giriş yaptıklarını ve bu sebepten dolayı kitaplar konusunda motivasyonsuz ve isteksiz olduklarını vurgulamıştır. Bu sebeple öğrenciler, bu yapay evrenden ayrılıp iç dünyalarına dönmek durumunda kalmaktadırlar. Aynı zamanda, okulun ve sınıfın psikolojik durumu öğrenme ve öğretme aktivitelerini de etkilemektedir (Flores & Day, 2006).

2.3. Motivasyon

Motivasyon (Güdülenme): harekete geçirme, harekete yönlendirme ve itici kuvvet, harekete yönlendiren içsel güç (TDK, 2005) olarak tarif edilmektedir. “Öğrenmek için öncelikle öğrenmeyi istemek gerekir. Motivasyon, harekete geçirici, hareketi devam ettirici ve olumlu yöne yöneltici üç temel özelliğe sahip güçtür” (Tımmaz vd, (nd)). Kişinin yabancı dil öğrenmesi durumunda bunun kendisine getireceği avantajların bilincinde olması, öğrenme arzusunu artırma ve motive etmede en etkili öğedir. Aynı zamanda, öğrencinin gerçekleştirdiği eylemden mutluluk duyması ve hedef dil öğretim prosesini severek ilerletmesi öğretim aktivitelerinin veriminin fazlaşmasında pozitif etkisi olabilir.

Sürdürülen bilimsel araştırmalarda öğrencilerin başka bir dil öğrenmeye motivasyon sahibi olmalarında genel anlamda üç kaynak olduğu ifade edilmektedir. Bu kaynaklar (Acat & Demiral, 2002: 315):

- 1) İçsel Sebepler: Bireyin başka bir dili öğrenmeye ilgisinin olması, keyif alması ve öğrendiği yabancı dili kullanması.
- 2) Araçsaz (instrumental) Sebepler: Hedef dili iyi seviyede öğrenmiş olmanın getireceği yarar ve çıkarlar, mesela kariyerinde yükselmesi ve yüksek öğrenimine devam etmesi.
- 3) Bütünleştirici Sebepler: Bir yabancı dilde iyi seviyeye gelmeyle farklı bir toplum ya da ülkenin kültürüne entegre olabilme ve farklı kişilerle etkileşime yönelik hedefler olarak sınıflandırılabilir.

2.4. Yabancı Dil Öğreniminde Karşılaşılan Zorluklar

Enternasyonel öğrencilerin yabancı çevrede eğitimlerine devam ederken deneyimledikleri uyum sağlama prosesleriyle alakalı detaylı çalışmalar gerçekleştirilmiş olmasına rağmen (Pedersen, 1991: 9) araştırmacıların ifade ettiğine göre eğitim konusunda uzman kişiler kültürler arası farklar açısından net bir anlayışa sahip değiller ve bu da eğitim kurumlarıyla enternasyonel öğrencilerin birbirleriyle aralarında bazı iletişim sorunlarına neden olmaktadır (Heikiheimo & Shutte, 1986). Konusunda çalışmalar yapan Lin & Yi (1997) çalışmalarında belirttiği üzere enternasyonel dil öğrencilerinin bazı kültür ya da iletişim sorunları, dil zorlukları, sosyal yardım eksiklikleri, bazı akademik sorunlar, sağlık, psikolojik ya da maddi problemler vs. gibi birçok konuda sıkıntılar yaşamaktadırlar. Wu ve diğerlerinin (2015: 12) araştırması bahsedilen zorlukların bir kısmının din engelleri, akademik kültüre uyum sağlama prosesindeki sıkıntılar, ortaya çıkan yanlış anlaşılmalara, öğretmenler ve arkadaşlarla iletişimde karışıklıklar, anksiyete, stres, soyutlanmış

hissetme, sosyal deneyimler, kültür şoku, maddi sorunlar, kötü barınma şartları, yalnız olma ve soyutlanma, gündelik yaşama adaptasyon problemleri olduğunu ifade ederken bu sıkıntıların sıralananlarla sınırlanmadığını ilave eder. Enternasyonal dil öğrencileri değişik yapılardan ve geçmişlerden çok farklı ortamlara girerler. Bu kültür farkı bireyleri çoğu zaman negatif etkileyebilmektedir.

Enternasyonal öğrenciler hem hazırlanması hem de tadı ülkelerindekilerden değişik olduğu için ilk zamanlarda genelde ev sahibi durumundaki ülkenin yemeklerine uyum sağlamada sıkıntı yaşarlar. Bu durumu desteklemek amacıyla Lu (2001: 21) araştırmasında ifade etmiştir ki barınacak yer ve yemek enternasyonal öğrenciler açısından gittikleri ülkede problem yaratan iki sahadır. Bu duruma ek olarak, hayat tarzları da sıkıntılı alanlardan biridir. Mesela, enternasyonal öğrencilerin bir odada dört veya üzeri kişiyle beraber kalmaya zorlanmalar, bu tür bir yaşama alışık olmayan öğrencilerin özel alanları kısıtlandığı için kendilerini rahatsız hissetmelerine yol açabilir. Böyle durumlarda enternasyonal öğrenciler uygun barınma ortamına sahip olma konusunda sıkıntılar yaşayabilirler.

Dil seviyesinin yeterli olması, akademik açıdan hazırlanma, öğrenme yetileri gibi akademik sıkıntılar enternasyonal öğrencilerin adapte olması sırasında karşılaştıkları sıkıntılardandır. Dil engelleri enternasyonal öğrencilerin deneyimledikleri mühim sorunlardandır ve Yusoff ve Chelliah'ın (2010) araştırmalarında ifade ettiği gibi enternasyonal öğrencilerin zorluk yaşadıkları sorunlar genellikle dil ve kültürdeki farklardan dolayı meydana gelir. Sürdürülen pek çok araştırma göstermiştir ki akademik hayatta da sosyal yaşamda da karşılaşılan iletişim ve dil engelleri dil seviyesi düşük olan enternasyonal öğrenciler açısından mühim problemlerdir (Townsend & Poh, 2008: 240). Akademi açısından incelendiğinde dil engelleri enternasyonal öğrencilerin dersleri idrak edememeleri, sınıftaki tartışmalara katılamamaları ve okuma-yazma görevlerini yerine getirememelerine neden olur. Sonuç olarak da bu bariyerler öğrencilerin okullarında başarısız olmalarına yol açar (Li & Kaye, 1998; Duru & Poyrazli, 2007; Butcher & McGrath, 2004).

2011 yılında yaptıkları çalışmalara göre Zhang & Goodson, ifade ettikleri gibi çoğu dil öğrenme sorunlarına sahip bireyler, okuldaki ya da sosyal platformlardaki sıkıntılar dışında çoğu zaman psikolojik travmalar da yaşayabilirler. Bunun neticesinde de öğrencinin yalnız olduğunu hissetmesi, toplumdan dışlanmışlık ya da depresyon gibi problemler ortaya çıkabilir. 2012 yılında Özoğlu ve arkadaşlarının yaptıkları çalışmada bahsettikleri McLachlan'ın (2009) raporuna göre dil öğrenimi gören bireyler için okulda başarısız olma çok ciddi sonuçlara yol açacağı için başarılı olmak adına kendilerini baskıda hissetmektedirler. Örnek vermek gerekirse öğrenciler geldikleri ülke ya da dil öğrendikleri ülkeden aldıkları burslar, öğrenim sırasındaki başarısızlıklar nedeniyle kaybedilebilmektedir. Aynı zamanda, akademik başarısızlık nedeniyle eğitim sürelerini uzatmaları gereken öğrenciler öğrenim ücretleri için ekstra ödeme yapmak zorunda kalmaktadırlar (McLachlan & Justice, 2009).

Pek çok öğrencinin yaşadığı toplumsal sıkıntılar arasında toplum olarak bütünleşme, gündelik yaşamda gerçekleştirilen işler ve memleket özlemi gibi sıralanabilir (Özturgut & Murphy, 2009). 1999'da Gorman'ın yaptığı gözlemlerde öğrenciler kültür farkından dolayı olumsuzluklarla da karşılaşabilmektedirler. Bununla birlikte Pargetter (2000) öğrencilerin yaşadığı yalnızlık hissiyatını farklı ülkelerde aldıkları eğitime bağlamaktadır.

Arkadaşlık kavramı tüm bireyler için özel ve sevgi duygularını ve bunun yanında ait olma duygusunu tatmin etmektedir (Hendrickson vd, 2011). Yine aynı yıl yaptığı çalışmaya göre Hendrickson, Maslow İhtiyaç Hiyerarşisi kuramına atıf yapmaktadır. İnsanların bu ihtiyaçları gerek coğrafi gerekse toplumsal, etnik ya da dini sınırları aşmaktadır (Zalenski & Raspa, 2006). Arkadaşlıklar, dil öğrenimi için gerekli adaptasyon sürecinde çok önemli bir etkidir. Bu arkadaşlıklar farklı ülkelerde eğitim gören bireylerin hissettikleri dışlanmışlık duygusu sebebiyle memleketleri haricindeki toplumlar söz konusu olduğu zaman arkadaşlık kurma konusunda onlar için sıkıntı haline gelir (Leong & Ward, 2000).

Hanassab'ın (2006) araştırmasında ifade ettiği üzere ayrımcılık enternasyonal öğrencilerin gittikleri ülkelerde yaşadıkları olası sorunlardandır. Hanassab'ın çalışmasına göre Latin Amerika, Afrika, Asya ve özellikle Orta Doğu'da bulunan bir çok ülkeden dil öğrenimi için gelen bireyler, öğrenim gördükleri ülkelerde yaşayan arkadaşlar tarafından dışlanmalara maruz kalmaktadırlar. ABD'de yapılan ve bir üniversitede eğitim gören 24 öğrenci üzerinde yapılan bir çalışmaya göre gittikleri ülkeden daha az gelişmiş ülkelere gelen öğrenciler, sözlü tacizlere, eşitsizliklere ve bazı şiddet olaylarına tabi kaldıklarını ifade etmişlerdir (Lee & Rice, 2007). Buna paralel şekilde, Poyrazli ve Grahame'nin (2007) araştırmalarında bahsettikleri Smith ve Khawaja'nın (2011) yaptıkları nitel çalışmalarda öğrencilerin okul ortamı haricinde de doğrudan ya da dolaylı olarak ayrımcılığa maruz kalmakta olduklarını ifade etmişlerdir.

Yaşanan bu ayrımcılık ve duygu farklılıkları nedeniyle öğrencilerin dil öğrenimi sırasında olumsuz etkilendikleri sebebiyle bunalım ya da psikolojik sorunlara neden olabilmektedir (Atri vd, 2006).

Marx (2011) araştırmasında kültür şokunu bireylerin farklı ve bilinmeyen bir kültüre dahil oldukları zaman deneyimledikleri şok olarak ifade eder. Bilmedikleri bir kültürü deneyimlemek çoğu zaman şaşırtıcı sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Bunun nedeni ise beklenti ve sonuçların birbirlerinden farklı olmasıdır. Böyle durumlarda eğitim gören öğrencilerin yaşadıkları yere göre çok farklı bir atmosferde yaşamak, bu kültüre adapte olmak ve aynı zamanda ihtiyaçların yerine getirilmesi durumunda olmak manasına gelmektedir. Bununla birlikte Essay (2013), yaptıkları çalışmada Oberg'in (1960) çalışmasında belirttiği kültür bunalımını baz alarak adapte olma konusunda farklı ülkelerde yaşanan kültür şoku ile ilgili dört farklı sürecin olduğunu ifade etmiştir. Bu süreçler 1-balayı, 2-kültür şoku, 3- iyileşme ve 4-adapte olma'dır. İlk süreç olan balayında öğrenciler farklı ortam sebebiyle yoğun heyecan ve hırs duygularına sahip olduklarından öğrenme ile ilgili süreçle alakalı idrak edemedikleri mühim ve karışık konuları göz ardı ederler. Bu süreçte her şeyi pozitif karşılarlar ve düşüncelerini genellikle paylaşmazlar. Adapte olma karışık ve birçok yöne sahip olan bir konsept olarak kabul edilir. Bireyin bulunduğu ortam ile uyum sağlaması anlamına gelen sürece dinamik süreç adı verilir (Ramsay vd, 2007). Yapılan bir araştırmaya göre öğrenim gören bireyler gerek din gerekse kişisel meseleler yüzünden buldukları ülkede barınma ya da yemek gereksinimlerini elde etme sırasında adaptasyon problemi gibi sıkıntılarla karşılaşabilmektedirler (Mustaffa & Ilias, 2013). Gidilen ülkenin enternasyonal öğrencilere yeterli desteği sağlamaması olasılığı olabilir. Bu durumlara ek olarak son dönemlerde sürdürülen araştırmaların sonuçlarına göre enternasyonal öğrencilerin adaptasyon prosesi türlü kültürler arası etmenlerden etkilenebilir ve bulunulan ülkede geçirdikleri zaman, barınma ya da parasal konular gibi örnekler bu etmenlere örnek gösterilebilir. Farklı ülkede dil öğrenimi gören öğrencilerin yaşadıkları adaptasyon problemi analiz edilirken Mustaffa ve Ilias'ın araştırmalarında kişisel algıların yanı sıra enternasyonal öğrencilerin geldikleri kültüre sadık kalınarak aralarındaki değişiklikler tartışılmıştır. Mesela, adaptasyon süreci göz önünde bulundurulurken bir öğrencinin okul ile arasında ilişkisinden bahsettiği kişisel raporda öğrenim ortamındaki etkinlikleri katılımcılık, psikolojik ya da akademik durumlarına göre dikkat edilebilir. (Mustaffa ve Ilias, 2013: 282).

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde ve Türkçe öğretiminde öğretmenlerin yeterlilik algılarının, öğretim sürecinde sahip oldukları avantajların, dezavantajların ve karşılaştıkları zorlukların saptanması ve karşılaştırmalı olarak doğrultusunda nitel araştırma desenlerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Eğitim bilimlerinde nitel araştırma yöntemleri çağdaş tartışmalara ve tekniklere odaklanan önemli parçaları toplar (Dimitriadis, 2011). Nitel araştırma, ayrıca, içeriğe özgüdür ve aynı zamanda anlamın yorumlanması ile de ilgilidir. Nitel bir araştırma, soyut veya teorik ortamların aksine, doğal bir ortamda gerçekleştirilmelidir (Löfstedt, 1990). Konu ile ilgili önemli faktörlerin saptanması için yabancı dil olarak İngilizce ve Türkçe öğretimi gerçekleştiren öğretmenler ile derinlemesine görüşme yoluna gitmesi uygun görülmüştür. Nitel çalışma desenleri incelendiğinde araştırmanın amacına yönelik olan en yakın desenin, durum araştırmaları olduğu gözlenmiştir. Durum araştırmaları son yıllarda eğitim bilimlerinde ciddi oranda tercih edilen ve nitel araştırma yaklaşımları içinde oldukça yaygın olarak kullanılan bir modeldir. Nitel yöntemler çerçevesinde gerçekleştirilen durum araştırmalarında görülen en temel özellik bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılmasıdır. Dolayısıyla bu duruma ilişkin ortam, birey, olaylar, süreçler de bütüncül bir yaklaşımla araştırmaya dahil edilerek durum üzerindeki etkileri üzerinde de durulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmalar güncel bir olayı derinlemesine ve bütünsel olarak objektif bir bakış açısıyla incelemeyi gerektirmektedir (Ersoy ve Saban, 2017).

3.2. Araştırmanın Varsayımları ve Sınırlılıkları

Bu araştırmada veri toplama araçlarına verilen yanıtların doğru ve samimi olduğu varsayılmaktadır.

Araştırma kapsamında ortaya konan bulgular görüşme formlarının ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır. Araştırmanın verileri 1 Aralık 2017 ve 2 Şubat 2019 tarihleri arasında Tanzanya'da ortaokul seviyesindeki okullarda yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenleri ve aynı okullardaki İngilizce öğretmenlerinden alınan görüşler ile sınırlıdır.

3.3. Çalışma Grubu

Nitel araştırmalar inceledikleri durumların doğal ortamlarında ve araştırmanın yapıldığı bağlamda davranış, algı ve tutumlara anlam arayışı içerisinde gerçekleştirilirler. Bu kapsamda incelenen duruma yönelik

özellikler değiştirilmeden, bu olgunun katılımcıların gözünden anlaşılmasına çalışılır (Ersoy ve Saban, 2017). Bu bağlamda çalışmanın desenine uygun biçimde en sağlıklı ve zengin veriye ulaşmak için örneklem seçiminde uygulanan yöntem önemli teşkil etmektedir. Patton'a (1987) göre, amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülür durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vererek pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesine ve açıklanmasına yararlı olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada çalışma grubundaki bireyler tamamen nitel araştırma geleneği içerisinde gelişen amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Buradan hareketle araştırma için 1 Aralık 2017 ve 2 Şubat 2019 tarihleri arasında Tanzanya'da ortaokul seviyesindeki okullarda yabancı dil olarak Türkçe öğreten 10 Türkçe öğretmeni ve aynı okullardaki 10 İngilizce öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere verilen yanıtların çözümlenmesi aşamasında İngilizce öğreten öğretmenler "E" ve Türkçe öğreten öğretmenler "T" harfleri ile kodlanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada nitel çalışmalarda başlıca veri toplama tekniklerinden olan görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Görüşmelerde amaç araştırma sorusu hakkındaki verileri toplamaktır (Gürbüz ve Şahin, 2014). Bu konuda gösterilen temel amaç konu ile ilgili derinlemesine bilginin toplanmasıdır. Görüşme yöntemi en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen iletişime dayalıdır. Bu çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde ise hem sabit seçenekli hem de açık uçlu sorulardan oluşan bir forma bağlı olarak görüşme gerçekleştirilmektedir (Büyüköztürk ve ark., 2017: 158). Yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilirken ilk olarak literatür taraması, benzeri konularda yapılan bilimsel araştırmalar ve çeşitli gözlemler sonucunda görüşlerin toplanacağı görüşme soruları hazırlanmıştır. Verilerin toplanması aşamasında Tanzanya'da ortaokul seviyesindeki okullarda yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenleri ve aynı okullardaki İngilizce öğretmenleri ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Görüşme yöntemiyle elde edilen veriler analiz edilirken, görüşme sırasındaki tüm durumların birbirleriyle ilişkilerinin nasıl olduğuna, çelişkilere ve tutarlılıklara bakılmaktadır. Bu verilerin analizinde görüşmede elde edilen küçük veri parçalarının ötesinde tüm veriler yani büyük resmin incelenmesine odaklanılmaktadır (Büyüköztürk ve ark., 2017: 158). Yıldırım ve Şimşek (2016) nitel araştırmanın amacının derinlemesine betimleme ve görüşmecilerin bakış açılarını alma olduğunu ifade etmiştir. Bu araştırma ortaya koyması amaçlanan sonuçlar doğrultusunda betimleyici bir özellik taşımaktadır. Ersoy ve Saban'a (2017) göre betimleyici araştırmalarda belirli bir grubun tanımlanması amacıyla bilgi toplanmaktadır. Veri analizinde ise betimsel uygulamanın amacının belirlenen temalara göre verilerin özetlenmesi ile elde edilen bulguların yorumlanmış olarak sunulması olduğuna dikkat çekmiştir. Araştırma kapsamında yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde ve Türkçe öğretiminde öğretmenlerin yeterlilik algılarının, öğretim sürecinde sahip oldukları avantajların, dezavantajların ve karşılaştıkları zorlukları ortaya koymak amacıyla sorulan soruların sıralanmasına yönelik belirlenen temalar şu şekildedir:

1. Zorluklar
 - a. Öğretmenlerden Kaynaklı Zorluklar
 - Eğitim Geçmişinin Getirdiği Zorluklar
 - Tecrübesizliğin Getirdiği Zorluklar
 - b. Öğrencilerden Kaynaklı Zorluklar
 - İlgisizlik ve Motivasyon Düşüklüğünden Kaynaklı Zorluklar
 - Anadil Alışkanlıkların Kaynaklanan Zorluklar
 - c. Fiziksel İmkanlardan Kaynaklı Zorluklar
 - Öğretim ve Uygulama Materyallerinin Eksikliğinden Kaynaklı Zorluklar
 - Öğretim ve Uygulama Yapılan Mekanların Yetersizliğinden Kaynaklı Zorluklar
 - Öğretim Planlarının ve Programlarının Yetersizliğinden Kaynaklı Zorluklar
 - Ders Dışında Pekiştirme Ortamı Eksikliğinden Kaynaklı Zorluklar
2. Avantajlar ve Dezavantajlar
 - a. Avantajlar
 - Anadil ile Benzerlik
 - Kullanma Alanının Sıklığı
 - b. Dezavantajlar
 - Anadil ile Farklılıklar
 - Kullanma Alanının Azlığı

4. BULGULAR

4.1. Katılımcılara İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların demografik bilgileri ve görüşmelerden alınan yanıtlarda ortaya çıkabilecek farklılıkları etkileyeceği ön görülen eğitim ve iş hayatına yönelik bilgiler değerlendirilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirildiği çalışma grubuna ait bazı demografik bilgiler alınmış ve Tablo 'da özetlenmiştir.

Tablo 1. Demografik Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Medeni Durum
E1	Erkek	20-30 Yaş	Bekar
E2	Erkek	51 Yaş ve Üzeri	Evli
E3	Erkek	20-30 Yaş	Bekar
E4	Erkek	20-30 Yaş	Bekar
E5	Erkek	20-30 Yaş	Evli
E6	Kadın	20-30 Yaş	Bekar
E7	Kadın	20-30 Yaş	Evli
E8	Kadın	20-30 Yaş	Evli
E9	Kadın	20-30 Yaş	Evli
E10	Kadın	20-30 Yaş	Bekar
T1	Kadın	41-50 Yaş	Evli
T2	Erkek	31-40 Yaş	Evli
T3	Kadın	20-30 Yaş	Bekar
T4	Kadın	20-30 Yaş	Evli
T5	Erkek	31-40 Yaş	Evli
T6	Erkek	20-30 Yaş	Evli
T7	Erkek	31-40 Yaş	Evli
T8	Erkek	31-40 Yaş	Evli
T9	Kadın	31-40 Yaş	Evli
T10	Kadın	31-40 Yaş	Evli

Tablo 1'de verilen bilgilerde görüldüğü gibi araştırma sürecinde görüşme yapılan Türkçe(T) öğretmenleri ve İngilizce(E) öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımının aynı olmasına dikkat edilmiştir. İngilizce öğretmenlerinin çoğunluğu olan 9 kişinin 20-30 yaş aralığında olduğu ve Türkçe öğretmenlerinin 6'sının 31-40 yaş aralığında olduğu görülmüştür. İngilizce öğretmenlerinin yarısı evli ve yarısı bekar bireylerden oluşur iken, Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğu olan 9 kişinin evli ve yalnızca bir kişinin bekar olduğu görülmüştür.

Anket sürecinde bayan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları daha detaylı ve çözüm yollarıyla ifade ettikleri görülmüştür. Erkekler ise daha kısa ve sorunun kendisini yalın bir şekilde dile getirdiği görülmüştür. Yapılan bu anket sürecinde Türkçe öğretmenlerinin çözüm yolu bulmakta zorlandıkları gözlemlenmiştir. "Türkçe öğretiminde sınıf yönetimi hakkında ne düşünüyorsunuz" sorusuna her iki cinsiyet grubu da yeterli teknik donanım olmadığından çok basit cevap verdikleri gözlemlenmiştir.

Araştırmanın gerçekleştirildiği çalışma grubuna ait bazı demografik bilgiler alınmış ve aşağıdaki Tablo 'da özetlenmiştir.

Tablo 1. İş ve Eğitim Hayatına İlişkin Bilgiler

Katılımcı	İş Tecrübesi	Öğretilen Dilin Anadili Olma Durumu	Mezun Olunan Bölüm
E1	1-5 Yıl	Hayır	Siyasal Bilimler ve İngilizce
E2	26 Yıl ve Üzeri	Evet	İngiliz Dili ve Edebiyatı
E3	1-5 Yıl	Hayır	Tarih
E4	1-5 Yıl	Hayır	İngiliz Dili ve Edebiyatı
E5	1-5 Yıl	Hayır	Tarih
E6	1-5 Yıl	Hayır	İnsan Kaynakları Yönetimi
E7	1-5 Yıl	Hayır	İngilizce Öğretmenliği
E8	1-5 Yıl	Hayır	İngilizce Öğretmenliği

E9	1-5 Yıl	Hayır	Dil Bilimi
E10	1-5 Yıl	Hayır	İnsan Kaynakları Yönetimi
T1	1-5 Yıl	Evet	İngilizce Öğretmenliği ve Tercüme
T2	6-10 Yıl	Evet	İngilizce Öğretmenliği ve Tercüme
T3	1-5 Yıl	Evet	Sınıf Öğretmenliği
T4	1-5 Yıl	Hayır	Azerbaycan Dili ve Edebiyatı
T5	6-10 Yıl	Evet	Çağdaş Türk Lehçeleri
T6	1-5 Yıl	Evet	Türk Dili ve Edebiyatı
T7	11-15 Yıl	Evet	Türkçe Öğretmenliği
T8	6-10 Yıl	Evet	Türk Dili ve Edebiyatı
T9	11-15 Yıl	Evet	Türk Dili ve Edebiyatı
T10	1-5 Yıl	Evet	Türk Dili ve Edebiyatı

Tablo 1’de verilen bilgilere göre görüşme yapılan İngilizce öğretmenlerinin çoğunluğu olan 9 kişinin iş hayatında tecrübe süresinin 1-5 yıl aralığında olduğu ve Türkçe öğretmenlerinin 5’inin 1-5 yıl aralığında, 3’ünün 6-10 yıl aralığında ve 2’sinin 11-15 yıl aralığında olduğu görülmüştür. İngilizce öğretmenlerinin 2’sinin İngiliz Dili ve Edebiyatı, 2’sinin İngilizce Öğretmenliği, 2’sinin İnsan Kaynakları Yönetimi, 2’sinin Tarih, 1’nin Siyasal Bilimler ve İngilizce ve 1’inin Dil Bilimi bölümünden mezun olduğu; Türkçe öğretmenlerinin 4’ünün Türk Dili ve Edebiyatı, 2’sinin İngilizce Öğretmenliği ve Tercüme, 1’nin Türkçe Öğretmenliği, 1’nin Azerbaycan Dili ve Edebiyatı, 1’nin Çağdaş Türk Lehçeleri ve 1’inin Sınıf Öğretmenliği bölümünden mezun olduğu görülmektedir.

Bu bilgilere göre görüşülen Türkçe öğretmenlerinin ortalama yaş aralığı ve ortalama iş tecrübesi yılı aralığı ve ana dilini öğreten birey sayısı İngilizce öğretmenlerine kıyasla daha yüksektir. Genel olarak hem Türkçe hem de İngilizce öğreten bireyler arasında okuduğu bölüm öğretmenlik üzerine olan birey sayısı azdır.

4.2. Karşılaşılan Zorluklara İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Türkçe ve İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecinde dört temel dil becerisi ve dil bilgisi konusunda karşılaştıkları zorluklar çeşitli faktörler açısından incelenmiştir.

Araştırmaya katılan bireylerin dört temel dil becerisinden konuşma alanında karşılaştıkları zorlukların neler sorulmuş ve alınan yanıtlar Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1. Konuşma Alanına İlişkin Yaşanan Zorluklar

	İngilizce Öğretmenleri	Türkçe Öğretmenleri
Konuşma	<i>n</i>	<i>N</i>
Akıcı konuşamama	2	
Anadilden kelimeler katarak konuşma	2	
Bozuk ve kurallara uymadan konuşma	3	1
İlgi azlığı	3	2
Cümle kurmakta zorlanma		2
Pratik yapma imkanı bulamama		2
Sesli harflerden "ı, ö, ü" kullanımında zorlanma		2
Toplam	10	10

Tablo 1’de verilen ‘n’ ilgili sorunu dile getiren İngilizce öğretmen sayısıdır. Tablo 1’de verilen ‘N’, ilgili sorunu dile getiren Türkçe öğretmen sayısıdır. Tablo 1’de verilen bilgilerde görüldüğü üzere İngilizce öğretmenlerinin konuşma alanında karşılaştıkları zorlukların başında Akıcı konuşamama (n = 2), Anadilden kelimeler katarak konuşma (n = 2), Bozuk ve kurallara uymadan konuşma (n = 3), İlgi azlığı (n = 3) gibi zorlukların geldiği; Türkçe öğretmenlerinin yaşadığı zorlukların başında İlgi azlığı (n = 2), Cümle kurmakta zorlanma (n = 2), Pratik yapma imkanı bulamama (n = 2), Sesli harflerden "ı, ö, ü" kullanımında zorlanma (n = 2) gibi zorlukların geldiği belirlenmiştir. Buna göre konuşma alanında “Bozuk ve kurallara uymadan konuşma” ve “İlgi azlığı” zorluklarının İngilizce ve Türkçe öğretimi sürecinde karşılaşılan ortak sorunlardan olduğu görülmektedir. T1 kodlu Türkçe öğretmeni yaşadığı zorluğu ‘‘ Cümle kurmakta zorlanıyorlar, onun yerine emir kipiyle ekleri kullanmadan konuşmayı tercih ediyorlar. Örneğin: Gel, Aç, Git gibi’’ şeklinde dile getirmiştir. T10 kodlu Türkçe öğretmen ise öğrencilerin İngilizce karşılıkları

verilmeyen kelimeleri öğrenmekte zorlandığını bildirmiştir. E8 kodlu İngilizce öğretmeni ise öğrencilerin düzgün konuşmamasından dolayı motivasyon kaybı yaşadığını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan bireylerin dört temel dil becerisinden yazma alanında karşılaştıkları zorlukların neler sorulmuş ve alınan yanıtlar Tablo 'da özetlenmiştir.

Tablo 1. Yazma Alanına İlişkin Yaşanan Zorluklar

	İngilizce Öğretmenleri	Türkçe Öğretmenleri
Yazma	<i>n</i>	<i>N</i>
Kelimeyi doğru yazamama	7	
Kötü el yazısı	1	
Pratik yapmama	2	3
Cümle kurmakta zorlanma		1
Türkçe'ye özel olan "ğ, i, ş, ö ve ü" gibi harfleri yanlış yazma		3
Toplam	10	10

Tablo 1'de verilen bilgilerde görüldüğü üzere İngilizce öğretmenlerinin yazma alanında karşılaştıkları zorlukların başında Kelimeyi doğru yazamama ($n = 7$), Kötü el yazısı ($n = 1$), Pratik yapmama ($n = 2$) gibi zorlukların geldiği; Türkçe öğretmenlerinin yaşadığı zorlukların başında Pratik yapmama ($n = 3$), Cümle kurmakta zorlanma ($n = 1$), Türkçe'ye özel olan "ğ, i, ş, ö ve ü" gibi harfleri yanlış yazma ($n = 3$) gibi zorlukların geldiği belirlenmiştir. Buna göre yazma alanında "Pratik yapmama" zorluklarının İngilizce ve Türkçe öğretimi sürecinde karşılaşılan ortak sorunlardan olduğu görülmektedir. E5 kodlu İngilizce öğretmeni yazma da karşılaşılan zorlukları el yazısı ve imla hatası şeklinde belirtmiştir. T7 kodlu öğretmen ise Türkçedeki " i, ü, ö, ğ, ş" gibi diğer dillerden farklı yazılıma ait harflerde öğrencilerin çok zorlandığını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan bireylerin dört temel dil becerisinden okuma alanında karşılaştıkları zorlukların neler sorulmuş ve alınan yanıtlar Tablo 'da özetlenmiştir.

Tablo 1. Okuma Alanına İlişkin Yaşanan Zorluklar

	İngilizce Öğretmenleri	Türkçe Öğretmenleri
Okuma	<i>n</i>	<i>N</i>
Anadilden kaynaklı telaffuz hataları	1	
Kaynak yetersizliği	1	
Okumaya ilginin azlığı	2	1
Okuma ve öğretmen materyallerinin azlığı	1	
Okurken duraksama	3	
Yavaş okuma	2	
Anadilden kaynaklı olarak "ğ, r ve ı" harflerini okuyamama		3
İngilizce alışkanlığından kaynaklı telaffuz hataları		1
Kaynak yetersizliği		2
Sesli harflerden "ı, ö, ü" harflerinin geçtiği kelimelerde zorlanma		1
Toplam	10	10

Tablo 1'de verilen bilgilerde görüldüğü üzere İngilizce öğretmenlerinin okuma alanında karşılaştıkları zorlukların başında Anadilden kaynaklı telaffuz hataları ($n = 1$), Kaynak yetersizliği ($n = 1$), Okumaya ilginin azlığı ($n = 2$), Okuma ve öğretmen materyallerinin azlığı ($n = 1$), Okurken duraksama ($n = 3$), Yavaş okuma ($n = 2$) gibi zorlukların geldiği; Türkçe öğretmenlerinin yaşadığı zorlukların başında Okumaya ilginin azlığı ($n = 1$), Anadilden kaynaklı olarak "ğ, r ve ı" harflerini okuyamama ($n = 3$), İngilizce alışkanlığından kaynaklı telaffuz hataları ($n = 1$), Kaynak yetersizliği ($n = 2$), Sesli harflerden "ı, ö, ü" harflerinin geçtiği kelimelerde zorlanma ($n = 1$) gibi zorlukların geldiği belirlenmiştir. Buna göre okuma alanında "Okumaya ilginin azlığı" zorluklarının İngilizce ve Türkçe öğretimi sürecinde karşılaşılan ortak sorunlardan olduğu görülmektedir. T2 kodlu öğretmen anketinde okuldaki okuma kitaplarının azlığından öğrencilerin okuma etkinliğinde zorlandığını belirtmiştir.

Araştırmaya katılan bireylerin dört temel dil becerisinden dinleme alanında karşılaştıkları zorlukların neler sorulmuş ve alınan yanıtlar Tablo 'da özetlenmiştir.

Tablo 1. Dinleme Alanına İlişkin Yaşanan Zorluklar

	İngilizce Öğretmenleri	Türkçe Öğretmenleri
Dinleme	<i>n</i>	<i>N</i>
Derste öğretmeni dikkatli dinlememe	4	
Duyuma problemleri	1	
Kaynak yetersizliği	1	1
Pratiksizlikten kaynaklı kelimeleri ayırd edememe	2	
Üst seviye terimleri ayırd edememe	2	
Ders dışında dinleme yapmama		3
Dinleti parçalarının hızlı olması		1
Okulun fiziksel yetersizliği nedeniyle dinleti yapılamaması		4
Uzun kelimeler ve cümlelerde zorlanma		1
Toplam	10	10

Tablo 1’de verilen bilgilerde görüldüğü üzere İngilizce öğretmenlerinin dinleme alanında karşılaştıkları zorlukların başında Derste öğretmeni dikkatli dinlememe ($n = 4$), Duyuma problemleri ($n = 1$), Kaynak yetersizliği ($n = 1$), Pratiksizlikten kaynaklı kelimeleri ayırd edememe ($n = 2$), Üst seviye terimleri ayırd edememe ($n = 2$) gibi zorlukların geldiği; Türkçe öğretmenlerinin yaşadığı zorlukların başında Kaynak yetersizliği ($n = 1$), Ders dışında dinleme yapmama ($n = 3$), Dinleti parçalarının hızlı olması ($n = 1$), Okulun fiziksel yetersizliği nedeniyle dinleti yapılamaması ($n = 4$), Uzun kelimeler ve cümlelerde zorlanma ($n = 1$) gibi zorlukların geldiği belirlenmiştir. Buna göre dinleme alanında “Kaynak yetersizliği” zorluklarının İngilizce ve Türkçe öğretimi sürecinde karşılaşılan ortak sorunlardan olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan bireylerin dil bilgisi konusunda karşılaştıkları zorlukların neler sorulmuş ve alınan yanıtlar Tablo ‘da özetlenmiştir.

Tablo 1. Dil Bilgisi Alanına İlişkin Yaşanan Zorluklar

	İngilizce Öğretmenleri	Türkçe Öğretmenleri
Dil Bilgisi	<i>n</i>	<i>N</i>
Anadilden kaynaklı telaffuz hataları	1	
İngilizce altyapısının yeterisizliği	2	
Kuralları unutma	3	
Tenseleri birbirine karıştırma	4	
Cümle öğelerini/yapısını İngilizce cümle yapısı ile karıştırma		1
Ekleri okuma, yazma ve konuşmada kullanmama		2
Türkçe'ye özel olan "ğ, i, ş, ö ve ü" gibi harfleri yanlış yazma ve okuma		2
Toplam	10	10

Tablo 1’de verilen bilgilerde görüldüğü üzere İngilizce öğretmenlerinin dil bilgisi konusunda karşılaştıkları zorlukların başında Anadilden kaynaklı telaffuz hataları ($n = 1$), İngilizce altyapısının yeterisizliği ($n = 2$), Kuralları unutma ($n = 3$), Tenseleri birbirine karıştırma ($n = 4$) gibi zorlukların geldiği; Türkçe öğretmenlerinin yaşadığı zorlukların başında Cümle öğelerini/yapısını İngilizce cümle yapısı ile karıştırma ($n = 1$), Ekleri okuma, yazma ve konuşmada kullanmama ($n = 2$), Türkçe'ye özel olan "ğ, i, ş, ö ve ü" gibi harfleri yanlış yazma ve okuma ($n = 2$) gibi zorlukların geldiği belirlenmiştir. Buna göre dil bilgisi konusunda İngilizce ve Türkçe öğretimi sürecinde karşılaşılan ortak bir sorun olmadığı görülmektedir.

5. SONUÇ

Sonuç olarak hem Türkçe hem İngilizce öğretimi sürecinde öğretmenlerin öğrencilerin anadilleri ile öğretilen hedef dil arasındaki farklılıklardan kaynaklı olarak konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi konusunda sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Bunun yanında İngilizce öğretimini gerçekleştiren öğretmenlerin mezun oldukları bölümlerde eğitimlerini İngilizce olarak aldıkları fakat bu bölümlerden çoğunun İngilizce dilinin yapısına veya öğretmenliğe yönelik nitelikleri taşımadıkları; bu duruma yakın olarak Türkçe öğretimi gerçekleştiren öğretmenlerin mezun oldukları bölümlerin Türkçe dilinin yapısına ilişkin nitelikleri taşıdığı fakat öğretmenliğe yönelik nitelikleri taşımadıkları göze çarpmaktadır.

Yapılan görüşmelere göre öğrencilerin dil öğrenimi konusunda ilgisiz olmasının hem Türkçe hem İngilizce öğretimi sürecinde karşılaşılan ortak bir zorluk olduğu gözlenmiştir. Konuşma alanında Türkçe öğretimi

konusunda karşılaşılan zorlukların başında anadilde yer almayıp Türkçe'ye özel olan sesli harflerin -ı, ö, ü-telaffuzunda sorunlar yaşanması, ekler ile ilgili kuralların aksatılarak konuşulması ve kompleks cümlelerde zorlanması gelirken; Türkçe öğretimi konusunda karşılaşılan zorlukların başında anadil ile karışık olarak konuşma ve anadil etkisi altında aksanlı konuşmanın geldiği gözlenmiştir. Karşılaştırmalı olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin Türkçe alfabesinde yer alan harflerin okunuşunun İngilizce alfabesine kıyasla kendi anadilleri ile daha harflerin okunuşunun rağmen konuşmada yaşadıkları sorunların arkasında okulların ders planlarında İngilizce öğretim programlarında Türkçe ders programlarından daha fazla ders saati ayrılması, Türkçe eğitim müfredatında konuşmaya verilen yerin az olması, ders dışında Türkçe konuşmayı gerektirecek ortamların İngilizce konuşmayı gerektirecek ortamlara kıyasla daha olması olmak üzere nedenlerin geldiği belirlenmiştir.

6. ÖNERİLER

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle yabancı dil öğretim sürecinde karşılaşılan zorluklar ve çözüm önerileri aşağıdaki gibi özetlenmiştir:

a. Öğretmenlerden Kaynaklı Zorluklar

Eğitim Geçmişinin Getirdiği Zorluklar: Katılımcıların öğretmenlik bölümlerinden mezun olmamasında kaynaklı olarak öğretim metodları konusunda donanımlarının eksik kalması, öğrencilerde Türkçe'ye özel “ı, ö, ü” harflerinin farkındalığının oluşturulamaması, öğretmenlerin öğrencilerin anadili konusunda teknik bilgisinin olmaması

Öneriler: Öğretmenlerin etkili öğretim yöntemlerine yönelik kurs ve eğitimlerle güçlendirilmesi, öğretmenlerin öğretim verdikleri öğrencilerin anadiline ilişkin dil bilgisi kuralları ve cümle öğeleri gibi konularda bilgi edinmesi, öğretmenlerin Avrupa Dil Kriterlerini öğrenmesi ve uygulaması,

Tecrübesizliğin Getirdiği Zorluklar: Öğrencilerin yeterince motive olacağı ortamların sağlanamaması, iletişimin yalnızca ders ortamında kısıtlı tutulması, mevcut materyallerin ve öğretim metodlarının etkin olarak kullanılamaması, öğrenciler ile derste iletişim dili olarak Türkçe'nin az sıklıkta kullanılması

Öneriler: Öğretmenlerin öğrencilerin seviyelerine ve öğrenme yollarına yönelik öğretim yöntemleri ve materyaller seçmesi, öğretmenlerin akıllı tahta ve tablet gibi teknoloji araçlarını öğretimde aktif olarak kullanması, öğretmenlerin yeni öğretim metodlarına ilişkin araştırma ve gelişmeleri takip etmeleri, öğretmenlerin öğrencileri dil öğrenmeye motive edecek faktörleri keşfederek onları öğrenmeye teşvik aracı kullanması, öğretmenlerin ders saatlerinde dört temel dil becerisine eşit oranda yer vermesi

b. Öğrencilerden Kaynaklı Zorluklar

İlgisizlik ve Motivasyon Düşüklüğünden Kaynaklı Zorluklar: Öğrencilerin derse dikkat vermemesi, konuşmaktan çekinmesi, okuma alışkanlığının az olması, yabancı dillere olan ilginin az olması

Öneriler: Öğretmenlerin dil öğretiminde verdikleri bilgileri gerçek hayatla bağdaştırması, okul yönetimi ve öğretmenlerin ana dili Türkçe olan bireylerle etkileşim kurulacak okul içi-okul dışı organizasyonlar ve etkinlikler (oyunlar, yarışmalar, dinletiler, çeviri film ve animasyonlar) düzenlemesi, öğretmenler tarafından öğrencilerin konuşma konusunda cesaretlendirilmesi için rol yapma ve yaratıcı drama tekniklerinin etkin kullanılması,

Anadil Alışkanlıkların Kaynaklanan Zorluklar: Türkçe'ye özel “ı, ö, ü” harflerinin farkındalığının az olması

Öneriler: Türkçe'ye özel seslerin ve harflerin farkındalığının artırılmasına yönelik uygulamalar geliştirilmesi, öğretmenlerin özellikle dinleme olmak üzere dört dil becerisine yönelik etkinlikleri aktif kullanmaları,

c. Fiziksel İmkanlardan Kaynaklı Zorluklar

Öğretim ve Uygulama Materyallerinin Eksikliğinden Kaynaklı Zorluklar: Türkçe kitaplarının sayısının az olması, dinletide kullanılan parçaların amaca uygun niteliklerde olmaması, sözlüklerin yetersiz ve hatalı olması,

Öneriler: Okulların kaynak kitap ve okuma kitaplarının sayısını arttırması ve çeşitlendirmesi, materyallerin zamanında temin edilmesi, Tanzanya kültürüne ve Svahili diline uygun Türkçe öğretim materyallerinin geliştirilmesi, materyaller ve ölçme-değerlendirme araçları hazırlanırken Avrupa Dil Kriterlerine uygun

hazırlanması, öğretim materyallerinin aynı anda birden fazla temel dil becerisini pekiştirmeye elverişli olarak hazırlanması,

Öğretim ve Uygulama Yapılan Mekanların Yetersizliğinden Kaynaklı Zorluklar: Türkçe için dinleti odalarının olmaması,

Öneriler: Okulların Türkçe öğretimine yönelik görsel panoların oluşturulması, okulların Türkçe öğretimine özel sınıf ortamı sağlaması,

Öğretim Planlarının ve Programlarının Yetersizliğinden Kaynaklı Zorluklar: Ders planlarında Türkçe öğretimine ayrılan ders saati sayısının az olması,

Öneriler: Okullar tarafından zümre çalışmalarının daha etkili olarak gerçekleştirilmesi, okulların müfredat planlarında Türkçe ders saatlerinin artırılması, okulların Türkçe dersi planlarında konuşma saatlerinin artırılması, öğretmenlerin ders programlarını etkin ve ayrıntılı olacak şekilde hazırlaması, Türkçe öğrenimi sürecinde okullardaki diğer yabancı dil öğretimi birimleri ve anadili öğretim biriminin ortak çalışmalar yürüterek birbirini desteklemesi, öğrencilerin bir yabancı dil dersinde öğrendiği bilgileri diğer yabancı dil dersinde kullanabileceği şekilde ortak ödevlerin verilmesi

Ders Dışında Pekiştirme Faktörlerinin Eksikliğinden Kaynaklı Zorluklar: Dersler dışında öğrencilerin Türkçe konuşmasını teşvik edecek bir ortamın olmaması

Öneriler: Okulların öğretmen istihdam ederken öğretmenlik bölümü mezunu bireylere öncelik vermesi, okullar tarafından öğretmenlerin işe adanmışlıklarının artırılması için uygun motivasyon faktörlerinin sağlanması, okulların öğrencilerin Türkçe yazışma arkadaşı edinmelerine imkân sağlaması, okulların Türkçe konuşulan ülkelere geziler düzenlemesi.

KAYNAKÇA

- Acat, B. M., & Demiral, S. (2002). Türkiyede yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(3), 312-329.
- Akdağ, M. (2007). *Öğretim Araç Ve Gereçleri*. İstanbul: Lisans yayıncılık. s.186-208.
- Atri, A., Sharma, M., & Cottrell, R. (2007). Role of social support, hardiness, and acculturation as predictors of mental health among international students of Asian Indian origin. *International quarterly of community health education*, 27(1), 59-73.
- Brown, G. (1990). Cultural values: The interpretation of discourse. *ELT journal*, 44(1), 11-17.
- Butcher, A., & McGrath, T. (2004). International students in New Zealand: Needs and responses. *International Education Journal*, 5(4), 540-551.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Pegem Atf İndeksi*, 1-360.
- Chang, W. C., & Kalenderoğlu, İ. (2017). Tayvanlı Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar Ve Bu Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri. *Turkish Journal of Social Research/Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21(2).
- Cohen, J., Pickeral, T., & McCloskey, M. (2009). Assessing school climate. *The Education Digest*, 74(8), 45.
- Dimitriadis, G. (2011). Constituting the field: An essay on Harry Torrance's qualitative research methods in education. *Qualitative Inquiry*, 17(10), 952-955.
- Dornyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge Language Teaching Library.
- Duru, E., & Poyrazlı, S. (2007). Personality dimensions, psychosocial-demographic variables, and English language competency in predicting level of acculturative stress among Turkish international students. *International Journal of Stress Management*, 14(1), 99.
- Essays, Uk. (2013). Analysing the Culture Shock for International Students English Language. <https://www.ukessays.com/essays/english-language/analysing-the-culture-shock-for-international-students-english-language-essay.php> (erişim tarihi 15.04.2019)

- Fink, C., & Mairitsch, B. (2003). Culture awareness. *Hanak, M & Newby, H., D.(Eds) Second language acquisition: The interface between theory and practise*, 65-69.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and teacher education*, 22(2), 219-232.
- Gagné, R. M. (1985). *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*, 4 Sub. Wadsworth Pub Co.
- Gorman, J. C. (1999). International Student's Experience. *University of Waterloo*. 31(1), pp. 72-77.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2014). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. *Ankara: Seçkin Yayıncılık*, (s 271).
- Güzel, A. Barın, E.(2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*.
- Hanassab, S. (2006). Diversity, international students, and perceived discrimination: Implications for educators and counselors. *Journal of Studies in International Education*, 10(2), 157-172.
- Heikinheimo, P. S., & Shute, J. C. (1986). The adaptation of foreign students: Student views and institutional implications. *Journal of College Student Personnel*. Vol, 27:399-406.
- Hendrickson, B., Rosen, D., & Aune, R. K. (2011). An analysis of friendship networks, social connectedness, homesickness, and satisfaction levels of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(3), 281-295.
- Lee, J. J., & Rice, C. (2007). Welcome to America? International student perceptions of discrimination. *Higher education*, 53(3), 381-409.
- Leong, C. H., & Ward, C. (2000). Identity conflict in sojourners. *International journal of intercultural relations*, 24(6), 763-776.
- Li, R. Y., & Kaye, M. (1998). Understanding overseas students' concerns and problems. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 20(1), 41-50.
- Lin, J. C. G., & Yi, J. K. (1997). Asian international students' adjustment: Issues and program suggestions. *College student journal*. 31(4). Page 473-479.
- Löfstedt, J. I. (1990). Qualitative research methods in education. *Interchange*, 21(4), 73-80.
- Lu, M. (2001). International Students and Support Service. *The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, Vol.10, pp. 117-130.
- Marx, E. (2011). *Breaking through culture shock: What you need to succeed in international business*. Nicholas Brealey Publishing.
- McDonough, J., & Shaw, C. (2012). *Materials and Methods in ELT*. John Wiley & Sons.
- Mclachlan, D. A., & Justice, J. (2009). A grounded theory of international student well-being. *Journal of Theory Construction & Testing*, 13(1).
- Mete, F., & Gürsoy, Ü. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-3), 343-356.
- Moore, D. H. (2008). *Analyzing relationships between classroom management strategies, student achievement scores, and teachers' attitudes and beliefs in diverse elementary settings*(Doctoral dissertation, Capella University).
- Mustaffa, C. S., & Ilias, M. (2013). Relationship between Students Adjustment Factors and Cross Cultural Adjustment: A Survey at the Northern University of Malaysia. *Intercultural communication studies*, 22(1).
- Oberg, K. (1960). Culture shock: Adjustment to new cultural environments. *Pract. Anthropol.*, 7: 177-182.
- Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 45(3), 279-290.
- Özçelik, D. A. (2010). *Eğitim programları ve öğretim:(genel öğretim yöntemi)*. Pegem Akademi.
- Özoğlu, M., Gür, B. S., & Coşkun, İ. (2012). International students in Turkey in the light of global trends. *Ankara: SETA*.

- Özturgut, O., & Murphy, C. (2009). Literature vs. practice: challenges for international students in the US. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22(3), 374-385.
- Pargetter, R. (2000). Transition: From a school perspective. *Journal of Institutional research*, 9(1), 14-21.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation* (No. 4). Sage.
- Pedersen, P. B. (1991). Counseling international students. *The counseling psychologist*, 19(1), 10-58.
- Poulou, M. S. (2009). Classroom interactions: Teachers' and students' perceptions. *Research in Education*, 82(1), 103-106.
- Poyrazli, S., & Grahame, K. M. (2007). Barriers to adjustment: Needs of international students within a semi-urban campus community. *Journal of instructional Psychology*, 34(1), 28-36.
- Prodromou, L. (1988). English as Cultural Action. *ELT journal*, 42(2), 73-83.
- Ramsay, S., Jones, E., & Barker, M. (2007). Relationship between adjustment and support types: Young and mature-aged local and international first year university students. *Higher education*, 54(2), 247-265.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches And Methods In Language Teaching*. Cambridge university press.
- Saban, A., & Ersoy, A. (Eds.). (2017). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Anı Yayıncılık.
- Senemoglu, N. (2013). Gelisim ogrenme ve ogretim [Development, learning and teaching]. *Ankara: Yargi Yayınevi*.
- Smith, R. A., & Khawaja, N. G. (2011). A review of the acculturation experiences of international students. *International Journal of intercultural relations*, 35(6), 699-713.
- TDK. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tınmaz, C., Gülerer, G., Geniş, N. & Usta, M. (nd). *Eğitimin transferi (Transfer Of Training)*.
- Tomlinson, B. (Ed.). (2008). *English language learning materials: A critical review*. Bloomsbury Publishing.
- Townsend, P., & Jun Poh, H. (2008). An exploratory study of international students studying and living in a regional area. *Journal of Marketing for Higher Education*, 18(2), 240-263.
- Vahapoğlu, E. (2009). *Yabancı Dil Öğrenme Yolları*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Woolfolk, A. (1993). *Educational psychology (5th ed.)*. Boston, MA: Allyn & Bacon
- Wu, H. P., Garza, E., & Guzman, N. (2015). International student's challenge and adjustment to college. *Education Research International*, 2015.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). Qualitative research in social sciences. *Ankara: Seçkin Publications*.
- Yusoff, Y. M., & Chelliah, S. (2010). Adjustment in international students in Malaysian public university. *International journal of innovation, Management and Technology*, 1(3), 275.
- Zalenski, R. J., & Raspa, R. (2006). Maslow's hierarchy of needs: a framework for achieving human potential in hospice. *Journal of palliative medicine*, 9(5), 1120-1127.
- Zhang, J., & Goodson, P. (2011). Predictors of international students' psychosocial adjustment to life in the United States: A systematic review. *International journal of intercultural relations*, 35(2), 139-162.