



## Language Biographies of International Students Studying in Turkish<sup>#</sup>

Nefise Yılmaz<sup>1,a</sup>, Nurşat Biçer<sup>2,b,\*</sup>

<sup>1</sup>Social Sciences Institute, Amasya University, Amasya, Türkiye

<sup>2</sup>Faculty of Education, Amasya University, Amasya, Türkiye

\*Corresponding author

### Research Article

#### Acknowledgment

*\*This study is produced from the master's seminar of the first author*

#### History

Received: 17/05/2023

Accepted: 12/09/2023



*This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.*

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

### ABSTRACT

This study was based on the theme of language biography in the European Language Portfolio. It aimed to determine the language learning biographies of students who learn Turkish as a foreign language. In this study, which was done at BARÜ TÖMER, interviews were conducted with 18 foreign students who were learning Turkish, and their language learning processes were evaluated. In this study, narrative research was employed as one of the qualitative research designs. The research sample consists of 18 students studying at Bartın University Turkish Learning Application and Research Center. Interviews with students were conducted face-to-face. A semi-structured interview form was used to collect data. The data were analyzed with the MAXQDA 2022 program. The data were analyzed to content analysis. The findings revealed that language acquisition processes among students from the same country share considerable similarities. The research also showed that students mainly acquire foreign languages through formal education in schools, language courses and through informal practices such as watching movies and listening to music. However, discrepancies were observed in students' proficiency levels. Based on the finding that students in the same class exhibit varying levels of proficiency, it is recommended that foreign language instruction should consider individual differences.

**Keywords:** Teaching Turkish to foreigners, language biography, language acquisition, educational background, language skills

## Türkçe Öğrenimi Gören Uluslararası Öğrencilerin Dil Biyografileri<sup>#</sup>

### Bilgi

*#Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans seminerinden üretilmiştir.*

### Süreç

Geliş: 17/05/2023

Kabul: 12/09/2023

*Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.*

### Copyright



*This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License*

### Öz

Bu çalışma, Avrupa Dil Portfolyosu'nda yer alan dil biyografisi temasından yola çıkılarak yapılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil öğrenim biyografilerini tespit etmeyi amaçlamıştır. BARÜ TÖMER'de uygulanan bu çalışmada Türkçe öğrenen 18 yabancı öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır ve dil öğrenme süreçleri değerlendirilmiştir. Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan anlatı araştırması kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Bartın Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde öğrenim gören ve 18 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler ile görüşmeler yüz yüze yapılmıştır. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde MAXQDA 2022 programı kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre aynı ülkedeki öğrencilerin çoğunlukla dil edinim süreçleri benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin en çok okul ve kurslarda dil öğrendiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin dili öğrenmek için pratik yaptığı, film izlediği ve müzik dinlediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin dil becerileri hakkındaki görüşlerinde ise farklılıklar tespit edilmiştir. Aynı sınıftaki öğrencilerin farklı görüşlerinin olması sonucunda yabancı dil öğretiminde bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak öğretim yapılması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Yabancılar Türkçe öğretimi, dil biyografisi, dil edinimi, öğrenim geçmişi, dil becerileri

<sup>a</sup> [mlknefes@gmail.com](mailto:mlknefes@gmail.com)

<sup>b</sup> <https://orcid.org/0000-0002-4139-3731>

<sup>b</sup> [nursatbicer@gmail.com](mailto:nursatbicer@gmail.com)

<sup>b</sup> <https://orcid.org/0000-0003-3680-7052>

## Giriş

Avrupa konseyi tarafından geliştirilen Avrupa Dil Portfolyosu, öğrencilerin dil deneyimlerini ve dildeki başarılarını belgelemektedir. Bu belgeler sayesinde birey aldığı eğitimleri değerlendirebilmektedir. Öğretici, öğreneni takip edebilmektedir. Avrupa Dil Portfolyosu; dil pasaportu, dil biyografisi ve dil dosyası olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır.

Dil biyografisi öğrenciyi yabancı dil öğrenmeye güdülemektedir. Dil biyografisi, çok dilliliğe teşvik etmektedir. “Öğrencinin kişisel öğrenme biyografisini, yabancı dili öğrenme ile ilgili geçmişini, kültürlerarası deneyimlerini, öğrenmeye karşı tutumlarını içeren Avrupa Dil Portfolyosu’ndaki bölümdür.” (Europaisches Sprachenportfolio, 2010’dan akt. Turgut, 2018, s. 4).

Dilbilimsel araştırmalarda iki dillilik üzerine ilk çalışmaların biyografik bir yaklaşım izlenerek gerçekleştirildiği görülmektedir (Busch, 2006). Sonrasında ikinci dil araştırmalarında biyografik verilerin yoğun bir şekilde kullanıldığı dikkate çekilmektedir. Araştırmacıların ilgisini çeken dil biyografisi hakkında çeşitli çalışmalar yapılmaya başlanmıştır.

Bir dil biyografisi, yaşamın ardışık evrelerini (çocukluk, gençlik, yetişkinlik, yaşlılık) ve o kişinin dilindeki değişikliği etkileyen olayları dikkate alarak, bir kişinin yaşamı boyunca dillerin edinilmesi ve kullanılmasının öyküsüdür (Zielińska ve Księżyk, 2021). Dil biyografisinde bir kişinin kendine yönelik olarak ele aldığı, özel bir tema etrafında dönen ve az çok tamamlanmış bir öyküsü söz konusudur (Perregaux, 2002, s. 83).

Dil biyografileri, çok dilli kişilerin farklı dillerle ilgili deneyimleri hakkında konuştukları anlatı görüşmeleri temelinde yeniden inşa edilir (Franceschini ve Miecznikowski 2004, s. XII). Dil biyografileri üzerine yapılan çalışmaların özü, dil olgularını konuşucuların, özellikle de onların öznel deneyimleri, duyguları ve ayrıca dile ilişkin dilek, arzu, korku ve algıları yönünden görmektir (Busch, 2016, s. 2). Bir dil biyografisi, belirli bir kişinin dil ediniminin yolları ve koşulları, dilin çeşitli ortamlarda kullanımıyla ilgili gerçeklerin bir koleksiyonu olarak ele alınır (Krasowska, 2020).

Gluszkowski (2011), dil biyografisinin en önemli aşamalarını şu şekilde tanımlar:

1. Okul öncesi dönemde evde konuşulan dil,
2. Komşularla temas sırasında konuşulan dil,
3. Çocuklukta ailenin ev dili,
4. Okul günleri ve ergenlik döneminde konuşulan dil,
5. Yetişkinlik/evlilik döneminde evde konuşulan dil ve işyerinde konuşulan dil.

Otobiyografik anlatıları incelemenin amacı, sosyal bir bağlamda bir yabancı dil öğrenmenin bireysel deneyimlerini yakalamaktır. Bu gelişme, doğrusal bir dil edinimi düşüncesinden, sosyal, etnik, cinsiyete özgü ve duygusal bağlamları dikkate alan ve konuşmacı odaklı bir edinim durumuna yoğunlaşmıştır (Pavlenko, 2007). Dil biyografik verileri, genellikle birleştirilen çeşitli yazılı veya sözlü yöntemler kullanılarak toplanabilir: dil biyografik röportajları, dil öğrenme günlükleri veya edebî

otobiyografiler veya anılar (Busch, 2011). Bu anlamda biyografik anlatılar, yaşam deneyimlerini (yeniden) yorumlamanın benzersiz ve yaratıcı süreçlerini temsil ederken aynı zamanda sosyotarihsel ve sosyokültürel bağlamları ve kendi kendini inşa etmek için belirli formatlar yaratan söylemleri yansıtır (Dausien, 2015).

Yabancılar Türkçe öğretimi hem resmî hem de özel kurumlar tarafından gerçekleştirilmektedir. Günümüzde en çok tercih edilen öğretim kurumu üniversitelerin Türkçe / dil öğretim merkezleridir. Bu merkezler Avrupa Konseyinin hazırlanmış olduğu Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni’ne (D-AOBM, 2021) uygun olarak çalışmalar yürütmektedir. Eğitim sistemi farklı olan ülkeler bile yabancı dil eğitimi konusunda ortak görüşte birleşip seçmeli veya zorunlu yabancı dil eğitimi vermektedir. Dil eğitimi için bazı ölçütler gerekmektedir. Hedef ve içerik planlaması, sertifika planlaması, sınav içerikleri, bireysel öğrenme planlaması, materyal seçimi gibi konular çerçeve metninde ele alınmıştır (D-AOBM, 2021). Yabancı dil eğitiminde belirlenen ölçütlere göre eğitim verilmesi istenmiştir. D-AOBM’ye eşlik eden Avrupa Dil Portfolyosu, bir veya daha fazla dil öğrenen veya öğrenmiş olanların, dil öğrenme ve kültürlerarası deneyimlerini kaydedip yansıtabilecekleri bir belgedir (Council of Europe, 2023). Eğitimleri belgelemek için Avrupa Dil Portfolyosu’ndan yardım alınmaktadır. Avrupa Dil Portfolyosu’nun dil pasaportu, dil biyografisi ve dil dosyası olmak üzere üç bileşeni vardır.

Dil biyografisi, bireyin dil öğreniminde yaşadığı hikâyelerden oluşmaktadır. Her birey için dil öğrenmenin farklı sebepleri, zor yanı ve kolay yanı vardır. Kısaca herkesin yabancı dil öğrenme hikâyesi bireyseldir. Bu çalışmada öğrencilerin dil biyografileri incelenmektedir. Dil biyografileri, dilin deneyimine odaklanır ve çoğunlukla otobiyografi hâlinindedir. Bireyler, dil öğrenme hikâyelerini yazılı veya sözlü olarak anlatmaktadır (Franceschini, 2002).

Dil biyografisi çalışmaları, bireylerin edindikleri dillerin yaşadıkları sosyal, kültürel ve tarihsel bağlamlarla nasıl ilişkilendirildiğini anlamak için yapılmaktadır. Tophinke (2002) dilbilimsel biyografiyi üç alanda incelemiştir. Bu alanlar: Yaşanmış tarih, hatırlanan tarih ve yaşanan tarihtir. Yaşanmış ve hatırlanan tarihte dilbilimsel tartışma kısıtlı olmuştur. Dilbilimsel biyografik betimleme analizi, dile yönelik fikir ve tutumları ortaya çıkarmaktadır. Tophinke’ye (2002) göre, herhangi bir sebeple (göç, hastalık vb.) dil becerilerinin kaybı, dil öğrenmede zorlanma gibi çeşitli problemlere yol açmaktadır. Bu problemlerin incelenmesi aynı problemi yaşayan insanların bakış açısını aktarır. Dil biyografisi sayesinde hedef grupların ihtiyaçları analiz edilir. Böylece dil-biyografik anlatı, sadece dilsel olarak ele alınmaz, aynı zamanda problemlerin ve sebeplerinin belirlenmesini sağlamaktadır.

Bu bağlamda, Türkçe öğrenimi gören uluslararası öğrencilerin dil biyografilerinin incelenmesi, Türkçe öğretimi açısından önemli bir bilgi kaynağı olabilir.

Hikâyelerde anlatılan önemli öğrenme anları ile öğrenciler kendi portreleri aracılığıyla sorgulama yaparlar. Bu öğrencilerin dil öğrenme süreçleri, dil eğitimcilerine farklı dillerden gelen öğrencilerin ihtiyaçlarını ve özelliklerini anlama ve öğretim yöntemlerini buna göre uyarlamada yardımcı olabilir. Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin dil biyografileri yeni bir araştırma konusudur ve bu konuda yeterince çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmanın alana önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil biyografilerinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşmak için öğrencilerin dil geçmişi tespit edilecektir.

Araştırmada şu soruların yanıtı aranacaktır:

- Öğrencilerin ana dili ve yabancı dil yeterlikleri nasıldır?
- Öğrencilerin bildikleri dilleri öğrenme yerleri ve şekli nasıldır?
- Öğrencilerin dil öğrenme sebepleri nelerdir?
- Öğrencilerin dil becerileri hakkındaki görüşleri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dil öğrenme yaşantılarını ve dil öğrenme deneyimlerini incelemeyi hedeflemektedir. Dil öyküsüne dair deneyimleri incelendiği için araştırma deseni olarak nitel araştırma yöntemlerinden anlatı araştırması kullanılmıştır. Anlatı araştırmalarında insan deneyimleri üzerine odaklanma söz konusudur. Polkinghorne (1995), anlatı araştırmasını insan hayatının derinlemesine anlaşılmasını sağlayan ve insan eylemlerini tanımlamak için öykülerin kullanıldığı bir yaklaşım olarak ifade etmiştir.

### Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırma, kolay ulaşılabilir olduğu için Bartın Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde öğrenim gören

18 öğrenciyle yapılmıştır. Uygun örneklem yöntemine göre belirlenmiş öğrencilerin dil biyografisi ortaya çıkarılmıştır. Öğrencilerle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın örneklem grubu hakkındaki bilgiler Çizelge 1'de gösterilmiştir.

### Veri Toplama Teknikleri

Çalışma kapsamında Bartın Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Görüşme öncesinde öğrencilerin gönüllü katılım onayları yazılı olarak alınmıştır. Görüşmede öğrencilerin dil biyografisini belirlemek amacıyla geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Literatür taraması sonrası 10 madde olarak hazırlanan görüşme formu uzman görüşüne sunulmuştur. İki Türkçe eğitimi ve bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşlerine başvurularak formun kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Uzman görüşleri sonrası 7 madde olarak form düzenlenmiştir. Sorulan her soru farklı bir veri elde etmek amacıyla hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formuyla iki öğrenci üzerinden ön görüşmeler yapılarak forma güncel şekli verilmiştir. Görüşmeler toplam 18 öğrenci ile yapılmıştır. Görüşmeler yüz yüze yürütülmüştür. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler tamamlandıktan sonra tüm ses kayıtları dinlenmiş ve Word belgesine aktarılmıştır.

### Verilerin Analizi

Veriler analiz edilirken içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır.

Veriler analiz edilirken ilk önce araştırmacılar tarafından görüşmelerden elde edilen kayıtlar yazıya aktarılmıştır. Katılımcıların görüşleri üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Veriler MAXQDA 2022 programı ile analiz edilmiştir. Öğrencinin görüşleri incelenmiş ve kodlamalar yapılmıştır. Ortaya çıkan kodlar doğrultusunda kategoriler hazırlanmıştır.

Çizelge 1. Çalışma grubunun özellikleri

Ülke	f
Endonezya	11
Yemen	2
Mısır	2
Etiyopya	1
Çad	1
Kırgızistan	1
<b>Yaş</b>	
17-20	12
21-24	6
<b>Cinsiyet</b>	
Kız	10
Erkek	8
<b>Dil Düzeyi</b>	
B1	2
B2	9
C1	7
<b>Toplam</b>	<b>18</b>

Çalışmanın güvenilirliği için araştırmacılar arasında kodlama birlikteliği sağlanmıştır. Puanlayıcıların birbirlerinden bağımsız yaptıkları kodlama eylemi sonucunda görüş birliği sağlanan kodların, görüş birliği sağlanan ve görüş birliği sağlanmayan kodların toplamına bölünmesi sonucu (Miles & Huberman, 1994, p. 64) tespit edilen .83 uyum oranından hareketle “kodlayıcı güvenliğinin” yeterli olduğu kanaatine ulaşılmıştır. Katılımcıların görüşlerinden örnek alıntılar yapılarak çalışmanın güvenilirliği artırılmıştır. Çalışmada veri toplama ve analiz süreci şeffaf ve detaylı bir şekilde verilmiştir.

## Bulgular

Bu bölümde, çalışmada analiz edilen verilerin bulguları açıklanmaktadır.

Türkçe öğrenmekte olan öğrenciler farklı bir ülkeden gelmiştir ve çok dilli bireylerdir. Bu öğrencilerin bildikleri dillere ait bulgulara Çizelge 2’de yer verilmiştir:

Çizelge 2 öğrencilerin bildikleri dilleri yansıtır. Çizelgeye göre tüm öğrenciler Türkçe bilmektedir. Türkçeden sonra en iyi bilinen dil ise İngilizcedir. Evrensel

dil kabul edilen İngilizceyi bir öğrenci hariç hepsi bilmektedir. Tabloya göre en az bilinen diller ise Almanca, Malayca, Kırgızca, Rusça ve Hintçedir. Tabloda “Yerel Diller” ifadesi yer almaktadır. Bu yerel diller Afrika dilleri ve Endonezya’nın adalarında konuşulan yerel dillerdir.

Çizelge 3 öğrencilerin bildikleri yabancı dil sayısını göstermektedir. 11 öğrenci üç yabancı dil bilmektedir. 4 öğrenci iki yabancı dil bilmektedir. 3 öğrenci ise dört yabancı dil bilmektedir. Tabloya bakıldığında öğrencilerin çoğunlukla en az üç yabancı dil bildiği görülmektedir. Öğrenciler en fazla dört yabancı dil bilmektedir. Yabancı dil bilmeyen öğrenci yoktur.

Çizelge 4’te öğrencilerin ana dilleri gösterilmiştir. 18 öğrenciye ana dili sorulmuştur. 11 öğrenci Endonezyalı olduğu için ana dili Endonezce olan öğrenciler çoğunluktadır. Farklı ülkelerden gelen Arap öğrencilerin ise ana dili Arapçadır. Amharca, Kırgızca ve Oromca ana diline sahip öğrencilerin sayısı çok azdır.

Çizelge 5’te okullarda öğretilen diller gösterilmiştir. Tabloya göre okullarda çoğunlukla İngilizce ve Arapça dersleri öğretilmektedir. Okullarda en az öğretilen diller ise Oromca, Amharca ve Kırgızcadır. Okullarda birden fazla dilin öğretimi tabloya yansımıştır.

Çizelge 2. Bilinen Dillere İlişkin Bulgular

Bilinen diller	f
Türkçe	18
İngilizce	17
Arapça	14
Endonezce	11
Yerel diller	4
Fransızca	2
Almanca	1
Malayca	1
Kırgızca	1
Rusça	1
Hintçe	1

Çizelge 3. Bilinen Yabancı Dil Sayısına İlişkin Bulgular

Bilinen yabancı dil sayısı	f
2	4
3	11
4	3

Çizelge 4. Ana Diline İlişkin Bulgular

Ana Dili	f
Endonezce	11
Arapça	5
Amharca	1
Kırgızca	1
Oromca	1

Çizelge 5. Okullarda Öğretilen Dillere İlişkin Bulgular

Okullarda Öğr. Diller	f
İngilizce	15
Arapça	12
Endonezce	6
Fransızca	3
Almanca	2
Oromca	1
Amharca	1
Kırgızca	1

Çizelge 6'da öğrencilerin dilleri nerede öğrendikleri gösterilmektedir. En çok okulda dil öğrenilirken bunu hemen kursta öğrenme ve çevrede öğrenme takip etmektedir. Öğrencilerden G10 şöyle açıklama yapmıştır:

*"Türkçe, Türk dil kursu aldıktan sonra öğrendim. Diğerlerini benim ülkemdeki insanlar konuşuyor o yüzden öğrendim. İngilizceyi benim okulda İngilizce öğreniyoruz, o yüzden öğrendim".*

Ailede dil öğrenme ve sosyal medyada dil öğrenme yüzdeleri aynıdır. Çok az öğrenci, ailesinden ve sosyal medyadan dil öğrenmiştir. Buna örnek olarak öğrenci G7 şöyle cevap vermiştir:

*"İlk defa Türkiye'ye geldiğim zaman Türkçeyi internetten öğrendim. Ama şimdi Türklerden öğrendim".*

Tabloya bakıldığında sadece bir öğrencinin sinema izleyerek dil öğrendiği görülmektedir.

Çizelgede öğrencilerin dilleri nasıl öğrendikleri gösterilmektedir. Öğrenciler en fazla pratik yaparak ve film izleyerek dil öğrenmektedir. Dili nasıl öğrensin sorusuna ilişkin öğrencilerden G17 şöyle cevap vermiştir:

*"Şarkı yazarak. Şarkı yazabilirim, film izlerim, çok konuşma pratik... Çok dinleyebilirim".*

Tablo incelendiğinde bazı öğrencilerin müzik dinleyerek, dil kursuna giderek, kitap okuyarak ve

Türklerle iletişim kurarak dil öğrendiği görülmektedir. Öğrencilerden G12 şöyle cevap vermiştir:

*"Tabii ki TÖMER'e geldim, kurslara geldim. Sonra dizi izliyorum, şarkılar dinliyorum, insanlarla sokakta konuşuyorum, Türk arkadaşlıklar yapıyorum. Arkadaşlarla evde Türkçe konuşuyorum".*

Dil öğrenirken en az yapılan etkinliklerin ise yazma çalışması yapmak, şarkı yazmak ve tercüme yapmak sonuçlarının olduğu görülmektedir. Bir öğrenciden ise soruya cevap alınamamıştır.

Çizelgede TÖMER öğrencilerinin Türkçe öğrenme nedenleri gösterilmiştir. Buna göre öğrencilerin büyük bir kısmı Türkiye'de eğitim almak için Türkçe öğrenmektedir. 18 öğrenciden 16'sının ortak sebebi Türkiye'de üniversite okumaktır. Öğrencilerden G1, neden Türkçe öğrendiğini şu şekilde açıklamıştır:

*"Okumak için hocam, üniversite için öğrendim. Yani inşaat mühendisi olmak istiyorum".*

Çizelgeye göre 3 öğrenci Türklerle konuşmak için Türkçe öğrenmek istediğini belirtmiştir. Bu görüşe sahip öğrencilerden G2 kendini şöyle ifade etmiştir:

*"Çünkü şimdi ben Türkiye'deyim ve insanlarla konuşmak için Türkçe konuşmalıyım, hocam. Ve burada üniversiteye başlayacağım ya hocam, bu yüzden ben Türkçe öğreniyorum".*

Çizelge 6. Dil Öğrenme Yerlerine İlişkin Bulgular

Öğrenme yerleri	f
Okulda	15
Kursta	12
Çevrede	10
Ailede	3
İnternetten	3
Sinemada	1

Çizelge 7. Dilleri Nasıl Öğrendiklerine İlişkin Bulgular

Dil Öğrenme	f
Pratik yaparak	11
Film izleyerek	9
Müzik dinleyerek	7
Dil kursuna giderek	6
Kitap okuyarak	5
Türklerle iletişim kurarak	4
Yazma etkinlikleri yapma	1
Şarkı yazarak	1
Tercüme yaparak	1

Çizelge 8. Türkçe Öğrenme Nedenlerine İlişkin Bulgular

Türkçe öğrenme nedenleri	f
Türkiye'de okumak	16
Türklerle konuşmak	3
Türkiye'yi sevmek	1
Türk kültürünü sevmek	1
Türkiye'de çalışmak	1
Türkiye'de yaşamak	1
Türk insanını sevmek	1

Çizelge 9. Türkçe Öğrenirken Zorlanılan Dil Becerisine İlişkin Bulgular

Zorlanılan dil becerisi	f
Dinleme	10
Yazma	9
Konuşma	3
Okuma	3

## Çizelge 10. Diğer Yabancı Dillerde Zorlanılan Dil Becerilerine İlişkin Bulgular

Yabancı dillerde zorlanılan dil becerisi	f
Konuşma	6
Dinleme	5
Zorlanmadı	4
Yazma	2
Okuma	2

## Çizelge 11. Kolay Öğrenilen Dil Becerisine İlişkin Bulgular

Kolay öğrenilen dil becerisi	f
Konuşma	9
Okuma	8
Dinleme	3
Yazma	2

Türkiye'yi sevmek, Türkleri sevmek, Türk kültürünü sevmek, Türkiye'de çalışmak ve Türkiye'de yaşamak en az verilen cevaplardır. Öğrencilerden G11'in görüşü şu şekildedir:

*"İlkokulda hayalim oldu Türkiye'de okumak. Ve ben Türk kültürünü çok seviyorum, sinemasını... Hepsini çok seviyorum, onun için".*

Çizelge 9'da Türkçe öğrenilirken zorlanılan dil becerileri gösterilmiştir. Tabloya bakıldığında tüm öğrencilerden cevap alındığı görülmektedir. Tabloya göre öğrenciler en fazla dinleme ve yazma becerisinde zorlanmaktadır. 18 öğrenciden 10'u dinleme becerisinde zorlandıklarını ifade etmiştir. Türkçe öğrenirken zorlanılan dil becerisine en çok verilen cevap dinleme becerisinde çıkmıştır. Öğrencilerden G6, "Türkçe öğrenirken zorlandığın dil becerisi ne?" sorusuna şöyle cevap vermiştir:

*"Bence dinleme, hızlı konuşan insanları hâlâ duymuyorum".*

Çizelgeye göre konuşmada ve okumada zorlanan öğrenci sayısı düşük ve aynı orandır. Okumada zorlandığı görüşünde olan öğrenci G12, şöyle cevap vermiştir:

*"Okuma en kötü, en zor. Hiç sevmiyorum. Sadece Arap öğrenciler için zor çünkü alfabe farklı".*

Konuşmada zorlanan öğrencilerden G16, görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

*"Başlangıçta konuşmada ve dinlemede zorlandım. Ama şimdi dinleme daha kolay oldu, konuşmada pratik yapmam lazım. Çünkü beş ay önce geldim. Hiç konuşmadım. A1 ve A2'yi Mısır'da online aldım. Daha önce hiç bu kadar Türkçe konuşmadım".*

Çizelge 10'de diğer yabancı dillerde zorlanılan dil becerileri gösterilmiştir. Tabloya bakıldığında yüksek oranda zorlanılan bir becerinin olmadığı görülmektedir. Verilen cevaplara göre diğer yabancı dillerde en çok konuşma becerisinde zorlandıkları görülmektedir. Öğrencilerden G18, görüşünü şöyle ifade etmiştir:

*"Konuşma çünkü telaffuz çok farklı. Bu yüzden bence zor".*

Çizelgeye bakıldığında dinleme becerisinin de en çok verilen cevaplardan olduğu görülmektedir. Bu görüşe sahip G7 görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

*"Arapçada dinleme daha zor hocam. Çünkü Arapçada lehçe var".*

4 öğrenciden diğer yabancı dillerde zorlanmadıkları cevabı alınmıştır. En az verilen cevaplar ise yazma becerisi ve okuma becerisidir. 2 öğrenci yazma becerisinde zorlandığını, diğer 2 öğrenci de okuma becerisinde zorlandığını dile getirmiştir. Öğrencilerden G10, görüşünü şöyle açıklamıştır:

*"Okuma çünkü bir dil öğrenmek için önce onların alfabesini öğrenmek lazım. Eğer alfabeyi bilmiyorsa okuma zor olacak".*

Çizelge 11'de genel olarak kolay öğrenilen dil becerileri gösterilmiştir. Tabloya göre en çok konuşma becerisinin kolay öğrenildiği görüşü vardır. Konuşma becerisini kolay bulan öğrencilerden G10, görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

*"Konuşma çünkü insanlar konuşurken ben dinliyorum, onlar gibi konuşmaya çalışıyorum".*

Konuşma becerisini yakından takip eden cevap okuma becerisidir. 8 öğrenci okuma becerisinin kolay olduğu görüşündedir. Okuma becerisini kolay bulan öğrencilerden G6, görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

*"Okuma daha kolay bence. Çünkü yavaş yavaş anlamaya başlıyorum ve metinde anlamayınca translate yapabiliyim".*

Dinleme ve yazma becerisini kolay bulan öğrenci sayısı azdır. 3 öğrenci dinleme becerisini kolay bulmuştur. 2 öğrenci yazma becerisini kolay bulmuştur. Yazma becerisini kolay bulan öğrencilerden G8, görüşünü şöyle açıklamıştır:

*"Yazma hocam. Sen çok kelimeler biliyorsan yazma yazabilirsin, az kelime biliyorsan bu çok zor yazmada".*

Çizelge 12 incelendiğinde "Dili daha kolay öğrenmek için neler yaparsınız?" sorusuna öğrencilerden farklı cevapların geldiği dikkat çekmektedir. Çizelgeye baktığımızda dil öğrenmek için en çok pratik yapıldığı görülmektedir. 11 öğrenci dil öğrenmek için pratik yapmaktadır. Bu öğrencilerden G15, kendini görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

*"Çok şey yapmam lazım. Mesela bir günde 3 saat çalışmam lazım. Her gün 10-20 kelime öğrenmem lazım ve sonra pratik yapmam lazım".*

Çizelge 12. Dili Daha Kolay Öğrenmek İçin Yapılanlara İlişkin Bulgular

Dili daha kolay öğrenmek için yapılanlar	f
Pratik yapmak	11
Müzik dinlemek	9
Film izlemek	8
Kitap okumak	5
Kelime ezberlemek	4
Ödev yapmak	3
Ders çalışmak	3
Yazma çalışmak	2
Çevre ile etkileşim	1
Özel ders almak	1
Araştırma yapmak	1

Çizelge 13. Dil Öğrenirken Zorlanma Nedenlerine İlişkin Bulgular

Zorlanma nedenleri	f
Dil bilgisini iyi öğrenememe	7
Hızlı konuşma	5
Telaffuz farklılıkları	5
Kelime eksikliği	3
Pratik eksikliği	3
Alfabe farklılığı	3
Resmî yazışma dili	1
Yazma tekniği kullanamama	1
Eş sesli kelimeler	1
Stres	1
Fikir üretememe	1
İyi duyamama	1

Müzik dinlemek ve film izlemek de öğrencilerin dili daha kolay öğrenmek için çokça yaptıklarından biridir. Tabloya göre kitap okumak, kelime ezberlemek, ödev yapmak, ders çalışmak, yazma çalışmak, çevre ile etkileşim, özel ders almak, araştırma yapmak az verilen cevaplardır. Öğrencilerden G11'in görüşü şu şekildedir:

*"Yeni sözcükler öğrenmek lazım, Türk insanla beraber konuşma yapmak lazım, ödevleri yapmak lazım".*

Çizelge 13'te öğrencilerin dil öğrenirken zorlanma nedenleri gösterilmiştir. Çizelgeye bakıldığında öğrencilerin farklı sebeplerden zorlandıkları görülmektedir. Tabloya göre en çok verilen cevap, dil bilgisini iyi öğrenememe cevabıdır. Bu görüşte olan öğrencilerden G15, kendini şu şekilde ifade etmiştir:

*"Türkçe kelimeler ve fiiller aslında çok karışıyor. Dil bilgisinde bir kelime, bu cümlede başka anlama geliyor, o cümlede başka anlama geliyor. O yüzden yazmalar çok zor oldu. Mesela ben Türkçeyi iyi anlıyorum ama yazmada dil bilgisini nasıl kullanacağım? Zorlanıyorum".*

5 öğrenci hızlı konuşulması sebebiyle dil öğrenirken zorlandığını belirtmiştir. Yine beş öğrenci de telaffuz farklılıklarından dolayı dil öğrenmede zorlandığını belirtmiştir. Bu öğrencilerden G8, kendini şu ifadelerle açıklamıştır:

*"Farklı hocam, aksan farklı. Bu yüzden ben karıştırıyorum".*

Kelime eksikliği, pratik eksikliği ve alfabe farklılığı sebebiyle dil öğrenirken zorlanan öğrenci sayısı üçtür. Öğrencilerden G2, görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

*"Okumada hocam çok yeni kelime var. Bu sebeple ben hatırlamıyorum".*

Alfabe farklılığı, resmî yazışma dili, yazma tekniği kullanamama, eş sesli kelimeler, stres, fikir üretememe ve iyi duyamama gibi sebepler en az açıklanan görüşlerdir. Öğrencilerden G13, zorlanma sebebini şu şekilde açıklamıştır:

*"Biraz yazma bilmiyorum. Resmi yazma olarak biraz farklı düşünüyorum".*

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dil biyografileri tespit edilmiştir. Bu alanda yazılan sınırlı kaynaklar araştırılmakta ve elde edilen bulgular, kaynaklarla karşılaştırılmaktadır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin pratik yaparak ve sosyalleşerek dil öğrenimini kolaylaştırdıkları görülmektedir. Benzer bir sonuca ulaşan Holzer (2021) mültecilerin zorunlu öğrenmeye maruz kalarak pratik yaptıklarını belirtmektedir. Bu çalışmada ise öğrencilerin gönüllü olarak pratik yapmayı tercih ettikleri görülmektedir. Sonuç olarak pratik yapmanın dil öğrenmeyi kolaylaştırdığına ulaşılmaktadır.

Bu çalışmada öğrencilerin telaffuz sebebi ile dinleme ve konuşmada problem yaşadığı görülmektedir. Holzer'in (2021) yaptığı çalışmada da mültecilerin dil öğrenme problemleri arasında telaffuz problemleri olduğu görülmektedir. Karababa (2009), alfabe farklılıklarından dolayı bazı öğrencilerin sesletim yapmakta zorlandığını açıklamıştır. Derman'ın (2010) çalışmasında öğrencilerdeki telaffuz sorunlarını sosyal ilişkiler kuramalarına ve derslerde telaffuza yönelik yeterli

etkinliklerin yapılmamasına ilişkin sonuçlar bulunduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda her öğrencinin Türkçe bildiği, en çok bilinen dillerin sırasıyla Türkçe, İngilizce ve Arapça olduğu tespit edilmiştir. Dünya genelinde en yaygın kullanılan diller arasında yer alan İngilizce ve Arapçanın bu sonucu desteklediği görülmektedir. Araştırmaya en çok ana dili Endonezce olan öğrenciler katılmıştır. Araştırma sonucunda okullarda genellikle İngilizce ve Arapça dillerinin öğretildiği görülmektedir. Bilinen dillerde İngilizcenin ve Arapçanın çok olmasının sebebi bu dillerin okullarda öğretilmesidir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin en çok okulda ve kursta dil öğrenimi gerçekleştirdiği ortaya çıkmıştır. Güven (1987), okulun planlı eğitim veren önemli bir kurum olduğunu ve temel görevinin istedik davranışların kazandırması olduğunu söylemiştir. Araştırma sonucuna ve Güven'in (1987) açıklamasına göre okul istedik davranışı kazanmış ve dil eğitiminde önemli bir yere sahip olmuştur.

Dil öğrenme becerisi her öğrencide farklılık göstermektedir. Bu araştırma sonucunda öğrencilerin en fazla pratik yaparak ve film izleyerek dil öğrendiği sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin Türkçe öğrenirken dinleme ve yazma becerisinde çok zorlandığı, konuşma ve okuma becerisinde ise daha az zorlandığı tespit edilmiştir. Kaldırım ve Degeç'in (2017) yaptığı araştırmada öğrencilerin yeterli sözcük bilmemesi, atasözü ve deyimleri anlamamaları, karşı tarafın aksanlı veya hızlı konuşması gibi etkenler yüzünden dinlemede zorlandıkları tespit edilmiştir. Kılınc'ın (2018) araştırmasında öğrencilerin dinlemede neden problem yaşadıklarını araştırmıştır. Araştırma sonucunda kaygı düzeyleri ölçülmüş ve güven eksikliği alt boyutunda orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yani öğrencide oluşan özgüven eksikliği, güven eksikliği ve kaygı boyutu dinleme becerisini olumsuz etkilemektedir. Barış ve Şen'in (2019) çalışmasında yazma becerisinin gelişmemesine kaygının sebep olduğu ve kaygıları etkileyen birçok faktör olduğu ortaya konmuştur. Yazma kaygısına sebep olan en büyük etkenlerden biri çevre odaklı kaygıdır. Çevreden gelecek tepkilerden dolayı kaygılanan öğrencinin yazma becerisi gelişmemektedir.

Öğrencilerin diğer dillerde en çok konuşma becerisinde zorlandıkları tespit edilmiştir. Bunun genel sebebini diğer dillerde farklı telaffuzların olmasıdır. Telaffuz ve lehçe problemi olmadığı zaman öğrenciler genel olarak en çok konuşma becerisini kolay görmektedir.

Öğrencilerin dili öğrenmek için pratik yaptığı, film izlediği ve müzik dinlediği sonucuna ulaşılmıştır. Yolcu (2002) çalışmasında radyo dinlemenin, film izlemenin ve TV programlarını izlemenin kelimelerin telaffuzuna ve dinleme becerisine çok faydalı olduğunu açıklamıştır.

Yabancılarla Türkçe öğretiminde çeşitli faktörlerden dolayı sorunlar yaşanmaktadır. Bu çalışmada öğrenciler dil öğrenirken dil bilgisinde, hızlı konuşmada ve telaffuzları anlamada zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Biçer, Çoban ve Bakır (2013), çalışmalarında en fazla sorunun dilden

kaynaklanan sorunlarda olduğunu tespit etmiştir. Çalışmada öğrencilerin en çok telaffuz, alfabe ve yazmada sorun yaşadığı belirlenmiştir. İki çalışmada da telaffuz probleminin olması dikkat çekmektedir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda geliştirilen öneriler şu şekildedir:

- Okullarda öğretilen yabancı dili öğrencinin kendisinin seçmesi dil öğrenimine yarar sağlayabilir.
- Öğrencinin sözcük dağarcığını geliştirmek için yaşa uygun etkinlikler yapılabilir.
- Yabancı dil öğretimi yapan merkezlerde, telaffuz dersi yapılırsa öğrencilerin dinleme ve konuşma problemleri çözülebilir.
- Öğrencinin alfabesi ile Türk alfabesi karşılaştırılıp benzerlik ve farklılıkları tespit edilirse yazma becerisi iyileştirilebilir.

## Sınırlılıklar

Bu çalışma Türkçe Öğretim Merkezinde öğrenim gören 18 öğrenciyle sınırlıdır. Nitel bir çalışma olması sebebiyle çalışma grubu sınırlı tutulmuştur. Ayrıca bu çalışma öğrencilerin dil biyografileriyle sınırlandırılmıştır.

## Extended Abstract

### Introduction

Turkish language teaching to foreigners is carried out by both official and private institutions. Today, the most preferred educational institution is the Turkish language teaching centers of universities. These centers carry out activities according to the Common European Framework of Reference for Languages prepared by the Council of Europe. Topics such as target and content planning, certificate planning, exam content, individual learning planning, and material selection have been discussed in Common European Framework of Reference for Languages (2021). Common European Framework of Reference for Languages sets criteria for foreign language education, and Turkish language teaching centers are expected to provide education that meets these criteria. It is necessary to document the achievements resulting from the training received. The European Language Portfolio enables students to collect various learning experiences obtained in different languages and document their achievements through multilingual proficiency (TELC, 2013). The European Language Portfolio assists in certifying these achievements. According to Council of Europe (2023), the European Language Portfolio includes criteria for foreign language learning, a history section, and a language file.

In this study, the language biographies of the students were examined. Language biographies focus on the experiences of language learning and are typically presented in the form of autobiographies. Individuals recount their language-learning stories in written or oral form (Franceschini, 2002).

To reveal the language biographies of students who are learning Turkish as a foreign language is the aim of this



study. To achieve this goal, the language learning history of the students will be determined.

### Method

In this study, narrative research was conducted using qualitative research methods, as the aim was to examine the perspectives of foreign students learning Turkish regarding their language learning history. The study was conducted with 18 students who were studying at the Bartın University Turkish Teaching Center, as it was easily accessible for the researchers. Face-to-face interviews were conducted with the students as a means of data collection.

### Results

The study employed qualitative research methods to gather and analyze data, and the findings were subsequently presented. The results revealed that all participants were proficient in Turkish, with the most commonly spoken foreign languages being English, Arabic, and Indonesian. The teaching of English and Arabic was found to be prevalent in schools. The study also found that schools played a significant role in language learning, and that language learning practices varied across students. The data suggested that practical experience, such as watching movies, was the most effective learning method for the students.

The research revealed that students faced challenges in listening and writing skills while learning Turkish, with less difficulty in speaking and reading skills. According to Kılınç (2018), the primary source of the listening difficulties was anxiety stemming from a lack of confidence. The study also highlighted that students faced challenges with speaking foreign languages, primarily due to differences in pronunciation. However, when pronunciation and dialect were not a concern, students found speaking to be relatively easy.

The participants indicated that they practiced language learning through various means such as watching movies and listening to music. Passenger (2002) suggested that listening to the radio, watching movies, and TV programs could significantly enhance language learning outcomes. The study also found that foreign students encountered difficulties while learning Turkish due to various factors, including language knowledge, fast speech, and understanding of pronunciation. Biçer, Çoban, and Bakır (2013) found that the most common issues faced by foreign students learning Turkish were related to language, such as pronunciation, alphabet, and writing.

In summary, this research provided insights into the language learning experiences of foreign students studying Turkish. It identified the significance of schools in language learning and explored the learning strategies and challenges that the students faced. The study highlights the need for effective teaching methodologies and appropriate support to ensure the success of language learning programs.

### Discussion

In this study, the language histories of students learning Turkish as a foreign language were examined, and their language biographies were constructed. The limited literature on this topic was reviewed, and the findings were compared with existing sources.

The results of the research indicate that students find language learning easier through practice and socialization. This finding is consistent with Holzer's (2021) research on the language biographies of refugees in Germany, which suggests that exposure to compulsory learning can facilitate language acquisition. In this study, however, it was found that students prefer to practice voluntarily. Consequently, it was concluded that practice makes language learning easier.

The research also reveals that students experience difficulties in listening and speaking, particularly with regard to pronunciation. Holzer's (2021) study similarly identifies pronunciation problems as among the challenges faced by refugees in language learning.

### Pedagogical Implications

The recommendations stemming from the results of the research are as follows:

- Allowing the students to choose the foreign language they want to learn in school can positively impact their language learning experience.
- Age-appropriate activities can be designed to enhance students' vocabulary.
- Language centers can offer pronunciation lessons to improve students' listening and speaking skills.
- By comparing the student's alphabet with the Turkish alphabet and identifying their similarities and differences, it is possible to improve their writing skills.

### Etik Kurul İzin Bilgileri

Araştırmamanın etik kurul izni, Amasya Üniversitesi tarafından Sosyal Bilimler Etik kurulu 03.01.2022 tarihinde yapılan toplantıda alınmıştır.

### Araştırmamanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

### Kaynaklar

Barış, H. ve Şen, Ü. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı . *Aydın Tömer Dil Dergisi* , 4(2), 73-99.

- Biçer, N., Çoban, İ. ve Bakır, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı gizli karşılaştığı sorunlar: Atatürk Üniversitesi örneği, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(29), 125-135.
- Busch, B. (2006). Language biographies – approaches to multilingualism in education and linguistic research. B. Busch, A. Jardine and A. Tjoutoku (Eds.), In *Language Biographies for Multilingual Learning*, (pp. 5–17). Cape Town: PRAESA
- Busch, B. (2011). *Biographisches erzählen und visualisieren in der sprachwissenschaftlichen Forschung*. [https://heteroglossia.net/fileadmin/user\\_upload/busch\\_2011\\_ODaF.pdf](https://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/busch_2011_ODaF.pdf)
- Busch, B. (2016). Methodology in biographical approaches in applied linguistics. Working papers in *Urban language and literacies*, Paper 187, 1–12. [http://heteroglossia.net/fileadmin/user\\_upload/publication/WP187\\_Busch\\_2016\\_Methodology\\_in\\_biograp.pdf](http://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/WP187_Busch_2016_Methodology_in_biograp.pdf)
- Candaş Karababa, C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Council of Europe (2023). *European language portfolio (ELP)*. <https://www.coe.int/en/web/portfolio>
- Dausien, B. (2015). Biographieforschung– Reflexionen zu Anspruch und Wirkung eines sozialwissenschaftlichen Paradigmas. *BIOS – Zeitschrift für Biographieforschung, Oral History und Lebensverlaufsanalysen*, 26(2), 163–176. <https://doi.org/10.3224/bios.v26i2.19674>.
- Derman, S. (2010). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğreniminde karşılaştıkları sorunlar. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29, 227-247.
- D-AOBM (2021). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: öğrenme, öğretme, değerlendirme*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı. [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2022\\_01/04144518\\_CEFR\\_TR.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf)
- Franceschini, R. and Miecznikowski, J. (2004). "Wie bin ich zu meinen verschiedenen Sprachen gekommen?" Ein Vorwort. In Rita Franceschini and Johanna Miecznikowski (eds.), *Leben mit mehreren Sprachen. Sprachbiographien/Vivre avec plusieurs langues. Biographies langagi'eres*, VII–XXI. Bern, Berlin: Peter Lang.
- Franceschini, R. (2002). Sprachbiographien: Erzählungen über mehrsprachigkeit und deren erkenntnisinteresse für die spracherwerbsforschung und die neurobiologie der mehrsprachigkeit. *Bulletin Suisse De Linguistique Appliquee*, 76, 19-33.
- Głuszkowski, M. (2011). *Socjologiczne i psychologiczne uwarunkowania dwujęzyczności staroobrzędowców regionu suwalsko-augustowskiego*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Güven, Ç. (1987). Okulda öğrenme-öğretme denetimi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 271-285.
- Holzer, J. (2021). Language biographies and multilingual language use: A sociolinguistic study of young refugees from Syria, Iran, and Afghanistan living in Germany. *Open Linguistics*, 7(1), 342-351. <https://doi.org/10.1515/opli-2021-0017>
- Kaldırım, A. ve Degeç, H. (2017). Türkçeyi Yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinleme esnasında karşılaştıkları sorunlar. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 19-34. <http://dx.doi.org/10.22521/jesr.2017.71.1>
- Kılınç, N. (2018). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme kaygılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Krasowska, H. (2020). The process of becoming multilingual: Individual language biographies of Poles in Bukovina. *Cognitive Studies / Études cognitives*, 2020(20), 1-19. <https://doi.org/10.11649/cs.2275>
- Miles, M, B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pavlenko, A. (2007). Authobiographic narratives as data in applied linguistics. *Applied Linguistics*, 28, 163–88.
- Perregaux, C. (2002). (Auto)biographies langagières en formation et à l'école: pour une autre compréhension du rapport aux langues. *Bulletin VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée)*, 76, 81-94.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5-23. <https://doi.org/10.1080/0951839950080103>
- Tophinke, D. (2002). Lebensgeschichte und sprache. zum konzept der sprachbiografie aus linguistischer sicht. *Bülten VALS*, 76, 1–14.
- Turgut, N. (2018). *Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde dil biyografisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yolcu, M. (2002). Yabancı dil öğrenimi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 2(3), 19-73.
- Zielińska, A. and Księżyk, F. (2021). Language shifts in the language biographies of immigrants from Upper Silesia residing in Germany. *Multilingua*, 40(5), 675–706.