



**BAYBURT
UNIVERSITY**

JOURNAL OF BAYBURT EDUCATION FACULTY

VOL: 16
ISSUE: Special Issue
YEAR: 2021
ISSN: 1307-1076
E-ISSN: 2687-3281

**ÖZEL
SAYI**

BAYBURT EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ



**BAYBURT
ÜNİVERSİTESİ**

BAYBURT EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

CİLT: 16
SAYI: Özel Sayı
YIL: 2021
ISSN: 1307-1076
E-ISSN: 2687-3281

Sahibi

Prof. Dr. Selçuk COŞKUN (Rektör)

Yöneticisi

Prof. Dr. Emin ERDEM (Dekan)

Editör

Prof. Dr. Emin ERDEM

Dr. Öğr. Üyesi Mete Yusuf USTABULUT

Yardımcı Editörler

Dr. Öğr. Üyesi Emrah BOYLU

Bilim Kurulu

Prof. Dr. Adem İŞCAN (Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi)

Prof. Dr. Ali Fuat ARICI (Yıldız Teknik Üniversitesi)

Prof. Dr. Ali GÖÇER (Erciyes Üniversitesi)

Prof. Dr. Alparslan OKUR (Sakarya Üniversitesi)

Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN (Selçuk Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet AKKAYA (Adıyaman Üniversitesi)

Prof. Dr. Asuman AKAY AHMET (Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Bilginer ONAN (Mustafa Kemal Üniversitesi)

Prof. Dr. Celal DEMİR (Afyon Kocatepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)

Prof. Dr. Fahri TEMİZYÜREK (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Fatma AÇIK (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Hakan ÜLPER (Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)

Prof. Dr. Muhammed Eyyüb SALLABAŞ (Yıldız Teknik Üniversitesi)

Prof. Dr. Halit KARATAY (Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi)

Prof. Dr. Hasan BAĞCI (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)

Prof. Dr. İlhan ERDEM (İnönü Üniversitesi)

Prof. Dr. Kamil İŞERİ (Dokuz Eylül Üniversitesi)

Prof. Dr. Muammer NURLU (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Necati DEMİR (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Aliye Uslu ÜSTEN (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Hülya PİLANCI (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Murat ÖZBAY (Kırıkkale Üniversitesi)

Prof. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL (Dumlupınar Üniversitesi)

Prof. Dr. Şükran Dilidüzgün (İstanbul Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Nermin YAZICI (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Nezir TEMUR (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Osman GÜNDÜZ (Bayburt Üniversitesi)

Prof. Dr. Sefa YÜCE (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Suat UNGAN (Trabzon Üniversitesi)

Prof. Dr. Tazegül DEMİR ATALAY (Kafkas Üniversitesi)

Prof. Dr. Yavuz KARTALLIOĞLU (Hacı Bayram Veli Üniversitesi)

Prof. Dr. Yusuf DOĞAN (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Mehmet KARA (Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)

Owner

Professor Selçuk COŞKUN (Rector)

Management

Professor Emin ERDEM (Dean)

Editor

Professor Emin ERDEM

Asst. Professor Mete Yusuf USTABULUT

Associate Editors

Asst. Professor Emrah BOYLU

Science Board

Professor Adem İŞCAN (Tokat Gaziosmanpaşa University)

Professor Ali Fuat ARICI (Yıldız Teknik University)

Professor Ali GÖÇER (Erciyes University)

Professor Alparslan OKUR (Sakarya University)

Professor Arif SARIÇOBAN (Selçuk University)

Professor Asuman AKAY AHMED (Marmara University)

Professor Bilginer ONAN (Mustafa Kemal University)

Professor Celal DEMİR (Afyon Kocatepe University)

Professor Dinçay KÖKSAL (Çanakkale Onsekiz Mart University)

Professor Fahri TEMİZYÜREK (Gazi University)

Professor Fatma AÇIK (Gazi University)

Professor Gıyasettin AYTAŞ (Gazi University)

Professor Hakan ÜLPER (Burdur Mehmet Akif Ersoy University)

Professor Halit KARATAY (Bolu Abant İzzet Baysal University)

Professor Hülya PİLANCI (Anadolu University)

Professor Necati DEMİR (Gazi University)

Professor Aliye Uslu ÜSTEN (Gazi Üniversitesi)

Professor Hasan BAĞCI (Mehmet Akif Ersoy University)

Professor İlhan ERDEM (İnönü University)

Professor Kamil İŞERİ (Dokuz Eylül University)

Professor Muammer NURLU (Gazi University)

Professor Murat ÖZBAY (Kırıkkale University)

Professor Mustafa DURMUŞ (Hacettepe University)

Professor Nermin YAZICI (Hacettepe University)

Professor Nezir TEMUR (Gazi University)

Professor Osman GÜNDÜZ (Bayburt University)

Professor Sefa YÜCE (Gazi Üniversitesi)

Professor Suat UNGAN (Trabzon University)

Professor Tazegül DEMİR ATALAY (Kafkas University)

Professor Yavuz KARTALLIOĞLU (Hacı Bayram Veli University)

Professor Yusuf DOĞAN (Gazi University)

Professor Mehmet KARA (Gazi University)

Assoc. Prof. Abdullah Şahin (Çanakkale Onsekiz Mart University)

Assoc. Prof. Ahmet BENZER (Marmara University)

Assoc. Prof. Başak UYSAL (Gazi University)

Assoc. Prof. Bayram BAŞ (Yıldız Teknik Üniversitesi)

Assoc. Prof. Bekir İNCE (Medeniyet University)

Assoc. Prof. Efecan Karagöl (Zonguldak Bülent Ecevit University)

Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU (Kırıkkale University)
Doç. Dr. Esin YAĞMUR ŞAHİN (Çanakkale Onsekiz Mart University)
Doç. Dr. Efekan KARAGÖL (Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi)
Doç. Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ KAYA (Cerrahpaşa Üniversitesi)
Doç. Dr. Filiz METE (Hacettepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Gülden TÜM (Çukurova Üniversitesi)
Doç. Dr. Hatice ALTUNKAYA (Adnan Menderes Üniversitesi)
Doç. Dr. İbrahim GÜLTEKİN (Kırıkkale Üniversitesi)
Doç. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ (Gaziantep Üniversitesi)
Doç. Dr. Kemalettin DENİZ (Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU (Hacettepe Üniversitesi)
Doç. Dr. Mehtap ÖZDEN (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN (FSM Üniversitesi)
Doç. Dr. Mesut BULUT (Bayburt Üniversitesi)
Doç. Dr. Mesut GÜN (Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi)
Doç. Dr. Muhammet MEMİŞ (Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi)
Doç. Dr. Muhammet Sani ADIGÜZEL (Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi)
Doç. Dr. Murat ŞENGÜL (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)
Doç. Dr. Mustafa ALTUN (Sakarya Üniversitesi)
Doç. Dr. Nurşat BİÇER (Amasya Üniversitesi)
Doç. Dr. Ömer Tuğrul KARA (Çukurova Üniversitesi)
Doç. Dr. Sedat MADEN (Giresun Üniversitesi)
Doç. Dr. Selim EMİROĞLU (İstanbul Aydın Üniversitesi)
Doç. Dr. Serdar BULUT (Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi)

Mizanpaj Editörleri

Dr. Öğr. Üyesi, Fatih KANA
Arş. Gör. Fikrinaz Damla AKBABA

Kapak Tasarımı

Öğr. Gör. Ömer Murat KADEŞ

Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi-BAYEF yılda iki sayı yayımlayan, Türkçe ve İngilizce dillerinde makaleleri kabul eden hakemli, bilimsel bir dergidir. Dergide eğitimin her alanında, uygulamalı veya kuramsal çalışmalara, analiz ve değerlendirmelere, nicel ve nitel araştırmalara yer verilmektedir. BAYEF, **TR Dizin**'de taranmaktadır.

Doç. Dr. Ülker ŞEN (Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Yusuf UYAR (Gazi Üniversitesi)
Doç. Dr. Yusuf AVCI (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
Assc. Prof. Gülden Tüm (Çukurova University)
Assc. Prof. Hatice Altunkaya (Adnan Menderes University)
Assc. Prof. İbrahim Gültekin (Kırıkkale University)
Assc. Prof. Kadir Kaan Büyükkiz (Gaziantep University)
Assc. Prof. Kemalettin Deniz (Gazi University)
Assc. Prof. Mehmet Kara (Gazi University)
Assc. Prof. Mehmet Kurudayıoğlu (Hacettepe University)
Assc. Prof. Mehtap Özden (Çanakkale Onsekiz Mart University)
Assc. Prof. Gökçen Göçen (FSM University)
Assc. Prof. Mesut Bulut (Bayburt University)
Assc. Prof. Mesut Gün (Nevşehir Hacı Bektaş University)
Assc. Prof. Muhammet Raşit Memiş (Samsun 19 Mayıs University)
Assc. Prof. Muhammet Sani Adıgüzel (Fatih Sultan Mehmet Vakıf University)
Assc. Prof. Murat Şengül (Nevşehir Hacı Bektaş Veli University)
Assc. Prof. Mustafa Altun (Sakarya University)
Assc. Prof. Nurşat Biçer (Amasya University)
Assc. Prof. Ömer Tuğrul Kara (Çukurova University)
Assc. Prof. Sedat Maden (Giresun University)
Assc. Prof. Selim Emiroğlu (İstanbul Aydın University)
Assc. Prof. Serdar Bulut (Alanya Alaaddin Keykubat University)
Assc. Prof. Ülker Şen (Gazi Üniversitesi)
Assc. Prof. Yusuf Uyar (Gazi Üniversitesi)
Assc. Prof. Yusuf Avcı (Çanakkale Onsekiz Mart University)

Layout Editors

Asst. Professor Fatih KANA
Res. Assist. Fikrinaz Damla AKBABA

Cover Design

Lecturer Ömer Murat KADEŞ

Journal of Bayburt Education Faculty -BAYEF is a well-known and scientific journal that publishes two issues a year and accepts articles in Turkish and English languages. In the journal, quantitative and qualitative researches are given in all fields of education, practical or theoretical studies, model proposals, analysis and evaluations. BAYEF is indexed in **TR Dizin**.

İletişim/ Contact

Bayburt Üniversitesi, Bayburt Eğitim Fakültesi, 69000 / BAYBURT e-mail: bayef@bayburt.edu.tr

Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi-BAYEF

2021 Cilt: 16, Sayı: Özel Sayı

Hakem Listesi

Prof. Dr. Ahmet AKKAYA	Adıyaman Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet KARA	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa DURMUŞ	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Hakan ÜLPER	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Prof. Dr. Hülya Pilancı	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Halit KARATAY	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet BALCI	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Esra Nur TİRYAKI	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Doç. Dr. Nurşat BİÇER	Amasya Üniversitesi
Doç. Dr. Ülker ŞEN	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Mesut GÜN	Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa ALTUN	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Murat ATEŞ	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Doç. Dr. Gökçen GÖÇEN	Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer Tuğrul KARA	Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Efecan KARAGÖL	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Doç. Dr. Hatice ALTUNKAYA	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Emre ÇELİK	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sedat EROL	Adıyaman Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Osman ÖZDEMİR	Sebahattin Zaim Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yakup ALAN	Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Haluk GÜNGÖR	Gazi Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet BAŞKAN	HİTİT Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Emrah BOYLU	İstanbul Aydın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Umut BAŞAR	Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi

İçindekiler

Araştırma Makaleleri

- 1-33. Yurt Dışında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmek: Sorunlar ve Çözüm Önerileri
Hatice ALTUNKAYA
- 34-56. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitapları Üzerine Yapılan Araştırmaların Eğilimleri
Ömer KEMİKSİZ
- 57-73. Yabancılara Türkçe Öğretimi Yapılan Sınıflardaki Öğrenci Sayısının Türkçe Öğrenme Başarısına Etkisi
Muhammet MEMİŞ
- 74-90. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Çevrim İçi İş Birlikli Görev Tasarlama
Kayhan İNAN
- 91-107. Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Kullanılan Temel Seviye Fiillerin İstem(Valenz) Görünümleri
Cihat Burak KORKMAZ
- 108-128. Bosna-Hersek'te Türkçe Öğretiminin Güncel Durumu
Mehmet Emre ÇELİK
- 129-147. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin C1 Yazma Sınavındaki Dil Bilgisi Hatalarının Düzeylere Göre Dağılımı
Latif İLTAR
- 148-165. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sözlük Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri
Sercan HALAT, Hatice FIRAT
- 166-183. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Eğitsel Oyunların Kullanımının Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi
Sedat EROL, İlhan ERDEM, Ahmet AKKAYA
- 184-209. Ders Kitabı Yazarlarının Görüşlerine Göre Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
Efecan KARAGÖL, Berker KURT
- 210-227. Cezayir'de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme
Önder ÇANGAL
- 228-249. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretiminde İletişim Odaklı Web 2.0 Araçları ve Uygulama Örnekleri
Ezgi İNAL, Fatih ARSLANBAŞ

Yurt Dışında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmek: Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Hatice Altunkaya*

Makale Geliş Tarihi: 24/11/2020

Makale Kabul Tarihi: 24/01/2021

DOI: 10.35675/befdergi.830898

Öz

Bu çalışmanın amacı, yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretilirken yaşanan sorunları tespit etmek ve bunlara çözüm önerileri sunmaktır. Çalışmada, nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseninden yararlanılmıştır. Araştırmada öne çıkan sorunların 'tek tip ses kaydının bulunması, ses kaydı, dinleme cihazı yokluğu ya da yetersizliği', 'öğrencilerin kendi dillerinde olmayan sesleri seslendirmede yaşadıkları zorluğa bağlı sorunlar', 'sesli okuma sürecinde telaffuz, vurgu, tonlama hataları, ders kitabı haricinde okuma metni bulunmaması', 'yazma özyeterliliği düşüklüğü, kaygısı, ilgisizlik, olumsuz tutum, dil bilgisi hataları, 'önceden öğrenilen yabancı dil konularının ya da ana dilin ileriye ket vurmaması, öğrencilerin olumsuz tutumu, motivasyon eksikliği, kaygı düzeyi yüksekliği', 'teknoloji yetersizliği, ders programı sorunları' bulunduğu tespit edilmiştir. Bu sorunlara yönelik çözüm önerileri getirilmiştir.


Anahtar Kelimeler: Dinleme, konuşma, okuma, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yazma

Instruction of Turkish as a Foreign Language Abroad: Problems and Recommendations

Abstract

The present study aimed to identify the problems encountered during the instruction of Turkish as a foreign language abroad and to offer solutions for these problems. In the study, phenomenology, a qualitative research design, was employed. In the study, it was determined that 'the employment of a single audio recording type, audio recording, lack or inadequacy of listening devices', 'problems associated with the difficulties that students experienced in vocalizing alien sounds, 'pronunciation, accent, intonation errors when reading aloud, only reading the texts available in the textbook,' 'low writing self-efficacy, writing anxiety, lack of interest, negative attitudes', 'grammatical errors, the obstruction of development by previously learned foreign language topics or the native language, negative student attitudes', 'lack of motivation, high anxiety levels, lack of technical and technological support, and problems associated with the curricula'. Solutions for these problems have been suggested.

Keywords: Listening, reading, speaking, teaching Turkish as a foreign language, writing

* Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye, hatice.altunkaya@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4498-194X 

Giriş

Artan iletişim teknolojileri, sosyal medya kullanımları, ikili ilişkiler, ticaret gibi nedenlerle birden fazla dil öğrenme gereksinimi bugün dünyanın yadsınamaz bir gerçeğidir. Dil öğretimi, sadece dilin kurallarının ve kelimelerinin öğretilmesi değil o dile ilişkin kültürün, değerlerin, tarihin, sanatın tanıtımını da içerir. Bu bağlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi hususunda Yunus Emre Enstitüsü büyük bir misyonu yerine getirmektedir. Dünyada 58 farklı yerde merkezi bulunan Enstitü, merkezi bulunmayan ülkelerdeki üniversitelerle de iş birliği yapmakta ve Türkçenin öğretimini desteklemektedir. Yurt dışında çeşitli üniversitelerde bulunan Türk Dili ve Edebiyatı bölümleri, Türkoloji kürsüleri, Maarif Vakfına bağlı okullar da Türkçenin öğretildiği yerler arasındadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme isteği çeşitli nedenlerle sürekli bir artış göstermektedir. Durmuş (2013) bu artışın nedenlerini Türkiye'nin; Orta Doğu, Doğu Avrupa, Asya, Kafkaslar, Orta Asya, Akdeniz, Karadeniz hatta İslam Dünyası gibi önemli uluslararası çalışma sahalarının her biri için ayrı ayrı ilgi odağı olması; uluslararası literatürü fazlasıyla meşgul eden petrol, doğalgaz ve bunların dünya pazarlarına ulaştırılması; terör, tehdit unsuru olarak öne çıkan savaşlar vb. belirli meselelerle ilgili olarak da bölgede önemli bir ilgi odağı olarak görülmesi olarak sıralamış ve doğal olarak bu ilginin, önemli ölçüde Türkçe öğrenme talebi de doğurduğunu ifade etmiştir. Erdem (2009) de Türkçenin, dünyanın farklı coğrafyalarında iki yüz elli milyona yakın insanın kullandığı yaygın bir dil olduğunu, ayrıca dünyada en çok konuşulan yedi dilin (diğerleri Çince, Hintçe, İspanyolca, İngilizce, Fransızca ve Rusça) arasında yer aldığını belirtmiş ve bu denli yaygın olarak kullanılan bir dilin, yabancılar tarafından öğrenilmek istenmesinin doğal olduğuna dikkat çekmiştir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecinde yaşanan sorunların tespit edilmesi ile ilgili önceki çalışmalar başlıca iki konuya odaklanmış durumdadır. Birçok çalışma, Türkiye'de Türkçenin yabancılarla öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik sorunları incelerken bazı çalışmalar da bir ülkede yaşanan sorunların tespitine yönelik gerçekleştirilmiştir. Açık (2008) Ankara, Gazi ve Ege Üniversiteleri Türkçe Öğretim Merkezlerinde Türkçe öğrenen 100 öğrenciye anket uygulamak ve sonrasında anket bulgularını desteklemek için birebir görüşmeler yapmak suretiyle sorunları tespit etmiştir. Candaş Karababa (2009) yabancılarla Türkçe öğretimi veren üniversitelere bağlı iki ve MEB'e bağlı özel bir dil okulunda Türkiye'de öğretim veren öğretim elemanlarından 18 öğretim elemanı ile görüşme gerçekleştirmiş ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde yaşanan güçlükleri tespit etmiştir. Maden ve İşcan (2011) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amaç ve sorunlarını Hindistan örneği ile belirlemeye çalıştıkları araştırmalarında Hindistan Jawarhalal Nehru Üniversitesinde Türkçe öğrenen öğrencilerden yarı yapılandırılmış form aracılığı ile veri toplamışlar ve neticesinde "katılımcıların Türkçeyi öğrenme amaçları arasında bir meslek sahibi olma, Türk tarihini, kültürünü ve medeniyetini merak ve tanıma, çok dilli olma, Türkiye'yi tanıma ve ziyaret etmenin öncelikli olduğu belirlenmiş buna ek olarak, katılımcıların Türkçe öğrenirken daha çok gramer alanında, konuşma ve kelime hazinesi eksikliği alanlarında sorun yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Durmuş (2013) Türkçenin yabancılarla öğretilmesi sürecinde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların çözüm önerilerine dair ilgili literatürde ortaya

konulan çalışmaları taramış ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi uygulamaları yoluyla elde ettiği deneyimleri ile gözlemlerinden yararlanarak bir çalışma ortaya koymuştur. Çalışmada, sorunları 12 maddede toplayarak bunlara yönelik çözüm önerilerini sunmuştur. Okur ve Onuk (2013) çalışmalarında ülkemizde yabancılara Türkçe öğretiminde yaşanan sorunları değerlendirmişlerdir. Yağcı (2017) Belarus'ta Türkçenin öğretiminde karşılaşılan sorunları tespit ederek çözüm önerilerinde bulunmuştur. Benzer şekilde ayrı ayrı ülkelerde karşılaşılan sorunların tespitine ve çözüm önerilerine ilişkin çeşitli araştırmalar (Başutku, Kaya & Tomak, 2016; Özdemir, Ruşid, Çevik, Yerlikaya & Ali, 2016; İpek, 2016; Sevindik, Okur & Curtomer, 2016, Gürler, Türkyılmaz, Türkyılmaz & Tamkoç, 2016; Karazeybek, 2016; Salduz & Akbulut, 2016; Yörüsün, Kardeş & Erdoğan, 2016; İbragiç, 2017) bulunmaktadır.

Türkçe öğrenme isteği, Türkiye'nin stratejik önemine binaen artmakta ve buna paralel olarak son yıllarda gelişen Türk dizi sektörü de artan talebe büyük katkı sunmaktadır. Boylu ve Başar (2015) İran'da yapmış oldukları çalışmalarında öğrencilerin dil öğrenme sürecinde dizi/filmlerin faydalarının bilincinde oldukları ve sadece televizyon izleyerek B1, B2 ve C1 kuruna kayıt yaptırdıklarını, buna ek olarak öğrencilerin %92,72'sinin Türk kanallarını izlemenin Türkçe dinleme ve konuşma becerisi üzerinde olumlu etkisinin olduğunu düşündüklerini, öğrencilerin %50,10'unun da Türkçe öğrenmek için Türk kanallarını izlediğini ortaya koymuşlardır.

Türkçe öğrenme talebinde bulunan öğrencilere çağdaş eğitim yaklaşım, yöntem ve teknikleri bağlamında öğrenen özelliği gerçeğini ön planda tutarak eğitim vermek, eğitimde hedeflenen başarıya ulaşabilmek için son derece önemlidir. Bu süreçte başarılı olabilmenin anahtarı, sorunların tespit edilmesi ve bunlara yönelik çeşitli öneriler getirilebilmesidir. Türkçe öğretiminde yaşanan sorunları tespit etme hususunda var olan çalışmaların, öncelikle Türkiye'de Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik olduğu, yurtdışında yapılan çalışmaların da ayrı ayrı ülkelere ilişkin olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, ilgili literatürde farklı ülkelerde Türkçenin öğretiminde yaşanan ortak sorunların tespitine yönelik bir çalışmaya rastlanılmadığından bu çalışma, alandaki önemli bir boşluğu doldurmaya hizmet edebilecektir. Yurt dışında Türkçe öğretimi sahasında farklı ülkelerde görev yapan öğretim elemanlarından elde edilen nitel veriler, alandaki sorunları ayrıntılı olarak tespit edebilme ve bunlara çözüm önerileri getirebilme imkânı sağlar. Nitekim Demirel (1993) yabancı dil öğretimi uygulamalarının başarısının; temel alınan ilkeler ve yöntemlerin sınıf içindeki kullanım koşullarına bağlı olduğunu; temel ilkelerin; dil ve eğitim bilimcilerin çeşitli araştırmalar sonucu ulaştıkları bulgulara göre oluşturulmuş bir dizi önermeden oluştuğunu ifade etmektedir. Yurt dışında Türkçenin öğretiminde yaşanan sorunların ve bunlara yönelik çözüm önerilerinin birebir öğretimi gerçekleştiren öğretim elemanları aracılığı ile tespit edilmesi, Demirel (1993) tarafından ifade edilen bir dizi önermenin ortaya çıkmasına hizmet edebilecek ve böylece Türkçenin öğretimi uygulamalarına katkı sunabilecektir. Çalışmada ortaya konulacak sorunlar ve çözüm önerileri ile yurt dışında Türkçe öğretimi sürecine bir ayna tutulmuş olacaktır. Sorunların ayrıntılı bir şekilde tespit edilmesi ve getirilen önerilerin değerlendirilmesiyle birlikte öğrenciler öğretimlerini tasarlayabilir, araştırmacılar bunlar üzerinde çalışabilir, yöneticiler,

program yapımcıları ile kitap yazarları bu sorunlar ve çözüm önerileri doğrultusunda girişimde bulunabilirler. Bu girişimler de dil başarısına giden yolun anahtarı olarak görülebilir. Bu bilgiler ışığında araştırmanın amacı ve bu amaç doğrultusunda belirlenen sorular aşağıda sunulmuştur:

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunları tespit etmek, bu sorunlara çözüm önerileri sunmaktır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır:

1. Türkçenin yabancı dil olarak yurt dışında öğretiminde dinleme, konuşma, okuma, yazma eğitimi ve dil bilgisi öğretimine yönelik sorunlar nelerdir?
2. Türkçenin yabancı dil olarak yurt dışında öğretiminde dinleme, konuşma, okuma, yazma eğitimi ve dil bilgisi öğretimindeki sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?
3. Türkçenin yabancı dil olarak yurt dışında öğretiminde, çalışılan üniversitelerin uygulamalarına bağlı sorunlar nelerdir?
4. Türkçenin yabancı dil olarak yurt dışında öğretiminde, üniversitelerin uygulamalarına bağlı sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Çalışmada nitel araştırma desenleri arasında bulunan olgu bilim deseninden yararlanılmıştır. Cropley'ye göre olgubilim (phenomenology) çalışmaları farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Aktaran Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu çalışma için olgubilim deseninden yararlanma gerekçesi, yurt dışında Türkçe öğretimi sürecinde yaşanan sorunları ve bu sorunlara bağlı çözüm önerilerini derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde bizzat bu işi yapan öğretim elemanları aracılığı ile ortaya koyabilme amacıdır.

Araştırma için gerekli etik kurul izni, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulundan 06.10.2020 tarihli ve 84982664-050.01.04 sayılı yazı ile alınmıştır.

Çalışma Grubu

Tablo 1.

Araştırmanın Katılımcılarına Ait Bilgiler

Görevi	Görev Yeri	Yaşı	Cinsiyeti	Kaç Yıldır Türkçe Öğretiyor	Mezun Olunan Bölüm	Öğrencilerinin yaş grubu	
Ö.1.	Okutman	Hindistan	29	Erkek	4	Türk Dili ve Edebiyatı	18-30
Ö.2.	Dr. Öğr.	Cezayir	46	Kadın	5	Türk Dili ve	18-25

Ö.3.	Görevlisi Öğretim Görevlisi	Pakistan	46	Kadın	10	Edebiyatı Türk Dili ve Edebiyatı	17-46
Ö.4	Öğretim Üyesi	Rusya	39	Kadın	5	Türk Dili ve Edebiyatı	18-27
Ö.5	Okutman	Filistin	26	Kadın	4	Türk Dili ve Edebiyatı	13-65
Ö.6	Okutman	Cezayir	37	Kadın	10	Türk Dili ve Edebiyatı	18-23
Ö.7	Okutman	Ürdün	27	Erkek	2	Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları	18-22
Ö.8	Okutman	Hindistan	33	Kadın	10	Türk Dili ve Edebiyatı	17-25
Ö.9	Öğretim Üyesi	Hindistan	45	Erkek	1	Türk Dili ve Edebiyatı	18-22
Ö.10	Öğretim Üyesi	Bosna- Hersek	35	Erkek	7	Türkçe Eğitimi	18-22
Ö.11	Öğretim Üyesi	Cezayir	48	Erkek	5	Türk Dili ve Edebiyatı	18-30
Ö.12	Öğretim Görevlisi	Etiyopya	50	Erkek	10	Türk Dili ve Edebiyatı	18-24
Ö.13	Öğretim Görevlisi	Lübnan	33	Kadın	3	Türk Dili ve Edebiyatı	18-55
Ö.14	Öğretim Görevlisi	Cezayir	31	Erkek	9	Türkçe Eğitimi	18-21
Ö.15	Öğretim Üyesi	Pakistan	40	Kadın	11	Türk Dili ve Edebiyatı	18-55
Ö.16	Öğretim Üyesi	İran	31	Erkek	8	Türkçe Eğitimi	17-26
Ö.17	Öğretim Üyesi	Makedonya	38	Kadın	2	Sınıf Öğretmenliği	19-25
Ö.18	Öğretim Görevlisi	Sudan	35	Erkek	7	Türk Dili ve Edebiyatı	20-25

Araştırmanın çalışma grubunda Tablo 1’de de görüldüğü gibi 13 Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, 3 Türkçe Eğitimi, 1 Sınıf Eğitimi ile 1 Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları mezunu bulunmaktadır. Hindistan’da görev yapan 3, Pakistan’da 2, Cezayir’de 4, İran, Makedonya, Sudan, Lübnan, Etiyopya, Bosna-Hersek, Ürdün, Filistin ve Rusya’dan birer kişi olmak üzere çalışma grubunda toplam 12 değişik ülkede görev yapan 9 kadın 9 erkek olmak üzere 18 Türkçe öğreticisinin düşüncesine başvurulmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından ilgili literatürün taranması sonrası hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Formda yer alan sorular hazırlanırken soruların anlaşılabilir, konuyu detayları ve derinliği ile ortaya

koyabilecek açık uçlu sorular olmasına, yabancı dil eğitimindeki tüm becerileri kapsamasına, bu becerilerin dilde edinim sırasına göre soruların mantıksal olarak düzenlenmesine dikkat edilmiştir. Sorular hazırlandıktan sonra 6 Türkçe eğitimi uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Bu uzmanlardan 4 tanesinin yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi tecrübesi bulunmakta, bir tanesi Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürlüğü yapmakta, bir tanesi de Türkçe eğitimi alanında Dr. Öğretim Üyesi olarak görev yapmakta ve ilgili alanda çalışmalarda bulunmaktadır. Görüşme formuna son şekli uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda verilmiştir. Başlangıçta altı ana bölüm (dört temel dil becerisi, dil bilgisi ve yurt dışında çalışılan kuruma bağlı sorunlar, çözümler) ve bunlardan ilk beşine bağlı alt başlıklar sorusu şeklinde belirlenen formda, altıncı soru tek başlık olarak düzenlenmişken bu düzenleme uzman görüşleri sonrasında altıncı soruya eklenen alt başlık soruları ile yeniden düzenlenmiş, dil kullanımı düzeltmeleri (dil bilgisi eğitimi yerine öğretimi yazılması önerisi gibi) dikkate alınmıştır. Son düzenleme sonrasında, katılımcı grubunda yer almayan bir eğitmen ile pilot çalışma yapılarak soruların anlaşılabilirliği test edilmiştir.

Punch (2005) görüşmenin, temelde soru sorma ve yanıt alma ile ilgili olduğunu, görüşmenin en çok bilinen türünün bireysel, yüz yüze söz alışverişi şeklinde yapıldığını fakat yüz yüze grup görüşmesi, posta yoluyla, kendi başına yanıtlanan soru formu veya telefon görüşmesi şeklinde de olabildiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda hazırlanan görüşme formları, yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmen elemanlarına elektronik posta yolu ile gönderilmiş ve öğrenciler soruları gönüllülük esasına dayalı olarak ayrıntılı olarak yazarak cevaplamışlar ve akabinde araştırmacıya yanıtlanmış formu yine elektronik posta ile göndermişlerdir.

Verilerin Analizi

Formlardan elde edilen nitel veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Yıldırım ve Şimşek (2005) içerik analizinde, birbirine benzeyen verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek düzenlenerek verilerin yorumunun yapıldığını ifade etmektedir. Dil öğretimi dört temel dil becerisinin ve dil bilgisinin öğretimine dayandığından temalar bu beceriler doğrultusunda oluşturulmuştur. Her bir beceri alanı ve yabancı dil olarak Türkçe öğretilen üniversitelerin uygulamaları birer tema olarak alınmış ve bu temalara bağlı sorulardan elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Geçerlilik ve Güvenilirlik

Çalışmada, belirlenen temalar altında öğretim elemanlarının görüşleri tınak içerisinde doğrudan sunularak geçerlik sağlanmıştır. Bu görüşler sunulurken öğretim elemanları Ö. 1, Ö. 2 şeklinde kodlanmıştır.

Güvenilirlik, “olayların farklı gözlemciler tarafından aynı kategoriye bağlanması ya da aynı gözlemci tarafından farklı zamanlarda aynı kategori ile ilişkilendirilmesidir” (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu & Yıldırım, 2005). Bu bağlamda güvenilirliği sağlamak için, araştırmacı dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten iki uzman tarafından formlar ayrıca analiz edilmiştir. Miles ve Huberman’ın

(1994) güvenilirlik formülüne göre %70'in üzerinde görüş birliğine ulaşılarak analizin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın amacı, yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde dört temel dil becerisi eğitimi ve dil bilgisi öğretiminde yaşanan sorunlar ile çalışılan üniversitenin uygulamalarına bağlı sorunları tespit etmek, bunlara çözüm önerileri sunmaktır. Temel amaç doğrultusunda elde edilen veriler, genel temalar ekseninde gruplandırılmış ve frekans yüzde analizleri ile birlikte alt problemlerde belirtilen sıra ile aşağıda sunulmuştur:

Tablo 2.

Dinleme Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar

Cevaplar	f	%
Tek tip ses kaydı bulunması, ses kaydı yetersizliği	9	50
Dinleme cihazı yokluğu ya da yetersizliği	9	50
Dinleme kaygısı, özyeterlilik algısı vb. duyuşsal durumlar	4	22
Dinleme metinlerinin öğrenci seviyesine uygun olmayışı	3	16
Dinleme metinlerindeki konuların ilgi çekici olmayışı	3	16
Dinleme metinleri ilgili kurdaki dil bilgisi yapılarına uygun değil	3	16
Dinleme kayıtlarının CD şeklinde olması, son dönem bilgisayarlarda	3	16
CD okuyucu bulunmaması, kayıttan dinleme güçlüğü, internet bağlantısı sıkıntısı		
Eğitim ortamının gürültülü olması nedeni ile dinlemenin sekteye uğraması	2	11
Ana dillerinden aşına olmadıkları sesleri dinlemede yaşanan zorluk	2	11
Dinlemeye ayrılan ders süresi yetersizliği	2	11
Öğretim görevlisinin Türkçeyi yöresel ağız özellikleri ile kullanması	1	5

Dinleme eğitimi sürecinde öğretim elemanları, 'Tek tip ses kaydı bulunması, ses kaydı yetersizliği (%50)', 'dinleme cihazı yokluğu ya da yetersizliği (%50)', 'dinleme kaygısı, özyeterlilik algısı vb. duyuşsal durumlar (%22)', 'dinleme metinlerinin öğrenci seviyesine uygun olmayışı (%16)', 'dinleme metinlerindeki konuların ilgi çekici olmayışı (%16)', 'dinleme metinlerinin ilgili kurdaki dil bilgisi yapılarına uygun olmaması (%16)', 'dinleme kayıtlarının CD şeklinde olması, son dönem bilgisayarlarda CD okuyucu bulunmaması, kayıttan dinleme güçlüğü, internet bağlantısı sıkıntısı (%16)', 'eğitim ortamının gürültülü olması nedeni ile dinlemenin sekteye uğraması (%11)', 'öğrencilerin ana dillerinde olmayan sesleri dinlemede zorluk yaşaması (%11)', 'dinlemeye ayrılan ders saati süresinin yetersizliği (%11)' ve 'öğretim görevlisinin Türkçeyi yöresel ağız özellikleri ile kullanması (%5)' gibi başlıklarda sorunlar yaşandığını ifade etmişlerdir.

Tablo 2'de görüldüğü gibi dinleme cihazı yokluğu ya da eksikliği gibi teknik sorunları öğretim elemanları sıklıkla yaşamaktadırlar. Bu sorunu Ö.7 "Dinleme eğitimi verebileceğim bilgisayarlı bir sınıf mevcut değil. Farklı bir fakültede var fakat o dersliği de alamadık. Kendi imkânlarımızla telefonda dinleme eğitimi vermeye çalışıyoruz" diyerek görünür kılmıştır. Ö. 13 "Üniversitede TİKA'nın desteğiyle akıllı tahta, projeksiyon, bilgisayar ve diğer teknik araçlar sağlanmasına rağmen okul yönetiminin bunların çoğunu kilitli bir yerde tutması nedeniyle istediğimiz gibi kullanamadık. Kendi bilgisayarımı ve hoparlörümü her gün götürüp

getirmek zorunda kaldım.” diyerek bu konuda yaşanan farklı bir soruna dikkat çekmiştir.

Bunun yanı sıra özellikle dinleme kayıtlarının yetersiz olması, çeşitliliğinin az olması da dile getirilen sorunlar arasındadır. Bu konuyu Ö. 5 “Dinleme kayıtları çok yetersizdir. Sadece mevcut kurların ses kayıtları bulunuyor. Çeşitlilik açısından ve öğrencinin kulağının alışması açısından, ses kayıtları ve dinleme etkinlikleri kısıtlı kalmaktadır.” şeklinde belirtmiştir. Ö. 18 de aynı konuyu “Dinleme eğitiminde sadece eğitim setlerinin ses dosyalarıyla sınırlı kalmaktayız” diyerek ifade etmiştir.

Dinleme eğitiminde öğretim elemanlarının yaşadığı sorunlardan bir diğeri de metinlerin seslendirilmesinin özellikle A düzeyinde hızlı olması sorunudur. Ö.4 bu konuyu “Dinleme becerisinde yaşadığım en büyük sıkıntı kitapların CD’sindeki konuşucuların çok hızlı konuştuğundan öğrencilerin pek iyi anlayamamasıdır. Öğrenciler eğer metni anlamıyorlarsa dinleme kaydını tekrar dinletiyorum. Yine anlaşılmazsa onun yerine onların anlayabileceği tarzda yavaş yavaş kendim okuyorum” şeklinde Ö. 5 de yine aynı konuyu “Hâlihazırda olan ses kayıtları öğrencilere çok hızlı ve anlaşılmaz gelmektedir.” şeklinde dile getirmiştir. Dinleme metinlerinin seviyeye uygun hazırlanmadığı ile ilgili veriler de dikkat çekicidir. Bu konuda Ö.13 “Yedi İklim setinde öğrencilerin üst seviyelerde göreceği dil bilgisi kurallarını içeren metinler ilk seviyelerde veriliyor. Bu durum öğrencinin soru sormasına, o dil bilgisini hemen öğrenmek istemesine neden oluyor. Örneğin A1 seviyesi birinci ünite de tanışmalarda -sizi tanıştırayım- cümlesinde geçen istek ekinin ne anlama geldiği ve kuralının nasıl kullanıldığını ilk derste öğrenmek için ısrarcı olmuşlardı. Aynı zamanda aynı ünite de dinleme kısmına alınan “Güle Güle Sana” şarkısı çok uzun olmasına rağmen öğrenilen kural ile ilgili sadece iki cümle içermektedir. Dinletilen metinlerin öğrencilerin seviyesine uygun kelimelerden oluşturulmamış olması kaynaklar konusunda yaşadığım en önemli sorundu. A1 seviyesinde ilk konulardan itibaren iyelik ekleri ve isim tamlamalarını içeren cümleler bulunuyor. Bu durum dinleme metinlerinde de aynı şekilde devam ettirilmekte. Ancak isim tamlamaları 5. ünite de yer alıyor. İsim tamlamaları verilmediği için tamlama şeklinde geçen kelimelere anlam verilemiyor. A1 seviyesinde 5. Ünite de isim-fiillerin geçtiği dinleme metni bulunuyor. A2 seviyesi 1. ünite de “Peronda” adlı dinlemede ‘yerleştirdim’ şeklinde kullanılan fiiller bulunuyor.” diyerek konunun önemini gözler önüne sermiştir.

Gerek ana dili eğitimi öğretiminde gerek de Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde İstanbul Türkçesi ile konuşmak, yerel ağız özelliklerini derslerde kullanmamak büyük önem arz etmektedir. Ö.13 “Yabancılar Türkçe öğretimi için görevlendirilen bazı hocaların İstanbul Türkçesi yerine yöresel ağız özellikleriyle konuşmaları nedeniyle bazı öğrenciler, dinlediklerini anlamadıklarını ifade ediyorlardı. Sertifikasını almak isteyen bir öğrencim normalde çok iyi Türkçe bildiği hâlde yine İstanbul Türkçesi konuşmayan biriyle görüştüğümde sonra benden yardım isteyip “Hocam o hangi dili konuşuyor, ben o dili bilmiyorum. Eğer siz onun konuştuğu dili biliyorsanız bana yardım eder misiniz?” demişti.” diyerek konunun önemini dile getirmiştir.

Tablo 3.
Dinleme Eğitimindeki Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Cevaplar	f	%
Dinleme eğitimi için gerekli teknik cihazlar ve ses kayıtları sağlanmalı	8	44
Dinleme metinlerinin kur düzeyinde ayarlanması, daha yavaş seslendirilmesi ve dinleme ders saatinin artırılması	5	27
Dinleme metinleri görsel destekli videolar şeklinde olmalı	3	16
Türk Edebiyatı metinleri, güncel ilgi çekici, günlük yaşama uygun metinler seviyeye uygun olarak seslendirilmeli	3	16
Türk kültürünü, yaşayışını, şehirlerini anlatan, tanıtan düzeye uygun görsel ve işitsel videolar hazırlanmalı	3	16
Dinleme metinleri ilgili kurdaki dil bilgisi yapılarını içerir şekilde seviyeye göre hazırlanmalıdır.	3	16
Türkçe alt yazılı filmlerden kesitler ya da çizgi filmler seviyeye göre hazırlanmalı	2	11

Öğretim elemanları, dinleme eğitimi sürecinde yaşanan sorunlara yönelik ‘dinleme eğitimi için gerekli teknik cihazlar sağlanmalı (%44)’, ‘dinleme metinleri kur düzeyinde ayarlanmalı, daha yavaş seslendirilmesi ve dinleme ders saati artırılmalı (%27)’, ‘dinleme metinleri görsel destekli videolar şeklinde olmalı (%16)’, ‘Türk edebiyatı metinleri, güncel ilgi çekici, günlük yaşama uygun metinler seviyeye uygun olarak seslendirilmeli (%16)’, ‘Türk kültürünü, yaşayışını, şehirlerini anlatan, tanıtan düzeye uygun görsel ve işitsel videolar hazırlanmalı (%16)’, ‘dinleme metinleri ilgili kurdaki dil bilgisi yapılarını içerir şekilde seviyeye göre hazırlanmalı (%16)’ ve ‘Türkçe alt yazılı filmlerden kesitler ya da çizgi filmler seviyeye göre hazırlanmalı (%11)’ önerilerini getirmişlerdir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dinleme eğitiminde yaşanan sorunların bertaraf edilmesi için öğretim elemanlarının önerilerinin özellikle teknik imkânsızlıkların giderilmesi noktasında birleştiği görülmektedir. Ö. 12 bu konuda “Yabancı dil eğitimin iki yolu vardır. Ya öğrenciyi hayata götüreceksin ya da hayatı sınıfa getireceksin. Öğrenciyi, Türkiye’ye götüremediğime göre Türkiye’yi sınıfa getirmek gerekir. Bu da teknik destek ile mümkündür.” diyerek düşüncelerini dile getirmiştir.

Ö. 13 dinleme metinlerinin hızlı seslendirilmesi sorununa yönelik çözüm olabilecek örnek bir uygulamadan söz etmiştir. “Bir gün yazar Sevinç Çokum’dan öğrencilerime izletmek için bir video yollamasını rica ettim. O da beni kırmayıp bir video gönderdi. Öğrenciler bu videoyu izlediklerinde çok heyecanlanıp “Hocam çok güzel konuşuyor. Dinlediğimiz her kelimeyi anladık. Yavaş ve kelimeleri çok net söylüyor.” demişlerdi.” Bu veriler ışığında, Türk dizilerinin tüm dünyada bilinirliğinin arttığı günümüzde özellikle tanınan oyunculara bu uygulamada olduğu gibi videolar hazırlanması dinleme eğitiminde yaşanan sorunların çözümünde bir katkı olarak düşünülebilir.

Ö.4. “Önce eğitici, öğrencilerine kulak terbiyesi vermeli. Öğrenci dinleye dinleye yavaş yavaş konuşmaya başlar. Öğrenci gramere boğulmamalı. Eğitici, her daim öğrencinin merakını kamçılmalı. Tabi bu durumda öğrencinin dile hem okulda hem de okul dışında maruz kalması gerek. Türkiye’de bu kolaydır. Yurt dışında ise çok zordur. Ne yapacak eğitici, öğrenciye onu çok da boğmayacak

ödevler vermeli. Bir de yabancılar bizim dizileri çok seviyorlar. Eve gittiklerinde sevdiğikleri bir filmi izlemelerini ve filmi özetleyen bir ödev hazırlamalarını isteyin. Benim Alman öğrencilerim de yemeklerimizi severdi. Ben de ödev olarak onlara en çok sevdiğiniz yemeğimiz hangisi ise onun yapılışı ile alakalı bir ödev yapın derdim.” diyerek dinleme eğitimi sürecine yönelik tecrübeleri ışığında tavsiyelerde bulunmuştur.

Tablo 4.

Konuşma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar

Cevaplar	f	%
Kendi dillerinde olmayan seslerin seslendirilmesi zorluğu (özellikle g, ğ, ı, i, u, ü, o, ö, p sesleri)	16	88
Akıcı konuşma yetersizliği	13	72
Özyeterlik algısı eksikliğine bağlı çekinme, konuşma kaygısı	13	72
Söz varlığının sınırlı olması, çeşitlilik/alan yoksunluğu	11	61
Kitaplarda konuşma metinlerinin azlığı, güncel olmaması, doğrudan konuşmaya yönelik kaynak bulunmaması, öğretilen dil bilgisi konusu ile ilişkisinin olmaması	9	50
Konuşmaya karşı ilgisizlik	6	33
Gramer kurallarını konuşma sürecine yansıtamama	4	22
Vurgu ve tonlamada yaşanan zorluklar	3	16
Sınıflarda öğrenci sayısının fazlalığı	2	11
Derse devam sorunu	2	11

Türkçenin yabancı dil olarak yurt dışında öğretiminde konuşma eğitimi sürecinde ‘öğrencilerin kendi dillerinde olmayan sesleri (özellikle g, ğ, ı, i, u, ü, o, ö, p sesleri) telaffuz ederken zorlanması (%88)’, ‘akıcı konuşma yetersizliği (%72)’, ‘özyeterlik algısı eksikliğine bağlı çekinme, konuşma kaygısı (%72)’, ‘söz varlığının sınırlı olması, çeşitlilik/alan yoksunluğu (%61)’, ‘kitaplarda konuşma metinlerinin azlığı, güncel olmaması, doğrudan konuşmaya yönelik kaynak bulunmaması, öğretilen dil bilgisi konusu ile metnin ilişkisinin olmaması (%50)’, ‘konuşmaya karşı ilgisizlik’(% 33)’, ‘gramer kurallarını konuşma sürecine yansıtamama (%22)’, ‘vurgu ve tonlamada yaşanan zorluklar (%16)’, ‘sınıflarda öğrenci sayısının fazlalığı’ (%11)’ ve ‘derse devam sorunu (%11)’ başlıklarında sorunların toplandığı görülmektedir.

Tablo 3’e bakıldığında konuşma eğitimi sürecinde yaşanan en büyük sorunun yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kendi dillerinde olmayan sesleri seslendirmede yaşadıkları zorluk olduğu görülmektedir. Bu konuyu Ö.2. “*Sesli harflerin telaffuzunda zorluklar yaşıyor. Özellikle ı sesi. Daha ince okuma temayülü var*” şeklinde, Ö.1. “*Öğrencilerin bazı heceleri İngilizce telaffuza göre seslendirdikleri görülebilmektedir. Telaffuzunda en çok sorun yaşanan sesler ise ı, i, u, ü, o ve ö’dür.*” şeklinde dile getirmiştir.

Konuşma eğitimi sürecinde eğitimin duyuşsal boyutunda görülen bir diğer sorun oldukça dikkat çekicidir. Öğrencilerin özyeterlilik algılarının düşük olması, konuşma kaygısı ve korkusu yaşamaları, öğrencileri konuşmaktan alıkoymaktadır. Ö.5 “*Öğrencilere genel olarak konuşma etkinliği yaptırmak zor olmaktadır. Özellikle yaşı büyük öğrencilerimizi sınıfta konuşturmakta zorluk yaşamaktayım. Yanlış konuşma kaygısı, konuşamama düşüncesi ve kelimeleri yanlış telaffuz etme*

endişesi öğrencileri konuşma etkinliğini yapmakta zorlamaktadır.” diyerek bu duruma açıklık getirmiştir.

Öğretim elemanlarının ifade ettiği sorunlar içerisinde dikkat çeken bir diğer konu da akıcı konuşma yetersizliğidir. Ö.11. söz konusu sorunu “Akıcılık konusunda çok sorun var çünkü kelime bilgisi yeterli olmayınca duraksıyorlar.” diyerek Ö. 6. ise “Öğrencilerin farklı alanlara ait terim bilgileri zayıftır. Bu da konu çeşitliliğini ve akıcı konuşmayı olumsuz yönde etkilemektedir.” diyerek ifade etmişlerdir.

Tablo 5.

Konuşma Eğitimindeki Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Cevaplar	f	%
Konuşma konuları öğrenci ilgisine göre belirlenmeli, konu çeşitliliği sağlanmalı	10	55
Ders kitaplarında konuşma metinleri artırılmalı, kitaplardaki konular ve etkinlikler gözden geçirilmeli, konuşma eğitimine yönelik kaynak kitaplar, örnek konuşma videoları olmalı	8	44
Türkçe öğretecek öğretmenlerin seçimi dikkatle gerçekleştirilmeli, öğretim elemanlarının ana dili Türkçe olmalı	4	22
Öğrenci-öğretmen iletişimi yakınlık içermeli, uygun geribildirim verilmeli	3	16
Konuşma ders saatleri artırılmalı	2	11
Sınıftaki öğrenci sayıları uygun şekilde olmalı	2	11
Kelime öğretimine önem verilmeli	2	11
Drama, tiyatro, şiir etkinliklerine yer verilmeli	2	11
Öğrencilerin derse devamı sağlanmalı	2	11
Eğiticiler için yönlendirici kaynak kitaplar hazırlanmalı	1	5
Dinleme becerisi ve konuşma becerisi birbirini desteklemeli	1	5

Konuşma eğitimi sürecinde daha etkili bir öğretim yapılabilmesi için ‘konuşma konuları öğrenci ilgisine göre belirlenmeli, konu çeşitliliği sağlanmalı (%55)’, ‘ders kitaplarında konuşma metinleri artırılmalı, kitaplardaki konular ve etkinlikler gözden geçirilmeli, konuşma eğitimine yönelik kaynak kitaplar, örnek konuşma videoları olmalı (%44)’, ‘Türkçe öğretecek öğretmenlerin seçimi dikkatle gerçekleştirilmeli, öğretim elemanlarının ana dili Türkçe olmalı (%22)’, ‘öğrenci-öğretmen iletişimi yakınlık içermeli, uygun geribildirim verilmeli (%16)’, ‘konuşma ders saatleri artırılmalı (%11)’, ‘sınıftaki öğrenci sayıları uygun şekilde olmalı (%11)’, ‘kelime öğretimine önem verilmeli (%11)’, ‘drama, tiyatro, şiir etkinliklerine yer verilmeli (%11)’, ‘öğrencilerin derse devamı sağlanmalı (%11)’, ‘eğiticiler için yönlendirici kaynak kitaplar hazırlanmalı (%5)’ ve ‘dinleme becerisi ve konuşma becerisi birbirini desteklemeli (%5)’ önerileri getirilmiştir.

Ö. 5 ve Ö. 6 sırası ile öğretim elemanlarının konuşma eğitimindeki sorunlara çözüm olarak en fazla mutabık oldukları konuları “Her alanda olduğu gibi bu alana ilişkin kaynak çalışması yapılmalıdır. Öğretmenlerin hâlihazırda hemen kullanabilmesi için bir konuşma kitabı çıkarılabilir. Bunun haricinde öğrencilerin ilgisini çekecek oyunların ve konuşma etkinliklerinin olduğu bir çalışma yapılabilir.”; “Öğrencilerin ilgilerini çekecek konuşma konuları seçilmeli ve öğrenciye her şeyden önce konuşmak için motive edici cümleler söylenmeli, motivasyon artırıcı davranışlarda bulunulmalıdır.” şeklinde dile getirmişlerdir.

Ö. 6 dil eğitiminin dört temel dil becerisinin birbirini destekler şekilde verilmesi gerektiğini “Doğru ve akıcı konuşmanın gerçekleşmesi için özellikle dinleme

becerisinin iyi kazandırılmış olması gerekmektedir. Kelime bilgisi de çok büyük önem taşımaktadır. Tarih, coğrafya, felsefe, fizik, mühendislik, tıp, bankacılık, mimarlık, güzel sanatlar, spor vb. birçok alana ait diyaloglar sınıf ortamına taşınmalı, her alanda bilgi paylaşımında bulunulmalıdır.” diyerek dile getirmiştir.

Ö.2 eğitimde öğretmen rolünün mutlak önemine değinmiş ve “Bence gençlik dünyanın her yerinde aynı gençlik. İğneyi kendimize hesabı yaparak şöyle diyorum: Yabancılar Türkçe öğreten hocaların da seçimi son derece önemli. Sadece bilimsel çalışma yapmış ama ufkunu açamamış, teknolojiyi takip edememiş hocalarla da bu işler zor. Çünkü bu hocalarımızın da maalesef farklı bakış açıları olmadığı için öğrencinin de ufkunu açamıyorlar.” ifadeleriyle konuşma eğitiminde sorunları çözebilme yolunda önemli bir noktaya değinmiştir. Ö.13 de “Normalde çok neşeli bir erkek öğrencim sınavda yanlış bir kelime kullandıktan sonra aşırı heyecanlanıp ağlamaya başlamıştı. Bunun gibi durumlarda öğrencinin rahatlaması, sınav kaygısını bırakıp konuşmaya devam edebilmesi için öğretmenin olumlu bir yaklaşım sergilemesi gerekiyor.” diyerek duyuşsal alanda sorunun çözümü noktasında öğretmenin rolüne parmak basmıştır.

Tablo 6.

Okuma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar

Cevaplar	f	%
Sesli okuma sürecinde telaffuz, vurgu, tonlama hataları	15	83
Ders kitabı haricinde okuma metni bulunmaması	9	50
Okuma kaygısı, motivasyon eksikliği	9	50
Seviyeye uygun okuma metni bulma sıkıntısı, mevcut kitaplarda yer alan metinlerin uzun olması, dil bilgisi konularıyla bağdaşmaması, etkinliklerin seviye üzerinde olması	7	38
Söz varlığı yetersizliği	5	27
Okuduğunu anlama güçlüğü, deyimler ve atasözlerinin bulunduğu metinlerin güç anlaşılması	3	16
Öğrenci sayısının sınıflarda fazla olması	1	5
Sözlük kullanma alışkanlığının olmaması	1	5

Türkçenin yabancı dil olarak yurt dışında öğretimi sürecinde okuma eğitiminde; ‘sesli okuma sürecinde telaffuz, vurgu, tonlama hataları (%83)’, ‘ders kitabı haricinde okuma metni bulunmaması (%50)’, ‘okuma kaygısı, motivasyon eksikliği (%50)’, seviyeye uygun okuma metni bulma sıkıntısı, mevcut kitaplarda yer alan metinlerin uzun olması, metinlerin dil bilgisi konularıyla bağdaşmaması, etkinliklerin seviye üzerinde olması (%38)’, ‘söz varlığı yetersizliği (%27)’, ‘okuduğunu anlama güçlüğü, deyimler ve atasözlerinin bulunduğu metinlerin güç anlaşılması (%16)’, ‘öğrenci sayısının sınıflarda fazla olması (%5)’ ve ‘sözlük kullanma alışkanlığının olmaması (%5)’ başlıklarında sorunlarla karşılaşıldığı görülmektedir.

Okuma eğitiminde metinler temel araçlardır. Eğitim sürecinde uygun metin bulma sıkıntısı, kitap sıkıntısı, metinlerin seviyenin üzerinde olabilmesi, öğretilecek dil bilgisi konusu ile üniteye verilen metin arasında ilişki bulunmayışı gibi sorunlar bulunduğunu belirten Ö.13 “Örneğin A2 seviyesinde borsa ile ilgili bir metin var ki bu metinde geçen kelimelerin ne anlama geldiğini ya da borsada yapılan o işlemlerin neler olduğunu kendim bile bilmiyorum. Bunu çocuklara nasıl anlatabilirim ki? B1 ve daha üst seviyelerdeki metinlerde yer alan etkinlikler

öğrencilerin seviyelerinin çok üstünde. Öğrencinin öğretmenin yardımı olmadan bunları yapmasının mümkün olmadığını düşünüyorum.” diyerek okuma eğitiminde düzeye uygun metin ve etkinlik kullanmanın önemine değinmiştir. Ö. 12 de aynı sorunu “Örneğin, A1 kitabında mahallemizin adı Çamlıca Mahallesi. Çocuğa mahalleyi anlatıyorum. Sonra Çamlıca Mahallesi nerede? Yeni Mahallede. Bu büyük bir anlam karmaşası yaratıyor. Kitaplardaki tüm metinlerin bu bağlamda kontrol edilmesi gerektiğini düşünüyorum.” şeklinde dile getirmiştir.

Okuma eğitiminin duyuşsal boyutunda yer alan durumların da yüzde elli oranında sorun olarak belirtildiği görülmektedir. Ö. 15 bu durumu “Okuma metnini okurken yeterli cesarete sahip olamayabiliyorlar” şeklinde; Ö. 1 ise “Öğrencileri ders dışı okumalara yönlendirmek ve motive etmek konusunda zorluklar yaşanmaktadır. Bunun birçok sebebi olmakla birlikte en belirginini eğitime ders ve sınav geçme açısından yaklaşımları ve bunu düşük puanlarla da olsa başaracaklarını bilmeleridir.” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 7.

Okuma Eğitimindeki Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Cevaplar	f	%
Öğrenci düzeyine uygun okuma kitapları yazılmalı	8	44
Program, müfredat, kitaplar gözden geçirilmeli, seviyeye uygun hâle getirilmeli, kitaplar yaşama uygun ve işlevsel olmalı	7	38
Sesli okumada vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat edilmelidir	4	22
Sınıflardaki öğrenci sayıları az olmalı, ders saati artırılmalı	2	11
Öğretmenler öğrencilerini teşvik edecek şekilde davranmalı (Uygun geribildirim, ödül vb.)	2	11
Öğrenciler sözlük kullanma alışkanlığı edinmeli, söz varlıkları artırılmalı	1	5
Metinler öğretim elemanları tarafından temin edilmeli	1	5
Dünya masalları yabancı öğrencilere göre hazırlanmalı	1	5
Tüm dinlerde ortak olan kıssalar yabancı öğrenciler için kitaplaştırılmalı	1	5
Başka ülkelerin kültür ve tarih öğelerine yer veren metinler de hazırlanmalı	1	5

Öğretim elemanları; ‘öğrenci düzeyine uygun okuma kitapları yazılmalı (%44)’, ‘program, müfredat, kitaplar gözden geçirilmeli, seviyeye uygun hâle getirilmeli, kitaplar yaşama uygun işlevsel olmalı (%38)’, ‘sesli okumada vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat edilmeli (%22)’, ‘sınıflardaki öğrenci sayıları az olmalı, ders saati artırılmalı (%11)’, ‘öğretmenler öğrencilerini teşvik edecek şekilde davranmalı (%11)’, ‘öğrenciler sözlük kullanma alışkanlığı edinmeli, söz varlıkları artırılmalı (%5)’, ‘metinler öğretim elemanları tarafından temin edilmeli (%5)’, ‘dünya masalları yabancı öğrencilere göre hazırlanmalı (%5)’, ‘tüm dinlerde ortak olan kıssalar yabancı öğrenciler için kitaplaştırılmalı (%5)’ ve ‘başka ülkelerin kültür ve tarih öğelerine yer veren metinler hazırlanmalı (%5)’ önerilerini okuma eğitimindeki sorunların çözümü için sunmuşlardır.

Ö. 12 kitaplarda yer alan metinlerin hazırlanmasına yönelik olarak “Kitaplarda okuma metinlerinde öncelik sırasına dikkat edilmeli. Sonradan öğretilecek konular öne alınmış. Özel konuları içeren metinlerden ziyade bütün dünya vatandaşlarını ilgilendiren hususlarını öncelikle kitaplarda ele alınması gerekir.” önerisinde bulunmuştur. Ö.15 öğretim elemanlarının çoğunluğu tarafından ifade edilen ders kitabı dışında okuma kaynağı yokluğu sorununu “Seviyeye göre okuma hikâyeleri konusunda zorluk yaşamaktayız. Bunların temin edilmesi yararlı olur.” şeklinde dile

getirmiş ve bu önerisine okuma eğitimi için “*Telaffuz çalışmalarına ağırlık verilmeli, kelime dağarcıklarını zenginleştirici etkinliklerde bulunulmalıdır.*” önerisini eklemiştir.

Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu ders kitabındaki metinlerin iyileştirilmesine, bu metinlere ek olarak öğrenci düzeyine uygun okuma kitaplarının hazırlanmasına yönelik çözüm önerileri sunmuşlardır. Ö.17 bu konuda “*Kitaba bağımlı kalmayarak metinlerin öğretim elemanı tarafından temini yapılmalı. Öğrenci ilgisi tespit edilmeli (ihtiyaç analizi) ilgi alanlarına yönelik metinlerin okutulması ile okuma ilgisi artırılabilir. Okuma ilgisi artırıldıktan sonra farklı metinlere yönelinebilir.*” demek suretiyle konuya farklı bir çözüm önerisi getirmiştir. Ö.18 okuma eğitimine yönelik projeleri olduğunun altını çizerek “*Tüm dünyanın ortak malı olan masallar yabancı öğrenciler için kitaplaştırılmalı, tüm dinlerde ortaklığı olan kıssalar yabancı öğrenciler için kitaplaştırılmalı, sadece kendi kültürel öğelerimizle ilgili metin çalışmaları yapılmamalı, başka ülkelerin kültür ve tarih öğelerinden de metin çalışması yapılmalıdır.*” önerilerinde bulunmuştur.

Tablo 8.

Yazma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar

Cevaplar	f	%
Yazma özyeterliliği düşüklüğü, yazma kaygısı, ilgisizlik, olumsuz tutum	13	72
Dil bilgisi hatalarının sık sık tekrar edilmesi	11	61
Alfabe farklılığı, seslere hâkim olamama	7	38
Çok heceli sözcüklerde sesleri karıştırma, “b, d; c, ç; i, ı; o, ö; u, ü” seslerinin karıştırılması	7	38
Söz varlığı sınırlılığı	5	27
Ders kitaplarında yazma etkinliklerinin hayatın içinden olmayışı, aynı konuların tekrar etmesi, yönergelerin açık olmaması	4	22
Cümle diziminde yapılan yanlışlıklar	4	22
Büyük-küçük harf kuralına uymama	3	16
Noktalama işareti yanlışlıkları	3	16

Türkçenin yabancı dil olarak yurt dışında öğretiminde yazma eğitimine yönelik ‘yazma özyeterliliği düşüklüğü, yazma kaygısı, ilgisizlik, olumsuz tutum (%72)’, ‘dil bilgisi hatalarının sık sık tekrar edilmesi (%61)’, ‘alfabe farklılığı, seslere hâkim olamama (%38)’, ‘çok heceli sözcüklerde sesleri karıştırma, (b, d/ c, ç/ i, ı/ o, ö/ u, ü) (%38)’, ‘söz varlığı sınırlılığı (%27)’, ‘ders kitaplarında yazma etkinliklerinin hayatın içinden olmayışı, aynı konuların tekrar etmesi, yönergelerin açık olmaması (%22)’, ‘cümle diziminde yapılan yanlışlıklar (%22)’, ‘büyük-küçük harf kuralına uymama (%16)’ ve ‘noktalama işareti yanlışlıkları (%16)’ sorunlarının bulunduğu ifade edilmiştir.

Yazma eğitimi sürecinde öğretim elemanları özellikle öğrenmenin duyuşsal boyutunda yer alan kaygı kavramına dikkat çekmişlerdir. Ö. 13 “*Öğrenciler diğer becerilerle kıyaslandığında en çok yazma becerisinde kaygılanmaktadır.*” Ö. 12 de “*Yazmaya karşı ilgileri var ama konuşma ve dinlemede olan kaygı özellikle yazma eğitiminde daha baskın hissediliyor.*” Ö. 7 “*Yazmak dinlemek ya da konuşmak kadar eğlenceli olmadığı için fazla kural olduğu için elbet motivasyon sürekli zirvede olmuyor ve yanlış yazacağım kaygısını çok yaşıyorlar.*” Ö. 15 “*Seslerin ve eklerin yazımında hata yaptıklarında motivasyonları düşebilmektedir. Bu durumda*

ödev yapmak istemeyebiliyorlar.” diyerek bu durumu dile getirmişlerdir. Yazma eğitimi sürecinde dikkati çeken bir diğer sorun ise alfabe farklılıklarından kaynaklanan sorunlardır. Ö. 2 “*Arap alfabesinden Latin alfabesine geçişte harfleri düzgün yazmak ve hizalamayı öğrenmek öğrencileri en fazla zorlayan durumdur.*” diyerek bu konuyu dile getirmiştir. Yazma becerisine yönelik Ö. 4 “*En zor beceri.*” Ö. 5 “*Öğrenciler diğer alanlara göre yazmada daha fazla zorluklar yaşamaktadırlar.*” demişler ve yabancı dilde yazma becerisinin diğer becerilere oranla daha zor bir beceri alanı olduğuna dikkat çekmişlerdir.

Dil bilgisi kurallarının öğrenciler tarafından tam olarak kavranmadığı durumlarda da yazma eğitiminde sorunlar yaşandığı öğretim elemanları tarafından belirtilmiştir. Ö.1 “*Yazma eğitiminde en çok karşılaşılan hata söz dizimsel hatalardır. Öğrenciler cümle kurarlarken ana dillerinin ve bildikleri başka bir yabancı dilin söz dizimini Türkçeye aktarmaktadırlar. Bu, yazdıkları metinde devrik cümlelerin sayısının artmasına sebep olmaktadır.*” diyerek önceki öğrenmelerin ileriye ket vurma durumunu görünür kılmıştır. Ö. 15 de “*Eklerin ve ünlülerin yazımı konusunda büyük problemler yaşanmaktadır.*” diyerek aynı konuya değinmiştir. Ö.16 “*Yazma becerisi zaten güç geliştirilen bir beceridir. En çok yaşadığım husus öğrencilerin ana dillerinde olduğu gibi bağlaçlarla birbirlerine bağlanmış uzun cümleler yazmak istemesiydi. Açık, net, kısa ve anlaşılır cümle yazmaları için her seferinde uyarmak gerekiyordu. Onun yanı sıra imla meselesi bir diğer sorundu. Türkçede kulağa göre imla varken Arap dilinde göze göre imla vardır. Dolayısıyla öğrenci Türkçe imlayı daha önce öğrendiği İngilizce imla sistematığına göre yazma eğilimindedir.*” diyerek yine yazma becerisinin zor bir beceri alanı olduğuna, ileriye ket vurmaya ve dil bilgisi sorunlarına atıfta bulunmuştur.

Tablo 9.

Yazma Eğitimindeki Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Cevaplar	f	%
İlgi duydukları konuda daha fazla yazı yazdırılmalı	8	44
Uygun geribildirim verme, öğrencilerin yazdıklarını sürekli kontrol etme	7	38
Yazma eğitimine yönelik kaynak kitap oluşturulmalı	6	33
Süreç temelli yazma eğitimi verilmeli	5	27
Ders kitaplarındaki yazma konuları hayatın içinden olmalı	3	16
Yazma eğitimini desteklemek için kitap okuma oranını artırma	3	16
Akran dönütü	2	11
Sözlük kullanma alışkanlığı kazandırılmalı, söz varlıkları artırılmalı	2	11
Dikte çalışmalarına fazla yer verilmeli	2	11
Yazma etkinlikleri sanal ortama da taşınmalı, portfolyo uygulaması yapılmalı	2	11

Yazma eğitimi sürecinde yaşanan sorunlara yönelik ‘öğrencilerin ilgi duydukları konuda daha fazla yazı yazdırılmalı (%44)’, ‘uygun geribildirim verilmeli, öğrencilerin yazdıkları sürekli kontrol edilmeli (%38)’, ‘yazma eğitimine yönelik kaynak kitap oluşturulmalı (%33)’, ‘süreç temelli yazma eğitimi verilmeli (%27)’, ‘ders kitaplarındaki yazma konuları hayatın içinden olmalı (%16)’, ‘yazma eğitimini desteklemek için öğrencilerin kitap okuma oranı artırılmalı (%11)’, ‘dikte çalışmalarına fazla yer verilmeli (%11)’ ve ‘yazma etkinlikleri sanal ortama da taşınmalı, portfolyo uygulaması yapılmalı (%11)’ önerileri getirilmiştir.

Yabancı bir dilde yazma edimi gerçekleştirecek bireylerin o dile ilişkin sesleri, kelimeleri, cümle kuruluşlarını, dil bilgisi yapılarını bilmesi gerekmektedir. Bu süreçte yaşanan sorunların çözümü noktasında Ö. 2 “Sözlük kullanma alışkanlığının kazandırılması lazım. Kelime hazineleri çeşitli oyunlarla keyifli hâle getirilebilir.” diyerek kelime bilgisinin önemine Ö. 3 de “Sınıfta tahtaya yazmak için kalkan öğrenciyle beraber tüm öğrencilerin yazması, doğrunun ve yanlışın aynı anda görülmesi, konuşulması gerekmektedir.” Ö. 5 “Yazma etkinliği için konu çeşitliliği artırılıp öğrencilerin istediği konuyu seçerek yazma eğitimi verilmesi sorunları azaltabilir.” diyerek süreç temelli yazma eğitiminin ve uygun geri bildirim öneminde değinmişlerdir. Ö.1 dil eğitiminde dört temel dil becerisinin birbirini destekler şekilde verilmesi gerektiğini “Dil eğitiminde dört temel becerinin gelişmesinin birbirine doğru orantıyla bağlı olduğu göz önünde bulundurularak öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır. Buna paralel olarak sözcük dağarcıklarının geliştirilmesine yönelik etkinlikler yapılmalıdır. Öğrencilerin Türkçe söz dizimi kurallarını iyi bir şekilde kavramaları ve içselleştirmeleri sağlanmalıdır.” diyerek çözüm önerisinde bulunmuştur. Ö. 17 yazma eğitiminde karşılaşılan sorunların çözümü için “Yazma etkinliklerinin sınıfla sınırlandırılmaması, alfabe farklılıkları ve ortaklıkları üzerinde durulması, yazma etkinliklerinin sanal ortama da taşınması”; Ö.18 “Yazmadan sonra öğrenciye dönüt verilmeli, bir öğrencinin kâğıdı projeksiyonla yansıtılarak tahlil yapılmalıdır. Böylece diğer öğrencilerin de aynı hataları yapmalarını engellemek mümkün olacaktır.” önerilerini sunmuştur.

Tablo 10.
Dil Bilgisi Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar

Cevaplar	f	%
Önceden öğrenilen yabancı dil konularının ya da ana dilin ileriye ket vurması	8	44
Öğrencilerin olumsuz tutumu, motivasyon eksikliği, kaygı düzeyi yüksekliği	7	38
Dil bilgisi öğretimine yönelik kaynak eksikliği	5	27
Teknolojik araç gereçlerden eğitim sürecinde yararlanamama	4	22
Ders kitaplarında yer alan gramer konularının sıralaması, dil bilgisi kurallarının etkinliklere yeteri kadar yerleştirilememesi	3	16
Ses olayları, fiilimsiler	2	11
Türkçeye maruz kalamama	1	5

Dil bilgisi öğretimi sürecinde ‘önceden öğrenilen yabancı dil konularının ya da ana dilin ileriye ket vurması (%44)’, ‘öğrencilerin olumsuz tutumu, motivasyon eksikliği, kaygı düzeyi yüksekliği (%38)’, ‘dil bilgisi öğretimine yönelik kaynak eksikliği (%27)’, ‘teknolojik araç-gereçlerden eğitim sürecinde yararlanamama (%22)’, ‘ders kitaplarında yer alan gramer konularının sıralaması, dil bilgisi kurallarının etkinliklere yeteri kadar yerleştirilememesi (%16)’, ‘ses olayları, fiilimsiler (%11)’ ve ‘Türkçeye maruz kalamama (%5)’ sorunlarının bulunduğu tespit edilmiştir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecinde dil bilgisi öğretimi konusunda öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu öğrencilerin ana dillerinde ya da öğrendikleri başka bir dilde bulunan kuralların ileriye ket vurma yaparak dil bilgisi öğretimini zorlaştırdığını bildirmişlerdir. Ö.15 “Türkçenin ekli bir dil olması en önemli zorluktur. Genellikle farklı dil aile grubunda olan ana dile sahip

öğrencilerim olduğu için Türkçenin yapısı onlara aykırı gelmektedir.” diyerek dil bilgisinde yaşadığı sorunları ifade etmiştir.

Dil bilgisi öğretiminde tespit edilen sorunlar arasında ikinci sırada bulunan sorun, öğrenmenin duyuşsal boyutu ile ilgilidir. Ö. 1 *“Türkçe dil bilgisinin zor olduğu önyargısının öğrencileri kaygıya sevk etmesi”*, Ö. 5. *“Öğrenciler tutum olarak dil bilgisini, öğrenmesi güç bir beceri alanı olarak düşünmektedir.”*, Ö. 2. *“Öğrenciler konuşabilmek için dil bilgisi kurallarına hâkim olmak gerektiğini hâlâ idrak edememişler. Bilgi eksikliği yüzünden dil bilgisine mesafeli duruyorlar ve bu onları içinden çıkılmaz bir psikolojiye sürüklüyor”* demişler ve bu sorunu sözleriyle görünürlük kılmlardır.

Tablo 11.

Dil Bilgisi Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Cevaplar	f	%
Dil bilgisi eğitimi dört temel dil becerisinin içerisinde sezdirilerek öğretilmeli	7	38
Öğretim elemanları kitaba bağlı kalmaksızın güncel hayatı içeren dil bilgisi etkinlikleri tasarlamalı, bulunduğu yörenin yerel, kültürel özellikleri işe koşulmalı, farklı yöntem ve teknikler kullanılmalı	5	27
Eğitim teknolojilerinden yararlanma imkânı sağlanmalı	4	22
Öğretime yönelik materyal temini, kaynakların Türkçenin dil yapısına uygun hazırlanması	4	22

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecinde dil bilgisi eğitiminde karşılaşılan sorunlara yönelik olarak getirilen çözüm önerileri ‘dil bilgisi eğitimi dört temel dil becerisinin içerisinde sezdirilerek öğretilmeli (%38)’, ‘öğretim elemanları kitaba bağlı kalmaksızın güncel hayatı içeren dil bilgisi etkinlikleri tasarlamalı, bulunduğu yörenin yerel, kültürel özellikleri işe koşulmalı, farklı yöntem ve teknikler kullanılmalı (%27)’, ‘eğitim teknolojilerinden yararlanma imkânı sağlanmalı (%22)’ ve ‘öğretime yönelik materyal temin edilmeli, kaynaklar Türkçenin dil yapısına uygun hazırlanmalı (%22)’ şeklinde sıralanmaktadır.

Çağdaş dil öğretim yaklaşımları dil bilgisi öğretimini ayrı bir ders alanı olarak değil dil becerilerinin öğretimi sürecinde sezdirilerek öğretilmesini öngörmektedir. Yurt dışında Türkçe öğreten öğretim elemanları da öğretim tecrübeleri doğrultusunda bu konunun önemine değinmişlerdir. Ö.5 *“Dil bilgisi öğretiminde öğrenciye doğrudan konunun adını vermeden önce örnekler kullanarak bunun üzerine konuşup kavramalarını sağlamaktayım. O konuya uygun taklit ve görselleri kullanarak örnekleri çoğaltarak doğrudan dil bilgisi verilmemesine dikkat etmekteyim. Daha sonra öğrenci durumu biraz kavrayınca konuyu anlatıp farklı kullanım alanlarını kullanım yerlerini anlatıp dil bilgisi kâğıtları ile pekiştirmelerini sağlamaya çalışmaktayım.”* şeklinde bu durumu dile getirmiştir.

Ö. 6 ise öğretim sürecinde öğrenen özelliğini ve öğretim yapılan yerin özelliğini dikkate alma hususuna *“Bireysel farklılıkları dikkate almak gerekmektedir. Derslerde farklı yöntem ve tekniklere yer verilmelidir. Görev yapılan coğrafyanın özellikleri bilinmeli, o bölgenin yaşam koşullarına uygun, ihtiyaca yönelik konu seçimi yapılmalıdır.”* diyerek değinmiştir.

Dil öğretimi, öğreticinin yaratıcı becerilerinin gelişmiş olması ile de yakından ilgilidir. Ö. 7 *“Fiilimsiler özellikle de sıfat fiilleri anlatırken bir tiyatrocunun gibi canlandırmalar yapıyorum. Öğretmenlere tavsiyem gerekirse tiyatrocunun gerekirse*

şarkıcı olmak hem öğretmemize yardımcı oluyor hem öğrencinin motivasyonunu artırıyor” diyerek öğretim elemanlarının farklı yöntem ve teknikleri kullanarak etkinlik tasarlayabilme becerisinin bulunması gerektiğine değinmiştir.

Tablo 12.

Türkçenin Yurt Dışında Öğretiminde Çalışılan Üniversitelerin Uygulamalarına Bağlı Sorunlar

Cevaplar	f	%
Teknik destek, teknoloji yetersizliği	11	61
Ders programları	9	50
Ders saati yetersizliği	7	38
Dersliklerin fiziki yetersizliği (alan, ısınma, aydınlanma vb.)	7	38
Ülkelerde yaşanan siyasi sorunlar nedeniyle eğitimin kesintiye uğraması, tatillerin fazlalığı, bürokratik işlemlerin uzun sürmesi	6	33
Öğrenci ilgisizliği, motivasyon düşüklüğü, özgüven eksikliği, ders devamsızlığı	5	27
Kitap kullanımını kısıtlama, engelleme, defter, kalem yokluğu, eğitim materyali eksikliği	4	22
Ders kitabı dışında yeterli akademik ve yazınsal kaynağın çoğu bölümde olmaması	4	22
Öğrencilerin Türkiye’de yaşamadıkları için dile maruz kalamayışları	4	22
Öğretim elemanı yetersizliği	3	16
Öğretmenlerin mesleki yetersizliği	3	16
Öğretim tekniği yanlışlığı	2	11
Öğrenci seviyelerinin ilk girişten itibaren düşük olması	2	11
Yerel öğreticilerin Türkoloji’ye ve alana ilişkin formasyonunun zayıf olması	1	5
Türkiye’den gönderilen akademisyenlerin alana uzak olması	1	5

Türkçenin yurt dışında öğretiminde çalışılan üniversitelerin uygulamalarına bağlı sorunlar şu şekilde tespit edilmiştir: ‘Teknik destek, teknoloji yetersizliği (%61)’, ‘ders programları (%50)’, ‘ders saati yetersizliği (%38)’, ‘dersliklerin fiziki yetersizliği (%38)’, ‘ülkelerde yaşanan siyasi sorunlar nedeniyle eğitimin kesintiye uğraması, tatillerin fazlalığı, bürokratik işlemlerin uzun sürmesi (%33)’, ‘öğrenci ilgisizliği, motivasyon düşüklüğü, özgüven eksikliği, ders devamsızlığı (%27)’, ‘kitap kullanımını kısıtlama, engelleme, defter, kalem yokluğu, eğitim materyali eksikliği (%22)’, ‘ders kitabı dışında yeterli akademik ve yazınsal kaynağın çoğu bölümde olmaması (%22)’, ‘öğrencilerin Türkiye’de yaşamadıkları için dile maruz kalamayışları (%22)’, ‘öğretim elemanı yetersizliği (%16)’, ‘öğretmenlerin mesleki yetersizliği (%16)’, ‘öğretim tekniği yanlışlığı (%11)’, ‘öğrenci seviyelerinin ilk girişten itibaren düşük olması (%11)’, ‘yerel öğreticilerin Türkoloji’ye ve alana ilişkin formasyonunun zayıf olması (%5)’ ve ‘Türkiye’den gönderilen akademisyenlerin alana uzak olması (%5)’.

Ö. 13 yurt dışında en fazla yaşanan sorunu “*Üniversitede TİKA’nın desteğiyle akıllı tahta, projeksiyon, bilgisayar ve diğer teknik araçlar sağlanmasına rağmen okul yönetiminin bunların çoğunu kilitli bir yerde tutması nedeniyle istediğimiz gibi kullanamadık. Kendi bilgisayarım ve hoparlörümü her gün götürüp getirmek zorunda kaldım.*” demek suretiyle dile getirmiştir.

Ö. 1 bir üniversitenin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde görev yapmış ve burada yaşadığı sorunları “*Bu bulunduğum ülkenin üniversitesinin eğitimi sistemleri, ders programlarının dil eğitimine uygun olmaması (lisans eğitiminin 3 yıl olması, ders*

saatlerinin az olması, hazırlık eğitiminin olmaması vb.), Türkçe öğretimiyle ilgili hazırlanmış olan materyallere erişim, sınıfların fiziki koşullarının iyi olmaması ve teknolojik imkânların kısıtlı olması, Türkoloji bölümlerinde öğrenci seviye ve niteliklerinde homojenliğin sağlanamaması” şeklinde özetlemiştir.

Ö. 14 ise yaşanan sorunları “Üniversitede bize ait sınıf yok. Programa göre boş olan sınıfları bize veriyorlar. Sınıflarda hiçbir teknolojik araç-gereç yok. Üniversitede kablolu ve kablosuz internet imkânı yok. Sınıfların aydınlanma ve ısınma problemleri var. Demir sac ile çevrilerek oluşturulmuş sınıflar var. Bu sınıflarda sacdan duvar yapılmış ve duvar tavana ulaşmıyor. Yani tavandan aşağıya l’er metrelik boş alan var. Bu alan sınıfların ses yalıtımını engelliyor. Dışarıdan derse çok fazla ses geliyor. Sıralarda da kırıklar var.” diyerek dile getirmiştir.

Ö. 13 çalışmış olduğu üniversitede herhangi bir kitap kullanımına yönetimin izin vermediğini, ders hocasının materyalini kendisinin hazırlaması gerektiğini ifade ettikten sonra “Öğrencilere verdiğimiz metinlerin içeriğinde Türkiye’yi öne çıkaran şeylerin yer almaması konusundaki uyarılar da dersin işleniş sürecinde motivasyonumuzu düşürüyordu. Dilini öğrettiğimiz ülke ile ilgili kültürel unsurların bile metinlerde yer almasına karşılıklı dil öğretim sürecinde bana en çok sıkıntı yaratan durumları. Bu konular ile ilgili birçok defa Yunus Emre Kültür Merkezine ve üniversitedeki bölüm başkanlığına şikâyetimi dile getirsem de herhangi bir çözüm bulunmadığı için süreci kitapsız ve yasaklarla dolu can sıkıcı bir şekilde sürdürmek zorunda kaldım.” diyerek bulunduğu üniversitenin uygulamalarına bağlı yaşadığı sıkıntıları dile getirmiştir.

Ö. 3 temel sorunları “Yeni öğretim tekniklerinin bilinmemesi, öğrencinin aktif olduğu uygulama merkezli dil öğretiminin değil de öğretmen anlatımının tercih edildiği bir ortam, setlerin seviyeye tam olarak uygun hazırlanmaması (genellikle seviye üstü)” şeklinde üç temel başlıkta ifade etmiştir.

Tablo 13.

Üniversitelerin Uygulamalarına Bağlı Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Cevaplar	f	%
Üniversiteler fiziki ve teknolojik imkâna kavuşturulmalı, teknik destek sağlanmalı, gerekli kitaplar ve kaynaklar enstitü tarafından zamanında gönderilmeli	13	72
Ders programları yeniden yapılandırılmalı, kaynaklar bu doğrultuda hazırlanmalı	9	50
Türkiye’den giden görevliler gerekli liyakate sahip olmalı, Türkçe öğretimi alanında araştırmalar yapmalı ve birikimlerini literatüre aktarmalı, Türkçe öğretme aşkıyla görev yapmalı, öğretici görevlendirmeleri zamanında ve sistemli yapılmalı	5	27
Farklı ülke ve bölgelere özgü Türkçe öğretim yöntemi geliştirilmeli, Arap dilliler, Fars dilliler, Türk dilliler ve Slav dilliler vb. hedef kitleye yönelik Türkçe öğretim setleri hazırlanmalı	4	22
Türkoloji bölümlerinde eğitim görececek öğrencilerin seçiminde belirli kıstaslar bulunmalı	4	22
TİKA’nın Türkoloji bölümlerine desteği artırılmalı	3	16
Yerel okutmanlar hizmet içi eğitim almalı	3	16
Yunus Emre Enstitüsü ile yurt dışında Türkçe öğreten kurumlar arasındaki iletişim sağlıklı olarak yeniden yapılandırılmalı	2	11
Türkoloji bölümlerinde edebiyat dersleri, seviyeye uygun sunulmalı	1	5
Çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi hususunda çalışmalar artırılmalı	1	5

Türkçenin yabancı dil olarak yurt dışında öğretimini gerçekleştiren öğretim elemanları, üniversitelerin uygulamalarına bağlı sorunlara yönelik çözüm önerilerini ‘üniversiteler fiziki ve teknolojik imkâna kavuşturulmalı, teknik destek sağlanmalı, gerekli kitaplar ve kaynaklar enstitü tarafından zamanında gönderilmeli (%72)’, ‘ders programları yeniden yapılandırılmalı, kaynaklar bu doğrultuda hazırlanmalı (%50)’, ‘Türkiye’den giden görevliler gerekli liyakate sahip olmalı, Türkçe öğretimi alanında araştırmalar yapmalı ve birikimlerini literatüre aktarmalı, Türkçe öğretme aşkıyla görev yapmalı, öğretici görevlendirmeleri zamanında ve sistemli yapılmalı (%27)’, ‘farklı ülke ve bölgelere özgü Türkçe öğretim yöntemi geliştirilmeli, Arap dilliler, Fars dilliler, Türk dilliler ve Slav dilliler vb. hedef kitleye yönelik Türkçe öğretim setleri hazırlanmalı (%22)’, ‘Türkoloji bölümlerinde eğitim göreceğ öğrencilerin seçiminde belirli kıstaslar bulunmalı (%22)’, ‘TİKA’nın Türkoloji bölümlerine desteği artırılmalı (%16)’, ‘yerel okutmanlar hizmet içi eğitim almalı (%16)’, ‘Yunus Emre Enstitüsü ile yurt dışında Türkçe öğreten kurumlar arasındaki iletişim sağlıklı olarak yeniden yapılandırılmalı (%11)’, ‘Türkoloji bölümlerinde edebiyat dersleri, seviyeye uygun sunulmalı (%5)’ ve ‘çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi hususunda çalışmalar artırılmalı (%5)’ şeklinde ifade etmişlerdir.

Ö. 11 “*Bence mevcut sistemi silkeleyip şimdiye kadar edindiğimiz tecrübelerle yeniden düzenlemelere gitmemiz gerekiyor. Okutmandan ders kaynaklarına kadar her şeyi yeniden kurgulamaya ihtiyaç olduğunu düşünüyorum.*” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Ö. 12 eğitimde öğretmen yeterliliği üzerinde durmuş ve düşüncelerini “*En önemli çözüm, yurt dışında öğretici görevlendirirken liyakatin esas alınması olacaktır. Mesela, İslami hassasiyetlerin yüksek olduğu bir coğrafyada ben ateistim diyen birini görevlendirmemek gerekir.*” diyerek öğretmen atamalarında izlenecek gerekliliklerin önemine işaret etmiştir.

Ö. 9 yurt dışında Türkçe öğretimi sürecinde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerilerini “*İlgili bölümler (Türkoloji Bölümleri) cazip hâle getirilerek daha başarılı öğrencilerin gelmesi sağlanmalı, çok öğrenci hedefinden kaliteli öğrenci hedefine geçilmeli ve doktora mezunu olmayan öğreticiler Türkçe öğretmek üzere gönderilmemeli.*” şeklinde çözüm önerilerine yönelik düşüncelerini dile getirmiştir.

Ö. 5 “*İmkanlar, sınıf koşulları, ders materyalleri iyileştirilmelidir. Tüm bölgelerdeki okutmanlar ve öğrenciler aynı imkânlardan faydalanabilmeli. Farklı yerlerdeki tüm okutmanlar dinlenmeli ve ortak problemlere ortak çözümler aranmalıdır. Öğretmenlerin tecrübelerinden ve saha deneyimlerinden faydalanarak tüm becerilere yönelik kaynak kitap çalışmaları ve aktivite çalışmaları yapılmalıdır. Öğretmenlerin dönemleri boyunca buldukları etkinlikler, çalışmalar bir araya getirilip etkileri ve faydaları konuşularak öğrenci için etkili olan, öğrencilerden olumlu dönüt alınan faaliyetler ve çalışmalar bir kaynakta toplanabilir.*” diyerek sorunların çözümü noktasında bu çalışmanın da konusunu oluşturan hususlara dikkat çekmiştir. Alanda görev yapanların yaşadığı sorunların tespiti, bunlara yönelik çözüm önerileri geliştirilmesi, Türkçenin etkili ve başarılı bir şekilde öğretilmesine katkı sunacaktır.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda dört temel dil becerisi, dil bilgisi ve görev yapılan üniversitelerin uygulamalarına bağlı sorunlar tespit edilmiş ve yine öğretim elemanlarının görüşlerine göre bu sorunlara çözüm önerileri belirlenmiştir. Araştırmada dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi öğretilimi ile üniversitelerin uygulamalarına bağlı öne çıkan sorunların sırası ile ‘tek tip ses kaydının bulunması, ses kaydı, dinleme cihazı yokluğu ya da yetersizliği’, ‘öğrencilerin kendi dillerinde olmayan sesleri seslendirmede yaşadıkları zorluğa bağlı sorunlar (özellikle g, ğ, ı, i, u, ü, o, ö, p sesleri)’, ‘sesli okuma sürecinde telaffuz, vurgu, tonlama hataları, ders kitabı haricinde okuma metni bulunmaması’, ‘yazma özyeterliliği düşüklüğü, yazma kaygısı, ilgisizlik, yazmaya karşı olumsuz tutum, dil bilgisi hatalarının sık sık tekrar edilmesi’, ‘önceden öğrenilen yabancı dil konularının ya da ana dilin ileriye ket vurma, öğrencilerin olumsuz tutumu, motivasyon eksikliği, kaygı düzeyi yüksekliği’, ‘teknik destek, teknoloji yetersizliği, ders programlarına bağlı sorunlar bulunduğu tespit edilmiştir. Bu sorunlara yönelik öne çıkan çözüm önerileri yine aynı dil becerileri sırası ile ‘dinleme eğitimi için gerekli teknik cihazlar ve ses kayıtları sağlanmalı’, ‘konuşma konuları öğrenci ilgisine göre belirlenmeli, konu çeşitliliği sağlanmalı’, ‘öğrenci düzeyine uygun okuma kitapları yazılmalı, program, müfredat, kitaplar gözden geçirilmeli, seviyeye uygun hâle getirilmeli, kitaplar yaşama uygun işlevsel olmalı’, ‘süreç temelli yazma eğitimi ile öğrencilere ilgi duydukları konuda daha fazla yazı yazdırılmalı, uygun geribildirim verilmeli’, ‘dil bilgisi eğitimi dört temel dil becerisinin içerisinde sezdirilerek öğretilmeli’, ‘Üniversiteler fiziki ve teknolojik imkâna kavuşturulmalı, teknik destek sağlanmalı, gerekli kitaplar ve kaynaklar enstitü tarafından zamanında gönderilmeli, ders programları yeniden yapılandırılmalı, kaynaklar bu doğrultuda hazırlanmalı’ şeklinde belirlenmiştir. Alyılmaz (2010) da Türkçenin ana dili ve yabancı dil olarak öğretimine ciddi sorunlarla karşılaşıldığını, bu sorunların temelde programlardan (ilköğretim Türkçe dersi programlarından, Türkçe öğretmenliği lisans programlarından), takip edilen kitaplardan, öğretim metotlarından, alanla ilgili kurumlardan, öğretim elemanlarından, öğrencilerden...vd. kaynaklandığını ifade etmektedir. Araştırma sonuçları ile Alyılmaz (2010) tarafından ifade edilen ders programları, öğretim metotları, alanla ilgili kurumlar sorunlarının benzer olduğu görülmektedir. Zenci (2013) de benzer şekilde yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin ders programları ve kitapları hususunda sorunlar yaşadıklarını tespit ederek uygun ders programları ve malzemelerinin hazırlanması gerektiğini belirtmiştir. Filistin’de Türkçe öğretimindeki sorunları tespit eden Tuzlukaya (2019) öğrencilerin alfabe, temel dilbilgisi konuları, kelime bilgisi alanlarında birtakım güçlüklerle karşı karşıya kaldıklarını; eğitim-öğretimle ilgili güçlüklerin; ders işleme süreci, öğretim görevlilerinin yeterlikleri, kaynaklar ve materyal kullanımı alanlarında olduğunu ifade etmiştir. Bu sonuçların araştırma sonuçları ile benzer olduğu görülmektedir.

Tespit edilen sorunlar ve çözüm önerileri, araştırmanın alt problemlerinde belirtilen sıra ile aşağıda sunulmuştur.

Dinleme eğitimi sürecinde öğretim elemanları, ‘Tek tip ses kaydı bulunması, ses kaydı yetersizliği’, ‘dinleme cihazı yokluğu ya da yetersizliği’, ‘dinleme kaygısı, özyeterlik algısı vb. duyuşsal durumlar’, ‘dinleme metninin öğrenci seviyesine uygun olmayışı’, ‘dinleme metnindeki konuların ilgi çekici olmayışı’, dinleme metninin ilgili kurdaki dil bilgisi yapılarına uygun olmaması’, ‘dinleme

kayıtlarının CD şeklinde olması, son dönem bilgisayarlarda CD okuyucu bulunmaması, kayıttan dinleme güçlüğü, internet bağlantısı sıkıntısı, ‘eğitim ortamının gürültülü olması nedeni ile dinlemenin sekteye uğraması’, ‘öğrencilerin ana dillerinde olmayan sesleri dinlemede zorluk yaşaması’, ‘dinlemeye ayrılan ders saati süresinin yetersizliği’ ve ‘öğretim görevlisinin Türkçeyi yöresel ağız özellikleri ile kullanması’ konularında sorunlar yaşamaktadırlar. Dinleme eğitimi sorunlarında özellikle dinleme yaptırılabilir teknolojik araç-gereç ve materyal eksikliği dikkati çekmektedir. Arslan ve Adem (2010) de bu konuya dikkat çekmişler ve yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde materyal eksikliği bulunduğunu ve bu eksikliğin öğrenmeyi olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Karazeybek (2016) de Arnavutluk’ta Türkçe öğretimi sürecinde materyal eksikliğine bağlı sorunlar bulunduğunu dile getirmiştir. Özdemir, Ruşid, Çevik, Yerlikaya ve Ali (2016) Makedonya’da dinleme becerisinde öğrencilerin söz varlıklarının özellikle A1 ve A2 seviyesinde yeni oluşmasına bağlı sorunları olduğunu, orta seviyedeki sorunları ise mizah, deyim ve atasözlerini anlamada zorluk yaşamaları şeklinde belirtmişlerdir.

Dinleme eğitimi sürecinde yaşanan sorunlara yönelik öğretim elemanları tarafından ‘dinleme eğitimi için gerekli teknik cihazlar sağlanmalı’, ‘dinleme metinleri kur düzeyinde ayarlanmalı, daha yavaş seslendirilmesi ve dinleme ders saati artırılmalı’, ‘dinleme metinleri görsel destekli videolar şeklinde olmalı’, ‘Türk edebiyatı metinleri, güncel ilgi çekici, günlük yaşama uygun metinler seviyeye uygun olarak seslendirilmeli’, ‘Türk kültürünü, yaşayışını, şehirlerini anlatan, tanıtan düzeye uygun görsel ve işitsel videolar hazırlanmalı’, ‘dinleme metinleri ilgili kurdaki dil bilgisi yapılarını içerir şekilde seviyeye göre hazırlanmalı’ ve ‘Türkçe alt yazılı filmlerden kesitler ya da çizgi filmler seviyeye göre hazırlanmalı’ önerileri sunulmuştur.

Türkçenin yabancı dil olarak yurt dışında öğretiminde konuşma eğitimi sürecinde ‘öğrencilerin kendi dillerinde olmayan sesleri telaffuz ederken zorlanması’, ‘akıcı konuşma yetersizliği’, ‘özyeterlik algısı eksikliğine bağlı çekinme, komik duruma düşme, yanlış yapma korkusu, konuşma kaygısı’, ‘söz varlığının sınırlı olması, çeşitlilik/alan yoksunluğu’, ‘kitaplarda konuşma metinlerinin azlığı, güncel olmaması, doğrudan konuşmaya yönelik kaynak bulunmaması, öğretilen dil bilgisi konusu ile metnin ilişkisinin olmaması’, ‘konuşmaya karşı ilgisizlik’, ‘gramer kurallarını konuşma sürecine yansıtamama’, ‘vurgu ve tonlamada yaşanan zorluklar’, ‘sınıflarda öğrenci sayısının fazlalığı’ ve ‘derse devam sorunu’ başlıklarında sorunların toplandığı görülmektedir. Karazeybek (2016) de benzer bulgulara ulaşmış, Arnavutluk’ta yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin vurgu ve ritim, telaffuz ve ahenk, söz dizimi, kelime zenginliği ve cümle kurgusu yönünden konuşma sürecinde zorluk yaşadıklarını belirtmiştir.

Konuşma eğitimi sürecinde başarılı bir öğretimin yapılabilmesi için ‘konuşma konuları öğrenci ilgisine göre belirlenmeli, konu çeşitliliği sağlanmalı’, ‘ders kitaplarında konuşma metinleri artırılmalı, kitaplardaki konular ve etkinlikler gözden geçirilmeli, konuşma eğitimine yönelik kaynak kitaplar, örnek konuşma videoları olmalı’, ‘Türkçe öğretecek öğretmenlerin seçimi dikkatle gerçekleştirilmeli, öğretim elemanlarının ana dili Türkçe olmalı’, ‘öğrenci-öğretmen iletişimi yakınlık içermeli, uygun geribildirim verilmeli’, ‘konuşma ders saatleri artırılmalı’, ‘sınıftaki öğrenci sayıları uygun şekilde olmalı’, ‘kelime öğretimine önem verilmeli’, ‘drama, tiyatro, şiir etkinliklerine yer verilmeli’, ‘öğrencilerin derse devamı sağlanmalı’, ‘eğiticiler

için yönlendirici kaynak kitaplar hazırlanmalı' ve 'dinleme becerisi ve konuşma becerisi birbirini desteklemeli' önerileri getirilmiştir.

Türkçenin yabancı dil olarak yurt dışında öğretimi sürecinde okuma eğitiminde; 'sesli okuma sürecinde telaffuz, vurgu, tonlama hataları', 'ders kitabı haricinde okuma metni bulunmaması', 'okuma kaygısı, motivasyon eksikliği', 'seviyeye uygun okuma metni bulma sıkıntısı, mevcut kitaplarda yer alan metinlerin uzun olması, metinlerin dil bilgisi konularıyla bağdaşmaması, etkinliklerin seviye üzerinde olması', 'söz varlığı yetersizliği', 'okuduğunu anlama güçlüğü, deyimler ve atasözlerinin bulunduğu metinlerin güç anlaşılması', 'öğrenci sayısının sınıflarda fazla olması' ve 'sözlük kullanma alışkanlığının olmaması' başlıklarında sorunlarla karşılaşıldığı görülmektedir. Karazeybek (2016) Arnavutluk'ta Türkçe öğretirken okuma becerisine yönelik sorunların öğrencilerin ana dilleri ile hedef dil arasındaki yapı farklılığı, ana dillerindeki sesletim ve vurguları koruma eğilimleri ve Türkçedeki yabancı kökenli sözcükler olduğunu belirtmiştir. Bu sorunlar arasında bulunan sesletim sorunlarının araştırma sonuçları ile benzer olduğu görülmektedir. Özdemir, Ruşid, Çevik, Yerlikaya ve Ali (2016) Makedonya'da okuma eğitimi sürecinde öğrencilerin yazı dilinin Kiril alfabesi olması nedeni ile sorunlar yaşandığını belirtmişlerdir. Araştırma bulguları ile diğer araştırma bulguları arasında en dikkat çeken sorunun alfabe, ses farklılıklarına bağlı telaffuz, vurgu, tonlama hataları olduğu görülmektedir. Yörüsün, Kardeş ve Erdoğan (2016) da Kosova'da okuma eğitimi sürecinde öğrencilerin Türkçedeki uzun hecelerden ve ana dillerinde bulunmayan harflerin (ğ ve ö gibi) sesletimlerinden kaynaklı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretim elemanları; 'öğrenci düzeyine uygun okuma kitapları yazılmalı', 'program, müfredat, kitaplar gözden geçirilmeli, seviyeye uygun hâle getirilmeli', 'kitaplar yaşama uygun ve işlevsel olmalı', 'sesli okumada vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat edilmeli', 'sınıflardaki öğrenci sayıları az olmalı, ders saati artırılmalı', 'öğretmenler öğrencilerini teşvik edecek şekilde davranmalı', 'öğrenciler sözlük kullanma alışkanlığı edinmeli, söz varlıkları artırılmalı', 'metinler öğretim elemanları tarafından temin edilmeli', 'dünya masalları yabancı öğrencilere göre hazırlanmalı', 'tüm dinlerde ortak olan kıssalar yabancı öğrenciler için kitaplaştırılmalı' ve 'başka ülkelerin kültür ve tarih öğelerine yer veren metinler hazırlanmalı' önerilerini okuma eğitimindeki sorunların çözümü için sunmuşlardır.

Türkçenin yabancı dil olarak yurt dışında öğretiminde yazma eğitimine yönelik 'yazma özyeterliği düşüklüğü, yazma kaygısı, ilgisizlik, olumsuz tutum' gibi duyuşsal duruma bağlı sorunların sıklıkla yaşandığı görülmektedir. Maden, Dincel ve Maden (2015) yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe yazarken çoğunlukla kaygılandıklarını ortaya koymuşlardır. Çalışmada ayrıca 'dil bilgisi hatalarının sık sık tekrar edilmesi', 'alfabe farklılığı, seslere hâkim olamama', 'çok heceli sözcüklerde sesleri karıştırma, (b, d/ c, ç/ i, ı/ o, ö/ u, ü)', 'söz varlığı sınırlılığı', 'ders kitaplarında yazma etkinliklerinin hayatın içinden olmayışı, aynı konuların tekrar etmesi, yönergelerin açık olmaması', 'cümle diziminde yapılan yanlışlıklar', 'büyük-küçük harf kuralına uymama' ve 'noktalama işareti yanlışlıkları' sorunlarının bulunduğu ifade edilmiştir. Genç (2017) araştırma bulguları ile benzer şekilde Türk Dili'nin ünlü-ünsüz uyumu, ünsüz yumuşaması gibi kimi yapısal özellikleri, Batı dillerinde olmayan /ö/, /ü/, /ğ/, /ç/, /ş/ seslerinin Türkçe öğrenen yabancılar için zor olduğunu, Alfabe öğretimini sözcük öğretiminin izlediğini ifade

etmiştir. İbragiç (2017) yapmış olduğu çalışmasında Bosna Hersek'te yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A düzeyindeki ilköğretim öğrencilerinin yazma sorunlarını tespit etmiş, neticesinde öğrencilerin kompozisyon yazarken çoğu zaman kendi ana diline uyarlamalar yaptıklarını, ses/harf açısından birtakım sorunlar ortaya çıktığını, Boşnak alfabesinde 'ı, ö, ü, ğ' harfleri olmadığı için kelimelerde bu harfleri yazamadıklarını, kelimeleri yanlış yerde kullandıklarını, öğrencilerin cümle dizilişini kavrayamadıklarını ifade etmiştir. Bu çalışmadaki cümle dizimi, sesleri karıştırma sonuçlarının araştırma sonuçları ile benzer olduğu görülmektedir. Karazeybek (2016) Arnavutluk'ta Türkçe yazma becerisi eğitiminde araştırma bulguları ile benzer şekilde yazım hataları, yanlış veya gereksiz ek kullanımı, ek sıralama hataları, fiil eksikliği, özne-yüklem uyumsuzluğu, yanlış sözcük seçimi, söz dizimi sorunlarının bulunduğu tespit etmiştir. Yörüsün, Kardaş ve Erdoğan (2016) Kosova'da Türkçe yazma becerisi eğitiminde harf, ek, sözcük düzeyinde yapılan hatalar, ses olayları ve uyumu ile ilgili hatalar bulunduğunu ortaya koymuşlardır. Özdemir, Ruşid, Çevik, Yerlikaya ve Ali (2016) Makedonya'da yazma becerisinde yaşanan sorunların kaynağının alfabe farklılığı olduğunu belirtmişlerdir. İpek (2016) Polonya'da Türkçe dil bilgisi öğretiminde telaffuz, söz dizimi, isim tamlamaları, hâl ekleri, zamir n'si, A1 kurunda çokluk eki, belirsiz geçmiş zaman, B1 ve B2 kurunda ettirgen yapı, isim-fiiller ve yazma yanlışları sorunları bulunduğunu tespit etmiştir.

Yazma eğitimi sürecinde yaşanan sorunlara yönelik öğretim elemanları tarafından 'öğrencilerin ilgi duydukları konuda daha fazla yazı yazdırılmalı', 'uygun geribildirim verme, öğrencilerin yazdıklarını sürekli kontrol etme', 'yazma eğitimine yönelik kaynak kitap oluşturulmalı', 'süreç temelli yazma eğitimi verilmeli', 'ders kitaplarındaki yazma konuları hayatın içinden olmalı', 'yazma eğitimini desteklemek için öğrencilerin kitap okuma oranı artırılmalı', 'dikte çalışmalarına fazla yer verilmeli' ve 'yazma etkinlikleri sanal ortama da taşınmalı, portfolyo uygulaması yapılmalı' önerileri getirilmiştir. Genç (2017) yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için yazma becerisinin diğer dilsel becerilere göre en fazla göz ardı edilen ancak en zor geliştirilen beceri olduğunu ifade etmiş ve yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerilerini geliştirme çalışmalarında öncelikle öğrencilerin dil düzeyine uygun olan çalışma ve etkinliklerin belirlenmesinin oldukça önemli olduğunu belirtmiştir.

Dil bilgisi öğretimi sürecinde 'önceden öğrenilen yabancı dil konularının ya da ana dilin ileriye ket vurması', 'öğrencilerin olumsuz tutumu, motivasyon eksikliği, kaygı düzeyi yüksekliği', 'dil bilgisi öğretimine yönelik kaynak eksikliği', 'teknolojik araç-gereçlerden eğitim sürecinde yararlanamama', 'ders kitaplarında yer alan gramer konularının sıralaması, dil bilgisi kurallarının etkinliklere yeteri kadar yerleştirilememesi', 'ses olayları, fiilimsiler' ve 'Türkçeye maruz kalamama' sorunlarının bulunduğu tespit edilmiştir. Çangal ve Hattatioğlu (2016) Bosna-Hersek'te yabancı dil olarak Türkçe öğretirken alfabe, söz dizimi, var-yok yapısı, isim-fiil ekleri, isim tamlamaları, zamanlar, durum ekleri, ettirgen-oldurgan fiiller, zamir n'si, yardımcı fiil "-DIR", "-LI" ve "-sIZ" ekleri ve tarihlerin öğretimi gibi dil bilgisi sorunlarının yaşandığını belirtmişlerdir. Başutku, Kaya ve Tomak (2016) Macaristan'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin alfabe farkı, hâl ekleri, zamanlar, edilgen-dönüşlü-ettirgen-oldurgan çatılar, şahıs ve iyelik ekleri, edatlar ve çokluk eki konularında dil bilgisi sorunları yaşadıklarını belirtmişlerdir. Özdemir, Ruşid, Çevik, Yerlikaya ve Ali (2016) Makedonya'da Türkçe öğretiminde alfabe,

söz dizimi, var-yok ve yok değil yapıları, işaret zamirleri, hâl ekleri, isim-fiiller, edilgen-dönüşlü-ettirgen-oldurgan çatılar, şahıs ve iyelik ekleri, edatlar ve çokluk ekinde yaşanan sorunlar bulunduğunu dile getirmişlerdir. Mısır'da da benzer sorunlar yaşanmakta, bunlar dil bilgisi öğretimi sürecinde hâl ekleri, Türkçede erillik, dişilik kavramının olmaması, şahıs ekleri (Özdemir, Yazıcı & Shiha, 2016), alfabe, söz dizimi, işaret zamirleri, var-yok ve yok-değil yapısı, hâl ekleri, isim-fiiller, çatı ekleri, bağlaç ve edatlar, tamlamalar ve zamanlar (Hamaratlı, Aydoğdu, İltar, Mantı, Samuel, Zakaria & Akto, 2016) başlıklarında toplanmaktadır. Salduz ve Akbulut (2016) Gürcistan'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yaşadıkları dil bilgisi sorunlarını büyük harflerin yazımında yaşanan sorunlar, var-yok yapısında yaşanan sorun, işaret zamirlerinin kullanımı sorunu, değil ve yok yapılarında karşılaşılan sorun, geniş zamanın kullanımındaki sorun, isim-fiil eklerinde görülen sorun, "Dir"ın kullanımındaki sorun, yüzdelerle ifadelerin yazımı sorunu ve saatlerin söylenişinde yaşanan sorunlar şeklinde ifade etmişlerdir. Araştırmada zikredilen büyük-küçük harf, alfabe, söz dizimi gibi sorunların bu sorunlarla benzer olduğu görülmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecinde dil bilgisi eğitiminde karşılaşılan sorunlara yönelik olarak getirilen çözüm önerileri 'dil bilgisi eğitimi dört temel dil becerisinin içerisinde sezdirilerek öğretilmeli', 'öğretim elemanları kitaba bağlı kalmaksızın güncel hayatı içeren dil bilgisi etkinlikleri tasarlamalı, bulunduğu yörenin yerel, kültürel özellikleri işe koşulmalı, farklı yöntem ve teknikler kullanılmalı', 'eğitim teknolojilerinden yararlanma imkânı sağlanmalı' ve 'öğretime yönelik materyal temini, kaynakların Türkçenin dil yapısına uygun hazırlanması' şeklinde sıralanmaktadır.

Türkçenin yurt dışında öğretiminde çalışılan üniversitelerin uygulamalarına bağlı sorunlar şu şekilde tespit edilmiştir: 'Teknik destek, teknoloji yetersizliği', 'ders programları', 'ders saati yetersizliği', 'dersliklerin fiziki yetersizliği', 'ülkelerde yaşanan siyasî sorunlar nedeniyle eğitimin kesintiye uğraması, tatillerin fazlalığı, bürokratik işlemlerin uzun sürmesi', 'öğrenci ilgisizliği, motivasyon düşüklüğü, özgüven eksikliği, ders devamsızlığı', 'kitap kullanımını kısıtlama, engelleme, defter, kalem yokluğu, eğitim materyali eksikliği', 'ders kitabı dışında yeterli akademik ve yazınsal kaynağın çoğu bölümde olmaması', 'öğrencilerin Türkiye'de yaşamadıkları için dile maruz kalamayırları', 'öğretim elemanı yetersizliği', 'öğretmenlerin mesleki yetersizliği', 'öğretim tekniği yanlışlığı', 'öğrenci seviyelerinin ilk girişten itibaren düşük olması', 'yerel öğreticilerin Türkoloji'ye ve alana ilişkin formasyonunun zayıf olması' ve 'Türkiye'den gönderilen akademisyenlerin alana uzak olması'. Barın (2004) yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanının ayrı bir disiplin olduğunu ve bu alana uygun uzman öğretim elemanlarının yetiştirilmesi konusuna daha çok önem verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Göçer (2009) de benzer şekilde yabancı dil olarak Türkçeyi öğretecek nitelikli öğretmenlerin eksik olduğunu ve altyapısı uygun üniversitelerde yabancı dil olarak Türkçe öğretmenliği bölümlerinin açılması gerektiğini belirtmiştir. Araştırmacılar tarafından dile getirilen sorunların aradan uzun bir zaman geçmiş olmasına rağmen araştırma bulguları paralelinde düşünüldüğünde devam ettiği görülmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak yurt dışında öğretimini gerçekleştiren öğretim elemanları, üniversitelerin uygulamalarına bağlı sorunlara yönelik çözüm önerilerini

‘üniversiteler fiziki ve teknolojik imkâna kavuşturulmalı, teknik destek sağlanmalı, gerekli kitaplar ve kaynaklar enstitü tarafından zamanında gönderilmeli’, ‘ders programları yeniden yapılandırılmalı, kaynaklar bu doğrultuda hazırlanmalı’, ‘Türkiye’den giden görevliler gerekli liyakate sahip olmalı, Türkçe öğretimi alanında araştırmalar yapmalı ve birikimlerini literatüre aktarmalı, Türkçe öğretme aşkıyla görev yapmalı, öğretici görevlendirmeleri zamanında ve sistemli yapılmalı’, ‘farklı ülke ve bölgelere özgü Türkçe öğretim yöntemi geliştirilmeli, Arap dilliler, Fars dilliler, Türk dilliler ve Slav dilliler vb. hedef kitleye yönelik Türkçe öğretim setleri hazırlanmalı’, ‘Türkoloji bölümlerinde eğitim görececek öğrencilerin seçiminde belirli kıstaslar bulunmalı’, ‘TİKA’nın Türkoloji bölümlerine desteği artırılmalı’, ‘yerel okutmanlar hizmet içi eğitim almalı’, ‘Yunus Emre Enstitüsü ile yurt dışında Türkçe öğreten kurumlar arasındaki iletişim sağlıklı olarak yeniden yapılandırılmalı’, ‘Türkoloji bölümlerinde edebiyat dersleri, seviyeye uygun sunulmalı’ ve ‘çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğretimi hususunda çalışmalar artırılmalı’ şeklinde ifade etmişlerdir.

Candaş Karababa (2009) ülkemizde yaşanan sorunları, Türkçenin dilbilgisini işlevsel açıdan ve her yönüyle betimleyen çalışmaların yeterli olmaması, öğretim programı eksikliği, ders öğretim araç gereçleri ve ders kitabı yetersizliği, Türkçeyi öğrenenlerin çeşitliliğine uygun olarak hazırlanmamış, ‘tek tip öğretim programı’ ve buna koşul oluşturulan ders araç-gereçleri ve ders kitaplarının öğretim ortamlarını olumsuz yönde etkilemesi, karma sınıflarda farklı kültürlere duyarlı öğretim elemanı gerekliliği, öğrenci açısından Türkçe öğrenimi sürecinde Türkçenin sesletimi, biçim bilgisi ve tümce yapısından kaynaklanan çeşitli sorunlar ile öğrencilerin anlamaya ve anlatmaya bağlı sorunlar olarak sıralamıştır. Program sorunu, ders araç-gereçleri ve kitaplarına yönelik eksiklikler, Türkçe seslere ilişkin telaffuz sorunları, her iki araştırmanın benzer sonuçları olarak değerlendirilebilir.

Maden ve İşcan (2011) Hindistanlı öğrencilerin Türkçe öğrenirken daha çok gramer alanında, konuşma ve kelime hazinesi eksikliği alanlarında sorun yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Söz konusu sonuçlar, araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Okur ve Onuk (2013) çalışmalarında ülkemizde yabancılara Türkçe öğretiminde yaşanan sorunları 13 ayrı başlıkta değerlendirmişlerdir. Bu başlıklar; kültür farklılığı, ders araç gereçlerinin niteliği, eğitimcilerin yetersizliği, Türkçe öğretimi için hazırlanan eserlerden, yöntem ve tekniklerden, sahne oyunlarından ve oyunlardan yeterince yararlanılmamasından, atasözü ve deyimlerin doğru öğretilmemesinden, bazı eş görevli yapı ve sözcüklerin anlam farklılığından, yardımcı fiillerin yanlış öğretilmesinden, zaman kaymalarından ve yabancı sözcük kullanma merakından kaynaklanan sorunlar başlıklarıdır. Okur ve Onuk (2013) tarafından belirlenen Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaşanan sorunların yurt dışında da benzer şekilde yaşandığı araştırma sonuçlarında görülmektedir.

Sevindik, Okur ve Curtomer (2016) Romanya’da Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları araştırmışlar ve alfabe, söz diziminde, var-yok yapısında, yönelme ve bulunma hâlinde, edatlar ve “en” zarfında, görülen geçmiş ve gelecek zamanda, çokluk ekinde, temel soru kalıplarında, tamlamalara getirilen eklerde, vurgu ve tonlamada, ortak söz varlığında ve işaret zamirlerinde sorunlar bulunduğunu

belirtmişlerdir. Pek çok araştırma sonucunda da olan bu bulguların, araştırma sonuçları ile alfabe, söz dizimi, vurgu ve tonlama gibi ortak sorunları olduğu görülmektedir.

Gürler, Türkyılmaz, Türkyılmaz ve Tamkoç (2016) da Ürdün'de Türkçe öğretiminde alfabe, çokluk eki, hâl ekleri, şahıs ve iyelik ekleri, zamanlar, işaret zamirleri, isim-fiil ekleri, isim ve sıfat tamlamaları, kalıp sözler, yok-değil yapısı, var-yok yapısı saatlerin öğretimi, mahalli idareler ve yerel yönetimlerin öğretimi, bağlaç ve edatlar, çok anlamlı sözcükler, kültür farklılığı sorunlarına değinmişlerdir. Araştırma sonuçları ile ortak bulguların alfabe, sözcük öğretimi, kültür farklılığı sorunları olduğu görülmektedir.

Yağcı (2017) Belarus'ta Türkçenin öğretiminde karşılaşılan sorunları tespit etmiştir. Bunlar; cümle yapılarındaki benzerlik ya da farklılıkların etkisi, Rusçada soru ekinin bulunmaması, hâl eklerinin öğretiminde yaşanan sorunlar ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Yazma becerisinde karşılaşılan sorunlar başlığında c, ç, ğ, i, ö, ş ve ü harflerinin yanlış yazılışı, yazım ve noktalama ile ilgili yanlışlar ve öğrenme sürecini etkileyen psikolojik faktörler ele alınmıştır. Bu sonuçlar araştırma ile benzerlik gösteren sonuçlar olarak görülmektedir. Çalışmada ayrıca ülkeler arası uzaklık, yabancı kültüre karşı korunma, dinsel inanç farklılıkları, ülkeler arasında kültürel faaliyetlerin azlığı, Türkçenin zor bir dil olduğu düşüncesi, Türkçenin iş sahasındaki karşılığı, bireysel ve çevresel faktörler, derse ayrılan zaman ve öğretim materyallerinin eksikliği başlıklarında sorunlar tespit edilmiş ve çeşitli öneriler getirilmiştir. Yağcı (2017) tarafından Belarus'ta Türkçenin öğretiminde karşılaşılan duyuşsal sorunlar, öğretim materyali eksikliği, derse ayrılan zaman süresi yetersizliği, belirli harflerin yazımında zorluk gibi bulguların da araştırma sonuçlarıyla benzer olduğu görülmektedir.

Er, Biçer ve Bozkırlı (2012) da Türkçenin yurt dışında öğretimi sürecinde tespit edilen sorunlara benzer şekilde sorunlar bulunduğunu, ilgili literatürde yer alan 34 makaleyi incelemek yoluyla ortaya koymuşlardır. İncelenen makalelerde yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili ders öğretim araç gereçleri bakımından yaşanan yetersizlikler, öğretim programı yetersizliği, Türkçe öğretimi alanının farklı ana bilim dallarına ayrılmamış olması, öğrencilerle ilgili sorunlar, lisans ve lisansüstü düzeyde görevli öğretim elemanlarıyla ilgili sorunlar, teknolojik bakımdan yaşanan yetersizlikler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yararlanılabilecek kaynakların yetersizliği, Türkçe öğretimi ile ilgilenen kurumlarla ilgili sorunlar, eğitim öğretim ortamı bağlamındaki yetersizlikler, kullanılan yöntem ve teknikler bakımından yaşanan sıkıntılar olduğu görülmüştür. 2012 yılında tespit edilen bu sorunların yurt dışında Türkçe öğretiminde bu araştırmanın yapılmış olduğu 2020 yılında da devam ediyor olması, araştırma sonuçlarının bir an önce dikkate alınarak ilgililerce gerekli adımların atılması gerektiğini göstermektedir.

Öneriler

Bu çalışma ile Türkçenin yabancı dil olarak yurt dışında öğretilmesi sürecinde yaşanan sorunlar tespit edilmiş, çözüm önerileri belirlenmiştir. Tüm bunların yabancı dil olarak Türkçe öğreten, program yapan, kitap yazarlar tarafından dikkate alınması, araştırma verileri ışığında bu çalışmaların yeniden yapılandırılması önerilmektedir.

Bu çalışmada veriler, 12 farklı ülkeden 18 öğretim görevlisinin görüşleri alınarak elde edilmiştir. Araştırmacılar tarafından çalışma bir ön basamak olarak görülmeli, yurt dışında görev yapan tüm öğretim elemanlarından sorunların neler olduğu öğrenilmeli, çözüm önerileri alınmalı ve bu bağlamda çalıştaylar düzenlenerek Türkçenin çağdaş eğitim ve öğretim yaklaşımları doğrultusunda etkin öğretilmesine yönelik programlar, ders kitapları yeniden gözden geçirilmelidir.

Türkçe öğretiminde özellikle alfabeden yani dile özgü seslerden kaynaklı sorunlar bulunduğu görüldüğünden mevcut öğretim materyallerine ek olarak öğretim yapılan ülkelere özgü materyallerin hazırlanması gerekmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak yurt dışında öğretilmesi sürecinde Türkoloji bölümlerinin ders programları gözden geçirilmeli, ülkelerle kurulacak ikili ilişkilerle bu programlar yeniden düzenlenmelidir.

Araştırmacılara, çalışmada ortaya konulan sorunların giderilmesine yönelik deneysel çalışmalar yapmaları önerilmektedir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Araştırma için gerekli etik kurul onayının Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulunun 06.10.2020 tarihli ve 84982664-050.01.04 sayılı yazısı ile 2020/15 numaralı toplantıda alındığını, araştırmanın tüm süreçlerinde etik kurallara uyulduğunu beyan ederim.

Kaynakça

- Açık, F. (2008). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*, 27-28 Mart, Gazimağusa/ Kuzey Kıbrıs.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroglu, S., & Yıldırım, E. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Sakarya Kitabevi.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 728-749. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1629>
- Arslan, M., & Adem, E. (2010). Yabancılara Türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçların etkin kullanımı. *Dil Dergisi*, 147, 63-86.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 19-30. <https://dergipark.org.tr/pub/turkiyat/issue/16660/329608>
- Başutku, S., Kaya, S., & Emine, T. (2016). Macaristan’da Türkçe öğretimi, karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri. H. Develi, Ş. Ateş, Ş. Çobanoğlu, M. Balcı, İ. Gültekin, N. Temur, R. Ademi, M. Kurt, İ. Erdem, H. Karatay, D. Melanlıoğlu, O. Mert, S. Pilav, & M. Ülker (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar* içinde (ss.169-210). Kültür Sanat Basımevi.
- Boylu, E., & Başar, U. (2015). Televizyondan yabancı dil olarak Türkçe öğrenimine ilişkin bir durum tespiti çalışması: İran örneği. *International Journal of Language Academy* 3(4), 401-414. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.311>

- Candaş Karababa, Z. C. (2009) Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001185
- Çangal, Ö., & Hattatıoğlu, A. (2016). Bosna-Hersek'te Türkçe öğretimi, karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri. H. Develi, Ş. Ateş, Ş. Çobanoğlu, M. Balcı, İ. Gültekin, N. Temur, R. Ademi, M. Kurt, İ. Erdem, H. Karatay, D. Melanlıoğlu, O. Mert, S. Pilav, & M. Ülker (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar* içinde (ss. 71-112). Kültür Sanat Basımevi.
- Demirel, Ö. (1993). *Yabancı dil öğretimi ilkeler, yöntemler, teknikler*. Usem Yayınları.
- Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılara öğretimi: Sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılara Türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 207-228. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.488>
- Er, O., Biçer, N., & Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(2), 51-69. <http://dx.doi.org/10.7884/teke.51>
- Erdem, İ. (2009). Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 4(3), 888-937. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.709>
- Genç, H. N. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi bağlamında yazım ve noktalama. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 168(2), 31-42. https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000242
- Göçer, A. (2009). Türkiye'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin uygulamalarına yönelik nitel bir araştırma. *Dil Dergisi*, 145, 28-47. https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000114
- Gürler, S., Türkyılmaz, E. Ç., Türkyılmaz, N., & Tamkoç, F. (2016). Ürdün'de Türkçe öğretimi, karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri (Bükreş örneği). H. Develi, Ş. Ateş, Ş. Çobanoğlu, M. Balcı, İ. Gültekin, N. Temur, R. Ademi, M. Kurt, İ. Erdem, H. Karatay, D. Melanlıoğlu, O. Mert, S. Pilav, & M. Ülker (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar* içinde (ss. 481-511). Kültür Sanat Basımevi.
- Hamaratlı, E., Aydoğdu, İ., İltar, L., Mantı, M. İ., Samuel, M., Zakaria, S., & Akto, T. (2016). Mısır'da Türkçe öğretimi, karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri (Kahire örneği). H. Develi, Ş. Ateş, Ş. Çobanoğlu, M. Balcı, İ. Gültekin, N. Temur, R. Ademi, M. Kurt, İ. Erdem, H. Karatay, D. Melanlıoğlu, O. Mert, S. Pilav, & M. Ülker (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar* içinde (ss. 297-348). Kültür Sanat Basımevi.
- İbragiç, İ. (2017). *Bosna Hersek'te ilköğretimde yabancı dil olarak Türkçe A düzeyinde yazma sorunları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- İpek, S. (2016). Polonya'da Türkçe öğretimi, karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri. H. Develi, Ş. Ateş, Ş. Çobanoğlu, M. Balcı, İ. Gültekin, N. Temur, R. Ademi, M. Kurt, İ. Erdem, H. Karatay, D. Melanlıoğlu, O. Mert, S. Pilav, & M. Ülker (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar* içinde (ss.383-424). Kültür Sanat Basımevi.
- Karazeybek, A. (2016). Arnavutluk'ta Türkçe öğretimi, karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri (İşkodra örneği). H. Develi, Ş. Ateş, Ş. Çobanoğlu, M. Balcı, İ. Gültekin, N.

- Temur, R. Ademi, M. Kurt, İ. Erdem, H. Karatay, D. Melanlıoğlu, O. Mert, S. Pilav, & M. Ülker (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar* içinde (s. 11-42). Kültür Sanat Basımevi.
- Maden, S., & İşcan, A. (2011). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amaç ve sorunlar (Hindistan örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 23-37. <https://dergipark.org.tr/pub/ksbd/issue/16226/169931>
- Maden, S., Dincel, Ö., & Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(2), 748-769. <https://doi.org/10.7884/teke.488>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Okur, A., & Onuk, A. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik inceleme. *International Journal of Social Science*, 6(6), 872-892. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1648>
- Özdemir, S., Ruşid, F., Çevik, A. İ., Yerlikaya, E., & Ali, M. (2016). Makedonya'da Türkçe öğretimi, karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri. H. Develi, Ş. Ateş, Ş. Çobanoğlu, M. Balcı, İ. Gültekin, N. Temur, R. Ademi, M. Kurt, İ. Erdem, H. Karatay, D. Melanlıoğlu, O. Mert, S. Pilav, & M. Ülker (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar* içinde (ss. 211-258). Kültür Sanat Basımevi.
- Özdemir, V., Yazıcı, M. H., & Shiha, M. (2016). Mısır'da Türkçe öğretimi, karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri (İskenderiye örneği). H. Develi, Ş. Ateş, Ş. Çobanoğlu, M. Balcı, İ. Gültekin, N. Temur, R. Ademi, M. Kurt, İ. Erdem, H. Karatay, D. Melanlıoğlu, O. Mert, S. Pilav, & M. Ülker (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar* içinde (ss. 259-296). Kültür Sanat Basımevi.
- Punch, K. F. (2005). *Introduction to social research—quantitative and qualitative approaches*. Sage.
- Tuzlukaya, S. (2019). Filistinli öğrencilerin Türkçe öğrenirken temel düzeyde (A1-A2) karşılaştıkları ortak güçlükler. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 4(1), 31-55. <https://dergipark.org.tr/pub/aydintdd/issue/44419/512246>.
- Sevindik, C., Okur, S., & Curtomer, G. (2016). Romanya'da Türkçe öğretimi, karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri. H. Develi, Ş. Ateş, Ş. Çobanoğlu, M. Balcı, İ. Gültekin, N. Temur, R. Ademi, M. Kurt, İ. Erdem, H. Karatay, D. Melanlıoğlu, O. Mert, S. Pilav, & M. Ülker (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar* içinde (ss. 425-450). Kültür Sanat Basımevi.
- Yağcı, G. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: Belarus örneği. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 65(1), 191-199. <https://dergipark.org.tr/pub/belleten/issue/33970/375493>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Güncellenmiş ve geliştirilmiş beşinci baskı). Seçkin Yayınları.
- Yörüşün, S., Kardaş, M. D., & Erdoğan, T. (2016). Kosova'da Türkçe öğretimi, karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri. H. Develi, Ş. Ateş, Ş. Çobanoğlu, M. Balcı, İ. Gültekin, N. Temur, R. Ademi, M. Kurt, İ. Erdem, H. Karatay, D. Melanlıoğlu, O. Mert, S. Pilav, & M. Ülker (Ed.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar* içinde (ss. 143-168). Kültür Sanat Basımevi.

Zenci, Y. Ç. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Muhafazakâr Düşünce Dergisi*, 10(38), 211-218. <https://dergipark.org.tr/pub/muhafazakar/issue/52848/698560>

Extended Abstract

The need to learn a foreign language due to advances in communication technologies, social media use, bilateral relations and trade is an undeniable reality today. Language instruction does not only include the instruction of the rules and words in a language, but also the promotion of the culture, values, history and art of that language. In this context, Yunus Emre Institute fulfills a significant mission in the instruction of Turkish as a foreign language. The Institute that has offices in 58 locations around the world, collaborates with universities in countries with no local office and supports Turkish language instruction. Turkish Language and Literature Departments at various foreign universities, Turcology departments and schools affiliated to the Maarif Foundation are among the schools where Turkish language is instructed. In recent years, the demand to learn Turkish has increased due to the growth in strategic importance of Turkey, as well as the interest in Turkish TV series. To achieve success in education, it is extremely important to provide instruction with learner traits based contemporary educational approaches, methods and techniques. The key to success is to identify problems and to suggest solutions for these problems. Previous studies that aimed to identify the problems in Turkish language instruction were primarily on problems in Turkish language instruction in Turkey and two studies conducted abroad were on the problems experienced in these two respective countries. Thus, since there is no study that aimed to determine the problems in Turkish language instruction abroad in the literature, the present study could fill an important gap in the field. The qualitative data collected from professors who instructed Turkish as a foreign language abroad in various countries allowed to identify the associated problems in detail and offer solutions. Demirel (1993) reported that the success of foreign language instruction was dependent on the use of the basic principles and methods in the classroom, and the basic principles included a series of propositions determined based on the findings reported by language and education scholars in previous studies. This study was considered important due to the fact that the problems encountered in the instruction of Turkish abroad and associated solution were learned from the faculty who personally instructed Turkish and as determined by Demirel (1993), the requirement of the findings that would indicate the basic principles in foreign language achievements and associated propositions. When the problems are identified in detail and the proposed solutions are analyzed, the educators could design instruction, the researchers could work on these, the administrators, the program developers and the book authors could act based on these problems and the solutions.

Based on the above-mentioned information, the present study aimed to identify the problems experienced in four basic language skills and grammar in the Turkish instruction in universities abroad, and to offer solutions to these problems.

The phenomenology method, a qualitative research design, was employed in the study. According to Cropley, phenomenology focuses on phenomena that we are

aware of but do not have in-depth and detailed knowledge on. In phenomenological studies, data sources may include individuals or groups who experienced the phenomenon and could express or reflect this phenomenon (Cited by Yıldırım & Şimşek, 2005).

The study data were collected with a semi-structured interview form developed by the author based on a literature review. The qualitative data were analyzed with content analysis.

In the study, it was determined that the prominent problems associated with listening, speaking, reading, writing and grammar instruction and university applications included 'the employment of a single type of sound recording, sound recording, lack of or inadequacy of listening devices', 'problems associated with the difficulties that students experienced in vocalizing foreign sounds (especially g, ğ, ı, i, u, ü, o, ö, p sounds)', 'pronunciation, accent, intonation errors when reading aloud,' 'reading only the texts available in the textbook,' 'low writing self-efficacy, writing anxiety, lack of interest, negative attitudes towards writing, frequent repetition of grammatical mistakes, previously learned foreign language topics or mother tongue preventing progress, negative attitude of students, lack of motivation, high level of anxiety, lack of technical and technological support, and problems associated with the curricula. The prominent solution suggestions for these problems included providing the required technical and audio recording devices for listening, determination of the speech topics based on student interests, inclusion of more diverse topics, novel reading books adequate for the student level, revision of the curricula and the textbooks that are functional and adequate for the student level, further writing exercises in topics of student interest based on process-based writing instruction, providing adequate feedback, grammar education based on four basic language skills, adequate physical and technological facilities, technical support, providing textbooks and resources on time, and reorganization of the curricula and associated resources.

In the present study, the problems experienced during the instruction of Turkish as a foreign language abroad were determined and problem solutions were determined. It was recommended for the instructors of Turkish as a foreign language, curriculum developers and textbook authors to consider the solutions presented in the study.

In the present study, the data included the views of 18 faculty members from 12 countries. The study should be considered as a first step, further data should be collected from all Turkish language instructors abroad about their problems and solution suggestions, and the curricula and textbooks should be reviewed based on contemporary Turkish education and instruction approaches in future workshops.

Since it was observed that there were problems associated with the Turkish alphabet, in other words, language-specific sounds, it is necessary to develop material for Turkish instruction specific for the instruction location in addition to the existing instruction material.

In the instruction of Turkish as a foreign language abroad, the Turcology department curricula should be revised, and these curricula should be revised within bilateral relations that would be established with these countries.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitapları Üzerine Yapılan Araştırmaların Eğilimleri

Ömer Kemiksiz*

Makale Geliş Tarihi: 27/11/2020

Makale Kabul Tarihi: 01/02/2021

DOI: 10.35675/befdergi.832492

Öz

Bu çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine yapılan araştırmaları çeşitli açılardan incelemektir. Nitel araştırma deseninde doküman incelemesiyle gerçekleştirilen araştırmada 2010-2020 yılları arasında yayımlanmış 100 makale ve 142 lisansüstü tez olmak üzere 242 çalışma incelemeye alınmıştır. Araştırma bulgularına göre en fazla çalışmanın 2019 ve 2018 yıllarında yapıldığı belirlenmiştir. Tezlerin öğrenim kademelerine bakıldığında yüksek lisans tezlerinin çoğunlukta olduğu, İstanbul Üniversitesinin konuyla ilgili en fazla tezin hazırlandığı kurum olduğu ve tezlerin daha çok "Prof. Dr." ile "Doç. Dr." unvanına sahip danışmanlar tarafından yürütüldüğü tespit edilmiştir. Makale yayınlarında tek veya çift yazarlı çalışmaların ön plana çıktığı görüldükçe temel düzeydeki öğrenciler için hazırlanan kitapların araştırmalarda daha fazla incelendiği belirlenmiştir.


Anahtar Kelimeler: Araştırma eğilimleri, ders kitapları, Türkçe öğretimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi

Trends of Studies on Teaching Turkish as a Foreign Language Textbooks

Abstract

The aim of this study is to analyze the studies on textbooks on teaching Turkish as a foreign language from various aspects. Carried out in the qualitative research design by analyzing documents, 242 studies including 100 articles and 142 postgraduate theses published between 2010 and 2020 were analyzed. According to the research findings, it was determined that the highest number of studies was conducted in 2019 and 2018. Considering the education levels of these theses, it has been determined that master's theses are the majority, that Istanbul University is the institution where most theses were prepared on the subject, and that theses were mostly written by advisors holding the title "Prof. Dr." and "Assoc. Dr.". While it has been observed that single or double author studies are prominent in article publications, it has been determined that the books prepared for basic students were analyzed more in these studies.

Keywords: Research trends, teaching Turkish, teaching Turkish as a foreign language, textbooks

* Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bartın, Türkiye, okemiksiz@bartin.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8628-6203 

Giriş

Günümüzde çeşitli alanlarda yaşanan gelişmelerin eğitim sistemlerini etkilemesi kaçınılmazdır. Bir ülkenin eğitim alanında başarıya ulaşabilmesinde ülke eğitim sisteminin çağın gereklerine uygun şekilde düzenlenmesi son derece önem arz etmektedir. Bu sebeple belirli aralıklarla eğitim programlarının gözden geçirilmesi, programlardaki eksiklik ve aksaklıkların giderilmeye çalışılması bir tercihten öte bir ihtiyaç hâlini almıştır. Bunun yanında programların geliştirilmesi ve güncellemesi kadar o programların uygulanmasında görev alacak personel ve kullanılacak yardımcı materyallerin de eğitimin kalitesinin artmasında önemli bir yeri vardır.

Ders programlarının hedef kitlelere ulaştırılabilmesi ve istendik sonuçlar oluşturabilmesi için taşıyıcı öğelere gerek duyulduğunu belirten Yalınkılıç'a (2014: 5) göre "çok geniş kitlelerin farklı düzeylerdeki bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişmelerinin sağlanabilmesi açısından gerekli olan bilgi, beceri ve davranış biçimlerinin bu kitlelere ulaştırılabilmesinde yazılı/nesnel iletişim birimlerine ihtiyaç duyulur." Bu iletişim birimlerinden biri de teknoloji alanında yaşanan hızlı gelişmelere rağmen değerinden bir şey kaybetmeyen, ders materyali denilince akla ilk gelen ürünlerden olan ders kitaplarıdır.

"Bir eğitim programında yer alan hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ile ölçme değerlendirme boyutlarına uygun olarak hazırlanmış ve öğrenme amaçlı kullanılan basılı öğretim materyali" (Demirel & Kiroğlu, 2020: 2), "belli bir dersin öğretimi için ve belli bir düzeydeki öğrencilere yönelik olarak yazılan, içeriği öğretim programına uygun olan, incelemesi yapılmış ve onaylanmış temel kaynak" (Gülersoy, 2013: 8), "öğrencinin gelişim özelliklerine ve düzeyine uygun olarak hazırlanmış metinlerden oluşan, öğretim programlarının ilkeleri doğrultusunda hazırlanan ve içerdiği bilgileri öğrenciye sunan öğrenme-öğretme materyali" (Şahin, 2012: 130) şeklinde tanımlanan ders kitapları, öğretmen ve öğrencilerin öğrenme sürecindeki faaliyetlerinin bir düzen içerisinde yürütülmesini sağlayan önemli araçlardır (Göçer, 2008). Bu nedenle bir ders için belirlenen amaçlara ulaşmada bu araçların etkili bir şekilde kullanılması gereklidir.

Kuşakların içinde yaşadıkları topluma ait kültürü ve evrensel değerleri kazanmalarına, ortak değerler etrafında birleşmelerine yardımcı olan (Coşkun & Taş, 2008), böylece toplum içerisinde ortak kültürün oluşmasına, geçmişle bugün, bugünle yarın arasındaki köprünün kurulmasına ve ortak bir anlayış geliştirilmesine katkı sağlayan (Özkan, 2010) ders kitapları, "öğrencinin derse hazırlanması, okulda formal olarak işlenen bir konuyu kendi algılama hızına uygun şekilde çalışarak kavraması, içerdiği ödev ve alıştırmalar açısından da çok önemlidir" (Aydın, 2010: 208). Ders kitaplarının öğrencilere, bireysel öğrenme imkânı sunduğunu dile getiren Güzel ve Şimşek'e (2012: 179) göre "öğrenci derse hazırlık sürecinde, işlenmiş konunun tekrar edilmesi sürecinde, derste anlaşılmayan yerlerin bireysel olarak anlaşılmasında, işlenen konuların pekiştirilmesinde ders kitaplarından faydalanmaktadır." Bu materyaller aracılığıyla öğrencilerin, öğretmenlerinin anlattıklarını istedikleri zaman, istedikleri tempoda ve istedikleri kadar tekrar etme imkânına kavuştuğunu söyleyen Küçükahmet'e (2004) göre özellikle sözel öğretimin oluşturduğu boşluğu doldurma görevi kitapları değerli

kılmaktadır. “Öte yandan ders kitaplarının diğer eğitim araç-gereçlerine göre daha ekonomik olmaları, öğrenmeyi bireyselleştirmeleri, öğretimi yapısalılaştırmaları, diğer pek çok öğretim aracıyla birlikte ve aynı anda kullanılabilmeleri, pek çok bilgiyi belli bir düzen içerisinde sunmaları vb. avantajları da eğitim öğretim etkinliklerinde yoğun olarak tercih edilmelerini sağlamaktadır” (Şahin, 2008: 134). Yalınkılıç’a (2014: 5) göre de ders kitapları “eğitimin kitlesel boyutu düşünüldüğünde bireysel ve toplumsal yaşamı çevreleyen tüm bilgi, beceri ve değerlerin tek tek bireylere taşınabilmesinin en kolay ve en ekonomik yolunu oluşturmaktadır.” Bu durumda ders kitapları eğitim tartışmalarında sürekli gündemde olan “fırsat eşitliği” konusunda da önemli bir noktadadır. Bu eşitliğin sağlanması ise öğrenciler kadar dersleri yürüten öğretmenler için de bir avantaj oluşturmakta, bu sebeple kitaplar öğretmenlerin de temel başvuru materyallerinden biri olmaktadır.

Ders kitapları “öğretmen ve yöneticilerin amaç ve hedeflerini gerçekleştirmesinde bir sistem oluşturmasının yanı sıra derslerin yürütülmesinde bir rehber, sürecin ve öğrenci başarısının fiziksel değerlendirilmesinde bir araç olarak hizmet eder” (Tüm & Ceyhan Bingöl, 2017: 432). Bundan dolayı “eğitim sisteminde yapılan yeniliklerin başarıya ulaşması için öğretmenlerin ders kitaplarındaki değişikliklerin takipçisi olması, işleyişe hâkim olması ve ders kitaplarının öğretmenden ve öğrenciden ne istediğini özümsemesi gerekir” (Öztürk & Çerçi, 2019: 879). Öğretimde öğretmenin temel yardımcısı olan kitaplar, öğretmenin gücünü daha iyi kullanmasına ve dersini daha sistematik anlatmasına imkân verir (Küçükahmet, 2004). Richards’a (2001) göre ders kitapları öğretmene, ders için öğretim materyali hazırlaması gereken zamandan tasarruf etmesini sağladığı gibi öğretim deneyimi yetersiz olan öğretmenin kendini yetiştirmesi noktasında da bir eğitim aracı olur. Ders kitaplarının birçok yerde müfredat görevi üstlendiğini düşünen Ur (1999) da deneyimsiz veya zaman zaman bilgilerinden emin olamayan öğretmenler için bu kitapların bir rehber görevi gördüğünü belirtmektedir. Böylesine önemli görevleri olan ders kitaplarının, bu görevleri uygun şekilde yerine getirebilmesinin yolu ise nitelikli bir şekilde hazırlanmalarından geçmektedir.

Eğitimde yapılan yeniliklerin en somut hâli, ders kitaplarında görüldüğünden bu kitapların eğitimdeki yeniliklerin gerçekleşmesine katkı sağlama gibi bir işlevi vardır (Öztürk & Çerçi, 2019). Bu işlevinden dolayı hazırlanacak olan ders kitaplarının nitelikli olması eğitim-öğretim sürecinin en önemli gereklerinden biridir (Tanrıku & Akgül, 2019). Öğrenme-öğretme sürecinde önemli bir yer tutan ders kitaplarından gerektiği gibi istifade edebilmek için hazırlanma aşamasında bazı özelliklerin dikkate alınması gerektiğini vurgulayan Mentiş Taş’a (2007) göre ders kitapları öncelikle öğretim programına paralel olarak hazırlanmalı, bununla birlikte görsel düzen, tasarım, fiziksel yapı, içerik, dil ve anlatım gibi özellikler göz önünde bulundurulmalıdır. Ders kitaplarının farklı ortamlarda öğrencinin sürekli yanında olduğuna vurgu yapan Arı’ya (2014) göre bu kitaplar kapağıyla, ağırlığıyla, kâğıt ve karton kalitesiyle, cildiyle, boyutuyla, kullanılabilirlik ve dayanıklılık özellikleriyle gerekli fiziksel niteliklere sahip olmalıdır. Ders kitabının, biçim ve içerik açısından bilgi yüklü grafiksel tasarım ürünü olduğunu belirten İşeri (2007) de kitaplara seçilen metinlerin resimlenmesi ve eğitsel açıdan tasarlanmasının önem kazandığına dikkat çekmektedir. Duman ve Çakmak (2004) bir ders kitabında yer

alacak konuların bir bütünlük içinde, diğer disiplinlerle ilişkilendirilerek ve bunu yaparken içeriğe uygun öğretim yöntem ve stratejileri kullanılarak yapılmasının gerekli olduğuna vurgu yapmaktadır. Şahin'e (2012) göre ise etkili bir ders kitabının öğrenciye verilmek istenen mesajı en kısa yoldan, açık ve anlaşılır biçimde iletmesi gerekir. Zira mesaj tasarım ilkelerine uygun şekilde hazırlanan bir ders kitabı öğrenme ve öğretme sürecinde daha işlevsel olacaktır.

İçinde bulunduğumuz çağda dünya üzerindeki ülkeler arasında kültürel, siyasal, bilimsel, ticari vb. ilişkiler her geçen gün artarak ilerlemektedir. Ülkeler arası ilişkilerin gelişmesinin bir sonucu olarak günümüzde yabancı dil bilmek temel bir gereksinim hâlini almıştır (Büyükkız, 2014). Bu nedenle yabancı dillerin öğretimi ve öğrenimi her geçen gün hız kazanmaktadır. Küreselleşmeyle birlikte, kültürler ve uluslararası ilişkiler geliştikçe Türkçe de birçok alanda yaygın bir şekilde kullanılmaya ve öğrenilmeye başlanmıştır. Buna bağlı olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimi ve öğretimi de hızla yaygınlaşmaktadır (Karababa & Üstünsoy Taşkın, 2012; Kurt, Direkci & Caner, 2018). Günümüzde birçok ülkeden çok sayıda insan çeşitli sebeplerle Türkçe öğrenmek için hem ülkemize gelmekte hem de yurt dışındaki Türkçe öğretim merkezlerinde Türkçe öğrenmektedir. Geçmişten beri birçok yabancıların öğrendiği Türkçenin uluslararası tanınırlığının ve işlevselliğinin artmasıyla bu süreç daha da hızlanmıştır (Biçer, 2017). Akın'a (2016) göre bu merkezlerde Türkçe öğrenen her birey hem Türkçenin hem de ülkemizin birer elçisi konumundadır. Bu durumda Türkçeyi daha etkili ve doğru öğretmek bu alanla ilgilenen herkes için önemli bir görevdir.

Yabancılar, Türkçeyi daha iyi öğretmek için çağdaş yaklaşım ve yöntemlerle eğitim programları hazırlanmakta ve bu doğrultuda amaçlar belirlenmektedir (Yılmaz & Temiz, 2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görev alacak olanların bu alandaki başarısında ve bu amaçlara ulaşılmasında kullanılacak ders materyallerinin önemli bir yeri vardır. Zira materyaller birçok duyu organını harekete geçirebilmekte ve bunlar aracılığıyla öğrenme yaşantılarını zenginleştirme gücüne sahiptir. Bu yaşantı zenginliği sayesinde öğrencilerin öğrenme etkinliklerine daha fazla ilgi ve istek duymalarının önü açılabilir (Biçer, 2019). Özdemir'e (2013) göre yabancılar Türkçe öğretimi alanında kullanılmak üzere hazırlanacak ders materyalleri, yazarlarının Türkçe ve Türkçenin öğretimi konusunda sahip oldukları görüşlerin izlerini taşıyacağından bu ders malzemeleri, Türkçe öğretiminde takip edilecek müfredatın belirlenmesi ve sınırlandırılması açısından da önemli bir rol oynayacaktır. Bu sebeple bu materyallerin yazarları/hazırlayıcıları, öğrenme ve öğretme tekniklerine ve bu malzemeleri kullanacakların şartlarına aşina olmalı, başarıyla uygulanabilecek bir içerik sunabilmelidir.

Öğretim programlarının taşıyıcısı konumundaki ders kitapları (Serin & Turan, 2015: 1231) "eğitimin her kademesinde olduğu gibi yabancılar Türkçe öğretiminde de en çok kullanılan önemli materyallerden biridir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanan kitaplarda okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri ile dil bilgisi öğrenme alanı dikkate alınarak yabancıların bu becerileri geliştirmesi amaçlanmaktadır" (Biçer & Alan, 2017: 1130). Dil öğretiminde çeşitli yaklaşımlardan hareketle ve farklı amaçlara yönelik olarak hazırlanan bu kitaplar seviyelere uygun okuma metinleri, görseller ve etkinliklerden oluşmaktadır (Tok,

2013). Öğrencilerin metinlerle karşılaşmasının yabancı dil öğretiminde büyük oranda sınıf ortamı ve ders materyalleri ile sınırlı olduğunu belirten Serin ve Turan'a (2015: 1231) göre "yabancı dil öğretimi kitaplarında yer verilen metinlerin seçiminde ana dili öğretimi kitaplarına oranla daha titiz davranılmalı, derste kullanılacak metinlerin hedef kitlenin seviyesine ve dersin amaçlarına uygun olmasına, Türkçenin özelliklerini ve kültürel değerleri yansıtmasına, öğrencinin hayatta karşılaşılabileceği bilgileri içererek onlara gerçeğe yakın bir ortam hazırlamasına çalışılmalıdır." Lüle Mert'e (2013: 152) göre "bu kitapların Türkçenin kullanım olanaklarından doğru ve yeterli düzeyde yararlanması öğretimi amaçlanan dilin her türlü özelliğini öğrenciye kazandırır ve tanıtır nitelikte olması" gerekirken Tiryaki ve Doğan (2017: 505), "yabancı dil öğretimi için hazırlanan kitapların temel amacının Türkçe öğretimi olsa da bu kitapların Türkçenin zenginliklerini, Türk kültürünü ve çeşitli bilgileri de yeterince ihtiva etmesi" gerektiğini vurgulamaktadır.

Araştırmanın Amacı

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine yapılan araştırmaların eğilimlerini çeşitli açılardan incelemeyi amaçlayan çalışmalarda ders kitaplarının ön plana çıktığı görülmektedir. Ercan'ın (2015) 1989-2013 yılları arasında tamamlanmış ve yabancılarla Türkçe öğretimi üzerine hazırlanmış tezleri incelediği çalışmasında ders kitapları, araştırmacıların örneklem tercihinde ilk sırada (%29,66) yer almıştır. 1985-2017 yılları arasında hazırlanan tezleri ele alan Türkben (2018) de araştırmaların konu dağılımında ders kitabı incelemelerinin ilk sırada (%20,36) olduğunu vurgulamıştır. Baki (2019) tarafından gerçekleştirilen ve yabancılarla Türkçe öğretimiyle ilgili yüksek lisans ve doktora düzeyindeki araştırmaların (1994-2017) incelendiği çalışmada tezlerin örneklem düzeyine göre dağılımında dokümanlar %51,28 ile ilk sırada yer almıştır. 2009-2019 yılları arasında yabancılarla Türkçe öğretimi alanında hazırlanmış olan tezleri inceleyen Çelebi, Ergül, Usta ve Mutlu'nun (2019) araştırmasında tezlerin hedef kitlesinde ders kitaplarının ilk sırada (%34,5) yer aldığı ortaya çıkmıştır. Yabancılarla Türkçe öğretimi alanında 1981-2012 yılları arasında hazırlanan tezleri değerlendiren Büyükkiz (2014) bu alanda en çok çalışılan beş konudan ikincisinin ders kitaplarının incelenmesi olduğunu ifade etmiştir. Benzer bir çalışmada yabancılarla Türkçe öğretimi alanındaki makaleleri (2010-2016) ele alan Biçer (2017), araştırmaların konu alanlarına göre dağılımında ders kitaplarının 23 konu başlığı içerisinde 2. sırada yer aldığını tespit etmiştir. Bağcı Ayrancı'nın (2019) yabancılarla Türkçe öğretiminde kültür aktarımı üzerine yapılan lisansüstü tezleri incelediği çalışmada örnekleme alınan çalışmaların %50'sinin ders kitapları üzerine yapıldığı belirlenmiştir. Bu bulgular, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine çalışan araştırmacılar için ders kitaplarının önemli bir veri kaynağı olduğunu göstermektedir. Bu sebeple Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (YDOTÖ) ders kitapları üzerine yapılan araştırmaların daha geniş bir çerçevede ele alınıp incelenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Böyle bir düşünceden hareketle gerçekleştirilen bu çalışmanın araştırma soruları alt problemler doğrultusunda aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine yapılan araştırmaların yayın türlerine (makale/tez) göre dağılımı nasıldır?

2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine yapılan araştırmaların yıllara göre (2010-2020) dağılımı nasıldır?
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine yapılan tezlerin öğrenim kademesine (yüksek lisans/doktora) göre dağılımı nasıldır?
4. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine yapılan tezlerin hazırlandıkları üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
5. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine yapılan tezlerin danışman unvanlarına göre dağılımı nasıldır?
6. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine yapılan makalelerin yazar sayılarına göre dağılımı nasıldır?
7. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine yapılan araştırmaların örneklem seçimine göre dağılımı nasıldır?
8. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine yapılan araştırmaların kur düzeyine göre dağılımı nasıldır?
9. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine yapılan araştırmaların konu seçimine göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın modeli, örnekleme, verilerin toplanması ve analiz süreci gibi bilgilere bu başlık altında yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine yapılan araştırmaların eğilimlerini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma deseninde doküman incelemesiyle yürütülmüştür. Baş ve Akturan'a (2017) göre bir çalışmada araştırma problemlerine ilişkin olarak yazılı ve görsel dokümanların başvurulması daha zengin ve kapsamlı bir çıkarım sağlanması açısından önemlidir. Yazılı veya görsel malzemenin toplanıp incelenmesi olarak tanımlanabilecek bu yöntemde araştırmacının neyi, neden, niçin, nasıl ve nerede arayacağını bilmesi önem taşımaktadır (Sönmez & Alacapınar, 2019).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmada amaçlı örnekleme çeşitlerinden ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. "Doküman incelemesi tekniğinin kullanıldığı", örnekleme "yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları" olan, "2010-2020 yılları arasında yayımlanan" ve "makale veya tez olarak hazırlanan" araştırmalar bu çalışmada ölçüt olarak alınmıştır.

Araştırmanın evrenini yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarını inceleyen bilimsel çalışmalar oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise bu konuda 2010-2020 yılları arasında hazırlanan lisansüstü tezler ve makalelerdir. YÖK Tez Merkezi üzerinden ulaşılan tezler ile YÖK Akademik, Google Scholar ve Dergipark veri tabanları üzerinden ulaşılan makaleler çalışmaya dâhil edilmiştir. Dil öğretimini desteklemek amacıyla hazırlanan okuma kitapları ise kapsam dışında bırakılmıştır.

Veri Toplama ve Analiz Süreci

Araştırmada incelenen makale ve tezler 2020 yılı Ekim ayının ikinci yarısında erişilmiştir. Tezler için YÖK Ulusal Tez Merkezi, makaleler için çeşitli veri tabanları (YÖK Akademik, Google Scholar ve Dergipark) kullanılmış, “yabancı dil olarak/yabancılara Türkçe öğretimi”, “yabancı dil olarak/yabancılara Türkçe öğretimi ders kitabı/ders kitapları” ve “ders kitabı/kitapları” anahtar kelimeleri/kelime grupları kullanılarak yapılan taramalar neticesinde elde edilen araştırmalar, çalışmada kullanılmak üzere bilgisayar ortamında dosyalanmıştır. Tezlerden yalnızca yazarları tarafından erişim izni verilenler araştırmaya katılmış, tezden üretilmiş makalelerin de sadece tez yayınları kullanılmıştır. Bu tezleri ve makaleleri değerlendirmek üzere araştırmacı tarafından, kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşü (Türkçe eğitimi alanında çalışan bir doktor öğretim üyesi ve ölçme değerlendirme alanında çalışan bir doktor öğretim üyesi) de alınarak araştırma sorularına uygun şekilde bir yayın sınıflandırma formu oluşturulmuştur. Bu form tezler için ayrı (yıl, öğrenim kademesi, üniversite, danışman unvanı, örneklem, kur düzeyi, konu başlıkları altında), makaleler için ayrı (yıl, yazar sayısı, örneklem, kur düzeyi, konu başlıkları altında) olmak üzere iki nüsha şeklinde düzenlenmiş, tezlerin ve makalelerin incelenmesi neticesinde ulaşılan veriler bu formlara işlenmiştir.

Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. “Belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik” (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020: 259) olarak tanımlanan bu analiz tekniğinde yapılan temel işlem, “birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır” (Yıldırım & Şimşek, 2011: 227). Araştırmaya dâhil edilen bilimsel çalışmalar yayın yılı, örneklem, kur düzeyi ve konu seçimi, tezlerin öğrenim kademesi, hazırlandıkları üniversiteler, danışman unvanları ve makalelerin yazar sayısı temaları bakımından tasnif edilmiş, bu temalara göre elde edilen bulgular sıklık (f) ve yüzde (%) değerleri hesaplanarak tablolar ve grafikler aracılığıyla sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlilik

Tüm araştırmaların temel unsurları olarak bilinen geçerlik ve güvenilirlik nicel çalışmalarda olduğu gibi nitel çalışmalar açısından da çok önemlidir (Batdı & Oral, 2020). Yıldırım ve Şimşek’e (2011) göre nitel bir araştırmada toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklamaları geçerliğin önemli ölçütleri arasındadır. Bu sebeple çalışmanın raporlaştırılması aşamasında araştırmacı tarafından bulguların detaylı şekilde aktarılması ve metin-tablo-grafik uyumunun gözden geçirilmesiyle araştırmanın geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırmanın dış güvenirliliğini sağlamada veri toplama ve analiz yöntemleri ile ilgili ayrıntılı açıklamaların yapılması önemli (Yıldırım & Şimşek, 2011) görüldüğünden yöntem bölümünde bu süreç hakkında da bilgilendirme yapılmıştır.

Nitel bir araştırmanın iç güvenirliliğini sağlamada başvurulacak stratejilerden biri de elde edilen verilerin analizinde başka bir araştırmacıyı kullanma ve böylelikle

sonuçları teyit etmemiş (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu süreç araştırmacının, araştırma analizlerini ve sonuçlarını incelemek ve yorumların gerçeği yansıtmadığını anlamak amacıyla kendi meslektaşları olan başka bir araştırmacıya sunması ve onun düşüncelerini almasını içerir (Ekiz, 2020). Çalışma kapsamında incelenen araştırmaların “konu” başlığı dışındakiler tez ve makalelerde net bir şekilde ifade edildiğinden sınıflandırma formundaki “konu” başlığı için başka bir uzmanın (Türkçe eğitimi alanında çalışan bir doktor öğretim üyesi) da değerlendirme yapmasının uygun olacağı düşünülmüş ve kodlayıcılar arası uyuma bakılmıştır. Miles ve Huberman formülünün [Güvenirlilik= Görüş birliği/(görüş birliği+görüş ayrılığı)x 100] kullanıldığı işlem neticesinde bu uyumun %91 olduğu görülmüştür. Güvenirlilik hesaplarının %70’in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edildiğinden (Miles & Huberman, 1994) ulaşılan sonuçların güvenilir olduğu düşünülmektedir.

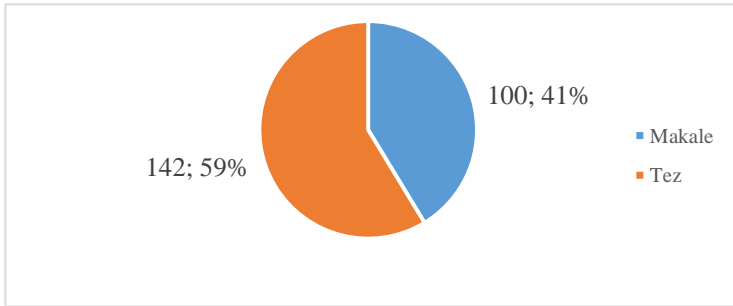
Araştırmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş, toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır.

Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu bölümünde araştırma soruları doğrultusunda elde edilen bulgulara değinilmiştir.

Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın “*Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine yapılan araştırmaların yayın türlerine (makale/tez) göre dağılımı nasıldır?*” şeklindeki birinci sorusuna yönelik bulgulara Grafik 1’de yer verilmiştir.

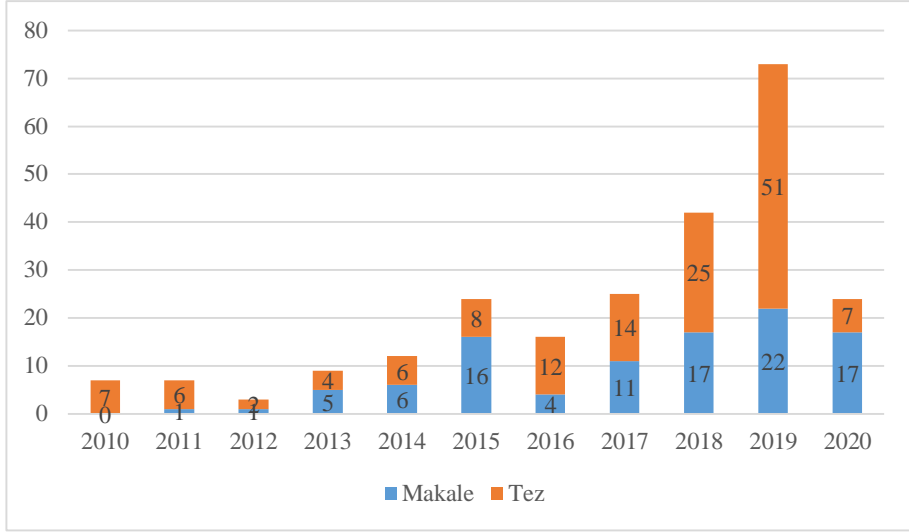


Grafik 1. YDOTÖ ders kitapları üzerine yapılan araştırmaların yayın türlerine göre dağılımı

Grafik 1’de görüldüğü gibi YDOTÖ ders kitapları üzerine yapılan 242 bilimsel faaliyetin 142’si (%59) lisansüstü tez, 100’ü (%41) ise makale olarak hazırlanmıştır.

İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın “*Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine yapılan araştırmaların yıllara göre (2010-2020) dağılımı nasıldır?*” şeklindeki ikinci sorusuna yönelik bulgulara Grafik 2’de yer verilmiştir.



Grafik 2. YDOTÖ ders kitapları üzerine yapılan araştırmaların yıllara göre dağılımı

Grafik 2'ye göre YDOTÖ ders kitapları üzerine yapılan araştırmaların en fazla 2019'da yapıldığı belirlenmiştir. Bu yılda 22'si makale, 51'i tez olmak üzere 73 (%30,16) çalışma gerçekleştirilmiştir. 2018 senesi de bu konudaki çalışmaların yoğun olduğu bir dönem olmuştur. İlgili yılda 17'si makale, 25'i tez olmak üzere 42 araştırma ortaya çıkmıştır. Konuyla ilgili olarak 2017'de 25; 2015 ve 2020'de 24; 2016'da 16; 2014'te 12 araştırmanın olduğu görülürken 2013 (f=9), 2010, 2011 (f=7) ve 2012 (f=3) yılları araştırma sayısının daha az olduğu dönemler olarak tespit edilmiştir.

Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın “*Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine yapılan tezlerin öğrenim kademesine (yüksek lisans/doktora) göre dağılımı nasıldır?*” şeklindeki üçüncü sorusuna yönelik bulgular Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

YDOTÖ Ders Kitapları Üzerine Yapılan Tezlerin Öğrenim Kademesine Göre Dağılımı

Öğrenim Kademesi	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
f	132	10	142
%	%93	%7	%100

Tablo 1'de görüldüğü gibi YDOTÖ ders kitapları üzerine hazırlanan 142 tezin 132'si (%93) yüksek lisans, 10'u (%7) ise doktora düzeyinde hazırlanan tezlerden oluşmaktadır.

Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın “Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine yapılan tezlerin hazırlandıkları üniversitelere göre dağılımı nasıldır?” şeklindeki dördüncü sorusuna yönelik bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.
YDOTÖ Ders Kitapları Üzerine Yapılan Tezlerin Hazırlandıkları Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite Adı	f
İstanbul Üniversitesi	22
Hacettepe Üniversitesi	14
Gazi Üniversitesi	13
Dokuz Eylül Üniversitesi	11
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	10
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	8
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	7
Sakarya Üniversitesi	5
Ankara Üniversitesi	4
Yıldız Teknik Üniversitesi	4
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	3
Başkent Üniversitesi	3
Akdeniz Üniversitesi	3
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	3
Gaziantep Üniversitesi	3
Bursa Uludağ Üniversitesi	2
Marmara Üniversitesi	2
Çukurova Üniversitesi	2
Karadeniz Teknik Üniversitesi	2
Atatürk Üniversitesi	2
Fırat Üniversitesi	2
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	2
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	2
Diğer	13
Toplam	142

Tablo 2’ye göre YDOTÖ ders kitapları üzerine hazırlanan tezlerin en fazla İstanbul Üniversitesi (f=22), Hacettepe Üniversitesi (f=14), Gazi Üniversitesi (f=13), Dokuz Eylül Üniversitesi (f=11) ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (f=10) bünyesinde hazırlandığı ortaya çıkmıştır. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (f=8), Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi (f=7) ve Sakarya Üniversitesi (f=5) de ders kitapları üzerine yapılan çalışmalarda ön plana çıkan kurumlardandır. Bunların dışında konuyla ilgili olarak Ankara Üniversitesi ile Yıldız Teknik Üniversitesinde dörder; Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Başkent Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesinde üçer;

Bursa Uludağ Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesinde de ikiyeşer çalışmanın hazırlandığı tespit edilmiştir. “Diğer” kategorisindeki 13 kurumda da birer çalışmanın gerçekleştirildiği belirlenmiştir.

Beşinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın “*Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine yapılan tezlerin danışman unvanlarına göre dağılımı nasıldır?*” şeklindeki beşinci sorusuna yönelik bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.
YDOTÖ Ders Kitapları Üzerine Yapılan Tezlerin Danışman Unvanlarına Göre Dağılımı

Unvan	Prof. Dr.	Doç. Dr.	Dr. Öğr. Üyesi/ Yrd. Doç. Dr.	Toplam
f	52	51	39	142
%	%37	%36	%27	%100

Tablo 3’te görüldüğü üzere YDOTÖ ders kitapları üzerine hazırlanan tezlerin en fazla Prof. Dr. (f=52, %37) ve Doç. Dr. (f=51, %36) unvanına sahip öğretim üyeleri danışmanlığında hazırlandığı belirlenmiştir. 39 tez (%27) ise Dr. Öğr. Üyesi/Yrd. Doç. Dr. unvanına sahip öğretim üyelerinin danışmanlığında yürütülmüştür.

Altıncı Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın “*Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine yapılan makalelerin yazar sayılarına göre dağılımı nasıldır?*” şeklindeki altıncı sorusuna yönelik bulgular Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.
YDOTÖ Ders Kitapları Üzerine Yapılan Makalelerin Yazar Sayılarına Göre Dağılımı

Yazar Sayısı	Tek yazarlı	Çift yazarlı	Üç ve daha fazla yazarlı	Toplam
f	43	46	11	100
%	%43	%46	%11	%100

Tablo 4’e göre YDOTÖ ders kitapları üzerine yazılan 100 makalenin 46’sı 2 yazarlı makale iken 43’ü tek yazarlı makale şeklindedir. 3 ve daha fazla yazarlı makale sayısı ise 11’dir.

Yedinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın “*Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine yapılan araştırmaların örneklem seçimine göre dağılımı nasıldır?*” şeklindeki yedinci sorusuna yönelik bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5.
YDOTÖ Ders Kitapları Üzerine Yapılan Araştırmaların Örneklem Seçimine Göre Dağılımı

Eser Adı	Makale (f)	Tez (f)	Toplam (f)
Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe	36	84	120
İstanbul Yabancılar İçin Türkçe	41	67	108
Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe	39	66	105
Gazi Yabancılar İçin Türkçe	28	54	82
İzmir Yabancılar İçin Türkçe	9	17	26
Lale Türkçe Öğretim Seti	5	4	9
Türkçe Öğreniyorum	5	3	8
Yabancı Dilim Türkçe	3	4	7
Diğer	12	14	26

Tablo 5'te görüldüğü gibi *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti* 36 makale, 84 tez olmak üzere 120 araştırmada örneklem olarak seçilerek ilk sırada yer almıştır. *İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti* 41 makale, 67 tez olmak üzere toplam 108; *Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti* 39 makale, 66 tez olmak üzere toplam 105; *Gazi Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti* de 28 makale, 54 tez olmak üzere toplam 82 araştırmada örnekleme alınarak araştırmacılar tarafından üzerinde en fazla inceleme yapılan kitaplar olmuştur. *İzmir Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti* de 9 makale ve 17 tezde örnekleme alınmıştır. Bunların dışında *Lale Türkçe Öğretim Seti* (f=9), *Türkçe Öğreniyorum* (f=8), *Yabancı Dilim Türkçe* (f=7) kitapları ile “Diğer” kategorisi altında yer verilen (f=26) kitapların da örneklem olarak tercih edildiği araştırmaların mevcut olduğu görülmektedir.

Sekizinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın “*Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine yapılan araştırmaların kur düzeyine göre dağılımı nasıldır?*” şeklindeki sekizinci sorusuna yönelik bulgular Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6.
YDOTÖ Ders Kitapları Üzerine Yapılan Araştırmaların Kur Düzeyine Göre Dağılımı

Kur Düzeyi	Makale (f)	Tez (f)	Toplam (f)	%
Temel Düzey Kitaplar	68	107	175	%72,31
Orta Düzey Kitaplar	52	96	148	%61,15
İleri Düzey Kitaplar	42	71	113	%46,69

Tablo 6’ya göre YDOTÖ ders kitapları üzerine yapılan araştırmaların kur düzeyine göre dağılımına bakıldığında en fazla (f=175, %72,31) temel düzey öğrenciler için hazırlanan kitapların örnekleme alındığı görülmektedir. Bu düzey için hazırlanan kitaplar 100 makalenin 68’inde, 142 tezin de 107’sinde incelemeye alınmıştır. Orta düzey öğrenciler için hazırlanan ders kitapları 52 makale, 96 tez olmak üzere 148 (%61,15) araştırmanın örneklemini oluştururken ileri düzey

öğrenciler için hazırlanan kitaplar 42'si makale, 71'i tez olmak üzere 113 (%46,69) çalışmada araştırmacılar tarafından örneklem olarak tercih edilmiştir.

Dokuzuncu Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmamızın “*Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine yapılan araştırmaların konu seçimine göre dağılımı nasıldır?*” şeklindeki dokuzuncu sorusuna yönelik bulgular Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.

YDOTÖ Ders Kitapları Üzerine Yapılan Araştırmaların Konu Seçimine Göre Dağılımı

Konular	Makale (f)	Tez (f)	Toplam (f)
Söz varlığı, kelime öğretimi	17	38	55
Kültürel unsurlar, kültür aktarımı	25	26	51
Temel dil becerileri	16	22	38
Dil bilgisi	11	26	37
Metin türleri	7	12	19
Yöntem, teknik ve stratejiler	7	9	16
Değerler eğitimi	4	3	7
Görsel öğeler	5	2	7
Metin altı soruları	1	5	6
Okunabilirlik	4	1	5
Seviyeye uygunluk	2	-	2
Metinsellik	2	-	2

Tablo 7’de görüldüğü üzere YDOTÖ ders kitapları üzerine yapılan araştırmalarda en fazla “söz varlığı/kelime öğretimi” (f=55) ve “kültürel unsurlar/kültür aktarımı” (f=51) konularının çalışıldığı görülmektedir. “Söz varlığı/kelime öğretimi” tezlerde (f=38), “kültürel unsurlar/kültür aktarımı” ise makalelerde (f=25) en fazla çalışılan konu olmuştur. Araştırmalarda temel dil becerilerine yönelik etkinliklerin incelenmesi (f=38) ve dil bilgisi etkinlikleri (f=37) araştırmacıların yoğun olarak inceleme yaptıkları diğer iki konu olarak öne çıkmıştır. Bununla beraber kitaplardaki metinlerin türleri (f=19), çeşitli yöntem ve tekniklerin kitaplarda yer alma durumlarının (f=16) ele alınması dışında değerler eğitimi (f=7), görsel öğeler (f=7), metin altı sorularının incelenmesi (f=6), okunabilirlik (f=5), seviyeye uygunluk (f=2) ve metinsellik ölçütleri konularında da çalışmalar yapıldığı görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarının incelendiği makale ve tezlerin çeşitli yönlerden ele alınması amaçlanmış, ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçların alanyazındaki farklı çalışmalarla ilişkisine aşağıda değinilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine yapılan bilimsel çalışmaların daha çok lisansüstü tez (%59) olarak karşımıza çıktığı, makalelerin

toplam yayınlar içindeki oranının %41 olduğu görülmektedir. Çiftçi ve Coşkun'un (2017) yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki çalışmaları tasnif ettikleri araştırmada ise 235 tez, 270 makale tespit edilmiştir. Buna göre yabancılara Türkçe öğretimi çalışmalarında makaleler daha fazla gibi görünse de örnekleme ders kitapları olan araştırmaların daha çok tez çalışması şeklinde olduğunu söylemek mümkündür. Yine bilindiği üzere “tezden makale üretme”, bilimsel yayınlarda araştırmacıların tercih ettikleri uygulamalardan biridir. Bu araştırmada tezlerden makaleye dönüştürülmüş olan bir çalışmanın yalnızca tez yayını dikkate alınmıştır. Bundan dolayı bu özellikteki makalelerin çalışma dışında bırakılmasının da bu sonuçta etkili olduğu düşünülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine yapılan araştırmaların yayın yıllarına bakıldığında en fazla çalışmanın 2019 yılında (f=73) yapıldığı belirlenmiştir. Bununla birlikte 2018 (f=42), 2017 (f=25), 2015 ve 2020 (f=24) yılları da yayın sayısının fazla olduğu dönemler olmuştur. 2017-2020 yılları arasındaki son 4 yıllık dönemde yapılan araştırmalar (f=164), 11 yıllık zaman diliminde (2010-2020) yapılan araştırmaların (f=242) %67,76'sına karşılık gelmektedir. Araştırma verilerininin 2020 yılı Ekim ayı içerisinde elde edildiği düşünüldüğünde bu yıla ait yayın sayılarının ilerleyen zamanda daha da artış göstereceği tahmin edilmektedir. Yabancılara Türkçe öğretimi araştırmalarını inceleyen yayınlarda da (Baki, 2019; Çelebi vd., 2019; Türkben, 2018) araştırmaların yapıldığı döneme yakın yıllarda yayın sayılarının arttığına yönelik sunulan tespitler, bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Bu da yıllar geçtikçe yabancılara Türkçe öğretimi araştırmalarının daha da önem kazanmaya başladığını göstermektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine yapılan lisansüstü tezlerin (f=142) öğrenim kademesine göre dağılımına bakıldığında yüksek lisans tezlerinin (%93) belirgin şekilde öne çıktığı tespit edilmiştir. Bu sonuç yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki lisansüstü tezlerin eğilimlerini araştıran çalışmaların (Baki, 2019; Büyükkiz, 2014; Çelebi vd., 2019; Ercan, 2015; Küçük & Kaya, 2018; Türkben, 2018) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Alandaki yüksek lisans/doktora programı/öğrencisi sayısının bu sonuçta etkili olabileceği, aynı zamanda ders kitabı değerlendirmeleri doküman incelemesi tekniği olduğundan bu tür çalışmaların daha çok yüksek lisans düzeyinde kaldığı düşünülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine yapılan lisansüstü tezler (f=142) 35 farklı üniversitede hazırlanmıştır. Bu üniversitelerin 13'ünde birer araştırma yapılırken 22'sinde konuyla ilgili en az iki araştırmanın yapıldığı belirlenmiştir. İstanbul Üniversitesi (f=22), Hacettepe Üniversitesi (f=14), Gazi Üniversitesi (f=13), Dokuz Eylül Üniversitesi (f=11) ve Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi (f=10) tez çalışmalarında öne çıkan kurumlar olarak dikkat çekmektedir. Nitekim örnekleme alınan 142 tezin 70'i (%49,29) bu beş kurumda hazırlanmıştır. Araştırmanın bu bulgusunun Türkben'in (2018) gerçekleştirdiği ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında lisansüstü düzeyde en fazla araştırmanın Gazi Üniversitesi (%22,14), İstanbul Üniversitesi (%15,71) ve Dokuz Eylül Üniversitesinde (%15) yapıldığının tespit edildiği araştırmanın bulgularıyla örtüştüğü söylenebilir. Ayrıca bu üç kurum Ercan'ın (2015) araştırmasında da

yabancı dil olarak Türkçe öğretimi tezlerinde ilk üç sırayı almıştır. Bu üniversitelerin Türkçe eğitimi alanındaki çalışmalarda da öncü olduğu görülmektedir. Özçakmak'ın (2017) Türkçe eğitimi lisansüstü araştırmalarının eğilimlerini incelediği araştırmasında Gazi Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesinin en fazla tezin hazırlandığı üniversitelerden olduğu belirtilmiştir. Coşkun, Özçakmak ve Balcı (2012) tarafından yapılan ve Türkçe eğitimiyle ilgili olarak 1981-2010 yılları arasında hazırlanan tezlerin incelendiği araştırmada da Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi en çok tezin hazırlandığı ilk beş kurum arasında yer almıştır. Bunun yanında Gazi Üniversitesi, Türkçe eğitimi doktora tezlerinde (Boyacı & Demirkol, 2018), dinleme becerisiyle ilgili lisansüstü tezlerde (Doğan & Özçakmak, 2014) ve Türkçe eğitiminde eylem araştırması yöntemiyle gerçekleştirilen tezlerde (Gülen Canlı & Tepeli, 2019a) de ilk sırada bulunmaktadır. Türkben'e (2018) göre burada bahsi üniversitelerde gerek Türkçe gerek yabancı dil olarak Türkçe öğretimi lisansüstü programlarının daha önce açılmış olması ve yeterli akademisyenin bulunması, çalışmaların diğer üniversitelere göre fazla olmasında etkili olmuştur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine yapılan lisansüstü tezleri yürüten danışmanların unvanları incelendiğinde “Prof. Dr.” (%37) ve “Doç. Dr.” (%36) unvanına sahip akademik personelin “Dr. Öğr. Üyesi/ Yrd. Doç. Dr.” (%27) unvanına sahip akademik personele oranla konuyla ilgili daha fazla araştırma yaptırdığı görülmektedir. Bu sonuç Bağcı Ayrancı'nın (2019) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarımı üzerine hazırlanan tezlerin danışman bilgileriyle benzerlik göstermektedir. İlgili araştırmada incelenen tezlerin danışmanları en çok (%43,75) “Prof. Dr.” unvanı taşıyan öğretim üyelerinden oluşmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine hazırlanan tezlerin danışman bilgilerini inceleyen Ercan (2015) da benzer şekilde “Prof. Dr.” unvanına sahip danışman sayılarının (f=44, %37,29) ön planda olduğunu tespit etmiştir. Boyacı ve Demirkol (2018) tarafından gerçekleştirilen ve Türkçe eğitimi alanındaki doktora tezlerinin danışman bilgilerine yer verilen araştırmada da tezlerin %63,5'inin “Prof. Dr.” unvanına sahip danışmanlarca yürütüldüğü ifade edilmiştir. Dil bilgisi öğretimi üzerine yapılmış doktora tezlerinin incelendiği başka bir araştırmada da (Gülen Canlı & Tepeli, 2019b) “Prof. Dr.” danışmanlığında yürütülen tez oranı %48,2 şeklinde ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlarda araştırmaların yapıldığı bölümlerdeki unvan dağılımının etkisi olabileceği gibi öğretim üyelerinin çalışma konuları ve uzmanlık alanlarının da etkili olabileceği düşünülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine yazılan makalelerin yazar sayılarına bakıldığında araştırmacıların çift yazarlı (%46) veya tek yazarlı (%43) yayınları daha çok tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Zira örnekleme alınan makalelerin %89'u en fazla iki yazarlı yayınlardan oluşmuştur. Demir ve Özdemir'in (2017) çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine hazırlanan makalelerde tek veya çift yazarlı yayın oranının %88,1 olduğu tespit edilmiştir. Biçer (2017) de araştırmasında yabancılara Türkçe öğretimi alanında yayımlanan tek veya çift yazarlı makale sayısının toplam araştırmaların %89,6'sına karşılık geldiğini belirlemiştir. Yabancı dil olarak Türkçe söz varlığını zenginleştirme ile ilgili bilimsel makalelerin eğilimlerini araştıran Maden'in (2020) çalışmasında da örneklemedeki 56 makalenin 54'ünün tek veya çift yazarlı olduğu

ortaya konulmuştur. Benzer sonuçlar Türkçe eğitimi alanındaki araştırmaları ele alan çalışmalarda (Varışoğlu, Şahin & Göktaş, 2013; Şeref & Karagöz, 2019) da ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara göre alanda çalışan akademisyenlerin/araştırmacıların daha çok bireysel çalışmayı tercih ettikleri düşünülebilir. Bununla birlikte yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine yapılan çalışmalar doküman incelemesine dayalı ve kişi sayısının az tutulmasına daha uygun olduğundan yazarların böyle bir tercihe yöneldikleri şeklinde bir yorum yapılabilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine yapılan araştırmaların örneklem tercihine bakıldığında Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti (f=120), İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti (f=108), Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti (f=105) ve Gazi Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti (f=82) üzerine oldukça fazla çalışma yapıldığı görülmektedir. Burada bahsi geçen kitaplar Güleç ve Ömeroğlu'nun (2016) belirttiği üzere Türkçe Öğretim Merkezlerinde en çok kullanılan kitaplardır. Erdil'in (2018) araştırmasına göre de Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti ile İstanbul Türkçe Öğretim Seti üniversitelerde en çok kullanılan dil öğretim kitaplarıdır. Bu durumun araştırmacıların örneklem tercihlerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte "Yeni Hitit" daha çok tezlerde tercih edilirken "İstanbul" daha çok makalelerde tercih edilmiştir. Bu sonuç Ercan'ın (2015) araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. İlgili araştırmada yabancılar Türkçe öğretimi tezlerinde en fazla incelenen kitabın "Yeni Hitit" olduğu vurgulanmıştır. Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan ve 2002 yılında "Hitit Yabancılar İçin Türkçe" adıyla yayımlanan bu set 2006 yılından itibaren geliştirilip temel seviye için "Öğretmen Kitabı" da eklenerek "Yeni Hitit" seti oluşturulmuş, Yeni Hitit 1 ve Yeni Hitit 2 ders kitapları 2008 yılından, Yeni Hitit 3 ders kitabı da 2009 yılından itibaren kullanılmaya başlanmıştır (Şimşek, 2011). İstanbul Üniversitesi Dil Merkezince hazırlanan İstanbul Türkçe Öğretim Seti'nin ilk baskısı 2012'de yapılırken (Özbal, 2019) Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan "Yedi İklim" kitap setinin pilot uygulamalarına 2013 yılında başlanmış, yaklaşık 2 yıllık bir süre zarfında eser, geri dönütler çerçevesinde güncellenerek tamamlanmıştır (Başar, 2016). Buna göre Yeni Hitit Türkçe Öğretim Seti'nin tarih olarak daha önce hazırlanmış olmasının, ders kitabı incelemelerinde daha çok kullanılmış olmasını etkilediği tahmin edilmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine yapılan araştırmalarda örneklemdeki kitapların kur düzeyine göre dağılımına bakıldığında en fazla (f=175, %72,31) temel düzey öğrenciler için hazırlanan kitapların örnekleme alındığı ortaya çıkmıştır. Orta düzey öğrenciler için hazırlanan ders kitapları 148 (%61,15), ileri düzey öğrenciler için hazırlanan kitaplar da 113 (%46,69) çalışmada araştırmacılar tarafından örneklem olarak tercih edilmiştir. Buna göre örneklem tercihlerinde hem makale hem de tezlerde temel düzeyden ileri düzeye doğru kademeli bir düşüşün olduğu görülmektedir. Bunda araştırmacı tercihlerinin ya da kitaplara ulaşma imkânlarının etkili olabileceği düşünülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitapları üzerine yapılan araştırmaların konu tercihlerine bakıldığında en çok çalışılan başlıkların "söz varlığı/kelime öğretimi" (f=55), "kültürel unsurlar/kültür aktarımı" (f=51), "temel dil becerilerine yönelik etkinlikler" (f=38) ve "dil bilgisi" (f=37) olduğu görülmektedir. "Söz

varlığı/kelime öğretimi” tezlerde (f=38), “kültürel unsurlar/kültür aktarımı” ise makalelerde (f=25) en fazla çalışılan konu olmuştur. Biçer’in (2017) araştırmasında sözcük öğretimi (%7,8), kültür aktarımı (%6,2) ve dil bilgisi öğretimi (%6,29) konularının yabancılara Türkçe öğretimi alanında en çok çalışılan konulardan olduğu tespit edilmiştir. Dil bilgisi öğretimi (%16,94), sözcük öğretimi (%7,63) ve kültür aktarımı (%5,09), Ercan’ın (2015) araştırmasında da yabancılara Türkçe öğretimi tezlerinde en çok tercih edilen konulardan olmuştur. Demir ve Özdemir (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde en fazla çalışılan konular arasında dil becerileri (%20,1) ile dil bilgisi (%12,8) ön plana çıkarken Büyükkiz’in (2014) araştırmasında yabancılara Türkçe öğretimi tezlerinde en çok çalışılan konunun dil bilgisi incelemeleri (%25,85) olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde Türkben (2018) de konuyla ilgili tezlerde dil bilgisi öğretiminin ilk sırada (%13,93) yer aldığını belirlemiştir. Aynı çalışmada ders kitaplarının en çok dil bilgisi (%31,58) ve kültür aktarımı (%22,81) açısından incelendiği sonucuna da ulaşılmıştır. Yabancılara Türkçe öğretimi lisansüstü tezlerindeki anahtar kelimeleri belirleyen Küçük ve Kaya’nın (2018) araştırmasında kültür (f=21), söz varlığı- kelime sıklığı (f=19) ve dil bilgisi (f=15) kavramları tezlerde en sık kullanılan anahtar sözcükler olmuştur. Buna göre yabancı dil olarak Türkçe öğretimi araştırmalarında tercih edilen konuların, ders kitabı incelemelerinde de araştırmacılar tarafından tercih edilmiş olduğu söylenebilir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitapları Üzerine Yapılan Araştırmaların Eğilimleri” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş, toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma başka herhangi bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Araştırma doküman incelemesine dayalı olarak gerçekleştirildiğinden etik kurul kararı zorunluluğu bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Akın, E. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde çoklu ortama dayalı öğretimin kullanımı ve bu yönde yapılan bazı çalışmalar üzerine bir inceleme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(24), 151-162.
- Arı, G. (2014). Türkçe ders kitaplarında fiziksel ve biçimsel görünüm. H. Ülper (Ed.), *Türkçe ders kitabı çözümleri* içinde (3. baskı, ss. 39-52). Pegem Yayınları.
- Aydın, A. (2010). Kimya I ders kitabının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 207-224.
- Bağcı Ayrancı, B. (2019). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretiminde kültür aktarımı alanında yapılan lisansüstü tezlerin analizi ve değerlendirilmesi. *Söylem Filoloji Dergisi*, 4(2), 446-454.
- Baki, Y. (2019). Yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki araştırma eğilimleri. *International Journal of Language Academy*, 7(3), 22-41. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.25829>
- Baş, T., & Akturan, U. (2017). *Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel araştırma yöntemleri* (3. baskı). Seçkin Yayıncılık.

- Batdı, V., & Oral, B. (2020). Bilimsel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik. B. Oral & A. Çoban (Eds.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (1. baskı, ss. 115-145). Pegem Yayınları.
- Başar, U. (2016). Yunus Emre Enstitüsü Yedi İklim Türkçe Setinin (Temel seviye: A1, A2) yapılandırıcılık bağlamında değerlendirilmesi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 2(1), 55-77.
- Biçer, N. (2017). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yayınlanan makaleler üzerine bir analiz çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27, 236-247. doi: 10.5505/pausbed.2017.69772
- Biçer, N. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde eğitim ortamları, eğitim ortamlarında kullanılan ders kitapları, materyaller, eğitim teknolojileri. İ. Erdem, B. Doğan & H. Altunkaya (Eds.), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi* içinde (1.baskı, ss. 201-222). Pegem Yayınları.
- Biçer, N., & Alan, Y. (2017). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan Yeni Hitit 3 ve İstanbul C1+ ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeylerinin karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1130-1139. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.328486>
- Boyacı, S. & Demirkol, S. (2018). Türkçe eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 512-531.
- Büyükikiz, K. K. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 203-213.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28. baskı). Pegem Yayınları.
- Coşkun, E., & Taş, S. (2008). Ders kitaplarına metin seçimi açısından Türkçe öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 59-74.
- Coşkun, E., Özçakmak, H., & Balcı, A. (2012). Türkçe eğitiminde eğilimler: 1981-2010 yılları arasında yapılan tezler üzerine bir meta-analiz çalışması. E. Yılmaz, M. Gedizli, E. Özcan & Y. Koçmar (Eds.), *Türkçenin eğitimi-öğretimi üzerine çalışmalar* içinde (1. baskı, ss. 204-212). Pegem Yayınları.
- Çelebi, C., Ergül, E., Usta, B., & Mutlu, M. (2019). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanmış lisansüstü tezler üzerine bir meta-analiz çalışması. *Temel Eğitim Dergisi*, 1(3), 39-52.
- Çiftçi, Ö., & Coşkun, H. (2017). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmaların farklı değişkenlere göre tasnifi. *International Journal of Language Academy*, 5(4), 205-214. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3625>
- Doğan, Y., & Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 90-99.
- Demir, K., & Özdemir, A. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki bilimsel makalelere bakış. *Turkish Studies*, 12(14), 105-120. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11713>
- Demirel, Ö., & Kıröglü, K. (2020). Eğitim ve ders kitapları. Ö. Demirel & K. Kıröglü (Eds.), *Ders kitabı incelemesi* içinde (4. baskı, ss. 4-12). Pegem Yayınları.

- Duman, T., & Çakmak, M. (2004). Ders kitaplarının nitelikleri. L. Küçükahmet (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu* içinde (2. baskı, ss. 17-32). Nobel Yayınları.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Anı Yayıncılık.
- Ercan, A. N. (2015). Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından analizi. M. V. Coşkun vd. (Eds.), *Türkçenin eğitimi öğretimine yönelik çalışmalar* içinde (1. baskı, ss. 2-12). Pegem Yayınları.
- Erdil, M. (2018). Türkiye Cumhuriyeti Yükseköğretim Kuruluna bağlı 209 üniversitede yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(60), 93-112. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2018.2764>
- Göçer, A. (2008). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 197-210.
- Güleç, İ., & Ömeroğlu, E. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının biçimsel özellikleri. A. Okur, B. İnce & İ. Güleç (Eds.), *Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kongresi tam metin bildiri kitabı* içinde (ss. 69-83). <http://www.tomer.sakarya.edu.tr/upload/yayinlar/3.pdf>
- Gülen Canlı, M., & Tepeli, Y. (2019a). Ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe eğitimi üzerine eylem araştırması yöntemiyle yapılmış çalışmaların sistematik olarak incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 5(2), 30-54.
- Gülen Canlı, M., & Tepeli, Y. (2019b). Dil bilgisi öğretimi üzerine yapılmış doktora tezlerinin sistematik olarak incelenmesi. *International Journal of Social Science Research*, 8(2), 60-87.
- Gülersoy, A. E. (2013). İdeal ders kitabı arayışında sosyal bilgiler ders kitaplarının bazı özellikler açısından incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 2(1), 8-26.
- Güzel, D., & Şimşek, A. (2012). Milli eğitim şûralarında ders kitapları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 172-216.
- İşeri, K. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitabının ilköğretim Türkçe programının amaçlarına uygunluğunun değerlendirilmesi. *Dil Dergisi*, 136, 58-74.
- Karababa, Z. C., & Üstünsoy Taşkın, S. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Dil Dergisi*, 157, 65-80.
- Kurt, B., Direkci, B., & Caner, M. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin İngilizce öğretmeni adaylarının görüşleri. *Turkish Studies*, 13(27), 1017-1037. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14382>
- Küçük, S., & Kaya, E. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili hazırlanan tezlerde geçen anahtar kelimelere yönelik içerik analizi. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(5), 442- 456. <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i5.1880>
- Küçükahmet, L. (2004). Eğitim programlarında ders kitabının yeri. L. Küçükahmet (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu* içinde (2.baskı, ss. 1-16). Nobel Yayınları.
- Lüle Mert, E. (2013). Türkçe ders ve çalışma kitaplarının sözcüksel görünümüne ilişkin örnek bir uygulama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 172, 151-169.
- Maden, A. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe söz varlığını zenginleştirme ile ilgili makalelerin analizi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 583-596.

- Mentiş Taş, A. (2007). Yeni sosyal bilgiler ders kitaplarına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 519-532.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2. baskı). SAGE Publications.
- Özbal, B. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında alıştırılmaların incelenmesi: A1-A2 düzeyi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Özçakmak, H. (2017). Türkçe eğitimi lisansüstü araştırmalarında yeni yönelimler (2011-2015). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1607-1618.
- Özdemir, C. (2013). Yabancılarla Türkçe öğretiminde ders malzemelerinin önemi ve işlevsel ders malzemelerinin nitelikleri. *Turkish Studies*, 8(1), 2049-2056.
- Özkan, R. (2010). Türk eğitim sisteminde himayeci değerler: İlköğretim ders kitapları örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1124-1141.
- Öztürk, A. T., & Çerçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarına bağlılıkları ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 876-897.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching* (1. baskı). Cambridge University Press.
- Serin, N., & Turan, E. D. (2015). Yunus Emre Türkçe Öğretimi Seti'nde yer alan metinlerin tür, tema ve özgünlük açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(3), 1259-1250.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (7. baskı). Anı Yayıncılık.
- Şahin, A. (2008). İlköğretim birinci sınıf Türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 133-146.
- Şahin, M. (2012). Ders kitaplarının mesaj tasarımı ilkeleri açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 129-154.
- Şeref, İ., & Karagöz, B. (2019). Türkçe eğitimi akademik alanına ilişkin bir değerlendirme: Web of Science veri tabanına dayalı bibliyometrik inceleme. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 213-231. <https://doi.org/10.31464/ijlere.578224>
- Şimşek, P. (2011). *Yabancılarla Türkçe öğretiminde okuma metinleri ve yardımcı okuma kitapları üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Tanrıku, L., & Akgül, M. N. (2019). İstanbul Yabancılarla Türkçe Öğretim Seti temel seviyesinin dil bilgisi bölümlerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Language and Education Research*, 1(1), 26-43. <https://doi.org/10.29329/ijler.2019.233.2>
- Tiryaki, E., & Doğan, S. Ö. (2017). Yabancılarla Türkçe öğretimindeki ders kitaplarındaki okuma metinlerinin bilgi türleri açısından incelenmesi (İstanbul C1/+ örneği). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 503-518.
- Tok, M. (2013). Yabancılarla Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yazma çalışmalarının değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 249-279.

- Tüm, G., & Ceyhan Bingöl, Z. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının temel işlevleri. *Turkish Studies*, 12(34), 429-444. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12654>
- Türkben, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2464-2479.
- Ur, P. (1999). *A course in language teaching: Practice and theory* (1. baskı). Cambridge University Press.
- Varıoğlu, B., Şahin, A., & Göktaş, Y. (2013). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1767-1781.
- Yalınkılıç, K. (2014). Bir öğretim aracı olarak ders kitabı. H. Ülper (Ed.), *Türkçe ders kitabı çözümlenmeleri* içinde (3. baskı, ss. 3-19). Pegem Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F., & Temiz, Ç. (2014). Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik durumları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 2, 81-91.

Extended Abstract

Textbooks are one of the first materials that come to mind when it comes to course material. Described as printed teaching material used for learning purposes prepared in accordance with the objectives, content, teaching-learning process and assessment and evaluation dimensions in an educational program (Demirel & Kiroğlu, 2020) and as learning-teaching material that consists of texts prepared in accordance with the developmental characteristics and level of the student and with the principles of the curriculum and presents the information it contains to the student (Şahin, 2012), textbooks are one of the important tools ensuring that activities of teachers and students in the learning process are carried out in an orderly manner (Göçer, 2008). As in all levels of education, as the carriers of the curriculum (Serin & Turan, 2015), textbooks are one of the most important materials used in teaching Turkish to foreigners. In the books prepared for the teaching of Turkish as a foreign language, taking the fields of reading, writing, listening and speaking skills and grammar learning into account, it is aimed to develop these skills of foreigners (Biçer & Alan, 2017). According to Lüle Mert (2013), these books should make use of the language opportunities of Turkish properly and sufficiently, and should have the quality of acquiring and introducing all the features of the language intended for teaching. Although the main purpose of these books is to teach Turkish, they should be prepared in a way that includes the richness of Turkish, Turkish culture and various information (Tiryaki & Doğan, 2017). The books prepared on teaching Turkish as a foreign language are not only important in language teaching but also an important source of data for researchers working in this field. There are many studies in the literature that attempt to analyze and evaluate these books from various aspects.

This study aiming to determine the trends of the studies on the textbooks of teaching Turkish as a foreign language was carried out through document analysis in

qualitative research design. Document analysis covers the analysis of written materials that contain information about the phenomenon or facts aimed to be searched (Yıldırım & Şimşek, 2011). As one of the purposeful sampling methods, criterion sampling was used in the study. The basic understanding in this sampling method is to study all situations that meet a predetermined set of criteria (Yıldırım & Şimşek, 2011). The sample of the study consists of articles and theses published between 2010 and 2020. A total of 242 research including 142 theses and 100 articles were included in the study. Theses were accessed through YÖK National Thesis Center, articles on YÖK Academic, Google Scholar and Dergipark databases. These studies were analyzed according to years, educational levels, advisor titles, universities they were prepared for, number of authors, sample selection, course level preference and subjects. The data analyzed through content analysis technique were presented through tables and graphs by finding the frequency (f) and percentage (%) values.

According to the findings of the study, in the researches on teaching Turkish as a foreign language textbooks, it was observed that postgraduate theses (59%) were more than articles (41%). In the distribution of postgraduate theses by education level, master theses (93%) are quite higher than doctoral theses (7%). In the distribution of the studies by years, it was determined that the highest number of studies was conducted in 2019 (f=73) and 2018 (f=42). They were followed by 2017 (f=25), 2015 and 2020 (f=24). Studies conducted in the last four years between 2017-2020 (f=164) correspond to 67.76% of the studies (f = 242) conducted in an 11-year period (2010-2020). The year with the least number of publications is 2012. Accordingly, it is seen that research on the subject has increased in recent years. It was determined that graduate theses were prepared in 35 different universities, that more than one study were conducted in 22 of these institutions, and that Istanbul University (f=22), Hacettepe University (f=14), Gazi University (f=13), Dokuz Eylül University (f=11), Nevşehir Hacı Bektaş Veli University (f=10), Çanakkale Onsekiz Mart University (f=8) and Tokat Gaziosmanpaşa University (f=7) were the institutions where thesis studies were conducted the most. Considering the titles of the advisors who carry out master's and doctoral theses, it was determined that faculty members with the title of "Prof. Dr." (37%) and "Assoc. Dr." (36%) stood out. The rate of the theses conducted by faculty members holding the title of "Dr. Faculty Member / Asst. Prof." is 27%. It was revealed that "double-author" (46%) and "single author" (43%) publications were preferred more for the number of authors. When the samples of the researches are analyzed, it was observed that the most researched textbooks were Yeni Hitit Turkish for Foreigners (f=120), Istanbul Turkish for Foreigners (f=108), Yedi İklim Turkish for Foreigners (f=105) and Gazi Turkish Teaching Sets (f=82). When analyzing the course level of the books sampled in the studies, it was found out that in both articles and theses, researchers analyzed the textbooks prepared for basic (72.31%) and intermediate level (61.15%) students more than the advanced course (46.69%) books. It was determined that the topics standing out in the subject preferences of the researches on textbooks are "vocabulary/teaching new words" (f=55), "cultural elements/transfer of culture" (f=51), "activities for basic language skills" (f=38) and "grammar" (f=37).

As a result, it has been observed that the findings of the study are in line with the findings of other studies (Bağcı Ayrancı, 2019; Baki, 2019; Biçer, 2017; Büyükikiz, 2014; Çelebi, Ergül, Usta & Mutlu, 2019; Demir & Özdemir, 2017; Ercan, 2015; Küçük & Kaya, 2018; Maden, 2020; Türkben, 2018) analyzing the trends of postgraduate theses and articles in the field of teaching Turkish to foreigners.

Yabancılara Türkçe Öğretimi Yapılan Sınıflardaki Öğrenci Sayısının Türkçe Öğrenme Başarısına Etkisi

Muhammet Memiş*

Makale Geliş Tarihi: 29/12/2020

Makale Kabul Tarihi: 08/01/2021

DOI: 10.35675/befdergi.832873

Öz

Betimsel tarama modelinde yürütülen bu araştırmanın amacı, yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde sınıflar oluşturulurken karşılaşılan sorunlardan biri olan sınıf mevcudunun Türkçe öğrenme başarısı üzerindeki etkisini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda A1 kurundan C1 kurunun bitimine kadar geçen süreçte birbirinden farklı mevcutlara sahip dokuz (9) sınıf ve toplam yüz elli yedi (157) uluslararası öğrenci araştırmanın örneklemini olarak takip edilmiştir. Veriler, örnekleme yer alan sınıfların ve öğrenenlerin kur atlama sınavlarından aldıkları puanların toplanması ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda sınıf mevcudunun, genel Türkçe öğrenme başarısını açık bir biçimde etkileyerek anlamlı bir fark yarattığı, bu farkın sınıf mevcudu 15'den az olan sınıflar ile mevcudu 20'den fazla olan sınıflar arasında olduğu ve sınıf mevcudunun başarı üzerinde oluşturduğu etkinin dinleme ve okuma becerilerinde kısmi, konuşma ve yazma becerilerinde ise belirgin olduğu anlaşılmıştır. Araştırma sonuçlarından hareketle, yabancılara Türkçe öğretimi yapılan kurumlarda sınıflardaki öğrenci sayılarının on beşin (15) altına düşürülmesi, ideal olarak bu sayının on (10) olarak uygulanması önerilmiştir.


Anahtar Kelimeler: *Dil becerileri, öğretimi etkileyen sorunlar, sınıf mevcudu, Türkçe öğrenme başarısı, yabancılara Türkçe öğretimi*

The Effect of the Number of Students on Turkish Learning Achievement in Teaching Turkish to Foreigners Classrooms

Abstract

The aim of this research, carried out in the screening descriptive survey model, is to reveal the effect of class size on Turkish learning achievement. 9 classes and 157 international students were followed from the A1 level to the end of the C1 level as the sample of the study. According to the result of the research, it was understood that class size made a meaningful difference by affecting the general Turkish learning achievement clearly; this achievement difference occurred between classes with less than 15 students and classes with more than 20 students; and the effect of class size on achievement is partial in listening and reading skills, and significant in speaking and writing skills. It has been suggested that the number of students in classes in institutions where Turkish is taught to foreigners should be reduced to less than 15 and ideally this number should be applied to 10.

Keywords: *Class size, issues effecting teaching, language skills, teaching Turkish to foreigners, Turkish learning achievement*

* Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye, muhammet.memis@omu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6037-3958 

Giriş

Bir dili yabancı veya ikinci dil olarak öğrenmeye çalışmanın kendine has zorlukları ve bu sürecin başarısını etkileyen bireysel, sosyal, çevresel, eğitimsel vb. birçok faktör vardır. Bu faktörler; öğretim ve öğrenim hedefleri, hedef dilin nerede öğretildiği, hedef dilin o ülkedeki ve eğitim sistemindeki yeri ve konumu, öğretmen yeterlilikleri, öğretmenlerin sınıftaki rolü, benimsenen dil öğretim yaklaşım, yöntem ve teknikleri, öğretim programı, hedef dilin öğretimine ayrılan süre, ders kitapları, ders kitaplarının seçimi, ek kaynak ve materyallerin sayısı ve niteliği, ölçme değerlendirme sistemi ve sınavların yeterliliği, eğitimin gerçekleştiği ortam ve öğretimin şekli (örgün/yaygın–yüz yüze/çevrimiçi), eğitim ortamının düzenlenmesi, sınıf mevcudu, idarenin vizyonu ve rolü, dil öğrenme stratejilerinin eğitimi ve öğretim sürecinde bunlara yüklenen rol, öğrenenlerin hedefleri ve ihtiyaçları, yaşları ve cinsiyetleri, hedef kitlenin ilgi, tutum, kaygı ve motivasyon düzeyi, öğrenenlerin psikolojik durumları, hazırbulunuşlukları, zeka kapasiteleri ve önceki öğrenmeleri şeklinde sıralanabilir. Öğrenimin başarısını tayin eden bu faktörlerden bazıları denetlenebilir, iyileştirilebilir ve düzenlenebilir durumdayken bazılarında ise gerçek anlamda bir geliştirme yapmak mümkün olamamaktadır.

Yabancı-ikinci dil öğretim başarısını etkileyen ve yukarıda belirtilen düzenlenip iyileştirilebilir faktörlerden birisi olan eğitim ortamı, “eğitim etkinliklerinin oluştuğu alan, personel, araç-gereç, tesis ve organizasyon gibi öğelerin eğitsel iletişim ve etkileşim için bir araya geldikleri çevre” (Başaran, 1982, s. 17) şeklinde tanımlanmaktadır. Hem öğrenenlerin hem de öğretimin başarısını etkileyen bu ortamın uygun ve doğru bir biçimde düzenlenmesi gerekir. Bu ortamın düzenlenmesinde etkisi olan unsurlar ise “öğrenci sayısı, sıraların yerleşim düzeni, öğrencilerin oturuş biçimi, ışığın giriş yönü, aydınlatma durumu, sıcaklık, gürültü durumu, ortamın temizliği, araç-gereçler, sınıfın boyası ve görünümü” (Korkmaz, 2007, s. 270) şeklindedir.

Eğitimin ortamının, tüm diğer eğitim ve öğretimlerde olduğu gibi dil öğretiminin amaçlarının gerçekleştirilmesi konusunda da etkisi vardır. Bu ortamın düzenlenmesi ve ortamda bulunan veya bulunmayan tüm unsurlar, eğitime destek olur ya da eğitim sürecini zorlaştırıcı bir rol oynar. “Öğretme-öğrenme ortamının öğrencilerin başarısı, davranışları, motivasyonları, duyuşsal durumları, derse katılımları ve tutumları üzerinde var olan etkisi (Higgins, Hall, Wall, Woolner & McCaughey, 2005) düşünüldüğünde, bu ortamın, öğrenci başarısı ve öğretimin kalitesi üzerindeki etkileri göz önünde bulundurularak bilinçli ve kasıtlı bir biçimde düzenlenmesi gerekir. “Çünkü iyi ve doğru yapılandırılmış bir eğitim-öğretim ortamı;

- Öğrencilerin güdülenmesini kolaylaştırır ve başarılarının artmasını sağlar.
- Öğrencinin bazı bilgileri farkına varmadan öğrenmesine ve öğrendiklerini hatırlamasına yardımcı olur.
- Öğrencilere birlikte çalışma alışkanlığı kazandırır ve onları cesaretlendirir.
- Öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılmasına ve bunlardan yararlanmasına katkı sağlar.
- Öğretmenlerin sınıf üzerindeki kontrolünün ve etkinliğinin artmasına destek olur.

- Öğretim amaçlarının gerçekleşmesinde önemli bir rol oynar” (Memiş, 2016, s. 612).

Türkçenin yabancılara öğretimi çerçevesinde özellikle Türkçe öğretim merkezlerindeki eğitim ortamının düzenlenmesi konusunda etkisi olan faktörler dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında, aydınlatma, sıcaklık, gürültü, temizlik, görünüm ve araç-gereçlerle ilgili önemli bir sorun olmadığı; problemlerin oturma düzeni ve sınıf mevcudu ile ilişkili hususlarda olduğu söylenebilir. Sınıflardaki oturma düzeni ve öğrenen sayısı, Türkçe öğretimi yapılan kurumun eğitim-öğretim anlayışını da yansıtmaktadır. Bu değişkenlerin düzenlenmesini fiziksel kapasite, ekonomik kaygılar, iş gücü gibi unsurlar etkilemektedir. Oturma düzeninin ve özellikle sınıfta bulunan öğrenci sayısının farklı dilleri yabancı dil olarak öğrenenlerin başarısını olumlu veya olumsuz etkilediği yönünde dünya literatüründe birçok araştırma bulunmasına rağmen Türkçenin yabancı-ikinci dil olarak öğretimi sürecinde sınıf mevcudunun etkileri hala araştırılmayı beklemektedir. Bu açıdan yabancılara Türkçe öğretimi çerçevesinde sınıfların oluşturulması konusunda karşılaşılan sorunlara değinmek ve Türkçe öğrenenlerin buldukları sınıflardaki öğrenci sayısının dil öğrenme başarılarını etkileyip etkilemediğini ortaya çıkarmak gerekmektedir. Zira yabancılara Türkçe öğretiminin uygulama boyutunda; amaç, içerik, yöntem, teknik, araç, gereç, ortam gibi unsurlar üzerinde ciddiyleştirmalar yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Ustabulut, 2020).

2020 yılı itibarıyla “yurt içinde Türkçenin yabancı uyruklu öğrencilere ve Türkiye’de ikamet eden mültecilere ikinci dil olarak öğretimi sürecinde, birbirinden bağımsız ve çoğu zaman habersiz olan üniversiteler bünyesindeki Türkçe öğretim merkezleri, belediyeler, halk eğitim merkezleri, AB projeleri kapsamındaki organizasyonlar, vakıflar ve özel kurslar rol almaktadır” (Memiş, 2019, s. 254). Bu kurumlardaki sınıfların oluşturulmasında, oturma düzeninde ve sınıf mevcutlarının belirlenmesinde ortak bir anlayış bulunmamaktadır. Her kurum kendi hedef kitlesi, öğrenci sayısı, iş gücü, fiziki ve ekonomik imkânlarına göre bir yol belirlemekte ve uygulamaktadır. Bu durum yurt içinde Türkçe öğretiminin lokomotifi konumunda olan Türkçe öğretim merkezlerinde de farklı değildir. Zira bu kurumlarda da benimsenen yaklaşım, uygulanan yabancı dil yöntemleri, kullanılan ek materyaller, takip edilen müfredat, çalışan öğreticilerin niteliği ve tecrübesi konularında bir standart bulunmamaktadır. Türkçe öğretim merkezlerinde sınıfların oluşturulmasında karşılaşılan ve öğretim sürecini temelinden etkileyen başlıca sorunlar şunlardır:

- ❖ Sınıf mevcutları konusunda bir standardın olmaması ve bazı sınıfların çok kalabalık olması,
- ❖ Tüm düzeylerde Türk soylular ile diğer milletlere mensup öğrenenlerin aynı sınıflara yerleştirilmesi,
- ❖ Sınıflardaki oturma şeklinin, bazı merkezlerde U biçiminde olmakla birlikte ekseriyetle hala klasik düzende devam etmesi,
- ❖ Dinleme ve konuşma becerisi belli bir düzeye gelmiş ve bir süredir Türkiye’de ikamet eden kişiler ile hiç Türkçe bilmeyenlerin aynı sınıfa konulması,

- ❖ Hedef kitlenin ihtiyacı dikkate alınarak oluşturulması gereken sınıflar yerine farklı amaç ve ihtiyaca sahip bireylerin aynı sınıflara konulması,
- ❖ Sınıflar oluşturulurken yaş gruplarının dikkate alınmaması ve tüm yaş gruplarına aynı tarzda ve aynı öğretim setiyle Türkçe öğretilmeye çalışılması,
- ❖ Sınıflar oluşturulurken öğrenenlerin halihazırda bildikleri alfabenin dikkate alınmaması,
- ❖ Sınıflar oluşturulduktan ve eğitim başladıktan sonra sınıflara yeni öğrencilerin dâhil edilmesi,
- ❖ Sınıflar oluşturulurken bazı TÖMER'lerin tek bir sınıfa tek bir öğretici girecek şekilde bir planlama yapması; bazı TÖMER'lerin ise her bir dil becerisi için farklı öğreticileri kullanması (Memiş, 2021).

Yabancılar Türkçe öğretimi sürecinde sınıfların oluşturulması ile ilgili yukarıda sözü edilen sorunlarla yönelik bir değerlendirme yapılırsa, her birinin temelinde ekonomik kaygılar olduğu ve sınıf mevcudlarının yeniden düzenlenmesi ile tüm bu sorunların çözümüne yönelik adım atmanın kolaylaşacağı söylenebilir. Bunun içinse TÖMER'lerde genel olarak 20 kişi etrafında belirlenmiş olan sınıf mevcudu sayısının azaltılmasının ve dil eğitimi için ideal sayı olan 12 veya daha az sayıdaki öğrenci ile sınıfların oluşturulmasının yerinde olacağı düşünülmektedir. Bu noktada, sınıf mevcudunun, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin dil becerileri ve öğrenme başarıları üzerinde bir etkisinin olup olmadığını uygulamalı bir biçimde araştırma ihtiyacı bulunmaktadır. Alan yazında gerçekleştirilen tarama sonucunda, İngilizce, Almanca, Fransızca, Rusça, İspanyolca, Çince, Japonca, Korece, Arapça, Farsça, Macarca gibi dillerin öğretildiği sınıflardaki toplam öğrenci sayısının ve/veya bu sınıflardaki öğrenci sayısının azaltılmasının etkileri üzerine çeşitli araştırmalar bulunduğu fakat Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretimi özelinde bu kapsamda henüz bir çalışma yürütülmediği tespit edilmiştir. Sonuç olarak yukarıda sunulan bilgi ve gerekçelerden hareketle bu araştırmanın amacı, sınıf mevcudunun Türkçe öğrenenlerin dil becerileri ve başarıları üzerinde bir etkisi olup olmadığını ortaya çıkarmak olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- ❖ Sınıf mevcudunun dinleme becerisi üzerindeki etkisi nedir?
- ❖ Sınıf mevcudunun okuma becerisi üzerindeki etkisi nedir?
- ❖ Sınıf mevcudunun konuşma becerisi üzerindeki etkisi nedir?
- ❖ Sınıf mevcudunun yazma becerisi üzerindeki etkisi nedir?
- ❖ Sınıf mevcudunun genel Türkçe başarıları üzerindeki etkisi nedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Yabancılar Türkçe öğretimi sınıflarındaki öğrenci sayısının öğrenenlerin dil başarıları üzerinde bir etkisinin olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla yürütülen bu çalışma, araştırma amacına uygun olan betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. "Tarama modeli, geçmişte veya hâlen var olan bir durumu, var

olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir” (Karasar, 2013, s. 77).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Türkçe öğretim merkezlerinde ikinci dil olarak Türkçe öğretimi yapılan sınıflar ile bu sınıflarda Türkçe öğrenen bireyler oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi esas alınmış ve tüm kurlarda takip edilebilen dokuz (9) sınıftan toplam 157 yabancı uyruklu öğrenci araştırmanın örnekleme olarak seçilmiştir. Araştırmanı bağımsız değişkeni sınıf mevcudu olduğu için örnekleme sınıfları ve sınıftaki öğrenci sayıları, “15’den az”, “15-20 arası” ve “20’den fazla” şeklinde üç (3) kategoriye ayrılmıştır. Mevcudu 15’den az olan sınıflardaki toplam öğrenci sayısı 38, 15-20 arası olanlardaki 55, 20’den fazla olanlardaki 64’tür. Örneklemde yer alan öğrenci sayısı, kur sınavında başarısız olan, kursa devam etmeyen, sonradan kursa katılan ve diğer sınıflardan geçiş yapan öğrenciler dikkate alınarak sınıf bazında dinamik olarak güncellenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, örnekleme yer alan öğrenenlerin tamamladıkları kur sonrasında girdikleri kur sınavlarındaki puanlar üzerinden toplanmıştır. Bu sınavlarda dinleme, okuma, konuşma ve yazma bölümlerinden elde edilen puanlar ile genel kur puanı dikkate alınmış ve öğrenenlerin tüm bölümlerden elde ettikleri puanlar 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmanın verileri, 2015-2020 yılları arasında araştırmacı tarafından tüm kurlarda takip edilebilen sınıfların ilgili dönemdeki kur sınavlarının sonuçları dikkate alınarak toplanmıştır. Toplanan verilerin analizi için aşağıdaki testler kullanılmıştır:

Verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediğinin belirlenmesinde örneklem büyüklüğü de dikkate alınarak Kolmogorov-Smirnov testinden yararlanılmıştır. “Kolmogorov-Smirnov testine göre yapılan normallik hesaplamasında hesaplanan p değerinin $\alpha=,05$ ’den büyük çıkması, bu manidarlık düzeyinde puanların normal dağılımdan geldiğinin kanıtı olarak değerlendirilmektedir” (Mertler ve Vannatta, 2005). Analiz sonuçlarına göre; dinleme, okuma, konuşma ve yazma puanlarının normal dağılım göstermediği; kur sınavları genel puanlarının ise normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır. Bu nedenle normal dağılım görülen puanlarla ilgili analizlerde parametrik, normal dağılım görülmeyen puanlarla ilgili analizlerde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Bu doğrultuda, sınıf mevcudunun dil becerileri üzerinde bir etkisinin olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi tercih edilmiştir. “Kruskal Wallis testi ilişkisiz iki veya daha çok örneklem ortalamasının birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını test etmeye yarar. Analiz, k tane örneklemin bir bağımlı değişkene ait puanlarını karşılaştırma esasına dayanır. Bu test, puanların grup değişkenine göre oluşturulan her bir alt grupta normal dağılım ve varyans eşitliği varsayımlarını gerektirmediği

için tek yönlü varyans analizinin alternatifi olarak kullanılabilir” (Büyüköztürk, 2017, s. 168).

Sınıf mevcudunun genel Türkçe başarısı üzerinde bir etkisi olup olmadığını ortaya çıkarmak içinse tek yönlü varyans (One-Way ANOVA) analizi işe koşulmuştur. “Tek yönlü (faktörlü) varyans analizi, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek üzere uygulanır” (Büyüköztürk, s. 2017, 48). “Varyans analizinde, her bir grubun içinde var olan çeşitlilik ile (şanstan kaynaklandığına inanılan) farklı gruplar arasındaki (bağımsız değişkenden kaynaklandığına inanılan) çeşitlilik, varyans kıyaslanır” (Pallant, 2016, s. 277). Ortaya çıkan anlamlı farklılıkların hangi sınıf mevcutları arasında oluştuğunu tespit etmek içinse Tukey analizi tercih edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Tablo 1.

Sınıf Mevcudunun Dinleme Puanlarına Etkisine İlişkin Betimsel Analiz ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Düzey	Sınıf Mevcudu	N	\bar{X}	S.O.	χ^2	sd	p*
A1	15'den az	3	75,92	85,32	,987	2	,611
	15-20 arası	3	73,82	77,08			
	20'den fazla	3	72,97	76,90			
A2	15'den az	3	75,61	85,04	1,049	2	,592
	15-20 arası	3	73,27	78,75			
	20'den fazla	3	71,95	75,63			
B1	15'den az	3	76,58	87,33	1,739	2	,419
	15-20 arası	3	73,45	75,75			
	20'den fazla	3	73,05	76,85			
B2	15'den az	3	76,18	84,21	,675	2	,714
	15-20 arası	3	74,27	77,53			
	20'den fazla	3	73,67	77,17			
C1	15'den az	3	76,05	85,39	1,024	2	,599
	15-20 arası	3	73,27	77,37			
	20'den fazla	3	72,42	76,60			

*p<,05 düzeyinde anlamlı ► N: Sınıf sayısı

Tablo 1’de gösterilen betimsel analiz ve Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre; sınıf mevcudu 15’den az olan grubun A1-C1 kurları arasındaki dinleme puanlarının ortalama 75,61 ile 76,58 puan aralığında; sınıf mevcudu 15-20 arasında olan grubun A1-C1 kurları boyunca dinleme puanlarının ortalama 73,27 ile 74,27 puan aralığında; sınıf mevcudu 20’den fazla olan grubun A1-C1 kurları arasındaki dinleme puanlarının ise ortalama 71,95 ile 73,67 puan aralığında olduğu belirlenmiştir. Sınıf mevcutlarına göre tüm kurlar boyunca tespit edilen ortalama dinleme puanı farkları üzerinde yapılan Kruskal Wallis testi sonucu, dinleme başarısı bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığını göstermiştir. Fakat betimsel analizin detaylarına bakıldığında, örneğin öğrenci sayısı 15’den az olan sınıflar ile öğrenci sayısı 20’den fazla olan sınıflar arasında A1 kurunda 2,95; A2 kurunda 3,66; B1 kurunda 3,53; B2 kurunda 2,51; C1 kurunda 3,63 ortalama puanlık bir başarı farkı olduğu görülmektedir. Tüm kurlarda

istikrarlı olarak ortaya çıkan bu başarı farkının göz ardı edilmemesi gerektiği ve sınıf mevcudunun dinleme başarısını belli bir oranda etkilediği söylenebilir.

Tablo 2.

Sınıf Mevcudunun Okuma Puanlarına Etkisine İlişkin Betimsel Analiz ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Düzye	Sınıf Mevcudu	N	\bar{X}	S.O.	χ^2	Sd	p*
A1	15'den az	3	80,26	86,05	1,466	2	,480
	15-20 arası	3	77,64	78,87			
	20'den fazla	3	75,78	74,92			
A2	15'den az	3	80,53	85,43	1,981	2	,371
	15-20 arası	3	79,18	81,30			
	20'den fazla	3	76,33	73,20			
B1	15'den az	3	80,13	86,04	1,331	2	,514
	15-20 arası	3	78,27	78,19			
	20'den fazla	3	76,64	75,52			
B2	15'den az	3	79,47	87,00	1,813	2	,404
	15-20 arası	3	77,54	78,51			
	20'den fazla	3	75,39	74,67			
C1	15'den az	3	79,21	89,95	3,161	2	,206
	15-20 arası	3	76,82	77,30			
	20'den fazla	3	75,63	73,96			

*p<,05 düzeyinde anlamlı ► N: Sınıf sayısı

Tablo 2'deki okuma puanlarına ilişkin betimsel analiz ve Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde; sınıf mevcudu 15'den az olan grubun A1-C1 kurları arasındaki okuma puanlarının ortalama 79,21 ile 80,53 puan aralığında; sınıf mevcudu 15-20 arasında olan grubun A1-C1 kurları boyunca okuma puanlarının ortalama 76,82 ile 79,18 puan aralığında; sınıf mevcudu 20'den fazla olan grubun A1-C1 kurları arasındaki okuma puanlarının ise ortalama 75,39 ile 76,64 puan aralığında olduğu görülmektedir. Sınıf mevcutlarına göre tüm kurlar boyunca belirlenen ortalama okuma puanı farkları üzerinde gerçekleştirilen Kruskal Wallis analizi sonucuna göre, okuma başarısı bakımından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. Ancak okuma başarı puanlarına ilişkin verilerin detaylarına bakıldığında, en az öğrenci sayısına sahip olan sınıflar ile sayı bakımından kalabalık olan sınıflar arasında tüm kurlar boyunca 4,48 puana varan ortalama başarı puanı farkı olduğu gözlenmektedir. Okuma başarısı özelinde kalabalık sınıflar ile kalabalık olmayan sınıflar arasında tüm kur düzeylerinde tespit edilen puan farkının, sınıf mevcudunun okuma başarısı üzerinde bir etki oluşturduğuna işaret ettiğini söylemek mümkündür.

Tablo 3.

Sınıf Mevcudunun Konuşma Puanlarına Etkisine İlişkin Betimsel Analiz ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Düzye	Sınıf Mevcudu	N	\bar{X}	S.O.	χ^2	sd	p*
A1	15'den az	3	82,66	97,05	11,506	2	,003
	15-20 arası	3	78,73	81,48			
	20'den fazla	3	74,22	66,15			
A2	15'den az	3	81,95	95,76	9,140	2	,010
	15-20 arası	3	77,69	80,48			
	20'den fazla	3	74,36	67,77			

B1	15'den az	3	82,42	100,58	12,511	2	,002
	15-20 arası	3	76,18	76,83			
	20'den fazla	3	73,20	68,05			
B2	15'den az	3	83,95	102,91	15,197	2	,001
	15-20 arası	3	76,82	76,08			
	20'den fazla	3	73,91	67,31			
C1	15'den az	3	82,58	97,09	9,508	2	,009
	15-20 arası	3	77,27	78,59			
	20'den fazla	3	74,76	68,61			

*p<,05 düzeyinde anlamlı ► N: Sınıf sayısı

Tablo 3'te konuşma puanlarına ilişkin sunulan betimsel analiz ve Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde; sınıf mevcudu 15'den az olan grubun A1-C1 kurları arasındaki konuşma puanlarının ortalama 81,95 ile 83,95 puan aralığında; sınıf mevcudu 15-20 arasında olan grubun A1-C1 kurları boyunca konuşma puanlarının ortalama 76,18 ile 78,73 puan aralığında; sınıf mevcudu 20'den fazla olan grubun A1-C1 kurları arasındaki konuşma puanlarının ise ortalama 73,20 ile 74,76 puan aralığında olduğu tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen Kruskal Wallis analizi konuşma puanlarının tüm kurlarda sınıf mevcuduna göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Bu sonuçlar, sınıf mevcudunun az ya da çok olmasının konuşma başarısı üzerinde olumlu veya olumsuz bir etkiye yol açtığını göstermektedir. Bu etki, mevcudun az olması halinde olumlu, çok olması durumunda ise olumsuz olarak meydana gelmektedir.

Tablo 4.

Sınıf Mevcudunun Yazma Puanlarına Etkisine İlişkin Betimsel Analiz ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Düzye	Sınıf Mevcudu	N	\bar{X}	S.O.	χ^2	sd	p*
A1	15'den az	3	76,39	92,64	5,623	2	,060
	15-20 arası	3	71,27	79,15			
	20'den fazla	3	69,01	70,77			
A2	15'den az	3	77,66	96,51	10,804	2	,005
	15-20 arası	3	72,45	81,45			
	20'den fazla	3	69,59	66,60			
B1	15'den az	3	75,39	91,89	6,753	2	,034
	15-20 arası	3	72,72	82,14			
	20'den fazla	3	69,53	68,65			
B2	15'den az	3	74,47	92,42	7,069	2	,029
	15-20 arası	3	72,09	81,91			
	20'den fazla	3	68,83	68,53			
C1	15'den az	3	75,53	96,62	11,189	2	,004
	15-20 arası	3	71,09	81,69			
	20'den fazla	3	67,89	66,23			

*p<,05 düzeyinde anlamlı ► N: Sınıf sayısı

Tablo 4'te yazma puanlarına ilişkin gösterilen betimsel analiz ve Kruskal Wallis testi sonuçlarına bakıldığında; sınıf mevcudu 15'den az olan grubun A1-C1 kurları arasındaki yazma puanlarının ortalama 74,47 ile 77,66 puan aralığında; sınıf mevcudu 15-20 arasında olan grubun A1-C1 kurları boyunca yazma puanlarının ortalama 71,09 ile 72,72 puan aralığında; sınıf mevcudu 20'den fazla olan grubun A1-C1 kurları arasındaki yazma puanlarının ise ortalama 67,89 ile 69,59 puan aralığında olduğu görülmektedir. Sınıf mevcudlarına göre farklılaşan başarı puanları

üzerinde gerçekleştirilen Kruskal Wallis analizi, A1 kuru hariç tüm kurlarda puanların gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu sonuç başka bir ifadeyle, sınıfta bulunan öğrenci sayısı yazma başarısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Bu etki, öğrenci sayısının az olması lehine görünmektedir.

Tablo 5.
Sınıf Mevcudunun Kur Puanlarına Etkisine İlişkin Betimsel Analiz Ve One-Way Anova Testi Sonuçları

Düzye	Sınıf Mevcudu	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	K.T.	Sd	K.O.	p*
A1	15'den az	3	78,81	11,179	Gruplar arası	807,17	2	403,58	,035
	15-20 arası	3	75,36	8,974	Gruplar içi	18209,09	154	118,24	
	20'den fazla	3	72,99	12,107	Toplam	19016,26	156		
A2	15'den az	3	78,93	11,394	Gruplar arası	905,84	2	452,92	,026
	15-20 arası	3	75,65	9,847	Gruplar içi	18679,75	154	121,29	
	20'den fazla	3	72,81	11,711	Toplam	19585,60	156		
B1	15'den az	3	78,63	10,631	Gruplar arası	728,12	2	364,06	,048
	15-20 arası	3	75,15	9,178	Gruplar içi	18074,11	154	117,36	
	20'den fazla	3	73,11	12,178	Toplam	18802,23	156		
B2	15'den az	3	78,52	9,914	Gruplar arası	740,75	2	370,37	,048
	15-20 arası	3	75,18	9,321	Gruplar içi	17595,75	154	114,25	
	20'den fazla	3	72,95	12,128	Toplam	18336,50	156		
C1	15'den az	3	78,34	10,828	Gruplar arası	766,60	2	383,30	,033
	15-20 arası	3	74,61	8,891	Gruplar içi	16878,11	154	109,59	
	20'den fazla	3	72,67	11,458	Toplam	17644,72	156		

*p<,05 düzeyinde anlamlı ► N: sınıf sayısı

Tablo 5'te kur sınavlarına ait betimsel analiz ve tek yönlü Anova testi sonuçları incelendiğinde; sınıf mevcudu 15'den az olan grubun sınav ortalama puanlarının A1'de 78,81, A2'de 78,93, B1'de 78,63, B2'de 78,52 ve C1'de 78,34 puan olduğu görülmektedir. Sınıf mevcudu 15-20 arasında olan grubun aynı kurlardaki başarı puanları A1'de 75,36, A2'de 75,65, B1'de 75,15, B2'de 75,18 ve C1'de 74,61 şeklindedir. Sınıf mevcudu 20'den fazla olan grupların kur sınavlarından elde ettiği puanların ortalaması ise A1'de 72,99, A2'de 72,81, B1'de 73,11, B2'de 72,95 ve C1'de 72,67 olarak tespit edilmiştir. Gruplar arasında açık bir şekilde görülen ortalama başarı puanı farklarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa işaret edip etmediğini anlamak için yapılan Kruskal Wallis testi gruplar arasında tüm kurlarda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu farklılığın en belirgin olduğu kurlar A1, A2 ve C1 kurlarıdır. Ortaya çıkan analiz sonucu, sınıf mevcudunun dil öğrenme başarısını etkilediğine bir kanıt niteliğindedir.

Tablo 6.
Sınıf mevcudunun kur puanlarına etkisine ilişkin Tukey testi sonuçları

Düzye	Sınıf Mevcudu	Sınıf Mevcudu	Ortalamalar Farkı	p*	Sınıf Mevcudu	Sınıf Mevcudu	Ortalamalar Farkı	p*
A1	15'den az	15-20 arası	3,44	,29	15-20 arası	15'den az	-3,44	,29
		20'den fazla	5,81	,03		20'den fazla	2,36	,46

A2	15'den az	15-20 arası	3,28	,33	15-20 arası	15'den az	-3,28	,33
		20'den fazla	6,12	,02		20'den fazla	2,84	,34
B1	15'den az	15-20 arası	3,47	,28	15-20 arası	15'den az	-3,47	,28
		20'den fazla	5,52	,03		20'den fazla	2,05	,55
B2	15'den az	15-20 arası	3,34	,30	15-20 arası	15'den az	-3,34	,30
		20'den fazla	5,57	,03		20'den fazla	2,23	,49
C1	15'den az	15-20 arası	3,72	,21	15-20 arası	15'den az	-3,72	,21
		20'den fazla	5,66	,02		20'den fazla	1,93	,57

*p<,05 düzeyinde anlamlı

Sınıf mevcudun hangi sayıda öğrenciye sahip sınıflar arasında fark yarattığını tespit etmek için gerçekleştirilen Tukey testi sonuçlarına göre; öğrenci sayısı 15'den az olan sınıfların, öğrenci sayısı 20'den fazla olan sınıflara karşı tüm kurlarda istikrarlı bir şekilde bir üstünlüğün olduğu anlaşılmıştır. Başka bir ifadeyle, kalabalık olmayan sınıflarda bulunmak dil öğrenme başarısı üzerinde olumlu, kalabalık sınıflarda bulunmak ise olumsuz bir etki oluşturmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yabancılar Türkçe öğretim sürecinde sınıfların oluşturulmasında karşılaşılan sorunlara değinmek ve bu sorunlardan biri olan standart olmayan sınıf mevcudunun Türkçe öğrenme başarısı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla tarama modelinde yürütülen bu çalışmada ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir:

Araştırmanın örnekleminde yer alan öğrenenlerin dinleme becerisine ilişkin puanları sınıf mevcudları dikkate alınarak tüm kur düzeylerinde incelendiğinde, dinleme başarısı bakımından en düşük puanı sınıf mevcudu 20'den fazla olan grubun, en yüksek puanı ise sınıf mevcudu 15'den az olan grubun elde ettiği görülmüştür. Yapılan analizler sonucunda grupların dinleme başarı puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa sahip olmadığı anlaşılmıştır. Ancak tüm kurlarda istikrarlı bir şekilde ortaya çıkan başarı farkının, sınıf mevcudunun dinleme başarısını belli bir oranda etkilediğine işaret ettiği düşünülmektedir.

Türkçe öğrenenlerin okuma becerisine yönelik elde ettikleri puanlara bakıldığında, diğer anlama becerisi olan dinleme ile benzer sonuçların ortaya çıktığı belirlenmiştir. Buna göre; okuma başarısı bakımından en düşük puanı öğrenci sayısı 20'den fazla olan gruptaki öğrenenlerin aldığı, en yüksek puanı ise öğrenci sayısı 15'den az olan sınıflardaki öğrenenlerin elde ettiği görülmüştür. Gerçekleştirilen analizler sınıflar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığına işaret etmekle birlikte A1 kurundan C1 kuruna kadar tüm kur sınavlarında sınıf mevcudu az olan gruptaki öğrenenlerin sınıf mevcudu daha çok olan gruplardaki öğrenenlerden daha yüksek puanlar aldıkları göz önüne alındığında sınıf mevcudunun okuma başarısı üzerinde bir etki yarattığı söylenebilir.

Sınıflar ve bu sınıflarda yer alan katılımcıların Türkçe konuşma becerisine ilişkin kur sınavı puanları dikkate alındığında, en yüksek başarıyı yakalayan öğrenenlerin mevcudu 15'den az olan sınıflarda, en düşük başarı puanlarını alan öğrenenlerin ise mevcudu 20'den fazla olan sınıflarda Türkçe öğrendikleri anlaşılmıştır. Öğrenenlerin konuşma puanlarına yönelik gerçekleştirilen analiz sonucu, sınıf mevcudunun konuşma başarısını tüm kurlarda anlamlı şekilde etkilediğini göstermiştir. Bu sonuçlar, sınıftaki öğrenci sayısının az ya da çok olmasının

konuşma başarısı üzerinde olumlu veya olumsuz bir etkiye yol açtığına işaret etmektedir. Bu etki, mevcudun az olması halinde olumlu, çok olması durumunda ise olumsuz bir etki şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Türkçe öğrenenlerin yazma puanları incelendiğinde de en yüksek puanların sınıf mevcudu az olan sınıflardaki öğrenenler tarafından alındığı, diğer sınıflara göre daha düşük puan alan öğrenenlerin ise öğrenci sayısı 20'den fazla olan sınıflarda buldukları tespit edilmiştir. İstatistiksel analizler, sınıf mevcudunun yazma başarısı üzerinde etki oluşturan bir faktör olduğunu teyit etmiş, öğrenci sayısının yazma becerisinin gelişimine etki ettiğini ortaya koymuştur. Bu durumda, sınıftaki öğrenci sayısının daha az olmasının Türkçe öğrenenlerin yazma başarısını artırdığı ifade edilebilir.

Araştırma elde edilen bir diğer sonuç ise sınıf mevcudunun tüm kur düzeylerinde kur sınavlarından alınan puanlar üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu şeklindedir. Bu etkinin en belirgin olduğu kurlar A1, A2 ve C1 kurlarıdır. Sınıf mevcudunun az olduğu sınıflarda Türkçe öğrenmeye başlayan ve devam eden öğrenciler hedef dilin temelini atıldığı ve temel dil kullanımının öğrenildiği A1 ve A2 kurlarında ve yetkin dil kullanıcı olma düzeyine eriştikleri C1 kurunda, sınıf mevcudu kalabalık olan sınıflarda Türkçe öğrenen öğrencilere göre daha yüksek başarı puanları elde etmişlerdir. Bu anlamda, özellikle Türkçe öğreniminin başında ve sonunda sınıfların daha az öğrenci ile oluşturulmasının, öğrenenlerin dil öğrenme başarısının artırılması konusunda destekleyici bir rol üstlenebileceği ileri sürülebilir.

Araştırma kapsamında dil becerileri ve Türkçe öğrenme başarısı ile ilgili ortaya çıkan tüm bu sonuçlar bir arada değerlendirildiğinde, sınıf mevcudunun anlatma becerilerinin gelişimine ve bu beceri alanlarına yönelik başarı puanlarına sınırlı bir düzeyde etki ettiği; anlatma becerilerinin gelişimini, bu beceri alanlarına ait başarı puanlarını, ayrıca sınavlarından alınan Türkçe başarısını gösterir kur puanlarını ise anlamlı düzeyde etkilediği değerlendirilmektedir. Bu sonuçlardan hareketle sınıf mevcudunun hem dil öğrenenlerin başarısını hem de Türkçe öğretiminin niteliğini etkileyen önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

Öğretme-öğrenme ortamının öğrencilerin başarısı, davranışları, motivasyonları, duyuşsal durumları, derse katılım ve tutumları üzerinde çok önemli etkileri vardır (Higgins, Hall, Wall, Woolner & McCaughey, 2005). Sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça öğreticinin öğrenenlerle özel olarak ilgilenebileceği zaman dilimi ve yapacağı bireysel etkinlikler azalmakta, sınıfta disipline aykırı davranışlarda artış olabilmekte, konularla ilgili yeterli örnek vermek zorlaşmakta ve öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimde aksaklıklar görülmeye başlamaktadır (Yaman, 2006). Kalabalık sınıflar, öğrenenlere okuma becerisine ilişkin dönütte bulunma, konuşma etkinliklerinde yeterli süre verme ve öğrenenlerin derse katılımı konularında bir engel teşkil etmekte; sınıftaki sıra düzenini, öğretmen-öğrenci iletişimini ve öğrenme ortamını olumsuz etkilemektedir (Özmat, 2017). Özellikle konuşma ve iletişim etkinliklerinin öne çıkarıldığı ve günümüzde yaygın olarak kabul gören dil öğretim yöntemlerinde kullanılan tekniklerin kalabalık sınıflarda uygulanması konusunda birçok zorluk ortaya çıkmakta ve bu durum öğrencilere ayrılan süreye ve sınıftaki oturma düzenine olumsuz yansımaktadır (Başar, 2003; Çınar, 2004; Şahin,

Üstüner & Korkmaz, 2018). Kalabalık olmayan az sayıdaki öğrencinin bulunduğu sınıflarda dil öğrenen bireyler ise derse katılmaya daha istekli olmakta, daha fazla soru sormakta, kendine daha rahat bir öğrenme ortamı yaratabilmekte, öğretmen ve diğer öğrencilerle daha fazla etkileşimde bulunmakta ve kültürel engelleri daha kolay aşarak heyecan düzeyini daha rahat kontrol altına alabilmektedirler (Harfitt, 2012; Wang & Finn, 2000). Türk alan yazınında da, özellikle İngilizce ve Fransızcanın yabancı dil olarak öğretimi üzerine yapılan araştırmalarda, yabancı dil öğreticilerinin sınıf mevcutlarının kalabalık olduğunu, bunun yabancı dil öğretimi için uygun olmadığını ve bu durumun öğrencilere bireysel olarak zaman ayırmalarına engel teşkil ettiğini düşündükleri (Çelebi & Yıldız Narinalp, 2020); kalabalık sınıfların öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almayı zorlaştırdığı (Sevinç, 2006); kalabalık mevcutların öğrencilerin derse katılımını ve dil öğrenim başarılarını olumsuz etkilediği (Aküzel, 2006); öğrenci sayısı fazla olan sınıflarda dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinin ve sınıfta iletişim ortamının oluşturulmasının güçleştiği (Günday, 2007) ifade edilmektedir.

Kalabalık ve kalabalık olmayan sınıf büyüklüklerinin eğitim-öğretim sürecine etkisi ile ilgili Amerika-Tennessee’de 4 yıl süren PROJECT STAR isimli deneysel projede, küçük sınıflardaki öğrenenlerin tüm yıllarda kalabalık sınıftaki öğrenenlerden daha başarılı oldukları; bu öğrencilerin öğrenme etkinliklerine daha fazla çaba harcama, daha fazla söz hakkı ve inisiyatif alma, daha az yıkıcı ve dikkatsiz davranma gibi davranışları sergiledikleri (Finn & Achilles, 1999); anlamlı başarı farkının ise 13-17 kişilik sınıflardaki öğrenenler ile 22-26 kişiden oluşan sınıflardaki öğrenciler arasında ortaya çıktığı (Zurawsky, 2003) rapor edilmiştir. Bu araştırmada da benzer bir sonuca ulaşılmış, başarı farkının 15’den az mevcutlu sınıflarla 20’den fazla mevcutlu sınıflar arasında olduğu anlaşılmıştır.

Yabancı/ikinci dil öğretimi sınıflarının mevcutları çerçevesindeki yabancı kaynaklara bakıldığında, Amerika’daki Modern Language Association (MLA) isimli kuruluşün kılavuzunda, kolej düzeyinde İspanyolca öğretimine başlanacak kurslarda üst limit olarak 20 öğrenci bulunabileceği, ancak en etkili ve ideal sonuçları alabilmek için uygun olan sayının 12 öğrenci olduğu belirtilmiştir (MLA, 1966). Yine Amerika’da hükümet destekli bir kuruluş olan Foreign Service Institute (FSI) tarafından uygulanan ve özellikle diplomatlara yönelik olan yoğun dil öğretimi programında (1957), farklı sayılardaki denemeler sonucunda ikinci dil öğreniminin en ideal, en hızlı ve en etkili şekilde 6 kişilik sınıflarda gerçekleştiği anlaşılmıştır. Monterey’de bulunan Defense Language Institute West Coast Branch (DLIWC) tarafından Fransızca, Korece, Rusça, Çince, Almanca, Macarca, Japonca ve Farsça dillerinin öğretimi sürecinde gerçekleştirilen bir dizi deneme sonucunda (1964), farklı dillerde farklı sonuçlar olmakla birlikte genel olarak en ideal öğrenmelerin sınıf mevcudu 5 ile 9 arasında olan sınıflarda ortaya çıktığı anlaşılmıştır. Yine aynı kuruluşün çatısı altında 2008 yılında yürütülen bir araştırmada 5-6 öğrenciye azaltılmış olan sınıflarla bu kurumda standart öğrenci sayısı olarak kabul edilen 9-10 kişilik sınıfların Arapça, Çince ve Korece başarıları karşılaştırılmış; araştırma sonunda öğrenci sayısı azaltılan gruptaki öğrencilerin okuma, dinleme ve konuşma becerilerinde daha yüksek bir yetkinliğe ulaştıkları (Yi, 2008) belirlenmiştir. Japonya, Tayland, Cezayir, İran gibi ülkelerde İngilizce öğretimi yapılan sınıflardaki mevcudun İngilizce öğrenme başarısına etkisinin araştırıldığı çalışmalarda (Torkil,

1994; Khazaei, Zadeh & Ketabi, 2012; Aoumeur, 2017; Todd, 2012) da dil öğrenim başarısı ile sınıftaki öğrenci sayısı arasında negatif yönlü bir korelasyon olduğu; sınıf mevcudunun öğrenenlerin iletişim kurma istekliliğini etkilediği ve küçük sınıflardaki öğrenenlerin iletişim kurma konusunda daha istekli oldukları ortaya çıkarılmıştır. Türkiye’de ise İngilizce öğretmenlerinin sınıf mevcutları ile ilgili görüşlerinin araştırıldığı bir çalışmada (Şahin, Üstüner & Korkmaz, 2018) ise ideal yabancı dil öğretimi sınıflarının 20’den az olması gerektiği belirtilmiş, öğretmenlerin en çok 15 kişilik sınıfların uygun bir dil öğretim çevresi yaratacağını düşündükleri rapor edilmiştir. Alan yazındaki araştırmalardan elde edilen bu sonuçlar, bu çalışma çerçevesinde ulaşılan sonuçları destekler niteliktedir.

Hedef dildeki anlaşılabilir dil girdisinin ve olumlu-olumsuz geri bildirimlerin miktarı dil edinimi ile doğrudan ilişkilidir. Bu iki etkenin nicelik ve nitelik olarak geliştirilebilmesi için kalabalık olmayan sınıflar ideal bir eğitim ortamı yaratır (Doughty & Long, 2003). İdeal eğitim ortamı yaratmayla ilgili zorlukların aşılması sayıca küçük sınıflarda kalabalık sınıflara göre daha kolaydır (Glass, Cahen, Smith & Filby, 1982). Öğretmen ve öğrenciler arasında etkileşim sınıf mevcudu az olduğunda artıp gelişir, öğrencilerin etkinliklere katılımı çoğalır ve bu sayede öğrenmeye yönelik olumlu tutum oluşur (McCluskey, 2002). Öğrenme ve öğretme süreci, yabancı-ikinci dil öğretiminin doğası, bu süreçte etkinliklere ve bu etkinliklerde öğrenenlere ayrılabilir süre, öğretim ortamının yarattığı atmosfer ve öğrenen psikolojisi gibi hususlar da sınıf mevcudundan doğrudan etkilenir.

Yukarıda verilen tüm bu araştırma sonuçları ile alan yazın bilgisi dikkate alındığında, Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme başarılarını geliştirmek, temel dil becerilerindeki gelişimlerini hızlandırmak ve desteklemek, onlara bireysel olarak daha fazla süre ayırabilmek, öğrenme etkinliklerinde yeterli alıştırma yapma fırsatı tanıyabilmek, bireysel farklılıklarının, farklı zeka türlerinin ve farklı öğrenme stillerinin dikkate alındığı etkinlikleri sürece dahil edebilmek, kullanılan yöntem ve teknikleri çeşitlendirebilmek, sınıftaki iletişimi kuvvetlendirmek, öğretici-öğrenen ve öğrenen-öğrenen etkileşimini artırabilmek, öğrenenlere daha fazla konuşma süresi verebilmek, başta yazma olmak üzere tüm dil becerilerinde geri bildirimlerin sayısını ve niteliğini artırabilmek için şu anda 20 civarında olan Türkçe öğretim sınıflarındaki öğrenci sayısının azaltılması yerinde olacaktır. Merkezlerde genel olarak bir ders saatine 40 dakika ayrıldığı hesaba katıldığında, öğrenenlere bireysel olarak ayrılabilir süreyi teoride 2 katına çıkarabilmek için sınıfların 10’ar öğrenci ile oluşturulmasının ideal olduğu düşünülmektedir. Bu uygulama, öğrenme başarısı üzerinde yaratacağı olumlu etkinin yanı sıra ayrıca, yabancılara Türkçe öğretimi alanında ek istihdam oluşturulmasını da sağlayacaktır.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Çalışmada çıkar çatışmasına yol açacak herhangi bir husus bulunmadığını ve araştırmanın tüm süreçlerinde etik kurallara uyulduğunu beyan ederim.

Kaynakça

Akuzel, G. (2006). *İlköğretim 4-8. sınıflarda yabancı dil öğretimindeki başarısızlık nedenlerinin incelenmesi: Adana Örneği*. (Tez no: 206076). [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

- Aoumeur, H. (2017). The impact of class size on teaching and learning English as a foreign language: the case of the department of English at Abdelhamid Ibn Badis University. *Arab World English Journal*, 8(2), 349-361. <https://doi.org/10.24093/awej/vol8no2.25>
- Başar, H. (2003). *Sınıf yönetimi*. Anı Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel davranışın yönetimi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelebi, M. & Yıldız Narinalp, N. (2020). Ortaokullarda İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(27), 4975-5005. <https://doi.org/10.26466/opus.704162>
- Çınar, O. (2004). Kalabalık sınıfların öğretmen ve öğrenciye etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı* (6-9 Temmuz, 2004), İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.
- Defense Language Institute West Cost Branch (1964). *Final report on students' progress in the experimental class GE 6-71*. Unpublished internal DLIWC correspondence from Director WASED to Academic Advisor.
- Doughty, C., & Long, M. H. (2003). Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning. *Language Learning and Technology*, 7(3), 50-80.
- Finn, J. D., & Achilles, C. M. (1999). Tennessee's class size study: Findings, implications, misconceptions. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(2), 97-109. Erişim Adresi: https://www.fsb.muohio.edu/lij14/411_read_classsize.pdf
- Foreign Service Institute (1957). *The intensive method at FSI*. Foreign Service Institute, Department of State, Washington.
- Glass, G., Cahen, L., Smith, M. L., & Filby, N. (1982). *School class size: Research and policy*. Beverly Hills, Calif: Sage Publications.
- Günday, R. (2007). Yabancı dil öğretiminde başarısızlığa neden olan etmenler üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 175, 210-229.
- Harfitt, G.J. (2012). Class size and language learning in Hong Kong: The students' perspective. *Educational Research*, 54(3), 331-342.
- Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P., & McCaughey, C. (2005). *The impact of school environments: A literature review*. Design Council.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Khazaei, Z. M., Zadeh, A. M., & Ketabi, S. (2012). Willingness to communicate in Iranian EFL learners: The effect of class size. *English Language Teaching by Canadian Center of Science and Education*, 5(11), 181-187. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n11p181>
- Korkmaz, A. (2007). Sınıf organizasyonu. İçinde L. K. (Ed.) *Sınıf yönetimi* (s. 267-284). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- McCluskey, N. (2002). *Sizing up what matters*. Center for Education Reform, 71, 180-201.
- Memiş, M. R. (2016). Yabancı dil öğretiminde eğitim ortamı ve kültür aktarımı. *Turkish Studies*. 11(9), 605-616. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9506>

- Memiş, M. R. (2019). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin okuduğunu anlama yeterliklerinin eş değeri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 253-265. <https://doi.org/10.7822/omuefd.521301>
- Memiş, M. (2021). *Yabancılar Türkçe öğretiminin güncel sorunları*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Mertler, C. A., & Vannatta, R. A. (2005). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation*. Pyczak Publishing.
- Modern Language Association (1966). Guidelines for teacher education programs in modern foreign languages-an exposition. *The Modern Language Journal*, (6), 56.
- Özmat, D. (2017). *İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörler*. (Tez No: 483363). [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Pallant, J. (2016). *Spss kullanma kılavuzu – Spss ile adım adım veri analizi*. (Çev. Balcı, S. & Ahi, B.) Anı Yayıncılık.
- Ridling, Z. (1994). The effects of three seating arrangements on teachers' use of selective interactive verbal behaviors. *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA, (Nisan 4-8, 1994). Erişim Adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED369757.pdf>
- Sevinç, K. (2006). *İlköğretim okullarında İngilizce öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi: Diyarbakır örneği*. (Tez No: 204343). [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Şahin, M., Üstüner, M., & Korkmaz, C. (2018). İngilizce öğretmenlerine göre ideal dil öğrenme yaşı ve dil sınıfı mevcudu. *International Journal of Language Academy*, 6(2), 281-301.
- Todd, R. W. (2012). The effects of class size on English learning at a Thai university. *International Association of Research in Foreign Language Education and Applied Linguistics*, 1(1), 80-88.
- Torkil, C. (1994). Large classes and their influence on language teaching. *Journal of Hokusei Junior College*, 30, 121-129.
- Ustabulut, M. Y. (2020) *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yansıtıcı düşünme becerileri*. Hiperyayın.
- Wang, M. C., & Finn, J.D. (2000). *How small classes help teachers do their best*. Philadelphia: Temple University Center for Research in Education.
- Yaman, E. (2006). Eğitim sistemindeki sorunlardan bir boyut: Büyük sınıflar ve sınıf yönetimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 261- 274.
- Yi, H. (2008). The effect of class size reduction on foreign language learning: A case study. *Language and Linguistics Compass*, 2(6), 1089-1108.
- Zurawsky C. (2003). *Research points: Essential information for education policy. Class size: Counting students can count*. American Educational Research Association, Washington DC. Erişim Adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497644.pdf>

Extended Abstract

Trying to learn a language as foreign or second language has its own challenges and there are many individual, social, environmental and educational factors such as that

affect the success of this process. These factors can be listed as teaching and learning objectives, where the target language is being taught, the status and place of the target language in that country and its education system, teacher qualifications, the role of the teachers in the classroom, adopted approach for language teaching, methods and techniques, curriculum, the time allocated for teaching the target language, textbooks, selection process of the textbooks, the number and quality of additional resources and materials, assessment and evaluation system and adequacy of the exams, the environment where the training takes place and the type of teaching (formal/non-formal - face to face/online), organization of the educational environment, class size, the vision and role of the administration, training of the language learning strategies and the role assigned to these strategies in the teaching process, goals and needs of the learners, their age and gender, the level of interest, attitude, anxiety and motivation of the target audience, psychological states of learners and their readiness, previous learnings and intelligence capacity of the learners. While some of these factors that determine the success of the education can be controlled, improved and regulated, it is not possible to make a real improvement in some of them.

When an evaluation is made taking into account the factors that have an impact on the regulation of the educational environment in Turkish teaching centers, it can be said that there is no significant problem regarding lighting, temperature, noise, cleanliness, appearance and equipment however the problems related to the seating arrangement and class size. The seating arrangement and the number of learners in the classrooms reflect the educational approach of the institution where Turkish teaching is provided and factors such as physical capacity, economic concerns and workforce affect the regulation of these variables. Although there are many studies in the world literature that the seating arrangement and especially the number of students in the classroom affect the success of learners of different languages as a foreign language, the effects of the class size in the process of teaching Turkish as a foreign-second language are still waiting to be investigated.

In this respect, it is necessary to address the problems encountered in establishing classes within the framework of teaching Turkish to foreigners and to find out whether the number of students in the classes where Turkish learners are affecting their language learning success. In this respect, it is necessary to mention problems encountered in establishing classes in the process of teaching Turkish to foreigners, and to find out whether the number of the students in the classes where Turkish learners are present, affect their language learning achievements. So that the aim of this research which is carried out in the screening descriptive survey model, is specified as to describe the problems encountered in the process of teaching Turkish to foreigners and to reveal the effect of class size on Turkish learning achievement, which is one of these problems. In line with this purpose, based on the observations and experiences of the researcher, the problems related to classroom planning were explained and nine (9) classes and one hundred fifty-seven (157) international students were followed from the A1 level to the end of the C1 level as the sample of the study. In the analysis of the collected data, Kolmogorov-Smirnov test, Kruskal Wallis test, one-way (factored) variance analysis and Tukey analysis were used.

According to the result of the research, it was understood that class size made a meaningful difference by affecting the general Turkish learning achievement clearly; this achievement difference occurred between classes with less than 15 students and classes with more than 20 students; and the effect of class size on achievement is partial in listening and reading skills, and significant in speaking and writing skills.

When all these results regarding language skills and Turkish learning success are evaluated together within the scope of the research, it is understood that the class size has a limited effect on the development of narrative skills and the achievement scores of the learners in these skills; however, it has significant effect on the development of expression skills, the achievement scores of these skill areas, as well as the scores that show the Turkish success in the language level exams. Based on these results, it can be said that class size is an important factor affecting both the success of language learners and the quality of Turkish teaching.

Considering all these research results given above and the knowledge of the literature, to improve the language learning success of Turkish learners, to accelerate and support their development in basic language skills, to allocate more time to them individually, to give them the opportunity to do enough practice in learning activities, to include activities in which different learning styles are taken into account, to diversify the methods and techniques used, to strengthen the communication in the classroom, to increase the interaction between the teacher-learner and the learner-learner, to give more speaking time to the learners, to be able to increase the number and quality of feedback in all language skills, especially in writing, it would appropriate to reduce the number of students in Turkish teaching classes, which is currently around twenty (20). Considering that the Turkish teaching centers generally allocate forty (40) minutes for each lesson, it is considered ideal to have classes with ten (10) students in order to double the time that can be given to learners individually. In addition to its positive effect on learning achievement, this new arrangement will also provide additional employment in the field of teaching Turkish to foreigners.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Çevrim İçi İş Birlikli Görev Tasarlama

Kayhan İnan*

Makale Geliş Tarihi: 25/12/2020

Makale Kabul Tarihi: 27/01/2021

DOI: 10.35675/befdergi.846707

Öz

Bu makalede çevrim içi ortamda uygulanabilecek iş birlikli görevler üzerinde durulmuş ve bazı görev önerilerine yer verilmiştir. Belirlenen ölçütlere göre tasarlanan görevler ile öğrencilerin birbirleri ile konuşmaları, birbirlerini dinlemeleri ve birlikte yazmaları amaçlanmıştır. Hedef dilde üretilen iş birlikli diyalogların öğrencilerin birbirlerinin dil üretimlerini denetlemelerine ve desteklemelerine yardımcı olacağı öngörülmüştür. Makale kapsamında önerilen etkinliklerde öğrencilerin günlük internet kullanımlarından aşına oldukları konular için hedef dili kullanacakları ve bunu yaparken diğer öğrenciler ile içerik ve yapı üzerinde müzakere edecekleri düşünülmüştür. Dilin konuşulduğu ülkeye ve o ülkenin kültürüne ilişkin bilgiler de çevrim içi iş birlikli görevler üzerinden öğrencilere sunulabilir. Ayrıca öğrenciler öğrencilerin yeterli dijital okuryazarlığa sahip olmalarını da göz önünde bulundurmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Çevrim içi dil öğretimi, iş birlikli diyalog, iş birlikli görevler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi

Online Collaborative Task Design in Teaching Turkish as a Foreign Language

Abstract

In this article, as one of these quests, collaborative tasks that can be applied online are emphasized and some task suggestions are given. It is aimed for learners to talk, listen to each other, and write together with the tasks. It was predicted that collaborative dialogues will help learners' support each other's language production. In the activities suggested within the article's scope it was thought that the learners will use the target language for the topics they are familiar with from their daily internet use, and while doing this, they will negotiate with other learners on the content and structure. Collaborative tasks can achieve the goals set by the instructor. Information about the country where the language is spoken, and the culture of that country can be presented to learners through online collaborative tasks. Tutors also should consider that learners must have sufficient digital literacy.

Keywords: Collaborative dialogues, collaborative tasks, online language teaching, teaching Turkish as a foreign language

Giriş

Geleneksel sınıf içi dil öğretim programları 2020 yılı başından itibaren görülmeye başlanan ve etkisini dünyanın her yerinde hissettiren küresel salgın nedeniyle kesintiye uğrama ve bir ölçüde tamamen durma tehlikesi ile karşı karşıya kalmıştır. Bunun üstesinden gelmek için öğretim hızlı bir şekilde çevrim içi ortama aktarılmış

* Amasya Üniversitesi, Amasya, Türkiye, kayhan.inan@amasya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7438-0742 

ve akademik yarıyılın bir şekilde tamamlanması sağlanmıştır. Türkçenin ağırlıkla yüz yüze eğitim üzerinden öğretilmesi ve öğretim yapan kurumların eğitim ve çalışma düzenlerini buna göre tasarlamış olmaları öncelikle kurumların kendilerini gözden geçirmelerini gerektirmiştir. Uzaktan ve çevrim içi dil öğretiminin kendine özgü bir pedagojisinin olması ve öğrencilerin buna yönelik bilgi ve tecrübe eksiklikleri başta bilişim becerilerinin kullanımı açısından problemler doğurmuştur. Öğreticilerin yüz yüze öğretimde kullandıkları yöntemlerin çevrim içi ortamda öğrenciyi etkin kılma, öğrenciler arasında etkileşim sağlama ve zaman yönetimi açısından sorunlar doğurduğu görülmüştür. Benzer şekilde öğrencilerin de dil öğrenmeye yönelik alışkanlıklarının değişmesi onlar için zorlayıcı olmuştur. Sınıf içi etkileşimden mahrum olmak ve etkin katılım gereken uygulamaların eksikliği onları edilgin bir konuma itmiştir.

Süreçte yaşananlar dikkatleri daha önce çeşitli üniversiteler ve Yunus Emre Enstitüsünün yürüttüğü uzaktan Türkçe öğretimi programlarına çekmiş ve yeni girişimlerin önünü açmıştır. Türkçe öğreten kurumlarda yüz yüze eğitim yapılamaması Türkçenin belki de tarihte ilk defa bu kadar yoğun bir şekilde uzaktan ve çevrim içi uygulamalar üzerinden öğretilmesini sağlamıştır. Aynı zamanda özellikle sosyal medya araçları üzerinden öğretici ve öğrencilere yönelik çevrim içi seminerler ve sertifika programları düzenlenmiştir. Ancak bu durum yoğun bilgi sağanağına maruz kalan öğretici ve öğrencilerin kendilerini buldukları bu yeni düzende onlara sağlanan bilgi ve olanaklardan ne derece verim aldıkları tartışmalı hâle gelmiştir. Buna karşın hedef dile ilişkin girdi sağlamada çevrim içi dil öğretim hem öğreticiler hem de öğrenciler tarafından tecrübe edilmiştir. Bu süreçte YouTube videolarının, Instagram canlı yayınlarının, Netflix film ve dizilerinin, ses kayıtlarının birer “girdi sağlayıcıları” (Lempinen, 2020; Wong, 2020) olarak geniş kitleler tarafından kullanıldığı görülmüştür.

Bu gelişmeler çevrim içi ortamda dil girdilerini ve bunun yönetimini öne çıkarmaktadır. Ancak dil öğretiminde etkileşim ve dönüt de hedef dilin gelişimi açısından önemlidir (Long, 1985; Bialystok, 1978; Krashen, 1987). Öğreticilerin girdi kaynaklarını dil öğretimini destekleyecek, öğrencilerin birbirleri ile etkileşimlerini artıracak ve onlara nitelikli dönütler sağlayacak şekilde düzenlemeleri gerekmektedir. Yüz yüze eğitimde olduğu gibi çevrim içi ortamda da hedef dile ait girdilerin işlenip çıktıya dönüşmesi için teknolojinin izin verdiği ölçüde taraflar arasında etkileşime olanak sağlanmalıdır. Bu etkileşim düzeyinin artırılmasında iş birlikli öğrenme yaklaşımına göre tasarlanmış görevler, öğrencilerin değerlendirebileceği seçenekler arasındadır.

Dil öğretiminde iş birliğini temel alan yaklaşımlar öncelikle öğrencilerin bir grup içerisinde birbirinden öğrenmesini amaçlamaktadır. Grup ile beraber öğrencilerin de süreçte rolü bulunmaktadır. Birlikte çalışmanın yanında iletişim kurmak da hedefler arasındadır (Larsen Freeman, 2003). İş birlikli öğrenme yaklaşımının savunucuları, öğrenmede sosyal etkileşimin merkezi rolünü vurgulayan gelişimsel psikolog Lev Vygotsky'nin çalışmalarından büyük ölçüde yararlanır. Öğrenmenin sosyal olarak konumlandırılmış ve gösterge bilim aracılı bir süreç olduğunu savunan Vygotsky (1998) öne sürdüğü yakınsal gelişim alanı içerisinde öğrenmenin ilk olarak kişilerarası düzeyde, ardından bireysel düzeyde

gerçekleştiğini savunur. Yakınsal iletişim alanı içerisinde kişilerin semiyotik araç olarak dili kullandığına işaret eder.

İş birlikli öğrenme, farklı etkileşim türleri yoluyla hedef dil uygulamalarının sıklığı ve çeşitliliğini artırması, etkileşim temelinde dilin edinilmesini kolaylaştırması, dili içerik tabanlı eğitimle bütünleştirme fırsatı barındırması, çok çeşitli müfredat materyallerini sürece dâhil etmesi, sadece öğreticilerin değil öğrencilerin de birbirleri için kaynak görevi görmesi bakımından önemlidir (Richards & Rogers, 2002). İkinci bir dilin edinilmesinin maruz kalınan girdi miktarına bağlı olduğunu öne süren Krashen (1987) öğrenciler arasındaki konuşma ve dinlemeye dayalı etkinliklerin dile ilişkin anlamlı girdiler sağlamada önemli olduğuna dikkat çeker. Buna göre akranlar arasında konuşma ve konuşulanı dinlemeye dayalı bir etkileşim, öğrencilerin karşılıklı olarak anlam üzerinde müzakere etmeleri için fırsat yaratmaktadır. Anlamın müzakere edilmesi anlaşılır girdinin alınmasını ve işlenerek çıktıya dönüşmesini sağlamaya yardımcı olur. Sosyokültürel yaklaşım çerçevesinde Swain (2000), çıktıların öğrenmedeki rolünü açıklarken iş birlikli diyalog kavramını ortaya atmıştır. İş birlikli dil öğretimi yaklaşımı içerisinde değerlendirilen iş birlikli diyalog, herhangi bir konuda dil öğrencilerinin problem çözme ve bilgi oluşturma ile meşgul oldukları diyalog şeklinde tanımlanmaktadır. Öğrencilerin birbirleri ile etkileşim sırasında ürettikleri bu diyaloglar onların birbirlerinden dile ilişkin yeni bilgiler öğrenmelerini ve bildiklerini tekrar etmelerini sağlar. Diyaloglar aracılığı ile öğrenciler konuşma ve dinleme yolu ile anlamı zihinlerinde yeniden yapılandırır. Böylece iş birlikli diyalog içerisinde öğrenciler amaçlanan anlamı nasıl daha iyi şekilde ifade edeceklerini bulmak için sorular sorarak, tartışarak ve yardımlaşarak birbirlerini destekleyici bir iskele inşa ederler.

Destekleyici iskele, Tavakkoli (2012) tarafından öğrencinin öğretim sürecinde tamamlaması gereken etkinlik ve görevlerde yetkinliğini aşan durumlar için diğer akranlarından destek alması olarak tanımlanmaktadır. Bu destek daha çok bir diyalog içerisinde karşılıklı konuşma ve soru-cevap şeklinde olabilir. Soruyu basitleştirme, cümlelerin bir bölümünü kurarak öğrencinin tamamlamasını sağlama, daha yavaş konuşma, görseller kullanma destekleyici iskele stratejileri içinde yer almaktadır. Gibbons'a (2015) göre destekleyici iskele, yardımdan çok, öğrencinin daha sonraki aşamada benzer bir durumla karşılaştığında ne yapması gerektiğini göstermektir. Riazı ve Rezaii (2010) bu noktada öğretici kadar akranların kılavuzluğunun da hedefe ulaşmak üzere karar almada ve problem çözümede yararlı olduğu belirtir. Akranlar arası gerçekleştirilen destekleyici bir iş birlikli diyalogun dil öğrenimi için Krashen'in (1987) işaret ettiği anlamlı girdilerin sağlanmasında bir kaynak olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Swain & Lapkin, 2002; Watanabe & Swain, 2007). Bu araştırmalar iş birlikli diyalog içerisinde öğrencilerin ürettikleri dil hakkında konuştuklarına, birbirlerinin dil kullandıklarına, sorguladıklarına, kendilerini ve başkalarını düzelttiklerine işaret etmektedir.

Bu araştırmalar ışığında öğrencilerin gerek akranları gerek öğreticileri ile anlamlı ve destekleyici bir faaliyetin parçası olmalarında iş birlikli görevlerin kullanılabilceği düşünülmektedir. Swain (2000) iş birlikli görevleri birlikte çalışma, ürün ortaya koyma, hedef dildeki biçim ve içerik üzerinde düşünmeyi başlatan bir

adım olarak nitelendirmektedir. Bu çerçevede iş birlikli görevler, öğrencileri ortaya çıkacak ürünün üretimi üzerinde ortak bir sorumluluk ve sahiplenme duygusu geliştirmelerini teşvik edecektir.

İş birlikli dil öğretimi ile ilgili araştırmalara bakıldığında bunların ağırlıkla Türkçenin dışındaki dillerin öğretimine yönelik olarak yürütüldüğü görülmektedir. Konuyu Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi açısından inceleyen araştırmalar az da olsa mevcuttur. Varışoğlu (2013) ve Ekinci (2018) yazma becerisinin geliştirilmesinde iş birlikli dil öğretiminin kullanımını araştırmıştır. Bölükbaş (2014) Jigsaw-IV tekniğinin temel zamanların öğretimindeki etkisini araştırmıştır. Sözü edilen araştırmalar yüz yüze dil öğretimine yönelik olsa da Başkaya ve Tursunovic'in (2017) makalesi çevrim içi iş birlikli dil öğretiminde kullanılabilir bir araç olarak Padlet uygulamasını tanıtmaya açısından diğerlerinden ayrılır. Çevrim içi ortam ve iş birlikli görevler bağlamında Türkçe öğretimine yönelik yeni koşulları göz önünde bulunduran bir çalışmanın da yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu makalede de çevrim içi dil öğretiminde iş birlikli görevlerin kullanılmasına ilişkin bilgilere ve etkinlik önerilerine yer verilmesi amaçlanmıştır.

İş Birlikli Dil Öğretiminde Görevler

Öğretici ve öğrencinin katılımı ile ders içinde ve dışında yer verilecek görevleri, Nunan (1989) dil öğrenme sürecini ilerletmek için öğrencilere dil sınıfında yapmaları için verilen her türlü etkinlik olarak tanımlamaktadır. Görevler, öğrencilerin amaca yönelik olarak etkileşim kurma ve müzakere etme süreçlerini işletmesi ile dilin kazanılmasını sağlar. Bu bakımdan görevler iki veya daha fazla katılımcı arasında anlamlı bir etkileşimin gerçekleştiği bir zemin sunmaktadır. Böylece öğrenciler kelime ve cümlelerin yapı ve anlamları üzerinden tartışarak dilin işleyişini kavrar. Cook'a (2001) göre öğretimin göreve dayalı planlanması derslere geniş katılım ve öğretici açısından daha fazla rehberlik etme olanağı yaratarak hedef dilde iletişim becerisini geliştirir.

Ellis (2003), doğru ve uygun öğrenme içeriğinin anlamlı bir şekilde aktarılıp aktarılmadığını değerlendirmek için görevlerde dilin pragmatik boyutları üzerinde durur. Bu nedenle görevler anlamlı üretimde bulunmayı öncelendirir. Bir görev, dilin gerçek yaşamda kullanıldığı şekline doğrudan veya dolaylı olarak benzerlik gösteren sonuçlar üretmelidir. Görevler diğer dil etkinlikleri gibi becerilerin birlikte kullanımını ve çeşitli bilişsel stratejileri içerebilir.

Görevlerin türü, kapsamı, planlanması ve uygulanmasında çeşitli modeller ortaya konulmuştur. Bu noktada Ellis (2003) görevlerin genel çerçevesini tür, önem, dilsel ve bilişsel karmaşıklık, öğreticiye bağlı etkenler ve öğrenciye bağlı etkenler başlıkları ile çizmiştir. Bu çerçeveye göre görevler rol yapma ve canlandırmadan oyun ve bulmacalara kadar günlük yaşam ile ilgili farklı türlerde olabilir. Görevler dil öğretiminin tamamını veya bir kısmını kapsayacak şekilde uygulanabilir. Aynı zamanda görevlerin içeriği öğrenciler için dil bilimsel ve bilişsel boyutları kapsayacak şekilde bütünleşik bir organizasyona sahip olabilir. Görevin dil bilimsel karmaşıklığı öğrencinin dile ilişkin bilgileri ve dilin kullanımına yönelik yeterliklerini kullanmasını gerektirirken, görevin bilişsel karmaşıklığı öğrencinin diğer alanlardaki bilişsel yeterliklerini de kullanmasını gerektirmektedir. Öğreticiye

bağlı etkenler görevde öğreticinin rolünü ve sağlayacağı desteği içerirken öğrenciye bağlı etkenler ise bireysel özellikleri ve öğrenme stilleri ile ilgilidir. Benimsenen yaklaşım ve belirlenen hedefler görevin türüne karar verilmesinde etkiliyken öğrenciye bağlı etkenler ile görevin karmaşıklığı görevin uygulanabilirliğinde söz sahibidir.

İş birlikli görevlerde benimsenen genel yaklaşım, küçük gruplar hâlinde örgütlenen öğrencilerin öğrenme gerçekleşene kadar birlikte çalışması şeklindedir (Çubukçu, 2012). Bu bağlamda teknolojinin sunduğu olanaklar dil öğretiminde iş birlikli görevlerin çevrim içi ortama aktarılarak yürütülebileceğini akla getirmektedir. Gonzales Lloret (2020) teknoloji aracılı iş birlikli görevlerin çevrim içi öğrenmenin önemli bir bileşeni olan grup etkileşimini kolaylaştıracak ve öğrenciler arasında bir topluluk hissi oluşturmaya yardımcı olacak sağlam bir tasarım çerçevesi sağlayacağına işaret etmektedir.

Teknoloji Temelli İş Birlikli Görev Ölçütleri

Chapelle (2001) 21. yüzyılda ikinci dil öğretimi ve öğrenimi ile ilgilenen herkesin, dil edinimine yönelik teknoloji temelli görevlerin doğasını kavraması gerektiğine işaret etmektedir. Chapelle, öğreticileri bilişim teknolojilerini nasıl daha etkili kullanacaklarını ve bundan nasıl üst düzey verimin alacaklarını düşünmeye davet etmektedir. Ona göre öğretici ve öğrenciler daha fazla teknolojiden yararlandıkça, teknoloji aracılı görevlerin geliştirilmesi ve kullanılmasında daha fazla seçenek üretilecektir. Gruba (2004) ilk dönemde çevrim içi öğretimde kullanılan görevlerin beklenen etkiyi vermediğine dikkat çekerek, yeni şartlara uygun görev tasarlama ölçütlerinin belirlenmesi gerektiğine değinmektedir.

Chapelle'in (2001) bilgisayar destekli dil öğretimi için belirlediği ölçütleri çevrim içi video konferans görevlerine uyarlayan Wang (2007) görevlerin uygulanabilirlik, dil öğretimi potansiyeli içerme, öğrenciye uygunluk, dış dünya ile uyumluluk ve olumlu duyuşsal etki başlıklarına göre tasarlanması gerektiğini belirtmiştir. Doughty ve Long (2003), etkinlik, girdi, öğrenme süreci ve öğrenci başlıkları altında ona yakın ölçüt belirlemiştir. Etkinlik başlığı altında görevlerin etkinlikler içinde yer alması ve öğrenmeyi desteklenmesi ele alınmaktadır. Girdi başlığı altında görevin özgün ve anlamlı girdi içermesi üzerinde durulmuştur. Öğrenme süreci en geniş kapsama sahip başlıktır. Bu başlık görevlerin işleme sürecinde dönüt ve düzeltmeyi, yapıya odaklanmayı ve iş birlikli öğrenmenin desteklenmesini içermektedir. Öğrenci başlığı ise öğrencilerin özellik ve ihtiyaçları ile ilgilidir.

Hampel (2010), Ellis'in (2003) belirlediği görev türü, görevin önemi, dil bilimsel ve bilişsel karmaşıklık, öğretici ve öğrenci ölçütlerine Oxford'un (2006) görev ölçütlerinde yer alan hedef, girdi, öğretim koşulları, yöntem ve beklenen çıktılar başlıklarını ekleyerek çevrim içi öğretimde kullanılması düşünülen görevlerin hazırlanma ve işleme süreçlerine ilişkin kapsamlı bir liste hazırlamıştır. Hampel, özellikle Oxford'un belirlediği görev ölçütlerinden girdi ve çıktı kavramlarının üzerinde durmuştur. Bunun yanında girdilerin çıktıya dönüşmesinde öğretim koşullarının etkili olabileceğine, bunun da etkileşim, bilgilerin paylaşılması ve iş birliği ile sağlanabileceğine dikkat çekmektedir.

Gonzales Lloret (2020) ise çevrim içi dil öğretiminde yararlanılacak görevlerin tesadüfi öğrenmeler de içerecek şekilde anlama odaklanması, iletişimi zorunlu kılacak hedeflerinin olması, öğrenci merkezli olması, biçim-işlev-anlam üçlüsünü kapsayacak şekilde gerçek dünya ile ilişkili olması ve doğrudan deneyimlere açık olması gerektiğini belirtmektedir. Bu ölçütlere çevrim içi görevlerin gerçek iş birliği ve etkileşimi teşvik etmesini de eklemektedir.

Araştırmacılar tarafından çevrim içi dil öğretiminde kullanılabilecek görevlere ilişkin ölçütler incelendiğinde şu noktalarda ortaklıkların bulunduğu görülmektedir:

1. Görevler dil öğretiminin hedeflerine yönelik olmalıdır. Görevler dil öğretiminin başında belirlenen hedeflere ulaşılmasında bir araçtır. Bu nedenle hedeflerden ayrı olarak planlanması düşünülemez. Öğretimde görevler iletişimsel becerileri geliştirmek, iş birliğini sağlamak, topluluk bağı oluşturmak gibi hedeflerde kullanılabilir.

2. Görevler öğrenme için anlamlı ve zengin girdiler içermelidir. Her görevin dil öğretiminde bir anlamlı girdi kaynağı olduğu söylenebilir. Ancak her girdinin dil öğretimi açısından değeri aynı olmamaktadır. Bu noktada anlamlı girdilerin sunulması ve öğrenci tarafından işlenmesi gerekmektedir. Anlamlı girdi, kazandırılması gereken anlam veya yapıya ilişkin öğrenme fırsatları içeren girdilerdir. Öğreticinin girdi sağlama konusunda seçici olması ancak bunu yaparken girdilerin özgün değerini azaltmaması gerekmektedir.

3. Görevler gerçek dünya ile ilişkili olmalıdır. Görevler, dil öğretiminde ortaya konulan yapıların öğrenciler tarafından iletişimsel ve işlevsel amaçlarla kullanılmasını sağlamalıdır. Bu bağlamda doğrudan dil bilgisi öğretimine yönelik bir görevin tasarlanması yerine bu bilginin kullanılabileceği gerçek dünyaya ilişkin bağlamın da verilmesi hedeflenmelidir.

4. Görevler yansıtıcı çıktılar içermelidir. Bir görev doğrudan deneyimler yoluyla öğrenmeyi sağlarken bunun öğrencinin yaşamında da kullanılması ve öğrenciye olumlu bir etki bırakması hedeflenmelidir. Bu süreçte öğrencilerin çevrim içi tartışmalara katılımı, yorumlar yazması ve video hazırlaması birer çıktı olarak ele alınacağı gibi onların öğrenimlerinde özerkliklerini güçlendirmeleri, ilgi ve güvenlerini artırmaları da birer çıktı olarak değerlendirilir.

5. Görevler iş birliği ve etkileşim fırsatları barındırmalıdır. Görevler etkileşimi ve iş birliğini teşvik edecek şekilde planlanmalıdır. İş birlikli görevlerin gerçekleştirilmesinde öğrencilerin anlam ve yapı üzerine müzakere etmeleri, bilgilerini tekrarlamaları ve akranlarından öğrenmeleri sağlanmalıdır. Bu noktada iş birlikli görevlerde öğrenciler arasındaki iletişim, onların destekleyici iskele inşa etmelerine ve kademeli olarak öğrenen özerkliğini geliştirmelerine yardımcı olacaktır.

6. Görevler öğrencinin özelliklerine uygun olmalıdır. Öğrencilerin ihtiyaçları ve istekleri ile görevler arasında doğrudan bir ilişki olmalıdır. Görevlerde öğrencilerin dil yeterlikleri, teknolojik okuryazarlıkları, yaşadıkları çevre ve öğrenme tercihleri göz önünde bulundurulmalıdır. Görevlerin hazırlanmasında ve görevlerde öğrenciye biçilen rollerde esneklik ve çeşitlilik sağlanmalıdır.

Çevrim İçi İş Birlikli Görevlerde Teknolojinin Kullanımı

Teknolojik araçların iş birlikli görevlerde kullanılması pek çok araştırmaya konu olmuştur (Tudini, 2003; Sotillo, 2006; Lund, 2008; Wang & Chen, 2012). Sosyal mesafenin gerektiği, öğretimin uzaktan eğitim araçları ile sürdürüldüğü durumlarda ise görevlerin birlikte çalışmaya olanak tanıyan araçlara hızlı bir şekilde uyarlanması gerekmektedir. Çevrim içi iş birlikli görevler teknoloji ile dil becerilerinin, kültür ve dünya bilgisinin birlikte kullanılmasına yardımcı olur. Bu noktada teknolojik araçların etkin kullanımı görevin bir parçası olabileceği gibi, bu araçlar görevin gerçekleşmesine aracılık da edebilir. Bu nedenle öğretici ve öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeyi görevin hedeflerine ulaşmasında belirleyicidir. Öğreticilerin sahip olması gereken temel teknolojik yeterliklere bakıldığında (Hauck & Stickler, 2006; Kessler 2006; Douglas, 2011; Sun, 2011) güncel yazılım ve uygulamaları takip etme, bunlar üzerinden içerik geliştirme, yazılım ve donanım kaynaklı temel sorunları gidermeyi bilme, kullanılan araçların güçlü ve zayıf yanlarını bilme, öğrenciye bu araçlar hakkında rehberlik etme ve günlük yaşamında da teknolojik araçları kullanabilme öne çıkmaktadır. Benzer şekilde öğrencilerin de öğrencilerden de günlük yaşamlarında teknolojik araçları kullanma yeterliğine ve bunları kullanmaya ilişkin olumlu bir tutuma sahip olmaları beklenmektedir.

Son (2010), öğretici ve öğrenenlerin kullanabilecekleri çevrim içi araçları on iki başlık altında sınıflandırmaktadır. Bunlar öğretim ve yönetim sistemleri, iletişim, gerçek ve sanal dünya, sosyal ağ, blog ve vikiler, sunum, kaynak paylaşımı, İnternet sitesi oluşturma, etkinlik üretme, arama, sözlük ve yardımcıları olarak sıralanmaktadır. İhtiyaç ve hedefler kullanılacak araçların birincil belirleyicisidir. Belirlenen araçlara göre görevler türetileceği gibi, hazır görevlerin de araçlara uyarlanması mümkündür. Görevler çok boyutlu, birçok aracın kullanıldığı, büyük bir proje olarak tasarlanabileceği gibi, daha dar kapsamlı ve kısa süreli olarak da tasarlanabilir. Her katılımcının katkıda bulunması, grup üyeleri ve gruplar arasında etkileşimin sağlanması iyi bir görev için şarttır. Yazının devamında çevrim içi dil öğretiminde küçük gruplara (4-5 kişi) yönelik iş birlikli görev önerileri yer almaktadır.

Küçük Gruplar için İş Birlikli Görev Önerileri

İş birlikli görevler öğrencilerinin tamamını kapsadığı ve eşit katılımlı olduğu takdirde öğreticinin öngördüğü hedeflere ulaşabilir. Görevin yerine getirilmesinde öğrencilerin birbirleri ile kurdukları iletişim ve öğreticinin dönütleri de sürecin bir parçasıdır. Kişiler arasındaki fiziki mesafenin getirdiği iletişim sınırlılıklarının aşılmasında video konferans programlarından yararlanılır. Bunun yanında katılımlı metin ve grafik üretmeye izin veren uygulamalara da başvurulabilir. Sürece daha fazla esneklik kazandırılmasında eş zamanlı etkileşimin yanında eş zamansız etkileşime de izin verilir.

Aşağıda çevrim içi ortamda Türkçe öğretimine yönelik küçük gruplar için iş birlikli görev önerileri yer almaktadır. Görevlere ilişkin kazanımlar ve hedefler Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni uyarınca belirtilmiştir. Görevler günlük internet kullanımı göz önünde bulundurularak tasarlanmıştır. Görevlerin tasarlanmasında öğrencilerin birbirleri ile Türkçe sözcüklerin anlamlarını ve

kullanılacak dil bilgisi kalıplarını müzakere etmeleri yani iş birlikli diyalog çerçevesinde etkileşime girmeleri amaçlanmıştır.

Tablo 1.

İnternette Hesaplı Alışveriş

Düzy: A2

Beceriler: Konuşma, okuma ve yazma

Konuşma: Fazla çaba sarf etmeden basit, rutin bilgi alışverişinde bulunabilir. Sınırlı sayıdaki takip edici soruların üstesinden gelebilir.

Okuma: Listelerdeki belirli bilgilerin yerini bulabilir ve gerekli bilgiyi ayırt edebilir.

Yazma: Bir dizi basit tümleçleri ve cümleleri “ve”, “ama”, “çünkü” gibi basit bağlaçlar kullanarak yazabilir.

Araçlar: Skype/Zoom, Google belgeler ve Türkçe alışveriş siteleri (N11, Trendyol, Amazon, Gittigidiyor, Hepsiburada)

Grubu oluşturan öğrencilerden alışveriş sitelerini inceleyip ihtiyacı ve bütçeyi göz önünde bulundurarak en uygun ürünü önermeleri istenir. Ürünün seçiminde öğrencilerin ürüne ait fiyatları karşılaştırmaları, yorumlara bakmaları, ödeme seçenekleri ve gönderim süresini de değerlendirmeleri beklenmektedir. Öğrenciler bir video konferans programı yolu ile birbirleri ile iletişime geçer ve alışveriş sitesi üzerinden gerekli ürünü aramaya başlar. Bu aşamada öğrenciler yorumları okur, satıcının ve ürünün özelliklerini inceler, birbiri ile ilişkili sözcüklere bakar. Alınacak ürün belirlendiğinde, verilen kararın gerekçeleri Google belgelere yazılarak ortak bir metin oluşturulur ve öğreticiye gönderilir. Öğretici okuduğu ileti üzerinden ürün ile ilgili sözlü sorular sorarak öğrencilerin gerekçelerini açıklamasını ister.

Tablo 1’de yer alan birinci görevde hava durumuna göre kıyafet satın almak, ev veya araba kiralamak, verilen karakter özelliklerine göre hediye seçmek gibi günlük internet kullanımına yönelik bir tema belirlenmiştir. Ayrıca bu görevde daha fazla dönüt sağlamak için öğrencilerden gerçekleştirdikleri grup görüşmesinin kayıtlarını göndermeleri de istenebilir. Bu kayıtlar üzerinden dönütler sözlü ve yazılı olarak sağlanabilir.

Tablo 2.

Antalya’da Unutulmaz Tatil

Düzy: B1

Beceriler: Konuşma, dinleme, okuma ve yazma

Dinleme: Sorulara çözüm olarak veya nereye gidilecek, ne yapılacak, bir olay nasıl düzenlenecek gibi pratik sorulara ait kendi fikirlerinin ve tepkilerinin anlaşılır olmasını sağlayabilir.

Konuşma: Gezi, konaklama, yeme ve alışveriş gibi günlük yaşamın genel özellikleriyle baş edebilir.

Okuma: Mektuplar, broşürler ve kısa resmî belgeler gibi günlük malzemelerdeki ilgili bilgiyi bulabilir ve anlayabilir.

Yazma: Önemli olduğunu düşündüğü noktaları anlaşılır bir biçimde aktaran, arkadaşlarına, hizmetlilere, öğretmenlere ve günlük hayatının bir parçası olan diğer insanlara derhal gerekte olan basit bilgileri ifade eden notlar yazabilir.

Araçlar: Skype/Zoom, Google belgeler, Türkçe otel ve tatil siteleri (Trivago, Tatilsepeti, Odamax)

Gruptaki öğrencilere yapılan bir çekiliş sonucu Antalya’da on günlük konaklamayı içeren bir tatil ve on bin lira ikramiye kazandıkları söylenir. Öğrencilerden bu on günü kapsayacak ve verilen ikramiye aşmayacak bir tatil planlamaları istenir. Ulaşımın hava veya kara yolu ile nasıl gerçekleşeceği, kalınacak yerin seçimi ve gidilecek yerde hangi etkinliklerin yapılacağı ayrıntılı bir şekilde planlanır. Öğrencilerden farklı başlıklar altında

çeşitli tatil ve otel sitelerinden topladıkları bilgileri birbirleri ile paylaşmaları ve ortak bir seçime ulaşmaları beklenir. Hazırlanan tatil planı Google belgelerde oluşturacakları ortak bir sunumla öğreticiye açıklanır.

Tablo 2’de yer alan ikinci görevde öğrencilerin İnternetteki tatil, tur ve otellere ait siteleri incelemeleri gerekmektedir. Birinci görevdeki gibi yine bütçe sınırı belirlenmiştir. Görev içinde belirli sınırlılıklara yer vermek öğrencilerin verecekleri kararı müzakere etmeye ve görev üzerinde daha fazla düşünmeye yönlendirecektir. Farklı ve kapsamlı başlıklar içeren bu tür göreve öğretici de danışman rolü ile katılabilir. Öğreticinin sadece kendine danışılan noktalarda öğrencileri desteklemesi ve anlama dönük ipuçları sunması önemlidir.

Tablo 3.

Turizm Raporu

Düzey: B2

Beceriler: Dinleme, konuşma, yazma ve az miktarda okuma

Dinleme: Dilsel olarak karmaşık olan konferansların, konuşmaların, raporların ve diğer biçimlerdeki akademik/profesyonel sunumların esaslarını takip edebilir.

Konuşma: Kendi düşünce ve fikirlerini net bir şekilde ifade edebilir, tartışma noktalarını ikna edici bir şekilde sunabilir ve karşılık verebilir.

Okuma: Önemli ayrıntıları tespit ederek, uzun ve karmaşık metinleri hızlıca tarayabilir.

Yazma: Belirgin noktaları uygun vurgulama ve ilgili destekleyici ayrıntılarla, bir tartışmayı sistematik olarak geliştiren bir deneme ya da rapor yazabilir.

Araçlar: Skype/Zoom ve Miro

Öğrencilerin bu görev kapsamında beyin fırtınası ile belirli bir konu hakkında çok sayıda düşünce üretmeleri ve bunlar üzerine birbirleri ile diyaloga girmeleri hedeflenir. Üzerinde çalışılacak konu öğretici tarafından belirlenebileceği gibi öğrenciler de konu önerisinde bulunabilir. Öğrencilerden bakanlığa sunulması için turizmin olumlu ve olumsuz yanları üzerine bir rapor hazırlamaları istenir. Öne sürülen düşünceler Miro uygulaması üzerinde oluşturulacak panoya yazılır. Öğretici düşüncelerin panoya yazılması sırasında öğrencilere anlık dönütler verebilir. Düşünceler panoya aktarıldıktan sonra öğrenciler birbirlerine danışarak panodaki düşünceleri gruplandırır ve raporun ana başlıklarını belirler. Hazırlanan raporun üzerinde uzlaşılan son hâli öğreticiye sunulur.

Tablo 3’te yer alan üçüncü görevde öğrencilerin bir konunun olumlu ve olumsuz yönlerini serbest bir şekilde hedef dilde paylaşması ve paylaşılan düşünceler üzerinde diğer öğrenciler ile değerlendirmesi beklenmektedir. Görüşlerin paylaşılmasında beyin fırtınası tekniğine başvurulurken görevlerin yazılı belge hâline getirilmesinde iş birlikli yazmaya başvurulur. Öğretici görev sürecinde panoya aktarılan düşüncelerin dile uygunluğuna ilişkin anlık dönüt verebilir. Bunun yanında öğrenciler arasındaki müzakerelerde de dinleyici olarak sözlü dönütlerde bulunabilir. Görev için konunun düşünce üretimine açık olması ve öğrencilerin sahip oldukları söz dağarcığı da göz önünde bulundurulmalıdır.

Tablo 4.

Nefis Yemek Tarifleri Instagram Sayfası

Düzey: A1

Beceriler: Konuşma, dinleme, yazma

Konuşma: Kendisine dikkatlice ve yavaşça yönlendirilen soruları ve yönergeleri anlayabilir ve kısa basit yönlendirmeleri takip edebilir

Dinleme: Kendisi, tanıdığı kişiler ve çevresindeki nesnelere ilgili çok basit kalıpları anlayabilir.

Yazma: Çok kısa yazılar, tek tek sözcükler ve çok kısa basit tümceler yazabilir.

Araçlar: Skype/Zoom, Google belgeler, Canva

Grubtaki öğrencilerden tarifini iyi bildikleri bir yemek belirlemeleri istenir. Bu yemeğin tarifinin aşamaları ve görselleri ile birlikte Instagram üzerinden paylaşılacağı söylenir. Bu nedenle tarife ait not ve fotoğrafların bir Instagram gönderisi olarak Canva uygulaması üzerinden tasarlanacağı belirtilir. Yemeğin yapılışı öncelikle grup üyeleri tarafından müzakere ederek yazılır ve görseller hazırlanır. Seçilen yemek Türk mutfağında olabileceği gibi grubun ortaklaşa belirlediği bir yemek de olabilir. Önemli olan belirlenen yemeğin yapılışının grubun tamamı tarafından bilinmesidir. Yemeğin malzemeleri, hazırlık aşaması, gerekli mutfak gereçleri ve yapılış aşamaları madde madde mutlaka belirtilmelidir. Metnin birlikte hazırlanması için Google belgeler kullanılabilir. Ardından görseller ve metin birleştirilerek gönderi hâline getirilir ve sunulur.

Tablo 4'te yer alan dördüncü görev içerisinde öğrencilerin birlikte bir işin bileşenlerini ve yapılış aşamalarını sırasıyla yazmaları amaçlanmaktadır. Bu kapsamda görev için yemek tarifi yazmaları istenmiştir. Ancak görev günlük hayatta yapılan bir işin nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin olarak (örneğin bir kullanma kılavuzu hazırlama) da tasarlanabilir. Görevin gerçekleştirilmesinde öğrencilerin ortak metin üretmesi amaçlanmaktadır. Özellikle temel düzey öğrenciler için uygulanabilir bir görev olarak düşünülebilir.

Tablo 5.

Meslek Kataloğu

Düzye: A2

Beceriler: Yazma, dinleme, okuma ve konuşma

Dinleme: Yavaşça ve anlaşılır biçimde anlatılan tahmin edilebilen günlük hususlar hakkındaki kısa, kayıt edilmiş pasajları anlayabilir ve gerekli bilgileri çıkartabilir.

Konuşma: Fazla çaba sarf etmeden basit, rutin bilgi alışverişinde bulunabilir. Sınırlı sayıdaki takip edici soruların üstesinden gelebilir.

Okuma: Çok fazla tekrür eden günlük veya iş ile ilgili dilden oluşan somut türdeki bildik hususlardaki kısa, basit metinleri anlayabilir.

Yazma: Kendi çevresinin her günü yönlerini, bir iş ya da çalışma deneyimini birbirine bağlı cümlelerle yazabilir

Araçlar: Skype/Zoom ve Google belgeler

Bu görevde her biri iki öğrenciden oluşan iki grubun kısa paragraf yazması ve bu paragrafın dikte çalışması olarak kullanılması amaçlanır. Öğretici ilk olarak meslekleri tanıtır. Bunun ardından her grubun bir meslek seçmesini ve bu mesleğe ait tanıtıcı bir paragraf yazmalarını ister. Paragrafın yazımında grup üyelerinin ortak katılımı şarttır. Paragrafların yazımının ardından bir öğrenci metni sesli olarak okur ve diğer gruptaki öğrenciler dinledikleri metni yazar. Bu işlem diğer grup için de tekrarlanır. Diktenin ardından öğrenciler birbirlerine metinleri gösterirler ve hem metnin hem de yazılanların üzerine değerlendirme yaparlar. Öğretici de değerlendirme aşamasına dönütleri ile katılır.

Tablo 5'te yer alan ve özellikle temel düzeydeki öğrenciler için uygun olan beşinci görev ile hem öğrencilerin birlikte metin yazmaları hem birbirleri ile yazdıkları metinler bağlamında sözlü etkileşime girmeleri amaçlanmıştır. Öğrenciler birbirlerinin hatalarını düzeltirken, gerekli noktalarda öğreticiye danışabilir. Konu öğrencilerin ilgi ve düzeylerine göre değiştirilerek hemen her konuya uyarlanabilir.

Önerilen bu görevler çeşitli konular ve düzeylere göre çevrim içi ortamda Türkçe öğrenenler için yeniden tasarlanabilir ve zenginleştirilebilir. Görevlerin çok boyutlu

hâle getirilmesinde kullanılacak teknik araçların ve öğrencilerin bunları kullanma becerilerinin etkisi de hesaba katılmalıdır. Her görev aynı zamanda öğrencilerin bilişim becerilerini kullanmayı da zorunlu kılmaktadır. Öğreticiler bu noktada öğrencilere rehberlik etmeyi ihmal etmemelidir.

Kültür Öğretimine Yönelik İş Birlikli Görev Önerileri

Dilin konuşulduğu ülkeye ve o ülkenin kültürüne ilişkin bilgiler de çevrim içi iş birlikli görevler üzerinden öğrencilere sunulabilir. Bu amaçla Google haritalar Türkiye'deki şehirlerin sokak görüntülerini içermektedir. Pek çok müzenin sanal tur seçenekleri bulunmaktadır. Pek çok Türk sanatçı eş zamanlı ve eş zamansız olarak çevrim içi ortamda sanal sergi, konser ve söyleşiler gerçekleştirmektedir. Kültür ve ülke bilgisinin harmanlandığı görevler çerçevesinde öğrencilerin bu uygulamalardan faydalanması sağlanabilir.

Tablo 6'da yer alan altıncı görevde öğrencilerin Google haritalarda yer alan metin, fotoğraf ve sokak görüntülerinden yararlanarak bir şehir turu planlaması gerekmektedir. Öğrencilerin kararlaştırdıkları veya ziyaret etmek istedikleri mekânlar hakkında Türkçe bilgi toplamaları ve daha önce o mekânları ziyaret edenlerin yorumlarını okuyarak izlenim edinmeleri hedeflenmektedir. Ayrıca görev, öğrencilerin düzeyine göre farklı şekillerde değiştirilerek sunulabilir. Örneğin temel düzey öğrencilerden şehir turu yerine Google haritalardan bir şehre ait bir veya birkaç yer, yapı ve eseri seçip tanıtıcı bir yazı yazmaları veya sözlü sunum hazırlamaları istenebilir.

Tablo 6.

Amasya Şehir Turu

Düzey: A2, B1, B2

Hedef: Diğer ülkelerdeki bireylerin düşünce yapılarının, kültürel miraslarının yaşam biçimlerinin daha geniş ve ayrıntılı bir şekilde anlayabilir.

Araçlar: Skype/Zoom, Google haritalar, Vikipedi ve Google belgeler

Gruptaki öğrencilerden Amasya şehrini ziyaret edecek bir turist kafilesi için yarım günlük bir şehir turu hazırlamaları istenir. Görülmesi gereken yerlere yürüyerek gidilecektir. Bu nedenle ziyaret noktaları belirli bir sıra ve mesafe dâhilinde belirlenmelidir. Şehir turunun planlanmasında Google haritalar uygulamasından Amasya şehrinin haritasına ulaşır. Mekân ve anıtlara ait diğer ziyaretçilerin yorum ve derecelendirmeleri incelenebilir. Turda yer alacak noktalar hakkında bilgi almak için Vikipedi sayfalarından da yararlanılabilir. Öğrenciler hazırladıkları şehir turunu resim, harita ve fotoğraflar ile zenginleştirerek Google belgeler üzerinden katılımlı bir şekilde sunum hâline getirir.

Kültür ve turizme yönelik faaliyet gösteren kurumlara ait müzeler çeşitli sanal tur uygulamaları içermektedir. Sanal tur özellikle Türkiye'ye gelme olanağı bulunmayan öğrencilerin ülkenin sahip olduğu kültür ve sanat varlıklarını çevrim içi ortamda da olsa tanıma fırsatı vermektedir. Bu bağlamda sanal tur uygulamalarının kullanılabilmesi görevler tasarlanabilir. Öğrencilerin ilgilerine göre bir müze, sergi veya öğren yeri seçilebilir ve sanal tur üzerinden bir gezi gerçekleştirilebilir. Öğren yerleri, Anıtkabir ve Deniz Müzesi sanal tur olanağına sahip yerlerden bazılarıdır. Tablo 7'de yer alan yedinci görevde de Ankara Resim ve Heykel Müzesi sitesinde yer alan sanal tur uygulamasının kullanımını içeren bir etkinlik planlanmıştır.

Tablo 7.

Müzedede Bir Gün

Düzey: A1, A2, B1, B2

Hedef: Diğer ülkelerdeki bireylerin düşünce yapılarının, kültürel miraslarının yaşam biçimlerinin daha geniş ve ayrıntılı bir şekilde anlayabilir.

Araçlar: Skype/Zoom, Wikipedi ve Google belgeler

Bu görev kapsamında öğrencilerin Ankara Resim ve Heykel Müzesi internet sitesinde yer alan sanal tur uygulamasını kullanmaları gerekmektedir. Öğrencilerden öncelikle sanal tur ile müzede yer alan eserleri inceleyip ilgilerini çekenleri not almaları istenir. Öğrenciler not aldıkları eserlerden birini (veya ikisini) oylama veya aralarında anlaşarak seçer. Daha sonra seçtikleri eseri tanıtıcı bir yazı veya konuşma hazırlar. Hazırlanan metin eser ve eserin yaratıcısı ile ilgili genel bilgilerin yanında eserin öğrenciler üzerinde bıraktığı izlenimi de içermelidir (eserin teması, konusu, renkleri, sevilen ve sevilmeyen tarafları, öğrencinin bu esere sahip olma isteği). Ayrıca bu görev öğreticinin öğrencilere sanal turdan önce belirlediği bir sanatçı ve eserin bulunması şeklinde (eserin genel tanıtımı, sanatçısı hakkında bilgiler vb.) de düzenlenebilir.

Kültürün öğretilmesine yönelik görevler de diğer iş birlikli görevler gibi öğrenciler arasında diyalogun ve etkileşimin gerçekleşmesi için fırsatlar sağlamalıdır. Bu noktada görevlerin hazırlanması, sanal tur etkinliğinin gerçekleşmesi gibi bölümlerde öğretici yol gösterici ve yönlendirici bir rol oynayabilir.

Sonuç ve Öneriler

Geleneksel Görevler Bialystok (1978), Long (1985) ve Krashen'in (1987) dil öğretiminde girdi, çıktı, etkileşim ve dönüt gibi dil öğretimi için hayati olarak gördükleri süreçlere zemin oluşturmaktadır. İletişim düzeneklerinin çeşitlenmesi ve yüz yüze eğitimin yapılamadığı durumların yarattığı yeni koşullar görevlerin çevrim içi ortamda kullanılmasının önünü açmıştır. Bu kapsamda makalede öncelikle Doughty ve Long (2003), Gonzales Lloret (2020), Hampel (2010) ve Wang'ın (2007) çevrim içi dil öğretiminde kullanılacak görevler için öne sürdükleri kıstaslar incelenerek bunlar üzerinden altı ölçüt belirlenmiştir. Bu ölçütler hedeflerine yönelik olma, öğrenme için anlamlı ve zengin girdiler içermeye, gerçek dünya ile ilişkili olma, yansıtıcı çıktılar içermeye, iş birliği ve etkileşim fırsatları barındırma ve öğrencinin özelliklerine uygun olma şeklinde sıralanmaktadır.

Ölçütlere göre tasarlanan görevler ile öğrencilerin birbirleri ile konuşmaları, birbirlerini dinlemeleri ve birlikte yazmaları amaçlanmıştır. Swain (2000) hedef dilde iş birlikli diyaloglar üretilmesinin öğrencilerin birbirlerinin dil üretimlerini denetlemelerine ve desteklemelerine yardımcı olacağını belirtmektedir. Makale kapsamında önerilen etkinliklerde de öğrencilerin günlük internet kullanımlarından aşına oldukları konular için hedef dili kullanacakları ve bunu yaparken diğer öğrenciler ile içerik ve yapı üzerinde müzakere edecekleri öngörülmüştür. Buna göre grup üyelerinin görev kapsamında İnternet üzerinden topladığı veriler ortaya konulacak, üyeler tarafından değerlendirilecek ve görev için uygun bir forma sokulacaktır. Görevin başarıya ulaşmasında grup içi katılımın dengeli olması ve öğrencilerin ilgisi gereklidir. Bunun yanında kültürün ve ülke bilgisinin öğretiminde görevlerin yanında öğrencilerin tandem sitelerinden ana dili konuşucuları ile iletişim kurmaları kültürler arası etkileşim olanağı da sağlayacağından yararlı

olabilir. Tandem siteleri aynı zamanda hedef dilde iletişimi gerektirdiğinden öğrenilenlerin sınıf dışında da kullanılmasına yardımcı olacaktır.

Chapelle (2001) 21. yüzyılda teknolojinin bir şekilde dil öğretiminin bir parçası olacağına dikkat çekmektedir. Bu bağlamda öğreticiler görevler ile teknolojinin ilişkisini her zaman göz önünde bulundurmalıdır. Sınıf ortamındaki iş birlikli görevlerden farklı olarak öğrencilerin teknolojik donanım ve yazılımları etkin bir şekilde kullanması görevin başarıya ulaşması için önemlidir. Öğreticiler her şeyden önce görevlerin gerçekleşmesinin en temel şartının iyi bir İnternet ağı ve yeterli teknik donanıma sahip olmaktan geçtiğini bilmelidir. Bunun ardından öğrencilerin donanım ve yazılımı kullanım bilgisini de kapsayan yeterli dijital okuryazarlığa sahip olması gereklidir. Öğrenciler arasında dijital okuryazarlığa ilişkin farkın derin olmamasına dikkat edilmelidir. Bu noktada öğretici yeri geldiğinde dil öğretmeni kimliğini bir kenara bırakarak öğrencilerin ihtiyaç duyduğu teknik desteği vermelidir. Gonzales Lloret (2020) öğretime başlamadan önce hedef kitlenin dijital becerilerini ortaya koyacak bir ihtiyaç analizinin yapılmasını önermektedir. Dil öğretimine başlamadan önce öğrencilerin dijital okuryazarlık durumlarının bilinmesi görevlerde kullanılması düşünülen yazılım ve uygulamaların gözden geçirilmesini gerektirebilir veya kısa bir uyum eğitimi verilerek temel gereklilikler (Örneğin Google belgelerin verimli kullanımı için bu sitenin e-posta adresine sahip olma gibi) sağlanabilir. İleriye dönük olarak Türkçenin çevrim içi öğretimi açısından iş birlikli görevler ve teknik donanım ile ilgili öğretici ve öğrencilere yönelik ihtiyaç analizi çalışmalarının yapılması alan açısından yol gösterici olacaktır.

Etik Kurul Beyanı

Bu makale kuramsal bir makaledir. Katılımcıların yer aldığı herhangi bir uygulama ve deney çalışması içermemektedir. Bu nedenle etik kurul onayı için başvuruda bulunulmamıştır. Makalede bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; bilimsel gerçekler üzerinde herhangi bir çarpıtma yapılmamıştır. Etik ihlal sorumluluğunun yazara ait olduğu ve bu makalenin daha önce yayınlanmamış ve paylaşılmamış olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Kaynakça

- Başkaya, K., & Tursunovic, M. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde işbirlikli öğrenme ve Padlet. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 2(2), 79-96.
- Bialystok, E. (1978). A theoretical model of second language learning. *Language Learning*, 28(1), 69-83.
- Bölükbaş, F. (2014). JIGSAW-IV tekniğinin yabancı öğrencilerin Türkçedeki temel zamanları öğrenmeleri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(3), 196-209.
- Chapelle, C. (2001). *Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing and research*. Cambridge University Press.
- Cook, V. (2001). *Second language learning and language teaching*. Arnold.
- Çubukçu, Z. (2012). İşbirlikli öğrenme. B. Oral (Ed.), *Öğrenme ve öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde (s. 509-526). Pegem Akademi.

- Doughty, C., & Long, M. (2003). Optimal psycholinguistic environments for distance foreign language learning. *Language Learning & Technology*, 7(3), 50-80.
- Douglas, J. A. (2011). *Competency for quality online teaching* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Virginia.
- Ekinci, Z. (2018). *İşbirlikli yazma etkinliklerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching English language learners in the mainstream classroom*. Heinemann.
- Gonzales Lloret, M. (2020). Collaborative tasks for online language teaching. *Foreign Language Annals*, 53, 260-269.
- Gruba, P. (2004). Designing tasks for online collaborative language learning. *Prospect*, 19(2), 72-81.
- Hampel, R. (2010). Task design for a vital learning environment in a distance language course. In M. Thomas, & H. Reinders (Eds.), *Task-based language learning and teaching with technology* (pp. 131-153). Continuum Publishing Group.
- Hauck, M., & Stickler, U. (2006). What does it take to teach online? *CALICO Journal*, 23(3), 463-475.
- Kessler, G. (2006). Assessing CALL teacher training: What are we doing and what we could do better? In P. Hubbard, & M. Levy (Eds.), *Teacher education in CALL* (pp. 23-44). John Benjamins.
- Krashen, S. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. Prentice Hall.
- Larsen Freeman, D. (2003). *Teaching and principles in language teaching*. Oxford University Press.
- Lempinen, E. (2020, May 27). *The pandemic could open a door to new technology -and dramatic innovation- in education*. Berkeley News. <https://news.berkeley.edu/2020/05/27/the-pandemic-could-open-a-door-to-new-technology-and-dramatic-innovation-in-education>
- Long, M. N. (1985). Input and SLA theory. In S. M. Gass, & C. G. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 377-393). Newbury House Publishers.
- Lund, A. (2008). Wikis: A collective approach to language production. *ReCALL*, 20(1), 35-54.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2009). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni öğrenme-öğretme-değerlendirme*. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.
- Oxford, R. (2006). Task-based language teaching and learning: An overview. *Asian EFL Journal*, 8(3), 94-121.
- Riazi, M., & Rezaei, M. (2010). Teacher and peer-scaffolding behaviors: Effects on EFL students' writing improvement. In A. Feryok (Ed.), *CLESOL 2010: Proceedings of the 12th national conference for community languages and ESOL* (pp. 55-63). TESOLNZ.

- Richards, J. C., & Rodgers T. S. (2002). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Son, J. B. (2010, November 25). *Online tools for language teaching*. <http://drjbson.com/projects/tools>
- Sotillo, S. M. (2006). Using instant messaging for collaborative learning: A case study. *Innovate: Journal of Online Education*, 2(3), 1-9.
- Sun, S. Y. H. (2011). Online language teaching: The pedagogical challenges. *Knowledge Management & E-learning: An International Journal*, 3(3), 428-447.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp.97-114). Oxford University Press.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2002). Talking it through: Two French immersion learners' response to reformulation. *International Journal of Educational Research*, 37, 285-304.
- Tavakkoli, H. (2012). *A dictionary of language acquisition a comprehensive overview of key terms in first and second language acquisition*. Rahnama Press.
- Tudini, V. (2003). Using native speakers in chat. *Language Learning and Technology*, 7(3), 141-159.
- Varişoğlu, B. (2013). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon tekniğinin etkileri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Vygostky, L. S. (1998). *Düşünce ve dil*. Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Wang, Y. (2007). Task design in videoconferencing-supported distance language learning. *CALICO Journal*, 24(3), 591-630.
- Wang, Y., & Chen, N. (2012). The collaborative language learning attributes of cyber face-to-face interaction: the perspectives of the learner. *Interactive Learning Environments*, 20(4), 311-330. doi:10.1080/10494821003769081
- Watanabe, Y., & Swain, M. (2007). Effects of proficiency differences and patterns of pair interaction on second language learning: Collaborative dialogue between adult ESL learners. *Language Teaching Research*, 11, 121-42.
- Wong, A. (2020, October 5). *How can students learn online if they don't know the language? This city tackled the issue*. The Seattle Times. <https://www.seattletimes.com/education-lab/how-can-students-learn-online-if-they-dont-know-the-language-this-city-tackled-the-issue>

Extended Abstract

Traditional language teaching programs faced the danger of being interrupted and to some extent completely halted due to the global epidemic that started to be seen at the beginning of 2020 and made its impact felt all over the world. To overcome this, urgently, the teaching was quickly transferred to an online environment, and the academic semester was completed somehow. During this period, tutors had to use and manage many online materials more intensively than in the past. Tutors searched for a variety of materials and applications to turn them into inputs. In this article, as one of these quests, collaborative tasks that can be applied online are emphasized and some task suggestions are given.

Approaches based on collaboration in language teaching aim to enable learners to learn from each other in a group. Teachers also have a role in the process together with the group. Collaborative learning is important in terms of increasing the frequency and diversity of target language applications through different types of interaction, facilitating the acquisition of the language on the basis of interaction, having the opportunity to integrate the language with content-based education, including a wide variety of curriculum materials, and serving as a resource for not only teachers but also learners.

Collaborative dialogue evaluated within this approach is defined as a dialogue in which learners are engaged in problem-solving and creating knowledge. These dialogues produced by the learners while interacting with each other enable them to learn new information about language from each other and to repeat what they know. Through dialogues, learners reconstruct meaning primarily through speaking and listening skills.

In this context, it is thought that collaborative tasks can be used for learners to be a part of a meaningful and supportive dialogue with their peers and teachers. Swain (2000) defines collaborative tasks as a step that starts to work together, to produce and thinking about the format and content in the target language. In this context, collaborative tasks will encourage students to develop a common sense of responsibility and ownership over the production of the product. Tasks enable the language to be acquired by the learners through operating the processes of interacting and negotiating purposefully. In this respect, the tasks provide a basis for meaningful interaction between two or more participants.

In this context, firstly, the criteria put forward by Doughty and Long (2003), Gonzales Lloret (2020), Hampel (2010) and, Wang (2007) for the tasks to be used in online language teaching were examined and the following six criteria were determined.

1. Tasks should be geared towards the goals of language teaching. Tasks are a means of achieving the goals set at the beginning of language teaching.
2. Tasks should contain meaningful and rich input for learning. It can be said that every task is a meaningful input source in language teaching. The tutor should be selective in providing inputs but should not reduce the original value of the inputs in doing so.
3. Tasks should be related to the real world. Tasks should ensure that the structures introduced in language teaching are used by learners for communicative and functional purposes.
4. Tasks should include reflective outputs. While a task enables learning through direct experiences, it should be aimed to use it in the life of the learner and to have a positive effect on the learner.
5. Tasks should be planned in a way that encourages interaction and collaboration. In the performance of collaborative tasks, learners should be enabled to negotiate on meaning and structure, repeat their knowledge, and learn from their peers.

6. The tasks should be appropriate to the learner's characteristics. There should be a direct relationship between the learners' needs and desires and tasks.

In this article, it is aimed for learners to talk to each other, listen to each other, and write together with the tasks designed according to the criteria. Swain (2000) states that producing collaborative dialogues in the target language will help learners control and support each other's language production. In the activities suggested within the scope of the article, it was predicted that the learners will use the target language for the topics they are familiar with from their daily internet use, and while doing this, they will negotiate with other learners on the content and structure.

Collaborative tasks can achieve the goals set by the instructor if they include all of their learners and are the students are equally involved. Especially in the performance of the task in small groups, the communication between the learners and the instructor's feedback is also part of the process. Video conference programs are used to overcome the communication limitations caused by the physical distance between the individuals. Also, applications that allow the production of text and graphics with participation can be applied.

In addition to these, information about the country where the language is spoken and the culture of that country can be presented to learners through online collaborative tasks. To that end, Google maps include street views of cities in Turkey. Many Turkish artists perform online exhibitions, concerts, and talks simultaneously and asynchronously. It can be ensured that learners benefit from these applications within the framework of the tasks in which culture and country knowledge are blended.

The informatics competencies of the trainers and learners come to the fore in the implementation of collaborative tasks online. First of all, trainers should consider how to use the development of information technologies more effectively and how they will get high-level efficiency from it.

Tutors should always consider the relationship between tasks and technology. The most basic condition for the fulfillment of the tasks is to have a good Internet network and sufficient technical equipment. Next, learners must have sufficient digital literacy, including hardware and software usage knowledge. At this point, the teacher should give the technical support that the learners need by leaving aside his identity as a language teacher when needed.

Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Kullanılan Temel Seviye Fiillerin İstem(Valenz) Görünümleri

Cihat Burak Korkmaz*

Makale Geliş Tarihi: 26/12/2020

Makale Kabul Tarihi: 17/01/2021

DOI: 10.35675/befdergi.847267

Öz

Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması, cümle içerisinde yer alan fiilin sahip olduğu anlam özelliğine dayalı olarak fiilden etkilenen unsurlara getirilen eklerin değişiklik göstermesi önemli bir dil bilgisi özelliği olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda gerek kelime öğretimi gerekse dil bilgisi öğretimi süreçlerinde fiillerin kullanım özelliklerine ve anlam karşılıklarına bağlı olarak yüklendikleri durumlarıyla birlikte öğretimi hem öğrenmeyi kalıcı hâle getirecek hem de biçimbilgisel istemlere (durum ekleri) bağlı olarak yapılan üretici dil becerileri yanlışlarını en az seviyeye indirecektir. Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan temel seviye fiillerin istem(valenz) görünümünü incelemektir. Çalışmada durum tespiti yöntemi kullanılmış olup, beş öğreticiden A1 seviyesinde kullanılan toplam 161 fiilin biçimbilgisel istemleri ile ilgili kodlamaya dayalı bilgi alınmıştır. Güvenirlilik oranı Miles ve Huberman'ın formülü [(Güvenirlilik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı)x100] kullanılarak %91 olarak hesaplanmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Fiiller, istem(valenz), yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi*

The Valency Profiles of Basic Level Verbs Used in The Teaching Turkish as a Foreign Language


Abstract

The fact that Turkish is a agglutinative language, the variation of the suffixes brought to the elements affected by the verb based on the meaning feature of the verb in the sentence as an important grammatical feature. The situations in which verbs are loaded depending on their usage characteristics and meaning equivalents, the teaching will make the learning permanent and the productive language skills based on morphological valencies (case suffixes) will minimize the mistakes. The aim of this study is to examine the valencies of the basic level verbs used in teaching Turkish as a foreign language The situation determination method was used in the study, and coding-based information about the morphological valencies of a total of 161 verbs used at A1 level was obtained from five instructors. The reliability rate was calculated as 91% using Miles and Huberman's formula (Reliability Percentage=Agreement/(Total Agreement + Disagreement)x100).

Keywords: *Valency, verbs, teaching Turkish as a foreign language*

Giriş

Sözcük türü olarak Banguoğlu (1990), “Bir kılış, bir oluş veya durumu, toplu bir deyimle olup biteni anlatan kelimeye fiil denir.” demektedir (s. 408). Ergin fiilleri,

* Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara, Türkiye, cbkkrkmz@gmail.com ORCID: 0000-0003-4383-3443 

hareketleri karşılayan kelimeler, hareketleri ise nesnelere zaman ve mekân içindeki her türlü etkinlikleri olarak değerlendirmektedir (1992). Dizdaroğlu ise fiilin eylem bildiren sözcük olduğunu ve her fiilde eylem, zaman ve şahıs bildiren üç kavramın var olduğunu belirtir (1963). Korkmaz da fiillerin iş ve hareket bildiren sözcükler olduğunu, karşıladıkları hareketler ile zaman ve mekân kapsamı içinde nesne ve kavramlarla ilgili her türlü oluş, kılış, kılınış ve durumları bildirdiğini belirtir (2003).

Fiiller, bir cümlenin temel unsurudur. Çeşitli eklerle çekimlenen fiiller cümlede *yüklem* göreviyle kullanılmaktadır. Yüklem cümlenin özne, nesne ve tümleçlerini aldığı eklerle kendi bünyesinde bulundurulur. “Fiiller çekimlendikleri zaman cümle değeri taşırlar. Çekim eklerinden şahıs ekleri cümlenin öznesini ifade eder. Cümlenin ana unsuru olan özne ve yüklem de fiil üzerinde toplanmış olur” (Akıncı, 2007, s. 2).

“Murat eve gidiyor.” cümlesinde *git-* fiili şimdiki zamanın üçüncü tekil şahsı ile çekimlenmiştir. *Gitmek* eylemini *Murat* şahsı gerçekleştirirken gitmek eyleminin etkilendiği nesne *ev*, eylemin yönü de yönelme durumunda *[-(y)A]* yapılmaktadır. Örnekten de anlaşılacağı üzere çekimli fiil özneyi, nesneyi ve nesnenin durumunu da etkilemektedir.

Çağdaş dil biliminde *istem (valenz) teorisi* Lucien Tesnière tarafından üretilmiş olup cümlede fiilden yola çıkan Tesnière cümlenin diğer öğelerini *eyleyen (actants)* ve *tümleyen (circontants)* olmak üzere ikiye ayırmıştır. Fiillerin belirli bir sayıda eyleyen alma kabiliyetlerini atomun birleşim değerleriyle karşılaştıran Tesnière; eyleyenlerin (isim ve isimle eş-değerde olan öğeler) zorunlu, tümleyenlerin ise (zaman, yer, niteleme zarfları) seçimli olduğunu kabul etmiştir (Barlas, 2015).

“Tesnière’in dilbilim alanına aktardığı istem aslında bir kimya terimidir. Doğada atomlar bir arada bulunabilmek için birbiriyle bir tür iletişime girerler. Bu iletişim bir tür kimyasal bağ kurma ilişkisidir. Belli atomlar arasında bir birleşim kapasitesi vardır ve bu kapasite yeni bir kimyasal bağ oluşturur. Sözelimi bir su molekülünün oluşması için iki hidrojen ve bir oksijen atomu gerekmektedir. Su molekülünün bu atom gereksinimi kimyada onun değerlik yapısı; yani istemi olarak adlandırılır. Tesnière de tümcede eylemden yola çıkarak eylemlerin belli sayıda katılanı yönetme özelliğini atomun değerlik yapısıyla karşılaştırmış ve bu süreci ifade etmek için bu terimi kullanmıştır” (Tesnière, 2015, s. 239’dan akt. Aydın Özkan, 2017, s. 71).

Cümlenin yüklem görevli kelimesini veya kelime grubunu meydana getiren yüklem bileşenleri gerektirdikleri üyelerin sayısına göre bir, iki, üç yapısal boşluklu olarak sınıflandırılabilirler (Bussmann, 2006, s. 213’den akt. Aydın Özkan, 2017). Aşağıda bu duruma ait somut örnekler verilirken yüklemi oluşturan unsurun *X*, diğer unsurlarında hiyerarşik olarak *V*, *Y*, *Z* sembolleri ile aktarıldığı görülmektedir:

Türkiye güçlüdür. → güçlü (Türkiye) → $X_{(Y)}$
Kürşad evi temizledi. → temizle-(Kürşad, ev) → $X_{(Y,Z)}$

Gülşah meyveyi dolaba koydu. → koy-(Gülşah, meyve, dolap) → X_(V,Y,Z)

Yukarıda yer alan üç örnekte de cümlelerin belirleyici unsurları yüklem görevli kelimelerdir. Bu kelimeler karşıladıkları eylem veya belirttikleri durum itibarıyla en az bir veya birkaç tamamlayıcı üyeye ihtiyaç duymaktadırlar. Bu üyeler de doğru anlamı tamamlayabilmek için yüklemelerin ihtiyaç duyduğu durumlarla birlikte kullanılmaktadırlar.

İstem kavramı ile ilgili yapılan çalışmalar kısıtlı olmakla beraber Türkiyat ve dilbilim çalışmalarında son yıllarda ilgi duyulan bir terim olarak değerlendirilmektedir. Bu terim Türkçede; *fiil rejimi* (Korkmaz, 1995), *istem* (Banguoğlu 1990), *durum ekli tamlayıcı* (Kahraman, 1996), *durum belirleyici* (Uzun, 2004), *değerlik* (Ozil, 1990), *valenz* (Uğurlu, 2001; Gümüştatam, 2014), *birleşim değeri* (Vardar, 2002), *hâl eki nöbetleşmesi* (Demirci, 2007), *fiil-tamlayıcı ilişkisi* (Özkan, 1991; Karahan, 1997; Ersoy, 2006; Yalkın, 2016) terimleri ile karşılanmaktadır (Dolunay, İpek & Karabuğa, 2018). Bu çalışmalarla beraber istem terimi üzerine Türk lehçelerinin hemen hepsi ile ilgili yapılan çeşitli lisansüstü çalışmalar (Güller, 2019; Aydın Özkan, 2017; Yılmaz, 2016; Baytürk, 2015; Barlas, 2015; Çiçekli, 2013; Çetinkaya, 2012, Doğan, 2011; Çimen 2009; Uzunboy, 2008; Atacık, 2008) ise ilgili kavramın Türk dili açısından önemli bir konu olduğunu göstermektedir.

Biçimbilgisel (Morfolojik) İstem Görünümünde Durum Ekleri

“Fiiller söz dizimsel istem düzeyinde açılan boşlukları ilgili anlam değişkesine göre belirli durum ekli biçim birimlerle doldurur. Her fiil, her durum ekli tamlayıcıyı alamaz ve yönetemez. Fiil, söz dizimsel düzeyde belli sayıda tamlayıcıyı belli durum biçim birimlerle yönetebilir. Türkçedeki bu durum morfolojik istem terimiyle karşılanabilir” (Doğan, 2011, s. 59). Biçimbilgisel istem düzeyi, istemin sözdizimsel görünümünün biçimbilimsel açıklaması olmakla birlikte eylemin mantıksal yapıda yarattığı boşlukların ve bu boşlukları dolduran anlamsal katılanların yüzey yapıda çeşitli yapılarla biçimbilgisel olarak işaretlenmesidir (Aydın Özkan, 2017). “Biçimbilgisel istem, fiillerin kendi anlam özelliklerine göre açtıkları istem boşluklarını tamlayıcılara ulanan belirli durum ekli biçimbirimlerle işaretleme gücüdür” (Dolunay vd., 2018, s. 401). Bu tanımlardan hareketle, fiillerin sahip oldukları veya bağlamdan hareketle üstlendikleri anlamlara uygun olarak kendisini tamamlayan kelime veya kelime gruplarına ekledikleri durum ekleri biçimbilgisel istemleri ortaya çıkarmaktadır sonucuna ulaşılmaktadır. Çünkü fiillerin aldıkları tamlayıcılar fiillerin anlamlarıyla bağlantılıdır. Yani fiilin anlamı ile tamlayıcı arasında bir ilişki vardır (Özkan, 1991). Bu sebeple cümlenin yöneticisi olan fiil, yüzey yapıda açmış olduğu istem boşluklarının hangi tamlayıcılarla doldurulacağını da belirlemektedir (Uzunkaya, 2018).

Türkiyat çalışmalarında biçimbilgisel istemlerde birinci başlıkta bahsedildiği üzere *durum ekli tamlayıcı*, *durum belirleyici*, *hâl eki nöbetleşmesi*, *fiil-tamlayıcı ilişkisi* gibi durum eklerinin merkez yörüngesinde ilerlemektedir. Türkçede dil bilgisel ilişkiler isimlerin durum ekli tamlayıcıları ile gerçekleşmektedir ve durum ekleri istem teorisi bakımından en tipik tamlayıcı sınıfını oluşturmaktadır

(Uzunkaya, 2018). “İstem terimi Türkoloji alanında daha çok ‘fiil-tamlayıcı ilişkisi’ terimi ile karşılanmaktadır. Ancak bu terim, aslında modern istem çalışmalarında ‘biçimbilgisel istem (morphological valency)’ terimiyle ifade edilmektedir” (Dolunay vd., 2020, s. 510).

Buna rağmen biçimbilgisel istem düzeyi, dillerin kendi tipolojik özellikleri ile yakından ilgilidir. Her dilde biçimbilgisel istem farklılıklar gösterir ve eylemin biçimbilgisel istemi farklı unsurlar aracılığıyla ortaya çıkar (Aydın Özkan, 2017; Uzunkaya, 2018). “Kimi dillerde sözcükler yalın durumda bulunur; sözcüklerin teklik, çokluk ekleri, dişilik, erkeklik veya cinsizlik tanımlıkları vardır. Kimi dillerde ad çekimi yoktur; fiillere eşlik eden edatlarla/takılarla istenilen anlatım gerçekleştirilir. Kimi dillerde ise hem takılar kullanılır hem de adların çekimi yapılır” (Nurlu, Özkan, Kutlu, Korkmaz & İlgün, 2017, s. 6). Somut bir örnek verilecek olursa: “Türkçe *dinle-* eylemi belirtme durumuyla işaretlenirken, eylemin Almanca karşılığı *zuhören* yönelme durumuyla işaretlenir” (Aydın Özkan, 2017, s. 85).

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde dil bilgisi öğretimi özellikle temel seviyenin A1 kurunda dilin kuralları dünyasına girişin ilk basamağı olması sebebiyle önem taşımaktadır. Çünkü bu seviye; öğrenci için dilin ses, şekil, kelime ve cümle dünyasına girişin en önemli basamağıdır. Özellikle bu seviyede yoğun bir dil bilgisi öğretimi yapılırken Türkçenin biçimbilgisel özelliklerinin temel kuralları A1 kurunda ele alınmaktadır. “Yabancı dil öğretiminde dört temel becerinin gelişimiyle birlikte dil bilgisi öğretimine odaklanıldığı görülmektedir. Dilin bir kurallar bütünü olduğu düşünüldüğünde dil bilgisinin önemi yadsınamaz” (Kara Özkan, 2020, s. 129). Yapılan birçok çalışmada (Mert, 2003; Açık 2008; Kara, 2010; Karababa, 2009; Şahin 2013; Atagül & Cevher, 2015; Boylu; 2014; Melanlıoğlu, 2012; Çangal & Başar, 2018) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen hedef kitlenin her seviyede ve her beceride biçimbilgisel istem (*durum ekleri*) ile ilgili yanlışlar yaptığı görülmektedir. Bu anlamda modern dil öğretim yaklaşımlarında dil bilgisi öğretimi başlı başına bir beceri olarak ele alınmazken Türkçe gibi biçimbilgisel birçok kurala ve istisnaya sahip olan eklemeli bir dilin yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisi kuralları öğretimin merkezinde yer almaktadır. Ayrıca yabancılara Türkçe öğretiminde ders kitaplarında dil bilgisi yapılarına ilişkin açıklamalara ya da dil bilgisi öğretimi için ayrı olarak hazırlanmış materyallere ihtiyaç duyulmaktadır (İltar & Dündar, 2018). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde durum eklerinin öğretiminde belirli bir sıra izlendiği bilinmektedir. Aşağıda yer alan tabloda ilgili yapıların hangi sırayla ve hangi adlarla öğretildiği ise şöyle gösterilmelidir:

Tablo 1.

Durumlar ve Ekleri

Durumun Adı	Durum Eki
Yalın durum	∅ (Ek yok)
Belirtme durumu	-(y)I veya -i durumu
Yönelme durumu	-(y)A veya -e durumu
Bulunma durumu	-DA veya -de durumu
Ayrılma durumu	-Dan veya -den durumu
Araç (Vasita) durumu	-(y)IIA veya ile durumu

Bu noktada öğretici ve alan uzmanlarından beklenen yeterlik, hataların en aza indirilmesi ve doğru öğretimin yapılabilmesi açısından fiillerin biçimbilgisel istem tamlayıcıları ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmalarıdır. Çünkü “Türkçenin yabancılarla öğretiminde bazı eski alışkanlıkların ve tekniklerin gözden geçirilmesi ve yenilenmesi gerekmektedir. Ad durum eklerinin öğretimi bu konulardan biridir. Ad durum ekleri öğretilirken yeni bazı anlayışların benimsenmesi gereklidir” (Sakallı, 2016, s. 102). Bununla beraber öğretici öğretim yöntem ve tekniklerinde de haberdar olmalıdır (Ustabulut, 2020).

Fiillerin öğretimi yapılırken aynı zamanda farkında olunmadan biçimbilgisel istemlerin (*durum ekleri*) öğretimi de yapılmaktadır. Böylece bir fiille kullanılan bir veya birden fazla ek ortaya çıkmaktadır. Fiillerin aldığı ekler ile ilgili mevcut görünüm ile bu eklerin öğreticiler tarafından mevcut görünüme göre öğretilmesi öğrenci için daha işlevsel bir öğretim süreci oluşması açısından büyük bir öneme sahiptir. Bu noktada çalışma konusunun önemine dikkat çekecek ve fiillerin kullanıldıkları anlama veya bağlama göre alabilecekleri bazı ekler ve bu eklerin değişmesine örnekler şöyledir:

Tablo 2.

Örnek Cümleler

Biçimbilgisel İstem	Örnek Cümle
∅	<i>Murat müzik dinliyor.</i>
-(y)I veya-i durumu	<i>Murat müziği dinliyor.</i>
-DA veya -de durumu	<i>Murat sınıfta müzik dinliyor.</i>
-Dan veya -den durumu	<i>Murat radyodan müzik dinliyor.</i>

Çalışmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada, *A1 seviyesinde Türkçe öğretenlerin sahip oldukları biçimbilgisel istem bilgisinin güvenilirliği nedir?* sorusuna cevap bulabilmek amaçlanmıştır. Bu bağlamda öğretici görüşlerinin öğrenci bilgisini doğrudan etkileyeceği düşünüldüğünden ortaya çıkacak sonuçlar çalışmanın önemini belirlemiştir.

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması ile desenlenmiştir. Durum çalışması, güncel olan ve araştırmacı kontrolünün değişkenler üzerinde olmadığı durumlarda bu durumun sebeplerini, nedenleri ve sonuçlarını anlamak, tanımlamak ve betimlemek için kullanılan bir araştırma yöntemidir. Durum çalışmasında, sınırları belirlenmiş bir araştırma konusunun gerçek ortamında ayrıntılı olarak betimlenmesi ve incelenmesi söz konusudur. Durum çalışması göre çok boyutlu veri toplamayı gerektiren bir çalışma olup bir veya birkaç durumu kendi sınırları içerisinde bütüncül olarak analiz etmemdir (Yıldırım & Şimşek, 2012).

Çalışma Materyali ve Katılımcılar

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan ve araştırmacı tarafından tespit edilen A1 seviyesindeki fiillere yönelik öğretmenler arasında bir tutarlılık olup olmadığını belirlemek için ise beş öğretici üzerinden kodlayıcı güvenilirliği yapılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada kodlayıcı güvenilirliği kapsamında kendileri ile çalışılacak öğretmenlere verilmek üzere ders kitabındaki 161 tane fiil araştırmacı tarafından liste haline getirilmiştir. Katılımcılar sunulandan kendilerine sunulan listelerde yer alan fiillerin üzerinde yer alan biçimbilgisel istem tamlayıcılarının kutucuklarına işaret konulması istenmiştir. Her bir öğretici için ayrı ayrı oluşturulan listelere verilen cevap kâğıtlarına demografik bilgilerine bakılmaksızın birden beşe kadar numara verilmiştir.

Katılımcıların yaptıkları işaretlemelerden sonra fiillerin bulunduğu listeler kodlayıcı güvenilirliklerini hesaplamak amacıyla çözümlenmiştir. Bu kapsamda araştırmaya katılan 5 öğretmen arasındaki kodlayıcı güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994) formülü [$Güvenirlilik = görüş\ birliği / görüş\ birliği + görüş\ ayrılığı$] $x 100$] kullanılarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda çalışmada 5 öğretici tarafından 14 fiil üzerinde görüş ayrılığı yaşandığı tespit edilmiştir. Bu durumda güvenirlilik = $147 / 147 + 14 x 100 = \%91$ olarak hesaplanmıştır.

Elde edilen nitel veriler nicelikleri bakımından çözümlenerek frekans değerleri ve fiillerin kaç veya kaçar tane biçimbilgisel istem ile kullanıldığı da sayısal ve oransal değerleri ile hesaplanmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde öğretmenlere dağıtılan listelerde yer alan fiillerin hangi biçimbilgisel istemlerle birlikte kullanıldığını işaretlemeleri istenmiştir. Her fiil için istenildiği kadar işaretleme yapılabileceği veya boş bırakma seçeneği de olduğu belirtilmiştir.

Biçimbilgisel İstem Görünümüne İlişkin Öğretici Kodlamaları ile İlgili Bulgular

Çalışma materyalinden derlenen fiillerin aşağıdaki alfabetik sıralamaya benzer şekilde listelenerek durum eklerini Tablo 1'deki kısa adlandırmaları ile işaretlenmesi sonucunda öğretmenlerin ortak cevapları frekans aralığı şeklinde gösterilmiştir. Çalışma grubunun cevaplarının deşifre edilmiş şekli aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 3.
Öğretici Görüşleri Bağlamında Biçimbilgisel İstemler

Fiiller	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	f
Aç-mak	-i	-i	-i	Ø	-i	4
Ağrı-mak	-i	-i	-i	-i	-i	5
Al-mak	Ø,-den	Ø,-den	Ø,-den	Ø,-den	Ø	4
Anla-mak	-i	-i	-i	-i	-i	5
Anlaş-mak	ile	ile	ile	ile	ile	5
Anlat-mak	-i, -e	-i, -e	-i, -e	-i, -e	-i, -e	5
Ara-mak	-i	-i	-i	-i	-i	5
As-mak	Ø, -i	Ø, -i	Ø, -i	Ø, -i	Ø, -i	5
Atla-mak	Ø, -i, -den	Ø, -i, -den	Ø, -i, -den	Ø, -i, -den	Ø, -i, -den	5
At-mak	Ø, -i	Ø, -i	Ø, -i	Ø, -i	Ø, -i	5
Bak-mak	-e	-e	-e	-e	-e	5
Banyo yap-mak	Ø, ile	-de	Ø, -de	-de	ile	2
Başla-mak	-e	-e	-e	-e	-e	5
Bayıl-mak	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	5
Beğen-mek	-i	-i	-i	-i	-i	5
Bekle-mek	Ø, -i	Ø, -i	Ø, -i	Ø, -i	Ø, -i	5
Benze-mek	-e	-e	-e	-e	-e	5
Beslen-mek	ile	ile	ile	ile	ile	5
Bil-mek	-i	-i	-i	-i	-i	5
Bin-mek	-e	-e	-e	-e	-e	5
Biriktir-mek	Ø, -i	Ø	Ø, -i	Ø, -i	Ø, -i	4
Bozul-mak	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	5
Buluş-mak	ile, -de	ile, -de	ile, -de	ile, -de	ile, -de	5
Cevap ver-mek	Ø, -e	Ø, -e	Ø, -e	Ø, -e	Ø, -e	5
Çalış-mak	Ø, -e, -de	-i	Ø, -e, -de	Ø, -e, -de	Ø, -e, -de	5
Çal-mak	Ø, -i	Ø, -i	Ø, -i	Ø, -i	Ø, -i	5
Çık-mak	-den, ile	-den, ile	-den, ile	-den, ile	-den	4
Danış-mak	-e	-e	-e	-e	-e	5
Dans et-mek	ile, -de	ile, -de	ile, -de	ile, -de	ile, -de	5
Davet et-mek	-i	-i, -e	-i, -e	-i, -e	-i, -e	4
Değiştir-mek	-i	-i	-i	-i	-i	5
De-mek	Ø	Ø, -i	Ø, -i	Ø, -i	Ø, -i	4
Ders çalış-mak	Ø,-de	Ø	Ø	Ø,-de	Ø,-de	3
Devam et-mek	-e	-e	-e	-e	-e	5
Dile-mek	Ø, -den	Ø, -den	Ø, -den	Ø, -den	Ø, -den	5
Dinle-mek	Ø, -i	Ø, -i	Ø, -i	Ø, -i	Ø, -i	5
Dinlen-mek	Ø, -de	Ø, -de	Ø, -de	Ø, -de	Ø, -de	5
Doğ-mak	-de	-de	-de	-de	-de	5
Dolaş-mak	-de	-de	-de	-de	-de	5
Dön-mek	-den, ile	-den, ile	-den, ile	-den, ile	-den	4
Dur-mak	Ø,-de	Ø,-de	Ø,-de	Ø,-de	Ø,-de	5

Duş al-mak	Ø	Ø	Ø	Ø,-de	Ø	4
Eğlen-mek	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	5
El öpmek	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	5
Et-mek	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	5
Evlen-mek	ile,-de	ile,-de	ile,-de	ile,-de	ile,-de	5
Fotoğraf çek-mek	Ø, -de, ile	Ø	ile	-de	Ø,-de	0
Gecik-mek	Ø, -e	Ø, -e	Ø, -e	Ø, -e	Ø, -e	5
Geç-mek	-i, -den	Ø	-i	-den	ile	0
Gel-mek	Ø, -den	Ø, -den	Ø, -den	Ø, -den	Ø, -den	5
Gez-mek	Ø,-de	Ø,-de	Ø	Ø,-de	Ø,-de	4
Gir-mek	-e	-e	-e	-e	-e	5
Git-mek	Ø, -e	Ø, -e	Ø, -e	Ø, -e	Ø, -e	5
Golf oyna-mak	-de	Ø	ile	Ø,-de	Ø	2
Gönder-mek	Ø,-e	Ø, -e, ile	ile	Ø, -e	Ø, -e	3
Görüş-mek	ile	ile	ile	ile	ile	5
Gösteri yap-mak	Ø	-de	Ø,-de	ile	Ø	2
Götür-mek	-i,-e	-i,-e	-i,-e	-i,-e	-i	4
Hazırla-mak	Ø, -i,-e	Ø, -i	Ø, -i	Ø, -i	Ø, -i	4
Hazırlan-mak	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	5
Heyecanlan-mak	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	5
Hisset-mek	-i	-i	-i	-i	-i	5
Hoşlan-mak	-den	-den	-den	-den	-den	5
İğne ol-mak	Ø	Ø	Ø,-de	Ø,-de	Ø,-de	3
İkram et-mek	Ø, -e	Ø, -e	Ø, -e	Ø, -e	Ø, -e	5
İlgilen-mek	ile	ile	ile	ile	ile	5
İnan-mak	-e	-e	-e	-e	-e	5
İnternete gir-mek	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	5
İzle-mek	Ø, -i	Ø, -i	Ø, -i	Ø, -i	Ø, -i	5
Kahvaltı et-mek	Ø,-de,-ile	Ø	Ø,-de	Ø,-de	Ø,-de	3
Kalk-mak	-de,-den	-de,-den	-de,-den	-de,-den	-de	4
Kal-mak	-de	-de	-de	-de	-de	5
Kapan-mak	Ø,-de	Ø,-de	Ø	Ø,-de	Ø,-de	4
Kapat-mak	-i	-i	-i	-i	-i	5
Karşıla-mak	-i, -de	-i	-i	-i	-i, de	3
Kaşın-mak	Ø, -i	Ø	Ø, -i	Ø	Ø, -i	3
Katıl-mak	-e	-e	-e	-e	-e	5
Kavuş-mak	-e	-e, ile	-ile	-e, ile	-e, ile	3
Kayak yap-mak	Ø, -de	Ø, -de, ile	Ø	Ø, ile	Ø,-de	2
Kızarmak	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø, ile	4
Kolonya dök-mek	-e	-e	-e	-e	-e	5
Kontrol et-mek	Ø, -i, - den, ile	Ø,-i	-i, ile	Ø, ile	Ø,-den	0
Konuş-mak	ile	ile	ile	ile	ile	5
Kork-mak	Ø, -den	Ø, -den	Ø, -den	Ø, -den	Ø, -den	5
Koru-mak	-i	-i	-i	-i	-i	5

Koş-mak	Ø,-de	Ø	Ø,-de	Ø,-de	Ø	3
Koy-mak	-i, -e	-i, -e	-i, -e	-i, -e	-i, -e	5
Kullan-mak	Ø, -i	Ø, -i	Ø, -i	Ø, -i	Ø, -i	5
Kutla-mak	-i	-i	-i	-i	-i	5
Midesi bulan-mak	Ø, -den	Ø, -den	-den	-den	-den	3
Nefret et-mek	-den	-den	-den	-den	-den	5
Oku-mak	Ø, -i	Ø, -i	Ø, -i	Ø, -i	Ø, -i	5
Otur-mak	-de	-de	-de	-de	-de	5
Oyna-mak	Ø, ile	Ø, ile	Ø, ile	Ø, ile	Ø	4
Öğren-mek	Ø, -i	Ø, -i	Ø, -i	Ø, -i	Ø, -i	5
Öğret-mek	Ø, -i	Ø, -i	Ø, -i	Ø, -i	Ø, -i	5
Öksür-mek	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	5
Öp-mek	-i	-i	-i	-i	-i	5
Özle-mek	-i	-i	-i	-i	-i	5
Para çek-mek	Ø	Ø	Ø, -den	Ø, -den	Ø, -den	3
Para toplama-mak	Ø	Ø	Ø, -den	Ø, -den	Ø, -den	3
Pişir-mek	Ø, -i	Ø, -i	Ø, -i	Ø, -i	Ø, -i	5
Pişman ol-mak	Ø, -den	Ø, -den	Ø, -den	Ø, -den	Ø, -den	5
Plan yap-mak	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	5
Pratik yap-mak	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	5
Saç kestir-mek	-e, ile	-e, -de	ile	-e	-de	0
Salla-mak	Ø, -i	-i, -e	ile	Ø	-i	0
San-mak	Ø, -i	Ø, -i	Ø, -i	Ø, -i	Ø	4
Satın al-mak	Ø, -i, -den	Ø, -i, -den	-i, -den	Ø, -i, -den	Ø, -i	3
Selam söyle-mek	-e	-e	-e	-e	-e	5
Sev-mek	-i	-i	-i	-i	-i	5
Sıkıl-mak	Ø, -den	Ø, -den	Ø, -den	Ø, -den	Ø, -den	5
Sofra hazırla-mak	-e	Ø	-de	Ø, -e	Ø, -de	0
Sohbet et-mek	ile	ile	ile	ile	ile	5
Sor-mak	-i, -e	-i, -e	-i, -e	-i, -e	-i, -e	5
Sosyal ol-mak	Ø	ile	-de	Ø, -de	Ø, ile	0
Söyle-mek	-e	-e	-e	-e	-e	5
Spor yap-mak	Ø, -de	Ø, -de	Ø, -de	Ø, -de	Ø	5
Stres at-mak	Ø	Ø, ile	Ø	Ø	Ø, ile	3
Sür-mek	Ø, -i	Ø, -i	Ø, -i	Ø, -i, ile	Ø, -i	4
Tadı damağında kalmak	-	-	-	-	-	0
Tahlil yaptır-mak	Ø, -de	Ø, -de	Ø, -de	Ø, -de	Ø, -de	5
Tamamla-mak	-i	-i	-i	-i	-i	5
Tanı-mak	-i	-i	-i	-i	-i	5
Tanış-mak	ile	ile	ile	ile	ile	5
Tansiyon ölçtür-mek	Ø, -de	Ø, -de	Ø, -de	Ø, -de	Ø, -de	5
Tartıl-mak	Ø, -de	Ø, -de	Ø, -de	Ø, -de	Ø, -de	5
Tasarla-mak	Ø, -i	Ø, -i	Ø, -i	Ø, -i	Ø, -i	5
Tedavi ol-mak	Ø, -de	Ø, -de	Ø, -de	Ø, -de	Ø, -de	5

Tekrar et-mek	-i	-i	-i	-i	-i	5
Telefon et-mek	-e	-e	-e	-e	-e	5
Temizle-mek	-i, ile	-i	-i, ile	-i	-i, ile	3
Tırman-mak	-e, ile	-e	-e	-e	-e, ile	3
Topla-mak	-i	-i	-i	-i, ile	-i, ile	3
Uğur getir-mek	-e	-e	-e	-e	-e	5
Uyu-mak	Ø, -de	Ø, -de	Ø, -de	Ø, -de	Ø, -de	5
Uzan-mak	-e, -de	-e, -de	-e, -de	-e, -de	-e, -de	5
Üfle-mek	-i, -e	-i, -e	-i, -e	-i, -e	-i, -e	5
Vakit geçir-mek	Ø, -de	-de, ile	Ø	-de	ile	0
Var-mak	-e	-e	-e	-e	-e	5
Vedalaş-mak	ile	ile	ile	ile	ile	5
Ver-mek	Ø, -e	Ø, -e	Ø, -e	Ø, -e	Ø, -e	5
Yak-mak	-i, ile	-i	-i	-i	-i	4
Yap-mak	Ø, -i	Ø	Ø, -i	Ø, -i	Ø, -i	4
Yardım et-mek	-e	-e	-e	-e	-e	5
Yardım iste-mek	-den	-den	-den	-den	-den	5
Yaşa-mak	-de	-de	-de	-de	-de	5
Yaşlan-mak	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	5
Yat-mak	-de	-de	Ø, -de	Ø, -de	Ø, -de	3
Yaz-mak	Ø, -i	Ø, -i	Ø, -i	Ø, -i	Ø, -i	5
Ye-mek	Ø, -i	Ø, -i	Ø, -i	Ø, -i	Ø, -i	5
Yen-mek	-i	-i	-i	-i	-i	5
Yer ayırt-mak	-den, ile	-den	-den, ile	-den	-den	3
Yıka-mak	-i, ile	-i	-i	-i	-i, ile	3
Yorul-mak	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø	5
Yürü-mek	Ø, -e	Ø, -e	Ø, -e	Ø, -e	Ø, -e	5
Yüz-mek	Ø, -de	Ø, -de	Ø, -de	Ø, -de	Ø, -de	5
Zaman geçir-mek	Ø, -de	-de, ile	Ø	-de	ile	0
Ziyaret et-mek	-i	-i	-i	-i	-i	5

Çalışma grubunda yer alan öğretmenler sırasıyla *banyo yap-mak*, *fotoğraf çek-mek*, *geç-mek*, *golf oyna-mak*, *gösteri yap-mak*, *kayak yap-mak*, *kontrol et-mek*, *saç kestir-mek*, *salla-mak*, *sofra hazırla-mak*, *sosyal ol-mak*, *vakit geçir-mek* ve *zaman geçir-mek* fiilleri üzerinde görüş ayrılığına düştüğü ve hiçbir öğreticinin *tadı damağında kalmak* deyimine ilişkin bir cevap vermediği tespit edilmiştir. Bu fiillerde düşünülen görüş ayrılığı cevap vermeme durumu güvenilirlik testinin sonucunu % 91 olarak belirlenmesini sağlamıştır. Görüş ayrılığına sebep olan fiillerin genellikle *ad+yardımcı fiil(et-mek, ol-mak, eyle-mek, kıl-mak)* şeklinde kurulan yapılardan olması ise dikkat çekici bir durumdur.

Listede yer alan fiillerden 50 tanesi bir durum ekini gösteren yalnızca bir kodlayıcı ile işaretlenmiştir. Bu sayısal değer oransal karşılığı ise %31 olarak hesaplanmıştır. 54 tanesi bir durum ekini gösteren yalnızca iki kodlayıcı ile gösterilmektedir. Bu sayısal değer oransal karşılığı %33 olarak hesaplanmıştır. Yalnızca *atla-mak* fiili bir durum ekini gösteren üç kodlayıcı ile işaretlenmiştir. Geriye kalan 56 tane fiil ise diğer şekillerde işaretlenmiştir.

Çalışmanın omurgasını oluşturan Tablo 3'te yer alan bilgilerin tek parça olarak verilmesi zorunluluğu öğretici görüşlerinin frekans aralıkları (f) ile ilgili bilgi verme durumunu ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda 10 fiil 0, 4 fiil 2, 19 fiil 3, 19 fiil 4 ve 109 fiil 5 frekans aralığında değerlere sahiptir. Yani fiiller ile ilgili %67 oranında ortak bir frekans değeri sağlandığı hesaplanmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan temel seviyenin A1 kurunda kullanılan fiillerin biçimbilgisel istemlerle nasıl kullanıldığına dair öğretici görüşlerinin yer aldığı bir durum çalışması uygulanmıştır. Çünkü durum çalışmalarında Davey'in (2009) de belirttiği üzere; gerçekte ortamda neler olduğuna bakma, sistematik bir biçimde verileri toplama, analiz etme ve sonuçlar ortaya koyma yolu benimsenmektedir.

Çalışmaya konu olan fiiller ile ilgili yüksek güvenilirlik oranı öğretici yeterliğinin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Çünkü dil öğretiminin temel seviyesinde sınıf içerisindeki mutlak kaynaklardan en önemlisi öğreticidir. Dil öğrenen bireyler hedef dilin dünyası içerisine öğreticinin ortaya koyduğu bakış açısından giriş yapmaktadırlar. Bu bakış açısı fiillerin sahip oldukları anlama ve bağlamdaki özelliğine göre biçimbilgisel istem görünümüne sahip oldukları kuralıdır. Nurlu ve diğerlerine (2018) göre Türkçedeki fiiller durum ekleriyle kullanılırlar. Durum ekleri cümle içinde adların diğer sözcüklere karşı durumunu belirten bir özellik taşır. Cümledeki fiiller bu durum eklerine göre bir anlam kazanır veya anlamlandırılır. Melanlıoğlu (2012) benzer çalışmasında soyut nitelik taşıyan hâl eklerinin öğretiminde somutlaştırmadan yapılmasını, öğreticilerin, bu eklerin kullanımını pekiştirmek için uygulama sayısını çoğaltmasını, durum eklerinin öğretimi sırasında sadece hedef dilin bir başka ifadeyle Türkçenin imkânlarından yararlanılmasını önermektedir. Ayrıca her bir fiilin çeşitli bağlamlarda yüklendiği istemin öğretici tarafından bilinerek öğretilmesi farkındalığın artmasına da sebep olacaktır. Sakallı (2006)'ya göre ismin durum ekleri sadece isimlerin aldığı ekler olarak değil, fiil istemleri olarak öğretilmeli, hangi fiilin hangi durum ya da durumları alabileceği özellikle kelime öğretimi çalışmalarının temelini oluşturmalıdır. Yapılan benzer bir çalışmada (Dolunay vd., 2020) öğrenme seviyelerinin yükselmesine rağmen istem yanlışlarının devam etmesi önemli bir sorun olarak değerlendirilmektedir.

Öğreticilerin görüş ayrılığı yaşadığı 14 fiilin büyük kısmı *ad+yardımcı fiil(et-mek, ol-mak, eyle-mek, kıl-mak)* şeklinde oluşturulan yapılardır. Bu tür yapılar ele alınırken sahip olmaları gereken zorunlu istemlerle birlikte işlenmelidirler. Dolunay ve diğerleri (2020) bütün seviyeleri içeren çalışmalarında *ad+yardımcı fiil*den oluşan toplam 28 tane yapıyla ilgili biçimbilgisel yanlış yapıldığını tespit etmişlerdir. Bu durum ilgili fiillerden birkaç örnek ile şu şekilde somutlaştırılmalıdır:

- a. *Ahmet+Ø banyo yaptı.*
- b. *Ahmet+Ø yurt+ta banyo yaptı.*
- c. *Ahmet+Ø yurt+ta kese+yle banyo yaptı.*

Örneklerden hareketle cümleyi meydana getiren ve bağlamı tamamlayan istemlerin altları çizilmiştir. *a* örneğinde fiili yapan unsur herhangi bir isteme ihtiyaç duymazken *b* örneğinde yönelmeye dayalı bir yer tamlayıcısına, *c* örneğinde ise vasıtayı anlatan bir araç-gerece ihtiyaç duymaktadır. Böylelikle bağlamın genişlemesiyle birlikte fiilin ihtiyaç duyduğu istemler değişiklik göstermektedir. Dolayısıyla bu seviyede bu tür birleşik yapılar çeşitli örneklerle ele alınarak öğrenciye sunulmalıdır.

Öğreticilerin kodlama sıklıkları her fiil için değişkenlik gösterirken bu durumun sebebi ise fiillerin kullanıldığı cümlelerin bağlam genişliğidir. Yani bir fiil en az bir veya sahip olduğu anlama ve bağlam genişliğine göre birden fazla biçimbilgisel istem yüklenmektedir. Bu durum ise karmaşaya yol açmaktadır. “Belirtildiği gibi fiiller, bazı tamlayıcıları birinci dereceden ve çok sık olarak almaktadır. Bu durum onların bu tamlayıcılarla yapısal bir birlik, bir öbek oluşturduğu izlenimini vermektedir. Ancak bu, büyük ölçüde, bazı fiillerin bazı tamlayıcılarla sıkça kullanılmasıyla ve bazı fiillerin de yalnızca bir veya birkaç tamlayıcıyı almalarıyla ilgilidir (Özezen, 2007, s. 156). Yukarıda yer alan *a*, *b*, *c* örneklerinden hareketle cümleleri oluştururken öğrencinin seviyesi ve fiillerin bağlam içinde kullanımı göz önünde bulundurularak öğretim yapıldığı takdirde bu karmaşa sona erecektir. Ayrıca bu fiiller ile ilgili ders kitaplarının uygun yerlerinde *madde başı*, *biçimbilgisel istem* ve *örnek cümle* şeklinde sözlüksel bir bilgilendirme hem öğretici hem de öğrenciler için yol gösterici olacaktır. “Fiillerin aldıkları tamlayıcılar bakımından özelliklerinin tam olarak belirlenmesi, aldıkları tamlayıcıların fiilin anlamını ne ölçüde etkilediği veya değiştirdiği ve cümlede hangi tamlayıcı hangi öge olur, sorularına da tam bir yanıt verilmesi derlem çalışmaları ile olanaklı görünmektedir” (Özezen, 2007, s. 154). Bu bağlamda Nurlu ve diğerleri (2018)’nin çalışması yol gösterici bir başucu kaynağı niteliğindedir.

Çalışmanın konusu ve içeriği gereği A1 seviyesindeki fiiller inceleme örneklemini oluşturmaktadır. Bu noktada fiillerin daha ziyade *etken çatılı* olarak kullanılması esastır. Yer ayırt-mak, tahli yaptır-mak, tansiyon ölçtür-mek, saç kestirmek gibi *ettigen çatılı fiiller* istem değiştirme özelliğine sahip yapılarıdır. “Bir eylemin istem çerçevesine *sebep olan* rolündeki bir üyenin eklenmesi eylemin yönetici konumunda olduğu tümcede köklü bir değişikliğe yol açar. Çünkü *sebep olan* rolünü yüklenen üye daima özne konumunu ele geçirir ve eskiden özne konumunda olan üye ettirgenleşme sonrası meydana gelen yeni eylemin istem yapısında farklı bir dil bilgisel ilişki ile yer alır (Aydın Özkan, 2017, s. 142).

Bir önceki paragraftaki duruma benzer olarak deyimleşmiş kalıp ifadelerin kullanımı da ele alınması gereken bir konudur. Tablo 3.’te yer alan *Tadı damağında kal-mak* deyimini kendisini oluşturan kelimelerin anlamlarının değişmesiyle anlambilgisel bir değişim yaşar. Dolayısıyla durum daha karmaşık bir hâl olarak kavram karmaşası yaşanabilir (bkz. Aydın Özkan, 2017, s. 247-251). Çünkü deyimini oluşturan her bir ifade bir öncekine veya sonrakine bağlanarak bağlamı tamamlar:

d. *Gezinin tadı damağında kaldı.*

e. *Kitabın tadı damağında kaldı.*

f. *Yemeğin tadı damağımda kaldı.*

İlgili örneklerde tadı bir isim tamlamasının ikinci unsuru olarak *-i tamlanan ekini* almıştır. Dolayısıyla kendinden önce *-In* eki ile biten bir *tamlayana* ihtiyaç duymaktadır. Bu durum ise biçimsel istem başlığı ile örtüşmemektedir ve başka bir dil bilgisi konusunu işaret etmektedir. Özetle bu seviyede kullanılan deyimler yine biçimbilgisel istem görünümleri açısından ele alınmalıdır.

Etik Bildirim

Makalenin yazarı olarak, bu makalede bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu beyan ederim.

Kaynakça

- Açık, F. (2008). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*. KKTC.
- Akıncı, N. (2007). *Türkçe Sözlük'tek fiillerin sınıflandırılması ve gövde eklerinin işlevsel tasnifi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]*. Cumhuriyet Üniversitesi.
- Atacak, D. A. (2008). *Türkiye Türkçesinde istem (valenz) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]*. Fatih Üniversitesi.
- Atagül, Y. Y., & Cevher, Ö. Y. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hâl eki sorunsalı (Sakarya Üniversitesi örneği). *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 294-332.
- Banguoğlu, T. (1990). *Türkçenin grameri* (3. Baskı). Tük Dil Kurumu Yayınları.
- Barlas, S. (2015). *Kırgız Türkçesinde istem(valenz) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]*. Gazi Üniversitesi.
- Baytürk, F. (2015). *Türkmen Türkçesinde fiillerin istemi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]*. Ordu Üniversitesi.
- Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, VI (2), 335-349.
- Çangal, Ö., & Başar, U. (2018). Yabancılara Türkçe öğretiminde ad durum eklerinin yan işlevlerinin öğretilmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 7(19), 155-189.
- Çetinkaya, C. (2012). *Kazak Türkçesinde fiilin istemi: Valenz [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]*. Celal Bayar Üniversitesi.
- Çiçekli, H. (2013). *Azerbaycan Türkçesinde fiillerin istemi (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi)*. Ordu Üniveritesi.
- Çimen, F. (2009). *Özbek Türkçesinde istem (valenz) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]*. Fatih Üniversitesi.
- Davey, L. (2009). Durum çalışması değerlendirmelerinin uygulaması. Gökçek, T. (Çev.). *İlköğretim Online*, 8(2), 1-3.
- Demirci, K. (2007). Türkçedeki hâl eki nöbetleşmeleri üzerine. *Karaman Dil-Kültür ve Sanat Dergisi*, 126-139.
- Dizdaroğlu, H. (1963). *Türkçede fiiller*. Ankara Üniversitesi Basımevi.

- Doğan, N. (2011). *Türkiye Türkçesi fiillerinde isteme göre anlam değişiklikleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Dolunay, S. K., İpek, O., & Karabuğa, H. (2018). Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki biçimbilgisel istem yanışları. *Akşemseddin Uluslararası İnsan, Toplum, Spor Bilimleri Sempozyumu*. Çorum.
- Dolunay, S. K., Karabuğa, H., & İpek, O. (2020). Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin biçimbilgisel istem yanışları: Fiiller üzerine bir sıklık çalışması. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 508-530. <https://doi.org/10.31464/jlere.748071>
- Ergin, M. (1992). *Türk dil bilgisi* (19. Baskı). Bayrak Yayınları.
- Ersoy, F. (2006). Moğolca ve Türkçede fiil-tamlayıcı ilişkileri. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 20, 81-98.
- Güller, N. (2019). *Başkurt Türkçesinde fiil-tamlayıcı ilişkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]*. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi.
- Gümüşatam, G. (2014). Türkiye Türkçesi Ağız Sözlüklerinin hazırlanmasında istem (Valenz) verilerinin gerekliliği üzerine. *Turkish Studies. Volume 9*(6), 419-439.
- İltar, L., & Dündar, S. A. (2018). Suriyeli öğrencilere Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan öğretim setleri hakkında karşılaştırma bir değerlendirme çalışması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 7(20), 523-539
- Kahraman, T. (1996). *Çağdaş Türkiye Türkçesindeki fiillerin durum ekli tamlayıcıları*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kara, M. (2010). Gazi Üniversitesi TÖMER öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, VIII(3), 661-696.
- Kara Özkan, N. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe kelime öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Bayterek Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 126-139. <https://doi.org/10.48174/buaad.826371>
- Karababa, C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Karahan, L. (1997). Fiil-tamlayıcı ilişkisi üzerine. *Türk Dili*, 549, 209-213.
- Korkmaz, Z. (1995). Batı Anadolu ağızlarında yazı dilinden ayrılan isim çekim ekleri ve fonologie-morphologie bağlantısı. *Türk Dili Üzerine Araştırmalar II*, 222-231.
- Korkmaz, Z. (2003). *Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi)*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Yabancılar Türkçe öğretenlerin hâl eklerinin öğretimine ilişkin görüşleri: nitel bir araştırma. *Turkish Studies*, VII(4), 2401-2411.
- Mert, O. (2003). Türkçede hâl kategorisi ve öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, XXI, 25-31.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd Edition). SAGE Publications.
- Nurlu, M., Özkan, N., Kutlu, A., Korkmaz, C. B., & İlgün, K. (2017). *Yabancılar için Türkçe fiiller sözlüğü (Fiillerin durum ekleriyle kullanımı)*. Kalem Kitap.

- Ozil, Ş. (1990). *Valenzwörterbuch Deutsch-Turkish, arbeiten zur mehrsprachigkeit*. Hamburg.
- Özezen, M. Y. (2007). Türkçe dil bilgisinde durum ve tamlayıcı konusu. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten*, 55(1), 145-164.
- Özkan, A. (1991). Türkçede fiil-tamlayıcı ilişkisi ve fiillerin istem değiştirmesi. *Araştırmalar-İnsan Bilimleri Araştırmaları*, 1, 125-150.
- Özkan, I. A. (2017). *Evrensel dilbilgisi ve Türkçede istem (Valenz)*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Sakallı, E. (2016). Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde Türk soylu öğrencilerle Türk soylu olmayan öğrencilere durum eklerinin öğretilmesi meselesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, II(2), 101-108.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction*. SAGE Publication.
- Şahin, E. Y. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ek yanlışları. *Tarih Okulu Dergisi*, VI(15), 433-449.
- Uğurlu, M. (2001). Türk lehçelerinin aktarımında valenz sözlüklerinin önemi. *Uluslararası Sözlükbilim Sempozyumu Bildirileri*, 197-206. Gazimağusa: Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- Ustabulut, M. Y. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yansıtıcı düşünme becerisi*. Hiperyayın.
- Uzun, N. E. (2004). Dünya dillerinden örnekleriyle dilbilgisinin temel kavramları Türkçe üzerine tartışmalar. *Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi*: 39.
- Uzunboy, H. (2008). *Türkmen Türkçesinde istem (Valenz)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fatih Üniversitesi.
- Uzunkaya, D. (2018). *Altun Yaruk Maitrisimit ve Huastuanift örneğinde eski Uygur metinlerinde istem ve bağımlılık* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. Multilingual Yayınları.
- Yalkın, O. A. (2016). Yunus Emre Divanı'nda fiil-tamlayıcı ilişkisi. *İnsan ve Toplum Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(6), 1501-1519. <https://doi.org/10.15869/itobiad.256024>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2012). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, N. (2016). *Tatar Türkçesinde fiillerin istemi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ordu Üniversitesi.

Extended Abstract

Verbs can have different valency in different sentences where the same verb is used in different meanings. In fact, a verb may need more than one valency in the same sentence. Although this situation is known as the acquisition process for those who use Turkish as their mother tongue, it is a teaching process for those who learn as their target language. So, an individual whose native language is Turkish does not need any additional information on which verb to use for which morphological

valency, whereas an individual who learns Turkish should have knowledge of the rules. In studies on the Turkic language, the concept of morphological valency is met with the concepts of case suffixes. The use and teaching of these suffixes begin almost in the first lessons of the A1 level in teaching Turkish as foreign language. At this point, the A1 level has a crucial place in the teaching process as it is a beginning where basic information about the Turkish language is given. These suffixes correspond to universal grammar and can refer to all other elements that are dependent on verbs in sentences. In fact, people who learn Turkish as the target language learn their morphological valency along with verbs. In other words, along with the case suffixes, they learn in which verbs and contexts these suffixes are used. While these suffixes are being taught to foreigners, they are coded as nominative, accusative, dative, locative, ablative, and instrumental cases. The resource textbooks that will provide access to these rules and the teachers who will teach these rules are of great importance for the people who learn Turkish as a target language. Therefore, teachers who are equipped with correct verb usage and correct information are lifebuoy for students.

This study was prepared with a case study, which is one of the qualitative research methods. Case study is the research method used to understand and define the causes and consequences of this case when the researcher has no effect on the variables. In the case study, a detailed description and examination of a research subject with defined limits is in the real environment. In the study, "What is the reliability of the morphological valency knowledge of those who teach Turkish at A1 level?" the answer to the question was sought. In order to determine whether there is a consistency among the tutorials for verbs in the A1 level.

In the study, 161 verbs were made into a list by the researcher in order to be given to the instructors to work with, within the scope of coder reliability. Participants were asked to mark the actant boxes of the morphological valency above the verbs in the lists presented to them. The answer sheets given to the lists created separately for each tutorial were given numbers from one to five regardless of their demographic information. After the markings made by the participants, the lists with the verbs were analyzed in order to calculate the coder reliability. In this context, the coder reliability among the 5 teachers who participated in the study was calculated using Miles and Huberman's (1994) formula (Reliability Percentage = Agreement / (Total Agreement + Disagreement) x 100. In this case, the reliability was calculated as $147 / (147 + 14) \times 100 = 91\%$. The obtained qualitative data were analyzed in terms of their quantity and frequency values and how many formal verbs were used with informational request were calculated with their numerical and proportional values.

By listing the verbs collected from the study material in alphabetical order and marking the case suffixes with short names, the common answers of the trainers were shown in the form of frequency range. The deciphered form of the answers of the study group is included in the table. It is remarkable that the verbs that cause disagreement are generally structured in the form of noun + auxiliary verb. 50 of the verbs in the list are marked with only one encoder showing a case suffix. The proportional equivalent of this numerical value has been calculated as 31%. 54 of them are shown with only two encoders showing a case suffix. The proportional equivalent of this numerical value has been calculated as 33%. Only one verb is

marked with three encoders indicating a case suffix. The remaining 56 verbs are marked in other ways. It has been calculated that a common frequency value of 67% is provided for verbs.

The high reliability rate about the verbs subject to the study shows how important the instructional efficacy is. Because at the basic level of language teaching, the most important of the absolute resources in the classroom is instructive. Language learners enter the world of the target language from the point of view set forth by the instructor. This point of view is the rule that verbs have morphological prompting appearances according to their meaning and context. Structures consisting of noun + auxiliary verb generally take affixes not according to verbs but according to meaning. Therefore, at this level, such combined structures should be presented to the student by taking various examples. In addition, a lexical information in the form of an item, morphological request and sample sentence in the appropriate parts of the textbooks about these verbs will be both instructive and guiding for students. Since causative verbs have the ability to change the will, active verbs should generally be used at this level. The use of idiomatic expressions should also be done by teaching the morphological prompts they have.

Bosna-Hersek'te Türkçe Öğretiminin Güncel Durumu

Mehmet Emre Çelik*

Makale Geliş Tarihi: 28/12/2020

Makale Kabul Tarihi: 27/01/2021

DOI: 10.35675/befdergi.848525

Öz

21. yüzyılın başlarından itibaren dünyada Türkçe öğretimi faaliyetleri hız kazanmıştır. Özellikle Balkanlarda yaşayan halkların Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonları yüksektir. Bu çalışmada, günümüzde Bosna Hersek'te Türkçe öğretimini yürüten kurumlar ve bunların etkinlikleri, üniversiteler bünyesindeki Türkoloji bölümlerinin tanıtılıp incelenmesi ile Türkçenin orta ve uzun vadedeki geleceğinin tartışılması amaçlanmıştır. Çalışmanın, Bosna Hersek'te Türkçenin güncel durumu hakkında genel bir perspektif sunacağı; araştırma yapacak konunun uzmanlarına ayrıntılı bilgiler vereceği düşünülmektedir. Bu bağlamda TİKA, Saraybosna Yunus Emre Enstitüsü, Mostar Yunus Emre Enstitüsü, Fojnica Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Koleji ile Saraybosna, Zenica, Tuzla, Mostar Džemal Bijedić ve Uluslararası Saraybosna Üniversitelerinin Türkoloji bölümleri incelenmiştir. Çalışmanın yöntemi betimsel tarama modelidir. Çalışmanın sonuç bölümünde Bosna Hersek'te Türkçe öğretiminde görülen eksikliklere yer verilmiştir. Ayrıca Türkçenin yaygınlaşması ve kalıcılığını arttırmaya yönelik önerilere değinilmiştir.


Anahtar Kelimeler: Bosna Hersek, tercihim Türkçe projesi, Türkoloji, yabancılara Türkçe öğretimi, Yunus Emre enstitüsü

Current Status of Turkish Teaching in Bosnia-Herzegovina

Abstract

In this study, it has been purposed the followings; institutions carrying out teaching Turkish in Bosna Herzegovina today and their effectiveness, introducing and examining the Turcology departments in universities and discussing the medium- and long-term future of Turkish. It has been thought that this study will present a general perspective of the current status of Turkish in Bosnia Herzegovina and it will give detailed information to the experts who is to make a study. In this context, Turcology Departments of Yunus Emre Institution of Sarajevo, Yunus Emre Institution of Mostar, Yunus Emre Institution of Fojnica, Maarif Schools of Sarejevo, Zenica, Tuzla, Mostar Džemal Bijedić and International University of Sarajevo have been examined. The model of the study is descriptive research design. In conclusion part of the study, deficiencies observed in teaching Turkish in Bosnia Herzegovina have been handled. Also, proposals regarding popularizing Turkish and increasing its permanency have been referred.

Key Words: Bosnia Herzegovina, institution of Yunus Emre, teaching Turkish to foreigners, Turcology, Turkish elective courses

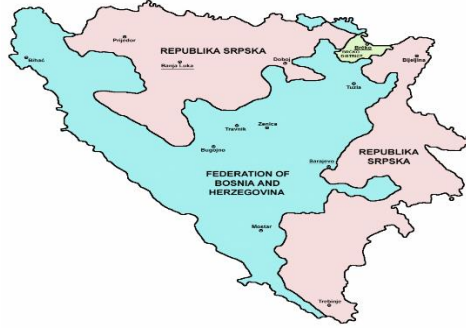
* Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye, mehmetemre.celik@omu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2961-0035 

Giriş

21. yüzyılın başlarından itibaren dünyada Türkçe öğretimi faaliyetleri hız kazanmıştır. Türkiye'nin dünya genelinde Türk dilini ve kültürünü tanıtmak üzere gerçekleştirdiği faaliyetler, çeşitli ülkelerdeki öğrencilerin yükseköğrenimlerini Türkiye'de tamamlama istekleri, Türk dizilerine olan ilginin artması, düzenli-düzensiz sığınmacı hareketliliğinde Türkiye'nin jeopolitik konumu, geçici koruma altındaki milyonlarca Suriyelinin Türkiye'deki varlığı bu durumun nedenleri arasında gösterilebilir. Özellikle Ortadoğu, Kafkaslar, Balkanlar, Türkistan coğrafyası, Doğu Avrupa, Afrika kıtasının geneli ile Orta ve Güney Amerika'da Türkçe öğrenmeye yönelik büyük bir talep olduğu görülmektedir. Bu talebin karşılanması için başta Yunus Emre Enstitüsü olmak üzere çeşitli üniversitelerin Türkoloji bölümleri, Türkçe öğretim merkezleri, Maarif Kolejlere ve özel kurslar hem Türkiye'de hem de Türkiye dışında öğretim etkinliklerini yürütmektedirler.

Bulgaristan, Batı Trakya, Makedonya ve Kosova'nın genelinde ana dilleri Türkiye Türkçesi olan milyonlarca soydaş yaşamaktadır (Özdemir, 2013; Kelağa Ahmet, 2014; Kayadibi, 2017; Çelik 2020). Dolayısıyla özellikle Balkanlarda, Türkçe bir taraftan ana dili olarak varlığını sürdürmekteyken öte taraftan tarihî, kültürel, sosyal ve siyasi ilişkiler açısından insanların öğrenmek için öncelik tanıdıkları dillerin başında gelmektedir.

Balkan ülkeleri arasında Türkçenin yabancı dil olarak en yoğun öğrenildiği ülke Bosna Hersek'tir. Bosna, ülkenin kuzeyinde; Hersek ise güneyinde kalan bölgenin adıdır. Ülkenin doğusunda Sırbistan; kuzey, batı ve güneyinde Hırvatistan; güneydoğusunda ise Karadağ bulunmaktadır. Bosna Hersek'in başkenti Saraybosna'dır. Tarihsel süreç içerisinde Hersek'te Mostar'ın sancak merkezi (1833-1851) olduğunu vurgulamak gerekir. 2018 sayımına göre ülkenin nüfusu yaklaşık 3,5 milyondur. Bosna Hersek'in yönetim yapısı ise oldukça karmaşıktır. Bosna Hersek Federasyonu, 1992-1995 yılları arasından yaşanan iç savaşın ardından imzalanan Dayton Anlaşması ile kurulmuştur. Bu anlaşmaya göre ülkede Bosna-Hersek Federasyonu ile Sırp Cumhuriyeti'nin yanı sıra Brčko Özerk Bölgesi'nin de varlığı kabul edilmiştir. Bosna Hersek Federasyonu'nun 10 kantonu (eyalet) bulunmaktadır. Ülkenin etnik yapısı Boşnak, Sırp ve Hırvatlardan oluşmaktadır. Ülkede seçimler dört yılda bir yapılmakta ve her etnik grup kendi cumhurbaşkanı seçmektedir. Seçilen cumhurbaşkanları bu görevi dönüşümlü olarak yürütmekte, dört yıl boyunca, 8 ayda bir kendi aralarında cumhurbaşkanlığını değiştirmektedirler. Dolayısıyla her bir cumhurbaşkanı, toplamda 16 ay bu makamda kalabilmektedir. Karar alınabilmesi için oy birliği şarttır. Ancak ülkede cumhurbaşkanlığı makamının da üstünde, dayanağını Dayton Anlaşması'ndan alan Bosna Hersek Yüksek Temsilciliği bulunmaktadır. Bu temsilciyi Avrupa Birliği atamaktadır. Öyle ki bu temsilcilik gerek gördüğü takdirde cumhurbaşkanı dahi görevden alma yetkisine sahiptir. Ülkedeki bu karmaşık idari yapı, devlet işlerinin olağan akışında yürütülmesinin önünde engel teşkil etmektedir.



Şekil 1. Bosna Hersek Federasyonu haritası

Osmanlı Devleti Bosna'yı 1463'te, Hersek'i ise 1482'de fethetmiştir. Ancak Bosna Herseklilerin Türkler ile karşılaşmaları bu tarihlerden daha eskiye dayanmaktadır. Mostar'a bağlı Blagay'da bulunan 13. yüzyıla ait Sarı Saltuk Tekkesi bu bölgeye akıncıların çok önceden geldiğinin bir delili niteliğindedir. Osmanlı'nın fethinden önce Balkanlara gelen Hoca Ahmed Yesevi'nin talebeleri Alperenler ve Gazi-Dervişler örnek yaşantıları ile İslam'ın bölgede tanınip, benimsenmesine öncülük etmişlerdir (Köprülü, 1988). O dönem bu coğrafyada var olan Bogomilizm inancı da taşıdığı özellikler itibarıyla tasavvufun yayılışını hızlandıran önemli etmenlerden olmuştur (Koltaş, 2014, s. 264). Osmanlı'nın fethettiği coğrafyalarda uyguladığı hoşgörü politikası sayesinde Bogomil Boşnaklar da İslamiyet'i kendi rızaları ile zaman içinde tercih etmişlerdir. Durum böyle olunca ortaya çıkan din adamı ihtiyacının karşılanabilmesi için İstanbul'a pek çok Boşnak öğrenci gönderilmiştir. Bu öğrenciler aldıkları eğitimde Türkçeyi de öğrendiklerinden Bosna Hersek'te dinî terminoloji çoğunlukla Türkçe şekillenmiştir. Devlet kademelerinde görev almaya başlayan Boşnakların sayısının artması Türkçenin sokağa inmesini ve günlük dilde sık karşılaşılan bir dil olmasını sağladı. Böylelikle Türkçe ile Boşnakça arasındaki alveriş de hızlandı (Kırbaç, 2013, s. 902). Bu alışverişten *Türkizm* (Turcizm) kavramı doğdu. *Türkizm*, Türkçe kökenli olmayıp Türkçe aracılığıyla Boşnakçaya geçen sözcükler için kullanılmaktadır. Faruk İbrahimović (2012) Türkçeden Boşnakçaya geçen sözcükleri derlediği sözlüğünde 8400 sözcüğe yer vermiştir. Günümüzde bu sözcüklerden pek azı gündelik hayatta kullanılmaktadır. Bu kelimelerden bazıları şunlardır: Boja (boya), çekiç (çekiç), çumur (kömür), çarapa (çorap), çesma (çeşme), çardak (çardak), çaršija (çarşı), ćefin (kefen), çelik (çelik), çizma (çizme), çorba (çorba), ćilim (kilim), dugme (düğme), kahva (kahve), kaiš (kayış), kajmak (kaymak), kapija (kapı), kašika (kaşık), kafana (kahvehane), kesten (kestane), komšija (komşu), kreč (kireç), kula (kule), kutija (kutu), oglasija (oklava), pamuk (pamuk), peškir (peşkir), pekmez (pekmez), rakija (rakı), sanduk (sandık), sarma (sarma), šećer (şeker), sirće (sirke), ugursuz (uğursuz), jastuk (yastık), jorgan (yorgan), jufka (yufka) vd.

Osmanlı'nın bölgeye gelmesiyle Boşnaklar hem Osmanlı eğitim kurumları hem de Türkçeyle resmî olarak karşılaşmışlardır. Bu eğitim kurumlarından "en meşhur olanları Saraybosna'daki Gazi Hüsrev Bey, Tuzla'daki Behram Bey ve Travnik'te Elçi İbrahim Paşa medreseleridir. Medreselerde dersler Türkçe verilmiştir. Gazi Hüsrev Bey, 1537 yılında medresenin yanına bir de kütüphane kurmuştur. Kütüphanede Türkçe, Arapça ve Farsça yüzlerce el yazması eser saklanmaktadır"

(Začinović, 2003, s. 12). Mostar'daki Karagöz Bey Medresesi de Hersek bölgesindeki önemli eğitim kurumlarından biridir. Sırp Cumhuriyeti'nin başkenti olan Banja Luka şehrinde Gazanferi Camii'nde bulunan Mehmed Zahirovic Kütüphanesi'nde, Osmanlı döneminden kalma 720 el yazması eser bulunmaktadır (Anadolu Ajansı, 2020). Osmanlı'nın açtığı sıbyan mektepleri ve medreseler sayesinde Türkçe yaygınlaşmış, zamanla edebiyat dili olarak da kendini göstermiştir. Ana dili Boşnakça olan bazı müelliflerin 17, 18 ve 19. yüzyılda önemli Türkçe eserlere imza attığı görülmektedir. Bunların başlıcaları *Rüz-nâme*'nin yazarı Molla Mustafa Başeski ve *Târih-i Bosna*'nın yazarı Saraybosnalı Salih Sıdkî'dir (Začinović, 2003, s. 12-13). Ziyâî mahlasını kullanan 16. yüzyıl şairlerinden Mostarlı Hasan Ziyâî ve Hüsâm Çelebi (Adlî) de çok sayıda Türkçe gazel sahibidir (TDV, 2005, s. 300).

19. yüzyılın ikinci yarısında Bosna Hersek'te Türkçenin oldukça yaygın konuşulduğunu söylemek mümkündür. Çünkü bu dönemde başlayan gazetecilik faaliyetlerinde kullanılan diller arasında Türkçe de yerini almıştır. İlk gazete *Bosanski Vjestnik* Kiril alfabesi kullanılarak Boşnakça çıkarılmıştır. Ardından Osmanlı hâkimiyetinin olduğu dönemde hem Kril hem de Türk harfleriyle haftalık *Bosna* (1866-1878), *Gülşen-i Saray* (1868-1872) ve *Neretva* (1876); Avusturya-Macaristan İmparatorluğu'nun egemenliğindeki (1878-1918) Bosna Hersek'te ise sadece Türk harfleriyle haftalık basılan *Vatan* (1884-1897) ve *Rehber* (1897-1902), on beş günde bir Arap, Latin ve Türk harfleriyle basılan *Behar* (1900-1911), aylık olarak Arap, Latin ve Türk harfleriyle basılan *Muallim* (1910-1913) ve *Tarik* (1908-1910) gazeteleri yayımlanmıştır (Začinović, 2003, s. 18-21).

1878'de imzalanan Berlin Anlaşması ile Bosna Hersek, Avusturya Macaristan İmparatorluğu'nun egemenliğine girmiştir. Bu süreçte de okullarda Türkçe öğretimine devam edilmiştir. Öğrencilerin girdikleri sınavlarda Türkçeden de sorumlu tutuluyor oluşu *Vatan* gazetesinin haberlerine yansımıştır. Gazetenin 1885 tarih ve 39 numaralı sayısında çıkan "Rüştiye İmtihanı" başlıklı yazısında Saraybosna'daki rüştiyeye devam eden seksenden fazla öğrencinin girdiği sınavda fen bilimlerinden sorular olmasının yanında Arapça, Farsça, Türkçe ve Boşnakça dillerinden de sorular bulunduğu ifade edilmektedir. Rüştiyelerde öğrencilere, birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar toplam 50 saat Arapça, Farsça ve Türkçe dersleri okutulmaktadır. Bu dersler arasında; sarf (şekil bilgisi/morfoloji), nahiv (cümle bilgisi/sentaks), kıraat temrinâtı (okuma alıştırmaları), edebiyat, kitâbet (yazma), kavaid-i Farisiye (Farsça dil bilgisi), hat ve imlâ gibi dersler bulunuyordu. (Geçer, 2010, s. 387). Her ne kadar gazeteler de basılsa, dersler de okutulsa Avusturya Macaristan İmparatorluğu döneminde Türkçe, Bosna Hersek'te gerilemeye başlamıştır. Boşnakça yazımda üç farklı alfabenin (Osmanlı Türkçesi, Latin ve Kiril harfleri) ortaya çıkması Türkçenin kullanım alanını giderek daraltmıştır (Geçer, 2009, s. 12).

Avusturya-Macaristan İmparatorluğu'nun ardından Bosna Hersek, 1918'de "Yugoslavya Krallığı" topraklarına katılmıştır. 1943 yılında "Demokratik Federal Yugoslavya" ilan edilmiş, 1946 yılında bu devletin adı "Yugoslavya Sosyalist Federal Cumhuriyeti" olmuştur. 1945-1980 yılları arasında Devlet Başkanlığını yürüten Tito'nun ölümünün ardından Yugoslavya parçalanma sürecine girmiş; Slovenya, Makedonya, Hırvatistan sırayla bağımsızlıklarını ilan ederek Yugoslavya'dan ayrılmıştır. Bosna Hersek de bir referandum sonucunda 1992'de

bağımsızlığını ilan etmiştir. Sırp ve Hırvatlar, Bosna Hersek topraklarını kendi aralarında paylaşmak istemiş; bu istek, ülkedeki etnik gruplar arasında bir iç savaş başlamasına neden olmuştur. 1995 yılında imzalanan Dayton Anlaşması ile günümüzdeki Bosna Hersek siyasi ve idari yapısı ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmada, günümüzde Bosna Hersek'te Türkçe öğretimi yürüten kurumlar ve bunların etkinlikleri, üniversitelerin bünyesindeki Türkoloji bölümlerinin tanıtılıp incelenmesi ile Türkçenin orta ve uzun vadedeki geleceğinin tartışılması amaçlanmıştır. Çalışmanın, Bosna Hersek'te Türkçenin güncel durumu hakkında genel bir perspektif sunacağı; araştırma yapacak konunun uzmanlarına ayrıntılı bilgiler vereceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, çalışmada şu problem durumlarına yanıt aranmıştır:

1- Bosna Hersek'te Türkçe öğretimi faaliyetleri yürüten ve yürütülmesine katkısı olan Türkiye Cumhuriyeti'ne ait kurum ve kuruluşlar (TİKA, Saraybosna Yunus Emre Enstitüsü Kültür Merkezi, Mostar Yunus Emre Enstitüsü Kültür Merkezi, Fojnica Yunus Emre Enstitüsü Kültür Merkezi ve Maarif Koleji) ve bunların faaliyetleri nelerdir?

2- Bosna Hersek'te Türkçe öğretimi faaliyetleri yürüten ve yürütülmesine katkısı olan Bosna Hersek'e ait kurum ve kuruluşlar (Saraybosna, Zenica, Tuzla, Mostar Džemal Bijedić ve Uluslararası Saraybosna Üniversitelerinin Türkoloji bölümleri) ve bunların faaliyetleri nelerdir?

Yöntem

Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. “Tarama yöntemi; geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez” (Karasar, 2012, s.77). Araştırmanın çalışma grubunu, Bosna Hersek'te Türkçe öğretimi yürüten ve bunları destekleyen kurumlar oluşturmaktadır.

Bulgular ve Yorum

Bosna Hersek'te Türkçe öğretimi faaliyetleri yürüten ve yürütülmesine katkısı olan kurum ve kuruluşlara dair bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Bosna Hersek'te Türkçe Öğretimi Faaliyetleri Yürüten ve Yürütülmesine Katkısı Olan Türkiye Cumhuriyeti'nin Kurum ve Kuruluşları

Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA)

TİKA, 90'lı yılların başında SSCB'nin dağılmasının ardından Türkistan coğrafyasında bağımsızlığını elde eden Türk devletlerinin kendi sosyal yapılarını üretmesi, kendi kimliklerini sağlıklı bir şekilde inşa etmesi, kültürel ve siyasi haklarının geliştirilmesi, teknik alt yapı konusunda eksiklerinin giderilmesi amacıyla kurulmuştur. Günümüzde ise dost, kardeş ve akraba ülkelere yönelik eğitim, sağlık, restorasyon, tarımsal kalkınma, maliye, turizm, sanayi alanında birçok proje ve faaliyet TİKA tarafından gerçekleştirilmektedir. “Türkiye'nin, TİKA aracılığı ile yürüttüğü çalışmaların temelinde bir barış kuşağı oluşturma çabası bulunmaktadır” (TİKA, 2020).

Bosna Hersek'te iç savaşın hemen ardından 1995'te faaliyetlerine başlayan TİKA, 25 yılda 900'den fazla projeye imza atmıştır (Balkan Günlüğü, 2020). TİKA, din ve ırk ayrımı gözetmeksizin tarihî ve kültürel mirasın korunmasından eğitime, sağlıktan altyapıya, tarımdan hayvancılığa dek pek çok alanda Bosna Hersek'in yeniden ayağa kalkması için gayret göstermektedir.

TİKA'nın Bosna Hersek'te Türkçe öğretimine yönelik yürüttüğü çalışmaların başında 2001'de Tuzla ve 2005'te de Zenica şehirlerindeki üniversitelerde Türkoloji bölümlerinin açılmasını sağlamak, Türkçenin seçmeli ders olarak okutulduğu farklı şehirlerdeki okullara tadilat ve donanım desteği sunmak, bunların teknolojik altyapı ve üstyapı olanaklarını geliştirmek gelmektedir. Bu kapsamda yakın zamanda TİKA eliyle tamamlanan projelerden bazıları şunlardır: Saraybosna'da Edhem Mulabdić İlköğretim Okulu'na Türkçe sınıfı açılması (TİKA, 2016), Bosanska Krupa'da Pištaline İlköğretim Okulu'nun yenilenmesi (Anadolu Ajansı, 2019a), Novi Travnik'te Safvet-beg Bašagić İlköğretim Okulu'nun inşaatı ve donanımının tamamlanması (Anadolu Ajansı, 2018), Kiseljak'ta Kiseljak İlköğretim Okulu'na donanım desteği sunulması (TİKA, 2017) vd.

TİKA'nın çalışmalarının yanı sıra Türk Silahlı Kuvvetleri'nin unsurları da Bosna Hersek'teki okulların altyapı ve üstyapılarının iyileştirilmesine katkı sunmaktadır. Bu çalışmaları, Türkiye'nin küresel barış çabaları kapsamında Avrupa Birliği Barış Gücü (EUFOR) bünyesinde Bosna Hersek'te görev yapan Türk Temsil Heyet Başkanlığı'na bağlı birimler yürütmektedir. Yürütülen tüm bu çalışmalar Bosna Hersek'te okullarda Türkçe dersinin seçimine yönelik farkındalığı arttırmakta, Türkçenin kalıcılığını güçlendirmektedir. İç savaşın ardından Bosna-Hersek'te Türkçe öğretimi faaliyetlerini ilk başlatan da Türk Silahlı Kuvvetleri'nin Saraybosna'daki birliği olmuştur. Düzenlenen kurslar ile Saraybosnalılara Türkçe öğretmek hedeflenmiş ve başarıya ulaşılmıştır.

Yunus Emre Enstitüsü

2007'de kurulan Yunus Emre Vakfı'na bağlı olarak 2009'da faaliyetlerine başlayan Yunus Emre Enstitüsü, yurt dışında kurduğu merkezlerde yabancılara Türkçe öğretimi çalışmalarının yanı sıra Türkiye'nin tanıtımı amacıyla kültür ve sanat faaliyetleri yürütmekte ayrıca bilimsel çalışmalara destek vermektedir (YEE, 2009). 46 ülkede toplam 58 merkezi bulunan Yunus Emre Enstitülerinin Bosna Hersek'te günümüzde üç merkezi bulunmaktadır. Sınırları içinde üç merkez bulunduran bir diğer ülke ise Kosova'dır.

Türkiye ile Bosna Hersek arasındaki tarihî, siyasi ve kültürel geçmiş dikkate alınarak Yunus Emre Enstitüsü kültür merkezlerinin ilkinin 17 Ekim 2009'da Saraybosna'da açılmış olması dost iki ülke arasındaki bağın önemini vurgulayan önemli bir mesaj olmuştur. İkinci merkez, Saraybosna'nın 60 km. batısındaki Fojnica şehrinde 9 Ekim 2011 tarihinde hizmete girmiştir. Fojnica'nın hem Türkler hem de Bosna'daki Katolikler açısından sembolik bir önemi vardır. Fatih Sultan Mehmet'in Bosna'yı fethinden sonra ülkedeki Fransisken rahiplere özgürlük bahsettiği *Ahitname*, 557 yıldır Fojnica şehrindeki Fransisken Katolik Kilisesi'nde muhafaza edilmektedir. Bosna Hersek'teki üçüncü merkez, Hersek bölgesinin en önemli şehri olan Mostar'da 2014 yılında hizmete başlamıştır.

Yunus Emre Enstitüsü kültür merkezlerinde *Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı*'na uygun olarak A1-A2, B1-B2, C1 ve C2 düzeylerinde kurslar düzenlenmektedir. Haftada altı saatlik periyodlarla devam eden kurlar 12 haftada (A1.1+A1.2= 144 saatte) tamamlanmaktadır. Derslerde Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim Türkçe Öğretim Setleri kullanılmaktadır. Merkezlerdeki okutmanlar Türkiye'den görevlendirilebildiği gibi yeterli donanımına sahip yerel halktan da seçilebilmektedir.

Bosna Hersek'teki merkezler arasında en fazla öğrenciyi kabul etme potansiyeline sahip olanı Saraybosna'dakidir. Bu merkezde bir yıl içinde 3 kurs dönemi başlangıcı yapılmaktadır. Kurlarının herhangi birinde sınıf açılabilmesi için en az 8 öğrencinin başvuru yapması gerekmektedir. Saraybosna'daki merkez her dönem, tüm kurlarda sınıf açmakta ve merkezin öğrenci sayısı 250'nin üzerinde olmaktadır.

Yunus Emre Enstitülerinde sadece Türkçe öğretimi yapılmamakta aynı zamanda geleneksel Türk el sanatlarının tanıtılıp öğretilmesine yönelik kurslar düzenlenmektedir. Bunlar arasında; hüsn-i hat, çini işlemeciliği, ebru sanatı, ahşap baskı ön plana çıkmaktadır. Merkezde Osmanlı Türkçesi, Türk yemekleri ve ney kursu da verilmektedir. 2020 itibarıyla merkezde geleneksel Türk okçuluğu kursuna da başlanmıştır. Tüm bu kursların yanı sıra merkezde Türkçe Konuşma Kulübü açılmakta ve Bosna Herseklilerden yoğun ilgi görmektedir. Hem Türkçe kurslarına hem de adı geçen diğer kurslara katılanların toplam sayısı yıl içinde binin üzerindedir. Saraybosna'daki merkez açıldığından bu yana 6 bin civarında öğrenciyi Türkçe sertifikası verilmiştir (Anadolu Ajansı, 2019b).

Yunus Emre Enstitüleri her iki ülkenin de özel ve önemli günlerinde öğrencileri bir araya getirmektedir. "Türk kültür merkezleri, gerek Bosna-Hersek'e gerekse Türkiye'ye ait özel günlerde ve haftalarda sosyal etkinlikler düzenlemektedir. Cimbırjada Bahar Şenliği, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı Senliği, Ahitname Töreni, Ayvaz Dede ve Musalla Şenlikleri bu etkinliklerdendir" (İlgar & Çangal, 2013, s. 281). Yunus Emre Enstitüsünün sadece Türk kültürüne değil; aynı zamanda hedef kitlenin kültürüne de değinmesi kültürlerarası iletişimsel yeterlik bakımından oldukça önemlidir. Kültürlerarası iletişimsel yeterliği esas alan dil öğretiminin temelinde hedef kültüre ait unsurların öğretimi esas alınırken aynı zamanda öğrencinin kültürüne de değinerek öğrenciyi ait kültürün değerli olduğuna vurgu yapılır. Bu durum dil öğrencisinin hedef kültüre ait arka plan bilgisini artırarak hedef dili daha iyi öğrenmesini ve hedef dilin toplumuna daha kolay uyum sağlamasına yardımcı olur (İltar, 2020, s. 56).

Saraybosna'nın ardından en fazla öğrenci potansiyeline sahip olanı Mostar'daki merkezdir. Her bir dönemde (güz ve bahar) 60'tan fazla öğrenci Türkçe öğrenmek için kurslara kaydolmaktadır. 2014'ten bu yana yaklaşık 800 öğrenci kurslardan faydalanarak Türkçe öğrenmiştir (YEE, 2019). Mostar'da ayrıca Kayseri Büyükşehir Belediyesi'nin açtığı Meslek Edindirme Merkezi (KAYMEK) bulunmaktadır. Bu merkezde çeşitli el sanatları kursları düzenlenerek Mostarlıların hizmetine sunulmaktadır.

2011 yılından itibaren Yunus Emre Enstitüsünün yürüttüğü "Tercihim Türkçe Projesi" ile Bosna Hersek ilk ve orta dereceli devlet okullarında Türkçe, seçmeli ikinci dil olarak okutulmaya başlanmıştır. Bu proje kapsamında 2018-2019 eğitim-

öğretim yılında ülke genelinde 7 kantonda 150 okulda 8552 öğrenci haftada iki saat Türkçe dersini almaktadır (Çangal & Göktaş, 2019, s. 275). Bu öğrencilerin 1541'i Hersek-Neretva Kantonu'nda bulunmakta ve Mostar Yunus Emre Enstitüsü'nün sorumluluk alanındadır. Bu öğrencilerin derslerine Bosna Hersekli Türkçe öğretmenleri girmektedir. Bu öğretmenler Bosna Hersek'teki beş farklı üniversitenin Türkoloji bölümlerinden mezun olmaktadır. Tercihim Türkçe Projesi sayesinde Bosna Hersek'teki ilk ve orta dereceli okullarla Türkiye'deki denklere arasında yüzlerce kardeş okul protokolleri imzalanmış böylelikle iki ülkenin çocukları karşılıklı olarak birbirlerine gelip gitmekte, kültürleri tanımaktadırlar.

Tablo 1.
2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılında Tercihim Türkçe Projesi Kapsamında Türkçe Dersini Seçen Öğrencilerin Kanton ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Kanton	Okul sayısı	Öğretmen sayısı	Öğrenci Sayısı										
			5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf	9. sınıf	Lise 1	Lise 2	Lise 3	Lise 4	Toplam	
Zenica - Doboy	50	29	-	292	389	574	654	103	106	72	129	2319	
Orta Bosna Saraybosna	26	16	-	244	381	343	479	58	26	42	27	1600	
Bosna - Podrinje	23	15	118	143	141	121	196	56	59	43	48	925	
Tuzla	4	2	-	-	25	-	16	8	27	25	53	154	
Hersek - Neretva	20	9	-	15	79	110	292	-	-	-	-	496	
Una Sana	27	20	-	109	224	177	208	110	126	127	174	1255	
Toplam	6	15	92	118	803	1243	1351	1969	335	344	309	431	6903

2020-2021 eğitim-öğretim yılında Tercihim Türkçe Projesi kapsamında Bosna-Hersek kantonlarının genelinde 156 okulda 6903 öğrenci Türkçe dersini seçmiş ve bu okullarda 92 Türkçe öğretmeni görev yapmaktadır. Bunlar, tamamı Bosna-Hersek'teki Türkoloji bölümlerinden mezun olmuş Bosna Hersekli öğretmenlerdir.

Tercihim Türkçe Projesi kapsamında Yunus Emre Enstitüsü ve Türk Dünyası Belediyeler Birliği'nin (TDBB) iş birliğiyle Bosna Hersek'te ilk ve orta dereceli pek çok okulda Türkçe sınıfları açılmış, bu okulların teknolojik donanımları ve fiziki şartları iyileştirilmiştir. Bu kapsamda yakın zamanda TDBB'nin desteğiyle tamamlanan projelerden bazıları şunlardır: Tešanaj 9 Eylül İlköğretim Okulu'na Türkçe sınıfı açılması (YEE, 2018a), Srebrenik'te Rapatnica İlköğretim Okulu'nun yenilenmesi (TDBB, 2019a), Bužim'de Bužim İlköğretim Okulu'na Türkçe sınıfı açılması (YEE, 2018b), Jablanica'da Suljo Čilić İlköğretim Okulu'nda Türkçe sınıfının açılması (TDBB, 2019b) vd.

Türkiye Maarif Vakfı Okulları

Türkiye Maarif Vakfı (TMV), yurt dışında Türkiye Cumhuriyeti adına Millî Eğitim Bakanlığı dışında doğrudan eğitim kurumu açma yetkisine sahip tek kuruluştur. Kâr amacı gütmeyen, kamu yararına çalışan bir vakıf olan TMV, her ülkede okul öncesinden yükseköğretime eğitimin her aşamasında etkin faaliyet yürütmek amacıyla 2016'da kurulmuştur (TMV, 2016). Günümüzde 42 ülkede bulunan 339 eğitim kurumunda, 40.910 öğrenci TMV okullarında öğrenim görmektedir (TMV, 2020a).

TMV okulları Saraybosna'da 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde hizmete başlamıştır. Maarif okullarında Türkçe dersleri, ilgili ülkelerin resmî programlarına göre hazırlanan haftalık saatlerde zorunlu veya isteğe bağlı olarak okutulmaktadır. Türkçe dersleri uluslararası dil öğrenme standartlarına göre yürütülmektedir ve dersler Türkçenin pratik kullanımına yönelik ders dışı etkinlikler ve kulüp etkinlikleri ile desteklenmektedir. TMV, liseden mezun olabilecek öğrencilerin en az B2 düzeyinde Türkçe yeterliğe sahip olmalarını hedeflemektedir. Böylece, liseyi B2 düzeyinde Türkçe yeterlikle tamamlayan öğrenciler, bursun yanı sıra Türkiye'de yükseköğrenimlerine devam etme fırsatı elde edebilmektedir. TMV, öğrencilerin Türkçe yeterlilik düzeyini ölçebilmek için Avrupa Dil Portföyünü (ELP) referans alır ve ELP yeterliliklerini ölçen merkezi bir Türkçe sertifika sınavı oluşturur (TMV, 2020b).

2020-2021 eğitim-öğretim yılında TMV Saraybosna Okullarında 210 öğrenci eğitim görmektedir. Türkçe dersi 5- 8. sınıflar aralığında ikinci yabancı dil olarak okutulmakta; 9-12. sınıflar aralığında ise dönem başında yapılan anketler neticesinde seçmeli olarak okutulmaktadır. TMV Saraybosna Okullarında tüm sınıf düzeylerinde öğrenciler Türkçe dersini almaktadır. Derslerde Yunus Emre Enstitüsü'nün hazırladığı "Haydi Türkçe Öğrenelim" serisi kullanılmaktadır. Tamamı Türkçe eserlerden oluşan bir kütüphanenin bulunmadığı okullarda biri Türkiye'den görevlendirilen ikisi de yerel halktan olmak üzere üç Türkçe öğretmeni görev yapmaktadır. TMV Saraybosna Okulları henüz yeni açılmasına rağmen Bosna Hersekli taraflardan sahiplenilmiş; iki ülke arasındaki bağları kuvvetlendirmede Türkiye'nin önemli sembol kurumlarından olmuştur.

Bosna Hersek'te Türkçe Öğretimi Faaliyetleri Yürüten ve Yürütülmesine Katkısı Bosna Hersek'e Ait Kurum ve Kuruluşlar

Saraybosna Üniversitesi

Saraybosna Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, 1950'de kurulan Felsefe Fakültesi Doğu Dilleri Kürsüsünde varlığını sürdürmektedir. Bölümün kurucusu Prof. Nedim Filipović'tir. Türkçenin yanı sıra kürsüde, Arapça ve Farsça bölümleri de açılmıştır. Müfredat tasarlanırken Arapça, Türkçe ve Farsça olarak yazılmış klasik ve çağdaş edebiyatı öğrenmeye hazırlanan akademisyenleri eğitecek özel bir program geliştirerek, Osmanlı dönemi kaynak materyallerini inceleyerek (Arapça, Türkçe ve Farsça zengin el yazması arşivi) Bosna Hersek halkının tarihini ve kültürünü araştırmak ayrıca akademik ve kültürel ihtiyacı karşılamak amaçlanmıştır.

Tablo 2.

Saraybosna Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Ders Kataloğu

Lisans	Dersler	Dersler (Türkçe çevirileri)
I. dönem	Bosanski, hrvatski, srpski jezik I Uvod u studij turkologije I Uvod u lingvistiku Fonologija i morfolologija turskog jezika	Boşnakça, Hırvatça, Sırpça I Türkoloji Çalışmalarına Giriş I Dilbilime Giriş Türk Dilinin Fonoloji ve Morfolojisi
	Metodika nastave I Bosanski, hrvatski srpski jezik II Morfolologija turskog jezika	Öğretme Metodolojisi I Boşnakça, Hırvatça, Sırpça II Türk Dilinin Morfolojisi
II. dönem	Teorija i metodologija proučavanja književnosti Uvod u studij turkologije II Morfolologija turskog jezika	Edebiyat Çalışmalarının Teori ve Metodolojisi Türkoloji Çalışmalarına Giriş II Türk Dilinin Morfolojisi
	Moderna turska književnost I Uvod u tursku književnost I Uvod u orijentalnu filologiju	Çağdaş Türk Edebiyatı I Türk Edebiyatına Giriş I Doğu Filolojisine Giriş
III. dönem	Uvod u sintaksu turskog jezika Uvod u tursku književnost II Metodika nastave II	Türkçe Sözdizimine Giriş Türk Edebiyatına Giriş II Öğretme Metodolojisi II
	Sintaksa turskog jezika I Pragmatika turskog jezika I Uvod u metodika nastave turskog jezika I	Türk Dilinin Söz Dizimi I Edimbilim I Türk Dilini Öğretme Metodolojisine Giriş I
IV. dönem	Sintaksa turskog jezika II Moderna turska književnost II Pragmatika turskog jezika II	Türk Dilinin Söz Dizimi II Çağdaş Türk Edebiyatı II Edimbilim II
	Uvod u metodika nastave turskog jezika II	Türk Dilini Öğretme Metodolojisine Giriş II
Yüksek lisans		
I. dönem	Sintaksa infinitnih formi Uvod u osmanski jezik Uvod u klasičnu osmansku književnost	Master Formların Söz Dizimi Osmanlı Türkçesine Giriş Klasik Osmanlı Edebiyatına Giriş
	Osmanski jezik Klasična osmanska književnost	Osmanlı Türkçesi Klasik Osmanlı Dönemi Edebiyatı
II. dönem	Pragmatika turskog jezika Tvorba riječi u turskom jezika I Islamska paleografija	Edimbilim Türkçede Sözcük Oluşturma I İslami Paleografya
	Postklasična osmanska književnost Metodologija i tehnika naučnog rada	Klasik Dönem Sonrası Osmanlı Edebiyatı Bilimsel Çalışmanın Metodolojisi ve Tekniği
III. dönem	Tvorba riječi u turskom jezika II Osmanski diplomatika Divanska književnost na osmanskom turskom jeziku u	Türkçede Sözcük Oluşturma II Osmanlı Dönemi Diplomasisi Bosna Hersek'teki Divan Edebiyatında Osmanlı Türkçesi

BiH
Leksikologija

Sözcükbilim

Saraybosna Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde 240 ECTS'yi tamamlayan öğrenciler 5 (3+2) yılda mezun olmaktadır. Bu beş yılın son iki yılı yüksek lisans olarak değerlendirilmektedir. Bölümde, biri Türkiye'den görevlendirilmiş toplam altı öğretim elemanı görev yapmaktadır. Bölümün, biri TİKA tarafından teknolojik donanımı sağlanmış dört dersliği ve kendine ait bir kütüphanesi bulunmaktadır. 2020-2021 eğitim-öğretim yılında 1. sınıfta 35, 2. sınıfta 25, 3. sınıfta 20; 4. sınıfta 15, 5. sınıfta da 12 öğrenci bu bölümde eğitime devam etmektedir.

Saraybosna Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Balkanlarda ilk açılan Türkoloji bölümlerindedir. Bu zamana kadar pek çok mezun vermiş ve önemli akademik çalışmalar üretilmesini sağlamıştır. Sahip olduğu doktora programı ile Bosna Hersek'teki diğer Türkoloji bölümlerine de akademisyen yetiştirdiği için aynı zamanda bir merkezdir.

Zenica Üniversitesi

Zenica Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, TİKA'nın da katkılarıyla 2005'te Felsefe Fakültesi bünyesinde kurulmuştur. Yüksek lisans programı da bulunan bölümde lisans eğitim süresi 4 yıldır. Tamamı Türkçe eserlerden oluşan bir kütüphaneye sahip bölümde ikisi Türkiye'den görevlendirilmiş toplam dört öğretim üyesi bulunmaktadır. 2020-2021 eğitim-öğretim yılında 1. sınıfta 15, 2. sınıfta 15, 3. sınıfta 20 ve 4. sınıfta 15 öğrenci eğitimlerine devam etmektedir. Bölümün yüksek lisans programına devam öğrenci sayısı 15'tir.

Tablo 3.

Zenica Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Ders Kataloğu

Lisans	Dersler	Dersler (Türkçe çevirileri)
I. dönem	Nastava turskog jezika I	Türkçe Öğretimi I
	Opća lingvistika	Genel Dilbilim
	Akademski pismenost	Akademik Okuryazarlık
	BHS jezik I	Boşnakça, Hırvatça, Sırpça I
	Uvod u književnost	Edebiyata Giriş
II. dönem	Bosanski, hrvatski srpski jezik II	Boşnakça, Hırvatça, Sırpça II
	Jezičke vježbe	Dil Alıştırmaları
	Turski jezik I	Türk Dili I
	Pedagogija	Pedagoji
	Nastava turskog jezika II	Türkçe Öğretimi II
III. dönem	Fonetika turskog jezika	Türk Dilinin Ses Bilgisi
	Leksikologija	Sözcükbilim
	Kultura govora	Konuşma Kültürü
	Turski jezik II	Türk Dili II
	Psihologija odgoja i obrazovanja	Eğitim Psikolojisi
IV. dönem	Morfologija turskog jezika	Türk Dilinin Morfolojisi
	Divanski književnost	Divan Edebiyatı
	Turcizmi u bosanskom jeziku	Boşnakçada Türkizm
	Didaktika	Didaktik
	Turski jezik III	Türk Dili III
V. dönem	Sintaksa turskog jezika	Türkçenin Sözdizimi
	Osmanski turski I	Osmanlı Türkçesi I

	Turska književnost I Jezici u kontaktu Historija turskog jezika Semantika Osmanski turski II	Türk Edebiyatı I İletişim Dili Türk Dilinin Tarihi Anlambilim Osmanlı Türkçesi II
VI. dönem	Turska književnost II Kultura i umjetnost Turske Tursko-bosanski prevodi I Svjetska književnost Metodika I	Türk Edebiyatı II Türk Kültürü ve Sanatı Türkçe Boşnakça Çeviriler I Dünya Edebiyatı Metodoloji I
VII. dönem	Bosanska narodna književnost Frazologija Tursko-bosanski prevodi II Savremena turska književnost Metodika II	Boşnak Halk Edebiyatı Deyimler Türkçe Boşnakça Çeviriler II Çağdaş Türk Edebiyatı Metodoloji II
VIII. dönem	Moderna Turska Turska narodna književnost Tursko-bosanski prevodi III	Çağdaş Türkiye Türk Halk Edebiyatı Türkçe Boşnakça Çeviriler III
<hr/>		
Yüksek lisans		
	Metodologija i tehnika naučnog rada Savremeni turski jezik Analiza grešaka u nastavi turskog jezika Književnost osmanskog perioda u BiH Osmanska diplomatika i paleografija Orijentalno-islamska civilizacija Kontrastiranje jezika i teorija prevođenja Jezik media Uvod u studij turkologije Uvod u lingvistiku	Bilimsel Çalışmanın Metodolojisi ve Tekniği Çağdaş Türk Dili Türkçe Öğretiminde Hataların Analizi Bosna Hersek Dönemi Osmanlı Edebiyatı Osmanlı Diplomasisi ve Paleografya Doğu-İslam Medeniyeti Zıt Diller ve Çeviri Teorileri Medya Dili Türkoloji Çalışmalarına Giriş Dilbilime Giriş
I. dönem		
II. dönem		

Zenica, Bosna Hersek'in kuzeyindeki büyük şehirlerdendir. Bu bölge ve çevresinde "Tercihim Türkçe Projesi" kapsamında ilk ve orta dereceli okullardaki pek çok öğrenci Türkçe dersini seçmektedir. Zenica Üniversitesi'ndeki Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nün varlığı bu öğrenciler için de bir motivasyon kaynağı olmaktadır. Üniversiteye kadar eğitim hayatının bir döneminde Türkçe dersini seçmiş olan öğrenciler, üniversitede bu bölüme yoğun ilgi göstermektedirler.

Tuzla Üniversitesi

Tuzla Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, TİKA'nın desteğiyle 2001'de Felsefe Fakültesi bünyesinde açılmıştır. Bölümde eğitim süresi 4 yıldır. Tamamı Türkçe eserlerden oluşan bir kütüphaneye sahip olan bölümde biri Türkiye'den görevlendirilmiş, toplam dört öğretim üyesi bulunmaktadır. 2020-2021 eğitim-öğretim yılında 1. sınıfta 9, 2. sınıfta 10, 3. sınıfta 11 ve 4. sınıfta 16 öğrenci eğitimlerine devam etmektedir.

Tablo 4.

Tuzla Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Ders Kataloğu

Lisans	Dersler	Dersler (Türkçe çevirileri)
I. dönem	Savremeni turski jezik I	Çağdaş Türk Dili I
	Turska historija I	Türkiye Tarihi I
	Osnove gramatike i pravpisa b/h/s I	Boşnakça, Hırvatça, Sırpça Dil Bilgisi ve Yazımın Temeli I
	Uvod u turkologiju I	Türkolojiye Giriş I
	Usmeno i pisano izražavanje I	Sözlü ve Yazılı Anlatım I
II. dönem	Savremeni turski jezik II	Çağdaş Türk Dili II
	Turska historija II	Türkiye Tarihi II
	Osnove gramatike i pravpisa b/h/s II	Boşnakça, Hırvatça, Sırpça Dil Bilgisi ve Yazımın Temeli II
	Uvod u turkologiju II	Türkolojiye Giriş II
	Usmeno i pisano izražavanje II	Sözlü ve Yazılı Anlatım II
III. dönem	Savremeni turski jezik III	Çağdaş Türk Dili III
	Teorija književnost I	Edebiyat Teorisi I
	Nova turska književnost I	Yeni Türk Edebiyatı I
	Historija turskog jezika I	Türk Dili Tarihi I
	Pedagogija sa didaktikom	Didaktik Pedagoji
IV. dönem	Savremeni turski jezik IV	Çağdaş Türk Dili IV
	Teorija književnost II	Edebiyat Teorisi II
	Nova turska književnost II	Yeni Türk Edebiyatı II
	Historija turskog jezika II	Türk Dili Tarihi II
	Psihologija	Psikoloji
V. dönem	Savremeni turski jezik V	Çağdaş Türk Dili V
	Opća lingvistika	Genel Dilbilim
	Osmanski turski jezik I	Osmanlı Türkçesi I
	Nova turska književnost III	Yeni Türk Edebiyatı III
	Prijevodi I	Çeviriler I
VI. dönem	Savremeni turski jezik VI	Çağdaş Türk Dili VI
	Osmanski turski II	Osmanlı Türkçesi II
	Nova turska književnost IV	Yeni Türk Edebiyatı IV
	Prijevodi II	Çeviriler II
	Tumačenje književnog teksta	Edebi Metin Yorumlama
VII. dönem	Savremena turska književnost I	Çağdaş Türk Edebiyatı I
	Metodika I	Metodoloji I
	Turska i bošjačka usmena književnost I	Türk ve Boşnak Sözlü Edebiyatı I
	Osmanski turski III	Osmanlı Türkçesi III
	Prijevodi III	Çeviriler III
VIII. dönem	Savremena turska književnost II	Çağdaş Türk Edebiyatı II
	Metodika II	Metodoloji II
	Turska i bošjačka usmena književnost II	Türk ve Boşnak Sözlü Edebiyatı II
	Osmanski turski IV	Osmanlı Türkçesi IV
	Prijevodi IV	Çeviriler IV

Tuzla, Bosna Hersek'in kuzeyinde ve sanayisi gelişmiş büyük şehirlerdendir. Türk firmalarının da bu bölgede çeşitli yatırımları bulunmaktadır. Dolayısıyla Tuzla Üniversitesi'ndeki Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nden mezun olanlar öğretmenliğin yanı sıra bu sanayi bölgesindeki kuruluşlarda tercümanlık yapabilmektedirler.

Mostar Džemal Bijedić Üniversitesi

Mostar'da kurulu Džemal Bijedić Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, TİKA'nın desteğiyle 2012'de Beşeri Bilimler Fakültesi bünyesinde açılmıştır. Yüksek lisans programı da bulunan bölümde lisans eğitim süresi 4 yıldır. Tamamı Türkçe eserlerden oluşan bir kütüphaneye sahip olan bölümde Türkiye'den görevlendirilmiş bir öğretim üyesi ve iki asistan bulunmaktadır. Bölümün kadrolu öğretim üyesi bulunmamaktadır. 2020-2021 eğitim-öğretim yılında 1. sınıfta 6, 2. sınıfta 11 ve 4. sınıfta 6 öğrenci eğitimlerine devam etmektedir. Bölümün yüksek lisans programına devam öğrenci sayısı 12'dir. Bölümü tercih eden öğrenciler arasında sadece Mostarlılar değil çevredeki küçük şehirlerden öğrenciler de vardır.

Tablo 5.

Mostar Džemal Bijedić Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Ders Kataloğu

Lisans	Dersler	Dersler (Türkçe çevirileri)
I. dönem	Uvod u proučavanje turskog jezika I	Türk Dili Çalışmalarına Giriş I
	Turska historija	Türkiye Tarihi
	Uvod u knjizevnost	Edebiyata Giriş
	BHS jezik I	Boşnakça, Hırvatça, Sırpça I
	Uvod u lingvistiku	Dilbilime Giriş
II. dönem	Bosanski, hrvatski srpski jezik II	Boşnakça, Hırvatça, Sırpça II
	Uvod u proučavanje turskog jezika II	Türk Dili Çalışmalarına Giriş II
	Interpretacija književnog djela	Edebi Eser İnceleme
	Fonetika	Fonetik
	Osnove pisanja na turskom jeziku	Türkçe Yazmanın Temelleri
III. dönem	Pedagogija	Pedagoji
	Turski jezik u upotrebi	Güncel Türkçe
	Osmanski turski I	Osmanlı Türkçesi I
	Turski jezik I	Türk Dili I
IV. dönem	Jezičke vježbe I	Dil Alıştırmaları I
	Turski jezik II	Türk Dili II
	Pisanje na turskom jeziku	Türkçe Yazma
	Osmanski turski II	Osmanlı Türkçesi II
	Psihologija	Psikoloji
	Jezičke vježbe II	Dil Alıştırmaları II
V. dönem	Gramatika turskog jezika I	Türk Dilinin Grameri I
	Morfologija	Morfoloji
	Turski dijalekti I	Türk Lehçeleri I
	Teorija prevoğenja I	Çeviri Teroisi I
	Turska i bosanska narodna	Türk ve Boşnak Halk Edebiyatı I

	književnost I	
	Gramatika turskog jezika II	Türk Dilinin Grameri II
	Sintaksa	Cümle Bilgisi
VI. dönem	Divanska književnost I	Divan Edebiyatı I
	Teorija prevoğenja II	Çeviri Teorisi II
	Turska i bosanska narodna književnost II	Türk ve Boşnak Halk Edebiyatı II
	Semantika	Anlambilim
	Nova turska književnost	Yeni Türk Edebiyatı
VII. dönem	Tradicionalno tursko pozorište	Geleneksel Türk Tiyatrosu
	Metodika nastave turskog jezika I	Türk Dilin Öğretimi Metodolojisi I
	Divanska književnost II	Divan Edebiyatı II
	Savremeni turski jezik	Çağdaş Türk Dili
	Savremena turska književnost	Çağdaş Türk Edebiyatı
	Metodika nastave turskog jezika II	Türk Dilin Öğretimi Metodolojisi II
VIII. dönem	Kultura i umjetnost osmanskog carstva	Osmanlı İmparatorluğu'nun Kültür ve Sanatı
	Uvod u tehniku izrade naučnog rada	Bilimsel Makale Hazırlama Tekniklerine Giriş
Yüksek lisans		
	Turski jezik u bibliografiji	Türk Dilinin Kaynakçası
	Interpretacija moderne turske poezije i romana	Modern Türk Şiir ve Romanlarının Yorumu
I. dönem	Pismena kultura izražavanja u turskom jeziku	Türkçe Yazılı Anlatım Kültürü
	Usmena kultura izražavanja u turskom jeziku	Türkçe Sözlü Anlatım Kültürü
	Moderna turska književnost u književnoj kritici	Modern Türk Edebiyatında Eleştiri
	Metodologija i tehnika izrade naučnog rada	Bilimsel Makale Hazırlamanın Metodolojisi
II. dönem	Osmanska paleografija i diplomatika	Osmanlı Paleografisi ve Diploması

Mostar, Hersek bölgesinin en büyük şehridir. Adriyatik'e açılan yol üzerinde bulunması nedeniyle Osmanlı döneminde de stratejik açıdan önemli bir yerleşim yeri olmuştur. Osmanlı döneminden kalma pek çok esere ev sahipliği yapan şehirde Müslüman Boşnak nüfus kadar Katolik Hırvat nüfus da bulunmaktadır. Farklı din ve kültürlerden insanların bir arada yaşamlarını sürdürdükleri Mostar'da tarihin yüklediği bir sorumluluk gereği Türkiye Cumhuriyeti'nin Başkonsolosluğu bulunmaktadır. Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nün buradaki varlığı, Türkçenin Hersek bölgesindeki kalıcılığı açısından önemlidir.

Uluslararası Saraybosna Üniversitesi

Uluslararası Saraybosna Üniversitesi, Bosna ve çevresinde eğitim ve öğretim faaliyetlerini geliştirmek üzere Türk ve Boşnak girişimcilerin öncülüğünde 2001'de

kurulan Saraybosna Eğitim Geliştirme Vakfı'nın (SEDEF) bir kuruluşudur. Bu vakıf üniversitesi 2004-2005 akademik yılında açılmıştır. Mühendislik ve Doğa Bilimleri, Ekonomi ve Yönetim Bilimleri, Sanat ve Sosyal Bilimler, Hukuk ve Eğitim Fakültelerine sahip olan üniversitenin eğitim dili İngilizcedir.

Uluslararası Saraybosna Üniversitesi'nde Türki Dili ve Edebiyatı Bölümü, 2020-2021 akademik yılında öğrenci kabulüne başlamıştır. Derslerin %50'sinin Türkçe, kalan %50'sinin ise İngilizce yürütüldüğü bölümde birinci sınıfa devam eden öğrenci sayısı 10'dur. Bölümde Türkiye'den görevlendirilmiş bir öğretim üyesi de görev yapmaktadır.

Tablo 6.

Uluslararası Saraybosna Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Ders Kataloğu

Lisans	Dersler
1. dönem	Türk Dilbilgisi I (Ses Bilgisi) Türkçe Sözlü İletişim Becerileri Psikolojiye Giriş
II. dönem	Türk Dilbilgisi II (Şekil Bilgisi) Edebiyat Bilgi ve Kuramları (Edebiyata Giriş) Pedagojiye Giriş
III. dönem	Türkçe Dilbilgisi III (Sözcük Bilgisi) Yeni Türk Edebiyatı Yaşam boyu Öğrenme
IV. dönem	Türkçe Dilbilgisi IV (Cümle Bilgisi) Osmanlı Türkçesi
V. dönem	Dil ve Edebiyat Öğretme Öğrenme Yaklaşımları Dilbilim Halk Edebiyatı Dil Becerilerinin (Anlama-Anlatma) Öğretimi
VI. dönem	Türk Dili Tarihi Divan Edebiyatı Didaktik
VII. dönem	Öğretme Teknikleri I Eğitim Psikolojisi
VIII. dönem	Öğretme Teknikleri II Türkçe Öğretimi ve Materyal Tasarımı
IX. dönem	Öğretme Teknikleri III Türkçe Öğretiminde Değerlendirme
X. dönem	Bilimsel Araştırma Yöntemleri Tez

Tablo 6'da sunulan dersler, programdaki zorunlu ve dili Türkçe olan derslerdir. Öğrenciler bir bu kadar daha, dili İngilizce olan dersleri üniversitenin genel ders havuzundan seçerek öğrenimlerini tamamlayacaklardır. Bosna Hersek'te hâlihazırda var olan dört Türkoloji bölümünün yanına bir beşincisinin açılması, Türkçenin geleceği adına olumlu bir gelişmedir. Bunda hiç şüphesiz *Tercihim Türkçe Projesi* önemli rol oynamaktadır. Öğrencilerin eğitimlerinin alt kademelerinde Türkçe dersini seçmiş olması, üniversitede de hepsinin olmasa da bir kısmının Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerini tercih etmesini sağlamaktadır.

Tercihim Türkçe Projesi'nin amaçlarından biri de üniversitelerin Türkoloji bölümlerinden mezun olan öğretmenlerin bu projede görev almalarının

sağlanmasıdır. Geçmişte Türkoloji bölümlerini hiçbir yere yerleşemeyen öğrenciler tercih ederken günümüzde bu projenin iş imkânı sunması, Almanca ve İngilizce bölümlerindeki öğretmenlerin daha çok rakibinin olması gibi nedenlerle Türkoloji bölümleri severek, istenerek tercih edilir hâle gelmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkiye ile Bosna Hersek arasındaki ilişkilerin geliştirilmesinde siyasi, sosyal ve kültürel alanlarda karşılıklı pek çok adım atılmaktadır. Türkçe, bu ilişkilerin sağlamlaştırılmasındaki önemli araçlardandır. Balkanlarda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin en yoğun yapıldığı ülke Bosna Hersek'tir. Yunus Emre Enstitüsüne ait üç Türk kültür merkezi, üniversiteler bünyesindeki beş Türkoloji bölümü ve Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim kurumu olan Maarif Okullarının varlığı bunun ispatıdır. Boşnakçanın da Türkiye'de öğretilmesi için Türkiye Cumhuriyeti adımlar atmaktadır. Bu doğrultuda, 2007'de hem Türkiye'de yaşamlarını sürdüren Boşnakların yararlanabilmesi hem de iki ülke arasındaki ilişkilerin akademik düzlemde de ele alınabilmesi için Trakya Üniversitesi bünyesinde Boşnak Dili ve Edebiyatı Bölümü hizmete açılmıştır. Bu karşılıklı adımlar iki ülke arasındaki bağları güçlendirmektedir.

Bosna Hersek'te yaşanan iç savaşın ardından ülkenin yönetim, sağlık, eğitim vb. gibi alanlarda tam olarak ideal bir yapıya kavuşmadığını söylemek mümkündür. Özellikle iş bulamama kaygısı nedeniyle ülke sürekli olarak Avrupa'nın çeşitli ülkelerine göç vermektedir. Bu ülkeler arasında Türkiye ilk sıralarda yer almaktadır. Öyle ki Türkçe öğrenme nedenleri arasında eğitimlerine Türkiye'de devam etmek ve Türkiye'nin sağladığı iş imkânlarından yararlanmak istemeleri ilk sıralarda yer almaktadır (Çangal, 2013).

Müslüman Boşnak, Katolik Hırvat ve Ortodoks Sırların bir arada, barış içinde yaşama mücadelesi verdiği Bosna Hersek, hoşgörü ikliminin korunması gereken ülkelerin başında gelmektedir. Bu iklime katkı sunması bakımından Türk kültür merkezleri ve Türkoloji bölümlerinin ülkedeki varlığı ile ülkedeki ilk ve orta dereceli okullardaki Türkçe derslerinin devamlılığı, sadece Müslüman Boşnaklara değil Slav kökenli diğer halklara da Türk kültürünün tanıtımı noktasında önemli bir mesafe kat edildiğinin göstergesidir (Solak, 2011, s. 173).

Türkçenin Bosna Hersek'teki kalıcılığını sağlamak için Türkçe öğretimini yürüten kurum ve kuruluşlar desteklenmelidir. Üniversitelerin Türkoloji bölümlerine yeterli sayıda uzman akademisyenler görevlendirilmeli, bu akademisyenlerin öncülüğünde Bosna Hersekli Türkologlar yetiştirilerek üniversitelerin kadrolarına dâhil edilmeli ve bu sayede Türkoloji bölümlerinin hem nicel hem nitel açıdan gelişmesi sağlanmalıdır. Türkoloji bölümlerinin ders katalogları mutlaka güncellenmeli, Türkiye'deki Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinin ders katalogları ile benzerlik oranlarının artması sağlanmalıdır. Türkiye'deki üniversitelerin Türkoloji bölümleriyle Bosna Hersek'tekiler arasında iş birliği geliştirilmeli, öğrenci ve öğretim üyesi hareketliliği programları ile etkileşim artırılmalıdır. Yunus Emre Enstitüsünün *Tercihim Türkçe Projesi* ülke genelinde genişletilerek sürdürülmeli, bu proje aracılığıyla ulaşılan okul ve öğrenci sayısının artırılması için Türkiye Cumhuriyeti ilgili kurum ve kuruluşlarıyla seferber olmalıdır. Yürütülecek bu ve benzeri faaliyetler sayesinde Bosna Hersek'te Türkçe öğretime ve Türk kültürüne olan ilginin artacağı düşünülmektedir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Bu makale kuramsal bir makaledir. Katılımcıların yer aldığı herhangi bir uygulama ve deney çalışması içermemektedir. Bu nedenle etik kurul onayı için başvuruda bulunulmamıştır. Makalede bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; bilimsel gerçekler üzerinde herhangi bir çarpıtma yapılmamıştır. Etik ihlal sorumluluğunun yazara ait olduğu ve bu makalenin daha önce yayınlanmamış ve paylaşılmamış olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Kaynakça

- Anadolu Ajansı. (2018). *TİKA'dan Bosna Hersek'te eğitime destek*. <https://www.aa.com.tr/tr/dunya/tikadan-bosna-hersekte-egitime-destek/1245298> adresinden 28 Kasım 2020 tarihinde alındı.
- Anadolu Ajansı. (2019a). *TİKA Bosna'daki savaşta hasar gören okulu yeniledi*. <https://www.aa.com.tr/tr/dunya/tika-bosnadaki-savasta-hasar-goren-okulu-yeniledi/1650147> adresinden 29 Kasım 2020 tarihinde alındı.
- Anadolu Ajansı. (2019b). *Saraybosna Yunus Emre Enstitüsünün 10. yıl heyecanı*. <https://www.aa.com.tr/tr/dunya/saraybosna-yunus-emre-enstitusunun-10-yil-heyecani/1614301> adresinden 12 Aralık 2020 tarihinde alındı.
- Anadolu Ajansı. (2020). *Bosna Hersek'teki mütevazi kütüphane Osmanlı döneminden kalma el yazmalarını yıllardır koruyor*. <https://www.aa.com.tr/tr/dunya/bosna-hersekteki-mutevazi-kutuphane-osmanli-doneminden-kalma-el-yazmalarini-yillardir-koruyor/2058795> adresinden 02 Aralık 2020 tarihinde alındı.
- Balkan Günlüğü. (2020). *TİKA Bosna Hersek'te 24 yıla 900 proje sığdırdı*. <https://balkangunlugu.com.tr/2020/01/tika-bosna-hersekte-24-yila-900-proje-sigirdi/> adresinden 28 Kasım 2020 tarihinde alındı.
- Çangal, Ö. (17-19 Mayıs 2013). *Bosna Hersekliler neden Türkçe öğreniyor?* [Sempozyum Sunumu]. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Kongresi, Tiran, Arnavutluk.
- Çangal, Ö., & Göktaş, B. (6-8 Aralık 2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki Bosna Hersekli öğrencilerin yazma problemleri* [Sempozyum Sunumu]. Uluslararası Türk Kültürü Sempozyumu Dil-Tarih-Coğrafya, Ankara, Türkiye..
- Çelik, M. E. (2020). İki dillilik ve Bulgaristan Türklerinin iki dilliliği üzerine bir inceleme. *Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 10(20), 241-262. <http://10.33207/trkede.684641>
- Geçer, G. O. (2009). *Bosna-Hersek'te bir Osmanlı aydını: Salih Safvet Basic*. Tuzla Kantonu Arşivi.
- Geçer, G. O. (16-18 Aralık 2010). *Türkçenin çekilmeye direndiği bir vatan: Bosna-Hersek* [Sempozyum Sunumu]. III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu, İzmir, Türkiye.
- İlgar, M., & Çangal, Ö. (14-16 Kasım 2013). *XV. yüzyıldan günümüze Bosna Hersek'te Türkçenin durumu ve Türkçe öğretimi çalışmaları* [Sempozyum Sunumu]. Uluslararası Dil ve Edebiyat Çalışmaları Konferansı "Balkanlarda Türkçe", Tiran, Arnavutluk.
- İltar, L. (2020). Kültürlerarası iletişimsel dil yeterliği bağlamında göçmenlere Türkçe öğretimi. U. Başar & B. Tüfekçioğlu (Ed.) *Göçmelere Türkçe öğretimi* (1. Baskı, s. 45-66) içinde. Nobel.
- İbrahimović, F. (2012). *Rjecnik Turcizama u Bosanskom jeziku s tumacenjem i prevodom na Engleski*. JU Narodna i univerzitetska biblioteka "Dervis Susic", Tuzla Kantonu Arşivi.

- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. Baskı). Nobel.
- Kaya, F. (1997). *Çağdaş Boşnak edebiyatı antolojisi*. Yapı Kredi.
- Kayadibi, N. (2017). Makedonya'da Türkçe öğretmeni, Türk dili ve edebiyatı öğretmeni yetiştirme. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 5(1), 15-25.
- Kelağa Ahmet, İ. (9-10 Mayıs 2014). *Lozan'ın 90. yılında Batı Trakya Türk azınlığının eğitim sorununa genel bir bakış* [Sempozyum Sunumu]. Taraflarının Bakışıyla Lozan Uluslararası Sempozyumu, İstanbul, Türkiye.
- Kırbaç, S. (2013). Türk dilinin Boşnakça ile ilişkileri ve Abdulah Škaljić. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(4), 895-911.
- Koltaş, N. (7-9 Mayıs 2014). *Balkanlarda tasavvufun yayılışını hızlandıran etmenler: Reaksiyoner bir tavır olarak bogomilizm* [Sempozyum Sunumu]. Osmanlı İlim, Düşünce ve Sanat Dünyasında Balkanlar, Edirne, Türkiye.
- Köprülü, F. (1988). *Osmanlı Devleti'nin kuruluşu*. Türk Tarih Kurumu.
- Özdemir, O. (2013). *Kosova'da ilköğretim ikinci kademedeki Türk öğrencilerin yazılı anlatım becerileri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Solak, E. (2011). Bosna- Hersek'te Türkçe ve Türk dili eğitimi ile ilgili çalışmalar. *Çankırı Karatekin Üniversitesi SBE Dergisi*, 2(2), 165-174.
- TDBB. (2019a). *Konya Büyükşehir Belediyesi'nden Bosna Srebrenik'e Türkçe sınıfı*. <http://www.tdbb.org.tr/?p=15028&lang=tr> adresinden 4 Aralık 2020 tarihinde alındı.
- TDBB. (2019b). *Bağcılar Belediyesi'nden Bosna Hersek Jablanica'ya Türkçe sınıfı*. <http://www.tdbb.org.tr/?p=15271&lang=tr> adresinden 6 Aralık 2020 tarihinde alındı.
- TDV İslam Ansiklopedisi. (2005). *Mostarlı Hasan Ziyâi* (Müellif: Gürgendereli, M.). C. 30, İstanbul.
- TİKA. (2016). *TİKA'dan Bosna Hersek'te Türkçe eğitime destek*. https://www.tika.gov.tr/tr/haber/tika_dan_bosna_hersek_de_turkce_egitime_destek-25093 adresinden 12 Aralık 2020 tarihinde alındı.
- TİKA. (2017). *TİKA Bosna Hersek'te eğitim altyapılarına desteğini sürdürüyor*. https://www.tika.gov.tr/tr/haber/tika_bosna_hersek_te_egitim_altyapilarina_destegini_sur_duruyor-40550 adresinden 2 Aralık 2020 tarihinde alındı.
- TİKA. (2020). *Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı*. <https://www.tika.gov.tr/tr/sayfa/hakkimizda-14649> adresinden 8 Aralık 2020 tarihinde alındı.
- TMV. (2016). *Türkiye Maarif Vakfı*. <https://turkiyemaarif.org/page/50-Turkiye-Maarif-Vakfi-12> adresinden 13 Aralık 2020 tarihinde alındı.
- TMV. (2020a). *Dünyada Türkiye Maarif Vakfı*. <https://turkiyemaarif.org/page/42-DUNYADA-MAARIF-16> adresinden 13 Aralık 2020 tarihinde alındı.
- TMV. (2020b). *Türkçe öğretimi*. <https://ba.maarifschools.org/country/1010/page/658/NASTAVA%20TURSKOG%20JEZIKA> adresinden 13 Aralık 2020 tarihinde alındı.
- YEE. (2009). *Yunus Emre Enstitüsü*. <https://www.yee.org.tr/tr/kurumsal/yunus-emre-enstitusu> adresinden 12 Aralık 2020 tarihinde alındı.

- YEE. (2018a). *Bosna Hersek'in Teşanj şehrinde yeni Türkçe sınıfı açıldı.* <https://saraybosna.yee.org.tr/tr/haber/bosna-hersekin-tesanj-sehrinde-yeni-turkce-sinifi-acildi> adresinden 4 Aralık 2020 tarihinde alındı.
- YEE. (2018b). *Bosna Hersek Bužim'de Türkçe sınıfı açıldı!* <https://saraybosna.yee.org.tr/tr/haber/bosna-hersek-buzimde-turkce-sinifi-acildi> adresinden 5 Aralık 2020 tarihinde alındı.
- YEE. (2019). *Mostar'da 2019 yılının ilk Türkçe kursu başladı.* <https://mostar.yee.org.tr/tr/haber/mostarda-2019-yilinin-ilk-turkce-kursu-basladi> adresinden 29 Kasım 2020 tarihinde alındı.
- Začinović, N. (2003). *Bosna kütüphanelerindeki eski Türkçe gazetelerin dili.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Extended Abstract

Starting in early 21st century, activities of teaching Turkish language have increased. The activities realized by Turkey to introduce Turkish language and culture across the world, students from various countries who demand to complete their higher education in Turkey, increasing interest in Turkish TV series, geopolitical location of Turkey for regular and irregular immigrants and existence of Syrians under temporary protection in Turkey can be discussed among the reasons of this situation. It has been noticed that there is a big demand in learning Turkish, especially, in Middle East, Caucasus, Balkans, geography of Turkistan, East Europe, most of Africa continent, Central and South America. To meet this demand, firstly Yunus Emre Institution and Turcology departments of various universities, centers of Turkish teaching, Maarif Schools and private courses have been carrying out their teaching activities both in Turkey and outside of Turkey.

Millions of cognates whose native tongue is Turkish have been living in Bulgaria, West Thrace, Macedonia and throughout Kosovo (Özdemir, 2013; Kelağa Ahmet, 2014; Kayadibi, 2017; Çelik 2020). Consequently especially in Balkans, on the one hand Turkish has been carrying out its existence as a native tongue, on the other hand, it is the most privileged language for the people demanding to learn in terms of historical, cultural, social and political relationship.

In this study, it has been purposed the followings; institutions carrying out teaching Turkish in Bosna Herzegovina today and their effectiveness, introducing and examining the Turcology departments in universities and discussing the medium- and long-term future of Turkish. It has been thought that this study will present a general perspective of the current status of Turkish in Bosnia Herzegovina and it will give detailed information to the experts who is to make a study. In this context, Turcology Departments of TİKA, Yunus Emre Institution of Sarajevo, Yunus Emre Institution of Mostar, Yunus Emre Institution of Fojnica, Maarif Schools of Sarejevo, Zenica, Tuzla, Mostar Džemal Bijedić and International University of Sarajevo have been examined. In this study, this study has been carried out with raster pattern out of quantitative study methods. "Raster patterns are research approaches purposing to describe a situation in the past or still exists as it is. Phenomenon, individual or an object discussed is tried to be described in its own conditions. There is no effort to change, effect in any ways" (Karasar, 2012, s.77). Study group is consisted of institutions carrying out teaching of Turkish in Bosnia

Herzegovina and institutions supporting them. The major studies of TİKA oriented teaching of Turkish in Bosnia Herzegovina is to provide opening of Turcology departments in Tuzla in 2001 and Zenica in 2005, to supply reconditioning and hardware support to school in various cities in which Turkish is taught as an optional subject, to their develop technological substructure and superstructure possibilities.

Among the centers in Bosnia Herzegovina, the one in Sarajevo has the potential to accept most students. In this center, there are 3 course term beginnings in a year. At least 8 students must apply to be able to open any course. The center in Sarajevo opens courses in all levels and has over 250 students.

In Yunus Emre Institution centers, not only Turkish instruction is provided, but also courses for introducing and teaching traditional Turkish handicrafts are organized. Among them; islamic calligraphy, tile embroidery, marbling art, wood printing come to the fore. Ottoman Turkish, Turkish food and ney courses are also offered at the centers. As of 2020, traditional Turkish archery course has also started in the center. In addition to all these courses, a Turkish Conversation Club is opened in the center and attracts great attention from Bosnia and Herzegovina.

To provide permanence of Turkish in Bosnia Herzegovina, institutions carrying out teaching of Turkish should be supported. Sufficient number of expert academists should be assigned to Turcology departments of universities, in leadership of these academists, Turcologs from Bosnia Herzegovina should be raised and they should be placed in staff of the universities thus, Turcology departments should be developed in terms of both quantitative and qualitative.

Turkish elective courses of Yunus Emre Institution should be maintained by expanding across the country, to increase the number of schools and students reached by this project, related institutions of Republic of Turkey should take action. The relationship between Turcology departments of the universities in Turkey and the ones in Bosnia Herzegovina should be improved, Interaction should be increased by the programs of students and teaching staff mobilities. By means of carrying out this and similar activities, it has been thought that the interest in teaching of Turkish and Turkish culture in Bosnia Herzegovina will increase.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin C1 Yazma Sınavındaki Dil Bilgisi Hatalarının Düzeylere Göre Dağılımı

Latif İltar*

Makale Geliş Tarihi: 28/12/2020

Makale Kabul Tarihi: 27/01/2021

DOI: 10.35675/befdergi.848590

Öz

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin C1 sınavı yazma becerisinde yapmış oldukları dil bilgisi hatalarını seviyelere göre tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum (örnek olay) çalışması kullanılmıştır. Çalışmada doküman incelemesine başvurulmuş olup verilerin analiz edilmesinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırmanın verilerini 2018-2019 akademik yılında Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde öğrenim gören 43 öğrencinin C1 yazma sınavına vermiş oldukları cevaplar oluşturmaktadır. Dil bilgisi konularının seviyelendirilmesinde çalışma grubundaki öğrencilerin Türkçe öğrenimi süresince kullanmış oldukları Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti'nde belirtilen dil bilgisi kuralları esas alınmıştır. Çalışmanın sonucunda dil bilgisi hatalarının %80'inin A1 seviyesinde, %4,7'sinin A2 seviyesinde, %13'ünün B1 seviyesinde ve %1,5'inin B2 seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Hata olarak en sık tekrar eden beş dil bilgisi yapısının %20,7 ile belirtme hâli eki, %16,4 ile isim tamlaması, %13 ile büyük ünlü uyumu, %8,2 ile yönelme hâli eki ve %4,5 ile çokluk eki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dil bilgisi, Türkçe C1 sınavı, yazma becerisi, yazma hataları

Distribution of Grammar Errors in C1 Writing Exam in accordance with the Levels of Students who Study Turkish as a Foreign Language


Abstract

In this study, which aims at determining the grammar mistakes made by those who learn Turkish as a foreign language in the C1 exam, in the writing skill part, in accordance with their levels, a case study from qualitative research design patterns was employed. Document review was implemented in this study, and content analysis was used to analyze the data. The data of the study consists of the answers given in the C1 writing exam submitted by 43 students studying at Ankara Yıldırım Beyazıt University, Language Education Application and Research Center in the 2018-2019 academic year. As a result of the study, it was determined that 80% of grammar mistakes are at A1 level, 4.7% at A2 level, 13% at B1 level and 1.5% at B2 level, respectively.

Keywords: Grammar, Turkish C1 exam, teaching Turkish as a foreign language, writing skill, writing errors

Giriş

Dil öğrenim süreci içerisinde ihtiyaç duyulan seviyeler, Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde altı geniş basamak olarak belirlenmiştir. Geleneksek

* Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara, Türkiye, iltar@ybu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2807-8083 

sınıflandırmayı içeren ve üç büyük öneri düzeyi olan temel, orta ve üst seviyelerden yola çıkarak yeni bir sınıflandırma yapılmıştır. Bu sınıflandırmaya göre düzeyler; temel dil kullanımı (A), bağımsız dil kullanımı (B) ve yetkin dil kullanımı (C) olarak ifade edilmiş ve kendi içerisinde A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 olarak altı alt düzeye ayrılmıştır (Avrupa Konseyi/Modern Diller Bölümü [AK/MDB], 2013, s. 29-30). Türk üniversitelerinin öğretim dili Türkçe olan programlarında yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenim görmeye başlayabilmeleri için üniversitelerin büyük çoğunluğu tarafından C1 düzeyinde Türkçe belgesi şart koşulmaktadır. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı tarafından yürütülen ve her yıl binlerce yabancı uyruklu öğrencinin Türk üniversitelerinde öğrenim görmeleri amacıyla burslandırılmalarını sağlayan Türkiye Bursları Programı'nda öğretim diline bakılmaksızın tüm öğrencilerin burslandırıldıkları programlarda öğrenim görmeye başlayabilmeleri için C1 düzeyinde Türkçe belgelerini ibraz etmeleri şart koşulmaktadır. Bu anlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretim faaliyeti yürüten merkezlerin ve kursların büyük çoğunluğunun öncelikli çalışma alanı öğrencilerini C1 düzeyinde Türkçe sınavlarına hazırlamak olmaktadır.

Yabancı dil öğretimi, süreç temelli bir öğretimi esas almaktadır. İstenilen seviyeye ulaşılabilmesi için süreç içerisinde geri dönütler alınır ve bu geri dönütler neticesinde ilerlemeler yapılır. Öğrenilenlerin unutulmasının önüne geçmek ve öğrenilenleri pekiştirmek amacıyla öğretim programları içerisinde daha önceki öğrenmelere yer verilir. Bu anlamda yabancı dil öğretim programlarında sarmal programlama yaklaşımlarına yer verilmesi gerekmektedir.

Sarmal programlama yaklaşımında öğretim süreci doğrusal bir sırayla ilerlemez. Bu programda daha önceki öğrenmeler tekrar edilir ve tekrar edilen bilgiler sadece hatırlatma yapmakla kalmaz aynı zamanda konunun kapsamını da genişletir. Özellikle dil öğretim süreçleri için kullanılan sarmal programlama yaklaşımında her konunun kendi içerisindeki konuları ile bir ardışıklığı bulunur (Demirel, 2014, s.127).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bir dil bilgisi yapısı tam olarak öğretilmeden yeni bir yapıya geçilmemesi gerekir. Bu ilke Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde üzerinde durulması gereken en önemli husustur (Barın, 2004, s. 23). Bu anlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde herhangi bir seviyeden bir üst seviyeye geçişin sağlanması için ilgili seviyenin kazanımlarına yeterli düzeyde sahip olduğunun bilinmesi gerekmektedir. Aksi takdirde tam olarak gerçekleşmemiş öğrenmeler dilin istenilen seviyede ilgili yeterliklere uygun olarak kullanılabilmesinin önüne geçebilmektedir.

Ölçme-değerlendirme, dil öğretim sürecinde öğrencilerin dil yeterliklerinin belirlenmesinde geri bildirim sunması itibarıyla öğretim sürecinin tekrar gözden geçirilmesine olanak tanımaktadır (Boylu, 2019, s. 2). Dil öğretim süreci içerisinde gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirmelerde ilgili seviyenin kazanımları yazma becerisinde daha açık bir şekilde görülebilmekte ve süreç hakkında daha yararlı geri bildirimler sunulabilmektedir.

Diller İçin Avrupa Ortak Önerleri Çerçevesi'nde yetkin dil kullanımı olarak belirtilen C1 seviyesindeki bir öğrencinin A1, A2, B1 ve B2 düzeylerinde belirtilen

yeterliklere sahip olması ve yazma sınavında alt düzey yeterliklere ait hataları nispeten daha az yapması beklenir. Çünkü daha önceki seviyelere ait yeterliklerin ilgili seviyelere ait sınavlarda edinilip edinilmediği belirlenmiş olmalı ve bu belirlemeye göre öğrencilerin bir üst kura geçmiş olmaları gerekir. Dil öğretim süreci içerisinde öğrencilerin C1 seviyesinde gerçekleştirdikleri sınavda daha alt becerilere ait kazanımlarda hatalar görülmekte ise dil öğretim sürecine ait öğretim programının, süreç içerisinde kullanılan öğretim setinin ve gerçekleştirilen ölçme-değerlendirme sürecinin gözden geçirilmesinde yarar bulunmaktadır. Alt seviyelere ait hata yoğunluğu yüksek olan dil bilgisi yapılarının öğretiminde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin, ilgili yapılara ayrılan sürenin ve ilgili dil bilgisi yapılarına ait süreç içerisindeki tekrarların yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yazma Becerisi

“Yazma, bireyin istek, hayal, izlenim, tasarı, zihninde ürettiği düşünce ve duygularını yazı ile dışa vurmasıdır” (Çelik, 2019, s. 271). Aynı zamanda yazma; uygulama ve somutlaştırmaya da izin veren bir süreç olup öğrencilerin düşüncelerini genişletmelerine, bilgilerini düzenlemelerine ve genişletmelerine, zihinsel sözlüklerini geliştirmelerine ve dili kullanma yeterliklerini artırmalarına yardımcı olur (Güneş, 2019, s. 154).

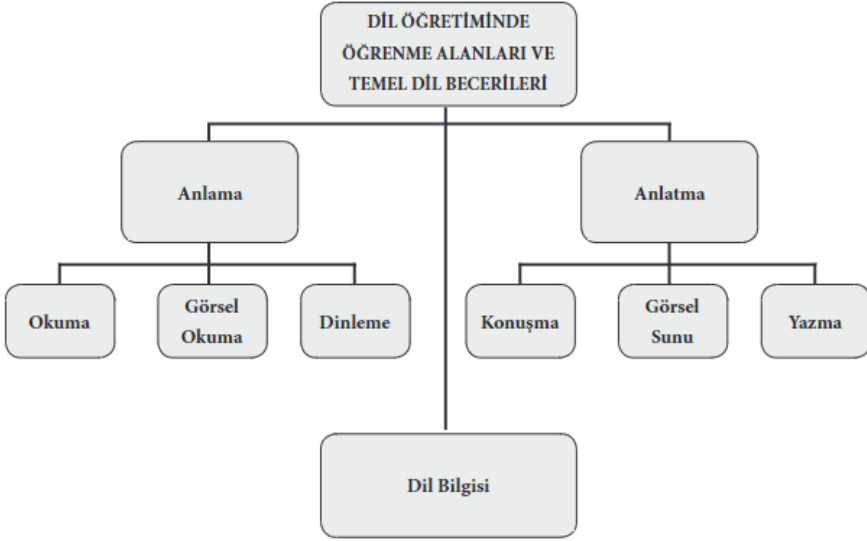
Yazma becerisi, dil öğrenme sürecinde en çok zaman alan ve geliştirilmesi zor olan bir beceridir (İlter, 2014, s. 38). Ana dili edinimi ve eğitimi süreci incelendiğinde bireylerin dört temel dil becerisinden ilk olarak sadece dinleme becerisinde faal olduğu görülmektedir. İnsanoğlu birtakım fiziksel ve zihinsel gelişimlere koşut olarak zaman içerisinde konuşma becerisini de etkinleştirmekte, okuma ve yazma becerisine genel olarak eğitim – öğretim süreci içerisinde geçiş yapmaktadır. Okuma becerisi eğitimi, her ne kadar bireyin okul hayatı ile başlasa da bireyler günümüz teknolojisinde yaşanan gelişmeler ile birlikte okul hayatına başlamadan önce de yoğun bir şekilde görsel ve yazınsal okuma ile karşılaşmaktadır. Bireylerin ana dili edinimi ve eğitimi süreci içerisinde yazma becerisi ile karşılaşmaları ise fiziksel gelişimlerle birlikte değerlendirildiğinde genel olarak okul hayatı ile başlamaktadır. Yazma becerisi bu anlamda ana dili ediniminde ve eğitiminde bireylerin en son karşılaştıkları beceri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yetişkin bireyler açısından yabancı dil öğretimi süreci değerlendirildiğinde özel amaçlı dil öğretim durumları haricinde bireylerin yabancı dil öğretiminde dört temel beceri esaslı bir öğretim süreci içerisinde ilerlemeleri beklenir. Yetişkin bireylere yönelik gerçekleştirilen yabancı dil öğretim süreçleri ana dili edinimi süreçlerinden farklı bir şekilde gerçekleşir. Çünkü ana dili edinimi sürecinde bireylerin dört temel dil becerisine aynı anda eşit bir şekilde yer vermesi fiziksel ve zihinsel gelişimler açısından mümkün değildir. Oysa yabancı dil öğretimi sürecinde yer alan yetişkin bireylerin fiziksel ve zihinsel gelişimleri dört temel dil becerisi esaslı bir öğretimin gerçekleşmesine olanak tanımaktadır. Yetişkin bireylere yönelik gerçekleştirilen yabancı dil öğretimi süreci içerisinde her ne kadar dört temel dil becerisine eşit oranda yer verilse de bireylerin yazma becerisindeki gelişimlerinin diğer dil becerilerine oranla daha geride kaldığı görülmektedir.

Yazma, diğer dil becerileriyle doğrudan ilişkili bir beceri olup geliştirilmesi için diğer dil becerilerine yoğun bir şekilde ihtiyaç duyulmaktadır. Diğer dil becerilerinin gelişimi, yazma becerisinin gelişimi açısından önem taşıdığı gibi yazma becerisinin gelişimi de diğer dil becerilerinin gelişimine katkı sunmaktadır.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yazma Becerisi ve Dil Bilgisi Arasındaki İlişki

Dil, üç temel öğrenme alanından oluşmaktadır. Bu öğrenme alanları; şekil 1’de de görüldüğü üzere anlama, anlatma ve bu iki alanın daha etkili olmasını sağlayan dil bilgisi alanıdır (Göçer, 2019, s. 24).



Şekil 1. Dil öğretiminde öğrenme alanları ve temel dil becerileri

Dil bilgisi; dilin doğru bir şekilde okunup yazılması ve doğru bir şekilde konuşulması usullerini gösteren, düşünce ve duyguları daha düzgün ve tam olarak anlamaya yardım eden pratik bir bilgi koludur (Banguoğlu, 1986, s. 4). Bu bağlamda dil bilgisi; anlama ve anlatma becerileri içerisinde oldukça önemli bir konuma sahiptir. Dil bilgisi yeterliği tam olarak sağlanmadan anlama ve anlatma becerilerinde istenilen düzeye ulaşmak mümkün değildir. Dil bilgisi yeterliğindeki eksiklik, iletişim kopukluklarının yaşanmasını özellikle yazma becerisinde diğer dil becerilerine oranla daha fazla artırmaktadır. Dil bilgisi kurallarının okunan veya dinlenen bir metinden doğru bir şekilde anlaşılabilmesi Bloom Taksonomisi’ne göre daha alt basamaklarda yer alan yeterlikleri işaret ederken; öğrenilmiş olan bu dil bilgisi kurallarının yeni örnekler içerisinde kullanılabilmesi daha üst basamak yeterliklere işaret etmektedir. Bu anlamda dil bilgisi kurallarını anlatma becerileri içerisinde kullanabilecek yeterliğe ulaşabilmek anlama becerilerindeki dil bilgisi kurallarını anlamlandırabilmekten daha zordur. Bu da anlatma becerilerinde dil bilgisinden kaynaklı iletişim kopukluklarının daha fazla olmasına sebebiyet vermektedir. Anlatma becerileri içerisinde yazma becerisinde yaşanan dil

bilgisinden kaynaklı iletişim kopukluklarının konuşma becerisinde yaşanan dil bilgisinden kaynaklı iletişim kopukluklarından daha fazla olması beklenir. Çünkü konuşma becerisi ortaya koyulurken kaynak ile alıcı arasında doğrudan bir etkileşim içerisinde bulunmaktadır. Kaynağın doğrudan doğruya alıcı ile etkileşim içerisinde bulunması beden dilinin devreye girmesini ve anlatılmak istenenlerin daha kolay anlatılmasına yardımcı olmakta böylece yanlış dil kullanımlarının ortaya çıkaracağı iletişim kopuklukları azalabilmektedir. Yazma becerisinde ise kaynak ile alıcının doğrudan bir arada bulunmaması yanlış dil kullanımlarından kaynaklı iletişim kopukluklarını azaltabilecek konuşma becerisindeki yardımcı unsurlara olanak tanımamaktadır. Bu sebeple dil öğrencisinin sahip olduğu bilgileri yanlış anlaşılmalara sebebiyet vermeksizin hatasız bir şekilde yazıya dökmesi beklenir. Bilgilerin yazıya aktarımı sürecinde dil bilgisi kuralları büyük önem taşımaktadır.

Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde "Dilbilgisi yeterliği, söz konusu kurallara uygun iyi biçimlendirilmiş ifadeler ve cümleler üretme ve tanıma yeteneği" olarak tanımlanmaktadır (AK/MDB, 2013, s. 114). Dil bilgisi iletişimsel olarak anlama ve anlatma becerilerini desteklemesi açısından önem kazanmaktadır. İletişimsel olarak anlama ve anlatma becerilerine katkı sağlamayan dil bilgisi kurallarının yabancı dil öğretimi içerisinde yer edinmesi anlamsızdır. Dil bilgisi kurallarının iletişimsel yönü itibarıyla uygulamaya imkân veren bir öğretim sürecinin içerisinde yer alması gerekir. Bu bağlamda yabancı dil öğretimi sürecinde öğrenilenlerin Bloom Taksonomisi'ne göre daha üst basamak yeterliklerde ortaya koyulmasına imkân sunan anlatma becerileri içerisinde geri dönütler sağlanarak değerlendirilmesinde yarar bulunmaktadır. Dil bilgisi kurallarının iletişimsel anlamda uygulamaya yönelik olarak kullanılıp kullanılmadığına dair geri bildirimlerin sunulmasında yazma becerisi daha net veriler sunar. Feng ve Powers (2005, s. 70) tarafından yapılan bir araştırmada dil öğrencilerinin dil bilgisini yazma sürecine özellikle de geri dönüt aşamalarına dâhil etmeleri gerektiği ve bu süreçte öğrencilerinin sık yaptıkları hatalara aşına olmaları gerektiği ifade edilerek hataya dayalı gramer öğretiminin dil öğretiminde etkili bir yol olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çünkü yazma becerisi diğer temel dil becerileri ve dil bilgisi kuralları aracılığıyla bir ürünün ortaya çıkmasını sağladığı için gözlemlemeye en açık olan beceridir (Korkmaz, 2019, s. 175).

Problem Durumu

Çalışmanın temel problem durumunu "Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin C1 sınavı yazma becerisinde yaptıkları dil bilgisi hatalarının seviyelere göre dağılımı nasıldır?" sorusu oluşturmaktadır. Çalışma, bu problem durumundan hareketle aşağıdaki alt sorulara cevap aramaktadır.

- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin C1 sınavı yazma becerisinde yaptıkları A1 seviyesindeki dil bilgisi hataları nelerdir?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin C1 sınavı yazma becerisinde yaptıkları A2 seviyesindeki dil bilgisi hataları nelerdir?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin C1 sınavı yazma becerisinde yaptıkları B1 seviyesindeki dil bilgisi hataları nelerdir?

- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin C1 sınavı yazma becerisinde yaptıkları B2 seviyesindeki dil bilgisi hataları nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin C1 sınavı yazma becerisinde yapmış oldukları dil bilgisi hatalarını seviyelere göre tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum (örnek olay) çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmalarında doküman, gözlem, görüşme, odak grup görüşmesi yoluyla toplanan veriler betimsel analiz ya da içerik analizi yoluyla analiz edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 297). Çalışmada doküman incelemesine başvurulmuş olup verilerin analiz edilmesinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde amaç, eldeki verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizi yoluyla veriler tanımlanmaya, içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılır ve okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlenerek yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek 2016, s. 242).

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmanın verilerini 2018-2019 akademik yılında Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde C1 seviyesinde öğrenim gören 43 öğrencinin C1 yazma sınavındaki sorulara verdikleri cevaplar oluşturmaktadır.

Öğrencilerin C1 yazma sınavında yapmış oldukları dil bilgisi hataları seviyelere göre tespit edilmiştir. Dil bilgisi konularının seviyelendirilmesinde ve sınıflandırılmasında çalışma grubundaki öğrencilerin Türkçe öğrenim süreci içerisinde kullanmış oldukları Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti'nde belirtilen dil bilgisi kuralları esas alınmıştır. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti'nde yer alan dil bilgisi kurallarının seviyelere göre belirlenmesinde İltar (2018) tarafından ortaya koyulan sınıflandırma kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 akademik yılında Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde öğrenimine A1 seviyesinde başlayıp C1 seviyesinin sonuna kadar sürdüren ve C1 sınavına katılan 43 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgileri şu şekildedir:

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ülkelere Göre Dağılımına İlişkin Bilgiler

Ülke	f	%
Afganistan	1	2
Bangladeş	1	2
Benin	1	2
Cezayir	3	7
Fas	2	5
Filistin	1	2

Gana	1	2
Hindistan	1	2
Irak	3	7
İran	3	7
Karadağ	1	2
Kazakistan	1	2
Kenya	2	5
Libya	1	2
Maldivler	1	2
Mozambik	1	2
Ruanda	1	2
Rusya	1	2
Senegal	1	2
Somali	8	19
Sudan	1	2
Suriye	3	7
Tayvan	1	2
Ürdün	3	7
Toplam	43	100

Tablo 2.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımına İlişkin Bilgiler

Cinsiyet	f	%
Kız	23	53
Erkek	20	47
Toplam	43	100

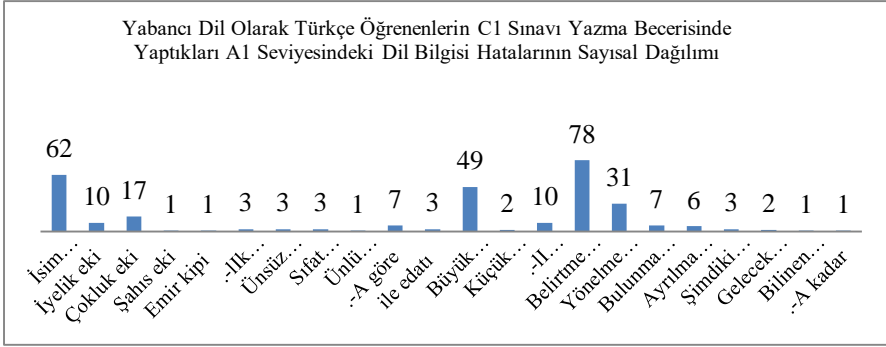
Tablo 3.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öğrenim Düzeyine İlişkin Bilgiler

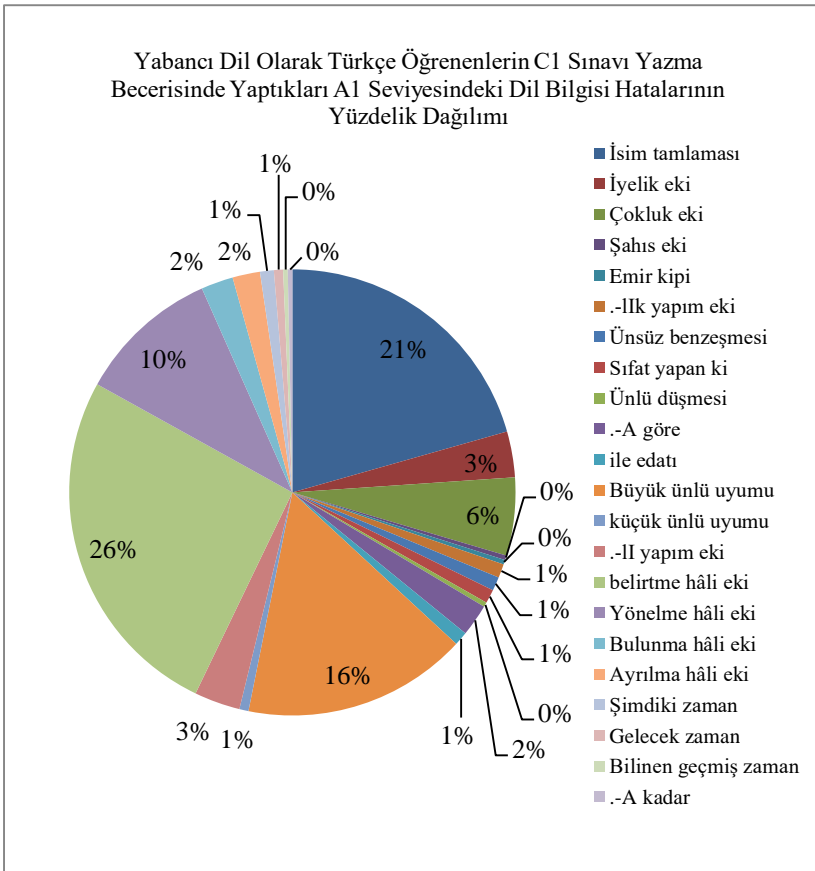
Öğrenim Düzeyi	f	%
Lisans	23	53
Yüksek Lisans	8	19
Doktora	12	28
Toplam	43	100

Bulgular ve Yorumlar**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin C1 Sınavı Yazma Becerisinde Yaptıkları A1 Seviyesindeki Dil Bilgisi Hataları**

Öğrencilerin C1 yazma sınavında yapmış oldukları A1 seviyesindeki dil bilgisi hataları sayısal ve yüzdelerik değer bakımından grafiklerde gösterilmiştir.



Şekil 2. A1 dil bilgisi hatalarının sayısal dağılımı



Şekil 3. A1 dil bilgisi hatalarının yüzdelerik dağılımı

43 öğrenciye ait olan C1 yazma sınavında A1 seviyesinden 22 farklı dil bilgisi kuralına ait hata bulunmaktadır. İlgili dil bilgisi kurallarına ait hataların öğrencilerin yazma evraklarında 301 kez yer aldığı tespit edilmiştir. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti A1 seviyesinde öğretiminin gerçekleştirildiği belirtilen işaret sıfatı (bu, şu, o),

soru zamiri (ne), işaret zamiri (burada, şurada, orada), soru zamiri (nerede), soru zamiri (kim), işaret zamiri (burası, şurası, orası), soru zamiri (neresi), var-yok, soru edatı, ek fiilin olumsuzu (değil), sayılar, yapım eki (-InçI), emir kipi, edat grubu (-DAn önce, -DAn sonra), bağlaç (ile), istek kipi, zamir yapan “-ki”, karşılaştırma derecesi (zarf: daha), karşılaştırma derecesi (zarf: en), görelilik eki (-cA), edat grubu (-DAn beri), zarf (-dır) dil bilgisi kuralları yazma evraklarında yer almakta olup hatasız bir şekilde kullanılmıştır.

C1 yazma sınavında yer alan 22 farklı dil bilgisi kuralına ait hatalar incelendiğinde hataların en çok belirtme hâli eki, isim tamlaması, büyük ünlü uyumu, yönelme hâli eki ve çokluk ekinde tekrar ettiği görülmektedir.

A1 Seviyesine Ait Dil Bilgisi Yanlıklarından Örnekler:

Ö. 3: *Herkes kendi ülkesi üst seviyelerde görmek ister (Belirtme hâli eki)*

Ö. 21: *Ashında salgın hastalıklarının ilaçları ve tedaviler maalesef çok pahalı olduğu için özellikle gelişmemiş ülkelerde bu hastalar azalması engelleniyor. (isim tamlaması)*

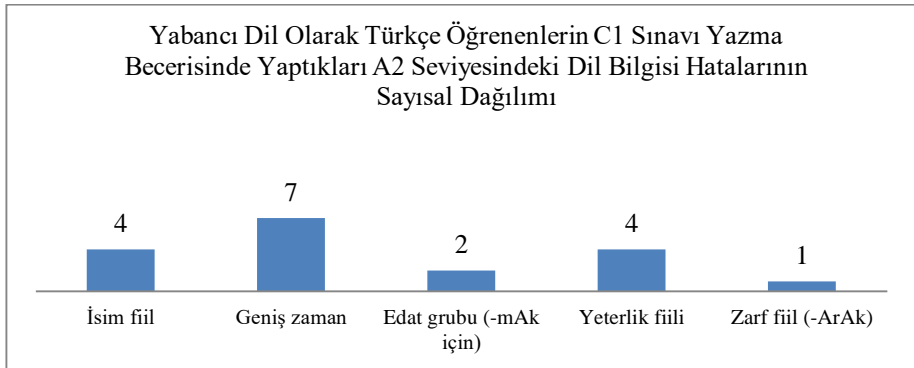
Ö. 1: *Bence çevreyi korumalıyız ve ormanları çoğaltmalıyız. (Büyük ünlü uyumu)*

Ö. 5: *3500 kilometre mesafe ile dünyanın en uzun sahili sahip ülke Fas'tır. (Yönelme hâli eki)*

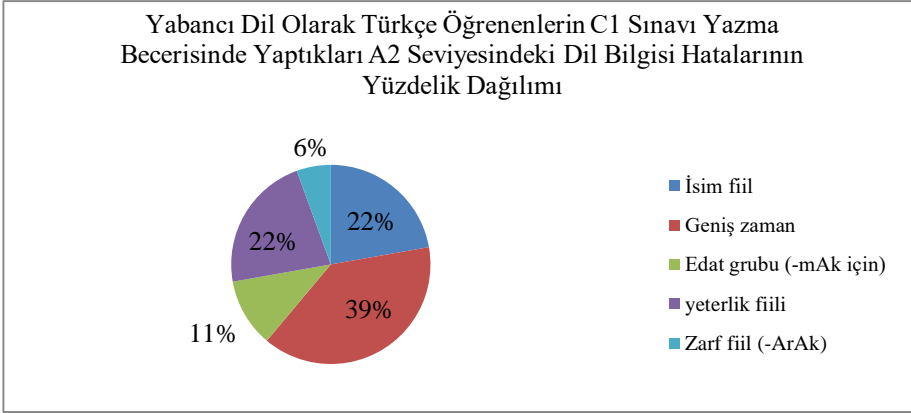
Ö. 17: *Şu anda ülkemiz çok gelişmiş değil ve ülkemizde birkaç mücadeleler var ama umarım elli yıl sonra daha iyi olacak. (Çokluk eki)*

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin C1 Sınavı Yazma Becerisinde Yaptıkları A2 Seviyesindeki Dil Bilgisi Hataları

Öğrencilerin C1 yazma sınavında yapmış oldukları A2 seviyesindeki dil bilgisi hataları sayısal ve yüzdellik değer bakımından grafiklerde gösterilmiştir.



Şekil 4. A2 dil bilgisi hatalarının sayısal dağılımı



Şekil 5. A2 dil bilgisi hatalarının yüzdelerik dağılımı

43 öğrenciye ait olan C1 yazma sınavında A2 seviyesinden 5 farklı dil bilgisi kuralına ait hata bulunmaktadır. İlgili dil bilgisi kurallarına ait hataların öğrencilerin yazma evraklarında 18 kez yer aldığı tespit edilmiştir. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti A2 seviyesinde öğretimi gerçekleştirildiği belirtilen dil bilgisi kurallarından “zarf fiil (-mAdAn önce, -DlktAn sonra), belirsiz geçmiş zaman, ek fiilin belirli geçmiş zamanı, ek fiilin belirsiz geçmiş zamanı, pekiştirme, edat (için), bağlaç (çünkü), edat (kadar, gibi), edat grubu (bu yüzden, bu sebeple), eşitlik-görelilik eki (-cA), tekrarlı bağlaç (hem... hem), tekrarlı bağlaç (ne...ne), tekrarlı bağlaç (ya...ya), zarf fiil (-Ip), zarf fiil (-mAdAn), zarf fiil (-A...-A), edat (diye), edat grubu (-mAk üzere)” yazma evraklarında yer almakta olup hatasız bir şekilde kullanılmıştır. “İkileme, tekrarlı bağlaç (belki ... belki), tekrarlı bağlaç (ister...ister), dolaylı anlatım (emir cümlelerinde)” yazma evraklarında öğrenciler tarafından hiç kullanılmamıştır.

C1 yazma sınavında yer alan 5 farklı dil bilgisi kuralına ait hatalar incelendiğinde hataların tekrar sıklığına göre sırasıyla geniş zaman, isim fiil, yeterlik fiili, edat grubu (-mAk için), zarf fiil (ArAk)’den oluştuğu görülmektedir.

A2 Seviyesine Ait Dil Bilgisi Yanlışlarından Örnekler:

Ö: 32: *Bir ülkeyi bilerken yemeklerinin nasıl olduğunu bilebilmek gerekir. (Geniş zaman)*

Ö: 18: *Keşke çok para olsaydı en büyük alışveriş dükkanını açmışım ve herkes çalışmak başlardı. (İsim fiil)*

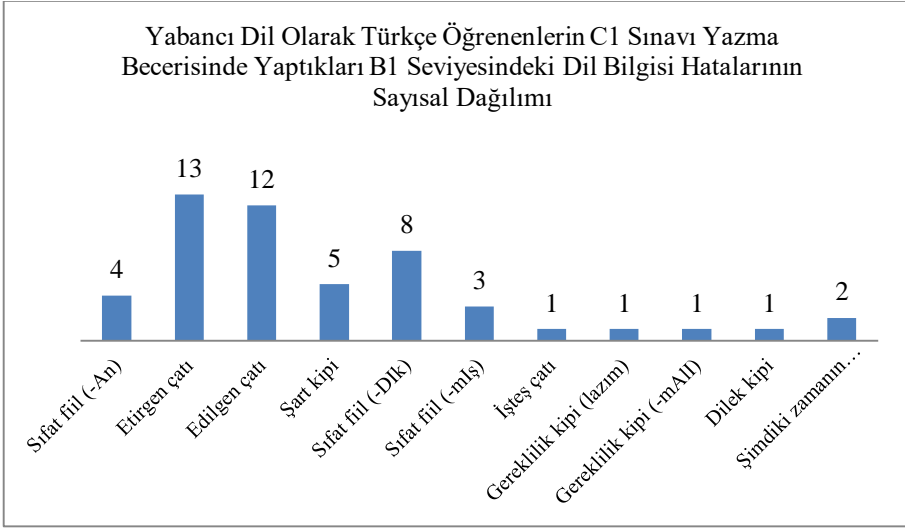
Ö: 40: *Tabi başka bir ülkede yaşabilir ama onun vatani kalbimizde özel bir yer alıyor. (Yeterlik Fiili)*

Ö: 8: *Ülkemizin bir hedefi vardır ve o hedefi gerçekleştirme için peşinden koşmalıyız. (Edat grubu -mAk için)*

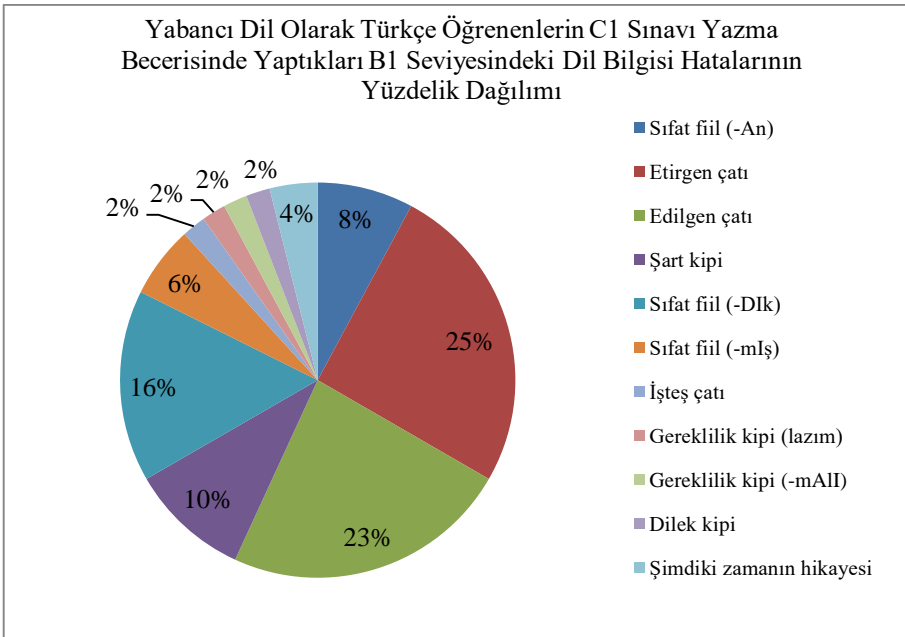
Ö: 3: *Ülkede okulları bedava yapmaya başlamak her şey daha iyi olabilir. Zarf fiil (ArAk)*

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin C1 Sınavı Yazma Becerisinde Yaptıkları B1 Seviyesindeki Dil Bilgisi Hataları

Öğrencilerin C1 yazma sınavında yapmış oldukları B1 seviyesindeki dil bilgisi hataları sayısal ve yüzdeler bakımından grafiklerde gösterilmiştir.



Şekil 6. B1 dil bilgisi hatalarının sayısal dağılımı



Şekil 7. B1 dil bilgisi hatalarının yüzdeler dağılımı

43 öğrenciye ait olan C1 yazma sınavında B1 seviyesinden 11 farklı dil bilgisi kuralına ait hata bulunmaktadır. İlgili dil bilgisi kurallarına ait hataların öğrencilerin yazma evraklarında 51 kez yer aldığı tespit edilmiştir. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti B1 seviyesinde öğretimi gerçekleştirildiği belirtilen dil bilgisi kurallarından “Ek fiilin zarfı (-ken), ek fiilin geniş zamanı, edat grubu (-DIĞIndan beri), Zarf fiil (-All), dönüşlü çatı, dönüşlü zamir, sıfat fiil (-AcAk), zarf fiil (-DIĞIndA), zarf fiil (-DIĞI zaman)” yazma evraklarında yer almakta olup hatasız bir şekilde kullanılmıştır.

C1 yazma sınavında yer alan 11 farklı dil bilgisi kuralına ait hatalar incelendiğinde hataların en çok sırasıyla ettirgen çatı, edilgen çatı, sıfat fiil (-Dik), şart kipi, sıfat fiil (-An)’de tekrar ettiği görülmektedir.

B1 Seviyesine Ait Dil Bilgisi Yanlıklarından Örnekler:

Ö. 9: *Bence bu hayali gerçekleşmek için doğal kaynaklarımız adil bir şekilde üretmeliyiz. (Ettirgen çatı)*

Ö. 28: *Avrupa Birliğin'deki ortak siyaset, seçim ve medyada en çok konuşan sorun göçtür. (Edilgen çatı)*

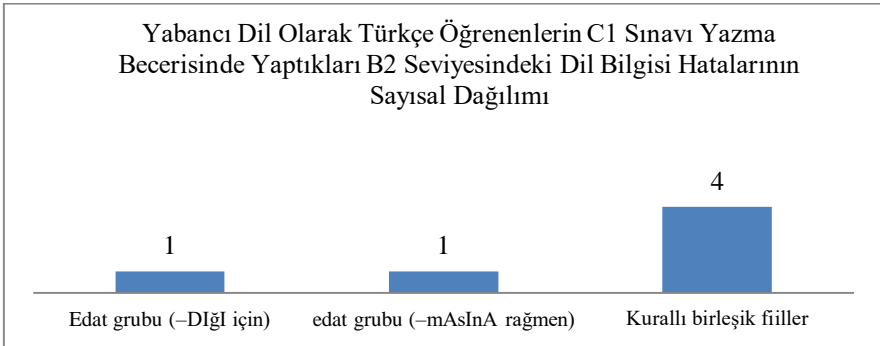
Ö. 20: *Bence dünyada salgın hastalıkların oldumağı yer mümkündür. (Sıfat fiil -Dik)*

Ö. 34: *Eğer, biz vatandaşlar olarak, uygun liderler seçersek, bu hâli mümkün olacak. (Şart kipi)*

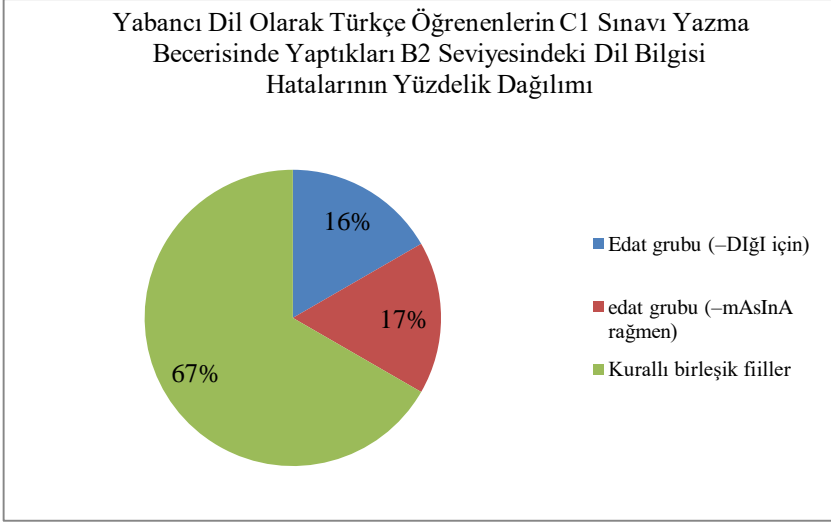
Ö. 13: *Dünyamızı yaşanmaz yapayan sebeplerinden biri salgın hastalıklardır. (Sıfat fiil -An)*

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin C1 Sınavı Yazma Becerisinde Yaptıkları B2 Seviyesindeki Dil Bilgisi Hataları

Öğrencilerin C1 yazma sınavında yapmış oldukları B2 seviyesindeki dil bilgisi hataları sayısal ve yüzdelerik değer bakımından grafiklerde gösterilmiştir.



Şekil 8. C1 dil bilgisi hatalarının sayısal dağılımı



Şekil 9. C1 dil bilgisi hatalarının yüzdelerik dağılımı

43 öğrenciye ait olan C1 yazma sınavında B2 seviyesinden 3 farklı dil bilgisi kuralına ait hata bulunmaktadır. İlgili dil bilgisi kurallarına ait hataların öğrencilerin yazma evraklarında 6 kez yer aldığı tespit edilmiştir. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti B1 seviyesinde öğretimi gerçekleştirildiği belirtilen dil bilgisi kurallarından “hikâye birleşik zamanları, edat grubu (-IncAyA kadar), edat grubu (-AnA kadar), sıfat fiil (-Ar), sıfat fiil (-mAz), sıfat fiil (-mIş), zarf fiil (-DIĞI sırada), rivayet birleşik zamanları, edat (boyunca, süresince), zarf fiil (-DIĞI sürece, -DIĞI zaman), zarf fiil (-Dıkça), zarf fiil (-IncA), edat grubu (-AcAğındAn), edat grubu (-AcAğI için), edat grubu (-DIĞI hâlde), zarf fiil (-mAk yerine, -mAktAnsA), zarf fiil (-AcAğınA, -AcAğI yerde) Zarf fiil (-mAsI durumunda)” yazma evraklarında yer almakta olup hatasız bir şekilde kullanılmıştır.

“Zarf fiil (-mAksIzIn) Sıfat fiil (-AsI), dolaylı anlatım (isim cümlesi, fiil cümlesi, istek kipi, soru cümlesi, emir kipi), zarf fiil (-Ar...-mAz), dolaylı anlatım (gereklilik kipi), edat grubu (-AcAğI hâlde), edat grubu (-DIĞI takdirde, -mAsI hâlinde), zarf fiil (-AcAğI zaman, -AcAğI sırada)” yazma evraklarında öğrenciler tarafından hiç kullanılmamıştır.

C1 yazma sınavında yer alan 3 farklı dil bilgisi kuralına ait hatalar incelendiğinde hataların tekrar sıklığına göre sırasıyla kuralı birleşik fiiller, edat grubu (-mAsInA rağmen), edat grubu (-DIĞI için)’ndan oluştuğu görülmektedir.

B2 Seviyesine Ait Dil Bilgisi Yanlırlarından Örnekler:

Ö. 6: Geçen sene ekonominin sorunları bir anda bitekaldı. (Kuralı birleşik fiiller)

Ö. 19: Ürdün küçük olduğuna rağmen turizme göre çok zengindir. (Edat grubu -mAsInA rağmen)

Ö. 38: Ülke fakır olduğundan beri insanların refah durumu yeterli olmadıkları için insanlar da yoksuldur. (Edat grubu -DIĞI için)

Tartışma ve Sonuç

Araştırma kapsamında C1 seviyesinde yer alan 43 öğrenciye yönelik olarak gerçekleştirilen yazma sınavında öğrencilerin kullandıkları Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti'nde belirtilen dil bilgisi yapılarına ait hatalar seviyelere göre incelenmiştir. İnceleme sonucunda öğrencilerin A1 seviyesinde yer alan 22 farklı dil bilgisi kuralında 301 kez, A2 seviyesinde yer alan 5 farklı dil bilgisi kuralında 18 kez, B1 seviyesinde yer alan 11 farklı dil bilgisi kuralında 51 kez ve B2 seviyesinde yer alan 3 farklı dil bilgisi kuralında 6 kez hata tekrarı yaptığı tespit edilmiştir. Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti'nde C1 seviyesinde herhangi bir dil bilgisi yapısına ait öğretim yer almadığı için C1 seviyesi inceleme kapsamı dışında bırakılmıştır.

A1 seviyesinde yer alan dil bilgisi yapılarına ait hatalar tekrar sayısına göre sırasıyla şu şekildedir: 78 kez belirtme hâli eki, 62 kez isim tamlaması, 49 kez büyük ünlü uyumu, 31 kez yönelme hâli eki, 17 kez çokluk eki, 10 kez iyelik eki, 10 kez yapım eki (-II), 7 kez edat (-A göre), 7 kez bulunma hâli eki, 6 kez ayrılma hâli eki, 3 kez yapım eki (-III), 3 kez ünsüz benzeşmesi, 3 kez sıfat yapan ki, 3 kez edat (ile), 3 kez şimdiki zaman, 2 kez küçük ünlü uyumu, 2 kez gelecek zaman, 1 kez şahıs eki, 1 kez emir kipi, 1 kez ünlü düşmesi, 1 kez bilinen geçmiş zaman, 1 kez -A kadar.

A2 seviyesinde yer alan dil bilgisi yapılarına ait hatalar tekrar sayısına göre sırasıyla şu şekildedir: 7 kez geniş zaman, 4 kez isim fiil, 4 kez yeterlik fiili, 2 kez edat grubu (-mAk için), 1 kez zarf fiil (-ArAk).

B1 seviyesinde yer alan dil bilgisi yapılarına ait hatalar tekrar sayısına göre sırasıyla şu şekildedir: 13 kez ettirgen çatı, 12 kez edilgen çatı, 8 kez sıfat fiil (-DIk), 5 kez şart kipi, 4 kez sıfat fiil (-An), 3 kez sıfat fiil (-mIş), 2 kez şimdiki zamanın hikâyesi, 1 kez işteş çatı, 1 kez gereklilik kipi (lazım), 1 kez gereklilik kipi (-mAlI), 1 kez dilek kipi.

B2 seviyesinde yer alan dil bilgisi yapılarına ait hatalar tekrar sayısına göre sırasıyla şu şekildedir: 4 kez kurallı birleşik fiiller, 1 kez edat grubu (-mAsInA rağmen), 1 kez edat grubu (-DIĞI için).

Tüm seviyeler esas alındığında 41 farklı dil bilgisi hatasının 376 kez tekrar ettiği tespit edilmiş olup en sık tekrar eden 5 dil bilgisi yapısına ait hatanın A1 seviyesinde yer aldığı görülmektedir. Hata olarak en sık tekrar eden beş dil bilgisi yapısının %20,7 ile belirtme hâli eki, %16,4 ile isim tamlaması, %13 ile büyük ünlü uyumu, %8,2 ile yönelme hâli eki ve %4,5 ile çokluk eki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

En sık tekrar eden beş dil bilgisi hatasından ikisinin belirtme hâli eki ve yönelme hâli ekinden oluştuğu görülmektedir. Güven (2007) tarafından yapılan araştırmada temel, orta ve ileri düzeydeki yabancı öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtları incelenip hâl eklerinde yaptıkları yanlışlar kendi içerisinde yüzdelik değer bakımından ortaya koyulmuştur. Çalışmaya göre temel seviyede belirtme hâli eki %42, yönelme hâli eki %23, bulunma hâli eki %26, uzaklaşma hâli eki %8 oranındadır. Orta seviyede

belirtme hâli eki %59, yönelme hâli eki %29,4, bulunma hâli eki %6,5, uzaklaşma hâli eki %5,2 oranındadır. İleri seviyede belirtme hâli eki %59,4, yönelme hâli eki %29, bulunma hâli eki %6,7, uzaklaşma hâli eki %4,7 oranındadır. Tüm seviyelerdeki yanlış yapma oranlarına bakıldığında belirtme hâli eki %52,7, yönelme hâli eki %26,4, bulunma hâli eki %14, uzaklaşma hâli eki %6,2'dir. Güven (2007) tarafından yapılan çalışmada hâl eklerinin kendi içerisindeki hata oranları ile bu çalışmadaki hâl eklerinin hata sıklığı benzerlik göstermektedir. Ayrıca Güven(2007) tarafından yapılan çalışmada hâl eklerinin seviyelere göre hata oranlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Yine benzer şekilde Atagül ve Cevher (2015) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin hâl eklerini tam olarak nerede kullanacaklarını bilmedikleri, gerekli durumlarda hâl eklerini kullanmadıkları, iyelik eki ve ilgi eki ile karıştırdıkları, gerekli olmayan yerlerde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Candaş Karababa (2009, s. 273) tarafından yapılan çalışmada hâl eklerinin kullanımında yapılan yanlışların Türkçe öğretiminde önemli bir yere sahip olduğu, özellikle belirtme hâli eki ve yönelme hâli ekini kullanmakta öğrencilerin zorlandığı ifade edilmiştir. Kana ve Erol (2019) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin en çok sorun yaşadıkları dil bilgisi yapısının hâl ekleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İsim tamlaması en sık tekrar edilen ikinci dil bilgisi yapısı olarak karşımıza çıkmaktadır. Hataların genel olarak tamlayan ve tamlanan eklerinin kullanılmamasından kaynaklandığı görülmektedir. Başoğul ve Can (2014, s. 104) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin yazma hatalarının en çok sırasıyla ses temelli yazım hataları, ad durum eklerinin kullanımı, isim ve sıfat tamlamalarının kullanımından kaynaklandığı belirtilmiştir. Aynı çalışmada isim tamlamalarından kaynaklı hatalarla ilgili olarak özellikle öğrenciler tarafından kurulan zincirleme isim tamlamalarında tamlayan ekinin kullanılmadığı veya fazladan tamlayan eki kullanıldığı belirtilmiştir. Şahin (2013, 443-444) tarafından yapılan çalışmada tamlama eklerinin kullanımının hâl eklerinden sonra en çok hata yapılan ikinci çekim eki olduğu belirtilerek hataların daha çok tamlama ekinin yazılmamasından kaynaklı olduğu belirtilmiştir.

Büyük ünlü uyumundan kaynaklı hatalar sıklık olarak üçüncü sırada yer almaktadır. Bu hatalar incelendiğinde hataların daha çok “ı, i, o, ö, u, ü” seslerinden kaynaklandığı görülmektedir. Bu durumun temel sebebinin alfabe farklılığından kaynaklı olduğu ileri sürülebilir. Açık (2008, s.3) tarafından yapılan çalışmada araştırmaya katılan öğrencilerin %50'si yazım hatalarının alfabe kaynaklı olduğunu ifade etmiş ve yine aynı çalışmada öğrencilerin %46'sının ünlü harflerin, %21'inin ünsüz harflerin yazımında zorlandıkları tespit edilmiştir.

Çokluk ekinin kullanımı ile ilgili hatalar en sık yapılan beşinci hata olarak karşımıza çıkmaktadır. Çokluk eki ile yapılan hataların daha çok sayı sıfatları ve belgisiz sıfatlardan sonra gelen isimlerde yapıldığı görülmektedir. Kara (2010) tarafından yapılan çalışmada benzer şekilde her gruptan birçok yabancı öğrencinin “bütün, tüm” gibi kelimelerden sonra gelen isimlerde çokluk ekini kullandığı belirtilmiştir. Şahin (2013, s. 443) tarafından yapılan çalışmada çokluk ekinin yazımının hâl ekleri ve tamlama eklerinden sonra, öğrencilerin en fazla hata yaptıkları çekim eki olduğu ifade edilmiş ve öğrencilerin çokluk ekleriyle ilgili

yanlışlarının daha çok ekin fazladan kullanımından ya da tam tersine eksik kullanımından kaynaklandığı belirtilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin C1 sınavı yazma becerisindeki dil bilgisi hatalarının seviyelere göre dağılımının incelendiği bu çalışmada hataların %80'inin A1 seviyesinde, %4,7'sinin A2 seviyesinde, %13,5'inin B1 seviyesinde ve %1,5'inin B2 seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. A1 seviyesindeki dil bilgisi yapılarının kullanımında hata oranının belirgin bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum A1 seviyesindeki dil bilgisi yapılarına daha fazla ağırlık verilmesi gerektiğini göstermektedir. Dil bilgisi, dört temel dil becerisinin gelişimine destek olan temel öğrenme alanlarından birini oluşturmaktadır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin buldukları seviyeye ait dil bilgisi konularını tam olarak öğrenmeksizin anlama ve anlatma becerilerinde Türkçeyi doğru bir şekilde kullanabilmeleri mümkün değildir. Dil bilgisi konularının anlatma becerileri olan konuşma ve yazma becerilerinde kullanılabilmesi anlama becerileri olan okuma ve dinleme becerilerinden daha zordur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde öğrencilere yöneltilen soruların üst düzey becerileri ölçmesi gerekir (Ustabulut, 2020, s. 168). Yazma becerisi Bloom Taksonomisi'ne göre daha üst basamak becerilere işaret etmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde süreç temelli öğretime yer verilmesi gerekmekte olup öğretim süreci içerisinde sarmal programlama yaklaşımı esas alınmalıdır. Öğretimi planlanan konularda tam öğrenmenin sağlanıp sağlanmadığı yazma etkinlikleriyle belirlenmeli ve geri bildirimler sunulmalıdır. Öğretimi gerçekleştirilmiş olan konuların unutulmaması ve pekiştirilmesi için yeni öğrenmeler içerisinde tekrar edilmesinde fayda bulunmaktadır. Özellikle öğrencilerin öğrenmekte zorlandıkları konular için ilgili konuya ait etkinliklerin artırılması, çeşitlendirilmesi, öğretim süresinin uzatılması ve öğrenmelerin tekrar edilmesi konunun tam anlamıyla öğrenilmesi açısından önem arz etmektedir.

Kaynakça

- Açık, F. (2008). *Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* [Konferans/Sempozyum Sunumu]. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, KKTC.
- Ak Başoğlu, D., ve Can, F. S. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Balkanlı öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları hatalar üzerine tespitler. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 10, 100-119.
- Atagül, Y. Y. ve Cevher, Ö. Y. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hâl eki sorunsalı (Sakarya Üniversitesi Örneği). *TÜRÜK Uluslararası Dil, Edebiyat ve Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 294-332.
- Avrupa Konseyi / Modern Diller Bölümü. (2013). Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi öğrenim, öğretim ve değerlendirme. https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_öneriler_AEeraevesi.pdf adresinden 1 Ekim 2020 tarihinde alınmıştır.
- Banguoğlu, T. (1986). *Türkçenin grameri*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları.

- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları*, 1, 19-30.
- Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M. ve Özdemir, C. (Ed.). (2018). *Yedi iklim Türkçe A1*. Ankara: Başak Matbaacılık.
- Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M. ve Özdemir, C. (Ed.). (2018). *Yedi iklim Türkçe A2*. Ankara: Başak Matbaacılık.
- Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M. ve Özdemir, C. (Ed.). (2018). *Yedi iklim Türkçe B1*. Ankara: Başak Matbaacılık.
- Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M. ve Özdemir, C. (Ed.). (2018). *Yedi iklim Türkçe B2*. Ankara: Başak Matbaacılık.
- Barın, E., Çobanoğlu, Ş., Ateş, Ş., Balcı, M. ve Özdemir, C. (Ed.). (2018). *Yedi iklim Türkçe C1*. Ankara: Başak Matbaacılık.
- Boylu, E. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme uygulamaları ve standart oluşturma* [Doktora tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Candaş Karababa, Z. C. (2007). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42(2). 265-277.
- Çelik, M. E. (2019). Yazılı metinlerde ölçme ve değerlendirme. M. N. Kardaş ve R. Koç (Ed.), *Türk dili I yazma eğitimi* içinde (ss. 270-327). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirel, Ö. (2014). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Feng, S. and Powers, K. (2005). The short-and long-term effect of explicit grammar instruction on fifth graders' writing. *Reading Improvement*, 42(2), 67-72.
- Göçer, A. (2019). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Güneş, F. (2019). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Güven, E. (2007). *Yabancıların Türkçe öğrenirken ad durum eklerinde yaptıkları hataların çözümlenmesi ve bu hataların giderilmesine yönelik öneriler* [Yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- İltar, L. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki okuma metinlerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi* [Doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- İlter, B. G. (2014). Yabancı dil öğretiminde yazma becerisi nasıl geliştirilebilir? *Dil Dergisi*, 163, 36-45.
- Kana, F. ve Erol S. (2019). Türkiye'de öğrenim gören Arap öğrencilerin Türkçe temel düzeyde yaşadığı dil bilgisi sorunları. *Tarih Okulu Dergisi*, 40, 549-559.
- Kara, M. (2010). Gazi Üniversitesi TÖMER öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 661-696.
- Korkmaz, C. B. (2019). The evaluation of the writing skills of international students in terms of error analysis. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(3), 179-194.

- Şahin, E. Y. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ek yanlışları. *Tarih Okulu Dergisi*, 6(15), 433-449.
- Ustabulut, M. Y. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yansıtıcı düşünme becerisi*. İstanbul: Hiperyayın.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Summary

Grammar is of significant importance in receptive and productive skills. It does not seem possible to reach the desired level of language proficiency in receptive and productive skills without mastering the grammar in the target language. While assessing the language learning progress, the learning objectives of the relevant level can be detected more clearly, especially in the writing skill, and thus more useful feedback can be provided there. Lack of grammar proficiency leads to communication problems, especially in the writing skill, compared to the other language skills. While grasping grammar rules in a reading or a listening text signifies lower competencies in accordance with the Bloom's Taxonomy, using newly-learned grammar rules in the novel contexts indicates higher level competencies. In this sense, it is more difficult to reach the proficiency level in using the grammar rules in the productive skills than comprehending the grammar rules in receptive skills. This gives rise to certain communication problems in productive skills mainly because of the grammar mistakes made. In this study, which aims at determining the grammar mistakes made by those who learn Turkish as a foreign language in the C1 exam, in the writing skill part, in accordance with their levels, a case study from qualitative research design patterns was employed. Document review was implemented in this study, and content analysis was used to analyze the data. The data of the study consists of the answers given to the writing questions in the C1 writing exam by 42 students studying at C1 level at Ankara Yıldırım Beyazıt University Language Education Application and Research Center in the 2018-2019 academic year. In deciding on the levels and classification of grammar subjects, the grammar rules specified in the *Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti*, which the students in the study group studied during the Turkish learning process were taken as basis. Within the scope of the research, in the writing exam conducted for 42 students at C1 level, the errors in grammar structures specified in the *Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti* used by the students were examined according to their levels. After reviewing the written productions, it was found out that the students repeatedly made mistakes 301 times in 22 different grammar categories at A1 level, 18 times in 5 different grammar categories at A2 level, 51 times in 11 different grammar categories at B1 level and 6 times in 3 different grammar categories at B2 level. C1 level is specifically excluded from the scope of the study, since there is no learning objective related to any grammar structure at C1 level in the *Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti*.

The grammatical mistakes at A1 level are as follows according to the number of repetitions: 78 times accusative case, 62 times noun phrase, 49 times [palatal] vowel

harmony, 31 times dative case, 17 times plural suffix, 10 times possessive suffix, 10 times constructional suffixes (-II), 7 times prepositional suffixes (-A göre), 7 times location case, 6 times ablative case, 3 times constructional suffix (-IIk), 3 times consonant affinity, 3 times adjective forming suffix of -ki, 3 times preposition (ile), 3 times present tense, 2 times [labial] vowel harmony, 2 times future tense, 1 time personal suffix, 1 imperative suffix, 1 time vowel drop, 1 time simple past tense, 1 time preposition group (-A kadar).

The grammatical mistakes in A2 level are as follows, according to the number of repetitions: 7 times present tense, 4 times verbal noun, 4 times abilitative verb form, 2 times preposition group (-mAk için), 1 time verbal adverb (-ArAk), respectively.

The grammatical mistakes at the B1 level are as follows, according to the number of repetitions: 13 times causative voice, 12 times passive voice, 8 times adjectival verb (-Dik), 5 times conditional, 4 times adjectival verb (-An), 3 times adjectival verb (-mİş), 2 times past progressive tense, 1 time reciprocal suffix, 1 time necessitative mood (gerekli), 1 time necessitative mood (-mAII), 1 time subjunctive mood.

The grammatical mistakes in B2 level are as follows according to the number of repetitions: 4 times compound verbs, 1 time preposition group (-mAsInA rağmen), 1 time preposition group (-DIĞI için).

When all levels are taken into consideration, it is seen that the most frequently recurring five grammatical mistakes are at A1 level. The most frequently repeated five grammatical mistakes regarded as an error is respectively concluded to be the accusative case suffix with 20.7%, the noun phrase with 16.4%, the palatal vowel harmony with 13%, the dative case suffix with 8.2% and the plural suffix with 4.5%. In this study, in which the distribution of grammar mistakes in the C1 exam writing skill of those who learn Turkish as a foreign language was examined, 80% of the errors were found to be at A1 level, 4.7% at A2 level, 13.5% at B1 level, and 1.5% at B2 level. It is seen that the rate of errors committed is significantly high in the use of A1-level grammar structures. This shows that more emphasis should be placed on grammar structures at A1 level. Whether mastery has been achieved in the learning objectives or not should be determined through the writing activities, and feedback should be provided. It would be beneficial to repeat the former subjects in the following new units for better reinforcement. Especially for the subjects that students have difficulty in learning, increasing the number and diversity of the activities related to the relevant subject, extending the teaching period and repeating the learning objectives would prove to be significant in order to fully grasp the subjects.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sözlük Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri*

Sercan Halat , Hatice Fırat*****

Makale Geliş Tarihi: 30/12/2020

Makale Kabul Tarihi: 21/01/2021

DOI: 10.35675/befdergi.849926

Öz


Bir dili konuşabilmek için gerekli olan temel ve en önemli unsur gelişmiş bir söz varlığıdır. Söz varlığının geliştirilmesi sürecinde öğrencilerin, kelime öğrenirken en çok kullandıkları öğrenme araçlarının başında ise sözlükler gelmektedir. Sözlük kullanımı sayesinde öğrenciler hem kelimeleri kendi bağlamları hem de konuşma ve yazma başta olmak üzere dilin temel beceri alanları içerisinde kullanmayı öğrenir. Bu bağlamda çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sözlük kullanımına ilişkin görüşleri, sınıf içinde ve dışında sözlük kullanımına yönelik görüş ve tercihleri araştırılmıştır. Alanyazında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sözlük kullanımına ilişkin görüşlerini geniş kapsamlı şekilde ortaya koyan araştırma sayısı yok denecek kadar azdır. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmanın çalışma grubunu Jagiellonian Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve İstanbul Aydın Üniversitesi Türkçe Öğretim, Uygulama ve Araştırma Merkezlerinde (TÖMER) 2018-2019 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 332 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak uzman görüşleri doğrultusunda, araştırmacılar tarafından geliştirilen öğrenci görüşleri anketi kullanılmış, veriler analiz edilerek yorumlanmıştır.


Anahtar Kelimeler: *Söz varlığı, sözlük kullanımı, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*

Student Opinions about the Use of Dictionary in Teaching Turkish as a Foreign Language

Abstract

The basic and most important element required to speak a language is a developed vocabulary. In the process of improving vocabulary, dictionaries are one of the learning tools that students use most while learning words. From this point of view, in this study, the opinions of those who learn Turkish as a foreign language on the use of the dictionary, their views and preferences towards the use of the dictionary inside and outside the classroom were investigated. The study group of this research, in which the descriptive survey model is used, consists of 332 students studying at the Jagiellonian University, Gazi University and Istanbul Aydın University Turkish Teaching, Application and Research Centers (TÖMER) in the 2018-2019 academic year. In the study, as a data collection tool, the student views questionnaire, was used, and the data were analyzed and interpreted.

** Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla, Türkiye, sercanhalat@mu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4222-5860 

*** Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla, Türkiye, haticefirat@mu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8300-5189 

* Bu çalışma, 3-5 Ekim 2019 tarihleri arasında İzmir'de düzenlenen 12. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Keywords: Dictionary usage, teaching Turkish as a foreign language, vocabulary

Giriş

Sözlükler, bir dilin bütün veya belli bir çağda kullanılmış kelime ve deyimlerini alfabe sırasına göre alarak tanımlarını yapan, açıklayan, başka dillerdeki karşılıklarını veren eserler (TDK, 2019) olarak tanımlanmaktaysa da bunun ötesinde bir işleve sahiptir. Aksan (2003: 75), sözlüğü *bir dilin söz varlığını söyleyiş biçimleriyle, yazımlarıyla veren, bağımsız biçimbirimleri temel alarak bunların başka öğelerle kurdukları ilişkiyi ve ürettikleri anlamları, değişik kullanımları gösteren bir söz varlığı kitabı* olarak tanımlamaktadır. Bergenholtz (2013: 18) ise sözlüğe yönelik şu tanımlamayı yapmaktadır:

“Metin alımlama (text reception), metin üretimi (text production) veya metin çevirisi (translation) ile ilgili bir desteğe ihtiyaç duyulduğunda ya da sadece bir kelime/kelime dizisi hakkında bilgi edinmek istendiğinde başvurulabilen, özgün konular veya dil öğeleriyle ilgili sözlük maddelerini ve muhtemelen de birçok harici metni içeren sözlükbilimsel başvuru çalışmalarıdır.”

Sözlüklerin, dilin genel veya özel bir alanıyla ilgili söz varlığında bulunan kelimelerin tanım, örnekleme, yazım, dil bilgisi, köken ve sesletim bilgilerini tanımlamanın yanında; toplumların hayat tarzlarını, geleneklerini, evreni algılayışlarını içerisinde barındıran değerli birer hazine olduğunu söylemek mümkündür. Sözlükler, bunu yaparken belirli ve geçerli bir yöntem ihtiyacı duymaktadır. Bu ihtiyacın sonucu olarak günümüzde ayrı bir bilim dalı, akademik çalışma alanı olarak sözlükbilim (lexicography) ortaya çıkmıştır. Wiegand'a göre (aktaran Yüksekaya, 2001) sözlükbilimsel olarak sözlük araştırmacılığının, sözlük kullanım araştırmaları, sözlük eleştirisi araştırmaları, sözlükçülük tarihi araştırmaları ve sistematik sözlük araştırmaları olmak üzere dört farklı çalışma alanı bulunmaktadır.

Sözlükbilimsel bir başvuru çalışması olarak tüm sözlükler, üst yapı (megastructure), büyük yapı (macrostructure) ve küçük yapı (microstructure) olarak üç temel bileşenden oluşmaktadır (Hartmann & James, 2002; Svensén, 2009). Bütün yapı, sözlüğün değişik bölümlerinin içerdiği bütün yapılara (talimat, içerik, madde başı vb.) verilen isimdir. Bütüncül yapı, tüm sözlük girdilerinin ağaç yapıları veya listeler şeklindeki ağlarla düzenlenmesidir. Parçacıl yapı ise bütüncül yapının en küçük birimi olarak biçimsel ve anlamsal olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Biçimsel kısım, *yazım, sesletim, dil bilgisel bilgi, kelime türü bilgisi* iken anlamla ilgili kısım *tanım, köken bilgisi, kullanım etiketi, örnek ve çapraz gönderimdir* (Aslan, 2016: 124). Bunlara ek olarak sözlük maddelerinin birbirleriyle olan ilişkilerini ifade eden ilişkisel yapıyı (mesostructure) temel yapılardan birisi olarak ifade eden görüş de bulunmaktadır (Trippel, 2010: 166). Söz konusu bu bileşenler, sözlük hazırlayıcıları açısından her ne kadar önemliyse de sözlükler, kullanıcılarından bağımsız olarak düşünülmemelidir. Sözlükbilim açısından son yıllardaki en önemli gelişmelerden biri, kullanıcı bakış açısına odaklanmasıdır. Bu durum, kullanıcıların sözlük kullanmak için farklı sebepleri olduğunun farkına varmak ve sözlüğün buna cevap verebilmesi anlamına gelmektedir (Hartmann & James, 2002: 8). Sözlükbilimsel İşlevlerin Çağdaş Kuramı'na göre sözlükbilimciler ve sözlük hazırlayıcıları, bir sözlük vasıtasıyla karşılanabilecek muhtemel ihtiyaçları tespit etmek için insan

etkinliklerini incelemelidir. Hepsi her sözlük türü için geçerli olmasa da, belirli bir kullanıcı grubunun profilini çıkarabilmek için bir takım özellikler dikkate alınmalıdır (Bergenholtz & Tarp, 2003: 173):

1. Ana dili hangi dildir?
2. Ana dilini hangi düzeyde kullanıyorlar?
3. Yabancı bir dili hangi düzeyde kullanıyorlar?
4. Söz konusu diller arasındaki çeviri deneyimleri nasıl?
5. Genel kültür ve ansiklopedik bilgi düzeyleri nedir?
6. Söz konusu özel alanda hangi düzeyde uzmanlığa sahipler?
7. Söz konusu Özel Amaçlı Dil'i (ÖAD) kendi ana dillerinde hangi düzeyde kullanıyorlar?
8. Söz konusu ÖAD'yi yabancı bir dilde hangi düzeyde kullanıyorlar?

Sözlük hazırlayıcısı, bu sorulara vereceği cevaplar ile kullanıcı profilini (yaş, ana dili, eğitim, sözlük kullanma becerisi vb.) tanımlamalı ve sözlüğü bu ihtiyaca yönelik "yarar sağlayan bir ürün" olarak kullanıma sunmalıdır. Kullanıcı profilleri içerisindeki bu çeşitlilik, farklı sözlük türlerinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Sözlük Türleri ve Kullanıcı – Sözlük İlişkisi

Sözlükler, kullanım amaçları, şekilleri ve konularına göre çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadır. Yapılan tasniflerde sözlüklerin kullanım amaçları ve taşıdıkları nitelikler esas alınmaya çalışılsa da bunların sözlük türlerini bütünüyle betimlediğini söylemek güçtür. Bununla birlikte Atkins ve Rundell (2008: 24-25), *The Oxford Guide to Practical Lexicography*'de sözlük türleri hakkındaki en geniş sınıflandırmalardan birisini yapmaktadır:

Tablo 1.

The Oxford Guide to Practical Lexicography'de sözlük türlerine ilişkin sınıflandırma

1. Sözlüğün diline göre:	5. Sözlüğün hazırlanışına göre:
a. Tek dilli	a. Kelimeden anlama (en yaygın olan biçim)
b. İki dilli	b. Kelimeden anlama – anlamdan kelimeye
-Tek yönlü	(anlamsal olarak ilişkili diğer kelimelere de bakılır)
-Çift yönlü	6. Sözlük kullanıcısının diline göre:
c. Çok dilli	a. Herkesin aynı dili konuştuğu gruplar
2. Sözlüğün kapsamına göre:	b. Yalnızca iki özel dil konuşur grubu
a. Genel dil	c. Sözlüğün diline göre dünya çapındaki tüm dil öğrenenler
b. Ansiklopedik ve kültürel materyal	7. Sözlük kullanıcılarının becerilerine göre:
c. Terminoloji veya alt dil (yasal terimler sözlüğü vb.)	a. Dilbilimciler veya diğer dil uzmanları
d. Dilin özel alanı (eşdizim veya deyimler sözlüğü vb.)	b. Okuryazar yetişkinler
3. Sözlüğün boyutuna göre:	c. Öğrenciler
a. Standart baskı (okul sözlüğü)	d. Dil öğrenenler
b. El kitapçığı baskısı	8. Sözlüğün hangi amaçla kullanıldığına göre:
c. Cep baskısı	a. Kod çözme
4. Sözlüğün kullanım ortamına göre:	-Kelimenin anlamına bakmak
a. Basılı	-Yabancı dilden kendi diline çevirmek
b. Elektronik (DVD veya elde taşınabilen)	b. Kodlama
c. Çevrim içi (Web tabanlı)	-Kelimeyi düzgün kullanmak
	-Metni kendi dilinden yabancı bir dile çevirmek
	-Dil öğretmek

Sözlükler, diline göre tek dilli, iki dilli veya çok dilli; kullanıldığı ortama göre basılı, elektronik veya çevrim içi; kullanıcı becerilerine göre ise genel sözlükler ve öğrenci sözlükleri olarak sınıflandırılmaktadır. *Özellikle yabancı bir dilin öğretimi söz konusu olduğunda kullanılan “öğrenici” sözlüklerinin farklı bilgi seviyesi ve öğrenim aşamalarına uygun olarak hazırlanması, ana dili konuşucularını hedef alan sözlüklerden farklı olarak, tanımların olabildiğince basit bir dille yazılması ve kelimelerin dil bilimsel, eşdizimsel, söz dizimsel, pragmatik vb. özellikleriyle ilgili ayrıntılı bilgilerin verilmesini gerektirmektedir (Golynskaia, 2017: 116).* Kelime kökeni, doğru yazım, doğru sesletim, kelime sınıflaması, söz dizimine bağlı işlevsel değişmeler, anlamsal ayrıntılar ve farklılıklar, kullanım örnekleri ve bağlamlar, eş ve karşıt anlamlar, anlam katmanları, ilişkili gönderimler, biçimsel bilgiler, anlamsal bilgiler ve ekler bakımından bilgi vermeleri durumunda oldukça etkili olan sözlükler sayesinde (İnce, 2006: 152) öğrencilerin kelime hazinesinin desteklenmesi ve gelişmesi sağlanarak dört temel dil becerisini aktif olarak kullanması sağlanacaktır. Bu anlamda yabancı dil öğrenen bireyleri sözlük kullanmaya özendirme ve bu alışkanlığı kazandırma, kelime dağarcığının geliştirilmesi noktasında önemli bir rol oynamaktadır. Kelime öğretimi açısından sözlüklerin dil öğretimi içerisindeki yerine bakarak sözlük yapıcılar, yeni bir sözlük tasarlama sürecinde hangi kullanıcı kitlesine hitap edeceklerine, sözlüğün kapsam ve kullanım amaçlarının ne olduğuna bağlı olarak hangi niteliklere sahip olacağına karar vererek bu prensiplere göre uygulama aşamasına geçmelidirler.

Şimdiye dek alanyazında sözlük kullanıcılarına, özellikle de yabancı dil öğrenen bireylerin sözlük kullanımına yönelik görüşlerini ve tercihlerini içeren ve sözlükbilimin temel prensipleri ışığında yapılan çalışmaların sayısı yok denecek kadar azdır. Buradan hareketle araştırmanın amacı tüm dil düzeylerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin, sınıf içinde ve dışında var olan sözlüklerin kullanımına yönelik amaç, görüş ve tercihlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sözlük kullanma amacı nedir?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sözlüklerle ilgili görüşleri nelerdir?
Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sözlük kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?
Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sözlük ortamlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sözlüklerin niteliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sözlük kullanımına yönelik tercihleri nelerdir?

Yöntem

Etik Kurul Beyanı: Bu çalışmanın verileri 2020 yılı öncesinde toplanmıştır. Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun sorumlu yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir

akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen öğrenci görüş anketi kullanılmıştır. Ölçme aracının geçerliliğini sağlayabilmek amacıyla üç alan ve iki yabancı dil uzmanının görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda, ilk etapta otuz bir madde ve üç temadan oluşan anketten iki madde çıkarılmıştır. Ölçme aracının güvenilirliği sağlamak amacıyla, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen beş öğrenciyle ön uygulama yapılmıştır. Daha sonra anket, öğrenci görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak uygulanmaya hazır hâle getirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Jagiellonian Üniversitesi (Polonya) Türkoloji bölümü (n=23), Gazi Üniversitesi (n=147) ve İstanbul Aydın Üniversitesi (n=162) Türkçe Öğretim, Uygulama ve Araştırma Merkezleri'nde (TÖMER) 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz ve bahar yarıyılında öğrenim gören 332 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılanların cinsiyet dağılımları Tablo 2'deki gibidir:

Tablo 2.

Araştırmaya Katılanların Cinsiyet Dağılımları

Cinsiyet	f
Kadın	153
Erkek	176
Diğer	3

Araştırmaya katılanların yaş aralıkları Tablo 3'te verilmiştir. Buna göre katılımcıların büyük çoğunluğunu 14-24 yaş arası bireyler oluşturmaktadır:

Tablo 3.

Araştırmaya Katılanların Yaş Aralıkları

Yaş Aralığı	f
14-24	225
25-39	99
40 ≥	3

Araştırmaya, 61 ülkeden yabancı dil olarak Türkçe öğrenen katılımcılar dâhil olmuştur. Katılımcıların dağılımına bakıldığında en çok katılımın sırasıyla Suriye (61), Afganistan (38), Irak (29), Polonya (23), Filistin (19) ve İran (13) gibi ülkelerden olduğu görülmektedir. Tablo 3'te katılımcılara ait ayrıntılı bilgiler verilmektedir:

Tablo 4.

Araştırmaya Katılanların Uyrukları

Ülke	f	Ülke	f	Ülke	f	Ülke	f
İran	13	Çin	3	Somali	5	Komor Adaları	1
Kazakistan	6	Cezayir	5	Eritre	2	Çad	2

Özbekistan	2	Tacikistan	3	Beyaz Rusya	1	Kolombiya	1
Polonya	23	Ukrayna	1	Sudan	5	Arnavutluk	3
Türkmenistan	2	Irak	29	Cibuti	1	Kosova	1
Kırgızistan	2	Mısır	6	Sırbistan	3	Demokratik Kongo	1
Türkiye	2	Libya	3	Etiyopya	3	Uganda	2
Hindistan	3	Katar	2	Endonezya	4	Tayland	1
İsrail	3	Moritanya	2	Gürcistan	4	Gana	4
Filistin	19	Belarus	3	Gine	4	Malezya	1
Ürdün	9	Suudi Arabistan	2	Bangladeş	3	Kamerun	1
Suriye	61	Tunus	4	Zimbabve	2	Güney Sudan	1
Pakistan	4	Moğolistan	1	Hırvatistan	1	Nijerya	1
Lübnan	3	Yemen	8	Kongo	1	Diğer	4
Afganistan	38	Somali	5	Zambiya	1		
Fas	2	Orta Afrika Cumhuriyeti	2	Madagaskar	1		

Araştırmaya katılanların ana dilleri incelendiğinde Arapça (160), Farsça (36) ve Lehçe (23) dillerinin çoğunlukla kullanıldığı görülmektedir. Bunları sırasıyla Türkmençe (11), Arnavutça (6), İngilizce (5) ve Fransızca (5) gibi diller takip etmektedir. Tablo 4'te katılımcıların ana dilleri verilmiştir:

Tablo 5.

Araştırmaya Katılanların Ana Dilleri

Ana dili	f	Ana dili	f	Ana dili	f	Ana dili	f
Arapça	160	Türkmençe	11	Kabile	1	Malayalamca	1
Farsça	36	Kırgızca	2	Darice	1	Keşmirce	1
Rusça	5	Türkçe	3	Amharca	3	Lingala	1
Kazakça	5	Çince	3	Fulanice	1	Tayca	1
Özbekçe	4	Tacikçe	2	Şona	2	Malayca	1
İngilizce	5	Ukraynaca	1	Peştuca	4	Dagbanice	2
Azerice	1	Belarusça	1	Svahili	1	Yoruba	1
Lehçe	23	Somalice	6	İspanyolca	1	Malagaşça	1
Kürtçe	4	Endonezce	4	Tonga	1	Diğer	4
Fransızca	5	Gürcüce	4	Komorca	1		
Urduca	4	Arnavutça	6	Sırpça	1		
Boşnakça	1	Tigrinyaca	1	Lugandaca	2		

Katılımcıların dil düzeyleri ise çeşitlilik göstermektedir. En büyük grubu 147 kişi ile C1 düzeyi öğrenciler oluştururken en küçük grubu ise 16 kişi ile A1 düzeyi öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcıların dil düzeyleri Tablo 5'te verilmiştir:

Tablo 6.

Araştırmaya Katılanların Dil Düzeyleri

Dil düzeyi	f	%
A1	16	4.8
A2	44	13.3
B1	76	22.9
B2	43	13.0
C1	147	44.3
Diğer	6	1.8

Araştırmacılar tarafından geliştirilen anket, sözlük kullanımına ilişkin amaç, görüş ve tercihlerin belirlenebilmesi amacıyla ulusal ve uluslararası alanyazının taranması sonucunda oluşturulmuştur. İlk etapta 31 maddeden oluşan anket, üç alan ve iki yabancı dil uzmanının görüşü doğrultusunda, iki maddenin çıkarılmasıyla 29 maddeye indirilmiştir. Anket, derecelendirilmiş 3'lü likert şeklinde (Katılmıyorum 1; Kararsızım 2; Katılıyorum 3) ve üç bölümden oluşmaktadır. Anketteki temalar ve maddelerin dağılımları Tablo 7'de verilmiştir:

Tablo 7.
Ankette Yer Alan Maddelerin Temalara Göre Dağılımı

Sözlük Kullanım Amacı	Sözlük Kullanımına Yönelik Görüşler	Sözlük Kullanım Tercihleri
1.a	5	3
1.b	6	4
1.c.	7	11
1.d.	8	12
1.e.	9	14
1.f.	10	15
1.g.	13	19
1.h.	16	23
1.i.	18	25
1.j.	20	26
2	21	27
17	22	
28	24	
	29	

Anketin giriş bölümünde katılımcıların cinsiyet, yaş, dil düzeyleri, ana dilleri ve bildikleri yabancı dillere ait bilgiler yer almaktadır. Birinci bölümde sözlük kullanım amacını tespit etmeye yönelik 3 madde yer almaktadır. İkinci bölüm, katılımcıların sözlük kullanımına yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik 14 maddeden oluşurken, üçüncü bölümde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sözlük kullanım tercihlerini tespit etmeye yönelik 12 madde yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmada betimsel istatistik yöntemlerinden yararlanılmıştır. Katılımcıların sözlük kullanımına yönelik amaç, görüş ve tercihleri ile ilgili puanları SPSS 22 istatistik programıyla analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular frekans (f) ve yüzde (%) analizine tabi tutulmuş ve yorumlanmıştır.

Bulgular

Araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sözlük kullanımına yönelik amaç, görüş ve tercihleri belirlenmeye çalışılmış, söz konusu başlıklara yönelik veriler aşağıda verilmiştir.

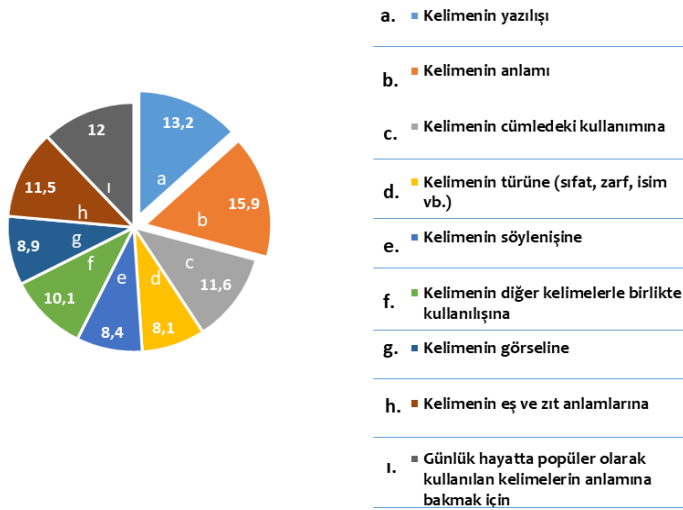
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Sözlük Kullanırken Kelimelere Bakma Amaçlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere sözlük kullanırken genellikle kelimelerle ilgili nelere baktıkları sorulmuş ve elde edilen veriler tabloda gösterilmiştir.

Tablo 8.
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Sözlük Kullanırken Kelimelere Bakma Amaçları

Amaçlar	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%
Kelimenin yazılışını öğrenmek	48	14.5	46	13.8	237	71.6
Kelimenin anlamını öğrenmek	14	4.2	31	9.4	284	86.3
Kelimenin cümle içindeki kullanımına bakmak	51	15.5	71	21.6	206	62.8
Kelimenin türünü (sıfat, zarf, isim vb.) öğrenmek	101	30.8	84	25.6	144	44.0
Kelimenin telaffuzunu öğrenmek	87	26.6	90	27.5	150	45.8
Kelimenin diğer kelimelerle birlikte kullanılmasına bakmak	62	18.9	86	26.2	180	54.8
Kelimenin görseline bakmak	74	22.4	96	29.1	159	48.3
Kelimeyle eş ve zıt anlamlı kelimeleri öğrenmek	51	15.5	72	21.9	205	62.5
Günlük hayatta popüler olarak kullanılan kelimelerin anlamına bakmak	36	10.9	79	24.0	214	65.0

Tablo 8'e göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler, sözlüklere çoğunlukla kelimelerin anlamlarını (%86.3) ve yazılışlarını (%71.6) öğrenmek amacıyla başvurumaktadırlar. Sözlükleri günlük hayatta popüler olarak kullanılan kelimelerin anlamına bakmak için kullananların oranı %65 iken, kelimelerin cümle içinde kullanımına bakmak için kullananların oranı %62.8'dir. Buna karşılık kelimenin görseline (%48.3), kelimenin söylenişine (%45.8) ve kelimenin türüne (%44) bakmak için sözlüğe başvururum maddelerine "katılıyorum" diyenlerin oranı "katılmıyorum" cevabına göre daha yüksek olsa da bu oran maddelere verilen cevapların geneline kıyasla düşüktür. Sözlük kullanırken kelimelere bakma amaçlarına ilişkin olarak verilen cevapların grafiği şu şekildedir:



Şekil 1. Sözlük Kullanırken Kelimelere Bakma Amaçlarına Yönelik Olarak Verilen Cevapların Dağılımı

Yukarıdaki grafik katılımcıların sözlük kullanırken kelimelere bakma amaçları başlığı altında, ağırlıklı olarak verilen cevapların genel dağılımının istatistiğini göstermektedir. Buna göre katılımcılar sözlüklere öncelikle kelimenin anlamı (%15.9) ve yazılışına (%13.2) bakmak amacıyla başvurumaktadırlar. Bunları sırasıyla; günlük hayatta popüler olarak kullanılan kelimelerin anlamına bakmak (%12), kelimelerin cümledeki kullanımına bakmak (%11.6), kelimenin eş ve zıt anlamına bakmak (%11.5), kelimenin diğer kelimelerle birlikte kullanımına bakmak (%10.1), kelimenin görseline bakmak (%8.9), kelimenin söylenişine bakmak (%8.4) ve kelimenin türüne bakmak (%8.1) ifadeleri takip etmektedir.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Sözlüklerle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde katılımcıların sözlük kullanımına, sözlük ortamlarına ve sözlüklerin taşınması gereken özelliklere ilişkin sorulara verdiği cevaplar sunulmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sözlük kullanımına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Aşağıdaki tabloda katılımcıların sözlük kullanımı konusundaki maddelere verdikleri cevaplar yer almaktadır.

Tablo 9.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Sözlük Kullanımına Yönelik Görüşleri

Sözlük Kullanımına Yönelik Görüşler	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%
Sözlük kullanmak kelime hazinemini zenginleşmesini sağlar.	40	12.3	78	24.0	207	63.6
Türkçeyi öğrenenler için yeterli sayıda ve çeşitlilikte sözlük vardır.	148	45.5	108	33.2	68	20.9
Yabancı dil öğrenirken sözlük kullanmanın çok faydalı olduğunu düşünüyorum.	25	7.6	42	12.8	260	79.5
Sözlük kullanmayı hiç sevmem.	209	64.7	54	16.7	60	18.5

Araştırmadan elde edilen veriler, katılımcıların büyük bir bölümünün dil öğrenme sürecinde sözlük kullanmayı çok faydalı bulduğunu (%79.5) göstermektedir. Anket sorularına cevap veren öğrenciler, çoğunlukla sözlük kullanımının kelime hazinesini zenginleştirdiğini düşünmekte (%63.6) ancak bununla birlikte, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik yeterli sayıda ve çeşitlilikte sözlük olmadığını ifade etmektedirler. “Sözlük kullanmayı hiç sevmem.” ifadesine katılımcıların %64.7’sinin “katılmıyorum” cevabını vermesiyle, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin, sözlük kullanımına yönelik olumlu bir tutuma sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sözlük ortamlarına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Basılı, çevrim içi ya da elektronik sözlerle ilgili olarak katılımcılara sorulan sorulardan elde edilen bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 10.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Sözlük Ortamlarına Yönelik Görüşleri

Sözlük Ortamlarına Yönelik Görüşler	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%
Basılı sözlük kullanırken kelimeleri hızlıca bulurum.	115	35.1	85	25.9	127	38.8
Basılı sözlüklerin kullanışlı olduğunu düşünüyorum.	125	38.4	87	26.7	113	34.7
Basılı sözlüklerin gelecekte de kullanılacağını düşünüyorum.	95	29.0	95	29.0	137	41.8
Basılı sözlük kullanmak zaman kaybına yol açar.	104	31.8	94	28.7	129	39.4
Çevrim içi veya elektronik sözlük kullanırken kelimeleri hızlıca bulurum.	29	8.8	48	14.6	250	76.4
Çevrim içi veya elektronik sözlüklerin basılı sözlüklere göre daha faydalı olduğunu düşünüyorum.	93	28.4	81	24.7	153	46.7
Çevrim içi veya elektronik sözlüklerin basılı sözlüklere göre taşıma ve kullanım açısından daha pratik olduğunu düşünüyorum.	46	14.0	89	27.2	192	58.7

Tablo 10 incelendiğinde “Basılı sözlük kullanırken kelimeleri hızlıca bulurum.” ifadesine katılanların oranı %38.8 iken, “Çevrim içi veya elektronik sözlük kullanırken kelimeleri hızlıca bulurum” ifadesine verilen cevabın %76.4 olduğu görülmektedir. Aynı zamanda basılı sözlüklerin kullanışlı olduğunu düşünenlerin oranı %34.7 iken bu görüşe katılmayanların oranı %38.4’tür. Buna karşılık çevrim içi veya elektronik sözlüklerin basılı sözlüklere göre daha faydalı olduğunu düşünenlerin oranı %46.7’dir. Katılımcıların %58.7’si çevrim içi veya elektronik sözlüklerin, basılı sözlüklere göre taşıma ve kullanım açısından daha pratik olduğunu düşünmektedir. Ayrıca katılımcılar, basılı sözlük kullanmanın zaman kaybına yol açtığını ve basılı sözlüklerin yeterince kullanışlı olmadığını belirttikleri de bu sözlüklerin gelecekte kullanılacağını düşünmektedirler.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sözlüklerin niteliklerine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Bu başlık altında katılımcıların sözlüklerde görülebilen bazı niteliklere ilişkin maddelere verdikleri cevaplar incelenmiştir. Tek dilli ve iki dilli olma özelliğinin, “katılımcıların sözlük tercihleri” temasında değerlendirilmesi nedeniyle bu başlık içerisinde yer verilmemiştir. Sözlük niteliği ile ilgili elde edilen bulgular Tablo 11’de gösterilmektedir.

Tablo 11. *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sözlüklerin niteliklerine yönelik görüşleri*

Sözlük Niteliklerine Yönelik Görüşler	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%
Sözlük kullanırken kelimelerin görsel öğelerle (resim, illüstrasyon vb.) desteklenmesi, onları anlamamı kolaylaştırır.	26	7.9	65	19.8	236	72.1
Görsellerle desteklenen sözlükler daha öğreticidir .	29	8.8	77	23.5	221	67.5
Sözlüğün kendi içinde bölümlere ayrılmış olması (aile, iş, arkadaş çevresi, spor vb. temalar) kelimeleri daha hızlı öğrenmemi sağlar.	31	9.4	88	26.9	208	63.6
Sözlüğün kendi içinde bölümlere ayrılmış olması (aile, iş, arkadaş çevresi, spor vb.) kelimeleri daha kalıcı bir şekilde öğrenmemi sağlar.	65	20.0	85	26.1	179	55.0

Araştırmaya katılanların büyük çoğunluğu sözlükte yer alan maddelerin görsel öğelerle desteklenmesinin, anlam oluşturma sürecini olumlu yönde etkilediğini (%72.1) ve görsellerle desteklenen sözlüklerin daha öğretici olduğunu (%67.5) düşünmektedirler. Katılımcılar kendi içerisinde temalara (*aile, ev, iş, spor vb.*) ayrılmış sözlüklerin Türkçe kelimeleri daha hızlı (%63.6) ve kalıcı (%55) şekilde öğrenmeyi sağladığı görüşüne çoğunlukla katılmaktadırlar.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Sözlük Kullanım Tercihlerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında sözlük kullanımı konusunda katılımcıların tercihlerini belirlemek amacıyla oluşturulan maddelere verilen cevaplar doğrultusunda ulaşılan bulgular yer almaktadır. Elde edilen veriler Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Sözlük Kullanım Tercihleri

Sözlük Kullanım Tercihleri	Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%
Sınıfta basılı sözlük kullanıyorum.	172	52.5	49	14.9	106	32.4
Sınıf dışında (evde, kafede vb.) basılı sözlük kullanıyorum.	132	40.3	50	15.2	145	44.3
Sınıfta çevrim içi veya elektronik sözlük kullanıyorum.	50	15.2	51	15.5	226	69.1
Sınıf dışında (evde, kafede vb.) çevrim içi veya elektronik sözlük kullanıyorum.	34	10.3	37	11.3	256	78.2
Bilmediğim bir kelime ile karşılaştığımda ilk olarak sözlüğe bakmak yerine birisine sorarım.	65	19.8	103	31.4	149	45.5
Sözlüklere cep telefonu veya tablet gibi cihazlardan erişmeyi tercih ederim.	31	9.4	73	22.3	222	67.8
Türkçe öğretimi için hazırlanmış sözlükler olmadığı için diğer diller için hazırlanmış sözlüklerden faydalanyorum.	54	16.5	90	27.5	180	55.0
Tek dilli (Örn: Türkçe-Türkçe) sözlükleri, iki dilli sözlüklere göre daha yararlı buluyorum.	98	29.9	110	33.6	113	34.5
İki dilli (Örn: Türkçe-Arapça) sözlükleri, tek dilli sözlüklere göre daha yararlı buluyorum.	58	17.7	55	16.8	211	64.5

Elde edilen bulgulara göre basılı sözlük kullandıklarını söyleyen katılımcılar, bu sözlükleri sınıf dışında (% 44.3) kullanmayı tercih etmektedirler. Sınıfta basılı sözlük kullanmayı tercih edenlerin oranı ise % 32.4’tür. Sınıfta çevrim içi veya elektronik sözlük kullandıklarını belirten katılımcıların oranı %69.1 iken sınıf dışında bu sözlükleri kullandıklarını ifade edenlerin oranı %78.2’dir. Bu veriler yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sınıf içinde ve dışında çoğunlukla çevrim içi veya elektronik sözlük kullanmayı tercih ettiklerini göstermektedir.

Araştırmaya katılanların %34.5’i tek dilli sözlükleri, %64.5’i iki dilli sözlükleri kullanmayı tercih etmektedir. Genel olarak sözlük kullanım tercihleri başlığı altında, katılımcıların büyük çoğunluğu (%45.5) bilmedikleri bir kelime ile

karşılaştıklarında, ilk olarak sözlüğe bakmak yerine kelimenin anlamını birisine sorduklarını ifade etmektedirler. Ankete katılanların %67.8'i sözlüklere, cep telefonu veya tablet gibi teknolojik cihazlardan erişmeyi tercih etmektedirler. Ayrıca katılımcıların büyük çoğunluğu (%55) “*Türkçe öğretimi için hazırlanmış sözlükler olmadığı için diğer diller için hazırlanmış sözlüklerden faydalanyorum.*” ifadesine katılmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin basılı ve çevrim içi sözlük tercihlerine bağlı olarak kullandıkları sözlükler Tablo 13’te gösterilmiştir:

Tablo 13.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Tercih Ettikleri Basılı, Çevrim İçi veya Elektronik Sözlükler

14. Genelde basılı olan şu sözlükleri kullanırım:			
	<i>f</i>		<i>f</i>
Cambridge	63	Collins	9
Türk Dil Kurumu Güncel Sözlük	138	Macmillan	9
Oxford	113	Longman	29
Red House	19	Diğer: Merriam Webster (5), Wiedza powszechna słownik Lehçe-Türkçe sözlük (8), PONS (2), Türkçe-Gürcüce Sözlük (1), Türkçe-Çince Sözlük (1), Türkçe-Amharca Sözlük (1)	
15. Genelde çevrim içi veya elektronik şu sözlükleri kullanırım:			
	<i>f</i>		<i>f</i>
Red House	6	Türk Dil Kurumu Güncel Sözlük	107
Tureng.com	62	Longman	6
Cambridge	23	Google Çeviri	242
Macmillan	2	Google Görseller	35
Oxford	63	Yandex Çeviri	3
Collins	3	Diğer: Sesli Sözlük (9), Merriam Webster (2), Kubbealtı Lügat (1), Lingea (2), Vikisözlük (1), Wikipedia (3)	

Katılımcıların basılı sözlük kullanım tercihlerine bakıldığında birinci sırayı, *Türk Dil Kurumu Güncel Sözlüğünün* (*f*: 138) aldığı görülmektedir. Bunu *Oxford İngilizce-Türkçe Sözlük* (*f*: 113) takip etmektedir. İki dilli sözlüklerden *Cambridge* (*f*: 63), *Red House* (*f*: 19), *Longman* (*f*: 29), *Macmillan* (*f*: 9) ve *Collins* (*f*: 9) de tercih edilen sözlükler arasındadır. Ankette “diğer” kategorisinde yer verilen ve katılımcılar tarafından kodlanan sözlükler arasında ise *Merriam Webster* (*f*: 5), *PONS* (*f*: 2), *Türkçe-Gürcüce Sözlük* (*f*: 1), *Türkçe-Çince Sözlük* (*f*: 1), *Türkçe-Amharca Sözlük* (*f*: 1) ve daha çok Polonyalı öğrenciler tarafından kullanılan *Wiedza powszechna słownik Lehçe-Türkçe sözlük* (*f*: 8) yer almaktadır. Tercih edilen basılı sözlükler arasında çoğunlukla İngilizce veya diğer dillerin öğretimi için tasarlanmış olan iki dilli sözlüklerin olması dikkat çekicidir.

Ankete katılanların çevrim içi ve elektronik sözlük tercihleri basılı sözlük kullanımına göre daha fazla çeşitlilik göstermektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu *Google Çeviri* (*f*: 242) kullandıklarını ifade etmektedirler. İkinci sırada ise *Türk Dil Kurumu Güncel Sözlük* (*f*: 107) gelmektedir. Genellikle İngilizcenin öğretiminde kullanılan ve iki dilli sözlükler olan *Tureng* (*f*: 62), *Oxford* (*f*: 63), *Cambridge* (*f*: 23), *Longman* (*f*: 6), *Red House* (*f*: 6), *Macmillan* (*f*: 2) ve *Collins* (*f*: 3) de tercih edilen sözlükler arasındadır. Çevrim içi olarak tercih edilen sözlüklerin büyük çoğunluğunun, diğer dillerin öğretimi için tasarlanmış sözlükler olması

“Türkçe öğretimi için hazırlanmış sözlükler olmadığı için diğer diller için hazırlanmış sözlüklerden faydalanıyorum.” (%55) ifadesine verilen cevapları destekleyici niteliktedir. Ankette “diğer” kategorisinde yer verilen sözlükler arasında ise *Sesli Sözlük* (f: 9), *Merriam Webster* (f: 2), *Kubbealtı Lugât* (f: 1), *Lingea* (f: 2), *Vikisözlük* (f: 1), *Wikipedia* (f: 3) yer almaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bir dili konuşabilmek için gerekli olan temel ve en önemli unsur gelişmiş bir söz varlığıdır. Söz varlığının geliştirilmesi sürecinde, öğrencilerin yeni kelime bilgisi edinirken en çok kullandıkları öğrenme araçlarının başında sözlükler gelmektedir. Sözlük kullanımı sayesinde öğrenciler, hem kelimeleri kendi bağlamları hem de konuşma ve yazma başta olmak üzere dilin temel beceri alanları içerisinde kullanmayı öğrenir. Bu nedenle dil öğretimi için sözlük hazırlanırken kullanıcının dikkate alması ve onun ihtiyaçlarına cevap verilebilmesi son derece önemlidir. Bu da ancak kullanıcı davranışlarını, tercihlerini ve görüşlerini belirlemekle mümkün olabilmektedir. Aşağıda yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sözlük kullanımına yönelik amaç, görüş ve tercihlerinin incelendiği bu araştırmadan elde edilen sonuçlar yorumlanarak birtakım önerilere yer verilmiştir:

Elde edilen bulgular ışığında, katılımcıların büyük bir bölümünün, Türkçe öğrenirken bilinmeyen kelimeleri bulmak için sözlüklere başvurduğu ve sözlük kullanmayı çok faydalı buldukları tespit edilmiştir. Bu sonuç sözlüklerin, hâlen dil öğretiminin önemli bir aracı olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte öğrenciler, bilmedikleri bir kelimeyle karşılaştıklarında öncelikle sözlüğe bakmak yerine başka birisine sorma yolunu tercih etmektedirler. Bu sonuç, Özbay ve Melanlıoğlu'nun (2013) *Türkçe Öğrenen Yabancıların Sözlük Kullanma Becerileri Üzerine Bir Araştırma* isimli çalışmasından elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Öğrenci açısından kelimeyi sözlükten arayıp bulmak yerine, öğretmene veya bir arkadaşına sormak daha kolay ve pratik bir yol olarak görülebilmektedir. Ancak bu durumun gerek dersin akışında gerekse diğer öğrencilerin dersi takibinde birtakım aksamalara yol açabilmesi, sözlük kullanım alışkanlığının öğrencilere kazandırılmasını gerekli kılmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sözlük kullanırken kelimelere bakma amaçlarına ilişkin cevaplarının dağılımı incelendiğinde, kelimenin anlamına ve yazılışına bakmanın ilk sırada yer aldığı, kelimenin türü, eş ve zıt anlamlarına bakmak gibi amaçların bunları takip ettiği belirlenmiştir. Bu da Türkçe öğrenenlerin, ilk başta kelimeyi tanıma ve anlam oluşturmaya odaklandığına, daha sonra kelimeye yönelik detaylı bilgi edindiklerine işaret etmektedir.

Sözlük ortamlarına yönelik görüşler bağlamında öğrencilerin önemli bir kısmı, çevrim içi veya elektronik sözlükleri basılı sözlüklerden daha faydalı ve kullanışlı bulduklarını belirtmektedirler. Katılımcılar çevrim içi veya elektronik sözlüklerin, basılı sözlüklere göre taşıma, kullanım ve kelimeleri daha hızlı bir şekilde bulma gibi konularda daha pratik olduğunu düşünmekte, basılı sözlük kullanımının zaman kaybına yol açtığını ifade etmektedirler. Ayrıca sözlük kullanım tercihleri boyutunda da katılımcılar, sözlüklere cep telefonu veya tablet gibi cihazlardan erişmeyi tercih etmektedirler. Bu sonuçlar, Kardeş'in (2016) *Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin*

sözlük kullanma tutum ve alışkanlıkları üzerine bir araştırma isimli çalışmasından elde ettiği, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin büyük çoğunluğunun akıllı telefonları ve sözlük yazılımlarını sıkça başvurmasına ilişkin sonuçla örtüşmektedir. Bütün bu veriler ışığında, günümüz bilgisayar ve internet teknolojisinin gelişiminin bir sonucu olarak öğrenme biçimlerinin değişmesiyle birlikte, yabancı dil öğrenenlerinin sözlük kullanım tercihlerinin de değişmeye başladığını söylemek mümkündür. Bu açıdan elektronik ve çevrim içi sözlüklerin, basılı sözlüklere göre daha üst bir kaynak oldukları söylenebilir (Jackson, 2016). Elektronik ve çevrim içi sözlüklerde hızlı bir şekilde kelime araması yapabilme, bilgi depolama konusundaki sınırsızlık ve kullanıcı dostu ara yüzler, bu üstünlüğü sağlayan etkenlerin başında gelmektedir.

“Sözlük niteliklerine yönelik görüşler” alt başlığında katılımcılar, kendi içerisinde temalara (aile, ev, iş, spor vb.) ayrılmış sözlüklerin Türkçe kelimeleri daha hızlı ve kalıcı şekilde öğrenmeyi sağladığını belirtmektedirler. Ayrıca katılımcılar, sözlükte yer alan maddelerin görsel öğelerle desteklenmesinin, anlam oluşturma sürecini olumlu yönde etkilediğini (%72.1) ifade etmektedirler. Özellikle görseller, yabancı dil öğretiminde oldukça kullanışlı materyallerdir. Görseller aracılığıyla birey, kavramlara dair yorumları ve çelişkileri netleştirmekte, birbirleriyle ilişkilendirmekte ve bu sayede dil öğrenmeyi daha somut, etkili, ilginç, ilham verici, anlamlı ve canlı hâle getirmektedir (Baguila, 2005). Sözlüklerin kendi içerisinde konu alanlarına göre temalara ayrılması ise kavramların zihinde gruplanmasına olanak vermekte ve öğrenmenin kalıcılığına katkı sağlamaktadır. Bu kapsamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde derse yardımcı birer materyal olarak özellikle başlangıç aşamasında A1 ve A2 düzeyinde görsel ve tematik sözlüklerin hazırlanması gerekmektedir.

“Sözlük kullanım tercihleri” alt başlığında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sınıf içinde ve dışında çoğunlukla çevrim içi veya elektronik sözlük kullanmayı tercih ettikleri saptanmıştır. Basılı sözlük kullanmayı tercih edenler ise bu sözlükleri, daha çok sınıf dışında (ev, ofis vb.) kullandıklarını belirtmektedirler. Sözlüğün diline göre bakıldığında, katılımcıların çoğunluğu iki dilli sözlükleri daha yararlı bulmaktadır. Ancak tanımları ve örnekleme biçimleriyle farklılaşan bu sözlüklerin hangisinin öğrenci açısından daha faydalı olduğu tartışma konusudur. Atkins ve Knowles (1990)’a göre yabancı dil öğrenen bireylerin %75 gibi büyük bir çoğunluğu iki dilli sözlüklere başvurmaktadır ancak bu durum iki dilli sözlüklerin öğrenciler için daha faydalı olduğu anlamına gelmemektedir. Buna karşın tek dilli sözlükler, kelimelere dair daha detaylı ve net bilgiler sunmaktadır. İki dilli bir sözlükte, tek kelimelik basit bir çeviri bile, iki dil arasında anlamsal uyumsuzluklar söz konusu olduğunda yanıltıcı olabilir (Laufer & Melamed, 1994). Bu nedenle iki dilli sözlüklerin öğrenciler açısından daha tercih edilebilir olduğu ancak tek dilli sözlüklerin daha yararlı olduğu söylenebilir.

“Sözlük kullanımına yönelik görüşler” alt başlığında elde edilen bulgulara göre katılımcıların büyük çoğunluğu, sözlük kullanımının kelime hazinesini zenginleştirdiğini düşünmektedir. Ancak bununla birlikte, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik yeterli sayıda ve çeşitlilikte sözlük olmadığını da belirtmektedirler. Katılımcıların sözlük tercihleri de bu sonucu destekler niteliktedir. Buna göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin büyük bir kısmı basılı veya çevrim içi fark etmeksizin genel sözlükler (Türk Dil Kurumu Güncel Sözlük, Sesli

Sözlük vb.), çeviri programları (Google Çeviri, Yandex Çeviri vb.) veya diğer diller için tasarlanmış ve çoğunlukla iki dilli sözlükleri (Oxford, Cambridge, Longman, Tureng vb.) kullanılmaktadır. Bu durum, öğrencilerin bilgi seviyesi ve öğrenim aşamalarına uygun olarak hazırlanmış, ana dili konuşucularını hedef alan ve genel sözlüklerden farklı özellikte olan öğrenci sözlüklerinin hazırlanmasını zorunlu kılmaktadır. Bunun yanında sözlüklerin çeşitlendirilmesi ve özellikle başlangıç düzeyindeki sözlüklerin madde başı kelimelere ait görselleri içermesi, kelime bilgisinin belleğe kaydedilmesi ve düzenlenmesine imkân tanıyan tematik bir yapıda olması ve çevrim içi veya elektronik sürümlerinin hazırlanması yararlı olacaktır. Ayrıca sözlük hazırlama sürecinde Yunus Emre Enstitüsü, Türkçe öğretim merkezleri ve TİKA gibi kurumlar, akademisyenler ve alan uzmanlarıyla işbirliği içerisinde çalışılmalıdır. Sözlükbilimin temel prensiplerine ve derlem dilbilim alanına hâkim uzman araştırmacıların ve öğreticilerin katkılarıyla hazırlanacak olan ve öncelikli amacı öğrenciler olan sözlükler sayesinde dilin en temel unsuru olan söz varlığının kazandırılması ve geliştirilmesi mümkün olacaktır.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışmanın verileri 2020 yılı öncesinde toplanmıştır. Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun sorumlu yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Kaynakça

- Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil (Ana çizgileriyle dilbilim)*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aslan, E. (2016). Türkçede batı kökenli kelimeler sözlüğü üzerine. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(1), 534-544.
- Atkins, B.T., & Knowles F.F. (1990). *Interim report on the EURALEX/ AILA research project into dictionary use*. Retrieved August 14, 2019, from <https://euralex.org/publications/interim-report-on-the-euralex%D0%B0il%D0%B0research-project-into-dictionary-use/>
- Atkins, B.T., & Rundell, M. (2008). *The Oxford guide to practical lexicography*. Oxford University Press.
- Bagulia A. M. (2005). *Modern education: audio-visual aids*. Anmol Pub.
- Bergenholtz, H. (2013). Sözlük Nedir? Çev. Ezgi Aslan, *Dil ve Edebiyat Araştırmaları* 10, 21-34.
- Bergenholtz, H., & Tarp, S. (2003). Two opposing theories: on h.e. wiegand's recent discovery of lexicographic functions. *Hermes, Journal of Linguistics* 31, 171-196.
- Golynskaia, A. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tek dilli öğrenci sözlüğü: Model, yöntem ve ilkeler* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul, İstanbul Üniversitesi.
- Hartmann, R. K., & James, G. (2002). *Dictionary of lexicography*. Routledge.
- İnce, H. G. (2006). *Türkçede kelime öğretimi* [Yüksek lisans tezi]. Bolu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

- Jackson, H. (2016). *Sözlükbilime giriş*. (M. Gürlek ve E. Patat Çev.). Kesit Yayınları.
- Kardaş, D. (2016). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin sözlük kullanma tutum ve alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(210), 507-519.
- Laufer, B., & Melamed, L. (1994). Monolingual, bilingual and 'bilingualised' dictionaries: which are more effective, for what and for whom? *EURALEX European Association for Lexicography*, 565-576.
- Özbay, M., & Melanlioğlu, D. (2013). Türkçe öğrenen yabancıların sözlük kullanma becerileri üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi* 1(1), 13-23.
- Svensén, B. (2009). *A handbook of lexicography (The theory and practice of dictionary-making)*. Cambridge University Press.
- Trippel, T. (2010) *Representation formats and models for lexicons. linguistic modeling of information and markup languages: contributions to language technology*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-3331-4>
- Türk Dil Kurumu (2019). *Güncel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 2 Temmuz 2019 tarihinde alındı.
- Yüksekkaya, Y. (2001). Avrupa'daki modern sözlük araştırmaları ve bu araştırmaların Türk metasözlükçülüğüne yansımaları. *Uluslararası Sözlükbilim Sempozyumu Bildirileri*, 207-234.

Extended Abstract

Dictionaries are defined as works that define and explain the words and phrases used in a language or in a certain age, in alphabetical order, and give their equivalents in other languages (TDK, 2019), but they have a function beyond this. It is possible to say that dictionaries are valuable treasures that contain life styles, traditions and perceptions of the universe, as well as giving the definitions, samples, spelling, grammar, origin and pronunciation of the words in the vocabulary of a general or specific field of the language. Lexicographical research has four different fields of study: dictionary usage research, dictionary criticism research, lexicography history research and systematic dictionary research (Wiegand, 1999, as cited in Yüksekaya 2001). As a lexicographical reference work, all dictionaries consist of three basic components: megastructure, macrostructure and microstructure (Hartmann & James, 2002; Svensén, 2009). The megastructure is the name given to all the structures (instruction, content, heading, etc.) included by the different parts of the dictionary. The macrostructure is the arrangement of all dictionary entries in the form of tree structures or lists. The microstructure is divided into two as formal and semantic as the smallest unit of the macrostructure. While the formal part is spelling, pronunciation, grammar knowledge and vocabulary knowledge, the semantic part is definition, origin information, usage tag, sample and cross reference (Aslan, 2016: 124). In addition to these, there is also a view that expresses the mesostructure, which expresses the relationship between dictionary items, as one of the basic structures (Trippel, 2010: 166). Although these components are important for dictionary developers, dictionaries should not be considered independently of their users. One of the most important developments in lexicology in recent years is the focus on the user perspective. This means recognizing that users have different

reasons to use a dictionary and that the dictionary can respond to it (Hartmann & James, 2002: 8). According to the Contemporary Theory of Lexicographic Functions, lexicographers and dictionary developers should examine human activities in order to identify possible needs that can be met through a dictionary. Until now, there are almost no studies in the literature that include the opinions and preferences of dictionary users, especially those who learn foreign languages, about the use of the dictionary and in the light of the basic principles of lexicography. In this context, the aim of the current study is to examine the purposes, views and preferences of those who learn Turkish as a foreign language at all language levels, regarding the use of dictionaries in and outside the classroom.

In the current study employing the survey model, a student opinion questionnaire developed by the researchers was used as the data collection tool. In order to ensure the validity of the measurement tool, the opinions of three field experts and two foreign language experts were sought. In light of the expert opinions, two items were removed from the questionnaire, which initially consisted of thirty-one items and three themes. In order to ensure the reliability of the measurement tool, a piloting was performed on five students who were learning Turkish as a foreign language. Then, the required corrections were made on the basis of the student opinions and thus the questionnaire was finalized. The study group of the current research is comprised of a total of 332 students attending the Turcology Department in Jagiellonian University (Poland) (n=23), the Turkish Teaching, Application and Research Centres (TÖMER) of Gazi University (n=147) and Istanbul Aydın University (n=162) in the fall and spring terms of the 2018-2019 academic year. In the study, descriptive statistical methods were used. The participants' scores related to their purposes, opinions and preferences concerning dictionary use were analyzed in SPSS 22 program package. Frequency (*f*) and percentage (%) analyses were conducted on the collected data and then they were interpreted.

In light of the findings obtained, it was determined that most of the participants used dictionaries to find unknown words while learning Turkish and found it very useful to use dictionaries. This result shows that dictionaries are still an important tool of language teaching. However, when students encounter a word they do not know, they prefer to ask someone else instead of first looking up the dictionary. When the distribution of the responses of those who were learning Turkish as a foreign language regarding their purpose for looking up words while using a dictionary was examined, it was determined that looking up the meaning and spelling of the word is the primary purpose of using a dictionary, followed by the type of the word and its synonym and antonym. This indicates that learners of Turkish as a foreign language first focus on recognizing and understanding the word, and then acquiring detailed information about the word. In the context of the opinions about dictionary media, a significant portion of the students stated that they find online or electronic dictionaries more useful than printed dictionaries. Participants think that online or electronic dictionaries are more practical in terms of handling, using and finding words faster than printed dictionaries, and that using printed dictionaries causes a waste of time. In addition, in terms of dictionary usage

preferences, the participants were found to prefer to access dictionaries via mobile phones or tablets.

In light of the results obtained in the study, it can be suggested that dictionaries should be diversified and especially beginner-level dictionaries should contain images of words, have a thematic structure that allows storing and organizing the vocabulary knowledge, and that online or electronic versions of dictionaries should be prepared. In addition, during the dictionary preparation process, institutions such as Yunus Emre Institute, Turkish teaching centres and TIKA should work in cooperation with academicians and field experts. It will be possible to teach and develop vocabulary, which is the most basic element of the language, through dictionaries, which will be prepared with the contributions of expert researchers and instructors who are familiar with the basic principles of lexicography and the field of corpus linguistics.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Eğitsel Oyunların Kullanımının Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi*

Sedat Erol**, İlhan Erdem***, Ahmet Akkaya****

Makale Geliş Tarihi: 30/12/2020

Makale Kabul Tarihi: 28/02/2021

DOI: 10.35675/befdergi.850249

Öz

Bu araştırmanın amacı, eğitsel oyunların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kazanımlara ulaşmada, öğrencinin başarısına, derse karşı tutumuna ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, Adıyaman Halk Eğitim Merkezinde, başlangıç (A1) düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 8-12 yaş grubundaki öğrencilerden seçilmiştir. Eşleştirilmiş ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı çalışmada veri toplama aracı olarak, Erol (2019) tarafından geliştirilen “Başlangıç (A1) Düzeyi Türkçe Yeterlik Sınavı” ve “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımının öğrenci başarısını artırdığı, kalıcı öğrenme ve olumlu tutum geliştirmeyi sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.


Anahtar Kelimeler: Eğitsel oyun, Türkçe, yabancı dil, yöntem ve teknikler


The Effects of the Use of Educational Games in Teaching Turkish as a Foreign Language on Academic Achievement, Attitude and Retention


Abstract

The aim of this research is to determine the effect of educational games on achievement of students in teaching Turkish as a foreign language, student's success, attitude towards the course and permanence of knowledge learned. The study group of the study was selected from 8-12 year old students learning Turkish as a foreign language at the Beginner (A1) Level in Adıyaman Public Education Center in 2018-2019 academic year. Paired pretest-posttest control group quasi-experimental design was used as the data collection tool, as the "Beginner Level (A1) Turkish Proficiency Exam" and "Attitude Scale for Children Learning Turkish as a Foreign Language" developed by Erol (2019). As the result of the study, it was concluded that the use of educational games in teaching Turkish as a foreign language increases student achievement and provides permanent learning and positive attitude development.

* Bu çalışma İlhan ERDEM ve Ahmet AKKAYA danışmanlığında Sedat EROL tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Eğitsel Oyunların Kullanımı” (İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü) başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

** Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman, Türkiye, sedaterol02@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-0840-9903 

*** İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye, ilhan.erdem@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4244-6225 

**** Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman, Türkiye, aakkaya@adiyaman.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3845-8992 

Kaynak Gösterme: Erol, S., Erdem, İ. & Akkaya, A. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımının akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Özel Sayı), 166-183. <https://doi.org/10.35675/befdergi.850249>

Keywords: *Educational game, foreign language, methods and techniques, Turkish*

Giriş

“Kişinin ailede ve içinde büyüdüğü toplumda edindiği ilk dil” (Vardar, 2002, s. 17) ana dilidir. Bireyin çevresiyle sağlıklı iletişim kurmasında şüphesiz ana dilini doğru, güzel ve etkili kullanması önemli bir durumdur. Bununla birlikte bireyler ve toplumlar arası ilişkilerin yoğunlaştığı, teknolojik gelişmelerle iletişim ağının genişlediği ve anlık iletişimin kurulduğu bu çağda, artık yabancı dil öğrenme isteğinin, yabancı dil öğrenme ihtiyacına dönüştüğü görülmektedir.

Dünyada geniş coğrafyada konuşulan diller arasında önemli bir yeri olan Türkçenin ana dili olarak kullanıldığı ülkelerin başında yer alan Türkiye’de, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi/öğrenimi için önemli çalışmalar yürütülmektedir. Fakat Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde her ne kadar uzun bir süre geçmiş olsa da çalışmaların sistemli bir şekilde yürütülemediği ve birtakım zorluklar yaşandığı görülmektedir (Göçer & Moğul, 2011). Özellikle son dönemlerde başta göçler olmak üzere turizm, ticaret, eğitim gibi faktörlerin etkisiyle Türkçeye duyulan ilgi ve ihtiyaç artmış; yabancı dil olarak Türkçe öğretimi/öğrenimi alanında önemli çalışmalar yapılmıştır. Bu süreçte farklı ana diline, yaş grubuna ve özelliklere sahip bireylerin Türkçe öğrenirken birtakım sorunlar yaşaması, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin sorgulanmasına sebep olmuştur. Bu sorgulama sonucunda öğrenci merkezli, iletişim temelli, bireysel farklılıkları dikkate alan ve temel becerilerin kullanımına imkân sağlayarak kalıcı öğrenmeyi gerçekleştiren öğretim yöntem ve teknikleri üzerinde durulmuştur.

Dil öğretiminde temel becerileri kullanarak kalıcı öğrenmeleri sağlamak öğrenci açısından kolay bir süreç değildir. Öğrencinin bu süreçte başarılı olabilmesi için öğrenmeye ilgi duyması, çaba sarf etmesi ve bu çabayı uzun süre devam ettirebilmesi gereklidir. Bu bağlamda eğitsel oyunlar öğrencileri güdüleyen, onlara yoğun ve anlamlı öğrenme ortamları oluşturarak yardımcı olan vazgeçilmez etkinliklerdir (Wright, Betteridge & Buckby, 2006, s. 2; Lee, 1995, s. 35). Öğrencilerin sıkıcı bulduğu konuları ilgi çekici bir hâle getiren, akıcılığı teşvik eden oyunlar eğlendirir, öğretir ve teşvik eder. Bu nedenlerden herhangi biri olmasa da öğrencilerin sadece güzelliği yabancı bir dilde görmelerine yardımcı oldukları için oyunların kullanılması gerekir (Uberman, 1998, s. 21; Simpson, 2015).

Dil öğrenimi süreci ilgi çekici ve eğlenceli olmalıdır. Bu bakımdan eğitsel oyunlar dil öğreniminde kullanılacak önemli bir tekniktir. Fakat eğitsel oyunlar sadece eğlenme amacı taşıyan etkinlikler olmayıp aynı zamanda işlevsel ve belirgin bir amaca sahiptir. Bu amaç doğrultusunda öğrenci dil öğrenim sürecinde aktif olur ve temel becerilerini kullanarak anlamlı öğrenmeler gerçekleştirir (Bumpass, 1963, s. 143; Lee, 1986, s. 1). Eğitsel oyunların kullanıldığı öğretim ortamlarında öğrencilerin kaygıları azalır ve öğrenciler kendilerini daha rahat hisseder. Bununla birlikte, eğlendirici özellikler taşıyan oyunlar öğrencilerin güdülenmesini ve öğrenme ortamında aktif bir duruma gelmesini sağlar (Richard-Amato, 1988, s. 147; Hansen, 1994, s. 118; Wierus & Wierus, 1994, s. 218’den Akt. Uberman: 1998, s. 21). Böylece öğrenme daha hızlı ve kalıcı bir şekilde gerçekleşir. Bu özellikler doğrultusunda eğitsel oyunlar, öğrenim sürecini eğlenceli bir hâle getiren,

öğrencilerin dilsel, zihinsel, duyuşsal ve sosyal becerilerini geliştiren amaçlı etkinlikler şeklinde tanımlanabilir.

Eğitsel oyunlar, öğrencilerin sorumluluk bilinci kazanma, iletişim kurma, kendini ifade etme, dikkat, strateji geliştirme, güzel konuşma ve karar verme gibi birçok becerisinin gelişimi için uygun öğrenme ortamları oluşturur (Taşpınar, 2012, s. 240). Anlama, anlatma, dönüt verme gibi iletişimsel unsurlar, eğitsel oyunlar aracılığıyla öğrenme ortamında kullanılır ve öğrenme ortamı zenginleştirilir (Larsen Freeman, 2000, s. 126; Mubaslat, 2012, s. 12).

Eğitsel oyunlar, öğrenmeye yönelik olan ve bir amaç doğrultusunda gerçekleştirilen eğlendirici, ilgi çekici, etkileşime açık etkinliklerdir (Wright vd. 2006: 1; Demirel, 2011: 85). Eğitsel oyunlar, dili etkin kılan canlı bir iletişim ortamına sahiptir. Duygu ve düşünceleri içerisinde barındıran oyunlar sayesinde dil anlamlı bağlamlar içerisinde kullanılır ve daha canlı bir öğrenme ortamında öğrencilerin deneyim sahibi olmaları sağlanır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi/öğrenimi sürecinde eğitsel oyunların kullanımı, öğrenci merkezli ve aktif bir öğretim metodu olmasından dolayı gittikçe yaygınlaşmaktadır (Kara, 2010, s. 409). Özellikle yabancı dil öğrenme sürecinde en önemli sorunlardan biri olan “yöntem ve teknik” sorununda tekdüzeliği ortadan kaldırması ve zengin öğrenme ortamları sunması, oyunların ilgi çekici bir öğretim aracı olarak kullanılmasını sağlamaktadır (Erdem ve Aycan, 2017).

Eğitsel oyunlar yabancı dil olarak Türkçe öğretimi/öğrenimi sürecinde özellikle temel düzeyde öğrencilerin birçoğunda görülen özgüven eksikliği, yetersizlik algısı, çekingenlik vb. sorunların çözümünde önemli bir rol üstlenir. Eğitsel oyunlarla öğrenciler bir yandan bu sorunları aşar, diğer yandan temel becerilerini kullanarak öğrenim sürecinin aktif bir parçası olur. Ayrıca bulunduğu toplumun kültürel kodlarını taşıyan oyunlar, dil öğretiminde önemli bir kültür aktarım aracı olarak da kullanılabilir.

Öğrenciye aktif olma, gerçek hayata yakın bir öğrenme ortamında iletişim kurma ve eğlenerek öğrenme imkânı sağlayan; öğrencinin dilsel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimini destekleyen eğitsel oyunlar yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaşanan yöntem ve teknik sorununun çözümünde kullanılabilecek önemli bir tekniktir. Yapılan alanyazın taramasında eğitsel oyunların Türkçenin ana dili olarak öğretiminde, yabancı dil olarak İngilizce, Fransızca, Arapça, Almanca gibi dillerin öğretiminde kullanımı ile ilgili birçok araştırmaya rastlanmıştır. Fakat eğitsel oyunların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı ile ilgili çok sınırlı sayıda çalışma olduğu, bu çalışmalar içerisinde eğitsel oyun tekniğinin dil becerilerinin gelişimine ve öğrenci tutumuna etkisini ölçmeyi amaçlayan deneysel bir çalışmanın bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımı öğrenci başarısı ve tutumunu, öğrenilenlerin kalıcılığını nasıl etkilemektedir?” şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, eğitsel oyunların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kazanımlara ulaşmada öğrencinin başarısına, derse karşı tutumuna ve öğrenilenlerin

kalicılığına etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırma süresince aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunlarla yapılan öğretim ile geleneksel yöntem ve tekniklerle yapılan öğretim arasında öğrenci başarı düzeyi ve öğrenilenlerin kalıcılığı açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunlarla öğretimin uygulandığı deney grubuyla geleneksel yöntem ve tekniklerle öğretimin uygulandığı kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Türkçenin yabancılarla iletişim dili olarak sistemli bir şekilde öğretimi çok yakın bir tarihe kadar önemsenmemiştir. Bu konu Avrupa Topluluğuna üye olabilme çabaları içerisinde fark edilerek ön plana çıkarılmıştır. Bununla birlikte son dönemlerde başta göçler olmak üzere turizm, ticaret, eğitim gibi önemli faktörlerin etkisiyle Türkçeye duyulan ilgi ve ihtiyaç artmış, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi/öğrenimi önem kazanmıştır. Kısa sürede hızlı bir şekilde gelişen bu olaylar sonucunda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi/öğrenimi alanında bazı sorunlar yaşanmıştır. Farklı özelliklere sahip öğrencilere yönelik farklı yöntem ve tekniklerin işe koşulmaması bu sorunların başında gelmektedir. Özellikle ilgi, istek ve gereksinimleri yetişkinlerden çok farklı olan çocukların Türkçe öğreniminde yaşadıkları sorunlar ön plana çıkmıştır. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan tekniklerden biri olan eğitsel oyunların etkinliklerde yer alması önemli bir durumdur. Özellikle kendini ve dünyayı keşfetme isteğinde olan çocuklara eğlenceli bir öğrenme ortamı sunan, güdülenmeyi ve aktif katılımı sağlayan eğitsel oyunlar, dil öğreniminde öğrenci ve iletişim merkezli öğrenme ortamları oluşturur. Dilin anlamlı bağlamlar içerisinde öğrenilmesine imkân sağlar. Bununla birlikte, eğitsel oyunlar yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel düzeyde (A1-A2) bulunan bütün yaş gruplarında bilginin somutlaştırılmasında kullanılabilecek işlevsel bir tekniktir.

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analiz edilmesi süreci ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Eğitsel oyunların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımının öğrenci başarısı ve tutumu üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada eşleştirilmiş ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Eşleştirilmiş ön test-son test kontrol gruplu modelde, eşleştirme yoluyla oluşturulmuş biri deney, diğeri kontrol grubu olmak üzere iki grup bulunur. Eşleştirme işleminde, başarı puanıyla birlikte yaş, cinsiyet gibi çalışmada kullanılacak değişkenler de göz önünde bulundurulur. Eşleştirilen bireyler kontrol ve deney gruplarına rastgele atanır. Her iki grupta da deneysel işlem öncesi ve sonrası ölçümler yapılır (Fraenkel & Wallen, 2006). Bu bağlamda araştırma sürecinde 5 hafta boyunca, başlangıç düzeyinde olan deney ve kontrol grubuna yeni bilgilerle ilk defa karşılaştıkları için öncelikle sunuş yoluyla bilgi verilmiş, ardından deney

grubuna eğitsel oyunlarla, kontrol grubuna ise geleneksel yöntem ve tekniklerle öğretim yapılmıştır. Uygulamanın öncesinde ve sonrasında çalışma grubunu oluşturan öğrencilere Erol (2019) tarafından geliştirilen “Başlangıç (A1) Düzeyi Türkçe Yeterlik Sınavı” ve “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Uygulama bittikten 4 hafta sonra ise kalıcılık testi uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmamızın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, Adıyaman Halk Eğitim Merkezinde, başlangıç (A1) düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 8-12 yaş grubundaki Suriyeli öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde uzman görüşüne başvurulmuştur. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenim sürecinde öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları, gelişimsel özellikleri ve dil becerilerini etkin kullanabilme yeterlikleri göz önünde bulundurularak başlangıç (A1) düzeyinde 8-12 yaş grubu ile çalışılması uygun görülmüştür. Gönüllü katılımın esas alındığı süreçte, uygulama öncesinde başlangıç (A1) düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye hazır 54 kişilik öğrenci grubu değerlendirilmeye alınmıştır. Öğrencilerden ön testle ilgili güvenilir veri alabilmek amacıyla öğrencilere öncelikle alfabe öğretimi yapılmış ve sonrasında ön test uygulanmıştır. Ön test sonuçlarından hareketle; başarı puanı, cinsiyet, yaş ve Türkiye’de bulunma süresi gibi değişkenler bakımından eşleştirilmiş 20 kişilik deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Eşleştirilen grupların ön test puan ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.
Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	N	ss	\bar{X}
Deney Grubu	20	9,75	21,55
Kontrol Grubu	20	10,27	21,45

Tablo 1 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamalarının 21,55 ($\pm 9,75$), kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamalarının ise 21,45 ($\pm 10,27$) olduğu görülmektedir. Gruplara ait demografik özellikler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2.
Deney ve Kontrol Grubuna İlişkin Demografik Özellikler

Demografik Özellikler		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
		N	%	N	%
Cinsiyet	Kadın	13	%65	12	%60
	Erkek	7	%35	8	%40
Yaş	8 Yaş	3	%15	4	%20
	9 Yaş	7	%35	7	%35
	10 Yaş	8	%40	7	%35
	11 Yaş	1	%5	2	%10
	12 Yaş	1	%5	-	-
Türkiye’de	1 Yıl ve Daha Az	2	%10	-	-

Bulunma Süresi	2 Yıl	2	% 10	5	%25
	3 Yıl	6	%30	5	%25
	4 Yıl	4	%20	2	% 10
	5 Yıl	4	%20	4	%20
	6 Yıl	2	% 10	1	%5
	7 Yıl	-	-	1	%5
	8 Yıl ve Daha Fazla	-	-	2	%10

Tablo 2'ye göre, deney grubundaki kadınların oranı %65, erkeklerin oranı %35 iken kontrol grubunda kadınların oranı %60, erkeklerin oranı %40'tır. Buna göre gruplar cinsiyet bakımından denk durumdadır. Yaş değişkeni bakımından deney grubunda 8 yaşındaki öğrenciler %15, 9 yaşındakiler %35, 10 yaşındakiler %40, 11 yaşındakiler %5 ve 12 yaşındakiler %5 orana sahiptir. Kontrol grubunda ise 8 yaşındaki öğrenciler %20, 9 yaşındakiler %35, 10 yaşındakiler %35 ve 11 yaşındakiler %10 orana sahiptir. Buna göre gruplar yaş değişkeni bakımından benzer bir dağılım göstermektedir. Türkiye'de bulunma süresi bakımından deney grubunda 1 yıl veya daha az kalan öğrenciler %10, 2 yıl kalanlar %10, 3 yıl kalanlar %30, 4 yıl kalanlar %20, 5 yıl kalanlar %20 ve 6 yıl kalanlar %10 orana sahiptir. Kontrol grubunda ise 2 yıl kalan öğrenciler %25, 3 yıl kalanlar %25, 4 yıl kalanlar %10, 5 yıl kalanlar %20 ve 6 yıl kalanlar %5, 7 yıl kalanlar %5, 8 yıl ve daha fazla kalanlar %10 orana sahiptir. Buna göre gruplar Türkiye'de bulunma süresi değişkenine göre önemli ölçüde benzerlik göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak öğrencilerin başarı düzeylerini ve öğrenilenlerin kalıcılığını ölçmek amacıyla Erol (2019) tarafından geliştirilen "Başlangıç (A1) Düzeyi Türkçe Yeterlik Sınavı"; öğrencilerin Türkçe öğrenmeye ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ayrıca araştırmanın uygulama basamağında kullanılan eğitsel oyunlar da Erol (2019) tarafından geliştirilmiştir.

Araştırmanın ön test-son testlerinde kullanılan "Başlangıç (A1) Düzeyi Türkçe Yeterlik Sınavı", Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nde (CEFR, 2001; CEFR, 2018) yer alan dil yeterlikleri, düzeyler ve beceri alanları dikkate alınarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma bölümlerinden oluşturulmuştur. Okuma bölümü eşleştirme ve çoktan seçmeli sorulardan; dinleme bölümü eşleştirme ve doğru-yanlış türünde sorulardan; yazma bölümü kısa cevaplı sorulardan; konuşma bölümü ise açık uçlu sorulardan oluşturulmuştur. Soruların kapsam geçerliliğini belirlemek üzere belirtke tablosu hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular için yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında uzman dört kişinin, ölçme ve değerlendirme alanında uzman iki kişinin görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan alınan görüşler neticesinde başarı testi şekillendirilerek pilot uygulamaya geçilmiştir.

Dört bölümden oluşan taslak sınavın madde analizinde her bölüm kendi içerisinde değerlendirilmiştir. Dört eşleştirme ve dört çoktan seçmeli sorudan oluşan okuma bölümü ile dört eşleştirme ve dört doğru-yanlış türünde sorudan oluşan dinleme bölümünün madde güçlük ve ayırt edicilik düzeyleri ve güvenilirlikleri incelenmiş; okuma ($r = ,76$) ve dinleme ($r = ,73$) bölümlerinin güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($r > ,70$). Kısa cevaplı 5 sorudan oluşan yazma bölümü ve açık uçlu 5 sorudan oluşan konuşma bölümünün analizinde ise

Kendall'ın Uyum Katsayısı (Kendall's Coefficient of Concordance) hesaplanmıştır. Kendall'ın Uyum Katsayısı, ikiden fazla değerlendirmenin, bir grup üzerinde yaptığı değerlendirmeleri sıralayarak, sıralama esasına göre, aralarında anlamlı derecede uyum olup olmadığını sınavan, parametrik olmayan bir testtir (Özdamar, 2013). Değerlendirmeler sonucunda konuşma ($W = ,871$; $p < ,001$) ve yazma ($W = ,945$; $p < ,001$) bölümünde istatistiksel olarak anlamlı derecede uyum olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Puanlar arası uyum incelendikten sonra, açık uçlu soruların puanlama güvenilirliğini artırmak amacıyla başlangıç (A1) düzeyi sözlü anlatım, karşılıklı konuşma ve yazılı anlatım değerlendirme ölçekleri, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan 4 uzmandan görüş alınarak geliştirilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen çocukların Türkçeye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilen ölçeğin çalışma grubunu 8-12 yaş aralığında Türkçe öğrenen ana dili Arapça olan öğrenciler oluşturmaktadır. Bu yaş grubunda özellikle A1 ve A2 düzeyinde bulunan öğrencilerin tutumlarını Türkçe olarak tam ifade edemeyebileceği düşünüldüğü için ölçek öğrencilerin ana dilinde, Arapça geliştirilmiştir. 5'li Likert tipinde geliştirilen ölçek, tek boyutlu ve 24 maddeden oluşmaktadır. Geliştirilen ölçeğin genel iç tutarlılık katsayısı $\alpha = ,963$ olarak bulunmuştur. Özdamar'a (2013) göre Cronbach alfa katsayısı ,70 ile ,90 aralığındaysa veri toplama aracı yüksek düzeyde güvenilirliğe sahiptir.

Araştırmada kullanılan eğitsel oyunların yapılandırılmasında Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (CEFR, 2001; CEFR, 2018) temele alınmış; beceri alanı, düzey, yeterlikler gibi temel nitelikler belirlenmiş ve eğitsel oyunlar geliştirilmiştir. Dinleme, karşılıklı konuşma, sözlü anlatım, okuma ve yazma becerileri olmak üzere her bir beceri için ayrı bir eğitsel oyun geliştirilmiştir. Oyunların geliştirilmesinde eğitsel oyunların nitelikleriyle birlikte öğrencinin bilgiyi yapılandırma süreci göz önünde bulundurulmuştur. Oyunlar hazırlık, uygulama ve değerlendirme olmak üzere üç aşamadan oluşturulmuştur. Geliştirilen eğitsel oyunlar yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışmalar yapan 3 uzman ve eğitsel oyunlarla ilgili çalışmalar yapan 2 uzman tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanlar;

- Öğrenci seviyesi
- Kur düzeyi
- Hedeflenen yeterlik ve kazanımlar
- Hedeflenen beceriler
- Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminin temel ilkeleri
- Öğrencilerin gelişim özellikleri
- Eğitsel oyun nitelikleri gibi ölçütler bakımından oyunları değerlendirmiş ve alınan dönütler neticesinde oyunlara son şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Başarı testinden ve tutum ölçeğinden elde edilen verilere SPSS 23. 0 istatistik paket programı kullanılarak aşağıdaki istatistik işlemler uygulanmıştır:

1. Gruplardaki kişi sayıları 50 kişiden az olduğu için verinin parametrik analizler açısından uygunluğu Shapiro-Wilk normallik testiyle incelenmiştir.
2. Deney ve kontrol grubunda normal dağılım gösteren parametrelerin gruplar arası karşılaştırmasında bağımsız gruplar (Independent Samples) t testi kullanılmıştır.
3. Deney ve kontrol grubunda normal dağılım göstermeyen parametrelerin gruplar arası karşılaştırmasında Mann Whitney-U testi kullanılmıştır.
4. Parametrelerin grup içi ve gruplar arası karşılaştırmalarında iki yönlü varyans analizi (Two Way Anova) kullanılmıştır.

Etik Bildirimi

Bu araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle çalışmanın etik kurul belgesi bulunmamaktadır. Bununla birlikte, tüm öğrenciler çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Araştırmada katılımcıların zararına yönelik herhangi bir uygulama yer almamaktadır. Katılımcılara çalışma sürecinde elde edilen bilgilerin sadece bilimsel bir çalışma için kullanılacağı ve kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı ifade edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde, toplanan verilerin çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgular ve bu bulgulardan hareketle yapılan yorumlara yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Analiz sürecinde öncelikle deney ve kontrol grubunun ön test, son test ve kalıcılık testinden aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Gruplardaki kişi sayısı 50'den az olduğu için Shapiro-Wilk normallik testi kullanılmıştır. "Başlangıç Düzeyi (A1) Türkçe Yeterlik Sınavı"na ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testinin betimsel istatistikleri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3.

Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p
Ön test	Deney	,806	20	,001*
	Kontrol	,830	20	,003*
Son test	Deney	,880	20	,018*
	Kontrol	,954	20	,426
Kalıcılık	Deney	,940	20	,237
	Kontrol	,960	20	,538

*p<,05

Tablo 3 incelendiğinde, ön ve son testte normal dağılım göstermeyen puanların, kalıcılık testinde normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle normal dağılım göstermeyen ön ve son test puanlarının karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Normal dağılım gösteren kalıcılık testi puanlarının

karşılaştırılmasında ise bağımsız gruplar (Independent Samples) t testi kullanılmıştır.

Deney ve kontrol grubunun ön test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular ve yorum

Deneyel işlem öncesi çalışma grubuna “Başlangıç Düzeyi (A1) Türkçe Yeterlik Sınavı” ön test olarak uygulanmıştır. Bu testten elde edilen verilerden hareketle eşleştirme yoluyla oluşturulan deney ve kontrol grubunun arasındaki farkın anlamlılığı Mann-Whitney U testi ile değerlendirilmiştir. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4.

Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	N	\bar{X}	ss	z	p
Ön test	Deney	20	21,55	9,75	-,217	,828
	Kontrol	20	21,45	10,27		

Tablo 4 incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ön test başarı puan ortalamasının 21,55 ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test başarı puan ortalamasının 21,45 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamaları arasındaki fark oldukça azdır. Bu farkın anlamlı olup olmadığına Mann-Whitney U testi ile bakılmış ve gruplar arasında ön test sonucunda ($z = -217$; $p > ,05$) başarı bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu verilerden hareketle, eşitlenmiş iki grubun güvenilir verilerle oluşturulduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunun son test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular ve yorum

Deney ve kontrol grubunun son testten aldığı puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı Mann-Whitney U testi ile değerlendirilmiştir. Yapılan analize ilişkin veriler Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5.

Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	N	\bar{X}	ss	z	p
Son test	Deney	20	82,90	13,64	-2,031	,042*
	Kontrol	20	72,40	17,24		

* $p < ,05$

Tablo 5 incelendiğinde, deney grubuna eğitsel oyunlarla, kontrol grubuna ise geleneksel yöntemlerle öğretim yapıldıktan sonra uygulanan son testte, deney grubunun puan ortalaması (82,90) ile kontrol grubunun puan ortalaması (72,40) arasında önemli bir farkın olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda ($z = -2,031$; $p < ,05$) bu farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, yabancı dil olarak Türkçe

öğretimi/öğrenimi sürecinde eğitsel oyunlarla öğretimin öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlardan hareketle, öğrencilere kendilerini keşfetme, temel becerilerini kullanma ve anlamlı öğrenme sağlama fırsatı sunan eğitsel oyunların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde/öğreniminde etkili bir teknik olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunun kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular ve yorum

Deney ve kontrol grubunun kalıcılık testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız gruplar (Independent Samples) t testi ile değerlendirilmiştir. Yapılan analize ilişkin veriler Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6.

Deney ve Kontrol Grubunun Kalıcılık Testi Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Kalıcılık Testi	Deney	20	74,95	13,62	34,698	2,693	,011*
	Kontrol	20	61,00	18,74			

*p< ,05

Tablo 6 incelendiğinde, uygulama süreci tamamlandıktan 4 hafta sonra yapılan kalıcılık testinde, deney grubunun puan ortalamasının (74,95), kontrol grubu puan ortalamasından (61,00) daha yüksek olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığına bağımsız gruplar t testi ile bakılmış ve bu farkın (t= 2,693; p< ,05) anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan eğitsel oyunların öğrenilenin kalıcılığı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlardan hareketle, öğrencilere yaparak-yaşayarak öğrenme ortamları sunan eğitsel oyunların yabancı dil olarak Türkçe öğretimi/öğrenimi sürecinde bilginin yapılandırılmasını ve kalıcı hâle getirilmesini sağlayan önemli bir teknik olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunun ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının çift yönlü karşılaştırılmasına ilişkin bulgular ve yorum

Uygulamalar sonucunda, dil kazanımları bakımından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak amacıyla çift yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmıştır. Bu analizin sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Çift Yönlü Varyans (ANOVA) Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar Arası	20722,791	1			
Grup (D/K)	2009,008	1	2009,008	4,079	,050*
Hata	18713,783	38	492,468		
Ölçüm (Ön test, son)	72084,717	1,480	48704,001	612,572	,000***

test, kalıcılık test)

Grup*ölçüm	1039,617	1,480	702,416	8,835	,001**
Hata	4471,667	56,242	79,507	4471,667	

* $p \leq ,05$

** $p < ,01$

*** $p < ,001$

Tablo 7’de yer alan değerler incelendiğinde, gruplar arası farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($F= 4,079$; $p \leq ,05$). Dil kazanımlarına ilişkin grupların ön test, son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F= 612,572$; $p < ,001$). Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “Başlangıç Düzeyi (A1) Türkçe Yeterlik Sınavı”ndan aldıkları başarı puanlarının deney öncesinden deney sonrasına anlamlı bir farklılık gösterdiği, yani farklı işlem gruplarında (deney ve kontrol grubu) tekrarlı ölçümler faktörlerinin BDTYS başarı düzeyleri üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur ($F= 8,835$; $p < ,01$). Bu durum, deney grubuna eğitsel oyunlarla öğretimin, kontrol grubuna ise geleneksel yöntem ve tekniklerle öğretimin uygulanmasıyla açıklanabilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Analiz sürecinde öncelikle deney ve kontrol grubunun “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Çocuklara Yönelik Tutum Ölçeği”nden aldıkları tutum puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Gruplardaki kişi sayısı 50’den az olduğu için Shapiro-Wilk normallik testi kullanılmıştır. Bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8.

Deney ve Kontrol Grubunun Tutum Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Normallik Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p
Ön uygulama	Deney	,958	20	,497
	Kontrol	,926	20	,129
Son uygulama	Deney	,968	20	,707
	Kontrol	,917	20	,087

Tablo 8 incelendiğinde, ön ve son uygulamada deney ve kontrol grubunun puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle, normal dağılım gösteren ön ve son uygulama tutum puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Eğitsel oyunlarla öğretim yapılan deney grubu ile geleneksel yöntem ve tekniklerle öğretimin yapıldığı kontrol grubunun uygulama öncesinde ve sonrasında tutumlarında meydana gelen değişiklik Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Deney ve Kontrol Grubunun Tutum Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Ölçüm	Grup	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Ön	Deney	20	83,40	15,932			

uygulama	Kontrol	20	81,80	17,249	37,763	,305	,762
Son	Deney	20	100,10	13,517	30,651	2,691	,011*
uygulama	Kontrol	20	84,00	23,094			

* $p \leq ,05$

Tablo 9 incelendiğinde, elde edilen verilere göre ön uygulamada deney ve kontrol gruplarının tutum puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($t = ,305$; $p > ,05$). Deneysel işlemten sonra yapılan son uygulamada ise deney ve kontrol grubu puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t = 2,691$; $p < ,05$). Bu sonuçlardan hareketle, öğrencilere eğlenceli öğrenme ortamları sunan, öğrencilerin zihinsel, duyuşsal ve sosyal becerilerini geliştiren, güdülenmesini sağlayan eğitsel oyunların öğrenci tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Eğitsel oyunların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımının öğrenci başarısı ve tutumu üzerindeki etkisini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada, uygulama öncesinde eşleştirme yoluyla oluşturulan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Deney grubuna eğitsel oyunlarla, kontrol grubuna ise geleneksel yöntem ve tekniklerle öğretim yapıldıktan sonra uygulanan son testte, deney grubunun puan ortalaması ile kontrol grubunun puan ortalaması arasında önemli bir farkın bulunduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Deney grubu lehine olan bu anlamlı farklılık, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kazanımlara ulaşmada, eğitsel oyunlarla yapılan öğretimin geleneksel öğretime göre daha başarılı olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

İlgili alanyazında yapılan araştırmaların büyük bir kısmının ulaştığı sonuç ile bu araştırmanın sonucu aynı doğrultudadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımı ile ilgili deneysel çalışmalarda (Al Khudhur, 2016; Dervişoğulları, 2008), ana dili olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımı ile ilgili deneysel çalışmalarda (Varan, 2017; Arıcı, 2017; Baştuğ, 2015; Gülsoy, 2013; Gedik, 2012), yabancı dil olarak İngilizce ve Almanca öğretiminde eğitsel oyunların kullanımı ile ilgili deneysel çalışmalarda (Al Zangana, 2018; Işık, 2016; Mubaslat, 2012; Chou, 2012; Alemi, 2010; Özbal, 2009; Şenergüç, 2007; Gömleksiz, 2005) eğitsel oyunlarla öğretimin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında, deney grubu lehine anlamlı farklılıklar ortaya çıkmış ve eğitsel oyunların kullanıldığı grupların daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Ataöver (2005), “*Ergenlere Oyunlarla İngilizce Dil Bilgisi Öğretimi*” adlı çalışmasında deneysel işlem sonucu dil bilgisi oyunları ile ders yaptırılan öğrenci grubunun puan ortalamasının geleneksel öğretim uygulanan öğrenci grubuna göre daha yüksek olmadığını tespit etmiş ve bu durumu öğrencilerin eğitsel oyunlarla öğretime alışkın olmaması ve içinde buldukları yaş grubunun problemlili olması gibi gerekçelere dayandırmıştır.

Uygulama süreci tamamlandıktan 4 hafta sonra yapılan kalıcılık testinde, deney grubunun puan ortalamasının, kontrol grubu puan ortalamasından daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı olduğu tespit

edilmiştir. Bu durumda, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan eğitsel oyunların geleneksel öğretime göre öğrenilenin kalıcılığı üzerinde daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Ana dili olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımı ile ilgili yapılan deneysel çalışmalarda (Arıcı, 2017; Gedik, 2012) öğrenilen bilgilerin kalıcılığıyla ilgili benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Taheri (2014), yabancı dil öğretiminde öğrenilenlerin kalıcılığıyla ilgili önemli bir çalışma yapmıştır. Dil öğrenimde kullanılan oyunların ilkökul öğrencilerinin İngilizce kelimeleri öğrenimine etkisini araştırmayı amaçlayan çalışmasında, aynı seviyede olan deney grubu ve kontrol grubuna 4 hafta süren uygulama sonrasında son test uygulamış, 2 hafta sonra da kalıcılık testi yapmıştır. Kalıcılık testinden 4 hafta sonra ise bir daha kalıcılık testi yapmış ve zaman geçtikçe kelime hatırlamada oyunların geleneksel tekniklere göre daha kalıcı bilgi sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda, öğrenilenlerin kalıcılığı bakımından yapılan araştırmalar ile bu araştırmanın sonucunun örtüştüğü görülmektedir.

Eğitsel oyunların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımının öğrenci tutumuna etkisiyle ilgili olarak, uygulama öncesi gerçekleştirilen ön uygulamada deney ve kontrol gruplarının tutum puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı, deneysel işlemde sonra yapılan son uygulamada ise deney ve kontrol grubu tutum puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ön uygulamada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutum puanı ortalamalarının birbirine yakın olduğu, fakat deneysel işlem sonrası yapılan son uygulamada deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek tutum puanına sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, eğitsel oyunlarla öğretimin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye yönelik tutumu olumlu yönde etkilediği, geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Chou (2012), oyun, şarkı ve hikâyelerin yabancı dil olarak İngilizce öğrenim sürecinde kelime hazinesinin zenginleştirilmesine etkisini incelediği çalışmasında, oyunların öğrencinin tutumunu olumlu yönde etkilediği sonucuna varmıştır. Kara (2010), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uygulanan eğitsel oyunlarla ilgili gözleme dayalı nitel bir çalışma yapmış ve uygulanan oyun etkinlikleri sayesinde öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirdiğini gözlemlemiştir. Özbal (2009), Almanca öğreniminde eğitsel oyunların kullanımıyla ilgili deneysel çalışmasında, ön testte kontrol ve deney grubunun tutum puanlarının birbirine yakın olduğunu, son testte ise deney grubu tutum puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Al Neyadi (2007), kelime öğretiminde oyunların etkisini belirlemek amacıyla yaptığı eylem araştırmasında, eğitsel oyunların öğrenci tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Alanyazındaki bu sonuçlar, araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Etkili ve kalıcı dil öğreniminde dilin kuralları değil, kullanımı önemsenmektedir. Bu bakımdan gerçekçi iletişim ortamları oluşturan, dilin anlamlı bir bağlam içerisinde kullanımını sağlayan eğitsel oyunlar, dil öğrenimi için vazgeçilmez etkinliklerdir. Bu etkinliklerde öğrenciler özgüven kazanarak sorumluluk alır; dilsel, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirir ve öğrenme sürecinin önemli bir parçası haline gelir.

Dil öğrenim sürecinde öğrencilerin etkinliklerde aktif olmaları önemli olduğu gibi etkinlik sonrası tekrar yapmaları da önemlidir. Sınıf içi dil etkinliklerine katılan öğrencilerin öğrendiklerini tekrar etmeleri çoğunlukla sınıf dışında gerçekleştirdikleri bağımsız etkinliklerle mümkün olmaktadır. Eğitsel oyunlar, bu bağımsız etkinlikleri gerçekleştirebilmek için kullanılacak önemli bir tekniktir. Çünkü öğrencileri güdüleyen, sorumluluk alma, iş birliği yapma, uzlaşma, uyum sağlama, düşünme ve karar verme gibi becerilerini geliştiren eğitsel oyunlar, öğrencilere bağımsız iş yapabilme becerisi de kazandırmaktadır. Eğitsel oyunlar sayesinde öğrenme sürecinde istekli olan ve bağımsızlık becerilerini geliştiren öğrenciler rahatlıkla sınıf dışı etkinlikler düzenleyebilmekte, öğrenmeleri tekrar edebilmekte ve bağımsız öğrenmeler gerçekleştirebilmektedir.

Araştırmanın bulgularına bağlı olarak uygulamaya yönelik şu öneriler sunulabilir:

- Öğrencilerin ilgi, istek ve beklentileri doğrultusunda farklı düzey ve yaş gruplarına yönelik, temel dil becerilerini geliştiren yapılandırılmış eğitsel oyunlar geliştirilebilir.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında hazırlanacak öğretim programlarında eğitsel oyunlara yer verilebilir.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik hazırlanacak ders kitaplarında eğitsel oyunlara yer verilebilir.
- Eğitsel oyunlarda kullanılmak üzere öğrencinin ilgisini çekebilecek, bağımsız öğrenmelerini destekleyebilecek materyaller hazırlanabilir.
- Teknolojinin her tarafı kuşattığı bu çağın insan hayatındaki yeri göz önünde bulundurularak, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere bilgisayar destekli, internet tabanlı eğitsel oyunlar geliştirilebilir.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımı ile ilgili eğiticinin eğitimi programları düzenlenebilir veya bu alanda yapılan eğiticinin eğitimi sertifika programlarına yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımı ile ilgili dersler konulabilir.

Araştırmanın bulgularına bağlı olarak araştırmacılara yönelik şu öneriler sunulabilir:

- Bu araştırma, 8-12 yaş grubu ve başlangıç (A1) düzeyine yönelik kazanımlarla sınırlıdır. Araştırmacılar farklı yaş grupları ve düzeylerde eğitsel oyunların kullanımıyla ilgili araştırma yapabilir ve ulaştığı sonuçları bu araştırmayla karşılaştırılabilir.
- Bu araştırmada, eğitsel oyunların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kazanımlara ulaşmada, öğrencinin başarısına, derse karşı tutumuna ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi incelenmiştir. Kaygı, güdülenme ve özgüven gibi değişkenler dikkate alınarak yeni çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımı ile ilgili öğrenci görüşleri alınmıştır. Farklı diller de dâhil olmak üzere yabancı dil öğretiminde eğitsel oyunların kullanımı ile ilgili öğretmen görüşleri alınabilir ve karşılaştırılabilir.

- Dil öğretimi üzerine çalışmalar yapan ulusal ve uluslararası resmî kurumlar ve sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği içerisinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımı ile ilgili projeler yapılabilir.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenciyi merkeze alan, öğrencilerin dilsel, zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştiren farklı yöntem ve tekniklerle ilgili araştırmalar yapılabilir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar, aralarında çıkar çatışması bulunmadığını ve tüm araştırmacıların çalışmaya katkı sunduğunu beyan etmiştir. Yazarlar, tüm etik kurallara uyduklarını bildirmiştir.

Kaynakça

- Al Khudhur, M. (2016). *Yapım eklerinin öğretiminde eğitsel oyun temelli bir model önerisi: Kerkük Türkmenleri örnekleme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Al Neyadi, O. S. (2007). *The effects of using games to reinforce vocabulary learning*. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.696.2297&rep=rep1&type=pdf> adresinden 10.05.2019 tarihinde alındı.
- Al Zangana, A. F. A. (2018). *Eğitsel oyunların ve cinsiyetin yabancı dil öğrenenler olarak beş yaşındaki üzerine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Âlemi, M. (2010). Educational games as a vehicle to teaching vocabulary. *Modern Journal of Applied Linguistics*, 2(6), 425-438.
- Arıcı, B. (2017). *Eğitsel oyunların Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe öğrenme başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Ataöver, S. (2005). *Ergenlere oyunlarla İngilizce dil bilgisi öğretimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Avrupa Konseyi. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Avrupa Konseyi. (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> adresinden 10.05.2019 tarihinde alındı.
- Baştuğ, S. D. (2015). *Eğitsel oyunlarla desteklenen dikte etkinliklerinin öğrencilerin dikte becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Bumpass, F. Y. (1963). *Teaching young students English as a foreign language*. American Book Company.
- Chou, M. (2012). Assessing English vocabulary and enhancing young English as a foreign language (EFL) learners' motivation through games, songs and stories. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 42(3), 284-297. <https://doi.org/10.1080/03004279.2012.680899>
- Demirel, Ö. (2011). *Yabancı dil öğretimi*. Pegem Akademi.
- Dervişoğulları, N. (2008). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretilen sınıflarda oyunlarla sözcük öğretimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

- Erdem, İ., & Aycan, E. (2017). Dil öğretiminde oyunun yeri ve uygulama basamakları. H. Develi, C. Yıldız, M. Balcı, İ. Gültekin ve D. Melanlıoğlu (Editörler), *Uygulamalı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı* (s. 361-392) içinde. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Erol, S. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımı* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Gedik, M. (2012). *Ortaokul ikinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların başarı ve kalıcılığa etkileri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Göçer, A., & Moğul, S. (2011), Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies*, 6(3), 797-810.
- Gömleksiz, M. N. (2005). Oyun ile İngilizce öğretiminin uygulanması ve öğrenci başarısına etkisi. *Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 179-195.
- Gülsoy, T. (2013). *6. sınıf öğrencilerinin kelime hazinesinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Üniversitesi.
- Işık, İ. (2016). *İlkokul 3. sınıf öğrencilerine eğitsel oyunlar ile İngilizce kelime öğretiminin akademik başarıya etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Kara, M. (2010). Oyunlarla yabancılara Türkçe öğretimi. *Türklük Bilimi Araştırma Dergisi (TÜBAR)*, 27, 407-421.
- Larsen Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press.
- Lee, S. K. (1995). Creative games for the language class. *Forum*, 33(1), 35-48.
- Lee, W. R. (1986). *Language teaching games and contests*. Oxford University Press.
- Mubaslat, M. M. (2012). *The effect of using educational games on the students' achievement in English language for the primary stage*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529467.pdf> adresinden 25.05.2019 tarihinde alındı.
- Özbal, B. (2009). *İlköğretim okullarındaki yabancı dil öğretiminde eğitsel oyunların yeri ve önemi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Özdamar, K. (2013). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Nisan Kitabevi.
- Şenergüç, G. (2007). *Yetişkinlere kelime öğretiminde oyunların kullanımı* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Simpson, A. (2015). *Using games in the language classroom*. <http://research.sabanciuniv.edu/26774/1/using-games-in-the-language-classroom.pdf> adresinden 23.05.2019 tarihinde alındı.
- Taheri, M. (2014). The effect of using language games on vocabulary retention of Iranian elementary EFL learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(3), 544-549. <https://doi.org/10.4304/jltr.5.3.544-549>
- Taşpınar, M. (2012). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. Elhan Kitap Yayın Dağıtım. <https://doi.org/10.14527/9786052411032>

- Uberman, A. (1998). The use of games for vocabulary presentation and revision. *English Teaching Forum*, 36(1), 20-27.
- Varan, S. (2017). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin zihinsel sözlüğünü geliştirmede eğitsel oyunların etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi.
- Vardar, Berke (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. Multilingual.
- Wright, A., Betteridge, D., & Buckby, M. (2006). *Games for language learning*. Cambridge University Press.

Extended Abstract

Recently, the interest and need for Turkish has increased due to factors such as tourism, trade and education, especially migration; Important studies have been carried out in the field of teaching / learning Turkish as a foreign language. In this process, individuals with different mother tongue, age group and characteristics faced some problems while learning Turkish, and the methods and techniques used in teaching Turkish as a foreign language were questioned. As a result of this inquiry, it was focused on student-centered, communication-based teaching methods and techniques that take into account individual differences and enable permanent learning by enabling the use of basic skills.

Ensuring permanent learning by using basic skills in language teaching is not an easy process for the student. In order for the student to be successful in this process, it must be interested in learning, make an effort and continue this effort for a long time. In this context, educational games are indispensable activities that motivate students and help them by creating intensive and meaningful learning environments (Wright, Betteridge & Buckby, 2006: 2; Lee, 1995: 35). In this context, the aim of the study was determined as determining the effect of educational games on students' achievement in teaching Turkish as a foreign language, their attitude towards the lesson and the permanence of the learned.

A quasi-experimental design with paired pretest-posttest control group was used in the study. In the paired pre-test-post-test control group model, there are two groups, one of which is experimental group and the other is control group, formed by matching. In the matching process, variables such as age and gender to be used in the study are also considered along with the success score. Matched individuals are randomly assigned to the control and experimental groups. Measurements are made before and after the experimental procedure in both groups (Fraenkel & Wallen, 2006). During the research process, for 5 weeks, the experimental and control groups, who were at the beginner level, were informed firstly by presentation, since they encountered new information for the first time, then the experimental group was taught with educational games and the control group with traditional methods and techniques. Before and after the application, the "Beginner (A1) Level Turkish Proficiency Exam" and "Attitude Scale for Children Learning Turkish as a Foreign Language" developed by Erol (2019) were applied to the students who formed the study group. 4 weeks after the end of the application, the retention test was applied.

The study group of the study consisted of Syrian students aged 8-12 who learned Turkish as a foreign language at the beginning (A1) level in Adıyaman Public Education Center in the 2018-2019 academic year. In the study, no statistically significant difference was found between the pre-test success scores of the experimental and control group students, which were formed by matching before the application. In the post-test applied after teaching the experimental group with educational games and the control group with traditional methods and techniques, it was determined that there was a significant difference between the average score of the experimental group and the average score of the control group, and this difference was statistically significant. This significant difference in favor of the experimental group reveals that teaching with educational games is more successful than traditional teaching in achieving gains in teaching Turkish as a foreign language. In the retention test performed 4 weeks after the completion of the application process, it was determined that the average score of the experimental group was higher than the average score of the control group and this difference was statistically significant in favor of the experimental group. In this case, it was concluded that educational games used in teaching Turkish as a foreign language are more effective on the retention of what is learned than traditional teaching.

Regarding the effect of the use of educational games in teaching Turkish as a foreign language on student attitude, there was no significant difference between the attitude scores of the experimental and control groups in the pre-application performed before the application, and a statistically significant difference in the attitude scores of the experimental and control groups in the final application after the experimental process. It has been determined. In the pre-application, it was determined that the experimental and control group students' attitude scores towards learning Turkish as a foreign language were close to each other, but in the final application after the experimental process, the experimental group students had higher attitude scores than the control group students. In this context, it has been concluded that teaching with educational games positively affects the attitude towards learning Turkish as a foreign language and is more effective than traditional teaching.

Ders Kitabı Yazarlarının Görüşlerine Göre Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Efecan Karagöl*, Berker Kurt**

Makale Geliş Tarihi: 28/12/2020

Makale Kabul Tarihi: 27/01/2021

DOI: 10.35675/befdergi.850653

Öz

Bu araştırmanın amacı ders kitabı yazarlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Araştırmanın alt problemleri; müfredat, beceri, dil bilgisi ve söz varlığı öğretimine ilişkin yazarların görüşlerini ortaya koyacak biçimde oluşturulmuştur. Nitel olarak tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında ders kitabı yazarlığı yapmış on üç katılımcı teşkil etmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir ve içerik analizi tekniği ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda ortak müfredatın olması, bütünlük beceri öğretiminin yapılması, dil bilgisi öğretiminin metin ve beceri temelli olması, söz varlığı öğretiminin daha çok kelimenin anlamını tahmin etme stratejisine dayalı yapılması gibi tespitler elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ders kitabı yazarı, dil becerileri, müfredat, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi

Teaching Turkish as a Foreign Language According to the Views of Textbook Authors


Abstract

The aim of this research is to determine the opinions of textbook authors on teaching Turkish as a foreign language. The sub-problems of the research reveal the opinions of the authors on teaching curriculum, skills, grammar and vocabulary. The research is qualitatively designed. The study group of the research consists of thirteen participants who are textbook authors in the field of teaching Turkish as a foreign language. The data were obtained using a semi-structured interview form. Content analysis technique was used for data analysis. As a result of the research, it was determined that there is a common curriculum, integrated skills teaching, grammar teaching is text and skill based, vocabulary teaching is based on the strategy of guessing the meaning of the word.

Keywords: Curriculum, language skills, teaching Turkish as a foreign language, textbook author

Giriş

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanını teori ve uygulama olarak ikiye ayırmak mümkündür. Teori alanı; müfredat, yöntem, yaklaşım, teknik ve stratejiler gibi bilgileri üretmek veya var olan bilgiler üzerine inceleme, uyarılma ve

* Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak, Türkiye, efcankaragol@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0331-8009 

** Akdeniz Üniversitesi, Antalya, Türkiye, berkerakdeniz@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4788-0909



karşılaştırmalar yapmak gibi bilimsel bilgi amacı taşır. Mevcut bilgilerin hedef kitle ile buluşması veya buluşturulması da uygulama alanını ihtiva eder. Bu yönüyle teori ile uygulama birbirini besleyen alanlardır. Uluslararası öğrencilere Türkçe dil becerilerinin kazandırılması sürecine dâhil olan her paydaşın (öğretmen, ders kitabı yazarı, müfredat yazarı) teori ve uygulama bilgisine sahip olması gerekir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında özellikle çeşitli resmî kurumlar bünyesinde ders kitabı yazarlığı yapan paydaşların teori ve uygulama bilgisine sahip olduğu düşünülebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi; öğrencilerin -dil becerileri olarak bilinen- dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında iletişim becerilerini kazanmasını hedefler. Bu hedefin gerçekleşmesi için öğrenci, öğretmen, ders kitabı ve müfredat başta olmak üzere çeşitli etkenlerin var olması gerekir. Belirtilen etkenlerin içinde ders kitabı yazarları diğerlerinden birçok yönüyle ayrılır. Öncelikle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında ders kitabı yazarlığı yapanların bir kısmı uluslararası öğrencilere Türkçe öğretme tecrübesine sahiptir. Ayrıca kitap yazımı öncesinde ve sırasında esas alınan müfredatın ilkelerini uygulamaktadır. Diğer bir deyişle müfredatın yazılı ilkelerini ders kitabını oluşturma aşamasında üretime dönüştürmektedir. Bunun yanı sıra yazılan kitapların sınıf içinde uygulamasını yaptıklarından kitaba yönelik eleştirel bakış açısına sahip olabilmektedir. Belirtilen nedenlerden dolayı ders kitabı yazarlarının düşünceleri yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı açısından dikkate değerdir.

Yeni ve hızlı bir gelişim göstermekte olan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanının durumu, eksikleri ve ihtiyaçları üzerine birçok bilimsel çalışma yapılmıştır. Literatürde müfredat, yaklaşım, yöntem, teknik ve stratejiler, ders araç gereçleri, ölçme ve değerlendirme ile dil becerileri gibi konular gerek kendi özellikleri veya işlevleri gerekse alana dâhil olan araştırmacı, öğretici/öğretmen/okutman, öğretmen adayı ve öğrenci gibi farklı paydaşların görüşleri çerçevesinde incelemeye tabi tutulmuştur (Alyılmaz & Şengül, 2017; Aydın, 2015; Balcı & Dünder, 2017; Balcı & Melanlıoğlu, 2016; Balcı & Melanlıoğlu, 2020; Başkan & Ustabulut 2020; Başutku, 2018; Boylu & Çangal, 2015; Çerçi, 2018; Demirel, 1989; Deniz & Çekici, 2019; Derman, 2010; Elemen, 2018; Göçen, 2019; Göçer, 2009; Güler, 2012; İşcan, 2011; Jeon, 2017; Kan, Sülüoğlu & Demirel, 2013; Karababa, 2009; Karababa, 2010; Karagöl, 2020a; Karagöl 2020b; Kaya & Kardaş, 2020; Koçer, 2013; Korkmaz, 2018; Kurt, 2020; Kurt, Direkci & Caner, 2018; Kurudayıoğlu & Sapmaz, 2016; Maden & Dincel, 2017; Memiş, 2019; Mete 2012a; Mete, 2012b; Mete & Gürsoy 2013; Öztürk & Alan, 2019; Sallabaş, 2012; Sevim & Abukan, 2020; Şahbaz & Çevik, 2018; Şimşek, 2017; Tabak & Göçer, 2017; Tüm, 2020; Ustabulut & Kara, 2019; Ustabulut & Keskin 2020; Ülper, Çetinkaya & Bayat, 2016; Yaylı & Yaylı, 2018). Belirtilen çalışmalarda genellikle öğretmen, öğrenci görüşleri ve materyal incelemeleri yoğunluk kazanırken alanın işleyişinde önemli bir yere sahip olan ders kitabı yazarlarının bilimsel araştırmalarda ihmal edildiği görülmektedir. Oysa ders kitabı yazarları -daha önce ifade edildiği gibi- sadece eser ortaya koyan değil, aynı zamanda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanının bağlantılarını sağlayan önemli bir paydaştır. Ders kitabı yazarları, ürettikleri ders kitaplarında güncel/geçerli teorik bilgiyi işlevsel biçimde uygulama görevini yerine getirmesi nedeniyle teori ve uygulama alanının her ikisine de hâkim olma sorumluluğuna

sahiptir. Bu yönüyle ders kitabı yazarları, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanının mevcut durumu, gelişimi ve ihtiyaçlarını tespit edebilecek bilgi birikimine ayrıca görüşleriyle alana yön verebilecek bir niteliğe sahiptir. Belirtilen eksiklik ve gereklilikten hareketle araştırmanın amacı ders kitabı yazarlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaca yönelik ayrıntılı incelemeler yapmak amacıyla aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir:

1. Yazarlar, ders kitabını oluştururken hangi müfredatı/müfredatları kullanmıştır?
2. Yazarlara göre ideal bir yabancı dil olarak Türkçe öğretimi müfredatı nasıl olmalıdır?
3. Yazarlar, çeşitli kurumların birbirinden farklı müfredata sahip olmasını nasıl değerlendirmektedir?
4. Yazarlara göre ideal bir dinleme/izleme becerisi öğretimi nasıl olmalıdır/neleri içermelidir?
5. Yazarlara göre ideal bir konuşma becerisi öğretimi nasıl olmalıdır/neleri içermelidir?
6. Yazarlara göre ideal bir okuma becerisi öğretimi nasıl olmalıdır/neleri içermelidir?
7. Yazarlara göre ideal bir yazma becerisi öğretimi nasıl olmalıdır/neleri içermelidir?
8. Yazarların dil bilgisi öğretimi hakkında düşünceleri nelerdir?
9. Yazarlara göre söz varlığı öğretimi nasıl yapılmalıdır? Söz varlığı öğretiminde hangi stratejiler kullanılmalıdır?

Ders kitabı yazarlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına ilişkin görüşlerini ortaya koyması bakımından araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma resmî kurumların ürettiği ders kitaplarının yazarları ile sınırlandırılmıştır. Özel yayınevlerince yayımlanan kaynak kitapların yazarları araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Yöntem

Bu başlık altında araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analiziyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitabı yazarlarının alana ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla yapılan bu araştırma nitel olarak tasarlanmıştır. Seggie ve Bayyurt'un (2015, s. 16) ifade ettiği gibi "Nitel araştırma, nicel araştırmaların aksine, gelişen ve değişen dünyanın ve oluşan yeni anlayışların ve beraberinde gelen sorun ve mücadelelerin detaylı bir şekilde anlaşılmasına olanak sağlar." Nitel araştırmalarda birtakım araştırma desenleri mevcuttur. Eylem araştırması, fenomenoloji, durum çalışması, etnografya, anlatı araştırması ve gömülü teori nitel araştırmaların desenlerindedir (Saban & Ersoy, 2019). Bu araştırmanın deseni durum çalışmasıdır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitabı yazarları teşkil etmektedir. Araştırma dâhilinde on üç yazarla görüşülmüştür. Yazarlara ait özellikler Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1.

Katılımcıların Özellikleri

Katılımcılar	Kıdem Yılı	Eğitim Durumu
1. Yazar	22	Doktora
2. Yazar	10	Yüksek Lisans
3. Yazar	11	Yüksek Lisans
4. Yazar	9	Lisans
5. Yazar	8	Doktora
6. Yazar	5	Yüksek Lisans
7. Yazar	11	Yüksek Lisans
8. Yazar	12	Yüksek Lisans
9. Yazar	8	Yüksek Lisans
10. Yazar	8	Yüksek Lisans
11. Yazar	9	Yüksek Lisans
12. Yazar	10	Doktora

Tablo 1 katılımcılara ait bilgileri içermektedir. Katılımcıların kıdem yılı 5-22 yıl arasında değişmektedir. Sekiz katılımcı yüksek lisans, dört katılımcı doktora ve bir katılımcı lisans mezunudur. Ayrıca çalışma grubunu oluşturan yazarlar TÖMER’lerde aktif olarak ders verme tecrübesine sahiptir.

Araştırmanın katılımcı sayısı on üç ile sınırlandırılmıştır. Çünkü Yıldırım ve Şimşek’in (2008, s. 115) belirttiği üzere araştırmaya katılanlardan toplanacak verinin miktarı arttıkça örnekleme dâhil edilmesi gereken bireylerin sayısı azalmaktadır. Bu araştırmada ulaşılan veriler fazla olduğu için (bk. Verilerin Toplanması) belirtilen sayıda yazar ile görüşülmüştür. Araştırma için Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan gerekli etik kurul izni alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Literatürün taranmasıyla “müfredat”, “beceriler”, “dil bilgisi” ve “söz varlığı” temaları doğrultusunda sorular oluşturulmuştur. Bu sorulardan hareketle oluşturulan “Ders Kitabı Yazarlarının Görüşlerine Göre Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi” başlıklı form üç alan uzmanına gönderilmiştir. Ardından üç yazarla pilot uygulama yapılmıştır. Alan uzmanlarından gelen dönütler ile pilot uygulamalardan sonra yapılan düzenlemeler neticesinde görüşme sorularının son hâli ortaya çıkmıştır.

COVID-19 sebebiyle katılımcılarla yüz yüze görüşme gerçekleştirilememiştir. Görüşme, Zoom programıyla yapılmıştır. Görüşme sürelerine Tablo 2’de yer verilmiştir:

Tablo 2.
Katılımcılarla Görüşme Süreleri

Katılımcılar	Görüşme Süreleri
1. Yazar	44 dakika 12 saniye
2. Yazar	47 dakika 28 saniye
3. Yazar	51 dakika 38 saniye
4. Yazar	28 dakika 34 saniye
5. Yazar	44 dakika 3 saniye
6. Yazar	39 dakika 39 saniye
7. Yazar	38 dakika 32 saniye
8. Yazar	34 dakika 41 saniye
9. Yazar	30 dakika 20 saniye
10. Yazar	38 dakika 53 saniye
11. Yazar	39 dakika 56 saniye
12. Yazar	52 dakika 49 saniye
13. Yazar	42 dakika 11 saniye

Yazarlarla yapılan görüşme Microsoft Office Word programında Times New Roman yazı karakteri, 12 punto, 2,5 cm sayfa kenar boşlukları ve 1,5 satır aralığıyla yazıya aktarılmıştır. 117 sayfadan oluşan 44194 kelimelik veri elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Nitel olarak tasarlanmış araştırmalarda verileri analiz etmek için söylem analizi, betimsel analiz ve içerik analizi gibi tekniklerden yararlanılır. Bu araştırmada içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

İçerik analizinde temel amaç, metinden elde edilen verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmaktır. Söz konusu kavramlar, araştırmacıyı temalara ulaştırır. Bu temalar sayesinde olgular düzenlenir ve anlaşılır hâle getirilir (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 227). Ayrıca Büyüköztürk vd.nin (2008, s. 266) belirttiği gibi “Sayısallaştırma/sayma içerik analizinin önemli özelliklerinden biridir. Uygun kategoride yer alan her birim her seferinde sayılır. Kodlama sürecinin en son ürünü sayılar olmalıdır. Belli kelimelerin, ifadelerin, sembollerin, resimlerin kısacası açık olarak kodlanabilecek birimlerin sıklığının belirlenmesinde sayılar kullanılır.”

Araştırmanın alt problem cümleleri, verilerin toplanmasına yön vermiştir. Bu nedenle araştırmada tümdengelsel içerik analizine başvurulmuştur. Araştırmadaki temalar araştırma sürecinin başında belirlenmiştir. Araştırmanın kategori ve kodlarına analiz sürecinde ulaşılmıştır. Aşağıda araştırmanın tema ve kategorilerine yer verilmiştir:

Tablo 3.
Araştırmanın Tema ve Kategorileri

Temalar	Kategoriler
Program	Kitap yazımında kullanılan müfredat/müfredatlar İdeal bir müfredatın özellikleri Çeşitli kurumların birbirinden farklı müfredatlarının olması
Dil Becerileri	Dinleme/izleme becerisinin öğretimi Konuşma becerisinin öğretimi Okuma becerisinin öğretimi

Dil Bilgisi	Yazma Becerisinin öğretimi
Söz Varlığı	Dil bilgisi konularının öğretimi
	Söz varlığı öğretimi

Tablo 3'te görüldüğü üzere araştırmada 4 tema ve 9 kategori vardır. Katılımcılardan görüşme yoluyla elde edilen veriler birkaç defa okunarak kodlar çıkarılmıştır. Veri analizinin güvenilirliği için her iki araştırmacı ayrı ayrı kodlama yapmış ve kodlar arasında uyum olduğu görülmüştür. Bu uyumun tespitinde Miles ve Huberman (2015) formülünden yararlanılmıştır. Uyum yüzdesi ,87 olarak bulunmuştur. Bu uyumun %70'ten yüksek olması gerektiği (Tavşancıl & Aslan, 2001) için araştırmada yapılan içerik analizi güvenilir kabul edilmiştir.

Araştırmada ulaşılan tema, kategori ve kodlara “Bulgular” bölümünde tablolaştırılarak yer verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerinden hareketle ulaşılan bulgulara yer verilmiştir:

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 4.

Ders Kitabı Yazarlarının Yararlandığı Müfredatlar

No.	Esas Alınan Müfredat	Yazarlar	f	%
1.	Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 12, 13,	10	%76,92
2.	Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı	8, 9, 10, 11	4	%30,76
3.	Yunus Emre Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı	9, 10	2	%15,38

Tablo 4'te yazarların uluslararası öğrencilere ders kitabı yazım aşamasında yararlandıkları müfredatlara yer verilmiştir. En çok başvuru alan müfredatın Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (AOÖÇ) olduğu görülmektedir (f=10). Türkiye Maarif Vakfı'nın (TMV) hazırlanan 2019 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'nın (YDOTÖP-2019) (f=4) ve Yunus Emre Enstitüsüne ait müfredatının (f=2) AOÖÇ'yi takip ettiği anlaşılmaktadır.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 5.

Ders Kitabı Yazarlarının Görüşlerine Göre İdeal Bir Müfredatın Özellikleri

No.	İdeal Bir Müfredatın Özellikleri	Yazarlar	f	%
1.	Öğrencilerin yaş düzeylerine uygun müfredat olmalıdır.	1, 6, 7, 8, 12	5	%38,46
2.	Öğrencilerin dil öğrenme amaçlarına (ihtiyaçlarına) göre farklı programlar olmalıdır.	1, 5, 6, 7, 12	5	%38,46
3.	Dört dil becerisini geliştiren bir program olmalıdır.	2, 4, 5, 11	4	%30,76
4.	Her kur seviyesinin altında beceriler ve becerilerin yeterliliklerine (kazanımlarına) yer verilmelidir.	8, 10, 13	3	%23,07
5.	Becerilerle beraber dil bilgisi yapılarına da yer verilmelidir.	2, 3, 13	3	%23,07
6.	Seviyelere göre söz varlığı sıklıklarına yer vermelidir.	8, 13	2	%15,38
7.	Ölçme-değerlendirme açısından yol gösterici olmalıdır.	5, 10	2	%15,38
8.	Öğrenci merkezli/öğrenciyi etkin kılan bir program olmalıdır.	10, 11	2	%15,38
9.	Öğrencilerin hazırlanmış olmalarına (kur seviyelerine) göre ayrı ayrı tasarlanmış olmalıdır.	1	1	%7,69

10.	Strateji, yöntem ve teknik hususlarında yol gösterici olmalıdır.	10	1	%7,69
11.	Öğrencilerin bir an önce konuşmasını sağlayacak bir program olmalıdır.	11	1	%7,69
12.	Müfredatlar kurumdan kuruma değişmemelidir.	7	1	%7,69
13.	Müfredat, Türkçenin yurt içinde veya yurt dışında öğretilme durumuna göre hazırlanmalıdır.	12	1	%7,69
14.	Etkinlik örnekleri içermelidir.	9	1	%7,69

Tablo 5, “İdeal Bir Müfredatın Özellikleri” temasına ilişkin ulaşılan 14 farklı kodu göstermektedir. Öğrencilerin “yaş düzeyi” ve “dil öğrenme amaçları” (f=5) kodlarına eşit sıklıkta yer verilmiştir. Ardından sırasıyla “dört dil becerisini geliştirme” (f=4), “kur seviyelerinin altında beceriler ve becerilerin yeterliliklerine (kazanımlarına) yer verme” (f=3), “becerilerle beraber dil bilgisine yer verme” (f=3), “seviyelere göre söz varlığı sıklıklarına yer verme” (f=2), “ölçme-değerlendirmede yönlendirme” (f=2), “öğrenciyi etkin kılma” (f=2), öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerini dikkate alma” (f= 1), “strateji, yöntem ve tekniğe yer verme” (f=1), “konuşma becerisini hızlıca geliştirme” (f=1), “kurumlar arasında tek müfredat olması” (f=1), “yurt içinde/yurt dışındaki uluslararası öğrenciler için Türkçe öğretimine uygun müfredat” (f=1) ve “etkinlik örnekleri” (f=1) kodlarına ulaşılmıştır. Aşağıda yazar görüşlerinden örneklere yer verilmiştir:

Yetişkinler için, çocuklar için ayrı programların olması gerektiğini düşünüyorum. Aynı zamanda üniversite okuyacak yetişkinler için ayrı, mesela Türkçeyi iş ortamında kullanacaklar için ayrı hani bir mesleki Türkçe programı ile genel Türkçe programının birbirinden ayrılması gerektiğinden yanayım. (1. Yazar)

Hedef kitle farklı ve Türkçeyi biz ikinci dil olarak mı öğretiyoruz, yabancı dil olarak mı öğretiyoruz? Yani bunun da iyi bilinmesi gerektiğini düşünüyorum. Dolayısıyla hedef kitle ve Türkçenin nasıl bir ortamda öğretildiği Türkiye’de mi öğretiyoruz, yurtdışında mı öğretiyoruz? (12. Yazar)

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 6.

Farklı Kurumlara Ait Müfredatların Olması

No.	Farklı Kurumlara Ait Müfredatların Olması	Yazarlar	f	%
1.	Farklı programlar olması öğrencilerin seviyelerinde kurumlar arası farklılık doğurmaktadır.	1, 2, 4, 5, 6, 10, 12	7	%53,84
2.	Ortak bir müfredat olmalıdır.	1, 2, 6, 7, 9	5	%38,46
3.	Farklılığın olması sorun oluşturmamaktadır/zenginliktir.	3, 4, 8, 11, 13	5	%38,46
4.	Farklı müfredatlar olması tek merkezden sınav yapılmasını engellemektedir.	1	1	%7,69

Yukarıdaki tabloda farklı kurumlara/TÖMER’lere ait yabancı dil olarak Türkçe öğretimi müfredatının olması hakkında ders kitabı yazarlarının görüşleri yer almaktadır. En çok “farklı programların kurumlar arası farklılığa neden olduğu” (f=7) görüşü ifade edilmiştir. Eşit miktarda görüş (f=5) birbirine zıt biçimde “ortak bir müfredatın gerekliliği”ni ve “farklı müfredatların zenginlik olduğu”nu vurgulamaktadır. Bir yazar ise farklı müfredatların tek merkezden sınav yapılmasını engellediğini ifade etmiştir. Aşağıda yazar görüşlerinden örneklere yer verilmiştir:

Biraz çok başlılık gibi olabiliyor gerçekten de. Gerçekten bir standart oluşmalı bence. Türkçenin kuralları okuldan okula, kurumdan kuruma değişmiyor. Kaynaktan kaynağa değişmiyor. Kuralları belli, yazımı belli, grameri belli. (7. Yazar)

Program tek olmadığı için birliktelik sağlanamıyor. Ortak bir program olmadığı için elimizde kitaplar farklılaşıyor, ders işleme teknikleri farklılaşıyor, yetişen öğrenci bile farklılaşıyor. (10. Yazar)

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 7.

Ders Kitabı Yazarlarının Dinleme Becerisinin Öğretimi Hakkındaki Görüşleri

No.	Dinleme Becerisinin Öğretimi	Yazarlar	f	%
1.	Dinleme öncesi, sırası ve sonrası etkinlikler olmalıdır.	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 13	8	%61,53
2.	Günlük yaşamla ilgili (doğal) dinleme metinlerine yer verilmelidir.	5, 6, 7, 10, 11, 12	6	%46,15
3.	Dinleme metinleri kaliteli biçimde seslendirilmelidir.	1, 6, 8, 10	4	%30,76
4.	Dinleme etkinlikleri kısa cevaplı sorulardan oluşmalıdır.	1, 2, 8	3	%23,07
5.	Dinleme metinleri günlük hayata yakın biçimde seslendirilmelidir.	5, 7, 8	3	%23,07
6.	Dinlemenin yanı sıra izlemeye de yer verilmelidir.	1, 3	2	%15,38
7.	Uygun bir ortam (mekân, teknik araçlar) olmalıdır.	11, 13	2	%15,38
8.	Dinleme metinlerinin kelime sayıları seviyelere göre belirlenmelidir.	1	1	%7,69
9.	Öğrenciler dinleme metinlerinden hareketle bir şeyler üretebilmelidir.	10	1	%7,69
10.	Günlük hayatta sık kullanılan kelimeleri içeren dinleme metinleri olmalıdır.	11	1	%7,69
11.	Dinleme metinlerinde öğrencilerin bilmediği kelimelere çok fazla yer verilmemelidir.	11	1	%7,69
12.	Dinleme becerisi, öğretmenin dinlenilmesi esasına dayanarak yapılmalıdır.	12	1	%7,69
13.	Diğer becerilerde kullanılan kelime kadrosunu tekrar etmeye dayalı dinleme becerisi öğretimi yapılmalıdır.	13	1	%7,69
14.	Dinleme metinleri kısa olmalıdır.	13	1	%7,69
15.	Dinleme becerisiyle birlikte not alma teknikleri de öğretilmelidir.	5	1	%7,69
16.	Dinleme/izleme metinleri ve etkinlikleri kazanım odaklı olmalıdır.	13	1	%7,69

Verilen tabloda yazarların dinleme becerisinin öğretimine yönelik görüşleri yer almaktadır. Sekiz yazar dinleme öncesi, sırası ve sonrası etkinlikler olarak bilinen dinleme stratejilerinin olması gerektiğini ifade etmiştir. Altı yazar ise dinleme metinlerinin günlük yaşamla ilgili olması gerektiğini belirtmiştir. Dinleme metinlerinin kaliteli seslendirilmesini dört yazar dile getirmiştir. Üçer yazar etkinliklerin kısa cevaplı olmasını ve metin seslendirmesinin günlük hayata uygun olmasını ifade etmiştir. “Dinlemenin yanı sıra izlemeye yer verilmesi” (f=2), “dinleme için uygun ortamın olması” (f=2), “dinleme metinlerinin kelime sayılarının seviyelere göre belirlenmesi” (f=1), “dinleme metinlerinin öğrencileri üretmeye yönlendirmesi” (f=1), “metinlerin günlük hayatta sık kullanılan kelimeleri içermesi” (f=1), “metinlerin bilinmeyen kelimelere çok yer vermemesi” (f=1), “dinleme metinlerini öğretmenin seslendirmesi” (f=1), “diğer becerilerde öğrenilen kelime kadrosunu tekrar etmesi” (f=1), “metinlerin kısa olması” (f=1), “not alma

tekniklerinin öğretilmesi” (f=1), “metin ve etkinliklerin kazanım odaklı olması” (f=1) ders kitabı yazarlarının görüşlerinden ulaşılan diğer verilerdir. Aşağıda yazar görüşlerinden örneklere yer verilmiştir:

Bir metin hâlinde önümüze gelen metni seslendirirken konuşma dilinde ana dili konuşurları nasıl telaffuz ediyorsa öyle edilmesi gerektiğini düşünüyorum. ‘Geleceğim, yapacağım’ değil de ‘gelicem, yapıcım’ şeklinde telaffuz edilmeli. Doğal metnin oluşturulmasında da sunulmasında da doğal anadili konuşuru gibi sunulmasından yanayım. Bu çok önemli bence. Çünkü sınıfın dışındaki hayatına yardımcı olmaya, hizmet etmeye çalışıyorsak oradaki gibi sunmalıyız bence bir materyalimizi. (7. Yazar)

Dinleme becerisini gerçekleştirirken öğrencilerin dikkatli olmalarını ortamın sessizliğinin öğretmen tarafından ayarlanmasının gerektiğini düşünüyorum. Eğer ortamda normal dinlemenin haricinde farklı sesler bulunursa bu dinlemeyi etkileyecek. Aynı zamanda dinlemeyi etkilediği için öğrenmeyi de etkileyecektir. (11. Yazar)

Seslendirme yapacak insanların doğal, akıcı, hani otantik olması çok önemli. Çünkü hani biz dinlemeleri verdik ses kayıtları geldi, bakıyoruz robotik bir konuşma var. Biz Türkçede böyle robotik bir konuşmayla öğrencilere Türkçe öğretmiyoruz ya da böyle bir Türkçeyle hiçbir yerde karşılaşmayacaklar. (13. Yazar)

Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 8.

Ders Kitabı Yazarlarının Konuşma Becerisinin Öğretimi Hakkındaki Görüşleri

No.	Konuşma Becerisinin Öğretimi	Yazarlar	f	
1.	Konuşma etkinliklerinde yönergeler (alt sorular) olmalıdır.	1, 2, 5, 6, 8, 9, 12, 13	8	%61,53
2.	Konuşma stratejilerine yer verilmelidir.	1, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13	8	%61,53
3.	Sözlü anlatımın yanı sıra karşılıklı konuşma etkinliklerine de yer verilmelidir.	1, 2, 4, 6, 8, 13	6	%46,15
4.	Konuşma becerisi etkinliklerinde grup çalışmalarına da yer verilmelidir.	3, 7, 8, 13	4	%30,76
5.	Dinleme, konuşma ve yazmaya bir arada (bütünleşik beceri) yer verilmelidir.	1, 4, 13	3	%23,07
6.	Konuşma etkinlikleri ders kitabındaki temayla ilgili olmalıdır.	3, 5, 10	3	%23,07
7.	Öğrencinin ilgisini çekebilecek, yaş ve seviyesine uygun günlük hayatla ilgili konuşma konularına yer verilmelidir.	4, 10, 13	3	%23,07
8.	Öğretmenin hazırlıklı ve örnek olması gerekmektedir.	7, 11, 12	3	%23,07
9.	Konuşma etkinliklerinde öğrenci hassasiyetlerine dikkat edilmelidir.	2, 13	2	%15,38
10.	Konuşma etkinliklerinde öğrencilerin bildikleri kelime kadrosundan hareket edilmelidir.	7, 13	2	%15,38
11.	Sınıf içi uygulamada konuşma becerisine diğer becerilere göre az yer verilmemelidir.	11	1	%7,69
12.	Öğrencinin konuşma yanlışları uygun biçimde düzeltilmelidir.	11	1	%7,69
13.	Konuşma etkinlikleri dil bilgisi yapılarını tekrar amaçlı içermelidir.	6	1	%7,69
14.	Konuşma etkinlikleri kültürel etkileşime uygun olmalıdır.	6	1	%7,69
15.	Telaffuz öğretimine yer verilmelidir.	9	1	%7,69

Tablo 8, yazarların konuşma becerisi öğretimine ilişkin görüşlerini içermektedir. En çok ifade edilen görüş sekizer sıklıkla “konuşma etkinliklerinde yönergelerin olması” ve konuşma stratejilerine yer verilmesi”dir. Bu iki kodu sırasıyla “sözlü anlatımın yanında karşılıklı konuşmaya da yer verilmesi” (f=6), “grup çalışmasına yer verilmesi” (f=4), “bütünleşik beceri öğretimi yapılması” (f=3), “konuşma etkinliklerinin temayla ilgili olması” (f=3), “ilgi çekici ve seviyeye uygun günlük hayat uygulamalarının yapılması” (f=3), “öğretmenin hazırlıklı ve örnek olması” (f=3), “konuşma etkinliklerinde öğrenci hassasiyetlerine dikkat edilmesi (örneğin ailesi hakkında konuşmasının istenmemesi)” (f=2), “öğrencinin bildiği kelime kadrosundan hareket edilmesi” (f=2), “konuşma etkinliklerinin diğer becerilerden az olmaması” (f=1), “konuşma yanlışlarının uygun biçimde düzeltilmesi” (f=1), “dil bilgisi yapılarını tekrar amaçlı içermesi” (f=1), “kültürel etkileşime uygun olması” (f=1) ve “telaffuz öğretimine yer vermesi” (f=1) görüşleri takip etmiştir. Aşağıda yazar görüşlerinden örneklere yer verilmiştir:

Kitaptaki tema neyse öğrencileri de sınıfta konuşturacaksak buna yönelik bir soru sormamız gerekiyor. (5. Yazar)

Öğrenciye durum veriyoruz, bu duruma yönelik ikişerli veya üçerli gruplar hâlinde konuşmasını istiyoruz. Hazırlık yapıyorlar ve bu hazırlığa göre bir konuşma yapıyorlar veya bir tartışma yapabiliyorlar. Münazara yapabiliyorlar. Mesela bir garson diyalogu veya hasta doktor diyalogu veriyoruz. Biriniz hasta biriniz doktor olsun, diyoruz. (8. Yazar)

Bir öğrencinin kültürel bakış açısını, yaşayış tarzını hani din, dil, ırk ayrımı yapmadan onların hassasiyetini incitmeden konuşma etkinlikleri yapılmalı. Etkinlikler siyasi olmamalı, dini içerikli olmamalı. Önce buna dikkat etmemiz lazım. Bazen de oluyor işte ailesi ile ilgili konuşmasını istiyoruz ama annesi yok, babası yok gibi. (13. Yazar)

Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 9.

Ders Kitabı Yazarlarının Okuma Becerisinin Öğretimi Hakkındaki Görüşleri

No.	Okuma Becerisinin Öğretimi	Yazarlar	f	%
1.	Okuma stratejilerine yer verilmelidir.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13	11	%84,61
2.	Okuma metinleri kur seviyelerine ve yaşa uygun olmalıdır.	1, 8, 9, 10	4	%30,76
3.	Öğrencilerin grafik ve tablo okumaları da sağlanmalıdır.	1, 2, 6, 13	4	%30,76
4.	Okuma metinleri öğrenciyi konuşturmaya ve yazmaya (bütünleşik beceri) imkân vermemelidir.	1, 7, 8	3	%23,07
5.	Doğal (otantik) metinlere de yer verilmelidir.	7, 10, 12,	3	%23,07
6.	Temayı, dil bilgisi yapısını ve sözcükleri bir arada barındıracak metinlere yer verilmelidir.	2, 6, 9	3	%23,07
7.	Okuma metinlerinde öğretilmeyen dil bilgisi yapıları olmamalıdır.	5, 6, 8	3	%23,07
8.	Metin altı soruları öğrencilerin yorum yapmasına da imkân vermemelidir.	1, 8	2	%15,38
9.	Okuma metinlerinde öğrencinin bilmediği kelime sayısı çok olmamalıdır.	1	1	%7,69
10.	Okuma metninin konusuna uygun kelime kadrosu da verilmelidir.	12	1	%7,69
11.	Temel seviyede günlük hayatta karşılaşılan uyarı levhaları, yönergeler okuma metni olarak kullanılmalıdır.	13	1	%7,69

12.	Okuma metinleri telaffuz amaçlı farklı öğrencilere okutulmalıdır.	13	1	%7,69
13.	Okuma metinleri sınıf içi etkileşime uygun olmalıdır.	3	1	%7,69

Tablo 9’da okuma becerisinin öğretimi hakkında ders kitabı yazarlarının görüşleri yer almaktadır. “Okuma stratejilerine yer verilmesi” (f=11) en çok ifade edilen görüştür. Dörder yazar “metinlerin kur seviyelerine/yaşa uygunluğu”nu ve “grafik/tablo okumanın gerekliliği”ni belirtmiştir. “Bütünleşik beceri öğretimi” (f=3), “doğal metinlere yer verilmesi” (f=3), “tema, dil bilgisi ve uygun söz varlığını içeren metinlerin olması” (f=3), “metinlerde öğretilmeyen dil bilgisi yapılarının olmaması” (f=3), “metin altı sorularının yorum yapmaya uygun olması” (f=2), “metinlerde bilinmeyen kelime sayısının çok olmaması” (f=1), “metinlere uygun kelime kadrosunun da öğrencilere sunulması” (f=1), “günlük hayatta karşılaşılan levha ve yönergeler yer verilmesi” (f=1), “metinlerin telaffuz amaçlı öğrencilere okutulması” (f=1) ve “metinlerin sınıf içi etkileşime uygun olması” (f=1) yazarların ifade ettiği diğer görüşlerdir. Aşağıda yazar görüşlerinden örnekler yer verilmiştir:

Özellikle bizim kitabımızda biz öğretmediğimiz bir gramerin okuma metinlerinde yer almasını çok doğru bulmadık. (5. Yazar)

Okuma metinlerinde bilimsel verilerden faydalanmaya çalıştık. İşte okuma metinlerinde grafik okunmasını sağladığımız bazı etkinlikler yaptık. Tablolar okumasını istedik ya da işte bir tabloyu, bir okuma metnindeki bilgileri tabloya dökmesini sağladık. (6. Yazar)

Özellikle ilk önce okuma öncesi okuma sırası okuma sonrası etkinliklerimiz oldu. (8. Yazar)

İdeal okuma öğretimi öğrencinin ihtiyaçlarına, öğrenme alışkanlıklarına ve bireysel özelliklerine dikkat edilerek oluşturulmalıdır, diye düşünüyorum. (9. Yazar)

Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 10.

Ders Kitabı Yazarlarının Yazma Becerisinin Öğretimi Hakkındaki Görüşleri

No.	Yazma Becerisinin Öğretimi	Yazarlar	f	%
1.	Yazma becerisi dinleme, konuşma ve okuma becerileriyle bütünleşik olmalıdır.	1, 2, 5, 12,	5	%38,46
2.	Yazma etkinlikleri yönergeler (yönlendirici alt sorular) içermelidir.	1, 3, 8, 9	4	%30,76
3.	Yazma görevleri öncesinde örnekler verilmelidir.	2, 4, 6	3	%23,07
4.	Süreç temelli yazmaya yer verilmelidir.	6, 8, 9	3	%23,07
5.	İş birlikli yazma etkinlikleri yapılmalıdır.	1, 8	2	%15,38
6.	Günlük yaşamla ilgili olabilecek yazma görevleri olmalıdır.	4, 10	2	%15,38
7.	Öğrencinin yazma ödevi öğretmen tarafından kontrol edilip öğrenciye geri bildirim verilmelidir.	11, 12	2	%15,38
8.	Yazma etkinlikleri dil bilgisi yapılarını da içermelidir.	8, 13	2	%15,38
9.	Yazma becerisi etkinlikleri öğrencileri akademik yazmaya yönlendirmelidir.	2, 8	2	%15,38
10.	İmla ve noktalama öğretimi de yapılmalıdır.	10	1	%7,69
11.	Ürün odaklı yazmaya yönelik ev ödevleri verilmelidir.	12	1	%7,69
12.	Öğrencilerin yazı örnekleri sınıf ortamında sergilenmelidir.	12	1	%7,69
13.	Yazma becerisi öğretimi için ayrı bir ders kitabı olmalıdır.	13	1	%7,69
14.	Öğrencilere metni oluşturan paragrafları ve paragrafların içeriğini planlama becerisi öğretilmelidir.	2	1	%7,69
15.	Yazma stratejileri kullanılmalıdır.	6	1	%7,69

16.	Yazma etkinlikleri öğrencinin Türkçe öğrenme amacına uygun olmalıdır.	7	1	%7,69
17.	Öğrenciler, farklı metin türlerini yazmaya yönlendirilmelidir.	8	1	%7,69

Yukarıdaki tabloda yazarların yazma becerisinin öğretimine ilişkin görüşleri sunulmuştur. Beş yazar yazma becerisinin diğer becerilerle bütünleşik olarak öğretilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Dört yazar, yazma etkinliklerinde yönlendirici alt sorulara ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Üçer yazar ise “yazma görevlerinden önce örneklerin verilmesi”ni ve “süreç temelli yazma modelinin uygulanması”ni vurgulamıştır. İkişer yazar, “iş birlikli yazma etkinliklerinin yapılması”ni, “günlük yaşamla ilgili yazma görevlerinin olması”ni, “öğretmenin öğrenciye geri bildirim vermesi”ni, “yazma etkinliklerinin dil bilgisi yapılarını içermesi”ni ve “yazma etkinliklerinin akademik yazmaya yönlendirmesi”ni dile getirmiştir. Ardından “imla ve noktalama öğretimi” (f=1), “ev ödevlerinin verilmesi” (f=1), “yazı örneklerinin sınıfta sergilenmesi” (f=1), “yazma becerisi için ayrı bir ders kitabının olması” (f=1), “paragrafların planlanmasının öğretilmesi” (f=1), “yazma stratejilerinin kullanılması” (f=1), “yazma etkinliklerinin Türkçe öğrenme amacına uygun olması” ve “farklı metin türlerinin yazdırılması” görüşleri ifade edilmiştir. Aşağıda yazar görüşlerinden örnekler yer verilmiştir:

Yazmada da tıpkı konuşmada olduğu gibi öğrenciye bir konu verip işte “Bu konuda haydi şunu yazın.” biçiminde bir yönerge vermedik. Neler yazmaları gerektiğinden özellikle bahsettik. Diyelim ki işte bir şikâyet dilekçesi yazacak. Onunla ilgili öğrenciye dedik ki “Durumu anlat, şikâyetini söyle, çözüm önerisi sun ve bunu iste.” biçiminde hani örnek veriyorum. Ne yazması gerektiğini belirttik. (1. Yazar)

Yazma için özellikle şunu yapmaya çalıştık dinleme artı yazma, konuşma artı yazma, okuma artı yazma gibi asıl konuşma içinde bunu yapmaya çalıştık. Zaman zaman dinleme metinlerinde de yaptık yani farklı becerileri birbirine bağlama... (2. Yazar)

Belirli bir sürede süreç odaklı yazmalar olmalı. Sadece o seviye için değil bütün öğrenim süreci için A1’den C1’e kadar bir süreç olmalı diye düşünüyorum. (6. Yazar)

Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 11.

Ders Kitabı Yazarlarının Dil Bilgisi Öğretimi Hakkındaki Görüşleri

No	Dil Bilgisi	Yazarlar	f	%
1	Doğrudan dil bilgisi öğretimi yapılmalıdır.	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 13	10	%76,92
2	Dil bilgisi öğretimi metin ve becerilerden bağımsız olarak yapılmamalıdır.	1, 2, 3, 4, 6, 10, 11, 13	8	%61,53
3	Öğrenciler dil bilgisi kurallarını görünce motive olmaktadır.	3, 6, 9, 10, 12	5	%38,46
4	İşlevsel dil bilgisi öğretimi yapılmalıdır.	10	1	%7,69

Tablo 11’de yazarların uluslararası öğrencilere Türkçe dil bilgisi öğretimine ilişkin görüşleri yer almaktadır. On yazar dil bilgisi konularını doğrudan öğretmenin gerekli olduğunu vurgulamıştır. Sekiz yazar da dil bilgisi öğretiminin dil becerileri

ve metinlerden ayrı olmaması gerektiğini ifade etmiştir. Birinci ve ikinci görüşü savunanlar arasında altı yazar ortaktır (1, 2, 4, 6, 10 ve 13. yazarlar). Belirtilen altı yazar, beceriler ve metinlerden hareketle yeri geldiğinde dil bilgisi konusunun ayrıca anlatılması taraftarıdır. Bu yazarları destekleyecek biçimde beş yazar da öğrencilerin dil bilgisi kurallarını görünce motive olduklarını ifade etmiştir. Bir yazar ise işlevsel dil bilgisi öğretiminin yapılmasını dile getirmiştir. Aşağıda yazar görüşlerinden örneklere yer verilmiştir:

Dolayısıyla dil bilgisi öğretiminin yapılmasından yanayım ama dil bilgisi öğretimi kesinlikle metinden bağımsız olarak yapılmamalı. (1. Yazar)

Dil bilgisi öğretiminin gerekli olduğunun düşünen biriyim... Temadan bağlamdan işlevden hareketle bir dil bilgisi öğretimi gerçekleştirmeliyiz. (10. Yazar)

Dil bilgisi çevirisinden ziyade daha çok yine işine yarayabilecek işlevleri vererek öğrenciye dil bilgisi öğretmeliyiz. (10. Yazar)

Yani öğrenci kuralı gördüğü zaman mutlu oluyor. Elinde bir formül var. Ben bu kuralı/formülü bildiğim zaman bunu yapabileceğim, diye düşünüyor. (12. Yazar)

Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular

Tablo 12.

Ders Kitabı Yazarlarının Söz Varlığı Öğretimi Hakkındaki Görüşleri

No.	Söz Varlığı	Yazarlar	f	%
1.	Bağlamdan hareketle tahmin etme stratejisi kullanılmalıdır.	1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13	11	%84,61
2.	Kur seviyelerine ve temalara göre söz varlığı listeleri olmalıdır.	1, 2, 5, 6, 7, 8	6	%46,15
3.	Dil becerilerinin öğretimi içinde söz varlığı öğretimine yer verilmelidir.	2, 8, 11, 12, 13	5	%38,46
4.	Çeşitli söz varlığı öğretimi stratejileri kullanılabilir.	1, 2, 5, 6, 10	5	%38,46
5.	Yeni öğrenilen söz varlığından hareketle öğrenciden yazma veya konuşma metni üretmesi istenmelidir.	9, 12, 13	3	%23,07
6.	Söz varlığı öğretimi öğrencinin günlük hayatında sıklıkla karşılaşılabileceği kelimelerden hareketle yapılmalıdır.	11, 12	2	%15,38
7.	Söz varlığı öğretiminde görsellerden de destek alınmalıdır.	9, 13	2	%15,38
8.	Alfabe öğretimi yapılırken söz varlığı öğretimi de yapılmalıdır.	11	1	%7,69
9.	Söz varlığı öğretimi ayrı bir ders saatinde müstakil olarak yapılmalıdır.	4	1	%7,69
10.	Temel seviyede kelime defteri tutturulmalıdır.	12	1	%7,69

Ders kitabı yazarlarının söz varlığı öğretimi hakkındaki görüşleri Tablo 12’de sunulmuştur. Yazarların çoğu “bağlamdan hareketle kelime anlamını bulma” stratejisinin kullanılmasını önermiştir (f=11). Altı yazar kur seviyelerine ve temalara göre söz varlığı listelerinin olması gerektiğini ifade etmiştir. Beşer yazar, “söz varlığı öğretiminin beceri öğretimine dâhil edilmesi”ni ve “çeşitli söz varlığı stratejilerinin kullanılabilmesi”ni vurgulamıştır. Ardından “yeni öğrenilen söz varlığının yazma ve konuşma görevlerinde kullanılması” (f=3), “günlük hayatta sıklıkla karşılaşılan kelimelere yer verilmesi” (f=2), “görsellerden destek alınması” (f=2), “alfabe öğretiminde de söz varlığı öğretilmesi” (f=1), “söz varlığı öğretiminin

ayrı bir derste yapılması” (f=1) ve “temel seviyede kelime defteri tutulması” (f=1) görüşlerine yer verilmiştir. Aşağıda yazar görüşlerinden örneklere yer verilmiştir:

Kesinlikle sözcük öğretimi bağlamla yapılmalı. Yani, bağlam dışında sözcük öğretimi çok nadiren işe yarıyor. (2. Yazar)

Öncelikle kelimeleri görsellerle, öğretip daha sonra bağlamlar içinde sunup, daha sonra kendilerinin işte o konuyla ilgili o kelimeleri kullanarak birtakım uygulama yapabilecekleri etkinlikler hazırlıyoruz. (9. Yazar)

Dört temel dil becerisi içerisinde bu kelime öğretimine sözcük öğretimine yer vermemiz gerekiyor diye düşünüyorum. (11. Yazar)

Kelime defterleri tutmalarını isteriz yani bunun dediğim gibi temel düzeylerde çok önemseriz hem sesletim açısından elinizde olsun bir defter çünkü hala harf öğretiminde özellikle Arap harfli yahut Latin harfleri bile olsa sesletimde farklılıklar oluyor öyle bir defterin tabi ki faydalı olacağı ilk başlangıçta temel düzeylerde önem arz ettiğini söylüyoruz onlara ama en önemlisi burada yine bağlamdan öğrenmeleri. (12. Yazar)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın birinci alt bulgusunda yazarların en çok AOÖÇ ve TMV’ye başvurdukları görülmüştür. AOÖÇ’nin dil öğretimi çalışmalarına 2001 yılından beri (Fişekçioğlu, 2020) yön vermesi, bu sonucu anlaşılır kılmaktadır. Ayrıca TMV’nin ilk olarak 2019’da yayımlanmasına rağmen bazı yazarlar tarafından kitap yazımında dikkate alınması, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde güncel gelişmelere göre hazırlanan, alan uzmanlarınca yazılmış kapsamlı bir müfredat ihtiyacına karşılık olarak ortaya konulmasıyla açıklanabilir. Nitekim TMV’ye yönelik yapılan bazı araştırmalar bu tespiti örnek gösterilebilir (Balcı & Melanlıoğlu, 2020; Karagöl, 2020a; Kaya & Kardaş, 2020). Araştırmanın birinci alt bulgusu ve literatürde yapılan çalışmalar dikkate alındığında yazarların yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında kurumsal ve kamuya açık (yayımlanmış) müfredatlardan kitap yazım sürecinde faydalandığı sonucuna ulaşılabılır.

Araştırmanın ikinci alt probleminde yazarlar ideal bir yabancı dil olarak Türkçe öğretimi müfredatını tarif etmiştir. En çok verilen ortak cevaplara göre ideal bir müfredat öğrencilerin yaş düzeylerini ve Türkçe öğrenme amaçlarını dikkate almalıdır. Ayrıca müfredat dil becerilerini geliştirme, kur seviyelerine göre kazanımların tanımlanması, dil bilgisi yapılarının verilmesi, söz varlığı sıklıklarının olması, ölçme-değerlendirme açısından yönlendirmesi ve öğrenciyi etkin kılması özelliklerine sahip olmalıdır. Belirtilen özelliklerin yanı sıra müfredatın kurumdan kuruma değişmemesi ve uluslararası öğrencilere Türkçe öğretiminin yurt içinde veya yurt dışında öğretilme durumuna göre şekillenmesi gibi çarpıcı görüşlere de yer verilmiştir. Belirtilen bulguları destekleyen araştırmaların literatürde yer aldığı görülmektedir. Kan, Sülüsoğlu ve Demirel (2013), yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programına yönelik okutman görüşlerini değerlendirdikleri araştırmada okutmanların Türk kültürü ve günlük hayatla ilgili sık kullanılan söz varlığının programda yer almasını istedikleri belirlenmiştir. Aynı araştırmada programın

öğrenci odaklı olması ve dil becerilerine yer vermesi gibi beklentilerin olduğu tespit edilmiştir. İki araştırmanın bulguları birbiriyle örtüşmektedir. Dağdelen (2015), KKTC'deki Doğu Akdeniz Üniversitesi hazırlık okulu yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programını öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelemiştir. Araştırmada müfredat hedeflerinin öğrenci hedeflerini tam olarak karşılamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca müfredatın Türkçe öğrenen öğrencilerin amaçlarına göre düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Er, Biçer ve Bozkırlı (2012) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında müfredat hazırlanırken hedef kitlenin yaş, ilgi ve eğitim düzeylerinin dikkate alınmadığını belirtmiştir. Literatürdeki tespitler ile bu araştırmanın bulguları birlikte düşünüldüğünde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenci ihtiyaçları, yaş ve düzeye göre hazırlanmayan, söz varlığı sıklığı gibi alt boyutları içermeyen bir müfredatın eksik olabileceği sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu noktada alana yönelik bazı araştırmacılar tarafından yapılan dil ihtiyaç analizleri ve özel amaçlı program denemeleri dikkate alınmalıdır (Çalışkan & Çangal, 2013; Koçer, 2013, Şahin, Işcan, Kana & Koçer, 2013, Temizyürek, Çangal & Yörüsün, 2015). Ders kitabı yazarları ile literatürde görüşlerine başvuru alan öğretmen ve öğrencilerin görüşlerinden hareketle dil ihtiyaç analizlerinin Türkçenin öğretildiği/öğretileceği ülkelerin tamamında yapılması, yine bu ihtiyaçlar dikkate alınarak müfredat ve söz varlığı listeleri hazırlamanın gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu gereklilik aynı zamanda bu araştırmada bir (on ikinci yazar) yazarın ifade ettiği "Türkçe öğretiminin yurt içinde veya yurt dışında öğretilme durumuna göre müfredatın şekillenmesi" görüşüyle de uyumludur.

Araştırmanın üçüncü alt bulgusu farklı kurumlara ait müfredatlar olmasıyla ilgilidir. Yazarların yarısı bu durumun öğrenci seviyelerinde kurumlar arası farklılığa neden olduğunu ifade etmiştir. Bu görüşü destekler nitelikte bazı yazarlar ortak müfredat olması gerektiğini savunmuştur. Ayrıca tek merkezden sınav yapılamamasına farklı müfredatların olmasını gerekçe gösteren bir yazarın (birinci yazar) olması da dikkat çekmektedir. Yazarların çoğu farklı müfredatların olmasını sorun olarak değerlendirmektedir. Ünlü'ye (2011) göre yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yaşanan önemli sorunlardan biri ortak müfredat olmamasıdır. Kara (2011) ise Türkçeyi yabancılarla öğretmeyi amaçlayan kurum/kuruluşların ortak bir müfredat uygulamalarının Türkçe öğretiminin kalitesini arttıracığını, bilimsel çalışmalar ışığında ortak ve evrensel bir müfredatın hazırlanması gerektiğini ifade etmiştir. Literatürdeki bulgular ile bu araştırmada ulaşılan yazar görüşleri, ortak müfredat eksikliğinin çözülmeyi bekleyen kronik bir sorun hâline geldiğini ortaya koymaktadır.

Katılımcıların dinleme becerisi öğretimine ilişkin görüşleri dördüncü alt problemle ilgilidir. En çok dinleme öncesi, sırası ve sonrası gibi stratejilere yer verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ardından günlük yaşamla ilgili metinlere yer verilmesi, dinlemeyle birlikte izlemenin de olması, metinlerin kaliteli seslendirilmesi, etkinliklerin kısa cevaplı olması ve metinlerin günlük hayata yakın biçimde seslendirilmesi gibi görüşlerin olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca seviyelere göre dinleme metinlerinin kelime sayısının belirlenmesi, metinlerin sık kullanılan kelimeleri içermesi ve dinleme becerisiyle birlikte not alma tekniklerinin öğretilmesi gibi dikkat çekici cevapların olduğu görülmektedir. Literatürde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisine ilişkin araştırmaların olduğu

görülmektedir: Tabak ve Göçer (2017), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan bazı ders kitaplarındaki A1-C1 düzeyi dinleme etkinliklerini incelemiştir. Araştırmada dinleme etkinliklerinin çoğunun dinleme sonrası etkinliklere yönelik olduğu, dinleme öncesi etkinliklerin ihmal edildiği ve dinleme sırası etkinliklere yeterince yer verilmediği saptanmıştır. Bu araştırmada ders kitabı yazarlarının dinleme eğitiminde en çok dinleme öncesi, sırası ve sonrası gibi stratejilere yer verilmesi gerektiğini vurgulaması, Tabak ve Göçer'in (2017) araştırmasında tespit edilen eksikliğin hem tekrar ifade edilmesi hem de giderilmesi açısından önemlidir. Memiş (2019) tarafından dinleme becerisi başarısını artırmak amacıyla yapılan araştırmanın sonucunda sadece işitme duyusuna hitap eden dinleme metinlerinin yerine izleme metinlerinin kullanılmasının öğrencilerin dinlediğini-izlediğini anlama başarısını daha da artırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca İşcan'ın (2011) belirttiği "yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde nitelikli Türk filmlerinden yararlanılmalı" görüşü izlemenin önemini farklı şekilde ifade etmektedir. Memiş (2019) ile İşcan'ın (2011) tespit ve görüşleri, bu araştırmada yazarların ifade ettiği dinlemenin yanı sıra izlemeye de yer verilmesi tespitiyle paraleldir. Korkmaz (2018), yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki dinleme metinlerine yönelik yaptığı araştırmada metinlerdeki kelime sayıları bakımından kitaplar arasında farklılıklar olduğunu saptamıştır. Korkmaz'ın (2018) bulgusu, bu araştırmada ulaşılan seviyelere göre dinleme metinlerinin kelime sayısının belirlenmesi tespitinin gerekli olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Şahbaz ve Çevik (2018), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde not olarak dinleme etkinliğinin yazma becerisine etkisini araştırmıştır. Araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A2 ve B1 düzeyinde uygulanan not olarak dinleme etkinliklerinin yazma becerisi üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Şahbaz ve Çevik'in (2018) ulaştığı sonuç, bu araştırmada beş numaralı yazarın belirttiği dinleme becerisinin yanında not alma tekniklerinin öğretilmesinin elzem olduğu sonucunu aşikâr kılmaktadır. Bunun yanı sıra Koçer (2013), uluslararası öğrencilerin dinlemede aksanları anlamakta sorun yaşadıklarını tespit etmiştir. Koçer'in (2013) bulgusuyla bu araştırmada üç farklı yazarın vurguladığı metinlerin günlük hayata yakın biçimde seslendirilmesi hususu birbiriyle örtüşmektedir.

Ders kitabı yazarlarının konuşma becerisi öğretimine ilişkin görüşleri araştırmanın beşinci alt problemine yönelik cevapları içermektedir. En çok ifade edilen iki görüş konuşma etkinliklerinde yönergelerin olması ve konuşma stratejilerine yer verilmesidir. Ardından karşılıklı konuşma etkinliklerinin göz ardı edilmemesi, konuşma etkinliklerinde grup çalışmalarına yer verilmesi, bütünlük beceri ile konuşma becerisi etkinlikleri yapılması, günlük hayattan ilgi çekici konuşma konularının seçilmesi, öğretmenin örnek olması ve konuşma etkinliklerinde öğrenci hassasiyetlerine dikkat edilmesi gibi kodların olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenci yanlışlarının uygun bir biçimde düzeltilmesi, konuşma etkinliklerinin dil bilgisi yapılarını tekrar amaçlı içermesi, telaffuz öğretimine ve kültürel etkileşime yer verilmesi gibi dikkat çekici görüşler mevcuttur. Tüm (2020), yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma becerileriyle başa çıkma yollarını belirlediği araştırmada Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde yer alan bildirişim konularının alt başlıklarının ele alınmasını ve böylece öğrencilerin sadece materyallerde kendilerine sunulan sorulara cevap vermenin yanı sıra kendilerini

ifade etmelerinin sağlanması gerektiğini ifade etmektedir. Tüm'ün (2020) tespitiyle bu çalışmada katılımcıların ifade ettiği “konuşma etkinliklerinde yönergelerin olması” görüşü birbirini desteklemektedir. Çerçi (2018), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisini ölçme değerlendirmede karşılaşılan sorunları öğretmen görüşlerinden hareketle ortaya koymuştur. Araştırmada, konuşma becerisinin dinleme becerisi ve dil bilgisi konularıyla ilişkisinin göz ardı edildiği saptanmıştır. Çerçi'nin (2018) bulgusuyla katılımcıların ifade ettiği “bütünleşik beceri ile konuşma becerisi etkinlikleri yapılması” ve “konuşma etkinliklerinin dil bilgisi yapılarını tekrar amaçlı içermesi” görüşleri örtüşmektedir. Boylu ve Çangal (2015) ile Şen ve Boylu (2015) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarını ortaya koydukları çalışmalarda sınıf dışında Türkçe pratik yapma imkânı olan öğrencilerin konuşma kaygılarının azaldığını saptamışlardır. Her iki çalışmanın sonuçları, bu çalışma yazarların ifade ettiği “günlük hayattan ilgi çekici konuşma konularının seçilmesi” ve “öğretmenin örnek olması” görüşlerini desteklemektedir. Kurudayıoğlu ve Sapmaz (2016), yabancı dil olarak Türkçe konuşma öğretiminde öğretmen bilişlerini ortaya koydukları çalışmada konuşma öğretiminin bağımsız değil diğer dil becerileri ile geliştirilmesi gerektiğini belirlemiştir. Kurudayıoğlu ve Sapmaz'ın (2016) görüşleri, bu çalışmada ulaşılan “bütünleşik beceri ile konuşma becerisi etkinlikleri yapılması” tespitini destekler niteliktedir. Ayrıca Koçer (2013) uluslararası öğrencilerin yaşadığı sorunların başında “sözlü iletişim”, “doğru telaffuz” ve “hızlı ifade etme” problemlerinin olduğunu tespit etmiştir. Söz konusu tespit bu çalışmada bir katılımcının belirttiği “telaffuz öğretimi”nin önemini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın altıncı alt problemi ders kitabı yazarlarının okuma becerisi öğretimine ilişkin görüşleriyle ilgilidir. Okuma stratejilerine yer verilmesi görüşü en çok ifade edilmiştir. Ardından metinlerin kur seviyelerine ve yaşa uygun olması, öğrencilerin grafik ve tablo okumalarının sağlanması, metinlerin öğrencileri konuşmaya ve yazmaya yönlendirmesi, doğal metinlere yer verilmesi, metinlerin temayla ilgili olması ve seviyelere uygun dil bilgisi yapılarını içermesi gibi görüşler tespit edilmiştir. Alyılmaz ve Şengül (2017), dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin okuma becerilerine yönelik etkisini ortaya koymuştur. Araştırmada stratejilerin öğrencilerin okuma becerisine yönelik başarısını artırdığı ve bilgilerin kalıcılığını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra Balcı ve Dündar (2017), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma stratejileri öğretiminin öğrenci başarısını artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Alyılmaz ve Şengül (2017) ile Balcı ve Dündar'ın (2017) tespitleri, yazarların okuma stratejilerine yönelik görüşlerini desteklemektedir. Şimşek (2017), Türkçe okuma metinleri ve okuma kitaplarının yeterliliği ve etkisi ile ilgili uluslararası öğrencilere yönelik yaptığı çalışmada günlük hayatta karşılaşılan ve kullanılan metinlerin daha iyi anlaşıldığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrencilerin çoğunluğunun ders kitabı dışında okuma kitaplarına ihtiyaç duyması da dikkat çekici bir tespit olarak ortaya konulmuştur. Şimşek'in (2017) tespitleri, bu çalışmada yazarların ifade ettiği doğal metinlere yer verilmesi görüşünü destekler niteliktedir. Maden ve Dincel'in (2017), uluslararası öğrencilerin okuma alışkanlıklarını inceledikleri çalışmada kitap okuma alışkanlığının çoğu öğrencide Türkçe anlama, yazma ve iletişim becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, yazarların belirttiği metinlerin öğrencileri konuşmaya ve

yazmaya yönlendirmesi görüşüyle paraleldir. Jeon (2017), Güney Kore üniversitelerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma becerisinde karşılaştıkları sorunları belirlemiştir. Araştırmada Türkçe okuma derslerinin “okuma öncesi-okuma sırası-okuma sonrası” sürecine göre uygulanmadığı ve bu durumun öğrencilerin metinle ilgili hiçbir bilgiye ya da ipucuna sahip olmamasına sebep olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca Türkçe okuma derslerinin, öğrencilerin öğrenme amaçlarını yeterince karşılamadığı ve derslerde kullanılan metinlerin öğrencilerin Türkçe seviyesine uygun bir şekilde seçilmediği tespit edilmiştir. Jeon’un (2017), bulguları, yazarların ifade ettiği okuma stratejilerine yer verilmesi ile metinlerin kur seviyelerine ve yaşa uygun olması görüşlerini haklı çıkarmaktadır.

Araştırmadaki yedinci alt problem yazma becerisi öğretimiyle ilgilidir. Yazma becerisinin diğer becerilerle bütünleşik olması en sık dile getirilen görüştür. Bu görüşü; yazma etkinliklerinin yönlendirici alt sorular (yönergeler) içermesi, yazma görevleri öncesi örneklerin verilmesi, süreç temelli yazmanın uygulanması, iş birlikli yazma çalışmalarının yapılması, günlük yaşamla ilgili yazma çalışmalarının dikkate alınması, öğretmenin geri bildirim vermesi, yazma etkinliklerinin dil bilgisi yapılarını da içermesi ve yazma öğretiminin akademik yazmaya yönlendirmesi gibi kodlar takip etmiştir. Ayrıca öğrenci yazılarının sınıf ortamında sergilenmesi, yazma becerisi öğretiminin ayrı bir ders olarak yapılması ve yazma etkinliklerinin öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçlarına uygun olması gibi dikkat çekici bulgulara ulaşılmıştır. Yaylı ve Yaylı (2018), yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yazma etkinliklerini değerlendirmiştir. Araştırmada ders kitaplarında geleneksel olan yaklaşımlarla yazma etkinliklere yer verildiği belirlenmiştir. Ayrıca Öztürk ve Alan (2019), 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiğini belirlemiştir. Yaylı ve Yaylı (2018) ile Öztürk ve Alan’ın (2019) tespitleri, bu araştırmada yazarların ifade ettiği süreç temelli yazmanın uygulanması ve iş birlikli yazma çalışmalarının yapılması görüşünü desteklemektedir. Sevim ve Abukan (2020), yazmak için konuş modelinin uluslararası öğrencilerin yazma becerilerine etkisini araştırmıştır. Araştırmada yazma öncesi yapılan konuşma etkinliklerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Sevim ve Abukan’ın (2020) bulguları, bu araştırmada sıklıkla ifade edilen yazma becerisinin diğer becerilerle bütünleşik olması görüşüyle uyumaktadır. Ülper, Çetinkaya ve Bayat’ın (2016) yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin taslak metinlere geri bildirim sunma tercihlerini ortaya koydukları araştırmada okutmanların geri bildirim sunmak gerektiğini ifade ettiklerini ve geri bildirim yazma işlemi biter bitmez yapılmasını belirttiklerini tespit etmiştir. Araştırmacıların tespitleri, ders kitabı yazarlarının ifade ettiği öğretmenin geri bildirim vermesi görüşünü desteklemektedir.

Ders kitabı yazarlarının dil bilgisi öğretimine ilişkin görüşleri araştırmanın sekizinci alt problemine cevap oluşturmaktadır. On yazarın doğrudan dil bilgisi öğretimi yapılması gerektiğini ifade etmesi dikkat çekmektedir. Dil bilgisi öğretiminin metin ve becerilerden bağımsız yapılmaması ile işlevsel dil bilgisi öğretimine yer verilmesi diğer görüşlerdir. Ayrıca bazı yazarlar tarafından belirtilen öğrencilerin dil bilgisi kurallarını gördüğünde motive olması çarpıcı bir bulgu olarak ifade edilebilir. Göçen (2019), Türkçeyi öğrenen uluslararası öğrencilerin Türkçe dil

bilgisine ilişkin metaforik algılarını ortaya koyduğu araştırmada öğrenenlerin sıklıkla Türkçe ile kendi dilleri arasında bir benzerlik kurduğunu tespit etmiştir. Bu tespit, yazarların belirttiği öğrencilerin dil bilgisi kurallarını gördüğünde motive olması görüşüyle ilişkilendirilebilir. Söz konusu motivasyonun Türkçe ile kendi dilleri arasında kurulan benzerlik olduğu düşünülebilir. Deniz ve Çekici (2019) ile Benzer'in (2020) işlevsel dil bilgisi ile ilgili yayınları, bu araştırmada bir yazarın vurguladığı işlevsel dil bilgisi öğretimine yer verilmesi görüşünü destekler niteliktedir. Aynı zamanda işlevsel dil bilgisi uygulamaları, araştırmanın diğer alt bulgularında ifade edilen öğrenen amacına göre Türkçe öğretiminin yapılmasını kolaylaştırabilir.

Araştırmanın son alt probleminde yazarlar söz varlığı öğretiminin nasıl yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. En çok bağlamdan hareketle tahmin etme stratejisinin kullanılması ifade edilmiştir. Daha sonra kur seviyelerine ve temalara göre söz varlığı listelerine yer verilmesi, dil becerilerinin dâhilinde söz varlığı öğretimi yapılması, çeşitli söz varlığı öğretimi stratejilerinin kullanılması, yeni öğrenilen söz varlığından hareketle yazma veya konuşma uygulamalarının yapılması, söz varlığı öğretiminin günlük hayatta sık kullanılan kelimelerden hareketle yapılması, görsellerden destek alınması ve kelime defteri tutturulması yazarların bildirdiği diğer görüşlerdir. Başutku (2018), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki kelime öğretimi stratejilerini tespit etmiştir. Araştırmada en sık kullanılan stratejilerden birinin bağlamdan hareketle kelimenin anlamını tahmin etme olduğu görülmüştür. Bu durum, yazarların ifade ettiği bağlamdan hareketle tahmin etme stratejisinin kullanılması bulgusuyla örtüşmektedir. Aydın (2015), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders ve okuma kitaplarındaki kelime sıklıklarını tespit ederek seviyelere göre kelime listeleri oluşturmuştur. Aydın'ın (2015) araştırması, ders kitabı yazarlarının ifade ettiği kur seviyelerine ve temalara göre söz varlığı listelerine yer verilmesi görüşüyle paraleldir. Karagöl (2020b), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kelime defteri tutma stratejisinin söz varlığı öğretimine etkisini ortaya koymuştur. Araştırmada kelime defteri tutma stratejisinin söz varlığı dağılımını geliştirdiği belirlenmiştir. Bu durum, bir yazarın ifade ettiği kelime defteri tuturma görüşü ile örtüşmektedir.

Araştırmanın bulguları ve literatürdeki tespitlerden hareketle -öneri niteliğinde- aşağıdaki genel sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde alandaki akademisyen, öğretmen ve yazarların iş birliğiyle hazırlanan, Türkçe öğrenen kurumların resmî olarak dikkate alacağı ortak ve kapsamlı bir müfredatı ihtiyaç vardır.
2. İdeal bir yabancı dil olarak Türkçe öğretimi müfredatı öğrencilerin yaş düzeylerini, Türkçe öğrenme amaçlarını ve Türkçenin öğretildiği yeri (yurt içi/yurt dışı) dikkate almalıdır. Ayrıca bu müfredat dil becerilerini geliştirmenin yanı sıra düzeylere göre dil bilgisi yapıları, söz varlığı listeleri ve ölçme değerlendirme yönlendirmelerini içermelidir.
3. Dinleme/izleme becerisi öğretiminde dinleme öncesi, sırası ve sonrası stratejiler göz ardı edilmemelidir. Dinleme/izleme öğretimi günlük yaşamla ilgili metinleri içermelidir. Dinleme/izleme metinlerindeki kelime sayıları kur seviyelerine göre

belirlenmelidir. Bütünleşik beceri öğretimi ile dinleme/izleme becerisi öğretimi yapılmalıdır.

4. Konuşma becerisi öğretiminde etkinlikler alt sorulara sahip olmalıdır. Ayrıca konuşma stratejilerinden yararlanılmalıdır. Bütünleşik beceri öğretimi ile konuşma becerisi öğretimi yapılmalıdır.
5. Okuma becerisi öğretiminde okuma stratejilerine yer verilmelidir. Okuma metinleri kur seviyelerine ve yaşa uygun olmalıdır. Metinler, temayla ilgili olmalıdır ve öğrenilen dil bilgisi yapılarını tekrar amaçlı içermelidir. Bütünleşik beceri öğretimi ile okuma becerisi öğretimi yapılmalıdır.
6. Yazma becerisi öğretimi bütünleşik beceri öğretimi biçiminde yapılmalıdır. Yazma etkinlikleri yönlendirici alt sorular içermelidir. Günlük yaşamla ilgili yazma çalışmalarına yer verilmelidir. Öğretmen, öğrenenlerin yazma ürünlerine geri bildirim vermemelidir.
7. Dil bilgisi öğretimi dil becerileri ve metinler dâhilinde doğrudan yapılmalıdır.
8. Söz varlığı öğretiminde çeşitli söz varlığı öğretimi stratejileri kullanılmalıdır. Özellikle bağlamdan hareketle kelimenin anlamını tahmin etme stratejisine yer verilmelidir. Kur seviyelerine ve temalara göre söz varlığı listeleri olmalıdır. Söz varlığı öğretimi dil becerilerinin dâhilinde yapılmalıdır. Yeni öğrenilen söz varlığına öğrenenlerin yazma ve konuşma ürünlerinde yer vermesi sağlanmalıdır.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmadığını ve tüm araştırmacıların çalışmaya katkı sunduğunu beyan etmiştir. Yazarlar tüm etik kurallara uyduklarını bildirmiştir. Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 23.12.2020 tarihinde 281 sayılı karar ile araştırmanın etik kurul izni alınmıştır.

Kaynakça

- Alyılmaz, S., & Şengül, K. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin okuma becerilerine yönelik başarıya ve kalıcılığa etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(1), 361-383.
- Aydın, M. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders ve okuma kitaplarındaki kelime sıklığı ve seviyelere göre sözcük hazinesi çalışması* [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Balcı, A., & Dündar, S. A. (2017). Okuma stratejileri öğretiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 258-270.
- Balcı, M., & Melanlıoğlu, D. (2016). Ana dili konuşuru olmayan öğrencilerin görüşlerine göre yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 986-1004.
- Balcı, M., & Melanlıoğlu, D. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı üzerine. *Kırkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 173-198.

- Başkan, A., & Ustabulut, M. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde anlama becerileri (dinleme ve okuma). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 21, 39-55.
- Başutku, S. (2018). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde B1 düzeyinde kelime öğretimi* [Yüksek lisans tezi]. Ankara: Başkent Üniversitesi.
- Benzer, A. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde işlevsel dil bilgisi*. Pegem Akademi.
- Boylu, E., & Çangal, Ö. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 349-368.
- Çalışkan, N., & Çangal, Ö. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Bosna Hersek örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 310-334.
- Çerçi, A. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisini ölçme değerlendirmede karşılaşılan sorunlar üzerine yabancılara Türkçe öğretmenlerin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, 3-16.
- Dağdelen, D. (2015). *Yabancılara Türkçe öğretimi programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi]. Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (1989). Yabancı dil öğretmenlerinin yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 5-26.
- Deniz, K., & Çekici, Y. E. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından toplu taşıma araçlarında dil işlevleri. *International Journal of Languages Education*, 7(4), 24-36.
- Derman, S. (2010). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğreniminde karşılaştıkları sorunlar. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29, 227-247.
- Elemen, B. (2018). *Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin lisans düzeyinde kullandıkları dinleme stratejileri* [Yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Er, O., Biçer, N., & Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Fişekçioğlu, A. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine giriş açıklamalı ana kavramlar el kitabı*. Nobel Yayıncılık.
- Göçen, G. (2019). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin "Türkçenin dil bilgisi"ne yönelik metaforik algısı. *Başkent University Journal of Education*, 6(1), 28-45.
- Göçer, A. (2009). Türkiye'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen lise öğrencilerinin hedef dile karşı tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 4(8), 1298-1313.
- Güler, E. B. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde "öğretmen" unsuru. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(2), 129-134.
- İşcan, A. (2011). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde filmlerin yeri ve önemi. *Turkish Studies*, 6(3), 939-948.

- Jeon, K. (2017). *Güney Kore üniversitelerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma becerisinde karşılaştıkları sorunlar* [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Kan, M. O., Sülüšoğlu, B., & Demirel, Ö. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı ile ilgili okutman ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 29-42.
- Kara, M. (2011). Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni doğrultusunda Türkçe öğrenen yabancılara A1-A2 seviyesinde Türkçe öğretim programı örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 3(3), 157-195.
- Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Karababa, Z. C. (2010). Türkçenin Yabancı dil olarak öğretimi ve bu alan için öğretmen yetiştirmenin önemi ve gereği. İ. H. Altınok & Y. Yeniçeriöğlu (Ed.), *T.C. MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Öğretmenliği Çalıştayı Kitabı*. (ss. 26-30).
- Karagöl, E. (2020a). Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre güncel Türkçe öğretim programları. *Journal of Language Education and Research*, 6(1), 56-71.
- Karagöl, E. (2020b). The effects of vocabulary notebook strategy on the teaching of vocabulary in teaching Turkish as a foreign language. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 5(9), 745-778.
- Kaya, M., & Kardaş, M. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programı üzerine inceleme. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 1-20.
- Koçer, Ö. (2013). Program geliştirmenin ilk basamağı: yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ihtiyaç ve durum analizi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 159-174.
- Korkmaz, C. B. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan dinleme metinlerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi* [Doktora tezi]. Ankara, Gazi Üniversitesi.
- Kurt, B. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programına ilişkin kursiyer görüşlerinin karşılaştırmalı bir analizi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 73-90.
- Kurt, B., Direkci, B., & Caner, M. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin İngilizce öğretmen adaylarının görüşleri. *Turkish Studies*, 13(27), 1017-1037.
- Kurudayıoğlu, M., & Sapmaz, S. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma öğretimine dair öğretmen bilişleri. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken*, 8(3), 85-102.
- Maden, S., & Dincel, Ö. (2017). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe okuma alışkanlıkları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(9), 125-140.
- Memiş, M. R. (2019). Türkçe öğrenenlerin dinleme başarısını artırmak için kullanılabilir iki farklı uygulama. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 107-120.
- Mete, F. (2012a). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin özel alan yeterlikleri üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara, Gazi Üniversitesi.
- Mete, F. (2012b). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dede Korkut Türk Dili ve Edebiyatları Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 102-125.

- Mete, F., & Gürsoy, Ü. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 343-356.
- Öztürk, J., & Alan, Y. (2019). 4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modelinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(44), 221-250.
- Saban, A., & Ersoy, A. (2019). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Anı Yayıncılık.
- Sallabaş, M. E. (2012). Türkçeyi Yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(3), 2199-2218.
- Seggie, N. F., & Bayyurt, Y. (2015). Nitel araştırma yöntemi. F. N. Seggie & Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* (ss. 11-22). Anı Yayıncılık.
- Sevim, O., & Abukan, M. (2020). Yazmak için konuş modelinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerine etkisi. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (MÜSBİD)*, 9(1), 79-104.
- Şahbaz, N., & Çevik, B. (2018). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde not olarak dinleme etkinliğinin yazma becerisine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 201-218.
- Şahin, E., İşcan, A., Kana, F., & Koçer, Ö. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ihtiyaç algıları: Betimsel bir durum çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(4), 1185-1198.
- Şen, Ü., & Boylu, E. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 13-25.
- Şimşek, P. (2017). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde temel materyaller: okuma metinleri ve okuma kitapları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(8), 211-225.
- Tabak, G., & Göçer, A. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde A1-C1 düzey dinleme etkinliklerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 6(3), 400-411.
- Tavşancıl, E., & Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınevi.
- Temizyürek, F., Çangal, Ö., & Yörüşün, S. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde iş Türkçesi öğretim programı, ders kitabı ve terimler sözlüğü denemesi: bankacılık örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 7(2), 87-111.
- Tüm, G. (2020). Yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma becerileriyle başa çıkma yolları üzerine bir çalışma. T. Balcı, A. O. Öztürk & M. Aksöz (Ed.), *Schriften zur Sprache und Literatur IV* (1. Baskı, ss. 387-398). IJOPEC Publication Limited.
- Türkiye Maarif Vakfı. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı*. <https://www.turkiyemaarif.org/uploads/yabancidilolarakturkceogretimi.pdf>
- Ustabulut, M., & Kara, M. (2019). Yansıtıcı düşünme becerileri eğitiminin yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinin gelişimine etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(27), 122-146.

- Ustabulut, M., & Keskin, S. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi alan uluslararası öğrencilerin öğrenme etkinliğini geliştirme amaçlı sosyal medya kullanım-doyum motivasyonları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 155-173.
- Ülper, H., Çetinkaya, G., & Bayat, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin taslak metinlere yönelik geribildirim sunma tercihleri. *İstanbul Aydın Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 1(1), 31-46.
- Ünlü, H. (2011). Türkiye’de ve dünyada Türkçenin yabancılara öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1(1), 108-116.
- Yaylı, D., & Yaylı, D. (2018). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında yazma etkinliklerinin değerlendirilmesi (Yedi İklim Türkçe örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 132-145.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

In teaching Turkish as a foreign language, the views of teachers and students generally gain intense. It is seen that the authors of the textbooks, who have an important place in the functioning of the field, are neglected in scientific research. However, textbook authors are an important stakeholder who not only produce works but also provide the connections of the field of teaching Turkish as a foreign language. The aim of this research is to reveal the opinions of the textbook authors on teaching Turkish as a foreign language. In order to carry out detailed investigations for this purpose, the following sub-problems have been identified:

1. What curriculum did the authors use when creating the textbook?
2. According to the authors, how should the curriculum be for teaching Turkish as an ideal foreign language?
3. How do the authors evaluate the different curricula of various institutions?
4. According to the authors, what should / should be an ideal listening / watching skills teaching?
5. According to the authors, what should / should be an ideal speaking skill instruction?
6. According to the authors, what should / should be an ideal teaching of reading skills?
7. According to the authors, what should / should be an ideal writing skill teaching?
8. What are the authors' opinions about grammar teaching?
9. How should vocabulary teaching be done according to the authors? Which strategies should be used in vocabulary teaching?

This research, which was conducted to examine the views of the coursebook authors on teaching Turkish as a foreign language, was designed in a qualitative design. Thirteen authors were interviewed within the scope of the research. The years of seniority of the participants vary between 5-22 years. 8 participants are graduate graduates, 4 participants are doctorate and 1 participant is undergraduate.

In addition, the authors of the study group have the experience of actively lecturing at TÖMER. The research data were collected with a semi-structured interview form. Questions were created in line with the themes of "program", "skills", "grammar" and "vocabulary" by scanning the literature. Based on these questions, the form titled "Teaching Turkish as a Foreign Language According to the Opinions of Textbook Authors" was sent to 3 field experts.

The interview with the authors was written in Microsoft Office Word program with Times New Roman font, 12 font size, 2.5 cm page margins and 1.5 line spacing. 44194 words of data, consisting of 117 pages, were obtained.

Content analysis technique was used for the analysis of the data in this study. The sub problem sentences of the study guided the collection of data. For this reason, deductive content analysis was used in the study. The themes in the research were determined at the beginning of the research process. The categories and codes of the research were reached during the analysis process.

The following general conclusions were reached in the study:

1. In teaching Turkish as a foreign language, there is a need for a common and comprehensive curriculum prepared in cooperation with academicians, teachers and authors in the field and which will be officially taken into account by Turkish teaching institutions.

2. The curriculum for teaching Turkish as an ideal foreign language should take into account the age levels of the students, the purpose of learning Turkish and the place where Turkish is taught (in the country / abroad). In addition, this curriculum should include grammar structures, vocabulary lists, and assessment and evaluation guidelines by level, as well as improving language skills.

3. In teaching listening / watching skills, strategies before, during and after listening should not be overlooked. Listening / watching instruction should include texts about daily life. The number of words in the listening / watching texts should be determined according to the level of the exchange rate. Teaching listening / watching skills should be done with integrated skill teaching.

4. Activities in teaching speaking skills should have sub-questions. In addition, speaking strategies should be used. Speaking skills should be taught with integrated skill teaching.

5. Reading strategies should be included in teaching reading skills. Reading texts should be appropriate for exchange level and age. Texts should be theme-related and reproduce the grammatical structures learned. Teaching reading skills should be done with integrated skill teaching.

6. Teaching writing skills should be done in the form of integrated skills teaching. Writing activities should include guiding sub-questions. Writing studies related to daily life should be included. The tutorial should give feedback on the learners' writing products.

7. Grammar teaching should be done directly within language skills and texts.

8. Various vocabulary teaching strategies should be used in vocabulary teaching. The strategy of guessing the meaning of the word, especially from the context, should be included. There should be vocabulary lists according to currency levels and themes. Vocabulary teaching should be done within language skills. It should be ensured that learners include the newly learned vocabulary in their writing or speaking products.

Cezayir’de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme

Önder Çangal*

Makale Geliş Tarihi: 30/12/2020

Makale Kabul Tarihi: 16/01/2021

DOI: 10.35675/befdergi.850772

Öz

Türkiye-Cezayir ilişkilerinin temeli 16. yüzyıla kadar uzanmakta, Cezayir halkının Osmanlıdan günümüze Türkiye’ye ve Türk halkına duyduğu yakınlık hâlâ geçerliliğini korumaktadır. Son yıllarda artarak devam eden iş birliği çalışmalarının da etkisiyle her yıl yüz binlerce Cezayirli, turist olarak Türkiye’ye gelmekte, farklı sektörlerden Türk firmaları Cezayir’e yatırım yapmaktadır. Geliştirilen ikili ilişkiler ve ülkede yakından takip edilen Türk dizileri, Türkçe öğrenmeye karşı talebi de artırmakta, mevcut talebin karşılanması için çeşitli kurum ve kuruluşlar faaliyet göstermektedir. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılarak hazırlanan çalışmada Cezayir’de yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin genel durumun ortaya konulması ve değerlendirmelerde bulunulması amaçlanmıştır. Ülkede yürütülen yabancı dil olarak Türkçe öğretimi faaliyetlerinin tespit edilmesinin sonraki süreçte gerçekleştirilecek çalışmalar için yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Cezayir, Türkoloji, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi

An Evaluation on Teaching Turkish as a Foreign Language in Algeria

Abstract

The basis of Turkey-Algeria relations goes back to the 16th century and the people in Algeria have felt close to Turkish people from the Ottomans to Turkey. Every year thousands of Algerian people come to Turkey as tourists and Turkish companies from different sectors also invest in Algeria thanks to the recent cooperation studies. Developing relations and Turkish TV series, which are closely followed in Algeria, increase the demand for learning Turkish in Algeria, and various institutions and organizations operate to meet the current demand. In the research prepared by using case study, one of the qualitative research designs, it is aimed to reveal and evaluate the general situation of teaching Turkish as a foreign language in Algeria. It is thought that determining the activities of teaching Turkish as a foreign language carried out in Algeria will be a guide for future studies.

Keywords: Algeria, teaching Turkish as a foreign language, Turcology

Giriş

Cezayir, Akdeniz kıyılarından Büyük Sahra’nın güney kesimlerine kadar uzanan topraklarıyla Afrika kıtasının alan bakımından Sudan’dan sonra ikinci büyük ülkesidir. Kuzeyde Akdeniz, doğuda Tunus ve Libya, batıda Fas ve Batı Sahra, güneydoğuda Nijer, güneybatıda Mali ve Moritanya ile çevrili olan Cezayir’in yüzölçümü 2.381.741 kilometrekaredir. Cezayir Afrika Birliği, Arap Birliği,

Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye, ondercangal@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-8560-3526



Kaynak Gösterme: Çangal, Ö. (2021). Cezayir’de Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Özel Sayı), 210-227. <https://doi.org/10.35675/befdergi.850772>

Bağlantısız Ülkeler, İslâm Konferansı ve Petrol İhraç Eden Ülkeler teşkilâtlarının üyesidir. Ülkede otuz bir şehir ve iki yüze yakın ilçe bulunmaktadır. Ülkenin başkenti Akdeniz kıyılarında kurulmuş olan “Cezayir” şehridir (Erinç, 1993, s. 483-484).

Cezayir tarihi incelendiğinde bölgede ilk olarak göçebe hayatı benimseyen ve “Emaziğ” adı verilen yerli halkın yaşadığı görülmektedir. Ülkede daha sonra Fenikeliler, Romalılar, Bizanslılar ve Vandallar hüküm sürmüş; yedinci yüzyılın ortalarında Müslüman Arapların bölgeye gelmesi ile “Berberi” olarak da anılan yerliler arasında Müslümanlık yayılmıştır. Müslüman Araplar ile Bedevi kabileler arasında 14. yüzyılda çıkan sorunlardan yararlanan İspanyollar ülkenin sahil şeridinde bulunan yerleşimleri ele geçirmeye başlamıştır.

Cerbe Adasına yerleşen ve Yavuz Sultan Selim’in himayesi altına giren Oruç ve Hızır Reis, Cezayir’den gelen bir heyetin İspanyollara karşı kendilerinden yardım istemesi üzerine 1516’da önce Cezayir şehrini sonrasında da Cezayir’in batısındaki Şerşel’i ele geçirmiştir. Bu fetihten sonra Şerşel ve Cezayir Sultanı ilân edilen Oruç Reis iki yıl sonra ele geçirdiği Tilimsân şehrini geri almak isteyen İspanyollara karşı savaşırken şehit olmuş, yerine geçen Hızır Reis 1519’da Yavuz Sultan Selim’den destek istemiştir. Yavuz Sultan Selim, Hızır Reisi Cezayir hâkimi ilan ederek yeniçeri ve topçulardan oluşan 2000 kişilik yardımcı birliği, savaş ve gemi malzemeleri ile birlikte Cezayir’e göndermiştir (Kahraman, 1993, s. 486).

Osmanlının bölgede hâkimiyet kurması sayesinde “Cezayir kentindeki İspanyol işgali 1516 yılında son bulmuştur. Ancak İspanyolların batıda yer alan Oran şehrindeki hâkimiyeti 1792’ye kadar devam etmiştir. Cezayir’de 1830 yılındaki Fransız işgaline kadar devam eden 300 yıllık Osmanlı hâkimiyeti sırasında ülke, Beylerbeyi (1516-1587), Paşa (1587-1671) ve Dayılar (1671-1830) tarafından yönetilmiştir” (Aslan & Karakoç, 2014, s. 4).

14 Haziran 1830’da Fransızlar başkent Cezayir’i işgal etmiş ve şehir 5 Temmuz 1830’da Fransız egemenliğine girmiştir. İşgal, 20. yüzyılın ortalarına kadar devam etmiş, Kasım 1954’te ise Millî Kurtuluş Cephesi ve Ulusal Bağımsızlık Ordusu kurularak Cezayir’in bağımsızlık mücadelesi başlatılmıştır. Yaklaşık 8 yıllık mücadelenin ardından ülke bağımsızlığını kazanmış ve 5 Temmuz 1962’de Cezayir Demokratik Halk Cumhuriyeti ilan edilmiştir (Kocaeli Ticaret Odası, 2020, s. 5).

Cezayir ve Türkiye arasındaki ilişkilerin temeli, 16. yüzyıla dayanmaktadır. Barbaros Kardeşlerin 1516 yılında ülkeye gelmeleriyle başlayan Türkiye-Cezayir ilişkileri günümüze kadar varlığını sürdürmüştür. Cezayir halkının gerek Osmanlı gerekse Türkiye ve Türk milletine duyduğu sempati ve yakınlık bugün de geçerliliğini korumaktadır. Türkiye ve Cezayir arasında 2006 yılında “Dostluk ve İş Birliği Anlaşması” imzalanmış, 26-28 Şubat 2018 tarihlerinde düzenlenen “İş Forumu”na iki ülkeden yaklaşık 700 iş adamı katılmıştır. Türkiye ve Cezayir eğitimden ticarete pek çok alanda iş birliği içerisinde çalışmalarını sürdürmekte, TİKA aracılığıyla Osmanlı mirası pek çok eser yenilenmekte, kültür ve eğitim alanlarındaki faaliyetlerin daha etkin şekilde yürütülebilmesi için ülkede Yunus Emre Enstitüsü açılmasına yönelik girişimler devam etmekte, mevcut Türkçe öğrenme talebinin karşılanması için Yunus Emre Enstitüsü ve Cezayir 2 Üniversitesi

arasında imzalanan protokol çerçevesinde Türkiye’den Cezayir’e akademisyenler görevlendirilmektedir (Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı, 2020).

Ülkede Cezayir 2 Üniversitesi ve Emir Abdülkadir İslami Bilimler Üniversitesi bünyesinde faaliyet gösteren Türkoloji bölümleri ile farklı devlet üniversiteleri ve özel dil kurslarında Türkçe öğretimi faaliyetleri hâlen devam etmektedir.

Amaç

Yurt dışındaki Türkçe öğretim süreçlerinin değerlendirilmesi üzerine farklı çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Bk. Dolunay, 2005; Temizyürek vd., 2016; Ustabulut & Kara, 2016; Emek, 2017; Başar, 2018). Bu çalışmalar sayesinde gerek Türkçenin yurt dışında yabancı dil olarak öğretimi gerekse Türkoloji Bölümlerinin mevcut durumu hakkında değerlendirme ve planlamalar yapmak mümkün olacaktır.

Bu bağlamda araştırmada “Cezayir’de Türkçe öğretiminin güncel durumu nedir?” problem cümlesi altında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Yunus Emre Enstitüsünün gerçekleştirdiği çalışmalar nelerdir?
2. Türkoloji Bölümlerinin güncel durumu nedir?
3. Türkçe kursları nelerdir?
4. Yürütülen projeler nelerdir?
5. Gerçekleştirilen bilimsel ve kültürel faaliyetler nelerdir?

Yöntem

Nitel araştırma modeli kullanılarak hazırlanan çalışma, Cezayir’deki Türkçenin güncel durumunu ortaya koymaya yönelik bir durum çalışmasıdır. Durum çalışması “*nasıl* ve *niçin* sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren araştırma yöntemidir” (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 289).

Etik Beyanı

Araştırmada anket, mülakat, odak grup görüşmesi, gözlem, deney ve görüşme teknikleri kullanılmadığı için “Etik Kurul Onay Belgesi” alınmamıştır. Araştırma durum çalışması olarak tasarlanmış ve araştırmada Cezayir’de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin güncel durumu ele alınmıştır.

Bulgular

Yunus Emre Enstitüsünün Gerçekleştirdiği Çalışmalara İlişkin Bulgular

Yunus Emre Enstitüsü ile Cezayir 2 Üniversitesi arasında Kasım 2012 tarihinde imzalanan protokol çerçevesinde üniversite bünyesinde Yunus Emre Enstitüsü temsilciliğinin açılmasına karar verilmiş ve Enstitü ülkedeki faaliyetlerine başlamıştır. İlk olarak Cezayir 2 Üniversitesinde Türkoloji Bölümünün açılması amaçlanmış ve yürütülen çalışmalar sonucunda 2013 yılında Cezayir 2 Üniversitesinin Doğu ve Slav Dilleri Fakültesinde Türkoloji Bölümü kurulmuştur. Aynı yıl Konstantin şehrindeki Emir Abdülkadir İslami Bilimler Üniversitesinde de Türkoloji Bölümü açılmış ve her iki bölüm aynı yıl öğrenci kabul etmiştir.

Enstitüsü Cezayir 2 Üniversitesinden sonra sırasıyla Oran Ahmed Ben Bella (2012), Emir Abdülkadir İslami Bilimler (2016), Medea Yahia Fares (2016) ve Mohamed Lamine Debaghin (2018) Üniversiteleri ile de iş birliği protokolleri imzalamış; bu üniversitelerde yürütülen Türkçe öğretimi çalışmalarına destek olmaya başlamıştır. Enstitü yürütülen Türkçe derslerinin desteklenmesi amacıyla Türkiye’den öğretim elemanı görevlendirmekte, ders kitapları ve ders materyalleri temin etmekte, Türkoloji öğrencilerinin çeşitli projelere katılmasını sağlamak ve ülkede Türk kültürünü tanıtan etkinlikler düzenlemektedir.

Protokoller kapsamında Türkiye’den 2017-2018 eğitim-öğretim yılında 15, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında 6 ve 2019-2020 eğitim-öğretim yılında 8 öğretim elemanı görevlendirilmiş; üniversitelerde okutulmak üzere başta Yedi İklim Türkçe Dil Öğretim Setleri olmak üzere pek çok Türkçe kaynak üniversitelere gönderilmiştir. Yunus Emre Enstitüsü, 2013 yılında T. C. Ziraat Bankasının destekleriyle yürütülen “100 Türkiye Kütüphanesi Projesi” kapsamında Cezayir 2 Üniversitesine bir kütüphane kurmuştur.

Enstitü her yıl düzenlediği Türkçe Yaz Okuluna 2016 yılından itibaren Cezayirli öğrencileri de davet etmeye başlamış, bugüne kadar 40 Cezayirli Türkoloji öğrencisi proje kapsamında Türkiye’yi görme ve Türk kültürünü yakından tanıma imkânı bulmuştur.

Türkoloji Bölümlerinin Güncel Durumuna İlişkin Bulgular

Cezayir’de Türkoloji Bölümleri 2013 yılında açılmıştır. İlk olarak başkentteki Cezayir 2 Üniversitesinde, daha sonra Konstantin şehrindeki Emir Abdülkadir İslami Bilimler Üniversitesinde Türkoloji Bölümü kurulmuştur. Türkoloji Bölümlerinde lisans düzeyindeki eğitim 3, yüksek lisans düzeyindeki eğitim ise 2 yıl sürmektedir.

Öğrenciler liseden mezun olma aşamasına geldiklerinde “Lise Bitirme Sınavı”na girmekte ve o sınavdan aldıkları puan ortalamalarına göre istedikleri üniversitelerin istedikleri bölümlerine yerleşebilmektedir. Bütünleme sınavlarına girenler veya son sınıfta kalanlar bu sınava girmek için ertesi yılı beklemektedir. Bölümlere yerleşme puanları kontenjan sayısına, mezun olunan lise türüne ve öğrencilerin bölümleri talep etme durumlarına göre değişmektedir. Somut şekilde örneklendirmek gerekirse “Yabancı Diller” bölümünden mezun bir öğrenci Türkoloji Bölümünü seçerse kontenjanlara göre tam puanın 20 puan olduğu sınavda 10 puan alması durumunda bile Türkoloji Bölümüne yerleşebilmektedir. “Sayısal” mezunu bir öğrencinin onu geçebilmesi için 20 puan üzerinden 14 puan alması gerekmektedir.

Öğrenciler programa kabul edildikten sonra direkt fakülteye geçmekte, Türkçe hazırlık sınıfında okumadan Türkçeyi bölüm dersleri ile birlikte öğrenmektedir. Emir Abdülkadir İslami Bilimler Üniversitesi Türkoloji Bölümünde lisans düzeyinde öğrencilerin aldıkları dersler şu şekildedir:

Tablo 1.

Emir Abdülkadir İslami Bilimler Üniversitesi Lisans Dersleri

Dönem	Dersler	Haftalık Ders Saati
I. dönem	Ses Bilgisi	1

(14 Saat)	Dilbilime Giriş	1
	Dilbilgisi	2
	Edebî Metinlere Giriş	1
	Eski Türk Toplumu	1
	Coğrafya	1
	Metodoloji	1
	Konuşma	2
	Yazma	3
	İngilizce	1
II. dönem (14 Saat)	Ses Bilgisi	1
	Dilbilime Giriş	1
	Dilbilgisi	2
	Türk Edebiyatı	1
	Dilin Kültürü ve Medeniyeti	1
	Coğrafya	1
	Metodoloji	1
	Konuşma	2
	Yazma	3
İngilizce	1	
III. dönem (15 Saat)	Ses Bilgisi	1
	Türk Edebiyatı	1
	Bilimsel Yazma	1
	Tercümeye Giriş	2
	Dilbilgisi	2
	Osmanlı Medeniyeti	1
	Bilgi ve İletişim Teknolojileri	1
	Metodoloji	1
	Konuşma	2
Yazma	2	
İngilizce	1	
IV. dönem (15 Saat)	Ses Bilgisi	1
	Türk Edebiyatı	1
	Dilbilim	1
	Tercümeye Giriş	2
	Dilbilgisi	2
	Osmanlı Medeniyeti	1
	İletişim Teknolojileri	1
	Metodoloji	1
	Konuşma	2
Yazma	2	
İngilizce	1	
V. dönem (14 Saat)	Tarihî Metinlerin İncelenmesi	2
	Edebî Metinlerin İncelenmesi	2
	Anında Çeviri	1
	Osmanlı Hat Sanatı	1
	Dilbilim	2
	Didaktiğe Giriş	1
	İletişim Bilimleri	1
	Metodoloji	1
	Konuşma	1
Yazma	1	
İngilizce	1	
VI. dönem (14 Saat)	Tarihî Metinlerin İncelenmesi	2
	Edebî Metinlerin İncelenmesi	2
	Anında Çeviri	1
	Osmanlı Hat Sanatı	1
Dilbilim	2	

Didaktik	1
İletişim Bilimleri	1
Metodoloji	1
Konuşma	1
Yazma	1
İngilizce	1

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin ilk iki ders döneminde onar, sonraki dönemlerde on birer ders aldıkları; mezun olmak için ise 64 dersi başarıyla tamamlamak zorunda oldukları görülmektedir. Yine öğrenciler ilk yıl haftada 14, ikinci yıl haftada 15 ve üçüncü yıl haftada 14 saat ders almaktadır. Programın tamamında 64 ders olmakla birlikte bazı derslerin birden fazla dönemde öğrencilere verildiği görülmektedir. Hangi dersin kaç dönem öğrencilere verildiğine ilişkin sayısal veriler şu şekildedir:

Tablo 2.
Emir Abdülkadir İslami Bilimler Üniversitesi Dönemlere Göre Lisans Dersleri

Ders Adı	n	%
Konuşma	6	9,3
Yazma	6	9,3
İngilizce	6	9,3
Metodoloji	6	9,3
Dilbilgisi	4	6,2
Ses Bilgisi	4	6,2
Osmanlı Hat Sanatı	4	6,2
Dilbilim	3	4,6
Türk Edebiyatı	3	4,6
Dil Bilime Giriş	2	3,1
Anında Çeviri	2	3,1
Coğrafya	2	3,1
Edebî Metinlerin İncelenmesi	2	3,1
Tarihî Metinlerin İncelenmesi	2	3,1
İletişim Bilimleri	2	3,1
Tercüme Giriş	2	3,1
Bilgi ve İletişim Teknolojileri	1	1,5
Bilimsel Yazma	1	1,5
Didaktiğe Giriş	1	1,5
Didaktik	1	1,5
Dilin Kültürü ve Medeniyeti	1	1,5
Edebî Metinlere Giriş	1	1,5
Eski Türk Toplumunu	1	1,5
İletişim Teknolojileri	1	1,5
Toplam	64	100

Tabloya göre Türkoloji Bölümünden mezun olmak isteyen bir öğrencinin 24 farklı dersi tamamlaması gerektiği görülmektedir. Öğrenciler lisans eğitimleri boyunca Konuşma, Yazma, İngilizce ve Metodoloji dersleriyle 6; Dil Bilgisi, Ses Bilgisi ve Osmanlı Hat Sanatı dersleriyle 4; Dilbilim ve Türk Edebiyatı dersleriyle 3 kez karşılaşmaktadır. Öğrenciler Dil Bilime Giriş, Anında Çeviri, Coğrafya, Edebî Metinlerin İncelenmesi, Tarihî Metinlerin İncelenmesi, İletişim Bilimleri ve Tercüme Giriş derslerini ikişer; Bilgi ve İletişim Teknolojileri, Bilimsel Yazma, Didaktiğe Giriş, Didaktik, Dilin Kültürü ve Medeniyeti, Edebî Metinlere Giriş, Eski Türk Toplumunu ve İletişim Teknolojileri derslerini ise birer kez almaktadır.

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metnine göre dil becerileri üretken ve algısal etkinlikler şeklinde ikiye ayrılmakta; üretken etkinlikler konuşma ve yazma, algısal etkinlikler ise dinleme ve okuma şeklinde verilmektedir (TELC, 2013). Türkoloji Bölümündeki dersler incelendiğinde programda tüm becerilere ait derslerin olmadığı yalnızca konuşma ve yazma derslerinin olduğu görülmektedir. Fakat derslerin uygulama aşamasına geçildiğinde öğrencilerin bu iki derste Yunus Emre Enstitüsünün “Yedi İklim Türkçe” dil öğretim setlerini kullandığı, öğretimin tüm becerilere yönelik gerçekleştirildiği, dil bilgisi kurallarının “Dil Bilgisi” derslerinde öğrencilere tekrar verildiği görülmüştür. Dil öğretim setleri hazırlanırken her bir seviyenin (A1, A2, B1, B2, C1 ve C2) 144 ders saatinde tamamlanması planlanmıştır. Emir Abdülkadir İslami Bilimler Üniversitesinde konuşma ve yazma dersi toplamda birinci sınıfta haftada 5, ikinci sınıfta haftada 4 ve üçüncü sınıfta haftada 2 saat işlenmekte; her dönem 12 hafta ders yapılmaktadır. Bu programa göre öğrenciler lisans seviyesinden mezun olduklarında toplamda 264 saat yazma ve konuşma dersi almakta, öğrenciler bu sürede A1 ve A2 seviyelerini tamamlamaktadır.

2019-2020 eğitim öğretim yılına kadar Cezayir'de üniversiteler kendi imkânları doğrultusunda her sene yüksek lisansa kabul edecekleri öğrenciler için bir kontenjan belirlemekte, mezun öğrenciler yüksek lisansa başvurduklarında puan sıralamasına göre kontenjana dâhil olanlar yüksek lisansa başlamaktaydı. Türkoloji Bölümlerinde de süreç benzer şekilde yürütülmekte, öğrenciler programa kabul almak için herhangi bir sınava ya da mülakata girmemekteydi. Yüksek Eğitim Bakanlığı aldığı kararla 2020-2021 eğitim-öğretim yılından itibaren lisanstan mezun olan tüm öğrencilere yüksek lisansa başlama ve yüksek lisanstan mezun olan tüm öğrencilere doktora sınavına girme hakkı tanımıştır.

Yüksek lisansa kabul edilen öğrenciler ilk üç dönem ders almaktadır. Öğrencilerin yüksek lisansta aldıkları dersler şu şekildedir:

Tablo 3.

Emir Abdülkadir İslami Bilimler Üniversitesi Yüksek Lisans Dersleri

Dönemi	Dersler	Haftalık Ders Saati
I. dönem (17 Saat)	Yeni Türk Edebiyatı	2
	Etik İlkelere Uygunluk	1
	Osmanlı Sanatları	1
	Bilimsel Yazma	2
	Dilbilim	3
	İletişim	1
	Metodoloji	2
	Konuşma	3
	Yazma	1
	Arapça	1
II. dönem (16 Saat)	Yeni Türk Edebiyatı	2
	Araştırma Teknikleri	2
	Osmanlı Sanatları	1
	Etik İlkelere Uygunluk	1
	Dilbilim	2
	İletişim Teknikleri	1
	Bilimsel Yazma	2
Konuşma	3	

	Yazma	1
	Arapça	1
	Yeni Türk Edebiyatı	2
	Etik İlkeler Uyumluk	1
	Osmanlı Sanatları	1
	Bilimsel Yazma	2
III. dönem (17 Saat)	Dilbilim	3
	İletişim Bilimi Uygulamaları	1
	Metodoloji	2
	Konuşma	3
	Yazma	1
	Arapça	1
IV. dönem	Tez Yazım Dönemi	

Öğrenciler yüksek lisansın her bir döneminde onar ders almakta, üç dönem sonunda toplam otuz dersi başarmaları durumunda tez aşamasına geçmektedir. Üç dönemde öğrenciler 13 farklı ders almaktadır. Öğrenciler Arapça, Bilimsel Yazma, Dilbilim, Etik İlkeler Uyumluk, Konuşma, Osmanlı Sanatları, Yazma ve Yeni Türk Edebiyatı derslerini 3; Metodoloji dersini 2; Araştırma Teknikleri, İletişim, İletişim Bilimi Uygulamaları ve İletişim Teknikleri derslerini 1 kez almaktadır.

Yüksek lisans seviyesinde öğrenciler -tez yazım dönemi hariç- her dönemde toplam 4 saat konuşma ve yazma dersi almakta, dersler her dönem 12 hafta sürmektedir. Bu programa göre 3 dönem sonunda bir öğrenci 144 ders saati konuşma ve yazma dersi olarak yüksek lisanstan mezun olmaktadır. Yüksek lisans seviyesinde öğrenciler dil öğretimi için yine Yunus Emre Enstitüsünün hazırladığı “Yedi İklim Türkçe” setlerini kullanmakta, lisanstan A2 seviyesini bitirip gelen öğrencilerle 3 dönemde B1 seviyesi tamamlanmaktadır.

Cezayir’deki Türkoloji Bölümlerinde doktora programları bulunmamakta, açılması için Bölüm Başkanlıkları gerekli çalışmaları yürütmektedir. Üniversitelerde herhangi bir alanda doktora programının açılması için aynı alanda “Prof. Dr.” unvanına sahip iki öğretim üyesinin görev yapması gerekmektedir. Türkoloji Bölümlerinde görevli bu unvana sahip öğretim üyeleri bulunmadığı için Türkiye’den “Profesör” unvanına sahip en az iki akademisyenin sürece dâhil olması, Yabancı Diller Bölümünde görevli Cezayirli bir profesör üzerinden de doktora programlarının açılması planlanmaktadır.

Cezayir’deki Türkoloji Bölümlerine ilişkin sayısal veriler şu şekildedir:

Tablo 4.
Türkoloji Bölümlerine İlişkin Sayısal Veriler

Üniversite	Kuruluş Yılı	Derslik Sayısı	Öğrenci Sayısı	Mezun Sayısı	Öğretim Elemanı Sayısı	Kütüphane Olması Durumu
Cezayir 2 Üniversitesi	2013	7	429	395	6	Var
Emir Abdülkadir İslami Bilimler Üniversitesi	2013	4	124	106	4	Var

Tablo incelendiğinde başkentteki Cezayir 2 Üniversitesinin öğrenci potansiyelinin daha yüksek olduğu, iki üniversitenin verileri dikkate alındığında ise

Türkoloji Bölümleri adına ülkede önemli bir öğrenci sayısına ulaşıldığı görülmektedir.

Cezayir 2 Üniversitesinde 7 derslikte eğitim-öğretim sürdürülmektedir. Bu dersliklerden 3’ü TİKA tarafından yenilenmiş, 1 derslik ise kütüphaneye çevrilmiştir. Bu dersliklerde akıllı tahta, bilgisayar, projeksiyon ve ses sistemi mevcuttur. Fakat geri kalan 3 derslikte teknolojik araç-gereçlerden yoksun bir şekilde dersler yürütülmektedir. Bölümde hâlen 429 öğrenci bulunmaktadır. Bugüne kadar lisans veya yüksek lisans düzeyinden mezun olan 395 öğrenci vardır. Cezayir 2 Üniversitesindeki dersler 2019-2020 eğitim-öğretim yılında 6 öğretim elemanı ile tamamlanmıştır. Bu akademisyenlerin 4’ü Türkiye’den görevlendirilen, 2’si ise bölümde görev yapan Cezayirli öğretim elemanlarıdır.

Emir Abdülkadir İslami Bilimler Üniversitesi, Cezayir’in üçüncü büyük şehri olan Konstantin’de bulunmaktadır. Burada Türkoloji faaliyetleri Emir Abdülkadir Camisi binasında bulunan Edebiyat ve İslam Uygarlığı Fakültesi Türk Dili ve Kültürü Bölümünde gerçekleştirilmektedir. Bölümde 4 derslikte öğretim süreçleri yürütülmekte, dersliklerin yetersiz kaldığı durumlarda fakültedeki diğer bölümlerin derslikleri kullanılmaktadır. Mevcut dersliklerde akıllı tahta, bilgisayar, projeksiyon ve ses sistemi bulunmamaktadır. Bölümün lisans ve yüksek lisans düzeyinde 124 aktif öğrencisi olmakla birlikte bugüne kadar lisans veya yüksek lisans düzeyinden mezun olan öğrenci sayısı 106’dır. Türkoloji Bölümündeki dersler 2019-2020 eğitim-öğretim yılında 4 öğretim elemanı ile tamamlanmıştır. Bu akademisyenlerin 2’si Türkiye’den görevlendirilen, 2’si ise bölümde görev yapan Cezayirli öğretim elemanlarıdır. İngilizce, Arapça, Coğrafya gibi ortak derslerin yürütülmesinde fakültedeki diğer bölümlerin öğretim elemanlarından destek alınmaktadır. Fakülte tüm öğrencilerin kullanabildiği bir kütüphane ve bu kütüphanede Türkçe eserlerin yer aldığı bir bölüm vardır. Yine Türkoloji Bölümü bünyesinde de kendi öğrencilerinin yararlanabileceği bir kütüphanenin kurulması planlanmaktadır.

Türkçe Kurslarına İlişkin Bulgular

Cezayir’de Türkçe öğrenmeye talep oldukça fazladır. Bunda gerek Türkiye-Cezayir ilişkilerinin Osmanlı Dönemine kadar uzanması gerekse Türk dizilerinin ülkede çok meşhur olması etkili olmaktadır. Mevcut talebi karşılayabilmek için hem devlet kurumlarında hem de özel kuruluşlarda Türkçe kursları düzenlenmektedir.

Cezayir 2, Emir Abdülkadir İslami Bilimler, Medea Yahia Fares ve Mohamed Lamine Debaghin Setif 2 Üniversitelerinde Türkoloji Bölümlerinden mezun Cezayirliiler Türkçe kursları düzenlemektedir. Kurslar özel okul mantığı ile düzenlenmekte, dersler öğrencilerin kendi hazırladıkları materyaller kullanılarak gerçekleştirilmektedir. Öğrenciler kursta haftada 4 saat Türkçe öğrenmekte, 8-9 kişilik gruplara sınıf açılmaktadır.

Cezayir’de Türkçe kursu veren özel kuruluşlardan bazıları ise şu şekildedir:

Tablo 5.

Cezayir’deki Özel Dil Kursları

Kurs Merkezi	Şehir
ILM Center	Blida

Language Universe	Cezayir
Dz Speaking School	Cezayir
Massinissa School	Konstantine
Istanbul and Constantine Institute of Languages	Konstantine
Ecole Echourouk	Konstantine
Noramens Ecole de Formation	Konstantine
ICIL Skikda Institut de Langues	Skikda

Özel kurslarda da Türkoloji mezunu ya da Türkiye’de yükseköğrenim görmüş Cezayirli Türkçe öğretmekte, kurumlar kendi hazırladıkları ders materyallerini Türkçe kurslarında kullanmaktadır. Düzenlenen Türkçe kurslarında öğretmenler dersleri genellikle Arapça üzerinden anlatmaktadır. Üst düzey kurslarda ise yalnızca konuşma derslerini Cezayir’de yaşayan Türk vatandaşları vermektedir. Bu kişilerin Türkçe öğretmeni olması hususunda kurumlar hassasiyet göstermemekte, herhangi bir alanda üniversite mezunu olan Türkleri ders verme konusunda yeterli görmektedir.

Kurumların gerek eğitim dili Arapça olan Türkçe kursları düzenlemeleri gerekse derslerde görev alan Türklerin uzmanlıklarının yabancılara Türkçe öğretimi olmaması dil öğretim süreçlerine olumsuz etki etmekte, kurslara devam eden Cezayirli Türkçe öğrenmesi zorlaşmaktadır.

Yürütülen Projelere İlişkin Bulgular

Manisa Celal Bayar Üniversitesi ile Cezayir 2 Üniversitesi arasında imzalanan “Türkiye ve Cezayir Arasında Lisansüstü Eğitim Programları için Çift Danışmanlı Akademik İşbirliği Projesi” kapsamında Cezayirli öğrencilerin hem kendi üniversitelerinden hem de Manisa Celal Bayar Üniversitesinden bir danışman seçmeleri ve yüksek lisans tezlerini çift danışmanlı olarak tamamlamaları hedeflenmiştir. Proje kapsamında ayrıca öğrencilere burs desteği verilmiş; hem öğrenci hem de akademisyen hareketliliği sağlanarak bu sayede iki ülke toplumunun kaynaşması için zemin hazırlanmıştır.

Cezayir’deki Türkoloji Bölümlerinde hem Cezayirli hem de Türkiye’den görevlendirilen öğretim elemanları birlikte görev yapmaktadır. Türkiye’den akademisyenlerin görevlendirilmesi Cezayir’deki Türkoloji Bölümleri için kısa vadede hayati bir öneme sahiptir. Bununla birlikte Cezayirli Türkologların yetiştirilmesi ve Türkçe öğretim süreçlerine dâhil edilmesi uzun vadede önemli bir ihtiyaçtır. Türkiye Cumhuriyeti Cezayir Büyükelçiliği ve Yunus Emre Enstitüsü bu ihtiyacı gidermek için çeşitli çalışmalar gerçekleştirmekte, Türkoloji bölümleri ve öğrencileri desteklenerek öğrencilerin kendilerini Türkçede en iyi şekilde geliştirmeleri ve ülkelerinde Türk diline hizmet etmeleri hedeflenmektedir.

Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Türkiye’de eğitim gören uluslararası öğrenciler sayesinde dünyaya ve kendi ülkelerine ait problemlere çözüm üretecek yeni nesiller yetiştirmek, fırsat eşitliği sağlamak ve uluslar üstü bir bakış açısı geliştirmek amaçlarıyla 2012 yılında “Türkiye Bursları” projesini hayata geçirmiştir (Türkiye Bursları, 2020). Proje sayesinde dünyanın farklı ülkelerinden öğrencilere Türkiye’de yükseköğrenim görme imkânı verilmekte, başarılı ve maddi durumu iyi olmayan öğrencilerin Türkiye’de eğitimlerini tamamlayarak

ülkelerindeki sorunlara çözüm üreten birer kültür elçisi olmaları hedeflenmektedir. Kaya (2014, s. 115) tarafından hazırlanan araştırmaya göre 1 Mart-31 Temmuz 2013 tarihleri arasında Türkiye Bursları internet sitesini 10,908 Cezayirli ziyaret etmiştir. Aynı araştırmada British Council (2013’den aktaran Kaya, 2014, s. 41) verilerinden hareketle 2010 yılında 20,066 Cezayirli’nin Fransa’ya eğitim almak üzere gittiği belirtilmiştir. Mevcut sayılar dikkate alındığında Cezayirli’lerin Türkiye’de yükseköğrenim görmeye sıcak baktıkları görülmekte, bu durum Türkiye Bursları başvurularına da yansımaktadır. Proje kapsamında Türkiye’de eğitim görmek isteyen Türkoloji öğrencilerine de destek sağlanmaktadır.

Gerçekleştirilen Bilimsel ve Kültürel Faaliyetlere İlişkin Bulgular

Yunus Emre Enstitüsü ve Türk İşbirliği ve Kalkınma Ajansı Başkanlığının desteğiyle 13-14 Aralık 2017 tarihlerinde “Farklı Bakış Açuları ile Cezayir’deki Türk-Osmanlı Dönemi ve Mirası” sempozyumu başkent Cezayir’de gerçekleştirilmiştir. Türkiye ve Cezayir’den akademisyenlerin katıldığı sempozyumda Türkiye-Cezayir ilişkilerinin yanı sıra Cezayir’deki Osmanlı eserleri hakkında bildiriler sunulmuş, TİKA tarafından Cezayir 2 Üniversitesine yaptırılan dil laboratuvarının açılışı gerçekleştirilmiştir (Anadolu Ajansı, 2017).

Yunus Emre Enstitüsü tarafından 2017 yılında beş farklı kıtada gerçekleştirilen “Anadolu’nun Renkleri Kadeş” gösterisi 9 Mayıs 2018 tarihinde yüzlerce kişinin katılımıyla Cezayir Opera Salonunda Cezayirli’lerle buluşmuştur. Anadolu’da bulunan ve dünyanın ilk yazılı barış anlaşması olarak kabul edilen Kadeş’ten adını alan gösteride ebru gösterileri ve Anadolu’nun farklı yerlerinden yöresel danslar sergilenmiştir (Yunus Emre Enstitüsü, 2018)

Cezayir’in Laghouat şehrinde 15-17 Ekim 2019 tarihlerinde “1518-1918 Modern Çağda Deniz ve Çöl arasındaki Magrip Bölgesi’nde Osmanlı Politikası” sempozyumu gerçekleştirilmiş, programa ülkenin önemli üniversite ve araştırma kurumlarından temsilciler katılmıştır (Yunus Emre Enstitüsü, 2019).

28 Mayıs 2020 tarihinde Ortadoğu Araştırmaları Merkezi tarafından düzenlenen ve Cezayir’in Ankara Büyükelçisi Murad Adcabi ile Türkiye’nin Cezayir Büyükelçisi Mahinur Özdemir Göktaş’ın açılış konuşmalarını gerçekleştirdiği çevrim içi panelde “Türkiye-Cezayir İlişkilerinin Geleceği” konuşulmuş; Cezayir 2 Üniversitesindeki temsilcilikten bağımsız olarak Yunus Emre Enstitüsüne bağlı bir Türk Kültür Merkezinin ve Türkiye Maarif Vakfına bağlı bir okulun Cezayir’de açılmasının planlandığı dile getirilmiştir (Ortadoğu Araştırmaları Merkezi, 2020).

Sonuç ve Öneriler

Türkiye-Cezayir ilişkilerinin geçmişe dayanması, iki ülke arasındaki iş birliği çalışmalarının artarak devam etmesi, Türk dizilerinin Cezayir’de yoğun ilgi görmesi ülkede Türk diline ve kültürüne olan ilgiyi de artırmakta, her yaşta Cezayirli Türkçe öğrenmek istemektedir. Artan talebin karşılanabilmesi için ülkede farklı kurum ve kuruluşlar Türkçe kursları düzenlemekte, kursların sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için süreci yönetecek öğretmenlerin yetiştirilmesi ihtiyacı doğmaktadır.

Yunus Emre Enstitüsü ve Cezayir 2 Üniversitesi arasında imzalanan iş birliği protokolü ile 2013 yılında önce Cezayir 2 Üniversitesinde sonra Emir Abdülkadir İslami Bilimler Üniversitesinde Türkoloji Bölümü kurulmuştur. Bölümlerin gerçekleştirdiği faaliyetler, Cezayirli Türkologların ve Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi ve mevcut ihtiyacın giderilmesi açısından çok önemlidir. Bu bölümlerden mezun olan öğrenciler hem Cezayir'deki Türkçe öğretim süreçlerinde hem de ülkedeki Türk firmalarında görev almaktadır.

Cezayir'deki Türkoloji Bölümlerinde Türkçe hazırlık sınıfı bulunmamakta, öğrenciler 3 yılın sonunda lisans ve devam etmeleri hâlinde 2 yılın sonunda yüksek lisans mezunu olmaktadır. Liseden üniversiteye geçişte öğrencilerin girdikleri "Lise Bitirme Snavı" dikkate alınmakta, Türkçeye olan talebin artmasıyla Türkoloji Bölümlerinin puanları da yükselmektedir.

Türkoloji Bölümlerinde Türkçe hazırlık sınıfının olmaması önemli bir sorun olarak dikkat çekmektedir. Nitekim öğrenciler, haftanın 5-7 ders saatinde Yedi İklim Türkçe öğretim setleri üzerinden Türkçe öğrenmeye çalışmakta, eş zamanlı olarak da bölüm derslerini almaktadır. Herhangi bir dilde yükseköğrenim görmek dili akademik anlamda kullanabilmeyi gerektirmektedir. Hiç Türkçe bilmeyen birinin Dilbilime Giriş, Eski Türk Toplumunu, Metodoloji, Türk Edebiyatı, Dilin Kültürü ve Medeniyeti gibi dersleri başarmasını beklemek doğru değildir. Bu dersleri öğrencilerin ana dillerinde onlara vermek ise hem bölümün amacına hizmet etmeyecek hem de öğretim elemanı yetersizliğinden dolayı gerçekleşmeyecektir. Türkiye'den görevli öğretim elemanları Arapça bilmemekte, bu dersleri öğrencilere vermek istediklerinde onların kendilerini anlamadıklarını görmekte ve bunun üzerine genellikle yukarıda adı anılan dersler Türkçe öğretim derslerine dönüşmektedir.

Bölümlerin lisans düzeyindeki dersler incelendiğinde öğrencilerin mezun olabilmek için 6 ders döneminde 64 dersten başarılı olması gerektiği görülmektedir. Derslerin isimlerine ve içeriklerine bakıldığında ise 3 yıllık lisans düzeyinde 24 farklı ders tanımlaması olduğu, derslerin genellikle sonraki yıllarda da tekrar tekrar verildiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte özellikle Türkiye'den görevli öğretim elemanlarının yürüttüğü derslerin tekrar tekrar öğrencilere tanımlanması durumunda bir önceki dönemde kalınan yerden ders takibinin sağlanmasının güç olduğu, her öğreticinin aynı konuları her dönem tekrar anlatma çabası içerisine girdiği görülmüştür. Özellikle öğrencilerin Türkçe konuşamadıkları bir ortamda Metodoloji, Osmanlı Hat Sanatı, Dilbilgisi, Ses Bilgisi, Dilbilim, Türk Edebiyatı gibi derslerin öğrencilere tekrar tekrar verilmesi doğru değildir. Yüksek lisans düzeyinde verilen dersler incelendiğinde de benzer bir durumun olduğu görülmektedir. Öğrenciler üç ders döneminin tamamında Arapça, Bilimsel Yazma, Dilbilim, Etik İkelere Uygunluk, Osmanlı Sanatları ve Yeni Türk Edebiyatı dersleri almaktadır. Üstelik bu derslerin içerikleri incelendiğinde Bilimsel Yazma, Etik İkelere Uygunluk ve Araştırma Teknikleri derslerinin birbirine benzer içeriklere sahip olduğu görülmüştür.

Türkoloji Bölümlerinin fiziksel imkânlarının kötü olduğu, çoğu sınıfta akıllı tahta, bilgisayar, projeksiyon ve ses sisteminin olmadığı görülmektedir. Türkoloji

Bölümlerinin kendilerine ait sınıfları yetersiz kalmakta, sınıf bulunmadığı zamanlarda dersler aksamaktadır. Mevcut sınıfların aydınlatma, havalandırma, ısınma vb. pek çok problemi bulunmaktadır. Başkentteki Cezayir 2 Üniversitesi için TİKA tarafından inşa edilen dil laboratuvarının açılışının üzerinden 3 yıl geçmesine rağmen Türkoloji Bölümünün yeni binaya taşınmadığı görülmektedir. Bölümlerdeki teknik eksiklikler ve sınıf yetersizlikleri öğretim süreçlerini olumsuz etkilemekte, öğretimin kalitesi ve başarısı düşmektedir.

Cezayir’deki Türkoloji Bölümlerinden mezun olan öğrenciler üniversitenin yüksek lisans kontenjanına girecek sıralamayı elde etmeleri durumunda -başarı durumlarına bakılmaksızın- yüksek lisansa başlama hakkı kazanmaktaydı. Yüksek Eğitim Bakanlığı aldığı kararla 2020-2021 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere kontenjan uygulamasını kaldırmış, lisanstan mezun olan tüm öğrencilere yüksek lisansa başlama ve hatta doktora sınavlarına katılabilme hakkı vermiştir. Alınan karar Cezayirlilerin yüksek öğrenim düzeylerini artırmak adına önemlidir. Fakat bununla birlikte kararın Türkoloji Bölümleri özelinde alınmış doğru bir karar olmadığı düşünülmektedir. Türkçe konuşmadığı için Türkoloji Bölümünden lisans düzeyinde bile mezun olmayı hak etmeyen fakat uygulamadaki birtakım aksaklıklar nedeniyle derslerini tamamlayıp mezun olan öğrencilerin tekrar yüksek lisansa başlatılması ve bu kişilere doktora sınavına katılma hakkı tanınması yanlıştır. Nitekim herhangi bir Türkoloji Bölümünden mezun Türkoloğun Türkçe konuşmaması kabul edilebilecek bir durum değildir.

Cezayir’deki Türkoloji Bölümlerinin 2013 yılında kurulduğu dikkate alındığında yüksek lisans düzeyinde ilk mezunların 2017-2018 eğitim öğretim yılında verildiği ve sonrasında 2018-2019 ve 2019-2020 eğitim-öğretim yıllarında diğer uzman Türkologların mezun oldukları ortaya çıkmaktadır. Cezayir’deki Türkoloji Bölümlerinin akademik kadroları incelendiğinde Türkçe bilen yerel öğretim elemanlarının olmadığı, her iki üniversitenin Bölüm Başkanlığını yürüten akademisyenlerin Türkiye ve Türk dostu olduğu ama maalesef Türkçe bilmedikleri görülmektedir. Türkoloji Bölümlerinden mezun olan bu nesli öğrenim hayatları sonrasında doğru şekilde yönlendirmek, bu kişilerden Türkçe öğretim süreçlerinde yararlanmak ve başarılı olanları Türkoloji Bölümlerinde değerlendirmek çok önemlidir.

Üniversitelerin ve özel okulların bünyesinde düzenlenen Türkçe kurslarında bir düzen bulunmamaktadır. Buralarda kurumlara ve kişilere göre öğretim süreçleri farklı planlanmakta, kurslar beklenen düzeyde Cezayirlilerin Türkçelerine katkı sağlamamaktadır. Başar’ın (2018, s. 16) Afganistan’daki Türkoloji programlarını değerlendirdiği araştırmasında da belirttiği gibi genel-geçer bir dil öğretim standardı oluşturabilmek için kısa, orta ve uzun vadeli eylem planları oluşturarak ülke özelinde dil öğretim politikasının belirlenmesi gerekmektedir. Belirli öğretim programları, ders kitapları ve materyaller temin edilerek kurs merkezlerine ulaştırılmalı; buralarda görev yapan öğreticiler için hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir. Nitekim fayda sağlamayan Türkçe kursları Cezayirlilerde Türkçeye karşı olumsuz bir tutum oluşmasına neden olabilmektedir. Cezayir’de Yunus Emre Enstitüsünün kurulmasının bu sorunları ortadan kaldıracağı düşünülmektedir.

Cezayir’de hâlen temsilcilik düzeyinde çalışmalarını sürdüren Yunus Emre Enstitüsü dünyanın farklı ülkelerinde olduğu gibi Cezayir’de de Türk dilini ve kültürünü tanıtıcı çalışmalar gerçekleştirmekte, etkinlikler düzenlemekte, iş birliği protokolü imzaladığı üniversitelerde açılan Türkçe kurslarına ders kitabı ve materyal desteği sağlamaktadır.

Cezayir’de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin kalitesini artırmak ve mevcut sorunları çözmek için belirlenen öneriler şu şekildedir:

1. Yurt dışındaki Türkoloji bölümleri Türkçe Öğretmenliği bölümlerine çevrilmeli, bölümlerdeki Türk Dili ve Edebiyatı dersleri azaltılmalı yerine öğrencilerin Türkçelerini geliştirebilecekleri beceri dersleri eklenmelidir.
2. Bölümlere “Türkçe Hazırlık Sınıfı” getirilmelidir.
3. Bölümlerin önceliği Türk dilini ve kültürünü iyi şekilde öğrenip kendi ana dilinde anlatabilen değil, Türk dilini en iyi şekilde kullanabilen ve Türk kültürünü doğru şekilde anlatabilen bireyler yetiştirmek olmalıdır.
4. Mevcut müfredatlar incelenmeli ve tekrar eden dersler programdan kaldırılmalıdır.
5. Lisans düzeyinde başarısız olan öğrencilerin dersleri asgari puanlarla geçmelerine ve mezun olmalarına izin verilmemelidir.
6. Cezayir’deki Türkoloji Bölümlerinin sınıfları yeniden düzenlenmeli, teknik eksiklikler giderilmeli, Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji bölümü bir an önce 2017 yılında açılışı gerçekleştirilen dil laboratuvarının olduğu binalara taşınmalıdır.
7. Lisans mezunu öğrencilerin yüksek lisans alım süreçlerinde yazılı ve sözlü sınavlar gerçekleştirilmeli, başarısız olan öğrenciler programa kabul edilmemelidir.
8. Türkoloji öğrencilerine öğrenim hayatları sırasında hedef dilde pratik yapabilecekleri öğrenme ortamları sunulmalı, öğrencilerin belli projelerle Türkiye’de kısa süreli de olsa eğitim almaları sağlanmalıdır.
9. Türkoloji mezunlarına öncelikle Cezayir’deki üniversitelerde, sonrasında Türk firmalarında iş imkânları sağlanmalıdır.
10. Türkiye Bursları programında Türkoloji öğrencilerine öncelik tanınmalı, bu öğrencilerin yükseköğrenimlerini Türkiye’de tamamlamalarına önem verilmelidir.
11. Türkiye’deki yükseköğrenim kurumları ile Cezayir’dekiler arasında iş birliği protokolleri imzalanmalı, gerçekleştirilecek projelerle öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliği sağlanmalıdır.
12. Türkiye’den uzmanların katılımıyla sempozyum, konferans vb. akademik etkinlikler düzenlenmeli, Türkoloji Bölümleri daha aktif hâle getirilmelidir.
13. Ülkede Yunus Emre Enstitüsü ve Türkiye Maarif Vakfına bağlı merkezler ile okullar açılmalıdır.
14. Türk kültürünü tanıtan sinema, tiyatro ve dans gösterimleri; geleneksel kıyafetlerin sergilendiği defileler; Türk mutfağını, yemeklerini, tatlılarını tanıtan atölyeler düzenlenmelidir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Bu makale kuramsal bir makaledir. Katılımcıların yer aldığı herhangi bir uygulama ve deney çalışması içermemektedir. Bu nedenle etik kurul onayı için başvuruda bulunulmamıştır. Makalede bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; bilimsel gerçekler üzerinde herhangi bir çarpıtma yapılmamıştır. Etik ihlal sorumluluğunun yazara ait olduğu ve bu makalenin daha önce yayınlanmamış ve paylaşılmamış olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Kaynakça

- Anadolu Ajansı (2017). *Cezayir'de "Osmanlı Mirası" sempozyumu başladı.* <https://www.aa.com.tr/tr/dunya/cezayir-de-osmanli-mirasi-sempozyumu-basladi/1003772> adresinden 20 Aralık 2020 tarihinde alındı.
- Aslan, H., & Karakoç, E. (2014). *Cezayir ülke raporu.* Cezayir: T.C. Cezayir Büyükelçiliği Ticaret Müşavirliği. <https://www.tavsanalitso.org.tr/> adresinden 27 Aralık 2020 tarihinde alındı.
- Başar, U. (2018). Afganistan'da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine güncel bir değerlendirme. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 3(1), 1-20.
- British Council (2013). *Country briefs.* www.britishcouncil.org adresinden 15 Ocak 2014 tarihinde alındı.
- Dolunay, S. K. (2005, 28-30 Eylül). Türkiye ve dünyadaki Türkçe öğretim merkezleri ve Türkoloji bölümleri üzerine bir değerlendirme [Sözlü Bildiri]. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Denizli, Türkiye.
- Emek, M. (2017). *Cezayir 2 Üniversitesi Türkoloji bölümü temel düzey (A1-A2) Türkçe öğretim programının diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi bağlamında Stuflebeam'in çevre girdi süreç ürün modeliyle değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Erinç, S. (1993). Cezayir. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. (Cilt. 7, ss. 483-485). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları Merkezi.
- Kahraman, K. (1993). Osmanlı dönemi. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. (Cilt. 7, ss. 486-489). İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları Merkezi.
- Kaya, M. F. (2014). *Uluslararası öğrenci hareketliliğinde lider 6 dünya ülkesinin yükseköğretim tanıtım uygulamaları ve Türkiye Bursları tanıtım stratejisi için bir model önerisi.* (Uzmanlık tezi). T.C. Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.
- Kocaeli Ticaret Odası (2020). *Cezayir ülke raporu.* <http://koto.org.tr/images/upload/3c6cb441d9bcc003c8379ad634a99528.pdf> adresinden 10 Aralık 2020 tarihinde alındı.
- Ortadoğu Araştırmaları Merkezi (2020). *Türkiye-Cezayir ilişkilerinin geleceği.* <https://orsam.org.tr/tr/turkiye-cezayir-iliskilerinin-gelecegi-2/> adresinden 7 Aralık 2020 tarihinde alındı.
- TELC (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi-öğrenim, öğretim ve değerlendirme.* Telc GmbH.
- Temizyürek, F., Barın, E., & Ustabulut, M. Y. (2016). Afganistan'ın dil politikası ve Afganistan'da Türkçe eğitimi tarihi. *Türkbilig*, (32), 155-168.

- Türkiye Bursları (2020). *Türkiye Bursları projesi*. <https://turkiyeburslari.gov.tr/tr> adresinden 7 Aralık 2020 tarihinde alındı.
- Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı (2020). *Türkiye - Cezayir siyasi ilişkileri*. <http://www.mfa.gov.tr/turkiye-cezayir-siyasi-iliskileri.tr.mfa> adresinden 1 Aralık 2020 tarihinde alındı.
- Ustabulut, M. Y., & Kara, K. (2016). Romanya’da Türk dili tarihi ve Dobruca’daki (Köstence) Türkoloji eğitimi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 1(2), 1-16.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yunus Emre Enstitüsü (2018). *Anadolu’nun renkleri Kadesh kardeş ülke Cezayir’de*. <https://www.yee.org.tr/tr/haber/anadolunun-renkleri-kadesh-kardes-ulke-cezayirde> adresinden 14 Aralık 2020 tarihinde alındı.
- Yunus Emre Enstitüsü (2019). *Mağrip bölgesinde Osmanlı politikası Cezayir’de konuşuldu*. <https://www.yee.org.tr/tr/haber/magrip-bolgesinde-osmanli-politikasi-cezayirde-konusuldu> adresinden 10 Aralık 2020 tarihinde alındı.

Extended Abstract

The basis of relations between Algeria and Turkey, are based on the 16th century and the sympathy and closeness of the Algerian people has for the Turkish nation are still valid today. Developing relations and Turkish TV series, which are closely followed in Algeria, increase the interest in learning Turkish in Algeria, and various institutions and organizations in the country carry out various activities to meet this demand.

In the study, which was prepared using the case study, one of the qualitative research designs, it was aimed to reveal the general situation and evaluate the teaching of Turkish as a foreign language in Algeria

The activities carried out by Turcology departments in Algeria are very important in terms of training Algerian Turcologists and Turkish teachers and meeting their demands of learning Turkish. The students who graduate from these departments take part in Turkish teaching processes in Algeria as well as in Turkish companies in the country.

The absence of a Turkish preparatory class in Turcology Departments draws attention as an important problem. As a matter of fact, the students try to learn Turkish with the Yedi İklim Turkish teaching sets in 5-7 lessons a week and simultaneously take the department courses. Studying at higher education in any language requires being able to use the language academically. The students who do not know any Turkish fail in the courses such as Introduction to Linguistics, Ancient Turkish Society, Methodology, Turkish Literature, Culture and Civilization of Language.

When the undergraduate courses of the departments are examined, it is seen that the students must pass 64 courses in 6 course terms in order to graduate, From the names and contents of the courses, it was found out that there were 24 different course descriptions at the 3-year undergraduate level and the courses were generally given again and again in the following years. When the courses by the academic staff coming from Turkey are assigned to the students again and again, it is seen that

it is difficult to follow the follow-up courses from the previous part and for every lecturer to explain the same topics every semester. Especially in an environment where students cannot speak Turkish, it is not correct to give the courses such as Methodology, Ottoman Calligraphy, Grammar, Phonology, Linguistics and Turkish Literature to the students over and over.

It is observed that the physical facilities of Turcology Departments are bad and most classrooms do not have smart boards, computers, projectors and sound systems. The classes of Turcology Departments are insufficient, and some lessons can't be done when there is no class. There are also problems such as lighting, ventilation, heating, etc.

The students who have graduated from Turcology Departments in Algeria have gained the right to start a master's degree without being subjected to any exams since 2020-2021 academic year. It is wrong for the students who do not deserve to graduate from the Department of Turcology even at the undergraduate level because they cannot speak Turkish but who have completed their courses and graduated due to some problems in practice to start the master's degree again and to have the right to take the doctoral exam. This will decrease the success in Turcology Departments.

It is necessary to direct the graduates of Turcology departments properly, to employ them in Turkish companies, to benefit from them in Turkish teaching processes and to employ the successful ones in Turcology Departments.

The recommendations to increase the quality of teaching Turkish as a foreign language and to solve the current problems in Algeria are as follows.

1. Turcology departments abroad should be converted to Turkish Language Teaching departments, and the number of the Turkish Language and Literature courses in the departments should be reduced. Instead, the skill courses should be added to enable students to improve their Turkish.
2. The departments should have "Turkish Preparatory Classes".
3. The priority of the departments should be to train individuals who can use the Turkish language in the best way and can explain Turkish culture correctly instead of those who can learn Turkish language and culture well and express them in their native language.
4. Existing curricula should be reviewed and repeating courses should be removed from the program
5. The students who fail at the undergraduate level should not be allowed to pass the courses with minimum scores and graduate from the program.
6. The classes of Turcology Departments in Algeria should be rearranged, technical deficiencies should be eliminated, and Turcology Department of Algeria University should be moved to the buildings where the language laboratory was opened in 2017 as soon as possible.
7. Written and oral exams should be held in the master degree admission process of the undergraduate students and the students who fail should not be admitted to the program.
8. The students should be presented learning environments in which they can practice in the target language during their academic lives and be given the opportunity to study thanks to the specific short-term projects in Turkey.

9. Turcology graduates should be provided with job opportunities firstly in the universities in Algeria and then in the Turkish companies
10. Turcology students should be given priority in Turkey Scholarships Program and it is important for these students to complete their higher education in Turkey.
11. The cooperation protocols should be signed between the higher education institutions in Turkey and those in Algeria and the student and staff mobility must be realized between them.
12. Academic events such as symposium and conferences should be organized with the participation of the experts from Turkey and Turcology Departments should be made more active.
13. Centers and schools affiliated to Yunus Emre Institute and Turkey Maarif Foundation should be opened.
14. Cinema, theater and dance performances promoting Turkish culture; fashion shows displaying traditional clothing; workshops promoting Turkish cuisine, dishes and desserts should be organized.

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Uzaktan Öğretiminde İletişim Odaklı Web 2.0 Araçları ve Uygulama Örnekleri

Ezgi İnal*, Fatih Arslanbaş**

Makale Geliş Tarihi:30/12/2020

Makale Kabul Tarihi: 24/02/2021

DOI:10.35675/befdergi.850781

Öz

Yabancı dil sınıflarında sınıf içi iletişim donanımlarının nasıl yapılandırıldığı önemlidir. Bu bakımdan öğrenciler ve öğretmenler arasındaki iletişim, disiplinler arası bir alan olarak uzaktan öğretim çerçevesinde ele alınması gereken bir konudur. Bu eğitim unsurlarının nasıl organize edildiği ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yüz yüze gerçekleştirilen sistemden uzaktan öğretime geçişinde değişen farklılıklar ve iletişim formları oldukça ilgi çekicidir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yapılarak Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde öğretici ve öğrenciler arasında aktif iletişimi sağlayabilecek web 2.0 araçlarına ve bu araçların hangi seviyelerde kullanılabileceğine yönelik Padlet, Lyrics Training, Google Classroom, Mindmeister, LearningApps, Voki, Quizlet, Wordwall uygulamalarına yer verilmiştir. Bu kapsamda gelecekte ortaya çıkacak/tasarlanacak işlevsel uygulamaların çeşitliliği uzaktan öğretimin de kalitesini arttıracaktır.

Anahtar Kelimeler: İletişim, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, web 2.0

In Teaching Turkish as a Foreign Language Communication Focused Web 2.0 Tools and Application Examples

Abstract


How in-class communication equipment is configured in foreign language classes is important. In this regard, communication between learners and instructors is an issue that should be addressed within the framework of distance learning as an interdisciplinary field. How these educational elements are organized and the changing differences and forms of communication in the transition of teaching Turkish as a foreign language from a face-to-face system to distance learning are very interesting. This study was conducted through document analysis, one of the qualitative research methods. It was informed on web 2.0 tools that can provide active communication between instructors and learners in distance learning Turkish as a foreign language and at what degree these tools can be utilized. In this context, Padlet, Lyrics Training, Google Classroom, Mindmeister, LearningApps, Voki, Quizlet, Wordwall applications were included.

Keywords: Communication, Teaching Turkish as a foreign language, web 2.0

Giriş

İletişim insan ilişkilerini düzenleyen, bireysel ve toplumsal anlamda olumlu etkiler sağlayan, insanın kendisine yönelik anlamlandırmalarını ve bulunduğu mevcut

* İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, inalezgi@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1573-9401 

** İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, fatiharslanbas@aydin.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8804-2480 

toplum düzenini anlamasını sağlayan duyguların, bilgilerin ya da fikirlerin aktarımında aracılığı ifade eden önemli bir kavramdır (Yüksel, 2004; Baltaş & Baltaş, 2002). Bu nedenlerle insanlar arasında doğru iletişim kurabilmek doğru toplumsal ilişkilerin de temelini oluşturmaktadır. İletişimin en temel unsurları kaynak ve alıcıdır. İletişim, sonucunda kaynak ve alıcı arasında meydana gelen etkileşimin davranış değişikliği oluşturarak bilgi fikir, tutum, duygu ve becerilerin değiştirilmesi sonucunu ortaya çıkaran bir süreçtir (Çetinkanat, 1998). Bu bağlamda iletişimin bir tür değerlendirmesini yapan Reardon (1987)'a göre: iletişim insani gereklilikten doğar ve çeşitli etkilerle oluşabilir, birden fazla insan gerekir ve iletişim sembollerin kullanımını gerektirir.

İletişimin gerçekleşmesi ile ilgili kaynak ve alıcının en fazla etkilendikleri unsurlardan birinin ortam olması kaçınılmazdır. İletişim gerçekleştiği ortamın yapısı açısından değerlendirildiğinde, dört başlık altında sınıflandırılmaktadır (Dökmen, 2010). Bunlar:

- Kişi içi iletişim: Bu iletişim, bireyin yorumlamalarla oluşturduğu iletişim biçimidir.
- Kişilerarası iletişim: Kaynak ve alıcıya odaklanan iletişimdir.
- Örgüt-içi iletişim: Çeşitli topluluklara ait iletişimdir.
- Kitle iletişimi: İnsanların büyük gruplarda yer aldıkları iletişimdir.

Şartların uygun olduğu ortamda gerçekleştirilen iletişim modelleri iletişimin kalitesini ve aynı zamanda iletişimin etkililiğini artırmaktadır. Bu da söz konusu mesajların ya da bilgilerin niteliğini zenginleştirici bir unsurdur. Etkili bir iletişimin bazı etmenleri şöyle sıralanabilir:



Şekil 1. İletişimin etmenleri

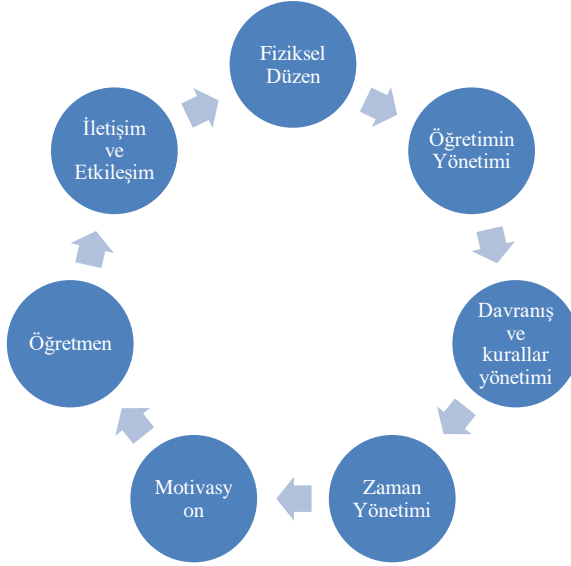
İletişim becerisi, bireylerin kazanımlarını; bireylerin tutumu iletilmesi hedeflenen mesajın ele alınış yönünü; iletişim kurulan konuya ilişkin bilginin mesajın niteliğini oluşturan temel bilgileri; deneyim ise iletişimin tekrarlanabilir ve tamamlanabilir yönünü ifade etmektedir. Bu kapsamda iletişimin en aktif kullanıldığı alanlardan biri eğitim, dolayısıyla genel anlamda okullar, özel anlamda ise sınıflardır. Bu nedenle, eğitimin tamamlayıcısı olabilmesi bakımından ister anadili sınıflarında ister yabancı dil sınıflarında olsun, iletişim oldukça önemli bir yere sahiptir. Uzaktan eğitim süreçlerinde ise bu konunun önemi biraz daha artmaktadır.

Yabancı Dil Sınıfları ve İletişim

Eğitim; çocuk/öğrenci, aile, öğretici, sistem koyucular, okul/üniversite idaresi gibi pek çok paydaşın etrafında birleştiği bir süreç, aynı zamanda da kültür boyutuyla sosyo-kültürel açıdan işlevsel bir yapıdır. “Öğrencilerin akademik başarısında etkisi olan birçok faktör bulunmaktadır. Bunlardan bazıları, öğrencinin zihinsel kapasitesi, duyuşsal özellikleri, öğretim hizmeti ve öğretmenin niteliği, öğrencinin sosyo-ekonomik durumu, sınıf ya da okul koşulları olarak sıralanabilir. Bu faktörler genel olarak bireysel, çevresel ve örgütsel olarak sınıflandırılabilir.” (Memduhoğlu &

Tanhan, 2009, s. 108). Bu bakımdan okulların eğitimdeki negatif unsurları pozitif çevirmeleri veya okullarda bazı önlemlerin geliştirilmesi eğitimin devamlılığı bakımından önemlidir. Bugün uzaktan eğitimin gereklilikleri çerçevesinde sınıf ortamları düşünüldüğünde kültürel farklılıklar bakımından ortaya çıkabilecek farklı iletişim sorunları ve bu olası sorunların uzaktan eğitim çerçevesinde giderilebilmesi oldukça önemlidir. Çünkü fiziksel ortamda ve geleneksel yöntemlerle bir arada olmayan ve muhtemelen farklı kültür dairelerine mensup bireylerin bulunduğu yabancı dil sınıflarının çevrim içi ortamlarda belirli standartları yakalayamaması doğaldır. Bu durumu en aza indirebilmek, eğitimdeki başarı ve devamlılığı sağlamak için iletişim odaklı web 2.0 araçları, sınıf ortamında iletişim donanımlarının gelişmesini kolaylaştırmaya yönelik kullanılabilir.

Çevrim içi sınıflarda sınıf yönetiminin boyutları incelendiğinde bu boyutların iletişim ve etkileşim başta olmak üzere, fiziksel düzen, öğretimin yönetimi, davranış ve kurallar yönetimi, zaman yönetimi, motivasyon ve öğretmen olduğu görülür (Şekil 2). Uzaktan eğitimde kullanılan web tabanlı ortamlar öğrenciye hem bilgi sunar hem de gerekli etkileşimi sağlar (Polat, 2016, s. 70).



Şekil 2. Çevrim içi sınıflarda sınıf yönetiminin boyutları (Polat, 2016, s. 70)

Çocuklar ve akabinde genç nüfusun okulda/üniversitede uyumlu ve başarılı olmaları, yaşam kalitelerini ve dolayısıyla bu neslin oluşturduğu gelecekteki toplumsal yaşamın dinamiklerini etkileyeceğinden ciddi bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencinin eğitim ortamında pozitif duygular hissettiği sınıflar, böylece sınıf ortamında öğrencilerle gerçekleştirecekleri her olumlu iletişim unsurunun bireyin akademik ve sosyal başarısını etkileyeceğini söylemek mümkündür. Sınıf içinde artan iletişimin, bireylerin dil gelişiminde öğrenme isteğini artırması da mümkündür. Ancak bugün Covid19 salgını nedeniyle yüz yüze eğitim kısıtlı şartlarda ve büyük oranda uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda eğitim

ortamlarının iletişime açık biçimde yapılandırılması uzaktan eğitimin de önemli bir basamağını oluşturmaktadır.

Uzaktan Eğitim ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

21.yüzyıldaki farklı kültürel unsurların ve yaşam şartlarının odağında yeni bir iletişimin ortaya çıkması normaldir (Fürstenau & Niedrig, 2010, s. 285). Bu yeni iletişim süreci okullarda/öğrenme ortamlarında farklı şartlarda boyut değiştirmektedir. Bugün, eş zamanlı ve eş zamanlı olmayan bir şekilde gerçekleşen uzaktan eğitim öğrenme yönetim sistemi, e-içerik, sanal sınıf, ölçme-değerlendirme bileşenlerinden oluşmaktadır. Bu bileşenlerin her birinin kendine has özellikleri olmakla birlikte bunlar arasında sarmal bir yapı da söz konusudur. Uzaktan eğitimdeki başarı bu sarmal yapının iyi kurgulanmasına bağlıdır (Demir, 2014, s. 210). Bu bakımdan uzaktan eğitimin kullanılması ülkelerin, kurumların ve hatta kişilerin içinde buldukları çağa ve erişilmiş teknolojiye uyum sağlayabilme göstergelerinden biri olarak değerlendirilebilir (Telli Yomomoto & Altun, 2020, s. 26).

Uzaktan eğitimde yer alan çevrim içi sınıflarda öğrenciler, hedef dili bir iletişim aracı olarak kullanabilmelidir. Çeşitli iletişim stratejileri vasıtasıyla herhangi bir konuşmayı başlatabilmeli ve sürdürebilmelidir (Akkaş Baysal, 2019). Bu noktada olumsuzlukların yaşanması, çevrim içi sınıflara yönelik tutumlar başta olmak üzere sınıf içi öğrenmeleri de olumsuz etkiler.

Yabancı dil sınıflarında iletişim; motivasyon ve kaygı düzeyi ile paralel olarak ilerlediği için “Öğrenmede motivasyon doğrudan değil ancak kelimelere dökme, hedef seçenekleri ve hedefe odaklı etkinlikler gibi davranış dizinlerinden çıkarılır. Motivasyon, insanların neden belli şekillerde hareket ettiklerini anlamamıza açıklayıcı bir kavramdır.” (Schunk, 2014, s. 453). Bu noktadan hareketle kendini iyi ifade edebileceğine inanan öğrencilerin çevrim içi sınıflardaki motivasyonunun daha yüksek olması beklenir. Bu motivasyona ulaşamaması öğrenciler açısından zorlayıcı olabilir ancak bu motivasyon eğitimin sürekliliği için gereklidir. Polatcan (2018, s. 36), araştırmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin iletişim kurma isteklerinin yüksek olduğunu, Türkçe ve Türk kültürüne karşı olumlu tutuma sahip olduklarını, okutmanların ise öğrencilerin Türkçe iletişim kurma isteklerini artırmak istediklerini ancak bu konuda bazı problemler yaşadıklarını tespit etmiştir. Polatcan, bu istekliliği etkileyen bireysel özellikleri kaygı, öz güven, motivasyon, kişilik olarak sıralamaktadır. Bu bağlamda dil öğreticilerinin web 2.0 araçlarından yararlanarak oluşturacakları çevrim içi öğrenme ortamları, öğrenciler için hem eğlenceli bir eğitim deneyimi yaşatması ile hem de dil öğrenme motivasyonuna katkı sağlayabilmesi için gereklidir. Ayrıca bu durum sınıf içi etkileşim bağlamında öğrenci motivasyonu kadar öğretici motivasyonu için de değerlidir. Nitekim söz konusu uygulamalar, öğrenci odaklı ve iletişimin ön plana çıkarılmasının hedeflendiği (Güneş, 2011) dil öğretim ortamlarının en önemli parçaları haline gelmiştir. Richards ve Rodgers (2014: 105) yabancı dil öğretiminin temel ilkelerini iletişimsel çerçevede şöyle özetlemiştir:

- Öğrenci dili iletişim içinde kullanarak öğrenir,
- Sınıf içi etkinliklerin amacı anlamlı ve özgün (authentic) iletişim olmalıdır,
- Akıcılık iletişimin önemli boyutlarından biridir,

- İletişim farklı dilsel becerileri gerektirir,
- Dil öğrenme süreci yaratıcı bir oluşum sürecidir ve içinde deneme yanılmayı içerir (Richards ve Rodgers'den Akt. Çetin, 2017: 184).

Ayan ve Dilidüzgün (2018, s. 469), dilin iletişimsel düzlemde metin edinci çerçevesinde aktif kullanılabilmesinin mümkün olduğunu vurgular. Öyleyse uzaktan eğitimde gerçekleştirilen dil öğretimi uygulamalarında iletişimsel edincin kazandırılabilmesi, her dil becerisine yönelik web 2.0 araçlarının sınıf ortamında etkileşimi artırıcı unsur olarak kullanılmasıyla sağlanabilir. Çünkü dinleme/izleme, okuma, yazma ve hatta hazırlıklı konuşma dahi belirli bir metnin ürünüdür. O halde öğrencilerin zihinlerinde ortaya çıkacak her yeni metin örüntüsünün gündelik hayatta kullanılabilir ve işlevsel olması meselesi karşımıza çıkar. Hedeflenen amaç, öğrencinin öğrendiği yabancı dili her ortamda olabildiğince bağımsız, otonom ve yaratıcı bir biçimde kullanmasını sağlamak ve daha geniş anlamda öğrenme tekniklerini kazandırmaktır (Aktaş, 2005, s. 93). Bu çerçevede Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılacak bazı web uygulamaları Tablo 1'de gösterilmiştir. Bu uygulamalarla beraber sınıf içi etkileşime dayalı çalışmaların, sınıftaki iletişim süreçleri odağındaki uygulamalarla gerçekleştirilmesi ve ilgili uygulamaların hedeflenen dil becerisinin belirlenmesiyle öğrenmede kalıcılığı sağlaması mümkün olacaktır. Bu bağlamda çalışmanın amacı, Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde öğreticiler ve öğrenciler arasında iletişimi sağlayabilecek web 2.0 araçlarına ve bu araçların hangi seviyede kullanılabileceğine ilişkin uygulama örnekleri hakkında bilgi vermektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki soruya cevap aranmıştır:

1. Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde iletişim odaklı web 2.0 araçları nelerdir?
2. İletişim odaklı web 2.0 araçlarından dil becerilerinin geliştirilmesinde nasıl faydalanılabilir?

Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Corbin ve Strauss'a (2008) göre doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir. Nitel çalışmada kullanılan diğer yöntemler gibi doküman analizi de anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak, ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin ve Strauss'tan Akt. Kırıl, 2020).

Bulgular ve Yorum

Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde kullanılacak bazı web uygulamaları Tablo 1’de gösterilmiştir. Bu uygulamalarla beraber sınıf içi etkileşime dayalı çalışmaların, sınıftaki iletişim süreçleri odağındaki uygulamalarla gerçekleştirilmesi ve ilgili uygulamaların hedeflenen dil becerisinin belirlenmesiyle öğrenmede kalıcılığı sağlaması mümkün olacaktır.

Tablo 1

Web 2.0 Araçları ve Becerilere Göre Kullanılabilirliği

<i>Araç</i>	<i>Kullanılabilecek veya Desteklediği Beceri</i>
Padlet	Dinleme, Okuma, Yazma, Konuşma
Lyrics Training	Dinleme, Okuma
Google Classroom	Yazma
MindMeister	Okuma, Yazma
LearningApps	Dinleme, Okuma, Yazma
Voki	Dinleme, Konuşma
Quizlet	Dinleme, Okuma, Yazma
Wordwall	Okuma, Yazma

Tablo 1’de görüldüğü üzere uzaktan Türkçe öğretiminde öğretmenler ve öğrenciler arasında iletişimi sağlayabilecek web 2.0 araçlarına ve bu araçların hangi becerilerin geliştirilmesinde kullanılacağına yönelik sekiz web 2.0 aracı tespit edilmiştir. İlgili araçların dinleme, okuma ve yazma becerileri başta olmak üzere konuşma becerisinin geliştirilmesinde kullanılabileceği tespit edilmiştir. Söz konusu web 2.0 araçlarından en az birine hemen her ders tasarımında yer verilmesi, uzaktan gerçekleştirilen derslerin dijital platformlarda desteklenmesini sağlayıcıdır.

İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Uzaktan Türkçe öğretiminde öğretmenler ve öğrenciler arasında iletişimi sağlayabilecek tablo 1’de yer alan web 2.0 araçlarından dil becerileri kapsamında nasıl faydalanılabileceğine yönelik bulgular aşağıdaki gibidir:

Padlet Web 2.0 Aracı ve Özellikleri

Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde öğrenci ve öğretici arasındaki etkileşimi artırmak, kalıcı öğrenmeyi sağlamak, dersleri tekdüzelikten kurtarmak ve sınıf içi iletişim becerilerini geliştirmek için web 2.0 araçlarının kullanılması mümkündür. Fakat yüz yüze ve uzaktan eğitimde kullanılan her web 2.0 aracı dil öğretiminde temel aldığımız dört temel dil becerisine (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) uygun değildir. Sınıf içi etkileşimi ve iletişim becerilerini artırmak için dil becerilerine uygun web 2.0 araçları bulunmaktadır. Tablo 1’de gösterildiği üzere okuma, yazma ve konuşma becerisine yönelik en çok kullanılan web 2.0 araçlarından biri Padlet’tir. Padlet, çevrim içi derslerde veya ders dışında işbirlikli çalışmayı kolaylaştırır; hazırlanan içeriklerin, yazıların videoların, görsellerin ve birçok sanal materyallerin toplanabileceği dijital bir pano oluşturma aracıdır. Bir web 2.0 aracı olan Padlet, öğrencilerin ve öğretmenlerin birbirleriyle etkileşim içinde bulunabileceği genel bir paylaşım platformudur.

Padlet uygulaması ile uzaktan Türkçe öğrenen öğrencilere yönelik anlatılacak konular ile ilgili etkileşimli pano ve kavram haritaları oluşturulabilir. Padlet içeriğinde, kullanıcıların ders içinde kullanacakları notlar, videolar, görseller ve birçok sanal materyallerini dijital olarak panolaştırır. Bu bağlamda Padlet, çevrim içi olarak yapılacak derslerde zengin bir dijital içerik oluşturur. Ayrıca öğrencilerle ortak bir alanda oluşturulan pano paylaşılabilir ve farklı kişilerle çalışma ortamı oluşturulabilir (Gökdoğan, 2017). Bu bağlamda uzaktan eğitimde temel amacın öğrenciyi merkeze alan ve aktif öğrenmeyi destekleyen uygulamaların kullanılması gerektiği düşünüldüğünde (Erkut, 2020, s. 127), Padlet uygulamasının bu özelliklere uygun olduğu görülmektedir.

Padlet'in en büyük avantajlarından biri öğrencileri iş birlikli öğrenmeye sevk etmektir. Bu bağlamda Baş ve Yıldırım (2018, s. 828)'in da belirttiği gibi Padlet uygulamasına erişim sağlamak ve kullanmak ergonomik özellikler gösterdiği için öğrenciler ortak alanları görüntüleyebilirler. Sanal platformda hazırlanan Padlet panosuna öğrenciler öğreticinin paylaşacağı link vasıtasıyla erişebilmekte ve kendilerine verilen görevleri yerine getirebilmektedir. İşbirlikli öğrenme ortamı oluşturması ve sınıf içi ve dışında etkin kullanılabilmesi gibi özellikleriyle Padlet uygulaması, öğreticinin rehberliğinde geliştirilebilecek tematik uygulamalarla temel dil becerilerini geliştirmeye ve pekiştirmeye önemli katkı sağlayabilecek uygulamalardandır (Yazar, 2019, s. 620)



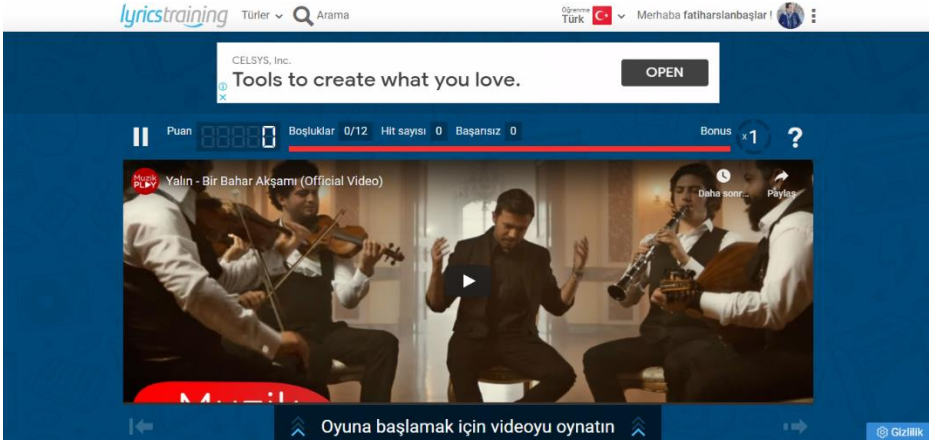
Resim 1. Padlet uygulamasına ait örnek bir etkinlik

Yukarıda resim 1'de de görüldüğü üzere Türkçe öğretiminde Padlet uygulaması kullanılarak öğrencilerin anlamakta zorlandıkları konular çeşitli görsellerle desteklenebilir. Uygulama sayesinde konularla ilgili olarak hazırlanan kavram haritaları öğrencilerle paylaşılarak kalıcı ve etkileşimli bir öğrenme gerçekleştirilebilir. Ayrıca oluşturulan kavram haritası hakkında öğrencilerle bir tartışma konusu başlatılıp, görsellerle desteklenerek okuma, yazma ve konuşma becerilerini geliştirmek için kullanılabilir.

Lyrics Training Web 2.0 Aracı ve Özellikleri

Lyrics Training uygulaması “şarkılarla dil öğren” sloganıyla oluşturulmuş, içinde 13 farklı dil (İngilizce, İspanyolca, Portekizce, Fransızca, İtalyanca, Almanca, Flemenkçe, Japonca, Türkçe, Lehçe, İsveççe, Fince ve Katalanca) üzerinden dinleme etkinlikleri üzerine çalışmalar/alıştırmalar yaptıran bir web 2.0 aracıdır. Öğrenciler uygulamayı bilgisayardan veya daha pratik ve kolay kullanmak için Play Store veya Apple Store üzerinden cihazlarına indirerek kullanabilirler. Lyrics Training uygulaması içinde bulunan bütün şarkılara “YouTube” üzerinden ulaşılabilir. Öğrenciler uygulamayı kullanarak hedef dildeki istedikleri şarkı videosunu dinleyerek ve bu videonun altında yazan kelimeleri dikkatlice gözleriyle takip ederek, eksik bırakılan şarkı sözlerini eş zamanlı olarak doldurabilirler. Bu uygulamayla hem eğlenebilir hem de dil becerilerini geliştirebilirler. Lyrics Training uygulaması, dil öğrenen öğrencilere dört farklı seviye (Beginner, Intermediate, Advantec ve Expert) üzerinden boşluk doldurma şeklinde içerikler sunar. Eğer Beginner(başlangıç) seviyesinde şarkının %10’luk dilimi yaklaşık 19 kelime; intermediate (orta seviye) seviyesinde şarkının %25’lik kısmı yaklaşık 49 kelime; advantec (ileri seviye) seviyesinde, şarkının %50’si yaklaşık 97 kelime, exper(uzman) seçeneğindeyse şarkıdaki bütün kelimeler bulunur (Menteş, 2020). Öğrenciler seviyelerine göre bu etkinlikleri gerçekleştirebilirler. Uygulamanın içinde aynı zamanda karaoke etkinliği de bulunmaktadır. Bu şarkıların seslendirmeleri yapılırken ifadeler ekrana yazı olarak dökülür. Bu sayede öğrenci hem dinleme hem de okuma becerisini geliştirme imkânı bulmaktadır. Aynı zamanda seslendirme özelliği sayesinde öğrencilerin telaffuzları da gelişir.

Lyrics Training, genel olarak bireysel öğrenmeyi ve çalışmayı teşvik eden bir uygulamadır. Yabancı dil olarak Türkçenin uzaktan öğretiminde ise, çevrim içi derslerde öğretmen liderliğinde ve yönlendirmesi ile öğrencilerin ilgili uygulamayı telefonlarına indirerek eş zamanlı olarak öğretmen takibiyle veya sadece ana bilgisayar üzerinden yine öğretici liderliğinde açılarak, öğrencilerin de takip etmesi ile yapılabilir. Şarkıları dinleyip, aynı zamanda okuyarak takip eden öğrenci eksik olan boşlukları doldurarak dinleme sonunda doğrularına ve yanlışlarına göre bir puan elde eder. Burada almış olduğu puan aynı zamanda öğrencinin ders içi performansını ve motivasyonunu yüksek derecede etkileyerek, derslere daha istekli katılmayı, dinleme becerisine yönelik varsa ön yargılarını kırmayı sağlayacaktır. Yüz yüze eğitimde olduğu gibi uzaktan eğitimde de öğrencinin ilgisini ve motivasyonunu artırıcı etkinlikler yapmak önemlidir. Lyrics Training, Tablo 1’deki kurlar çerçevesinde kullanılabilirlik düzeyine yönelik incelendiğinde A Düzeyi (Başlangıç), B Düzeyi (Orta) ve C Düzeyinde (İleri) kullanılabilirliği görülmüştür.



Resim 2. Lyrics training uygulamasına ait örnek bir etkinlik

“Lyrics Training’te yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabilir 100 Türkçe şarkı bulunmaktadır. Uygulama günde üç oyunu ücretsiz oynama imkânı verir, sınırsız dinleme için Premium özelliklere geçilmesi gerekir. Premium kısmında şu imkânlar tanınır:

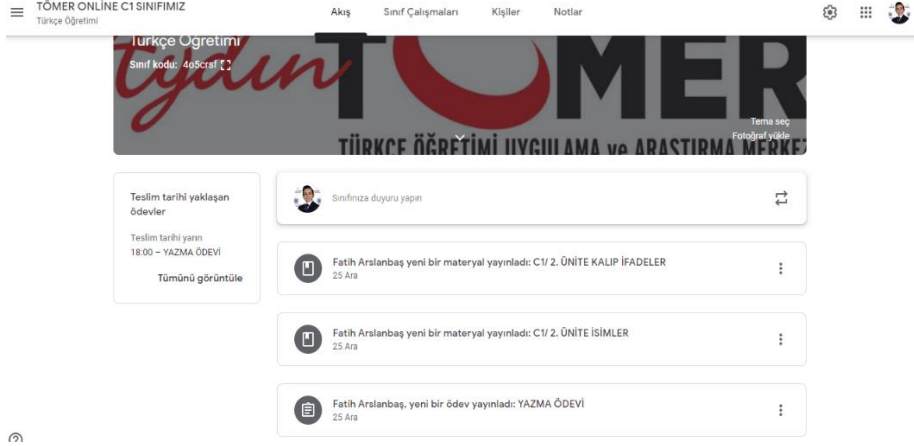
- Beklemeden binlerce şarkı sözünü oynatma.
- Herhangi bir kelime ya da söz öbeğini sınırlar olmadan çevirme.
- Kelime haznenize erişme ve faaliyet geçmişi tamamlama.

Bu şarkıların sayısı ilgili kanallardan izin alındıkça artmakta ve güncellenmektedir.” (Şahin & Karadağ, 2020, s.115). Yabancı dil öğrenen öğrencilere verilen en büyük tavsiyelerden biri olan “dinleyerek öğrenme” son yıllarda teknolojik gelişmelerin de hızla kazanmasıyla birlikte farklı bir boyut kazanmış durumdadır. Bu anlamda yabancı dil olarak Türkçenin uzaktan öğretiminde de çevrimiçi derslerde öğretici kontrolünde veya yönlendirmeleri ile “Lyrics Training” kullanımı derslere canlılık ve farklılık katmakla birlikte öğrencilerde de istek ve heyecan oluşturmaktadır. Çünkü öğrenci şarkı dinleyerek hem yeni kelimeler ve ifadeler öğrenecek hem de eksik kalan sözcükleri doldurarak yazma becerisini de geliştirecektir. Bu anlamda sınıf içi iletişimi güçlendirerek derslere farklı bir boyut kazandıracakını da söylemek mümkündür. Sınıf içinde uygulandığında etkileşimi artırmakla birlikte, öğrencilerin bireysel olarak otobüste yolculuk yaparken, seyahat esnasında veya derslerden bağımsız olarak kullandığında bireysel/ders dışı öğrenmeyi teşvik ederek, kalıcı öğrenmeye de yardımcıdır.

Google Classroom Web 2.0 Aracı ve Özellikleri

Dijital teknolojilerle donatılmış Google’ın öğrencilere ve öğretmenlere sunmuş olduğu bir uygulama olan Google Classroom bir sanal sınıf uygulamasıdır. Google Classroom, öğretmenlerin basit bir şekilde ödev verip düzenlemesini, verilen ödevlerle ilgili basit ve verimli olarak geri dönüt verilmesini sağlayan; öğrencilerle sanal ortamda kolayca iletişim kurmayı sağlayan bir uygulamadır. Günümüzde herhangi bir

dijital uygulamayı kullanmak için Google veya Facebook gibi uygulamalar vasıtası ile üyelik işlemlerini tamamlayıp daha sonra uygulamaya erişilebilirlik özelliği verilmektedir. Bu bakımdan Google Classroom, dünyada Google hesabına sahip olan ve öğrenmek isteyen öğrencilere hangi ortamda olursa olsun öğrenme fırsatı sunan bir uygulama olma özelliği ile ön plana çıkmaktadır.



Resim 3. Google classroom uygulamasının arayüzü

Google Classroom ile öğretmenler farklı dersler ve bu derslerin konularına göre sınıflar oluşturabilmekte, öğrencilerin sınıflara kaydolmalarını sağlayarak duyuru, materyal, içerik paylaşımı yapabilmekte; ödev verebilmekte, soru oluşturabilmekte ve bunları değerlendirebilmektedir. Özellikle yabancı dil Türkçenin uzaktan öğretiminde öğretmenler tarafından kullanımına bakıldığında; öğrencilere verilen yazma ödevlerinin takip edilmesi, ödevlerin değerlendirilebilmesi ve geribildirimlerin hızlı verilmesi için oldukça kolay bir kullanıma sahiptir. Öğrenci ve öğretici arasında iletişimi güçlendiren, aynı zamanda işbirlikli çalışmayı ve öğrenmeyi önceleyen bir uygulama olması sebebiyle öğretmenler ve öğrenciler tarafından oldukça fazla kullanılmaktadır. Tüm dünyayı etkisi altına alan yeni tip Covid19 sebebiyle, yüz yüze verilen eğitimlerin uzaktan eğitim sistemlerine entegre edilmesiyle birlikte uzaktan eğitimi daha etkin kılabilmek, öğrencilerle iletişimi daha sıkı ve güçlü tutabilmek ve öğrencilere verilen ödevleri/görevleri daha kolay takip edebilmek amacıyla web 2.0 araçlarına yönelim daha fazla ilgi ve hız kazanmıştır. Bu anlamda Tablo 1’de yer alan beceriler odağında Google Classroom uygulamasının başlangıç, orta ve ileri dil seviyelerinde rahatlıkla kullanılabilirdiği görülmektedir. Uygulama sayesinde öğrenciler yazma becerilerini geliştirmekte, sınıf içi iletişim becerilerine de katkı sağlamaktadır.

Mindmeister Web 2.0 Aracı ve Özellikleri

Mindmeister uygulaması öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine katkı sağlayan, çok yönlü ve kullanımı kolay olan bir zihin haritası oluşturma aracıdır. Zihin haritası matematikçi, psikolog ve beyin araştırmacısı olan Tony Buzan tarafından kişisel not alma tekniği olarak geliştirilen ve beynin potansiyelini açığa çıkaran güçlü

bir tekniktir (Brinkmann, 2003, akt: Kan, 2012). Metinsel bilginin yapılandırılmış bir şekilde işlenmesinde kullanılan zihin haritası, beynin tüm zihinsel faaliyetlerini kullanabilmesine fırsat veren grafik öğretim materyalidir (Merchie & Van Keer, 2013, akt: Şahin, 2017). Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin anlattığı veya anlatacağı konuyla ilişkili zihin haritaları oluşturmaları, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine katkı sağlamakla birlikte sınıf içinde öğrencilerin derse katılmalarını ve konuşmalarını da teşvik edecektir. Zihin haritaları yüz yüze eğitimde öğrencilerin tahtaya ana fikri, konu ya da kavramı çember oluşturacak şekilde çizmesiyle başlamaktadır. Daha sonra öğrencilerin fikirleri ile oluşturulan ana fikir veya kavramlar oklar ya da çizgiler şeklinde dallandırmalar yapılarak zihin haritaları oluşturulur. Bu sürecin işleyişi uzaktan eğitimde de aynıdır. Mindmeister uygulaması, zihin haritası oluşturmak isteyen tüm öğrencilere farklı formatlarda çeşitlendirilmiş çok renkli bir ortam sunmaktadır. Derslerde zihin haritası oluşturmanın bazı yararları bulunmaktadır. Zihin haritasının yararlarını Şahin (2017, s. 54) şöyle ifade etmiştir:

- Oluşturulan bir zihin haritası, konu ile ilgili öğrenilen bilginin derinleştirilmesine fırsat sunar.
- Zihin haritası, farklı görevlere sahip beynin sağ ve sol loplarnı aktif kılar.
- Zihin haritası, öğrencilerin bilgi yükünü azaltır.
- Zihin haritası aynı zamanda akranlar arasında iletişimi artırmaktadır.
- Zihin haritası hem bilişsel hem de duyuşsal öğrenmenin gerçekleşmesinde etkilidir (Balım, 2013, akt: Şahin, 2017).
- Zihin haritası zihnin yaratıcı düşünmesini sağlar.
- Zihin haritasında bireyler zihinlerindeki kelimeleri görsel olarak sunabilmektedir.
- Zihin haritasında kavramlar gittikçe derinleşen bir hiyerarşiye göre sunulmaktadır. Böylece kavramlar arası ilişkiler görsel olarak sergilenebilmektedir.
- Zihin haritası ile sözel metinler görselleştirilebilmektedir.
- Zihin haritasında renklerin kullanılması zihni aktif tutmakta ve yaratıcılığı desteklemektedir.



Resim 4. Mindmeister uygulamasına ait örnek bir etkinlik

Mindmeister çevrim içi olarak kullanılan bir web 2.0 aracı olarak karşımıza çıkmaktadır. Uygulamaya Google veya Gmail kişisel hesabı üzerinden üye olunarak erişim sağlanabilir, öğretmenler zihin haritalarını oluşturmaya başlayabilir. Uygulamanın arayüzünde oluşturmak istenilen zihin haritalarının formatları görülecektir. Dersin içeriğine uygun zihin haritaları oluşturularak canlı derslerde çok rahat bir şekilde kullanılıp, öğrenciler ile paylaşılabilir. Her yaştaki öğrenci Mindmeister'ı daha verimli çalışmak, yaratıcı potansiyellerini ortaya çıkarmak ve eğitim kariyerlerinde ilerlemek için kullanabilir. Eş zamanlı olarak öğrenci gruplarıyla veya tüm sınıflarla yapılan zihin haritaları paylaşılabilir. Gerçek zamanlı olarak haritalar üzerinde beyin fırtınası ve işbirliği yapılabilir. Çevrimiçi ortak sohbetle fikirler yorumlanabilir, oy verilebilir veya tartışılabilir. MindMeister, Chromebook'larda, iOS ve Android cihazlarda standart herhangi bir web tarayıcısında çalışır (Yaylak, 2017). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde ise, öğretici liderliğinde, Mindmeister ile hazırlanmış zihin haritaları, öğrencilerle canlı derslerde paylaşarak oluşturulan ana fikir, konu veya kavram ile ilgili öğrencilere beyin fırtınası yaptırılabilir. Uygulamanın özellikle orta (B1-B2) ve ileri (C1-C2) seviyesinde rahatlıkla kullanılabilirdiği bilinmektedir. Temel seviyede (A1-A2) olan öğrencilerin Türkçe kelime bilgilerinin derecesi sebebiyle derslerde sınırlılık yaratabileceği düşünülmektedir. Fakat yine de başlangıç düzeyinde de tercih edilebilir. Bu bağlamda öğrencileri çevrim içi derslerde daha canlı ve aktif tutmak, onların yaratıcı düşünme becerilerine katkı sağlamak, beyin fırtınası yaptırmak gibi amaçlar doğrultusunda Mindmeister uygulamasının rahatlıkla kullanılabilir.

LearningApps Web 2.0 Aracı ve Özellikleri

Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde öğrencilere yönelik anlatılması gereken hedef konularla ilgili etkinlikler ve oyunlar hazırlamak oldukça önemlidir. Bu hem öğrencilerde etkili ve kalıcı öğrenmeyi destekleyecek hem de öğrencileri derste daha aktif kılmayı kolaylaştıracaktır. Bu bağlamda uzaktan Türkçe öğretiminde, öğretmenlerin etkinlikler hazırlayabileceği ve derslerde sıklıkla kullanabileceği bir diğer uygulama "LearningApps"tir. LearningApps bir uygulamadan ziyade bir tür etkinlik ve oyunlar hazırlama alt yapısıyla hizmet veren bir yapıdadır. Fakat web 2.0 araçlarının birden fazla fonksiyonunun olduğu ve işbirlikli, etkileşimli öğrenmeyi destekleyen yapılarının olduğu düşünüldüğünde bu siteyi web 2.0 araçları arasında değerlendirebiliriz.

LearningApps, farklı çalışma alanları yaratmak ve ders içi etkileşimi artırıcı özelliklere sahip bir uygulamadır. Tekrarlanabilirlik bu uygulamanın en önemli özellikleridir. Tekrarlar ve var olan önceki çalışmalarda güncelleme yapılabilmesinin mümkün olması oldukça kullanışlıdır (Akkaya, 2019). Bu uygulama sayesinde öğrenciler öğrenmiş oldukları konuları eğlenceli bir ortamda pekiştirir. Öğrencilerde aktif ve kalıcı öğrenme sağlanır. Bu bağlamda uzaktan Türkçe öğretiminde de anlatılan konularla ilgili uygulama içeriği sayesinde birden fazla etkinlik ve oyun hazırlanarak öğrenciler de bu etkinliğe davet edilebilir.



Resim 5. LearninApps.org uygulamasına ait örnek bir etkinlik

LearningApps, uygulaması kullanıcılara birden fazla ve farklı türlerde etkinlik hazırlama fırsatı sunmaktadır. Bu etkinlik türleri eşleştirme oyunu, gruplara doğru eşleştirme, sayı doğrusu hazırlama, normal sıralama, serbest metinli cevaplar, resim üstünde eşleştirme, çoktan seçmeli test, boşluk doldurma metin, uygulama demeti, film veya ses dosyası ile etkinlik oluşturma, kim milyoner olmak ister, grupla yapboz, çengel bulmaca, kelime yığını bulmaca, bul bakalım nerede, adam asmaca, at koşusu, eşini bul ve tahmin et gibi farklı türlerde oyunlar ve etkinlikler oluşturularak derslerde rahatlıkla kullanılabilir. Uygulama içeriği oldukça zengin olup, uygulama kategorisinde birden fazla alanla ilgili daha önce hazırlanmış etkinlikler de bulunmaktadır. Bu etkinlikleri inceleyip fikir edinilebilir, öğreticiler kendi sınıflarında uygulayabilir, düzenleyebilir veya bu formatlarda etkinlikler oluşturabilirler. LearningApps ile ayrıca her öğretici kendi sınıflarını oluşturup, öğrencileri bu sınıflara üye olarak ekleyebilirler. Böylece çevrim içi derslerde kullanılan etkinliklere öğrenciler daha sonrasında da rahatlıkla erişim sağlayabileceklerdir. Uygulamanın arayüzü Türkçe olup belirlenen yönergeleri izleyerek üyelik işlemleri gerçekleştirebilir. Uygulama kategorisinde ayrıca “Türkçe” ve “Yabancı dil olarak Türkçe” bölümleri bulunmaktadır. Bu kategorilerde öğreticilerin “boşluk doldurma, eşleştirme, çoktan seçmeli soru oluşturma, dinleme ve izleme” etkinlikleri oluşturduğu görülmektedir. Bu etkinliklere öğrencilerin davet edilebilmesi için uygulama içeriğinde bulunan “QR Kod” veya uygulama linklerinin öğrencilerle paylaşılması yeterlidir.

Voki Web 2.0 Aracı ve Özellikleri

Yabancı dil öğretiminde ders içi dijital teknolojilerin kullanımı önemli olduğu kadar ders dışı bireysel öğrenme de önemlidir. 21. Yüzyıl’da öğreticilerin ve öğrencilerin geleneksel öğretim ve öğrenim yöntemlerinden bağımsız olarak dijital teknolojileri ve web 2.0 araçlarını kullanması gerektiği her zaman vurgulanan bir konu olmuştur. Bu bağlamda Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde de

öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerine katkı sağlamak amacıyla bazı web 2.0 araçları kullanılmaktadır. Dinleme ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik öğreticilerin ve öğrencilerin kullanmış olduğu bir diğer araç “Voki” uygulamasıdır. Voki uygulaması ile ilgili alan yazında yapılmış çalışmalara bakıldığında birçok araştırmacı Voki'nin bir podcast uygulaması olduğunu vurgulamıştır (Özdemir, 2017; Yalçın, 2020; Yazar, 2019; Peachey, 2015). Podcast içerik sahibi tarafından ses kaydının yapıp dinleyicilere gönderilmesini sağlayan bir yayın çeşididir. Podcast'ın radyo yayınlarından farkı ise dinleyicilerin eş zamanlı olarak yayını takip etme zorunluluğunun olmamasıdır (Peachey, 2015). Voki uygulaması ise çeşitli karakterler oluşturularak bu karakterlerin konuşturulmasına yönelik bir web 2.0 aracıdır. Voki uygulaması ile çevrim içi ortamlarda karakterler oluşturulup bu karakterler ile yazılı metinleri seslendirerek öğrencilerle paylaşılabilir. Uygulama sayesinde oluşturulan karakterler link olarak istenilen ortamda öğrencilerle paylaşılabilir.

Voki, dil becerilerinin ve özellikle konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi amacıyla öğrencilerin motivasyonunu artırmada etkili olabilmektedir. Voki'nin çekingen öğrencileri derslere karşı isteklendirdiğini gösteren çalışmalar mevcuttur. Bunun nedeni ise, Voki'nin ses kaydı yaparken öğrencilerin kendi yüzlerini göstermeden konuşmalarına imkân vermesidir (Yalçın, 2020). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde ise, öğrencilere belirlenen konular hakkında Voki karakteri oluşturularak paylaşılabilir. Özellikle başlangıç seviyelerinde Türkçe öğrenen öğrencilerden “kendini, ailesini, arkadaşlarını, ev adresini,” dil bilgisi öğretiminde ise, “şimdiki zaman konusuna bağlı olarak, bir günde neler yaptığı” gibi konulara ilişkin karakterleri konuşturarak öğrencilere gönderilebilir.



Resim 6. Voki uygulamasına ait örnek bir etkinlik

Voki, yabancı dilde konuşma korkusunu yenmek veya azaltmak için kullanılabilir öğretici bir web aracıdır. Derste öğrencilerin dikkatini çekmek için veya ders dışı sistem üzerinden ödevler verilerek öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için kullanılması yararlı olacak bir uygulamadır (Yalçın, 2020). Voki uygulamasında ayrıca sınıflar oluşturularak öğrenciler sınıflara atanabilirler. Uygulamada 25 farklı dil özelliği bulunmaktadır. Uygulama üç bölümden oluşup (Voki, Voki Classroom ve Voki Presenter) Voki aracı ücretsiz olarak

kullanılmaktadır. Bütün bölümlerin kendi içinde farklı özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler şu şekilde belirtilmiştir:

- Voki: Bireysel olarak çalışabileceğimiz bölümdür. Sınıfça yapılmayan etkinliklerde kullanılması uygundur ve ücretsizdir.
- Voki Classroom: Sınıf veya okulca yapılan etkinlikler için uygun bölümdür. Sınıflar oluşturularak ve öğrenciler eklenerek öğrencilerin yapmış olduğu vokiler takip edilebilir, öğrencilerin gelişimi takip edilebilir. Öğrenciler ödevlendirebilir. Voki Classroom'da eklenen bütün öğrencilerin kendilerine ait sayfası oluşur. Öğrenciler bu sayfalarının linklerini sosyal medyada veya mail gruplarında arkadaşlarıyla paylaşabilir; arkadaşlarının vokilerini izleyebilirler. Voki Classroom 15 günlük deneme süresinden sonra ücretlidir.
- Voki Presenter: Özellik çeşitliliği olarak Standard Voki bölümünden çok farkı yoktur. Ses ve sunu ekleme sınırsızdır. Voki Presenter 15 günlük deneme süresinden sonra ücretlidir.

Quizlet Web 2.0 Aracı ve Özellikleri

Uzaktan eğitim sürecinde kullanılacak bir diğer web 2.0 aracı Quizlet, çevrim içi olarak kelime kartlarının oluşturulabileceği bir “flashcard” uygulamasıdır. Dünya üzerinde özellikle yabancı dil öğrenen ve öğretmenlerin eğitim ortamlarında kelime hazinelerini zenginleştirebilmek, öğrencilerin ise kelime kartları hazırlayıp öğrenciler ile paylaşabildikleri ve çeşitli etkinlikler yapabildiği bir uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır. Uzaktan eğitimde öğrenciler sınıf içerisinde etkili bir eğitim ortamı oluşturmak için Quizlet uygulamasını oldukça fazla kullanmaktadır. Uygulamanın en güzel yönü birçok özelliğin ücretsiz olması dışında, sadece öğretmek için değil bireysel öğrenme için de kullanılabilir olmasıdır. Bu uygulama ile daha önce oluşturulmuş hazır çalışma setleri kullanılabilir veya kişiler yeni bir set oluşturabilirler. Sınıf içerisinde özellikle öğrenciler tarafında öğrenme hedeflerine yönelik hazırlanan çalışma setlerindeki kelime kartları ve oyunlarla öğrenme daha kalıcı bir hale getirilebilir. Uygulamanın arayüzünde birden fazla dil seçeneği bulunmakla birlikte Türkçe dil seçeneğinin de olması uygulamayı daha kolay ve kullanışlı bir hale getirmektedir (Kılıç, 2018).



Resim 7. Quizlet Uygulamasına Ait Örnek Bir Etkinlik

Quizlet uygulaması özellikle kelime öğretimi için öğretmenlere kolaylık sağlamaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde öğretmenler canlı derslerde kelime öğretimini Quizlet uygulaması ile etkili bir şekilde yapabilmektedir. Uygulamada ayrıca sınıflar oluşturularak hazırlanan çalışma setleri veya uygulamada yer alan hazır çalışma setleri sınıflara kolayca atanabilmektedir. Quizlet uygulamasında ayrıca bir sınıf oluşturabilir ya da Google Classroom'da var olan bir sınıf buraya entegre edilebilir. Böylece oluşturulan çalışma setleri hem Quizlet sınıflarında hem de Google Classroom'da kolayca paylaşılabilir, öğrencilerin rahatlıkla çalışma setlerine erişmesini sağlanabilir. Öğrenciler bu uygulamayı gerek öğretici liderliğinde canlı derslerde gerekse bireysel olarak uygulamayı Apple Store veya Play Store'dan indirerek cihazlarına yükleyebilir ve öğrenme faaliyetlerine bireysel olarak ders dışında da devam edebilirler. Temel dil becerileri açısından değerlendirildiğinde uygulama, tüm seviyelerde kullanılabilir. Bu uygulamanın başlangıç, orta ve ileri düzeylerde kelime öğretiminin etkili ve kalıcı olarak gerçekleşebileceğini söylemek mümkündür. Öğrenciler, öğretmenlerin hazırladıkları kelime kartlarını öğrenebilir, gördükleri/duydıkları kelimeleri yazabilir, çoktan seçmeli ve boşluk doldurma testlerle alıştırmalar yapabilirler. Ayrıca eşleştirme ve bilgisayar oyunu tarzı yer çekimi oyununu oynayabilirler (Kılıç, 2018). Araştırmalardan da anlaşılacağı üzere Quizlet, hem derste hem de ders dışında yabancı dilde kelime bilgisini geliştirmede başarı getiren bir uygulamadır ve Türkçe kelime öğreniminde kullanılması için öğrencilere tanıtılmasının faydalı olabileceği düşünülmektedir (Yalçın, 2020).

Wordwall Web 2.0 Aracı ve Özellikleri

Wordwall, içerisinde farklı türlerde (çoktan seçmeli, eşleştirme, doğru-yanlış, sürükle bırak) interaktif testler oluşturmaya yarayan oyunlaştırma tabanlı bir çevrim içi değerlendirme aracıdır. Wordwall ile öğrencilerin derslerde keyif alacağı şekilde, onların öğrenme süreçlerine katkı sağlanabilir ve dersler eğlenceli hale getirilerek interaktif alıştırmalar, etkinlikler ve oyunlar tasarlanabilir. Uygulamanın arayüzü İngilizce olup Türkçe dahil 26 farklı dil seçeneği bulunmaktadır. Uygulamaya google veya gmail kişisel hesabı üzerinden giriş yapılarak erişim sağlanabilir. Wordwall uygulamasının farklı branşlarda ve her seviyede kullanıldığı bilinmektedir. Çünkü uygulama içeriği oldukça zengindir ve farklı içerikler oluşturularak derslerin daha etkili geçmesine katkı sağlamaktadır.



Resim 8. Wordwall uygulamasına ait örnek bir etkinlik

Wordwall uygulamasının bazı özellikleri uygulama içeriğinde şu şekilde belirtilmiştir:

- Wordwall hem etkileşimli hem de yazdırılabilir etkinlikler oluşturmak için kullanılabilir.
- Uygulama etkileşimli olarak bilgisayar, tablet ya da telefon gibi herhangi bir cihazda rahatlıkla kullanılabilir. Ayrıca hazırlanan etkinlikler ders dışında öğrenciler tarafından bireysel olarak oynanabilir veya çevrim içi derslerde öğretici liderliğinde rahatlıkla kullanılabilir.
- Uygulama içeriğinde bulunan, önceden yapılmış etkinliklerin sınıf ihtiyaçları ve öğreticinin öğretim tarzına uygun olmaması halinde bu etkinlikler kolay bir şekilde değiştirilebilir.
- Uygulama içeriğinde hazırlanan etkinlikler öğrencilerle paylaşılabilir, ödev olarak verilebilir. Öğrencilerin ödev sonuçları uygulama içeriğinden rahatlıkla görülebilir.
- Wordwall ile hazırlanan etkinlikler/oyunlar HTML kodu ile başka bir kaynağa veya siteye gömülebilir.
- Hazırlanan etkinliklere, çevrim içi olarak yapılan derslerde eş zamanlı olarak bütün öğrenciler dâhil olabilirler. Böylece interaktif ve etkileşimli bir ortamda öğrencilerin daha etkili, eğlenceli ve kalıcı öğrenmeleri sağlanmış olur.

Wordwall uygulamasının ücretsiz kullanımı açısından bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Uygulama ücretsiz olarak kullanıcılardan sadece beş içerik oluşturmalarına izin vermektedir. Daha sonrasında etkinlikler/oyunlar oluşturmaya devam edebilmesi için ücretli üyelik gerekmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde, Wordwall uygulaması ile her seviye için etkinlikler ve oyunlar hazırlanıp eş zamanlı olarak öğrencilerle bu etkinlikler yapılabilir. Böylece çevrim içi derslerin daha etkileşimli ve eğlenceli geçmesi sağlanabilir.

Sonuç ve Öneriler

21. yüzyıl ile birlikte iletişimin çok yoğun olduğu ve teknolojinin hayatımızda her geçen gün daha fazla yer aldığı, hatta iletişim teknolojileri ile sınırların tamamen ortadan kalktığı bir dünyada yaşamaktayız. Yaşanan bu gelişmeler neticesinde eğitim ve öğretim ortamlarında geleneksel öğretim yöntemlerinin varlığını sürdürmesi mümkün görünmemektedir. Buna bağlı olarak eğitim ve öğretim ortamlarında öğrencilerin benimsemiş oldukları iletişimsel yaklaşımın odağında öğrenci merkezlilik yer almaktadır. Bu bağlamda uzaktan öğretim sistemleri içinde gerçekleştirilecek öğrenci odaklı çevrim içi bütün uygulamalar bugün eğitimde önemli bir yere sahiptir.

Dil öğretiminde teknoloji kullanımının öğrenmeyi kolaylaştırdığı, etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı defalarca vurgulanan bir konu olmuş ve alanyazında yapılan çalışmaların da dijitalleşme, web 2.0 araçları ve teknoloji kullanımına yönelik olduğu görülmektedir. Pıllancı (2018) uzaktan eğitimin temellerinin 1700'lü yıllarda atıldığını belirtmiş, devamında bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle daha da fazla

kullanıldığını ifade etmiştir. Buna bağlı olarak Türkiye’de yaklaşık 1 yıldır Covid19 salgını sebebiyle bütün eğitim kurumları uzaktan eğitime geçmiştir. TÖMER’ler bu sürece hazırlıksız yakalansa da üniversitelerin hali hazırda devam eden uzaktan eğitim sistemleri pek çok üniversitede TÖMER’lere de entegre edilerek uzaktan Türkçe öğretimi süreci en az zararlı yönetilmeye çalışılmış, bu süreçte pek çok eksik de tamamlanmaya çalışılarak her geçen gün şartlara uyum sağlayan bir eğitim modeli ortaya konulmuştur. Bu bağlamda yabancı dil öğretiminin en önemli unsurlarından birinin iletişim olduğu düşünüldüğünde öğretmenler dersleri daha etkileşimli ve kalıcı kılabilmek, işbirlikli öğrenmeyi sağlamak, dört temel dil becerisini kalıcı bir şekilde kazandırmak için web 2.0 araçlarına daha fazla yönelmişler ve derslerde kullanımı oldukça artırmışlardır. Bu anlamda literatürde etkileşimli öğretim materyali hazırlama ve başarı arasında pozitif bir ilişkinin varlığının kanıtlanmasıyla sanal sınıf ortamları için etkileşimli öğretim materyallerinin geliştirilmesi önerilmektedir (Yaşlıca, 2020). Ayrıca Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik öğretici yeterlikleri çerçevesindeki eksikliklerin (İnal, 2020) giderilmesiyle söz konusu etkileşimli eğitim materyallerinin öğretmenler tarafından öğrenme hedefleri çerçevesinde tasarlanması ve sisteme uyumlu bir şekilde işe koşulması mümkün olabilecektir.

Bu çalışmada da Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde iletişimi artırmaya yönelik öğretmenlerin derslerde sıklıkla kullanabilecekleri, dört temel dil becerisiyle yakından ilişkili web 2.0 araçları tanıtılmıştır. Bu araçların sadece uzaktan Türkçe öğretiminde değil yüz yüze eğitimde de kullanıldığında öğrencinin temel dil becerilerine katkı sağlayacağı, iletişimsel becerilerini geliştireceği ve etkili bir öğrenme ortamının oluşturacağı öngörülmektedir. Çalışmada tanıtılan web 2.0 araçlarının içerik olarak oldukça zengin olduğu öğretmenlerin bu araçları uzaktan Türkçe öğretiminde derslerine entegre ederek öğretim materyali hazırlama, içerik oluşturma ve geliştirme konusunda öğretmenlere büyük bir fırsat sunduğu söylenebilir. Uzaktan eğitim; zaman ve mekândan bağımsız, birçok eğitim kaynağına erişim fırsatı sunmakla beraber, bir çok öğrenci ve öğreticiyi buluşturabilmesi yönüyle örgün eğitime göre daha esnek bir yapıya sahiptir (Özer, 2020). Bu bağlamda öğrenci ve öğretmeni eş zamanlı olarak çevrim içi ortamlarda birleştiren platformlarda canlı derslerin daha etkili geçmesi beklenmektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin teknolojik yeterlikleri ve hatta teknolojik pedagojik yeterliklerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Ayrıca sistem koyucular olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda görev alan bütün kurum ve kuruluşların yeterli altyapı ve içerik hizmetlerini sağlayabilmeleri, dolayısıyla asgari çerçevede bu çalışmanın odak noktasını oluşturan uygulamalara öğretici ve öğrencilerin rahatlıkla ulaşabilmeleri önemlidir. Bu imkan, öğrenme hedeflerini gerçekleştirmeye destek olacağı gibi, sınıf içi iletişim süreçlerinde sorunsuz bir eğitim ortamının yaratılmasını, bir başka ifade ile yeni normal ve standart bir sınıf ortamı oluşturulabilmesini sağlayacaktır.

Çatışması ve Etik Bildirimi

Bu makale kuramsal bir makaledir. Katılımcıların yer aldığı herhangi bir uygulama ve deney çalışması içermemektedir. Bu nedenle etik kurul onayı için başvuruda bulunulmamıştır. Makalede bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; bilimsel gerçekler üzerinde herhangi bir çarpıtma yapılmamıştır. Etik ihlal sorumluluğunun yazara ait olduğu ve bu makalenin daha önce yayınlanmamış ve paylaşılmamış olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Kaynakça

- Akkaş Baysal, E. (2019). How to teach language learning strategies? *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 2(2), 72-98.
- Akkaya, A. (2019). *Bilgisayar donanımı konusunda Web 2.0 araçlarıyla geliştirilen etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 89-100.
- Ayan, Z., & Dilidüzgün, Ş. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde orta düzey yazma etkinliklerinin iletişimsel yaklaşım bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(56), 468-476.
- Baltaş, A., & Baltaş, Z. (2002). *Bedenin Dili*. Remzi Kitabevi.
- Baş, B., & Yıldırım, T. (2018). Yabancılar Türkçe öğretiminde teknoloji entegrasyonu. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 6(3), 827-839. DOI: 10.16916/aded.415059
- Çetin, B. (2017). İletişimsel edinç ve yabancı dil olarak Türkçede dilbilgisi öğretimi. *Turkish Studies*, 12(6), 179-196. DOI: 10.7827/TurkishStudies.11565
- Çetinkanat, C. (1998). Öğretmen adayları ve müfettişlerin bakış açısından öğretmen iletişim becerileri. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14, 209-221.
- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39, 203-212.
- Dökmen, Ü. (2010). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. Remzi Kitabevi.
- Erkut, E. (2020). Covid-19 sonrası yükseköğretim. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 125-133.
- Fürstenau, S., & Niedrig, H. (2010). Bilder und Briefe von Mehrsprachigkeit. M. Krüger-Potratz içinde, *Bei Vielfalt Chancengleichheit* (s. 269-288). Münster: Waxmann.
- Gökduman, Y. (2017). *Padlet Nedir? Nasıl Kullanılır?*. <https://www.ozeldersalani.com> adresinden 05.12.2020 tarihinde alınmıştır.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- İnal, E. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğreticilerinin eğitim teknolojisi standartları ile ilgili öz yeterliklerinin incelenmesi. *Turkophone*, 7(1), 37-54.
- Kan, A. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde bireysel ve grupla zihin haritası oluşturma öğrenci başarısına, kalıcılığa ve öğrenmedeki duyuşsal özelliklere etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Kılıç, A. (2018). *Quizlet nedir?* <https://mektepp.com/quizlet-nedir/>.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Memduhoğlu, H. B., & Tanhan, F. (2013). Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen örgütsel faktörler ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, X(1), 106-124.

- Menteş, M. (2020). *Lyrics Training Nedir? Nasıl Kullanılır?* Web: <https://ingilizce.org/lyricstraining-nedir-nasil-kullanilir/>
- Özdemir, O. (2017). Türkçe öğretiminde dijital teknolojilerin kullanımı ve bir Web uygulaması örneği. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(4), 427-444. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11283>
- Özer, L. (2020). *Uzaktan eğitimi zenginleştiren araçlar*. <http://www.egitimdeteknoloji.com/uzaktan-egitimi-zenginlestiren-araclar/>
- Peachy, N. (2015). *Tech tools for teachers: podcasting*. Web: <https://www.onestopenglish.com/online-teaching/tech-tools-for-teachers-podcasting/551803.article>
- Pıllancı, H. (2018). Açık ve uzaktan Türkçe öğrenenlerde etkileşim: Eşzamansız iletişimde öğretim diyalogları. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 76-90.
- Polat, H. (2016). *Çevrimiçi öğrenme ortamlarında sınıf yönetiminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Polatcan, F. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin iletişim kurma istekliliklerinin incelenmesi* [Yayımlanmış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Reardon, K. (1987). *Interpersonal Communication: Where Minds Meet*. California: Wadsworth Publishing Company.
- Schunk, D. H. (2014). *Learning theories*. (M. Şahin, Çev.) Nobel Yayınları.
- Şahan, G. (2018). *Göçmen çocukların eğitimi*. Anı Yayınları.
- Şahin, Ç. (2017). Kavram öğretiminde Web 2.0. Z. Tatlı (Ed.). Pegem Akademi.
- Telli Yomomoto, G., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (Online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Yalçın, C. (2020). Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımı. *International Journal of Language Academy*, 33(33), 344-357. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.43170>
- Yaşlıca, E. (2020). Sanal sınıf ortamında etkileşimli öğretim materyalinin başarıya ve tutuma etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 39-56. <https://doi.org/10.18037/ausbd.700328>
- Yaylak, E. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitimde sosyal medyayı kullanım düzeyleri ve görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Yazar, İ. (2019). Türkçe öğretiminde ve temel dil becerilerinin kazanımında dijital teknoloji uygulamalarının yeri ve önemi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(64), 613-623. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3384>
- Yüksel, A. (2004). Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 341-354.

Extended Abstract

Instructors, one of the most important elements of education and how the classroom communication equipment is structured in foreign language classes of learners is an

important issue that should be addressed within the framework of distance learning as an interdisciplinary field. How educational elements are organized and different communication forms that change from traditional teaching system of Turkish as a foreign language face-to-face to distance education are very interesting. In this study, a literature study was conducted within the framework of qualitative research method. Additionally, in this study, web 2.0 tools that provide active communication between learns and instructors in distance learning of Turkish as foreign language and example of applications for what levels these tools can be used are included. In this context, the variety of application will increase the quality of distance learning. With the 21st century, we live in a world where communication is very intense and technology is more and more involved in our lives, and even the boundaries with communication technologies are completely eliminated. Because of these developments, it does not seem possible for traditional teaching methods to continue to exist in educational and training environments. Accordingly, student-centered method is the main point of the communicative approach adopted by instructors in educational and training environments. In this context, all student-oriented online applications that will be implemented within distance learning systems have an important place in education today.

In this research, document analysis from qualitative research methods was used. Document analysis is a systematic method used to examine and evaluate all documents, including printed and electronic materials. Like other methods used in qualitative research, document analysis requires the study and interpretation of data to make sense, create an understanding of the relevant topic, and develop empirical knowledge (Corbin & Strauss, 2008; akt. Kral, 2020).

Although TÖMERs (Turkish and Foreign Languages Research and Application Center) was not ready for distance education, this system of distance education in universities, which are currently ongoing platform, were integrated into TÖMERs in many universities so that distance teaching process was tried to manage with the minimal damage. And also, many deficiencies were tired to be completed in this process and updated education model has been introduced.

In this context assuming that one of the most important elements of foreign language teaching is communication, instructors have tend to use Web 2.0 tools in order to make lesson more interactive and memorable, to provide cooperative learning, and to gain four basic language skills permanently. So that the frequency of using Web 2.0 tools has increased relatively.

In this context, it is recommended to develop interactive teaching materials for virtual classroom environments with studies that show a positive relationship between interactive teaching material and success in the literature (Elder, 2020). In addition, by eliminating the deficiencies in the framework of Instructors' competencies for teaching Turkish as a foreign language (Inal, 2020), it will be possible to design these interactive educational materials by Instructors and work properly to system

In this study, Web 2.0 tools that are closely related to four basic language skills that teachers can often use in lessons to increase communication strategies in distance learning of Turkish as a foreign language were introduced. It is believed that these

tools will contribute to the basic language skills of the student, develop their communicative skills and create an effective learning environment when used not only in distance education but also in face-to-face education. It can be said that the Web 2.0 tools introduced in the study are quite rich in content, and that the tutorials offer teachers a great opportunity to prepare, create and develop teaching materials by integrating these tools into their courses in distance education. Distance education: independent of time and space, offers the opportunity to access many educational resources, but has a more flexible structure than formal education in terms of being able to bring together many learners and instructors (Ozer, 2020). In this context, it is expected that live lessons will be more effective on platforms that combine students and instructors simultaneously in online environments. The technological competencies of Instructors and even the importance of technological pedagogy competencies are also revealed.

In addition, as system makers, it is important that all institutions and organizations involved in teaching Turkish as a foreign language can provide adequate infrastructure and content services, so that instructors and learners can easily access the applications that constitute the focus of this work within a minimum framework. This opportunity will support the achievement of learning goals, as well as create a unproblematic educational environment in classroom communication processes, in other words, create a new normal and standard classroom environment.