T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

KADIN VE AİLE ÇALIŞMALARI ANABİLİM DALI

ZANZİBARLI KADINLARIN TÜRKÇE ÖĞRENMEDE YAŞADIKLARI EĞİTSEL SORUNLAR: BİR DURUM ÇALIŞMASI

YÜKSEK LİSANS

FİGEN AKSOY

Tez Danışmanı
DR. ÖĞR. ÜYESİ ŞEFİKA MELİKE ÇAĞATAY

ÇANAKKALE – 2025

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

KADIN VE AİLE ÇALIŞMALARI ANABİLİM DALI

ZANZİBARLI KADINLARIN TÜRKÇE ÖĞRENMEDE YAŞADIKLARI EĞİTSEL SORUNLAR: BİR DURUM ÇALIŞMASI

YÜKSEK LİSANS

FİGEN AKSOY

Tez Danışmanı
DR. ÖĞR. ÜYESİ ŞEFİKA MELİKE ÇAĞATAY

ÇANAKKALE – 2025

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Figen AKSOY tarafından Dr. Öğr. Üyesi Şefika Melike ÇAĞATAY yönetiminde hazırlanan ve **17/12/2025** tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan "**Zanzibarlı Kadınların Türkçe Öğrenmede Yaşadıkları Eğitsel Sorunlar: Bir Durum Çalışması**" başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim **Kadın ve Aile Çalışmaları Dalı**'nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri	**İmza**
Dr. Öğr. Üyesi Şefika Melike ÇAĞATAY (Danışman)	.....
Prof. Dr. Didem KOŞAR	.....
Doç. Dr. Hanife ESEN AYGÜN	.....

Tez No : 10608191

Tez Savunma Tarihi : 17/12/2025

.....

Prof. Dr. Melis ULU DOĞRU

Enstitü Müdürü

../../2025

ETİK BEYAN

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

(İmza)
Figen AKSOY
17/12/2025

TEŞEKKÜR

Bu tezin gerçekleştirilmesinde, çalışmam boyunca benden bir an olsun yardımlarını esirgemeyen saygıdeğer danışman hocam, Dr. Öğr. Üyesi Şefika Melike ÇAĞATAY'a, çalışma süresince tüm zorlukları benimle göğüsleyen gözümün nuru Davam Tuğra, Rana ve Berceste Mısra Bayrak AKSOY'a, hayatımın her evresinde bana destek olan değerli aileme ve eşime sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Figen AKSOY

Çanakkale, Aralık 2025

ÖZET

ZANZİBARLI KADINLARIN TÜRKÇE ÖĞRENMEDE YAŞADIKLARI EĞİTSEL SORUNLAR: BİR DURUM ÇALIŞMASI

Figen AKSOY
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Kadın ve Aile Çalışmaları Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Şefika Melike ÇAĞATAY
17/12/2025, 68

Bu çalışma, Tanzanya'nın Zanzibar Adası'nda Zanzibar Üniversitesi'nde Türkçe öğrenen kadın öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerini, bu süreçte karşılaştıkları eğitsel/dilbilimsel güçlükleri ve toplumsal-kültürel etkenleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımıyla yürütülmüş; kolay ulaşılabilir amaçlı örnekleme ile seçilen 40 kadın öğrenci (18–61 yaş) ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve araştırmacı gözlemleri veri setine dâhil edilmiştir. Veriler, tümevarımsal bir yaklaşımla açık kodlama üzerinden temalara ayrılarak tematik analizle çözümlenmiştir. Bulgular, Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonların ağırlıkla kariyer ve gelecek planlaması, arkadaş tavsiyesi, Türk dizileri ve kültürel yakınlık (İslami ortak payda) ekseninde şekillendiğini; katılımcıların tamamının Türkiye'ye gelmeyi (yüksek lisans yapma, ülkeyi gezip görme) istediğini göstermektedir. Katılımcıların tamamının en az bir yabancı dile hâkim olduğu (yaygın olarak İngilizce, Arapça, Fransızca; bazı örneklerde İtalyanca, Rusça, Çince) saptanmış; Türkçe öğrenmenin sosyal yaşamda iletişim ve kültürlerarası etkileşimi artırma, Türkiye'de/ Türkiye bağlantılı eğitim ve iş fırsatlarına erişme umudu gibi katkıları öne çıkmıştır. Öte yandan ev içi ve bakım sorumlulukları ile toplumsal cinsiyet rolleri derse katılımı olumsuz etkileyen temel etkenler arasında yer almış; sosyo-ekonomik kısıtlar ve ataerkil yapı kadınların sosyal/ekonomik/hukuksal alanlarda daha fazla sınırlandığını düşündürmüştür. Çalışma, kadın öğrencilerin sosyo-kültürel arka planlarının öğretim tasarımında dikkate alınmasını; esneklik tanıyan uygulamalar geliştirilmesini, ekonomik desteklerin artırılmasını ve Türkçe öğretiminin kültür temelli

etkinliklerle (yemek, kültürel buluşmalar, müzik, sinema vb.) güçlendirilmesini önermektedir

Anahtar Kelimeler: Afrikalı Kadınlar, Zanzibarlı Kadınlar, Türkçe Öğretimi, Eğitsel Problemler, Yabancılara Türkçe Öğretimi.

ABSTRACT

EDUCATIONAL CHALLENGES FACED BY ZANZIBARI WOMEN IN LEARNING TURKISH: A CASE STUDY

Figen AKSOY
Çanakkale Onsekiz Mart University
School of Graduate Studies
Master of Science Thesis
Advisor: Asst. Prof. Şefika Melike ÇAĞATAY
17/12/2025, 68

This study aims to explore the educational and linguistic processes of Zanzibari female students learning Turkish at Zanzibar University (Zanzibar Island, Tanzania), with a particular focus on the challenges they face and the socio-cultural factors shaping their learning experiences. Designed as a qualitative study, the research employed purposeful (convenience) sampling and included semi-structured interviews with 40 female participants aged 18–61, complemented by the researcher's field observations. Data were analyzed through an inductive thematic analysis process based on open coding and theme generation. Findings indicate that the leading motivations for learning Turkish revolve around career and future planning, peer recommendations, Turkish TV series, and perceived cultural affinity (notably shared Islamic elements). All participants reported an intention to visit Turkey, mainly to pursue graduate studies and to travel. Participants were multilingual—most commonly speaking English, Arabic, and French (with some also reporting Italian, Russian, or Chinese)—and described Turkish as a language that could expand communication networks, facilitate intercultural contact, and enhance access to education and employment opportunities connected to Turkey. However, domestic and caregiving responsibilities rooted in gender roles were found to hinder class attendance and continuity, while socio-economic constraints and patriarchal norms were perceived as limiting women's social, economic, and legal participation. Accordingly, the study recommends flexible, women-sensitive teaching arrangements, strengthened financial support (scholarships/material aid), and culturally enriched instruction through activities such as culinary workshops, cultural meetings, music, and cinema events

Keywords: African Women, Zanzibari Women, Turkish Language Teaching, Educational Problems, Teaching Turkish as a Foreign Language.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

JÜRİ ONAY SAYFASI i

ETİK BEYAN ii

ÖZET iv

ABSTRACT vi

İÇİNDEKİLER viii

SİMGELER VE KISALTMALAR xi

TABLOLAR DİZİNİ xii

GÖRSELLER DİZİNİ xiii

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu 1

1.2. Araştırmanın Amacı 5

1.3. Araştırmanın Önemi 6

1.4. Varsayımlar 7

1.5. Sınırlılıklar 7

1.6. Tanımlar 7

İKİNCİ BÖLÜM 9

KURAMSAL ÇERÇEVE 9

2.1. Kadına Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Ortadan Kaldırılması Sözleşmesi (CEDAW). 9

2.2. Afrika 10

2.3. Afrika'da Kadın 13

2.4. Tanzanya-Zanzibar 14

2.5. Afrika Kültür Evi 15
2.6. Zanzibar'da Eğitim 16
2.7. Yabancılara Türkçe Öğretimi 17
2.8. Türkiye'de ve Afrika'da Kadınların Yaşadığı Problemler 19

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM 23
ARAŞTIRMA YÖNTEMİ/MATERYAL YÖNTEM 23

3.1. Araştırma Yöntemi 23
3.2. Araştırmanın Modeli 23
3.3. Durum Çalışması 24
3.4. Araştırma Kapsamı ve Durum 25
3.5. Çalışma Grubu 25
3.6. Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması 26
3.7. Veri Toplama Araçları 26
3.8. Veri Toplama Süreci 27
3.9. Araştırmacı Rolü 28
3.10. Görüşme Süreci 29
3.11. Verilerin Çözümlenmesi 30
3.12. İnanırlık ve Tutarlilik 31

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM 33
BULGULAR 33

4.1. Kültürel ve Toplumsal Cinsiyet Normları 33
4.3. Zanzibar'da Kadınların Eğitim Alırken Karşılaştığı Sosyo-Ekonomik Zorluklar 37
4.4. Zanzibar ve Türkiye'de Kadınların Sosyal Yaşam Deneyimlerinin Karşılaştırılması 38

4.5. Türkçe Öğrenirken Türk Kültürüyle İlgili Etkinliklerden Etkilenen Kadınlara Ait Bulgular..... 41
4.6. Zanzibarlı Kadınların Türkçe Dersi Almalarına Aile Bireylerinin Tutumu 43
4.7. Türk Kültürü ve Svahili Kültürü İlişkisi ve Kadının Bu Kültürler Arasındaki Yeri 45
4.8. Zanzibarlı Kadınların Türkçe Öğrenme Nedenlerine Dair Nedenler 46
4.9. Zanzibarlı Kadınların Türkçe Öğrenmekten Beklentileri 50
4.10. Türkçe Öğrenmenin Kadınların Sosyal Hayatlarına Olan Etkilerine Yönelik Bulgular..... 52

BEŞİNCİ BÖLÜM 54

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER 54

5.1. Tartışma 54
5.2. Sonuç ve Öneriler 56
KAYNAKÇA 61
EKLER I
EK 1. AFRİKA KITASI HARİTASI I
EK 2. ZANZİBAR ADASI HARİTASI..... II
EK.3. ZANZİBAR İLE İLGİLİ GÖRSELLER..... III
EK 4. GÖRÜŞME FORMU X
EK 5. ÖĞRENCİ GÖRÜŞME SORULARI.....XI
EK 6. STUDENT INTERVIEW FORM XIII
EK 7. İNTERVİEW FORM XIV
EK 8 ETİK KURUL İZİN BELGESİ……..XVI

SİMGELER VE KISALTMALAR

AB	Avrupa Birliği
CEDAW	Kadınlara Karşı Ayrımcılığın Önlenmesi Beyannamesi
ODKA	Orta Doğu Kuzey Afrika
TİKA	Türk İş birliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı
TUBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
YTB	Yurt Dışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1	Genel bulgular	33
Tablo 2	Türkiye ve Zanzibar'daki kadınların sosyal hayatındaki benzerlik ve farklılıklar	39
Tablo 3	Zanzibarlı kadınların türkçe dersi almalarına aile bireylerinin tutumu	43
Tablo 4	Zanzibarlı kadınların türkçe öğrenme nedenleri	47
Tablo 5	Zanzibarlı kadınların Türkçe öğrenmekten beklentileri	51
Tablo 6	Türkçe öğrenmenin Zanzibarlı kadınların sosyal hayatına etkileri	53

GÖRSELLER DİZİNİ

Görsel No	Görsel Adı	Sayfa No
Görsel 1	Tanzanya lushoto bölgesi'nde yemek yapmak ve aile ekonomisine katkıda bulunmak için odun satan kadın ve çocuklar	108
Görsel 2	Tanzanya lushoto bölgesinde çalışmak zorunda olan okul çağındaki kız çocuğu	108
Görsel 3	Sokakta yemek yapıp sattığı sırada çocuğuna bakmayı da ihmal etmeyen zanzibarlı bir anne	109
Görsel 4	Zanzibarda birçok kadın ağır işlerde çalışmaktadır	109
Görsel 5	Hem taş kırma işi yapan hem de çocuklarına bakan Tanzanyalı anneler	110
Görsel 6	Zanzibar'da yeni evlenen bir çift ve evleri	110
Görsel 7	Üçü yetim olan yedi çocuğa bakmakla yükümlü Zanzibarlı bir anne	111
Görsel 8	Tanzanya Zanzibar'da öğretmen bir annenin evinin salon bölümü	111
Görsel 9	Zanzibar Pemba adasında bir ev	112
Görsel 10	Zanzibar Pemba adasında tarım işçisi kadınlar	112
Görsel 11	Türk dizilerinin tanzanyadaki etkisi	113
Görsel 12	Afrikalı öğrencilerin türk mutfağı tecrübeleri	113
Görsel 13	Türkçe öğrenen Zanzibarlı kadın öğrencilerin ev ziyareti	114

BİRİNCİ BÖLÜM
GİRİŞ

Çalışmanın giriş bölümünde, araştırmanın ortaya çıkış gerekçesini oluşturan problem durumu ayrıntılı biçimde ele alınmış; bu bağlamda araştırma probleminin kuramsal ve uygulamalı çerçevesi çizilmiştir. Giriş bölümünde ayrıca araştırmanın amacı ve önemi ortaya konulmuş; çalışmanın kapsamını belirleyen sınırlılıklar, araştırmanın dayandığı varsayımlar ile çalışmada kullanılan temel kavram ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Cinsiyet kavramı, biyolojik açıdan ele alındığında, insanın kadın ve erkek olarak sınıflandırılmasına dayanan fizyolojik farklılıkları ifade etmektedir. Toplumsal cinsiyet ise kadın ve erkek arasındaki ayrımın biyolojik temelden ziyade, toplum tarafından inşa edilen ve iki cinse eşit olmayan roller, beklentiler ve konumlar yükleyen bir yapı olduğunu ortaya koyan bir kavramdır. Bu çerçevede toplumsal cinsiyet, zaman ve kültürel bağlamın etkisiyle toplumların kadınlara ve erkeklere atfettikleri roller, sorumluluklar, statüler ve sınırları belirleyen sosyal ve ekonomik bir düzen olarak değerlendirilmektedir. Toplumsal yapılar tarihsel süreç içinde çeşitli dönüşümler geçirmiş olsa da kadınların toplumsal konumunun pek çok toplumda uzun süre ikincil bir düzeyde kaldığı görülmektedir (Aktaş, 2013: 55).

Günümüze kadar gerçekleştirilen araştırmalar, farklı kıtalar, ülkeler ve yerleşim birimleri arasında kültürel ve toplumsal farklılıklar bulunsa da kadınların toplumsal konumunun büyük ölçüde geleneksel cinsiyet rolleri çerçevesinde şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda kadınların kariyer planları çoğu zaman ikinci plana itilmiş; annelik ve eşlik rolleri, toplumsal bir görev ve sorumluluk olarak önceliklendirilmiştir. Kadınların yaşam alanı ise ağırlıklı olarak iş yaşamının dışında, çocuk bakımı, ev içi sorumluluklar ve aile içi rollerle sınırlandırılmıştır (Önel, 2006:16).

Toplumun kadınlara yüklediği geleneksel sorumluluklar göz önünde bulundurulduğunda, daha önce ev içi rollerle sınırlandırılmış kadınların çalışma yaşamına katılımı, ataerkil toplum yapıları tarafından kolaylıkla kabul edilen bir durum olmamıştır. Çalışan kadını benimsemekte zorlanan toplumsal zihniyet, kadınların iş gücüne katılımının artmasının ardından da çalışma yaşamını "kadın işi" ve "erkek işi" şeklinde ayrıştırarak cinsiyet temelli bir iş bölümü oluşturma eğilimi göstermiştir. Bu yaklaşım, kadınları belirli ve dar kalıplar içine hapsetme çabasının bir yansıması olarak değerlendirilmektedir. Çalışma yaşamına katılan kadınlar, bu süreçte çeşitli yapısal ve toplumsal engellerle mücadele etmek zorunda kalmıştır. Kadının evli ve çocuk sahibi olması, eğitim düzeyinin görece düşük olması, kırsaldan kente göç süreci ve cinsiyet temelli ayrımcılık nedeniyle erkeklere kıyasla daha düşük ücretle çalıştırılma eğilimi, kadınların çalışma hayatında karşılaştıkları başlıca sorunlar arasında yer almaktadır (Hamad Hasan, 2022: 8).

Dünyanın farklı coğrafyalarında kadınların yüzyıllardır ataerkil toplum yapıları içinde var olma mücadelesi verdikleri görülmektedir. Bu süreçte kadınlar, karşılaştıkları toplumsal engeller, maruz kaldıkları kısıtlamalar ve toplumun dinamik yapısı içerisinde çoğunlukla erkeklerin gerisinde konumlandırılmaları nedeniyle çeşitli eşitsizliklerle karşı karşıya kalmıştır. Kadınların temel hak ve özgürlüklerden yoksun bırakılmasına yönelik uygulamalar ise bu eşitsizlikleri daha da derinleştirmiştir. Söz konusu koşullar, kadınları mevcut engellere karşı durmaya, toplumsal yaşamda daha görünür olmaya ve kendi haklarını talep edebilecek bir bilinç ve güç geliştirmeye yöneltmiştir.

Afrika, dünya kara yüzeyinin yaklaşık beşte birini kapsayan ve Asya'dan sonra en büyük ikinci kıta konumunda bulunan geniş bir coğrafyadır. Genç nüfus oranının yüksek olması, Afrika kıtasına dinamik bir toplumsal yapı kazandırmaktadır. Ancak dünyanın birçok bölgesinde olduğu gibi Afrika toplumlarının büyük bir bölümünde ataerkil yapı belirginliğini sürdürmektedir. Kıta genelinde nüfusun yaklaşık yarısını kadınların oluşturması, kadınların sosyal yaşam, siyaset, ekonomi ve eğitim alanlarındaki potansiyel önemini açıkça ortaya koymaktadır. Buna karşın, Afrika toplumlarının geleneksel yapısı nedeniyle kadınlar eğitimde fırsat eşitliğine erişim, mülkiyet hakkı, mirastan yararlanma gibi temel haklar konusunda hâlen çeşitli kısıtlamalarla karşı karşıya kalmaktadır. Bunun yanı sıra, erken yaşta evlilikler ve cinsiyet temelli şiddet, Afrikalı kadınların sıklıkla maruz

kaldığı önemli toplumsal sorunlar arasında yer almaktadır. Günümüzde değişen küresel dinamikler doğrultusunda Afrika kıtasında da kadın-erkek eşitliği, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, kadınların ekonomik yaşama katılımının artırılması ve sağlık alanındaki eşitsizliklerin giderilmesi gibi konular giderek daha fazla tartışılan ve gündemde yer alan meseleler hâline gelmiştir (Ercan, 2017: 104). Afrika kıtasının hemen her yerinde görülen bu kadın sorunları kadınların küçük yaşlardan başlayarak eğitim alamamalarına ya da yeterince eğitim almalarına engel olan problemler arasında yer almaktadır.

Bir toplumun gelişmişlik düzeyi ve sürekliliği, bireylerini hangi değerler ve yaklaşımlar doğrultusunda eğittiğiyle yakından ilişkilidir. Toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde kadın, çoğu toplumda tarihsel olarak erkeğe tabi olması beklenen bir konumda değerlendirilmiştir. Toplum tarafından kadınlara atfedilen bu roller, çocukluk döneminden itibaren bireylerin zihinsel ve sosyal gelişim süreçlerine yerleşmektedir. Dünya genelinde şiddet ve saldırganlığın nasıl algılandığı ve yönetildiği, toplumların kültürel normları ve inanç sistemleriyle doğrudan bağlantılıdır. Eğitim ise bu normlar ve değerler sistemi içerisinde, bireylere şiddet ve saldırganlıkla baş etme ve bu davranışları yönetme biçimlerini kazandıran temel bir toplumsal mekanizma olarak işlev görmektedir (Khaleel Jalal, 2022: 14).

Afrika topraklarında yaşayan insanların yaşamlarına dokunan en önemli unsur eğitimdir. Toplum içinde eğitimin en çok etkilediği kısım da şüphesiz kadınlardır. Afrika'nın birçok bölgesinde kız çocukları erkek çocuklarına göre eğitimde önemli sosyal, kültürel ve ekonomik engellere takılmaktadır (Durgun, 2019).

Zanzibar Adası, Afrika'nın Hint Okyanusu kıyısında, Tanzanya ana karasına yaklaşık 36 kilometre uzaklıkta yer alan özerk bir bölgedir. Zanzibar'da yaşayan kadınların sosyal yaşamda karşılaştıkları sorunlar, doğrudan eğitim süreçlerine yansımakta; eğitim hayatında yaşanan aksaklıklar ise kadınların bireysel ve toplumsal yaşamlarını belirleyici bir etkiye sahip olmaktadır. Bireyler, farklı amaç ve ihtiyaçlar doğrultusunda ana dillerinin dışında bir dil öğrenme gereksinimi duymaktadır. İkinci bir dil edinme isteğinin temelinde ekonomik beklentiler, kültürel etkileşim, diplomatik ilişkiler, turizm ve eğitim gibi çeşitli

nedenler yer almaktadır. Yeni bir dil öğrenmek, yalnızca iletişim becerilerinin geliştirilmesi anlamına gelmemekte; aynı zamanda öğrenilen dilin ait olduğu toplumun kültürel, sosyal ve düşünsel dünyasıyla etkileşime girmeyi de beraberinde getirmektedir (Said, 2021: 42).

Değişen küresel koşullar ve Türkiye'nin dış politikada benimsediği açılım stratejileri doğrultusunda Türkçe öğrenimi, özellikle farklı coğrafyalarda giderek artan bir gereklilik hâline gelmiştir. Dil, toplulukları bir arada tutan en temel unsurlardan biri olup, Türkçenin öğrenilmesi aynı zamanda Türk kültürünün, inanç sisteminin, toplumsal yaşam biçimlerinin, örf, adet ve geleneklerin tanınmasını ve anlaşılmasını da içeren bütüncül bir süreci ifade etmektedir (Tok, 2015: 13).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik Türkler tarafından kaleme alınmış ilk eser, Kaşgarlı Mahmud'un sözlük niteliği taşıyan *Divânü Lügati't-Türk* adlı çalışmasıdır. Kaşgarlı Mahmud'un bu eseri kaleme almasının temel amaçları arasında, Türkçenin Arapça kadar köklü ve gelişmiş bir dil olduğunu ortaya koymak ve dönemin siyasal koşulları doğrultusunda Araplara Türkçeyi öğretmek yer almaktadır. Nitekim Kaşgarlı Mahmud, eserinde Türklerin dünya üzerindeki konumuna ve Türkçenin önemine vurgu yaparak, bu çalışmayı Araplara Türkçe öğretmek amacıyla hazırladığını açıkça ifade etmiş ve böylece eserin yazılış amacını doğrudan ortaya koymuştur (Doğan, 2011: 30).

Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretimine yönelik kurumsal çalışmaların ilk örneklerinden biri, 1958 yılında o dönemki adıyla Robert Koleji olan Boğaziçi Üniversitesi bünyesinde yürütülmüştür. Bu kurum, yabancılara Türkçe öğretmeyi amaçlayan sistemli çalışmalar gerçekleştiren öncü kuruluşlar arasında yer almaktadır. Bunun yanı sıra İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü'nde 1974–1975 akademik yılından itibaren günümüze kadar, hem üniversite bünyesinde öğrenim gören öğrencilere hem de üniversiteye kayıtlı olmayan bireylere Türkçe, yabancı dil olarak öğretilmeye devam edilmektedir (Tok, 2015: 14).

Yabancı dil olarak Türkçe Öğretim faaliyetlerine baktığımızda yurtdışında Milli Eğitim Bakanlığı, TİKA (Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı), Yunus Emre Vakfı ve

Maarif Vakfı Türkçe öğretim faaliyetleri yürüten kurumlardır. (Ahmed, 2023: 3). Yunus Emre Vakfı'nın açmış olduğu Türk Kültür merkezlerinde farklı seviyelerde Türkçe öğretilmesinin yanı sıra Türk kültürüne dair gastronomiden el sanatlarına kadar birçok alanda vatandaşlar ve öğrenciler Türk kültürüyle tanışma olanağı yakalamaktadır. Yunus Emre Vakfı anlaşmalı olduğu ve üniversite bünyesinde Türkoloji bölümü bulunan birçok üniversiteye öğretim elemanı gönderirken birçok üniversite bünyesinde de Türk Kültür merkezi açmaktadır. Bu üniversitelerden bir tanesi de Tanzanya Zanzibar Adasında bulunan, adanın ilk üniversitesi olan Zanzibar Üniversitesi'dir. Yunus Emre Kültür Merkezi Zanzibar Üniversitesinde bulunan öğrencilere ve Zanzibar Adasında yaşayan insanlara ücretsiz olarak Türkçe ve Türk kültürüyle buluşma olanağı sağlamaktadır. Zanzibar Üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye başlayan kadın öğrencilerin derslere devam ve Türkçeyi öğrenme konusunda yaşadığı eğitsel zorluklar bulunmaktadır. Bu çalışmanın Zanzibar Üniversitesinde Türkçe öğrenen kadın öğrencilerin karşılaştığı eğitsel zorluklara ışık tutacağı ve bu alana katkılar sağlayacağı öngörülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Zanzibarlı kadın öğrencilerin Türkçe öğrenimi sırasında karşılaştığı eğitsel sorunları tespit etmek ve bu sorunlar karşısında neler yapılabileceği hususunda çözüm önerilerinde bulunmaktır. Türkçe Öğretimi sırasında Zanzibarlı kadın öğrencilerin sıklıkla dile getirdiği eğitsel sorunların hangi boyutlarda olduğunu ortaya koyup daha sonra bu sorunlardan yola çıkarak sorunlara çözüm önerilerinde bulunmak hedeflenmiştir.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda daha ayrıntılı bilgiler elde etmek için çözüm önerisi sunulacak alt problemlere cevaplar bulunmaya çalışılacaktır. Bu sorular şu şekilde sıralanabilir:

- Türkçe öğrenmek isteyen Zanzibarlı kadınların Türkçe öğrenmekteki amacı nedir?

- Zanzibarlı kadın öğrenciler Türkçe derslerine gelirken onlara zorluk çıkaran en önemli konular nedir?

- Zanzibar'da kadınların eğitim almalarında karşılaştığı sosyo-ekonomik zorluklar nelerdir?

- Öğrencilerin televizyondan ve sosyal medyadan izleyip öğrendikleri kadarıyla Türkiye'deki kadınların sosyal hayatında yaşadığı zorluklarla Zanzibar'daki kadınların sosyal hayatındaki yaşadığı zorluklar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

- Zanzibarlı kadın öğrencilerin sosyal hayatlarında yaşadıkları problemler, eğitim süreçlerini nasıl etkilemektedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Farklı bir ülkede ana dil dışında bir dilin öğretilmesi sürecinde sıklıkla göz ardı edilen temel unsurlar arasında, toplumda yerleşik geleneksel normlar ile bu normların sosyal yaşamda bireylerin gündelik hayatlarını nasıl etkilediği yer almaktadır. Toplumsal yapı içinde var olan bu kurallar ve sosyal yaşamın beraberinde getirdiği güçlükler, özellikle toplumsal cinsiyet temelli eşitsizlikler nedeniyle kadınları daha derinden etkilemektedir. Bu nedenle, başka bir toplumda ikinci bir dil öğretimi planlanırken, öncelikle o toplumun kültürel değerleri, dini inançları, sosyal yaşamda karşılaşılan zorluklar ve bireylerin bu zorluklarla baş etme biçimleri doğru biçimde analiz edilmelidir. Elde edilen bu veriler doğrultusunda düzenlenecek eğitim ve öğretim faaliyetleri, dil öğretim sürecinin daha etkili ve sürdürülebilir olmasına katkı sağlamaktadır.

Türkçe öğrenen Zanzibarlı kadın öğrencilerin sosyal yaşamlarında karşılaştıkları güçlüklerin dil öğrenme süreçlerine etkisini ele alan bu araştırma hem bölgesel hem de disiplinler arası açıdan önemli bir boşluğu doldurmaktadır.

Kadın öğrencilerin sosyal, kültürel ve ailevi bağlamlarda deneyimledikleri zorlukların öğrenmeye yansımalarını görünür kılmak; yalnızca yabancılara Türkçe öğretimi alanına değil, aynı zamanda kadın çalışmaları, aile araştırmaları ve uluslararası eğitim

politikaları alanlarına da özgün katkılar sunacaktır. Bu durum, araştırmacının hedef grubu daha yakından tanımasına ve onların öğrenme ihtiyaçlarını daha doğru biçimde belirlemesine imkân tanırken, ileride yürütülecek kadın ve aile araştırmalarına da bilimsel bir referans kaynağı oluşturacaktır.

Dolayısıyla çalışma, hem Zanzibarlı kadın öğrencilerin eğitim deneyimlerinin anlaşılmasına hem de Afrika bağlamında kadınların eğitime erişimi ve sürdürülebilir öğrenme süreçleri üzerine geliştirilecek politikaların desteklenmesine katkı sağlaması bakımından önemli bir yer teşkil etmektedir.

1.4. Varsayımlar

1. Zanzibarlı kadınların sorunlara derinlemesine cevaplar verildiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, görüşme yapmayı kabul eden öğrencilerin görüşleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Aile: İki ya da daha fazla bireyden oluşan, bir mekânı paylaşan, duygusal bağların oluştuğu birbirleriyle ilgili sosyal rol ve görevlerin üstlenildiği başta sevgi ve ait olma duygularının paylaşıldığı kurumdur (Hallaç, Öz, 2014:142).

Çok eşlilik: bir erkeğin aynı anda birden fazla kadınla evli olmasını ifade eden evlilik biçimidir (Açık, 2019: 1).

Sosyal problem: Toplumsal örgütlenme içinde, değerlerin ve kaynakların eşitsiz biçimde dağıtılmasından kaynaklanan ve süreklilik gösteren karşıtlıklar ve gerilimlerdir (Yılmaz ve Göktürk, 2019: 14).

Feminizm: Kadınların özgürleşmesi, baskı altında tutulmalarının engellenmesi, haklarının meşrulaştırılması, kamusal veya özel alandaki eylemlerinde ve faaliyetlerinde eşit haklara sahip olma durumunu kapsayan bir yaklaşımdır (Enginyurt, 2018: 38).

Dil: İnsan topluluklarının meydana getirdiği ve durağan olmayan değişime açık ve sürekli değişen insanların anlaşmasını sağlayan en önemli iletişim aracıdır. Dil değişime uğrarken bu değişim belirli kurallar çerçevesinde olmaktadır. 1) Kendi kendine zaman içerisinde değişim 2) İnsan müdahalesi ve dile bir biçim verme yoludur (Korkmaz, 1972: 97).

Ana Dili: İnsanın çocukluk döneminde bulunduğu ortamdan en yakınlarından annesinden, soy olarak bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dildir (Dolunay, 2013: 35).

Yabancı Dil: Aktif olarak kullanıldığı coğrafyanın dışında okullarda, üniversitelerde, farklı öğrenme yöntemleriyle öğrenilen günlük hayatta anadilin yanında aktif olarak kullanılmayan dildir (Durmuş, 2018: 183).

Yabancı Dil Öğretimi: Kişinin ana dili dışında başka bir dil öğrenmesi ve öğrendiği bu dil aracılığıyla başka bir kültürle buluşup o dili kullananları anlaması olarak tanımlanmaktadır (Koç, 2019: 10).

İKİNCİ BÖLÜM
KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Kadına Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Ortadan Kaldırılması Sözleşmesi (CEDAW)

18 Aralık 1979 tarihinde Kadına Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Ortadan Kaldırılması Sözleşmesi (Convention on the Elemination of All Forms of Discrimination Against Women), Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından kabul edilerek 1 Mart 1980 tarihinde New York merkez ofisinde Birleşmiş Milletler üyesi olup taraf olmak isteyen devletlerin imzasına açıldı. Sözleşmenin 27. Maddesinin gerekleri yerine getirildiği için 3 Eylül 1981 tarihinde sözleşme yürürlüğe girmiştir. Sözleşme kadının her alanda uğradığı ayrımcılığı ortadan kaldırmaya yöneliktir. CEDAW, bünyesinde üç önemli unsuru bulundurmaktadır. Bunlar: ayrımcılık yapmama, gerçek eşitlik ve devletin yükümlülükleridir (Kafkasyalı, 2023: 157).

CEDAW sözleşmesinin birinci maddesine göre kadına yönelik cinsiyetinden, medeni durumundan, ırkından kaynaklı her türlü ekonomik, siyasi, kültürel, sosyal haklardan erkeklerle eşit bir durumda faydalanmasının engellenmesini ‘ayrımcılık’ olarak nitelemektedir (Akkaya Şahin, 2010: 30).

Sözleşmenin ikinci maddesi kadın erkek eşitliğini kapsayan niteliktedir. Kadın erkek eşitliğinin her alanda olması vurgulanır. Sözleşmeye taraf devletler kadın erkek eşitliği konusunda yasal düzenlemelerini gözden geçirip eşitlik kavramını uygulamada hayata geçirmek zorundadır. İkinci madde kadına şiddet konusunu da ele alır. Devletler hukuksal olarak uygun düzenlemeleri yaparak kadına karşı şiddeti ortadan kaldırmakla yükümlü duruma getirilmektedir (Erşen, 2006: 21).

Sözleşmenin 12. Maddesinde taraf devletler, sağlık alanında da kadınların erkeklerle eşit haklara sahip olduğu için gerekli tedbirleri alır. Kadınlar hamilelik sürecinde ve doğum

ve doğum sonrası dönemde, emzirme sürecinde gerektiği takdirde hizmetleri ücretsiz şekilde sağlar hükmü yer alır.

2.2. Afrika

Afrika kıtası, yüz ölçümü ve nüfus büyüklüğü bakımından Asya kıtasından sonra dünyanın ikinci büyük kıtası konumundadır ve dünya üzerinde her iki iklim kuşağında da yer alan tek kıta olma özelliğini taşımaktadır. Afrika, Asya kıtasının güneybatısında ve Avrupa'nın güneyinde yer almakta; kuzeyde Akdeniz, güneyde Hint Okyanusu, batıda Atlas Okyanusu, doğuda ise Sina Yarımadası, Kızıl Deniz ve Süveyş Kanalı ile çevrelenmektedir. Birleşmiş Milletler verilerine göre günümüzde Afrika kıtası, uluslararası sistemde tanınan 54 bağımsız devletten oluşmaktadır (Doğan ve Sarı, 2014: 761).

Afrika kıtası, okyanuslara açılan stratejik konumu sayesinde küresel deniz ticaretinin önemli bir bölümünde kritik bir rol üstlenmektedir. Jeolojik açıdan oldukça eski bir kıta olması, Afrika'yı petrol, doğal gaz ve değerli madenler bakımından zengin kılmaktadır; her ne kadar petrol ve doğal gaz üretimi ile tespit edilen rezervler dünya genelinde en yüksek düzeyde olmasa da, Orta Doğu pazarına alternatif oluşturma potansiyeli kıtanın jeostratejik önemini artırmaktadır. Değerli madenler açısından bakıldığında, dünya pırlanta üretiminin yaklaşık %90'ının, altının %70'inin, fosfatın %50'sinin ve kobaltın %70'inin Afrika kıtasından sağlandığı görülmektedir. Ayrıca kıta, sahip olduğu farklı iklim kuşakları sayesinde tarımsal üretim açısından da büyük bir çeşitlilik sunmakta; tropikal meyvelerin yanı sıra kahve, kakao, tahıl, pamuk ve çeşitli baharatlar Afrika tarımının temel ürünleri arasında yer almaktadır (Akyıldız, 2019: 14).

Afrika hem yüz ölçümü hem nüfus yoğunluğu hem de bulunduğu konum bakımından etnik, dil ve kültürel çeşitliliğin fazla olduğu bir kıtadır. Afrika'da çeşitli etnik gruplar, farklı kültürel yapı, farklı dini inançlara rastlamak mümkündür bunun başlıca sebepleri Afrika'nın bulunduğu konum itibariyle stratejik durumu, yeraltı ve yer üstü kaynakları, genç nüfus yoğunluğudur. 7. yy'de başlayan göçle birlikte Arap nüfusu ve İslamiyet'e bağlı kültürel unsurlar ve Arapça Afrika kıtasının kuzeyinden başlayarak yayılmaya başlamıştır. Daha

sonraki dönemde Avrupalı Hristiyan misyonerlerin kıtaya gelmesiyle birlikte kıtada Hristiyanlığın yayılmaya başladığı gözlemlenmiştir. Afrika kıtasında din çok belirleyici bir unsur olmamıştır. Aile üyeleri arasında bile farklı dini inanışa sahip üyelere rastlamak mümkün olabilmektedir. Afrikalı insanlar için etnik bağlılık daha çok önem arz etmektedir (Eshnazarova, 2018: 41).

Afrika kıtasının hem ekonomik hem kültürel hem dil alnında bu kadar zengin bir yapıya sahip olması kıta insanları için bir avantaj gibi görünse de zamanla bu zenginliklerin diğer devletler tarafından fark edilmesi onlar için bir tehdit unsuru hâline gelmesine sebebiyet vermiştir. Afrika kıtasının önemli limanlara ve altın madenine sahip olması Portekizlilerin dikkatini çekmiştir. Sömürgeleştirme sürecinde Afrika kıtasında yaşayan insanlara barbar ve ilkel sınıflandırılması yapılmış ve Batılı devletlerin sömürgecilik misyonunu örtmek için "medenileştirme misyonu" yüklenmeye çalışılmıştır (Mızrak, 2022: 55). Sömürgecilik, Portekizlilerle başlamış olsa da ileri seviyedeki Batılı sömürgecilik faaliyetlerinin başını Fransa çekmiştir. Kıtada sömürge faaliyetleriyle adından söz ettiren diğer bir ülke de İngiltere olmuştur. Süveyş Kanalı'nın inşasıyla birlikte Asya'daki insan kaynağına ulaşmak isteyen İngiltere (Britanya) kıta üzerinde Fransa'yla da rekabete girmiş ve kıtanın neredeyse üçte birine hâkim olmuştur. Batılı devletlerin faaliyetleri ilk önce yeni yerler keşfetme ve zirai alanda faaliyetler olarak aksettirilse de zamanla bu faaliyetler değerli madenlerin sömürülmesi daha sonra da kültürel sömürü ve insan kaynağının sömürülmesi olarak evrilmiştir (Akyıldız, 2019: 25).

Avrupalı devletlerin Afrika kıtasına yönelik politikaları güçlü bir devlet olan Osmanlı Devleti'ni harekete geçirmiştir ve Osmanlı uzun zaman kıta üzerinde güçlü bir etki göstermiştir. Osmanlı Devleti 16. yüzyıldan 20. yüzyıla kadar dünyadaki tüm Müslümanların koruyucusu ve temsilcisi konumundaydı. Kıta topraklarında yaşayan halkın nüfusunun büyük bölümünün Müslüman oluşunun yanı sıra Osmanlı Devleti'nin yönetimde güçlü kabileleri kendi yönetimine dahil etmesi ve sömürgeciliğe karşı kazanmış olduğu askeri başarılar Avrupalı devletlerin sömürge faaliyetlerini baltalamıştır. O dönemde Osmanlı Devleti tüm vilayetlerinde olduğu gibi Afrika topraklarını da sömürgeden koruma görevini üstlenmiştir. Ancak 19. yy'in sonlarında Osmanlı Devleti'nin birçok vilayeti gibi

Afrika toprakları da Avrupa sömürgesi altına girmiş ve Doğu Afrika topraklarıyla bağlantısı kopmuştur (Hashi, 2023: 157).

19. yy. sonlarına doğru ortaya çıkan Pan-Afrikanizm düşüncesi Afrikalı halkları dünyanın neresinde olursa olsun ortak bir kültür ve manevi değerler etrafında birleştirme düşüncesi olarak ortaya çıkmıştır. Bu düşünce akımı bir nevi Avrupalı devletlerin sömürge gücüne bir baş kaldırı olarak görülmektedir. Afrikalı halklar bu düşünce akımıyla siyasi, sosyal ve ekonomik olarak ortak bir kimlikte birleşmeyi ve Avrupalı devletlerin boyunduruğundan kurtulmayı amaçlamışlardır. İlk dönemlerde Pan-Afrikanizm konferanslarında Afrika devletlerinin bağımsızlığı öncelikli konular arasında yer alamamıştır. İlk etapta Pan-Afrikanizm akımını üç ana kolda değerlendirmek gerekmektedir. Irksal, kıtasal ve ideolojik açıdan akıma bakıldığında ırksal bağlamda, dünyada yaşamının sürdüren bütün siyahi insanların aşağılanması ve küçümsenmesi olgusunu ortadan kaldırmak, kıtasal bağlamda, Afrikalı halkların bağımsızlığını kazanmaları ve sömürge kıta olma anlayışından kurtulma fikri, ideolojik bağlamda, Afrikalı entelektüellerle kuvvetli bir iletişim ağı kurarak devletin gelişmesini sağlamak olarak değerlendirilir (Esendağ, 2022: 35).

1884-1885 Berlin Konferansında Avrupalı devletler, silahlı işgal politikası gütmeden sömürgelerini devam ettirecek biçimde politikalar izlemişler ve kıta üzerinde bugünkü sınırları oluşturmuşlardır. Bu konferanstan sonra sömürgecilik faaliyetleri şiddetini daha da arttırarak devam etmiştir. Birinci dünya savaşına kadar sömürgecilik faaliyetleri hız kesmeden devam etmiştir. ABD başkanı Wilson, Milletler Cemiyeti ve Uluslararası Sürekli Adalet Divanın kurulmasını desteklemiştir. Wilson'un fikirlerine göre her millet kendi kaderini tayin edebilmeliydi. Bu görüş sömürgeci devletleri bir hayli rahatsız etmiştir. Fakat belli bir zaman sonra sömürge altındaki devletlerin bağımsızlığına kavuşma fikrine alışıldı ve Manda rejimi benimsendi (Yılmaz, 2007: 32). İkinci Dünya savaşından sonra ABD ve SSCB arasında çıkan soğuk savaş Afrika halkları arasında milliyetçilik akımını kamçılamış ve 14 Aralık 1960 tarihinde BM genel kurulu tarafından alınan tüm sömürge halkların kendi kaderlerini tayin edebilecek olması bildirgesi, sömürge olan ülkelere ve halklara bağımsızlık verilmesine dair bildirgenin ilan edilmesiyle Afrika kıtasında bağımsızlık hareketleri başlamıştır. Günümüzde BM tespit ettiği 54 Afrika Ülkesi bağımsızdır (Mızrak, 2022: 56).

2.3. Afrika'da Kadın

Sömürgeciliğin başladığı 15. yüzyılda Avrupalı devletlerin ekonomik sebeplerle Afrika'ya gelmesinden sonra Afrika'da dengeler tamamıyla değişmeye başlamıştır. Bu değişimden etkilenen en çok da kadınlar olmuştur. Avrupalı devletlerin politikası tamamen ataerkil politik bir sistem üzerinden yürüdüğü için kadınlar Afrika'nın kültürüyle bağdaşmayan kadınların arka plana atıldığı, siyasi, sosyal, hukuksal anlamda varlıklarını gösteremediği bir durumla karşı karşıya kalmışlardır (Akarsu Demir, 2022: 42). İkinci dünya savaşından sonra kadınlar sosyal, siyasi, ekonomik yapıda aktif rol almaya başlasa da sömürgeciliğin toplumu her anlamda dönüştürdüğü kültürel siyasi ve ekonomik yapısı sebebiyle kadınlar cinsiyet eşitsizliğine dayalı mağduriyetler yaşamaktadır. Oysaki kadınlar Afrika kıtası nüfusunun yarısından fazlasını oluşturmaktadır. Buna rağmen kadınlar, eğitimden, toprak sahibi olmaya, mirastan pay almaya kadar birçok alanda dışlanmaktadır (Ercan, 2017: 104).

Afrika'da kadınların gelişmesi genellikle çok zor olmaktadır bunun sebeplerinden bir tanesi ilkokuldan itibaren eğitim olanaklarına ulaşamamaları ve toplumdaki cinsiyetçi yaklaşımdır. Afrika kadını daha çok tamamlayıcı rollerde varlığını daha çok göstermiş ve toplumda bu rolleri kadına daha uygun gördüğü için eğitim alanında kadına yeterli fırsatı vermemiştir. Afrikalı kadınların yaşadığı en büyük problemlerden biri ve en önemlisi ise sağlık sorunlarıdır. Bir örnekle açıklayacak olursak Tanzanya'da her yıl 9000 kadın hamileliğe bağlı hayatlarını kaybetmektedir (Karakaş: 2019: 16).

Afrika'da yaşanan modernleşme hareketiyle kadın artık eve hapsolmaktan kurtulmuş ve yeni bir kadınlık hedefi oluşturulmaya başlanmıştır. Kadın artık evin idarecisi konumuna yükselmiştir. Kültürel sebeplerden dolayı sorunlar yaşansa da genç nüfusun fazlalığı hem özel sektörde hem de devlette yeni iş imkanları sunmayı zorunlu hâle getirmiştir. Kadın girişimciliğini desteklemek amacıyla kamu ve özelde eğitimlerle kadınlar topluma kazandırılmaya çalışılmıştır (Kurtulmuş: 2015: 29).

Afrika'da yaşanan cinsiyet eşitsizliğinin diğer bir yanı kadınların %70'inin tarımla geçinmesine rağmen kadınların %10'dan daha azı toprağa sahiptir. Kadının toprak mülkiyetine sahip olması aslında onun devletin verdiği krediden yararlanmasına olanak tanımaktadır fakat kadınların bu derece az mülkiyet edinebilmeleri onların yaşam standartlarını doğrudan etkilemektedir (Atak Abukan, 2023: 74)

2.4. Tanzanya-Zanzibar

Afrika Kıtası, 20. yüzyılın ortalarına kadar büyük ölçüde Avrupalı devletlerin sömürge yönetimi altında bulunmuştur. İkinci Dünya Savaşı'nın başlamasıyla birlikte sömürgeci Avrupa devletlerinin Almanya ile yoğun bir güç mücadelesine girmesi, bu devletlerin sömürgeler üzerindeki siyasi, askerî ve ekonomik denetimlerini zayıflatmıştır. Bu gelişmelerin etkisiyle Afrika'da özellikle 1960'lı yıllardan itibaren bağımsızlık hareketleri hız kazanmış; çok sayıda Afrika ülkesi sömürge yönetimlerinden ayrılarak ulusal bağımsızlıklarını ilan etmeye başlamıştır (Ermağan ve Aslan, 2015: 160).

Birinci Dünya Savaşı sırasında Doğu Afrika'nın büyük bir bölümü Almanya'nın sömürgesi hâlindeydi. Versailles Antlaşmasından sonra Tanganika ve Zanzibar İngiliz sömürgesi altına girmiştir. 1947 yılında ise Tanganika ve Zanzibar'ın geleceğiyle ilgili durum BM'nin ellerine bırakılmıştır. İngiltere'nin Tanganika ve Zanzibar'ın akıbetini BM'nin eline bırakmasındaki ana sebeplerden bir tanesi Atlantik Beyannamesi'dir. Atlantik Beyannamesi, sömürge devletlerin bağımsızlığının kapılarını aralamıştır. Bu beyanname ve İkinci Dünya Savaşının ardından Afrika kıtasındaki bütün halkların gündemi bağımsızlık hareketi olmuştur (Daban, 2020: 243).

1947 yılında Tanga ve Darüsselam'da yapılan grevler, kurulan sendikalar ve bağımsızlık yanlısı kurulan partiler bağımsızlık için verilen mücadelenin öncü hareketlerinden olmuştur. 1958-59 ve 60 yıllarında seçimler yapılmış ve oy çoğunluğuyla Tanganika Afrika Ulusal Birliği (TANU) iktidar olmuştur. Tanganika'da kurulan yeni hükümet ve Birleşik Krallık arasında yapılan görüşmeler sonucunda 1961 yılının aralık ayında bağımsızlık kazanmaları konusunda anlaşma sağlanmıştır (Saıd, 2021: 7).

Zanzibar, Doğu Afrika kıyılarına yakın bir konumda, Tanzanya açıklarında yer alan; başlıca Unguja (Zanzibar) ve Pemba adaları ile bunları çevreleyen çok sayıda irili ufaklı adadan oluşan bir ada grubudur. Bölgede yerli halkın yanı sıra farklı etnik kökenlere mensup toplulukların kaynaşmasıyla oluşmuş melez bir nüfus yapısı bulunmaktadır. 1840 yılında Umman yönetiminin başkentini Zanzibar'a taşımasıyla birlikte Arap ve Hint kökenli topluluklar bölgeye yerleşmiş, yerli kadınlarla evlenerek yerel halkla bütünleşmişlerdir. Bu süreçte Svahili dili günlük yaşamın ortak iletişim dili olarak benimsenmiş; Zanzibar Sultanlığı'nın çeşitli ticari antlaşmalar yapmasıyla Zanzibar, bölgesel ve uluslararası ticarette önemli bir merkez hâline gelmiştir (Sheriff, 2010: 82-90).

10 Aralık 1963 tarihinde bağımsızlığını kazanan Zanzibar ZNP ve ZPPP tarafından oluşturulan koalisyonla yönetilmeye başlanmıştır. Zanzibar başbakan ve sultan tarafından yönetilmekte iken bu süreç sadece bir aylık bir zaman dilimini kapsamıştır. 12 Ocak 1964 yılında kanlı bir darbe girişimiyle hükümet devrilmiştir (Said, 2021: 108).

Anakara bölgesi 1961'de, ada bölgesi ise 1963'te bağımsızlığını kazanmış olup her iki yapı da uzun süren mücadeleler sonucunda İngiliz sömürge yönetiminden kurtulmuştur. Ada bölgesi iç işlerinde özerk bir yönetime sahipken, dış ilişkiler alanında ana devlete bağlıdır. 26 Nisan 1964 tarihinde anakara cumhuriyeti ile ada halk cumhuriyeti arasında bir birlik anlaşması imzalanmış ve iki siyasi yapı tek bir devlet çatısı altında birleştiğini ilan etmiştir. Bu birleşmenin ardından, her iki tarafın isimlerinden türetilen yeni devlet adı kullanılmaya başlanmış ve böylece bugünkü siyasal yapı resmiyet kazanmıştır (Abdalla, 2019: 2).

2.5. Afrika Kültür Evi

2005 sonrasında Türkiye'nin Afrika ülkeleriyle geliştirdiği yoğun diplomatik temaslar kapsamında gerçekleştirilen üst düzey ziyaretlerde, bu temaslara eşlik eden sosyal ve kültürel etkileşimler de ön plana çıkmıştır. Bu süreçte Afrikalı kadınların ürettiği

geleneksel el sanatlarına yönelik farkındalık artmış ve iki bölge arasındaki ilişkilerin yalnızca siyasi ve ekonomik boyutla sınırlı kalmayıp kültürel düzlemde de güçlendirilmesi hedeflenmiştir. Bu anlayışla kurulan ve kültürel etkileşimi merkezine alan bir yapı aracılığıyla, Afrika kökenli kadın girişimcilerin ürünlerinin tanıtılması ve desteklenmesi amaçlanmış, elde edilen gelirlerin tamamı bu kadınlara aktarılmıştır. Kültürel diplomasinin somut bir mekânda yaşatıldığı bu oluşum, kamu diplomasisi ve uluslararası iş birliği alanında faaliyet gösteren çeşitli resmi ve yarı resmî kurumların eşgüdümüyle çalışmalarını sürdürmektedir (Ersoy, 2024: 89).

2.6. Zanzibar'da Eğitim

Resmi dil Svahilce olduğu için devlet okullarında dersler bu dilde okutulur. Fakat İngilizce resmi dil statüsüne sahip olduğu için resmi ve özel okulların tamamında zorunlu dil olarak öğretilmektedir (Said, 2021: 38).

Zanzibar'da eğitim 3 yaştan başlamaktadır. Okulların çoğu devlete aittir fakat son yıllarda özelleşme çok fazladır. Zanzibar'da eğitim sistemi şu anda 6 yıllık ilkokul eğitimi, 4 yıllık ortaokul eğitimi 2 yıllık birinci döngüden ve 2 yıllık ikinci döngü şeklinde liseden oluşan 10 yıllık bir eğitim sürecini kapsamaktadır. Bu eğitim süreci yasal olarak zorunludur. Zanzibar'da yaşayan tüm çocuklar bu eğitim hakkına sahiptir (Nassor, 2017: 19). Temel Eğitim okul çağındaki tüm çocuklar için ücretsizdir ve zorunludur.

Zanzibar Adasında Schildren's Villages Zanzibar'dan devralınan Zanzibar Maarif Okulu'nun bünyesinde okulöncesi, ilkokul, ortaokul seviyesinde eğitim vermeye devam etmektedir.

Zanzibar Adasında iki büyük üniversite bulunmaktadır. Bunlardan biri Zanzibar Devlet Üniversitesi (SUZA), İkincisi ise Özel Zanzibar Üniversitesi'dir (ZU). Özel Zanzibar Üniversitesi bünyesinde 20 Ocak 2023 tarihinde Yunus Emre Türk Kültür Merkezi

açılmıştır. Üniversite bünyesinde çeşitli faaliyetler yürüten merkez Türkçe öğretimiyle ön plana çıkmaktadır(yee.org.tr).

2.7. Yabancılara Türkçe Öğretimi

Türkçe öğretimi bilinçli bir şekilde Kaşkarlı Mahmut'un eseri olan Divan'ı Lügati't Türkle başlamıştır. Bu eserin özelliği ansiklopedik bir sözlük olmasıdır. Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazılmıştır. Türkçe'nin Arapça kadar zengin bir dil olduğunu kanıtlamak amacıyla kaleme almıştır (Seçkin, 2023:11).

Türkçe öğretiminde bizim için önemli bir eser de 15.yüzyılda Ali Şir Nevai'nin kaleme aldığı Muhakemetü'l-Lügateyn'dir. Farsça ve Türkçe'yi karşılaştıran Çağatay Türkçesiyle yazılmış bir dilbilgisi eseridir. Önceki dönemlerle karşılaştırdığımızda Kıpçaklar döneminde Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretimi üzerinde belirli bir sistem geliştirilmiş ve nitelikli birçok kitap bu dönemde kaleme alınmıştır. Alan yazında bu alanda öncülük etmiş birçok kitap vardır. Bunların en önde gelenleri;

- Ed-Dürretü'l Muddiye fi'l-Lügati't Türkiyye (14. ya da 15. yy)
- Codex Cumanicus (14. yüzyıl)
- Et- Tuhfetü'z- Zekiyye fi'l- Lugati't Türkiyye (1425)
- El-Kavaninü'l- Külliye li Zabti'l-Lügati't-Türkiyye(15. yy)
- Kitabü Bulgati'l-Müştak fi Lugati't-Türk ve'l-Kıfçak (15. yy)
- Regola Del Parlare Turcho Et Vocabulario De Nomi Et Verbi (1553)
- Grammatica Turchesca (1611)
- İnstitution Linguae Libri Quatuour (1612)
- Grammaire Raisonnee del la Langue Ottomane (1846)
- A Reading Book of the Turkish with a Grammar and Vocabulary (1854)
- The Turkish Campaigner's Vade-Mecum of Ottoman Colloquial (1855)
- Muhtasar Sarf ve Lügat-ı Türki'dir (1839). Bu eserler Türkçe öğretimine öncülük etmiştir (Dyla, 2022: 12).

Geçmişten günümüze yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi yapılmaktadır. Günümüzde küreselleşmenin de etkisiyle yabancı dile olan ilgi artmıştır. Yabancı dil öğretiminin yöntemleri bulunmaktadır. Yabancı dil öğretiminin 10 temel ilkesi olarak:

1. Dile ait dört temel becerisinin geliştirilmesi,
2. Dil öğretim etkinliklerinin önceden planlanması,
3. İçeriğin kolaydan zora, somuttan soyuta planlanması,
4. Görsel ve işitsel yardımcıların kullanılması,
5. Ana dilinin sadece gerektiğinde kullanılması,
6. Her öğretim aşamasında dil yapılarının tek bir işlevinin sunulması,
7. Verilen bilgilerin günlük hayata aktarılabilir olması,
8. Öğrenicilerin derslere aktif katılımının sağlanması,
9. Sınıf içinde bireysel farklılıkların dikkate alınması,
10. Öğrenicilerin motive edilmesi ve onlara ilham verilmesini saymak mümkündür.

Yabancı dil öğretiminde dikkate alınması gereken en önemli yöntemlerden bir tanesi her öğrencinin ve her ortamın biricik olduğunu bilmektir. Bir sınıfta bir yöntem kullanılabildiği gibi birden çok yöntemde kullanılabilmektedir. Geçmişten günümüze Türkçe öğretiminde birçok yöntem kullanılmıştır ama en etkili ve yararlı olan yöntemler dilbilgisi çeviri yöntemi, düzvarım yöntemi, işitsel dilsel yöntem, bilişsel yöntem, doğal yöntem, iletişimsel yöntem, seçmeli yöntem gibi yöntemlerdir (Zardad, 2023: 27).

Yabancı dil öğretiminde temel beceriler vardır bunlar; okuma becerisi, dinleme becerisi, konuşma becerisi, yazma becerisidir (Başkan ve Ustabulut, 2020: 42).

Okuma becerisi, birçok faktöre bağlı olarak gelişir. Görme, işitme, zekâ, dili kullanma yetisi, nörolojik faktörler, çevre faktörü gibi bağlamlar okuma becerisine etki etmektedir. Anadilinde okuma becerisini geliştirmeye çalışan bir kişi ile ikinci dil edinimi

gerçekleştirme aşamasında okuma becerisi geliştirmeye çalışan kişi arasında fark fardır. Anadilinde okuma becerisi geliştirmeye çalışan kişi okuma çalışmaları yaparken dilin bütün özelliklerini adlandıramasa bile bu özellikleri örtük olarak bilmektedir. Ama ikinci dil edinen kişi dile ait tüm özellikleri aynı zaman diliminde öğrenmeye başlamaktadır. İkinci dil edinimi gerçekleştiren kişinin okuma becerisini doğru kazanabilmesi için hem okul ortamında hem de günlük yaşamında doğru kaynaktan beslenebilmesi, hem okuma sürecini planlayabilmesi, okuduğunu anlamlandırma değerlendirmesini yapabilmesi önemlidir (Arı, 2010: 56).

Dinleme becerisi, iletişim sürecinin başlangıç aşamasını oluşturan ve bireyin karşıdan gelen sözlü mesajı algılayarak anlamlandırmasına dayanan temel bir dil becerisidir. Dinleme, yalnızca sesleri işitme eylemi değil; konuşulanı çözümleme, bağlam içinde yorumlama ve anlamı yapılandırma sürecini kapsayan etkin bir bilişsel faaliyettir. Dinleme becerisinin yeterince gelişmemesinde ise çeşitli dilsel ve bilişsel etkenler rol oynamaktadır. Bunlar arasında sesletim güçlükleri, konuşucunun konuşma hızına uyum sağlayamama, konuşulanların tekrarlanmasını talep edememe, sınırlı sözcük dağarcığı, dikkat ve odaklanma sorunları, yetersiz öğrenme alışkanlıkları, yanlış anlamlandırma, konuşmadaki vurgu–tonlama gibi belirleyici ipuçlarını ayırt edememe, dilsel farklılıklar ve görsel desteğin bulunmaması yer almaktadır (Kardaş, 2021: 32).

2.8. Türkiye'de ve Afrika'da Kadınların Yaşadığı Problemler

Eski Türk toplumlarında kadının toplumsal konumu, erkeklerle büyük ölçüde eşitlik gösteren bir yapıya sahipti. Kadın, aile içinde kocasıyla benzer haklara sahip olmakla kalmaz, aynı zamanda kamusal ve sosyal yaşamdan hiçbir şekilde dışlanmazdı. Siyasal düzende ise "hatun"un varlığı, yalnızca sembolik bir unsur değil, yönetim otoritesinin meşruiyetini pekiştiren asli bir unsurdu. Nitekim bir buyruğun geçerlilik kazanabilmesi için "Han ve Hatun emrediyor ki" ifadesinin kullanılması, devlet yönetiminde çift yönlü bir otorite anlayışının benimsendiğini göstermektedir. Bu durum, kadının siyasal ve toplumsal alanlarda etkin bir konuma sahip olduğunu ve eski Türk devlet teşkilatında kadın gücünün kurumsal bir karşılık bulduğunu ortaya koymaktadır (Küçük Kırsoy, 2016: 9).

Afrika'da kadınların tarihsel konumuna ilişkin değerlendirmeler, büyük ölçüde sömürge dönemin oluşturduğu bilgi çerçevesiyle sınırlı kalmış; bu durum hem sömürge öncesi toplumsal yapıların hem de kadınların tarih içindeki etkin rollerinin görünmez hale gelmesine yol açmıştır. Avrupalı kolonyal güçlerin siyasal, ekonomik ve kültürel düzenlemeleri, kendi ataerkil normlarını Afrika toplumlarına dayatmış ve bu normlar tarih yazımına da yansıyarak kadınların toplumsal, ekonomik ve siyasal katkılarının sistematik biçimde ihmal edilmesine neden olmuştur. Oysa kıta, sömürge öncesinde farklı siyasal örgütlenme modellerine, ekonomik yapılara ve kültürel pratiklere sahip çok sayıda etnik grup barındırmış; bu toplumlarda ataerkil ve anaerkil düzenlerin yanı sıra cinsiyet rollerinde belirgin bir geçişkenlik ve görece bir eşitlik gözlemlenmiştir (Akarsu Demir, 2022: 29).

Türkiye'de toplumsal cinsiyet rollerinden dolayı kadınlara atfedilen geleneksel sorumluluklar, kadınların sosyal, ekonomik ve siyasal yaşama katılımını sistematik biçimde sınırlandırmaktadır (Bingöl, 2014: 108). Aile içi bakım emeğinin orantısız biçimde kadınlara yüklenmesi, onların iş gücü piyasasına erişimini ve kamusal alanda görünürlük kazanmasını zorlaştırmaktadır. Bunun yanında, toplumsal cinsiyet eşitliği ve kadın haklarına ilişkin bilgilendirme faaliyetlerinin yetersizliği ile kadın haklarını savunan örgütlerin kapasite eksiklikleri, kadınların hak farkındalığını ve destek mekanizmalarına erişimini sınırlamaktadır. Kadınların miras, mülkiyet ve sosyal haklar konusunda dezavantajlı konumda bırakılması ise ekonomik eşitsizliği derinleştirmektedir. Bu durum, kadınların kapsayıcı kalkınma süreçlerine tam katılımını engelleyen yapısal bir sorun alanı olarak değerlendirilmektedir (Olcay, 2017: 98).

Tarihsel süreç incelendiğinde, dünyanın farklı coğrafyalarında toplumsal cinsiyet normlarının kadın-erkek arasındaki yapısal eşitsizliği görülmektedir. Bu eşitsizliklere neden olan üç önemli unsur kadınların toplum içinde görünürlüğünü olumsuz yönde etkilemektedir. Hane içi kaynaklar üzerinde karar alma yetkisinin kısıtlılığı, toplumsal ve aile içi şiddetin yaygınlığı ve erken yaşta evlilik uygulamaları. Bu unsurlar yalnızca kadınların güçlenmesini engellemekle kalmamakta; yapısal kısır döngü oluşturarak eşitsizliği kalıcı hâle getirmektedir. Bunlara ek olarak, mülkiyet hakkından dışlanma kadınların ekonomik güç ve güvence edinme imkânlarını ciddi biçimde kısıtlamakta;

ücretsiz ev içi emek ise kadınların zamanlarını yoğun biçimde tüketerek eğitim, istihdam ve kamusal yaşama katılım fırsatlarını sınırlandırmaktadır. Dolayısıyla bölgedeki toplumsal normlar ve geleneksel pratikler, kadınların hem maddi hem de sembolik kaynaklara erişimini engellemektedir (Atak Abukan, 2023, 73). Türkiye'de eğitim alanında cinsiyet temelli eşitsizlik hâlâ ciddi boyutlardadır. Yapılan çalışmalara göre, kız çocukları ve kadınlar; erken yaşta evlilik, ev içi iş yükü, sosyo-ekonomik yoksunluk, bölgesel ve kültürel farklılıklar nedeniyle eğitim dışı kalmaya erkek çocuklara göre daha fazla zorlanmaktadır (CEİDizler, 2023). Ayrıca eğitim kurumlarında ve müfredatta cinsiyetçi bakış açıları hâkim olabilmektedir; bu durum, kız çocuklarının ve kadın öğrencilerin hem akademik başarıları hem de meslek seçimi ve toplumsal katılım açısından dezavantajlı konumda olmalarına yol açmaktadır (Küçük Aksu, 2022). Yükseköğretim ve sonrası süreçte kadınların akademik unvan elde etme ve istihdamda yükselme olanaklarının, erkeklere kıyasla daha sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, özellikle profesör, doçent ve doktor öğretim üyesi gibi üst akademik kadrolarda kadınların temsil oranlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşük olmasıyla somut biçimde ortaya konulmaktadır (Özaydınlık, 2014).

Afrika kıtasında, özellikle Sahra Altı bölgelerinde, kız çocukları ve kadınların eğitim hakkına erişimi, hâlâ ciddi engellerle doludur. UNESCO tarafından yayımlanan verilere göre, Sahra Altı Afrika'da yaklaşık 9,3 milyon kız çocuğu okula hiç gitmemekte, okula gitme imkânı bulanlar arasında dahi cinsiyet temelli eşitsizlikler sürmektedir (UNESCO, 2015; AA, 2025). Okuryazarlık düzeyi de cinsiyet farkı göstermekte; yetişkin nüfusta kadın okuryazar oranı, erkeklere göre anlamlı biçimde daha düşüktür (UNESCO, 2024). Eğitime erişimin önündeki engeller yalnızca ekonomik değildir; kültürel normlar, toplumsal cinsiyet beklentileri, erken evlilik ve gebelik, hijyenik olmayan okul altyapısı ve kız öğrencilerin güvenliği gibi sosyal ve yapısal nedenler de kız çocuklarının okula devamını zorlaştırmaktadır (Asante Africa Foundation, 2024; African Development Bank, n.d.). Özellikle orta ve lise seviyesinde okula devam eden kız çocuklarının oranı erkeklere göre belirgin biçimde düşük kalmakta; bu da kadınların sadece temel eğitim değil, kaliteli ve ileri eğitim olanaklarından da mahrum kalmasına yol açmaktadır (UNESCO Institute for Statistics and AU/CIEFFA, 2024).

Afrika'da toplumsal cinsiyet temelli eğitim eşitsizliğinin hem bireysel hem toplumsal düzeyde yaygın bir sorun olduğu görülmektedir. Kız çocuklarının potansiyellerini gerçekleştirmeden okul dönemini tamamlayamadan okuldan ayrılabildiği ve bu durumun hem kadın hakları hem de toplumsal kalkınma açısından ciddi bir engel oluşturduğu gözlemlenmektedir (UNESCO, 2025). Türkiye ve Afrika örnekleri, kadınların karşılaştığı eşitsizliklerin evrensel boyutunu ortaya koymaktadır. Farklı coğrafyalarda farklı kültürel ve ekonomik koşullar olsa da kadınların eğitimden, ekonomik hayattan ve karar alma süreçlerinden yeterince yararlanamaması ortak bir sorun olarak öne çıkmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
ARAŞTIRMA YÖNTEMİ/MATERYAL YÖNTEM

3.1. Araştırma Yöntemi

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın yöntemi, evren ve örneklemi, veri toplama araçları ve bulgulara dair bilgiler bulunmaktadır.

3.2. Araştırmanın Modeli

Tanzanya Zanzibar Adası'nda Zanzibar Üniversitesinde Türkçe öğrenen Zanzibarlı kadın öğrencilerin Türkçe öğrenimi sırasında karşılaştığı eğitsel sorunları tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışma nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir (Creswell, 2013: 46). Veri toplama yöntemi olarak görüşme formu kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi, sosyal yapı ve sistemlerin derinlemesine incelenmesi yöntemidir (Baltacı, 2019: 370: Yin, 2010: 36). Nitel araştırma yöntemi olayların ve olayların algılanma biçimlerini doğal ortamda, bütüncül bir yaklaşımla ve problemi yorumlayıcı bir yaklaşımla ele alan yöntemdir (Karataş, 2015: 63; Merrıam, 2015: 32).

Araştırmada ilk olarak Zanzibar'da yapılan Türkçe öğretimi gözden geçirilmiş olup daha sonrasında Zanzibar Üniversitesinde Türkçe öğrenen kadın öğrencilerin yaşadığı eğitsel zorluklar incelenmiştir.

Araştırma sürecinde, Zanzibar'da Türkçe öğretimi ile ilgili durum tespitinin yapılması gerekmektedir. Bu süreç, Zanzibar'daki Türkçe öğretiminin hangi kurumlar tarafından gerçekleştirildiğini ve mevcut uygulamaları incelemeyi içerir. Bu aşamada, yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki literatür taraması yapılacak, konuya dair mevcut bilgiler değerlendirilecektir. Ardından, görüşme formu tasarlanacak ve uygun katılımcılar belirlenecektir. Katılımcılarla gerçekleştirilecek görüşmeler yoluyla veri toplanacak, bu veriler ise analiz edilerek araştırma sürecinde elde edilen bulgular değerlendirilecektir.

3.3. Durum Çalışması

Bu araştırmada durum çalışması, Zanzibar'da Türkçe öğrenen kadın öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçlerini, bu süreçlerde karşılaştıkları eğitsel ve dilbilimsel zorlukları ve bu deneyimlerin toplumsal, kültürel ve cinsiyet temelli bağlamla ilişkisini derinlemesine incelemek amacıyla kullanılmıştır. Araştırmanın "durumu", belirli bir coğrafi ve sosyo-kültürel bağlamda (Zanzibar) Türkçe öğrenen kadın öğrencilerin eğitim deneyimleriyle sınırlandırılmıştır.

Durum çalışması kapsamında, katılımcıların Türkçe öğrenme sürecine ilişkin yaşantıları; ders ortamları, öğretim uygulamaları, öğrenme motivasyonları, aile ve sosyal çevrenin tutumları ile günlük yaşam pratikleriyle ilişkili olarak ele alınmıştır. Bu doğrultuda araştırmada, Türkçe öğretim sürecinin yalnızca sınıf içi dilbilimsel boyutu değil, aynı zamanda kadın olma deneyiminin eğitim sürecine yansımaları da bütüncül bir çerçevede analiz edilmiştir.

Araştırmada durum çalışması deseni, verilerin doğal ortamda toplanması ve katılımcıların deneyimlerinin kendi bağlamı içinde anlamlandırılması amacıyla kullanılmıştır. Bu kapsamda elde edilen veriler, katılımcıların görüşmeler sırasında aktardıkları deneyimler ile araştırmacının gözlemleri doğrultusunda şekillendirilmiş; Türkçe öğrenme sürecinde karşılaşılan zorlukların bireysel, toplumsal ve kültürel düzeylerde nasıl ortaya çıktığı incelenmiştir.

Durum çalışması yaklaşımı sayesinde, Zanzibar'da Türkçe öğrenen kadın öğrencilerin yaşadıkları deneyimler genelleme amacı güdülmeksizin, bağlamsal özellikleri korunarak ele alınmış; araştırmanın temel amacı olan kadınların yabancı dil öğrenme süreçlerinin çok boyutlu yapısı görünür hâle getirilmiştir. Bu yöntem, katılımcıların öznel anlatılarını merkeze alarak, nicel araştırmalarla ortaya konulması güç olan anlam, algı ve deneyimlerin derinlemesine anlaşılmasına olanak sağlamıştır.

3.4. Araştırma Kapsamı ve Durum

Zanzibar Üniversite'sinde Türkçe eğitimi alan kadın öğrencilerin eğitim alırken yaşadığı zorlukları saptamaya çalışan bu çalışmada Türkçe eğitimi alan kadın öğrenciler belirlenmiştir.

Araştırmanın temel veri toplama yöntemi görüşmedir. Ayrıca araştırmada, araştırmacının sahada yaptığı gözlemleri de ek olarak yer almıştır. Buradan hareketle belirtilen problem durumunu ortaya koyabilmek için Zanzibar Üniversitesinde Türkçe öğrenen kadın öğrencilerle görüşülmüştür. Görüşme yapılacak kişi sayısına, görüşmenin ne zaman başlayıp ne zaman sona ereceğini belirlemek veri sınırlandırması yapabilmek için önemlidir.

3.5. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Tanzanya'nın Zanzibar Adası'nda bulunan Zanzibar Üniversitesi'nde Türkçe öğrenen kadın öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçilmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklem tekniği kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırmanın amacına en uygun bilgiye sahip bireylerin bilinçli bir şekilde seçilmesine dayanmaktadır. Bu doğrultuda araştırmaya, Türkçe öğrenen ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan 40 kadın öğrenci dâhil edilmiştir. Katılımcıların yaşları 18-61 arasında değişmektedir.

Amaçlı örneklemede temel amaç, "derinlemesine bilgi edinme potansiyeli yüksek olan, bilgi açısından zengin durumların seçilmesidir" (Patton, 2014). Bu bağlamda çalışma grubu, araştırma sorularına en fazla katkıyı sağlayacağı öngörülen katılımcılardan oluşturulmuştur.

3.6. Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanma sürecinde, araştırmanın kapsamını daha net ortaya koyabilmek amacıyla kapsamlı bir alan yazın taraması yapılmıştır. Alan yazından elde edilen bilgiler doğrultusunda araştırma amacını en etkili şekilde yansıtabilecek sorular oluşturulmuştur. Görüşme formu hem Türkçe hem İngilizce olarak hazırlandığından, dilsel doğruluk ve ifadelerin akıcılığını sağlamak üzere İngiliz diline hâkim bir uzmandan dil düzenlemesi konusunda destek alınmıştır. Ayrıca soru içeriklerinin araştırma amacıyla uyumluluğunu değerlendirmek için ilgili alanda uzman kişilerden görüş alınmış ve bu görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

3.7. Veri Toplama Araçları

Araştırma, Tanzanya Zanzibar Adasında Zanzibar Üniversitesi'nde Türkçe öğrenimi gören kadınların eğitsel sorunlarını tespit etmek amacıyla görüşme yönteminin kullanıldığı nitel bir araştırmadır. Görüşme yöntemi, araştırmaya katılan kişilerin olaylar hakkında duygu, düşüncelerini ve tutumlarının anlaşılabilmesi için kullanılan bir araştırma tekniğidir (Akman Dömbekçi ve Erişen, 2022: 143). Görüşme yöntemi toplumda var olan bir takım sosyal yaşantılara olumlu katkı sunabilmektedir. Geçmiş yaşantılardaki tecrübeleri gün yüzene çıkartabilmekte ve sosyal yaşama dair topluma yeni bir bakış açısı kazandırabilmektedir (Uslu ve Demir, 293: 2023). Görüşme, katılımcı sayısı, görüşülmek istenen kişiye göre ve kuralların katılığına göre üç bölümde incelenmektedir. Katılımcı sayısına göre bireysel ve grup görüşmeleri olarak kendi içinde iki aşamaya ayrılır. Bireysel görüşmede yalnızca görüşmeci ve görüşme yapılan kişi bulunur ve bu görüşme genellikle özel bilgiler edinmek için yapılmaktadır. Grup görüşmelerinde görüşmeci ve bir grup üyeleri bulunur genellikle ortak bir sorun etrafında fikir beyan edilir. Görüşülmek istenilen kişiye göre görüşmeler liderlerle, uzmanlarla ve halkla yapılan görüşmeler olarak üç kategoride incelenir. Liderlerle yapılan görüşmelerde geniş kitleleri ilgilendiren konularda, uzmanlarla yapılan görüşmeler belirli bir uzmanlık gerektiren konularda, halkla yapılan görüşmeler genellikle ortak bir problemi ortaya koyan konuları içeren görüşmelerdir. Kuralların

katılığına göre görüşme türleri ise yapılandırılmış, yarı yapılanmış ve yapılanmamış görüşme olarak üç bölümde ele alınmaktadır. Yapılandırılmış görüşme türünde katılımcıya hangi soruların sorulacağı, hangi sıraya göre sorulacağı planlanmıştır ve görüşmeci tamamen tarafsızdır. Yarı yapılandırılmış görüşmede görüşmeci görüşme esnasında alt sorulara yer verebilir görüşmede daha esnektir. Yapılandırılmamış görüşmede esnek, öznel görüşlerin rahatça ifade edilebildiği derinlemesine yapılan bir görüşme türüdür (Sert, Demirkıran, Göz ve Beler, 2023: 4072).

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular açık, anlaşılır ve net olacak şekilde tasarlanmıştır. Sorular geliştirilirken araştırmanın yabancı uyruklu öğrencilerle yürütülecek olması dikkate alınmış; bu nedenle ifadelerin sade, yönlendirici olmayan ve araştırma amacıyla doğrudan ilişkili olmasına özen gösterilmiştir. Görüşme formu toplam 20 sorudan oluşmaktadır. Soruların sayısı, araştırmana hizmet etmektedir, ancak katılımcıları aşırı zorlamayacak biçimde belirlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin gereği olarak katılımcıların görüşlerini detaylandırmasına imkân tanıyacak açıklıkta hazırlanmıştır.

Katılımcıların Türkçe yeterlilik düzeyleri farklılık gösterebileceğinden, görüşme formu hem Türkçe hem de İngilizce olmak üzere iki dilde hazırlanmıştır. Görüşme öncesinde öğrencilere, kendilerini en rahat ifade edebilecekleri dilde -Türkçe veya İngilizce- yanıt verebilecekleri bilgisi verilmiştir. Form yazılı olarak oluşturulmuş ve hem araştırmacı hem de katılımcı tarafından kolayca takip edilebilmesi için iki dilli format düzenli bir şekilde sunulmuştur. Bu düzen, hem veri toplama sürecine kolaylık sağlamış hem de katılımcıların soruları doğru anlamasını desteklemiştir.

3.8. Veri Toplama Süreci

Çalışma öncesinde Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Etik Kurul onayı alınmıştır. Çalışma yapılacak olan öğrencilerin bulunduğu Zanzibar Üniversitesi'nden araştırma esnasında yapılacak görüşmeler için izin belgesi alınmıştır.

Alınan izinlerin akabinde çalışma yapılacak kadın öğrenci grubu belirlenmiştir. Çalışmayla ilgili öğrenciler bilgilendirilmiş ve tamamen isteğe bağlı çalışmaya katılacak öğrencilerle randevulaşırmış ve belirlenen gün ve saatte toplanılmıştır. Görüşmeler, uygun ve dikkat dağıtmayan bir çalışma ortamında gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların kendilerini rahat hissedebileceği, sessiz ve düzenli bir ortam tercih edilmiştir. Bu sayede hem doğal bir akış yakalanmış hem de verilen yanıtların doğruluğu ve tutarlılığı artmıştır.

Görüşme formuyla ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Formu tamamen özgür iradeleriyle, hiç müdahale olmadan doldurmaları sağlanmıştır. Genel olarak bakıldığında, verileri toplama süreci hem içerik hem de süreç açısından oldukça verimli geçmiş ve sonraki analiz aşamaları için sağlam bir temel oluşturulmuştur.

3.9. Araştırmacı Rolü

Nitel araştırmada araştırmacı, sürecin etkin bir bileşeni olarak kabul edildiğinden, çalışmanın inanırlık ve güvenirliğine ilişkin açıklamalara ve veri analizine geçmeden önce, kendi konumunu, araştırma problemini seçme gerekçelerini ve bu sürece nasıl etki edebileceğini açık biçimde ortaya koyması beklenmektedir.

Araştırmacının Afrika'daki gözlem süreci, yalnızca kadınların eğitime erişimi ve toplumsal rolleri üzerine derinlemesine bir anlayış kazanmasına yardımcı olmakla kalmamış, aynı zamanda Yabancılara Türkçe öğretimi deneyimini de zenginleştirmiştir. Bu deneyim, araştırmacının yüksek lisans çalışmasına hem teorik hem de pratik katkılar sunarak, kadınların eğitsel süreçlerini farklı sosyo-kültürel koşullarda inceleme fırsatı sağlamıştır. Sahadaki gözlemler, araştırmacının akademik çalışmasını güçlendiren önemli bir veri kaynağı haline gelmiştir. Tanzanya'ya ulaştığı ilk aylarda Swahili dilini bilmeyen araştırmacı, ilerleyen dönemde bu dili öğrenerek Zanzibarlı kadınların kültürüne daha yakından temas etme şansı elde etmiştir. Bu süreç, inandırılabilirlik, tutarlılık ve aktarılabilirlik açısından önemli bir rol oynamaktadır.

Araştırmacı, Türkçe öğrenen kadın öğrencilerin kardeşlerine ve çocuklarına gönüllü eğitim verirken, sadece dil öğretimiyle sınırlı kalmamış, aynı zamanda Zanzibarlı kadınlarla daha güçlü bir bağ kurma fırsatı bulmuştur. Bu bağ, hem aile fertleriyle yakın ilişki kurmasına hem de toplumsal rollerin nasıl işlediğini anlamasına olanak tanımıştır. Bu tür etkileşimler, araştırmanın inandırılabilirliğini artırırken, aynı zamanda tutarlılığını da güçlendirmiştir. Katılımcılarla kurulan güvenli ilişkiler ve doğrudan gözlemler, elde edilen verilerin aktarılabilirliğini sağlamış ve araştırmanın bulgularının farklı bağlamlarda da geçerli olmasına olanak tanımıştır.

3.10. Görüşme Süreci

Araştırma sürecinin en önemli basamaklarından biri veri toplama sürecidir. Araştırmanın ilk aşamasında ÇOMÜ Lisansüstü Enstitüsünden etik kurul onayı, gönüllü onam metni onayı alınmıştır. Daha sonra Zanzibar Üniversitesi Rektörlüğünden Araştırma için izin belgesi alınmıştır.

Görüşme süreci araştırmacı için gayet olumlu geçmiştir. İzin alma süreci tamamlandıktan sonra Türkçe öğrenmeye yeni başlayan kadın öğrencilerin sosyal yaşamları ile eğitim süreçleri 18 aylık bir dönem boyunca gözlemlenmiştir. Öğrencilerin Türkçe konuşma yeterlilikleri, görüşme formundaki soruları tam ve açık biçimde ifade etmeye henüz elverişli olmadığından, formdaki sorular hem Türkçe hem de İngilizce olarak hazırlanmıştır. Katılımcılar, açıklayabildikleri konuları Türkçe olarak yanıtlamış; ifade etmekte güçlük çektikleri konuları ise İngilizce olarak yazılı biçimde aktarmışlardır. Bu uygulama, veri toplama sürecinde dil yeterliliğinin oluşturabileceği sorunları en aza indirmeyi amaçlamıştır. Daha sonra Türkçe öğrenen kadın öğrencilerle randevu saatleri ayarlanmıştır. Randevu saatlerinde araştırmaya katılan kadın öğrenciler araştırmanın Zanzibarlı kadınlar için çok önemli olduğunu sıklıkla dile getirmişler ve araştırma için süreçte de yardımcı olabileceklerini dile getirmişlerdir. Görüşmeler sessiz ve rahat bir ortamda yaklaşık 40 dakika gibi bir sürede gerçekleştirilmiştir.

3.11. Verilerin Çözümlenmesi

Nitel araştırmalarda veri analizi, sürecin en kritik aşamalarından biri olarak kabul edilir; çünkü araştırmacının elde ettiği veriler üzerinde derinlemesine düşünmesi, sınıflandırma yapması ve kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya koyması bu aşamada gerçekleşir. Veri analizi süreci, araştırmacının gözlem, okuma ve katılımcı ifadelerinden elde ettiği bilgileri yorumlayarak, düzenleme, sadeleştirme ve tutarlılığı güçlendirme aşamalarını içerir. Bu aşamalar, araştırmacının elde edilen verileri anlamlı bir bütün hâline getirme çabasının temel adımlarını oluşturur. Veri analizinde, somut verilerle soyut kavramlar arasındaki sürekli karşılaştırmalar, tümevarım ve tümdengelim akıl yürütme biçimlerinin eş zamanlı olarak kullanılmasını zorunlu kılar. Bu yaklaşım, analiz sürecini statik bir değerlendirme değil, sürekli olarak derinleşen ve anlam inşa eden dinamik bir düşünme süreci hâline getirir (Çelik, Baykal, Memur, 2020).

Verilerin analizinde benimsenen yaklaşım, nitel araştırma geleneği çerçevesinde tümevarımsal ve tematik bir analiz süreci üzerine yapılandırılmıştır. Analiz süreci, öncelikle elde edilen ham verilerin bütüncül bir bakış açısıyla ayrıntılı biçimde incelenmesiyle başlamıştır. Bu aşamada görüşme kayıtları yazılı metne dönüştürülmüş, elde edilen metinler tekrar tekrar okunarak katılımcı ifadelerine aşinalık sağlanmıştır.

Analizin bir sonraki aşamasında, araştırmanın amaçları doğrultusunda görüşme soruları temel alınarak katılımcı yanıtları üzerinden açık kodlama yapılmıştır. Benzer anlamlar içeren ifadeler bir araya getirilmiş ve bu kodlar doğrultusunda tematik kategoriler oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar altında katılımcı görüşleri sistematik bir biçimde analiz edilerek, öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerine ilişkin ortak eğilimler, benzer deneyimler ve farklılaşan bakış açıları ortaya konulmuştur.

Tematik analiz sürecinde, veriler arasında sürekli karşılaştırmalar yapılarak temaların tutarlılığı kontrol edilmiş ve her bir tema doğrudan katılımcı ifadeleriyle desteklenmiştir. Bu yaklaşım sayesinde veriler rastlantısal yorumlardan arındırılarak, araştırmanın bağlamı içinde anlamlandırılmıştır. Elde edilen bulgular, araştırmanın temel amacı ve alt

problemleriyle ilişkilendirilerek yorumlanmış; böylece veriler sistematik bir yapı içinde sınıflandırılarak güvenilir ve geçerli sonuçlara ulaşılması hedeflenmiştir.

3.12. İnanırlık ve Tutarlılık

Nitel çalışmalarda geçerlik (inanırlık) ve güvenirlik (tutarlılık) için, elde edilen verilerin ayrıntılı biçimde sunulması ve araştırmacının bulgulara hangi aşamalarla ulaştığını açıkça ortaya koyması temel ölçütler arasında kabul edilmektedir (Bilgin, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2008; Kumar, 2011; Sönmez, 2011).

Bu araştırmada elde edilen bulguların bilimsel güvenilirliğini sağlamak amacıyla inanırlık ve tutarlılık ilkeleri temel alınmıştır. Araştırmanın inanırlığını artırmak için veri toplama süreci, araştırmacının sahada uzun süreli etkileşim kurmasına ve doğal ortamda veri üretmesine olanak tanıyacak şekilde yapılandırılmıştır (Merrıam, 2015: 36). Bu kapsamda katılımcılara yönelik gönüllü Türkçe dersleri düzenlenmiş, söz konusu dersler araştırma sürecinin ayrılmaz bir parçası hâline getirilmiştir. Ayrıca maddi imkânları sınırlı olan kadın öğrencilere maddi destek sağlanması, araştırmacı ile katılımcılar arasında güvene dayalı bir ilişki kurulmasına katkı sunmuş ve katılımcıların araştırma sürecine gönüllü ve aktif biçimde dâhil olmalarını kolaylaştırmıştır.

Araştırma sürecinde, eğitimi yeterli olan kadın öğrencilerden kendi çocukları için öğretmenlik yapmalarının talep edilmesi, kadınların hem eğitim süreçleri hem de annelik pratikleri bağlamında yakından gözlemlenmesine imkân tanımıştır. Bu uygulama, araştırmacıya kadınların gündelik yaşamları, sorumlulukları ve eğitimle kurdukları ilişkiyi katılımcı gözlemi yoluyla daha derinlemesine inceleme fırsatı sunmuştur. Zaman içinde gelişen sosyal ilişkiler ve arkadaşlıklar sayesinde elde edilen veriler, yalnızca yapılandırılmış görüşmelerle sınırlı kalmamış; doğal etkileşimler ve gözlemlerle desteklenerek veri çeşitliliği sağlanmıştır. Katılımcı anlatılarının analiz sürecinde doğrudan veriye dayalı olarak ele alınması, yorumların sahaya uygunluğunu ve inanırlığını güçlendirmiştir.

Araştırmanın tutarlılığını sağlamak amacıyla veri toplama, kodlama ve analiz süreçleri sistematik ve şeffaf bir biçimde yürütülmüştür (Arslan, 2022). Farklı kaynaklardan elde edilen veriler karşılaştırmalı olarak incelenmiş, kodlar ve temalar kendi içinde tekrar değerlendirilerek iç tutarlılık kontrolü yapılmıştır (Yitmez, Kabakç ve Ünver, 2024). Araştırma sürecinin tüm aşamalarının ayrıntılı biçimde raporlanması, çalışmanın izlenebilirliğini artırmış ve benzer araştırmalar için yöntemsel bir çerçeve sunmuştur.

Dolayısıyla, araştırmacının sahada aktif bir rol üstlenmesi, gönüllü eğitim faaliyetleri ve destek mekanizmaları aracılığıyla katılımcılarla güven ilişkisi kurması ve veri analiz sürecinin sistematik biçimde yürütülmesi, bu çalışmanın inanırlık ve tutarlılığını güçlendiren temel unsurlar arasında yer almaktadır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın problemleri ve alt problemlerine yönelik bulgular ele alınmıştır. Bu araştırma, bir durum araştırması olduğu için öncelikle ana problemlere dair bulgular sunulmuştur. Daha sonra alt problem başlıklarına uygun olarak Z1-Z40 kişilerine ilişkin bulgular sunulmuştur. Bu araştırmaya Türkçe öğrenen 40 kadın öğrenci katılmıştır. Bulgular sunulurken araştırmanın problemiyle ilgili başlıkların altında probleme özgü öğrenci görüşleri ayrı olarak vurgulanmıştır.

4.1. Kültürel ve Toplumsal Cinsiyet Normları

Tablo 1

Genel bulgular

Tema	Kapsanan Alt Boyutlar	Temel Kodlar	Kısa Katılımcı Özeti
Toplumsal Cinsiyet ve Aile Denetimi	Kadın rolleri, mahremiyet, ev işleri, çocuk bakımı, aile onayı	baskı, gelenek, ev yükü, izin	Kadınların yaşamı aile ve toplum tarafından sınırlandırılmaktadır.
Eğitime Erişimde Yapısal Engeller	Maddi yetersizlik, ulaşım, zaman, çalışma zorunluluğu	yoksulluk, zaman, ulaşım	Sosyo-ekonomik koşullar eğitime katılımı zorlaştırmaktadır.
Türkiye–Zanzibar Kadın Deneyimleri	Medya etkisi, kültürel karşılaştırma, benzer baskılar	diziler, benzerlik, kadınlık rolleri	Kadın sorunlarının iki toplumda da benzer olduğu algılanmaktadır.
Kültürel Etkileşim ve Aidiyet	Türk kültürü, etkinlikler, kültürel merak	yemek, kültür, ilgi	Türk kültürü öğrenmeye yönelik ilgiyi artırmaktadır.
Ailelerin Türkçe Eğitimine Yaklaşımı	Destek, engelleme, kararsızlık	destek, baskı	Aile tutumu eğitime katılımı etkilemektedir.
Türkçe Öğrenme Motivasyonları	İş, eğitim, Türkiye, sosyal hareketlilik	kariyer, gelecek, fırsat	Türkçe, daha iyi bir gelecek aracı olarak görülmektedir.
Türkçenin Sosyal Güçlendirici Etkisi	Özgüven, görünürlük, sosyal çevre	özgüven, ifade, saygınlık	Türkçe öğrenmek kadınların kendini daha güçlü hissetmesini sağlamaktadır.

Zanzibar'da kadınların eğitim süreci, Tablo 1'deki "Toplumsal Cinsiyet ve Aile Denetimi" ile "Eğitime Erişimde Yapısal Engeller" temalarının iç içe geçtiği bir yapı içinde şekillenmektedir; kadınlık rolleri kültürel normlar tarafından ev içi sorumluluklarla sınırlandırılırken, erkekler aile geçimini sağlayan bireyler olarak konumlandırılmaktadır ve bu durum *S:12-Z5: "Zanzibar'da bazı toplumlar… kız çocuklarının… ev işleriyle uğraşmaları gerektiğini düşünmektedir"* ifadesinde açıkça görülmektedir.

Bu kültürel çerçeve, ebeveynlerin çocuklarına bakışını da belirlemekte; erkeklerin daha bilgili ve yetkin, kız çocuklarının ise başarısızlığa ve bağımlılığa daha yatkın görülmesi *S:12-Z1: "Ebeveynler bir erkeğin bir kadından daha çok şey bildiğine inanmaktadır"* ifadesiyle somutlaşmaktadır ve bu algı doğrudan eğitimde fırsat eşitsizliğine dönüşmektedir.

Eğitime erişimdeki bu eşitsizlik, Tablo 1'deki "Eğitime Erişimde Yapısal Engeller" temasına uygun biçimde sayısal olarak da hissedilmektedir; *S:12-Z18: "Erkeklerin %90'ı, kızların %10'u ders alabiliyor"* ifadesi, kadınların sistematik biçimde eğitimin dışında bırakıldığını göstermektedir.

Kültürel normlar yalnızca eğitimi değil, kadınların tüm yaşam rotasını belirlemekte; erken ve zorla evlilikler bu sürecin en çarpıcı sonucu olarak ortaya çıkmaktadır ve *Z31: "Kadınlar erken yaşta zorla evlendirmektedir… belki doktor olacaklardı ama hedeflerine ulaşamamaktdır"* ifadesi, bu durumun kadınların hayallerini nasıl yarıda bıraktığını ortaya koymaktadır.

Bu eşitsizliğin ekonomik boyutu da belirgindir; erkeklerin toplumsal olarak daha güçlü konumda olması, kadınların ise aile ve maddi baskılarla sınırlanması *S:12-Z40: "Erkeklerin bu zorluğu yaşamamasının sebebi toplumda daha fazla güce sahip olmalarıdır"* ifadesinde dile getirilmektedir.

Kadınlara yüklenen ev içi roller ise Toplumsal Cinsiyet ve Aile Denetimi temasının merkezinde yer almakta; ebeveynlerin kadınları yalnızca ev işleri ve bakım üzerinden tanımladığı *S:12-Z6: "Kadınların sadece ev hanımı olması gerektiğini… yemek yapmak, ev temizlemek ve kardeşlerine bakmak gibi görevleri olduğunu düşünmektedir"* sözleriyle açıkça görülmektedir.

Ekonomik yoksullukla birleşen bu kültürel yapı, kız çocuklarının zorla evlendirilmesini daha da yaygınlaştırmakta; *S:12-Z33: "Aileler fakir olduğu için zorla evliliğe karar vermektedir… kadınlar evliliğe zorlanmaktadır"* ifadesi, yoksulluk ile toplumsal cinsiyet baskısının birlikte nasıl işlediğini göstermektedir.

Genel olarak bu bulgular, Zanzibar'da kadınların eğitim, ekonomik bağımsızlık ve sosyal hayata katılımının; kültürel normlar, aile denetimi ve yapısal eşitsizlikler tarafından sınırlandırıldığını ve Tablo 1'de tanımlanan temaların kadınların yaşamlarını çok yönlü biçimde kısıtlayan bir bütün oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

.

Zanzibar'da kadınların Türkçe derslerine katılımı, Tablo 1'de yer alan "Toplumsal Cinsiyet ve Aile Denetimi" teması kapsamında, özellikle çocuk bakımı ve ev içi sorumluluklar nedeniyle sınırlanmaktadır; çok çocuklu aile yapısı kadınların zamanını büyük ölçüde tüketmekte ve bu durum S:12-Z29: "*Kadınlar ders çalışmayı sever ancak buna vakti yoktur*" ifadesinde açıkça görülmektedir.

Kadın öğrencilerin derslere düzensiz katılımı, yine ev içi bakım yüküyle ilişkilidir; bu durum S:11-Z18: "*Kız öğrencilerin evde çok işi var… Türkçe dersini kaçırmaktadır*" ifadesinde somutlaşmakta ve kadınların eğitime erişiminin aile içi beklentiler tarafından belirlendiğini göstermektedir.

Bu sorumluluklar yalnızca engelleyici değil, kimi zaman duygusal bir destek kaynağı da olabilmektedir; S:11-Z19: "*Çocuklar motive eder ama bazen… motivasyonu*

engellemektedir" ifadesi, ev içi rollerin kadınların eğitim deneyiminde hem olumlu hem olumsuz etkiler yarattığını ortaya koymaktadır.

Toplumsal Cinsiyet ve Aile Denetimi bağlamında kadınların hasta ebeveynlere bakmak ya da evde tek kız çocuk olmak gibi nedenlerle eğitimi ikinci plana atması, S:11-Z14: "Evde çalışmam ve anneme destek olmam gerekiyor" ve S:11-Z20: "*Evde tek kızsınızdır*" sözlerinde görülmektedir.

Kadınların ev işleri tamamlanmadan evden çıkamaması da bu denetimin gündelik hayatta nasıl işlediğini göstermektedir; bu durum S:11-Z35: "*Ev işleri… Türkçe derslerine zaman ayırmamaktadır*" ifadesiyle dile getirilmiştir.

Buna rağmen bazı kadınlar, bu yükler içinde denge kurmaya çalışmakta ve eğitim sürecini kişisel gelişim alanı olarak görmektedir; bu çaba S:11-Z37: "*Ev işleri, aile hayatı ve sosyal yaşam arasında denge kurmak gerekmektedir*" ve S:11-Z39: "*Zaman yönetimi, dayanıklılık ve kararlılık"* ifadelerinde yansımaktadır.

Kadınların evlilik sonrası eğitime devam edememesi ise ataerkil aile yapısının doğrudan bir sonucudur; S:12-Z16: "*Kocası derse gidemezsin derse itaat etmek zorundadır*" ifadesi, kadınların bireysel eğitim kararlarının erkek otoritesi tarafından belirlendiğini göstermektedir.

Bu durum, Tablo 1'deki "*Eğitime Erişimde Yapısal Engeller*" temasıyla birleştiğinde ekonomik bağımlılık ve özgüven kaybına dönüşmektedir; S:12-Z21: "*Kadınlar… maddi kaynakları dengesizdir"* bu durum özgüvenlerini etkiler ifadesi, ekonomik kısıtların eğitime erişimi doğrudan sınırladığını ortaya koymaktadır.

Benzer biçimde, eğitim altyapısının yetersizliği ve ebeveyn tutumları da kadınların önünde ek engeller oluşturmaktadır; bu durum S:12-Z34: "*Finansal sorunlar… ebeveynlerin kötü algısı, kadınların ev hanımı olması*" ifadesinde özetlenmektedir.

Son olarak, kadınların başka şehir veya ülkede eğitim almasının engellenmesi, toplumsal cinsiyet ve aile denetiminin mekânsal boyutunu göstermekte; S:12-Z28: "*Kadınların diğer ülkede eğitim görmesine izin verilmektedir*" ifadesi, kadınların hareketliliğinin ve dil öğrenme fırsatlarının sistematik biçimde kısıtlandığını ortaya koymaktadır.

4.3. Zanzibar'da Kadınların Eğitim Alırken Karşılaştığı Sosyo-Ekonomik Zorluklar

Zanzibar'da kadınların Türkçe öğrenme süreci, ağırlıklı olarak ekonomik yetersizlikler, aile içi roller ve toplumsal beklentiler tarafından şekillenmektedir; kadınların çoğunlukla ev içinde kalmaları ve düzenli gelir elde edememeleri bu süreci zorlaştırmakta ve bu durum *S:12-Z21: "Kadınlar çoğu zaman evdedir… maddi kaynakları dengesizdir"* ifadesinde açıkça görülmektedir.

Kadınların eğitim yaşamı yalnızca parasal yoksunlukla değil, şiddet, ebeveyn desteği eksikliği ve erken evlilik gibi birden çok sorunla birlikte ilerlemektedir; bu çok katmanlı yapı *S:12-Z26: "Şiddet, mali sorunlar, çevre… erken yaşta evlilik düşük gelire yol açmaktadır"* ifadesiyle özetlenmektedir.

Ekonomik baskılar, kadınların erken evlendirilmesini hızlandırarak eğitim hedeflerini kesintiye uğratmakta; *S:12-Z32: "Kadınlar evlendiriliyor… hedeflerine ulaşmamaktadır"* sözü bu sürecin kadınlar üzerindeki etkisini göstermektedir.

Tarım ağırlıklı ekonomi ve erkeklere yönelik maddi destekler, kadın–erkek farkını daha da derinleştirmekte; bu durum *S:12-Z2: "Eğitimi erkekler için daha önemli görüp ve onları desteklemektedir"* ifadesinde ortaya konmaktadır.

Kadınlar eğitim sonrası yaşamlarında da belirsizlik ve borç yüküyle karşılaşmakta; bu durum *S:8-Z31: "Okul bitmeden krediyi geri ödemek zorundayım"* sözleriyle dile getirilmektedir.

Birçok kadın hem çalışıp hem eğitimine devam etmek zorunda kalmakta; bu ikili yük *S:8-Z14: "Çalışma yerimden dolayı bana zorluk çıkarmaktadır"* ve *S:8-Z18: "Türkçe derslerine gidiyorum sonra işimi yapıyorum"* ifadelerinde görülmektedir.

Evli ve çalışan kadınlar için bu süreç daha karmaşık hâle gelmekte; *S:8-Z37: "Ailemle iş arasında bir denge kurmam gerekmektedir"* ifadesi bu çabayı yansıtmaktadır.

Maddi yetersizlikler, özellikle ulaşım ve eğitim giderleri üzerinden Türkçe öğrenmeyi doğrudan sınırlamakta; bu durum *S:8-Z16: "Türkçe derslerine gitmem için param yok"* sözlerinde açıkça görülmektedir.

Ayrıca bazı kadınlar ekonomik kaygılar ve aile baskısı nedeniyle psikolojik çekinceler de yaşamaktadır; bu durum *S:8-Z6: "Bazı aileler çocuklarının zamanlarını boşa harcadıklarını düşünmektedir"* ifadesinde ortaya çıkmaktadır.

Buna karşın, aile desteği alan bazı kadınlar bu süreci daha rahat yönetebilmekte; *S:8-Z5: "Ailem destek oldu"* ve *S:8-Z28: "Hiç zorluk yok"* ifadeleri bu olumlu durumu yansıtmaktadır.

.

4.4. Zanzibar ve Türkiye'de Kadınların Sosyal Yaşam Deneyimlerinin Karşılaştırılması

Bu kategori, Türkiye ve Zanzibar'daki kadınların sosyal yaşamda eğitimden aileye ve iş hayatına uzanan benzer zorluklarının açıklanması amacıyla oluşturulmuştur. Bu zorlukların her iki toplumun kültürel yapısına göre farklılık gösterebildiği tespit edilmiştir. Bu kategori, Türkçe öğrenen öğrencilerin süreç içinde Türkiye ile kendi kültürleri arasında aile ilişkileri ve günlük yaşam alışkanlıkları gibi dikkat çekici benzerlikleri fark etmeleri etrafında şekillenmiştir. Araştırmanın aşağıdaki sorularına cevaplar aranmıştır:

"13. "Türkiye ve Zanzibar'daki kadınların eğitim, aile, çalışma yaşamı, çocuk bakımı ve evlilik alanlarında karşılaştıkları toplumsal zorluklar hangi açılardan benzerlik ve farklılık göstermektedir?"

"15. Türkçe öğrenirken Türkiye ile kültürel yönden hangi alanlarda benzerliklerinizin olduğunu fark ettiniz?"

Tablo 2

Türkiye ve Zanzibar'daki kadınların sosyal hayatındaki benzerlik ve farklılıklar

Alt Başlık	Benzerlikler	Farklılıklar
Eğitim Hayatı	- Kadınların eğitim almak istemesi - Ekonomik koşulların eğitimi etkilemesi	- Türkiye'de kız çocuklarının okullaşma oranı daha yüksektir. - Zanzibar'da eğitimde geleneksel aile baskısı daha fazladır.
Aile Hayatındaki Zorluklar	- Aile içinde kadınlardan çok sorumluluk beklenmesi	- Türkiye'de çekirdek aileler daha fazla. - Zanzibar'da geleneksel aile yapısı daha belirgin
Evlilik Hayatı	- Kadınların evlilikte sorumluluk yükünün fazla olması	- Zanzibar'da erken yaşta evlilik daha yaygın - Türkiye'de çiftlerin karar alma süreçleri daha eşit olabiliyor
Çocuk Bakımı	- Çocuk bakımının büyük kısmı kadınlara aittir.	- Türkiye'de kreş/okul imkânı daha yaygın - Zanzibar'da geniş aile yardımı daha fazla
Kültürel ve Sosyal Hayat	- Kadınların sosyal hayata katılmak istemesi	- Türkiye'de kadınların çalışma hayatı katılımı daha yüksek - Zanzibar'da dini ve geleneksel kurallar daha belirleyici
Sosyal İlişkiler ve Kişisel İzlenimler	- Kadınların destek arayışı	- Zanzibar'da yüz yüze iletişim daha güçlü

Zanzibarlı kadın öğrenciler, Tablo 2'de yer alan "Eğitim Hayatı" ve "Aile–Evlilik–Çocuk Bakımı" boyutları çerçevesinde Türkiye ve Zanzibar'daki kadınların yaşamlarını karşılaştırmakta ve genel olarak Türk kadınlarının daha fazla hak ve imkâna sahip olduğunu düşünmektedir. Her iki ülkede de kadınların eğitim sürecinde engellerle karşılaştığı belirtilmekte; bu durum *S:13-Z16: "Bazı gelenekler kız çocuklarının okumasına izin vermemektedir"* ifadesinde görülmektedir.

Katılımcılar, eğitim ile aile hayatı arasında denge kurmanın iki ülkede de zor olduğunu, ancak Zanzibar'da bu dengenin daha kırılgan olduğunu vurgulamaktadır; bu durum *S:13-Z9: "Eğitim yaşamıyla aile yaşantısı arasında denge kurmakta yaşadıkları zorluk"* ve *S:13-Z10: "Zanzibarlı kadınlar… hayatlarını geliştirmekten korkmaktadır"* sözleriyle yansıtılmaktadır.

Türkiye'de kadınların eğitim ve iş yaşamına katılımının daha kolay olduğu, Zanzibar'da ise aile, evlilik ve çocuk bakımının kadınların öncelikli alanı olarak görüldüğü algısı yaygındır; bu karşıtlık *S:13-Z30: "Türkiye'de… öğretim yaşamı ve iş yaşamı kolay"* ifadesiyle özetlenmektedir.

Eğitim olanakları bakımından iki ülke arasındaki fark özellikle vurgulanmakta; Zanzibar'daki altyapı eksikliği ve kültürel engeller *S:13-Z6: "Zanzibar'daki teknik sorunlar nedeniyle eğitim alamayan çocuklarımız var… Türkiye'deki gibi çalışmamıza izin vermemektedir"* ifadesinde dile getirilmektedir.

Türk kadınlarının daha eğitimli ve daha fazla öğrenme fırsatına sahip olduğu algısı *S:13-Z13: "Türk kadınları daha eğitimli… Zanzibar'da kadınların ek eğitim almaları mümkün olmamaktadır"* sözleriyle açıkça görülmektedir; bu durum Zanzibar'daki kadınların hem eğitim hem de ekonomik alanda daha dezavantajlı konumda olduğunu ortaya koymaktadır (*S:13-Z11*).

Tablo 2'deki "Evlilik Hayatı" boyutuyla uyumlu biçimde, erken yaşta evlilikler Zanzibar'da kadınların eğitim kaybının temel nedenlerinden biri olarak görülmekte ve bu durum *S:13-Z34: "Erken evlilikler kadınların eğitim kaybına yol açmaktadır"* ifadesiyle vurgulanmaktadır.

Zanzibar'da çok eşliliğin ve geniş aile yapısının yaygın olması, kadınların hem kendi çocuklarının hem de kumalarının ve akrabalarının çocuklarının bakımını üstlenmesine yol açmakta, bu durum kadınların eğitime ayırabilecekleri zamanı ciddi biçimde sınırlamaktadır.

Aile hayatına ilişkin benzerlikler açısından her iki ülkede de kadınların aile içi sorumluluk ve duygusal yük taşıdığı görülmekte; bu ortaklık *S:13-Z37: "İkisinin de ailevi sorunları var… iki ebeveynin de çocuklar için sorumlulukları vardır"* ifadesiyle özetlenmektedir.

Aile yapısındaki farklılıklar ise oldukça belirgindir; Türkiye'de çekirdek aile yaygınken Zanzibar'da geniş aile hâkimdir ve bu durum *S:13-Z21: "Türk kadınları çekirdek ailede yaşmakdır… Zanzibar'daki kadınlar büyük ailelerde"* sözlerinde açıkça görülmektedir.

Türk ailelerinin kadınlara daha fazla destek verdiği algısı *S:13-Z14: "Türk aileleri kadınlara daha fazla değer veriyor ve destekliyorlar"* ifadesiyle yansıtılırken, Zanzibar'da aile onayının evlilikte merkezi olduğu *S:13-Z35: "Damadı bazen görmeden evlenmektedir"* sözleriyle ortaya konmaktadır.

Evlilik hayatına ilişkin benzerlikler, her iki ülkede de kadınların zorlayıcı deneyimler yaşamasıyla ilgilidir; bu durum *S:13-Z4: "Boşanma ve ihanet gibi aynı olaylar vardır"* ifadesinde görülmektedir.

Buna karşın evlilik yapısındaki temel fark, çok eşliliktir; bu durum *S:13-Z15: "Türkiye'de bir erkek sadece bir kadınla… Zanzibar'da birden fazla kadınla evelenebilmektedir"* sözleriyle ifade edilmiştir ve Zanzibar'daki kadınların evlilik içinde daha kırılgan bir konumda olduğunu göstermektedir (*S:13-Z12*).

Çocuk bakımında her iki ülkede de yük kadınlara aittir; bu ortaklık *S:13-Z22: "Çocuklarını iyi yetiştirmek için birçok zorlukla karşılaşırlar"* ve *Z33: "İkisi de ailesine sevgi ve şefkat vermektedir"* ifadeleriyle dile getirilmektedir.

Ancak bakım olanakları bakımından fark vardır; Türkiye'de çocuk bakımının daha iyi olduğu *S:13-Z26: "Türkler çocuklarına daha iyi bakmaktadır"* sözüyle, Zanzibar'da ise bakımın düşük eğitim düzeyiyle birlikte yürütüldüğü *S:13-Z28: "Zanzibarlı kadınlar için eğitim çok düşük seviyede"* ifadesiyle ortaya konmaktadır.

Kültürel ve sosyal yaşamda iki toplum arasında din, giyim ve sosyal ilişkiler açısından benzerlikler bulunmaktadır; bu durum *S:13-Z23: "İkisi de İslam dinine bağlıdır… şık giyinmeyi sever"* ve *S:15-Z9: "Ortak dini adetler, yemek ve müzikte benzerlik vardır"* ifadeleriyle yansıtılmaktadır.

Bununla birlikte kültürel yönelimlerde fark vardır; Türkiye'nin Avrupa'ya, Zanzibar'ın ise Arap dünyasına daha yakın olduğu *S:13-Z31: "Türkiye kültürü Avrupa'ya benzemektedir… bizimki ise Araplara"* sözleriyle ifade edilmektedir.

Son olarak Türk toplumuna yönelik olumlu sosyal algı, *S:15-Z36: "Misafirperver ve iyi niyetliler"* ve *S:15-Z37: "Nazik ve dürüstlerdir"* ifadelerinde görülmekte; bu da iki toplum arasında karşılıklı kabul ve sıcak bir sosyal bağ bulunduğunu göstermektedir.

4.5. Türkçe Öğrenirken Türk Kültürüyle İlgili Etkinliklerden Etkilenen Kadınlara Ait Bulgular

Türkçe öğrenen Zanzibarlı kadınların büyük bir bölümü, Türk kültürüne ilişkin etkinliklerin kendileri üzerinde hem estetik hem de duygusal bir etki yarattığını ve bu etkinliklerin Türkçe öğrenme motivasyonlarını güçlendirdiğini ifade etmektedir. Özellikle giyim tarzı, müzik ve yemekler, kültürel çekiciliğin temel unsurları olarak öne çıkmaktadır. Bu durumu katılımcılar *S:16-Z14: "Türklerin giyim tarzları… daha fazla bakış açısı*

sağalmaktadır", *S:16-Z22: "Giyim tarzı ve nasıl göründükleri bizi etkilemektedir"* ve *S:16-Z23: "Figen Hanımın giyim tarzını seviyorum"* sözleriyle dile getirmektedir. Giyim, burada yalnızca estetik bir unsur değil, aynı zamanda modernlik, özgüven ve kimlik algısını besleyen bir kültürel gösterge olarak algılanmaktadır.

Müzik, şarkılar ve yemekler ise öğrencilerin Türk kültürüyle duygusal bağ kurmasını sağlayan başlıca araçlar olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda *S:16-Z17: "Türk yemeklerini çok sevdim, şarkıları, türküleri… Yunus Emre'yi öğrendim, 18 Mart ve 19 Mayıs'ı öğrendim"* ifadesi, kültürel etkinliklerin yalnızca eğlence değil, tarihsel ve simgesel bir öğrenme alanı sunduğunu göstermektedir. Benzer biçimde *S:16-Z19: "Yemekleri öğrendim, şarkılarını öğrendim"* ve *S:16-Z38: "Giyim tarzları ve müzikleri gibi"* sözleri, kültürün gündelik pratikler üzerinden içselleştirildiğini ortaya koymaktadır.

Bu kültürel temas, birçok öğrenci için Türkçe öğrenmeyi daha anlamlı ve çekici hâle getirmektedir. *S:16-Z9: "Bu aktiviteler Türkçe öğrenmeyi daha cazip hale getirmektedir"* ve *S:16-Z34: "Türkçe öğrenmeyi seviyorum"* ifadeleri, kültürel etkinliklerin öğrenmeye yönelik içsel motivasyonu artırdığını göstermektedir. Kültür, burada dili sadece bir ders olmaktan çıkarıp aidiyet ve merak uyandıran bir deneyime dönüştürmektedir.

Bununla birlikte, Türk kültürünün İslami yönleriyle Zanzibar kültürüne benzemesi, bazı öğrenciler için bu etkinlikleri daha "tanıdık" kılmakta ve etkisini sınırlamaktadır. Bu durumu *S:16-Z5: "Bazı kültürel unsurlar Zanzibar ile aynı"*, *S:16-Z18: "Türk kültürünü seviyorum, Zanzibar ile aynı"*, *S:16-Z21: "İslam kültürüyle pek çok ortak noktamız var"* ve *S:16-Z29: "Faaliyetler bizim kültürümüzle aynı"* sözleri açık biçimde ortaya koymaktadır. Bu öğrenciler için kültürel yakınlık, güven verici olmakla birlikte yenilik hissini azaltmaktadır.

Bazı katılımcılar ise kültürel etkinliklerin kendileri üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını ifade etmektedir. *S:16-Z7: "Türk kültürüyle alakalı herhangi bir kaynaklık etmiyor"*, *S:16-Z24: "Bakış açımı etkileyecek bir etkinlik yok"*, *S:16-Z36: "Hiçbir şey yok"* ve *S:16-Z37: "Hiçbir aktivite etkilemez"* sözleri, programın kültür boyutunun bu öğrenciler

için yetersiz algılandığını göstermektedir. Bu durum, kültürel içeriklerin bazı katılımcılar açısından daha görünür ve etkileşimli hâle getirilebileceğine işaret etmektedir.

Dini ve mezhepsel hassasiyetler de kültürel etkilenmenin sınırlarını belirleyen önemli bir faktördür. *S:16-Z31: "Her faaliyeti dinimizin izin verdiği kurallara göre yapılmaktadır"* ve *S:16-Z35: "Mezhebimizden uzaksa bunu kabul edemem"* ifadeleri, bazı öğrencilerin kültürel etkileşimi dini çerçeve içinde değerlendirdiğini göstermektedir. Bu grup için kültürel yakınlık güvenli bir alan yaratırken, bu sınırların dışına çıkan etkinlikler mesafeyle karşılanmaktadır.

4.6. Zanzibarlı Kadınların Türkçe Dersi Almalarına Aile Bireylerinin Tutumu

Bu kategori, 9. 10. ve 11. sorular çerçevesinde oluşturulmuştur. Aile bireylerinin Türkçe derslerine yönelik tutumu, kadın öğrencilerin öğrenme motivasyonunu ve katılımını ne şekilde etkilemektedir? Ev içi sorumluluklar, derslere devamı hem destekleyen hem de zaman zaman kısıtlayan bir unsur olarak öne çıkmaktadır.

"9. Türkçe dersleri almanıza aile bireylerinin tutumu nedir?"

"10. Aile bireylerinizin de Türkçe öğrenmesini ister misiniz? Neden?

"11. Ev içi ve aile hayatındaki sorumluluklar kadın öğrencilerin Türkçe derslerine katılımlarında nasıl rol oynuyor? Olumlu ve olumsuz yönlerini belirtiniz."

Tablo 3

Zanzibarlı kadınların Türkçe dersi almalarına aile bireylerinin tutumu

Alt Başlık	Aile Tutumu / Gözlemler
Ailecek Türkiye'yi Gezme, Kültürü Tanıma ve Tarihî Yerleri Görme İsteği	Aileler, Türkiye'yi tanıma ve kültürü öğrenme isteği nedeniyle Türkçe dersini olumlu karşılıyor.
Ekonomik Zorluklar Nedeniyle Dil Öğrenmeyi Fırsat Olarak Görme	Türkçe öğrenme, iş ve ekonomik fırsatlar yaratabileceği düşüncesiyle destekleniyor.
Ekonomik Zorluklar Nedeniyle Dil Öğrenmeyi Fırsat Olarak Görme	Maddi sıkıntılar, zaman eksikliği veya eğitim algısı nedeniyle bazı aileler engel olabiliyor.
Kadın Öğrencilerin Ailelerinin de Türkçe Öğrenmesini İstemesi	Kadınlar, ailelerinin de Türkçe öğrenmesini arzu ediyor ve bunu teşvik ediyor.

Katılımcı ifadeleri, Zanzibarlı kadın öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinin aileleri tarafından büyük ölçüde olumlu karşılandığını ve Türkçenin bireysel gelişim ile gelecek fırsatları açısından değerli görüldüğünü ortaya koymaktadır; bu durum Tablo 3'te yer alan "dil öğrenmeyi gelecek ve kültürel fırsat olarak görme" boyutuyla örtüşmektedir. Ailelerin çocuklarının Türkçe konuşmaya başlamasından duyduğu memnuniyet *S:9-Z17: "Ailem bu konuda sıcak bakıyor… Dil öğrenmek insan kafasını açmaktadır"*, *S:9-Z9: "Ailem çok mutlu… Türkçe cümleler konuşmaya başladım"* ve *S:9-Z18: "Onlar Türkçe konuşmayı ve dinlemeyi istemektedir"* ifadelerinde açıkça görülmektedir. Bu tutum, Türkçenin yalnızca bir ders değil, zihinsel gelişimi destekleyen ve geleceğe yatırım olarak algılanan bir araç olduğunu göstermektedir.

Aile desteğinin bazı durumlarda oldukça aktif bir biçim aldığı ve öğrenmenin aile içine yayıldığı da gözlenmektedir; bu bulgu Tablo 3'te belirtilen "kadın öğrencilerin ailelerinin de Türkçe öğrenmesini istemesi" alt boyutunu desteklemektedir. Derslere devam için zaman ayrılması ve tekrar yapılması *S:9-Z2: "Derslere devam etmem konusunda bana destek sağlamaktadır"* ve *S:9-Z4: "Tekrar yapmama yardımcı olmaktadır"* ifadelerinde yansıtılırken, kimi ailelerde Türkçenin ortak bir aile pratiğine dönüştüğü *S:9-Z37: "Ailemde dört kişi Türkçe öğrenmektedir"* sözleriyle görülmektedir. Bu durum, Türkçenin aile içinde paylaşılan bir öğrenme ve iletişim aracı hâline geldiğini göstermektedir.

Buna karşın bazı ailelerin kız çocuklarının Türkçe öğrenimine mesafeli yaklaştığı ve eğitimi zaman kaybı olarak değerlendirdiği de ortaya çıkmaktadır; bu durum Tablo 3'te yer alan "maddi, zamansal ve algısal nedenlerle engelleme" boyutuyla örtüşmektedir. *S:11-Z25: "Bazı ebeveynler bu dilin önemsiz olduğunu düşünmektedir"*, *S:9-Z13: "Zaman kaybettiğimi düşünmektedir"* ve *S:9-Z35: "Saatlerimi çöpe attığımı düşünüyorlar"* ifadeleri, dil öğrenmenin aileler tarafından her zaman değerli görülmediğini göstermektedir. Ayrıca bazı öğrencilerin geçmişte derslere katılmalarına izin verilmediği ve bu nedenle fırsat kaybı yaşadıkları da *S:11-Z13* kodlu ifade üzerinden anlaşılmaktadır.

Türkçe, özellikle ekonomik güçlükler yaşayan aileler için bir iş ve gelir kapısı olarak da görülmektedir; bu bulgu Tablo 3'teki "dil öğrenmeyi ekonomik fırsat olarak görme" boyutunu desteklemektedir. *S:10-Z19: "Bu dil bize iş kazandırabilir"* ve *S:10-Z24: "Ailem de istiyor ama gelmeye paraları yok"* sözleri, Türkçenin maddi açıdan bir umut kaynağı olarak algılandığını göstermektedir. Bunun yanı sıra Türkiye'ye seyahat etme, ülkeyi ve tarihî yerleri görme isteği de ailelerin Türkçeye yönelik tutumunu olumlu yönde etkilemekte; bu durum *S:10-Z36: "Türkiye'ye gitmek istiyoruz"* ve *S:10-Z37: "Tarihi yerleri gezmek için plan yaptım"* ifadelerinde yansıtılmaktadır.

Öğrencilerin Türkçeyi aile içi iletişimi güçlendiren ve ortak bir dil oluşturan bir araç olarak görmeleri de dikkat çekicidir; bu eğilim Tablo 3'teki "aile içi yayılma ve sosyal kullanım" boyutuyla uyumludur. *S:10-Z2: "Annemle birkaç kelime Türkçe konuşmak güzel olmaktadır"* ve *S:10-Z3: "Aynı dili konuşmak istemektedir"* ifadeleri, Türkçenin duygusal ve ilişkisel bir işlev kazandığını göstermektedir. Ayrıca Zanzibar'ın turistik yapısı, Türkçeyi pratik bir iletişim dili hâline getirmekte; *S:10-Z28: "Evimize gelen Türk insanlarıyla konuşmamıza yardımcı olmaktadır"* ve *S:10-Z29: "Türkiye insanı Zanzibar'a gelmektedir"* sözleri bu gereksinimi ortaya koymaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde, ailelerin önemli bir kısmı Türkçeyi kültürel, ekonomik ve gelecek odaklı bir fırsat olarak desteklerken, maddi imkânsızlıklar, zaman kısıtları ve eğitime yönelik olumsuz algılar bazı öğrencilerin öğrenme sürecini sınırlamaya devam etmektedir.

4.7. Türk Kültürü ve Svahili Kültürü İlişkisi ve Kadının Bu Kültürler Arasındaki Yeri

Katılımcı yanıtları, Türkçe öğrenme sürecinin yalnızca dil bilgisi edinimiyle sınırlı kalmadığını, aynı zamanda güçlü bir kültürlerarası farkındalık yarattığını göstermektedir; öğrenciler Türkiye'ye ait değerleri, gelenekleri ve gündelik yaşam pratiklerini kendi kültürleriyle karşılaştırarak ortak noktalar keşfetmekte ve bu benzerlikler üzerinden kültürel bir yakınlık geliştirmektedir. Özellikle İslam kültürü, iki toplum arasında en belirgin ortak payda olarak algılanmakta; bu durum giyim, ibadet ve toplumsal yaşamın düzenlenişinde hissedilen benzerliklerle ortaya çıkmaktadır. Bu yakınlık *S:15-Z2: "Türkler Müslüman*

oldukları için giyim tarzları bize yakın”, *S:15-Z5: “Giyimde benzerlikler vardır… düğün törenleri ve diğer törenler İslam’da olduğu gibi”* ve *S:15-Z17: “Din anlamında… giyimimiz benzemektedir”* gibi ifadelerde açıkça görülmektedir.

Bu ortaklık yalnızca dini pratiklerle sınırlı kalmamakta, kamusal ve toplumsal mekânların işlevselliğine de yansımaktadır; *S:15-Z24: “Hepimiz bir camide namaz kılıyoruz… okullar ve üniversiteler var”* sözü, gündelik yaşamın örgütlenişinde de benzer bir kültürel çerçevenin paylaşıldığını göstermektedir. Benzer biçimde düğün, cenaze ve bayram ritüelleri iki toplum arasında ortak bir kültürel dil oluşturmaktadır; bu durum *S:15-Z29: “Düğün ve cenaze törenleri İslami benzerlik göstermektedir”* ve *S:15-Z38: “Kurban Bayramı… kutlamalar benzerlik göstermektedir”* ifadelerinde dile getirilmektedir. Kültürel yakınlık, beslenme alışkanlıklarına da yansımakta; *S:15-Z20: “Bazı yiyeceklerimiz aynı… peynir, patates, çay, pasta gibi”* sözleri gündelik hayat düzeyinde paylaşılan benzerlikleri ortaya koymaktadır.

Bu kültürel ortaklıklar, kadın öğrencilerin Türkçeye daha sıcak yaklaşmasına ve dili kişisel güçlenme aracı olarak görmesine katkı sağlamaktadır; Türkçe, özgüveni artıran, iletişim becerilerini geliştiren ve eğitim ile iş fırsatlarına erişimi kolaylaştıran bir kaynak olarak algılanmaktadır. Öğrencilerin benzerlikleri özellikle günlük yaşam pratikleri üzerinden tanımlaması, dinin ve kültürel normların her iki toplumda da kimlik oluşumunda merkezi bir rol oynadığını ve bu ortak zeminin kültürlerarası bağı güçlendirdiğini göstermektedir

4.8. Zanzibarlı Kadınların Türkçe Öğrenme Nedenlerine Dair Nedenler

Bu kategori, 6. ve 7. soruların bulgularından yola çıkarak oluşturulmuştur. Ücretsiz Türkçe derslerinin öğrencilere eşit fırsat sunması ve dil becerilerini geliştirmesinin yanı sıra, kadın öğrencilerin iletişim ve ifade becerilerine önem verdikleri için bu derslere daha fazla katılım gösterdiği gözlemlenmiştir.

"6. Türkçe derslerinin üniversite bünyesinde tamamen ücretsiz olması hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?"

"7. Türkçe derslerine kadın öğrencilerin katılım oranının yüksek olmasının size göre sebebi nedir?"

Tablo 4

Zanzibarlı kadınların Türkçe öğrenme nedenleri

Alt Başlık	**Özet / Bulgular**
Kadınların Öğrenmeye Daha Yatkın ve Çalışkan Görülmesiyle İlgili İfadeler	Kadınlar, öğrenmeye yatkın ve çalışkan oldukları için Türkçe derslerine ilgi gösteriyor.
Türkçe Derslerine Kadın Öğrencilerin Katılım Oranının Fazla Olmasının Sebepleri: Türk Kültürü, Diziler ve Türkiye'ye İlgi	Türkiye'ye ve Türk kültürüne merak, diziler ve genel ilgi, katılımı artırıyor.
Ekonomik Fırsatlar ve Ücretsiz Kurs İmkânı	Ücretsiz dersler ve ileride iş veya ekonomik fırsatlar sağlayabileceği düşüncesi katılımı destekliyor.
Katılım Oranının Fazla Olmasının Sosyal ve Toplumsal Cinsiyet Bağlamına İlişkin Bulguları	Kadınların sosyal aktivitelerde daha aktif olması ve toplumsal cinsiyet rolleri derslere ilgiyi artırıyor.
Türkçe Derslerinin Üniversite Bünyesinde Tamamen Ücretsiz Olmasındaki Düşüncelerinin Bulguları	Derslerin ücretsiz olması, ekonomik engelleri kaldırarak kadınların katılımını kolaylaştırıyor.

Zanzibarlı kadınların Türkçe öğrenmeye yönelme nedenleri, yalnızca dilsel ilgiyle açıklanamayacak kadar çok katmanlıdır ve kişisel güçlenme, ekonomik beklenti, toplumsal cinsiyet rolleri ve kültürel yönelimlerin birleşimiyle şekillenmektedir (Tablo 4). Kadınlar Türkçeyi, kendilerini geliştirme, rekabet gücü kazanma ve sosyal statülerini yükseltme aracı olarak görmektedir. Bu yönelim, kadınların öğrenmeye yatkın ve çalışkan bireyler olarak algılanmasıyla da desteklenmektedir. Nitekim katılımcılardan biri bu durumu *S:7-Z1: "Kadınlar, Türkçe öğrenmek istenmektedir ve bu da hayatlarına katkıda bulunmaktadır. CV'lerine ekliyorlar"* sözleriyle ifade ederek Türkçenin mesleki ve sosyal değerini vurgulamaktadır. Benzer biçimde *S:7-Z13: "Öğrenciler bilgili ve rekabetçi olmak için Türkçeyi öğrenmektedir"* ifadesi, Türkçenin kadınlar açısından bir kişisel gelişim yatırımı olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. Bu çerçevede Türkçe öğrenmek, kadınlar için yalnızca akademik bir etkinlik değil, aynı zamanda toplumsal görünürlük ve bireysel güçlenme sürecinin parçası hâline gelmektedir.

Kadınların Türkçe öğrenmeye erkeklerden daha fazla ilgi göstermeleri, toplumsal rollerle yakından ilişkilidir (Tablo 4). Kadınlar kendilerini daha hırslı, öğrenmeye açık ve iletişime yatkın bireyler olarak tanımlarken, erkeklerin çoğunlukla aile geçimine katkı

sağlama zorunluluğu nedeniyle eğitime daha az zaman ayırdıkları ifade edilmektedir. Bu durum *S:7-Z20: "Erkekler çok fazla ilgilenmediği için. Bazıları özgür olmadığı için ailelerine yardım etmektedir, satış ve küçük işler yapmaktadır"* sözleriyle açıkça dile getirilmektedir. Buna karşılık kadınlar, toplumsal sınırlamaları aşmak ve ev içi rollerin ötesine geçmek istemektedir. *S:7-Z17: "Kadınlar bu devirde kendi ayaklarının üzerinde durmak istiyorlar ve başarının parasını almak istemektedir. Artık geride bırakılmaktan yormaktadır"* ifadesi, bu dönüşüm arzusunu güçlü biçimde yansıtmaktadır. Dolayısıyla Türkçe öğrenme süreci, kadınlar için yalnızca bilgi edinme değil, aynı zamanda bağımsızlaşma ve toplumsal konumlarını yeniden inşa etme aracına dönüşmektedir.

Kadınların Türkçeye yöneliminde iletişim gücü ve yeni deneyimlere açıklık da belirleyici olmaktadır (Tablo 4). Kadın öğrenciler dili, kendilerini ifade edebilme, sosyal ilişkiler kurabilme ve farklı dünyalarla bağlantı kurma aracı olarak görmektedir. *S:7-Z9: "Kadınlar her zaman yeni tecrübe istiyorlar ve farklı dilleri de severler. Türk dilinin önemini günlük yaşamlarında drama, akademik programlar, tüketim malı gibi alanlarda karşılaştıklarını bilmektedir"* ifadesi, Türkçenin gündelik ve kültürel alanlardaki görünürlüğünün kadınların motivasyonunu artırdığını göstermektedir. Bu durum, kadınların dili soyut bir ders olarak değil, somut yaşam pratikleriyle bağlantılı bir beceri olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır. Kadınların öğrenmeye olan bu açık tutumu, onların Türkçeyi erkeklere kıyasla daha kararlı biçimde sahiplenmelerini de açıklamaktadır.

Türk dizileri, filmleri ve genel olarak Türk kültürüne yönelik ilgi, kadınların Türkçeye yöneliminde güçlü bir kültürel çekim alanı oluşturmaktadır (Tablo 4). Özellikle diziler aracılığıyla aktarılan Türkiye imajı, kadınların zihninde Türkiye'yi modern, ahlaki ve yaşanabilir bir ülke olarak konumlandırmaktadır. Bu etki *S:7-Z8: "Kadınlar çok fazla Türk dizisi izledikleri için"* ve *S:7-Z25: "Kızlar Türk dizilerini sevdiği için ve Türkçe'nin kolay olduğunu düşündüğü için bu dili seçmektedir"* ifadelerinde açıkça görülmektedir. Ayrıca Türkiye'ye gitme, burs kazanma ve orada eğitim alma hayali de bu kültürel ilgiyi somut bir hedefe dönüştürmektedir. *S:7-Z30: "Çünkü dışarıdaki kadınların hayali Türkiye'ye gitmek, burs kazanmak için gitmek istemektedir"* ifadesi, Türkçenin kadınlar açısından küresel hareketlilik ve yeni yaşam imkânlarının anahtarı olarak algılandığını göstermektedir.

Türkçenin kadınlar açısından bir başka önemli boyutu da ekonomik beklentilerle ilişkilidir (Tablo 4). Katılımcılar Türkçeyi iş bulma, gelir elde etme ve ekonomik bağımsızlık kazanma aracı olarak görmektedir. *S:7-Z31: "Çünkü çok sayıda kadının diploması yok ve işi yok, maaşı yok. Yeni bilgiler edinmek ve akranlarla iletişime geçmek için Türkçe öğrenmeye karar vermişlerdir"* ifadesi, dil öğreniminin doğrudan geçim ve yaşam kalitesiyle ilişkilendirildiğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda Türkçe, özellikle yoksulluk, işsizlik ve eğitim yoksunluğu yaşayan kadınlar için yeni bir çıkış kapısı olarak değerlendirilmektedir.

Türkçe derslerinin üniversite bünyesinde tamamen ücretsiz olması, kadınların bu sürece katılımında belirleyici bir yapısal faktör olarak öne çıkmaktadır (Tablo 4). Öğrenciler ücretsiz eğitimi, ekonomik engelleri ortadan kaldıran ve fırsat eşitliği sağlayan bir uygulama olarak değerlendirmektedir. *S:6-Z11: "Ücretsiz olması büyük bir fırsat"* ve *S:6-Z17: "Parası olmayanlarda Türkçe öğrenmektedir"* ifadeleri, bu politikanın özellikle düşük gelirli kadınlar için ne kadar hayati olduğunu göstermektedir. Ücretsiz eğitim sayesinde normal koşullarda dil öğrenme imkânı bulamayacak bireyler eğitime erişebilmekte ve geleceğe yönelik planlarını daha umutlu biçimde kurabilmektedir.

Türkçe dersinin ücretsiz olarak sunulması aynı zamanda öğrencilerin motivasyonunu ve derslere devamlılığını da artırmaktadır (Tablo 4). Maddi kaygıdan arınmış bir öğrenme ortamı, öğrencilerin derse karşı daha olumlu tutum geliştirmesini sağlamaktadır. *S:6-Z4: "Bu çok güzel bir fikir çünkü öğrencileri motive etmektedir"* ve *S:6-Z25: "Bu yardımla yeni bir dil öğrenilmektedir"* ifadeleri, ücretsiz eğitimin psikolojik ve akademik destekleyici etkisini açıkça ortaya koymaktadır. Öğrenciler, bu fırsatı hayatlarında önemli bir dönüm noktası olarak değerlendirmektedir.

Öğrenciler ücretsiz Türkçe öğretimini yalnızca bireysel değil, aynı zamanda Türkiye–Tanzanya ilişkileri bağlamında da anlamlandırmaktadır (Tablo 4). *S:6-Z26: "Türkiye ve Tanzanya arasındaki ilişkileri istikrara kavuşturmak için olduğunu düşünmekteyim"* ifadesi, öğrencilerin bu uygulamayı kültürel diplomasi ve uluslararası dostluk çerçevesinde değerlendirdiklerini göstermektedir. Bu durum, Türkçe öğretiminin

yalnızca bir eğitim faaliyeti değil, aynı zamanda iki toplum arasında kültürel yakınlık üreten bir mekanizma olarak algılandığını ortaya koymaktadır.

Son olarak öğrencilerin öğretmenlere ve bu süreci yürüten kurumlara karşı güçlü bir minnettarlık geliştirdikleri görülmektedir (Tablo 4). *S:6-Z32: "Öğretmenlerime minnettarım. Bize bıkmadan usanmadan bu dili verdikleri için"* ifadesi, Türkçe öğretiminin öğrenciler açısından yalnızca akademik değil, aynı zamanda duygusal ve insani bir değer taşıdığını göstermektedir. Bu minnettarlık, öğrenme sürecine olan bağlılığı ve sürekliliği güçlendiren önemli bir unsur hâline gelmektedir.

Genel olarak Tablo 4 bulguları, Zanzibarlı kadınların Türkçe öğrenme nedenlerinin kişisel güçlenme, ekonomik bağımsızlık, kültürel yakınlık ve ücretsiz erişim imkânlarının birleşimiyle şekillendiğini göstermektedir. Türkçe, bu kadınlar için yalnızca bir yabancı dil değil; daha güçlü, daha bağımsız ve daha görünür bir gelecek kurmanın anahtarı olarak anlam kazanmaktadır.

4.9. Zanzibarlı Kadınların Türkçe Öğrenmekten Beklentileri

Bu kategori, araştırmada yöneltilen "Zanzibarlı kadın öğrencilerin Türkiye'ye gitme isteği ve bu isteğin gerekçeleri" sorusuna verilen yanıtlar temel alınarak oluşturulmuştur; bu soruya verilen cevaplar öğrencilerin Türkiye'ye yönelik algı, beklenti ve motivasyonlarını yansıtacak biçimde analiz edilmiş ve elde edilen bulgular aşağıda tematik olarak kategorilendirilmiştir.

Tablo 5

Zanzibarlı kadınların Türkçe öğrenmekten beklentileri

Alt Başlık	Beklentiler / Bulgular
Eğitim-Akademik Gerekçeler	Kadın öğrenciler, yüksek lisans, lisans veya akademik gelişim için Türkçe öğrenmek istemektedirler.
Dil Öğrenmeye ve Türkiye'ye Olan İlgi	Türkiye'ye ilgi ve dil öğrenme merakı, öğrencilerin motivasyonlarını artırıyor.
Kültürel İlgi, Türkiye'yi Tanıma ve Gezi Motivasyonu	Zanzibarlı kadın öğrenciler Türkiye'yi tanımak, kültürü öğrenmek ve gezmek için Türkçe derslerine katılıyorlar.
Çalışma, Kariyer ve Ekonomik Motivasyon	İş ve kariyer fırsatları elde etmek, ekonomik açıdan avantaj sağlamak istiyorlar.
Olumsuz veya Hazır Olmadığını Belirten Görüş	Bazı kadınlar beklentiye girmek için hazır olmadıklarını ifade ediyor.

Tablo 5 (Eğitim-akademik gerekçeler, Türkiye'ye ilgi, kültürel/gezisel motivasyon ve kariyer-ekonomi beklentileri) ile uyumlu olarak katılımcı anlatıları, Zanzibarlı kadınların Türkçe öğrenmeyi büyük ölçüde akademik yükselme ve nitelikli işlere erişimle ilişkilendirdiklerini göstermektedir; bu bağlamda Türkiye, güvenilen üniversiteleri ve burs olanaklarıyla hedef ülke olarak konumlanmaktadır. Nitekim *S:3-Z2* "*Türkiye'ye gitmek istiyorum çünkü; Türkiye'de yüksek lisans yapmak istiyorum ve orada çalışmak istiyorum*", *S:3-Z6* "*Türkiye maceralarla dolu bir ülke, orada lisans derecemi yükseltebileceğim. Eğitimde de en iyisi*", *S:3-Z12* "*Yüksek lisans yapmak istiyorum*" ve *S:3-Z21* "*Eğitimim için gitmek istiyorum… burs imkânı çok fazlaymış*" ifadeleriyle bu yönelimi açık biçimde dile getirmektedir; benzer biçimde *S:3-Z29*'un "*Yüksek lisansımı orada tamamlamak istiyorum*" ve *Z30*'un "*Yüksek lisans yapmak istiyorum… Türkiye'yi çok seviyorum çünkü; İslami*" sözleri, akademik hedeflerin kültürel yakınlıkla birlikte kurulduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 5'in "kültürel ilgi, Türkiye'yi tanıma ve gezi motivasyonu" boyutu, katılımcıların Türkiye'yi tarih, yaşam tarzı, mutfak ve şehir deneyimleri üzerinden keşfetmek istemeleriyle güçlenmektedir; bu eğilim *S:3-Z8* "*Türk kültürünü tanımak ve Türkiye'yi gezmek için*", *S:3-Z9* "*Türkiye tarihini seviyorum… Türk halkını daha iyi tanımak istiyorum*", *S:3-Z16* "*Yaşam tarzlarını öğrenmek isterdim*" ve *S:3-Z17* "*çok gezilecek yer var… ortak noktalarımız var*" gibi ifadelerde somutlaşmaktadır. İstanbul'un sembolik çekiciliği de belirgindir; *S:3-Z20* "*İstanbul'u seviyorum*", *S:3-Z24* "*Filmlerde gördüm İstanbul'u seviyorum*", *S:3-Z31* "*İstanbul'a gitmek benim hayalim*" ve *S:3-Z32* "*çok fazla tarihi şey var*" sözleri, medya ve tarihsel mirasın motivasyonu nasıl beslediğini

göstermektedir; ayrıca *S:3-Z18*'in "*Türkiye'nin doğasını çok seviyorum*" vurgusu, ülkenin estetik ve çevresel cazibesini öne çıkarmaktadır.

Tablo 5'in "çalışma, kariyer ve ekonomik motivasyon" ekseni, Türkiye'ye yönelimin yalnızca öğrenimle sınırlı olmadığını, iş ve gelir beklentileriyle tamamlandığını göstermektedir; *S:3-Z26* "*Türkiye'de iş fırsatı yakalamak istiyorum*", *S:3-Z19* "*Türkiye'de çalışmaya ihtiyacım var*", *S:3-Z27* "*Türkiye'de çalışmak istiyorum*" ve *S:3-Z23* "*Aileme yardımcı olmak için*" sözleri, Türkçe öğrenmenin ekonomik rasyonelle temellendirildiğini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda Türkiye'ye ve dile yönelik duygusal yakınlık da belirgindir; *S:3-Z28* "*Türkiye'yi seviyorum. Orada eğitim almaktan çok memnun olacağım*" ve *S:3-Z19* "*ülkeyi seviyorum ve dilini seviyorum*" ifadeleri, beklentilerin yalnızca araçsal değil, değer-temelli bir bağlılık içerdiğini göstermektedir; bu bütüncül motivasyon yapısı, Zanzibarlı kadınların Türkçeyi hem akademik-ekonomik bir kaldıraç hem de kültürel bir köprü olarak gördüklerini doğrulamaktadır

4.10. Türkçe Öğrenmenin Kadınların Sosyal Hayatlarına Olan Etkilerine Yönelik Bulgular

Bu kategori, Türkçe öğrenmenin kadınların sosyal yaşamlarına etkisini ortaya koymak amacıyla oluşturulmuştur; bu doğrultuda katılımcılara "Türkçe öğrenmenin sosyal hayatınıza nasıl bir katkı sağlayacağını düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiş ve verilen yanıtlar bu etkiyi yansıtan temalar çerçevesinde analiz edilerek kategorilendirilmiştir.

Tablo 6

Türkçe Öğrenmenin Zanzibarlı Kadınların Sosyal Hayatına Etkileri

Alt Başlık	Etkiler / Bulgular
letişim ve Sosyal Etkileşim	Türkçe öğrenmek, kadınların iletişim becerilerini geliştirmelerine, yeni insanlarla tanışmalarına ve sosyal ilişkilerini güçlendirmelerine yardımcı olmaktadır.
Kariyer ve Eğitim Fırsatları	Türkçe bilmek, iş ve eğitim fırsatlarını arttırmaktadır; kadınların akademik ve profesyonel alanlarda daha fazla seçenek elde etmesini sağlamaktadır.

Tablo 6’da özetlenen bulgularla uyumlu biçimde, kadınlar Türkçe öğrenmeyi yalnızca bir iletişim aracı değil, sosyal ve mesleki yaşamlarını dönüştüren çok yönlü bir kaynak olarak görmektedir; Türkçe sayesinde yeni insanlarla tanışabildiklerini, farklı sosyal ağlara dâhil olabildiklerini ve Türkiye ile doğrudan temas kurabildiklerini ifade eden katılımcılar, bu dilin kendilerine burs, eğitim ve iş olanaklarına erişim sağladığını vurgulamakta, böylece Türkçe öğrenmenin hem sosyal etkileşimi güçlendirdiği hem de kariyer ve akademik hedeflere ulaşmada stratejik bir rol oynadığı ortaya çıkmaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM
TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu araştırma, Türkçe öğrenen Zanzibarlı kadın öğrencilerin eğitim deneyimlerini, onların içinde bulundukları toplumsal yapı, yönetim anlayışı ve toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında ele alarak, dil öğrenme sürecinin bireysel bir etkinlikten ziyade çok katmanlı bir sosyal deneyim olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular, kadınların sosyal hayatlarında karşılaştıkları yapısal sorunların eğitim hayatlarını doğrudan etkilediğini ve bu durumun Türkçe öğrenme süreçlerine yansıdığını göstermektedir.

Zanzibar'daki toplumsal yapı, tarihsel süreç içerisinde ataerkil normların belirleyici olduğu bir sistem içerisinde şekillenmiştir. Kadınların doğum, annelik ve hane içi rollerle özdeşleştirilmesi; onların eğitim, mülkiyet ve ekonomik bağımsızlık alanlarında sınırlı haklara sahip olmalarına neden olmuştur. Kolonyal dönemde Avrupalı devletlerin toplumsal yapıya müdahaleleri, kadınların statüsünü iyileştirmekten çok, erkek egemenliğini destekleyen yasal ve kültürel düzenlemeleri beraberinde getirmiştir. Evlilik, doğurganlık ve emek süreçleri üzerinden kadınlar üzerinde kurulan denetim, kadınların kamusal alandaki görünürlüğünü ve eğitim olanaklarına erişimini kısıtlamıştır (Akarsu Demir, 2022). Bu tarihsel arka plan, günümüzde Zanzibarlı kadınların eğitim süreçlerinde karşılaştıkları eşitsizlikleri anlamlandırmak açısından önemli bir zemin oluşturmaktadır.

Türkiye ile Zanzibar arasındaki yönetim anlayışı ve kadınlara tanınan haklar karşılaştırıldığında, Zanzibarlı kadınların Türkçeye yönelimlerinin ardındaki nedenler daha belirgin hâle gelmektedir. Türkiye'de kadınların eğitim hakkı, çalışma yaşamına katılımı ve kamusal alanda var olma mücadelesi hukuki düzenlemelerle güvence altına alınmıştır. Uygulamada çeşitli sorunlar bulunsa da, kadınların birey ve hak öznesi olarak tanınması, Zanzibarlı kadınların kendi toplumsal deneyimleriyle karşılaştırıldığında dikkat çekici bir farklılık ortaya koymaktadır. Bu bağlamda Türkçe, kadınlar için yalnızca iletişim aracı

olarak değil; daha eşitlikçi bir toplumsal yapıya erişim umudunu temsil eden sembolik bir değer taşımaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgular, kadınların sosyal hayatlarında yaşadıkları sorunların eğitim deneyimlerini doğrudan şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Aile içi sorumluluklar, ekonomik bağımlılık ve toplumsal beklentiler, kadınların eğitim süreçlerini kesintiye uğratabilmekte veya sınırlamaktadır. Bu durum, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenenlerin yaş, ilgi ve ihtiyaçlarının yanı sıra toplumsal cinsiyet temelli deneyimlerinin de dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Öğrenenlerin bireysel özelliklerinin dikkate alınmasının öğretim sürecini daha etkili hâle getirdiği yönündeki bulgular, bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir (Çarkıt, 2023).

Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürel farklılıkların öğrenme sürecini zorlaştırdığı, özellikle kendi kültürlerinde karşılığı olmayan davranış kalıpları, gündelik yaşam pratikleri ve eğitim anlayışlarının öğrenciler için uyum sorunları yarattığı bilinmektedir (Seçkin, 2023). Ancak bu araştırmada öne çıkan önemli bir bulgu, Türkiye ve Zanzibar toplumları arasında ortak bir kültürel zemin oluşturan İslam dininin, bu süreci kolaylaştırıcı bir rol üstlenmesidir. Ortak dini ve kültürel değerler, Zanzibarlı kadınların Türk kültürünü daha hızlı benimsemelerine ve Türkçeye yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Bu durum, dil öğrenme sürecinde kültürel yakınlığın belirleyici bir etken olduğunu göstermektedir.

Öte yandan Zanzibar kültüründe kadınların yaşadığı sorunların tarihsel olarak görünür kılınmasında önemli bir yere sahip olan taarab geleneği, kadınların seslerini dolaylı yollarla duyurma çabalarının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Zanzibar'da kadınların Türkçe öğrenimine erkeklere kıyasla daha yoğun ilgi göstermesi, dil öğrenme motivasyonlarının toplumsal cinsiyet temelinde farklılaştığını ortaya koymaktadır (Dyla, 2022). Kadınlar, Türkçe öğrenmeyi ekonomik fırsatlara erişim, mesleki hareketlilik ve eğitim olanaklarını artıran bir araç olarak değerlendirmektedir. Türkiye'de eğitim alma isteği ile Türk dizileri ve sosyal medya içeriklerinde sunulan güçlü

ve bağımsız kadın temsilleri, Türkçeye yönelik ilgiyi daha da pekiştirmektedir. Bu durum, Türkçe öğrenimini Zanzibarlı kadınlar açısından hem kişisel hem de toplumsal dönüşümle ilişkilendirilen bir süreç hâline getirmektedir.

Sonuç olarak bu araştırma, Zanzibarlı kadınların Türkçe öğrenme deneyimlerinin; yönetim anlayışı, kadınlara tanınan haklar, toplumsal cinsiyet rolleri ve kültürel değerlerin kesişiminde şekillendiğini ortaya koymaktadır. Bulgular, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kadınların sosyal ve kültürel arka planlarının dikkate alınmasının, daha kapsayıcı, duyarlı ve etkili öğretim yaklaşımlarının geliştirilmesine katkı sağlayacağını göstermektedir.

5.2. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Tanzanya Zanzibar adasında Zanzibar Üniversitesinde Türkçe öğrenimi gören kadın öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadığı eğitsel zorluklara ışık tutmak amaçlanmıştır.

Bu doğrultuda Zanzibar Üniversitesinde Türkçe öğrenimi gören öğrencilerle görüşme ve gözlem yapılmıştır Öğrencilerin verileri analiz edilerek aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Öğrenciler Türkçe öğrenmeyi motive eden unsurların başında kariyer ve gelecek planlaması arkadaş tavsiyesi, Türk dizileri ayrıca Zanzibar halkının İslami unsurlardan dolayı Türk kültürü ve kendi kültürleriyle bağ kurabiliyor olmasının etkili olduğu saptanmıştır.

2. Zanzibar Üniversitesinde Türkçe öğrenen kadın öğrenciler görüşme yapıldığı süre içerisinde 1 ay ve 2 yılı kapsayacak biçimde Türkçe eğitimi almış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3. Türkçe öğrenen kadın öğrencilerin tamamının Türkiye'ye gelmek istedikleri, gelmek istemelerinin sebepleri de Türkiye'de yüksek lisans yapmak, Türkiye'yi gezip görmek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. Türkçe öğrenen kadın öğrencilerin tamamı ikinci bir yabancı dile hakimdir hatta üç ve dört yabancı dil bilenler vardır. Türkçe öğrenen kadın öğrencilerin yabancı dil olarak en çok edindikleri diller İngilizce, Arapça, Fransızcadır. Öğrencilerin İngilizce, Fransızca ve Arapça dışında İtalyanca, Rusça, Çince dillerini de öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

5. Türkçe öğrenmenin kadın öğrencilerin sosyal hayatlarındaki katkısı yaptıkları mesleklerde Türkçe konuşabilen insanlar ile iletişime geçmek, farklı kültürlerden insanlar tanımak, Türkiye'ye gelebilme ve Türkiye'de ya da Türkiye'den eğitim alıp döndükten sonra iş bulabilme umudunun yüksek olması sosyal hayatlarındaki katkısının olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

6. Türkçe derslerinin üniversitede tamamen ücretsiz olmasının kadın öğrencilerde uyandırdığı düşünceler arasında Türkiye'de eğitim almaları için bir fırsat olduğu, Türk insanının nazik ve kibar olduğu, Türkiye devletinin Zanzibar ile ilişkilerini kuvvetlendirmek için bu eğitimin ücretsiz olduğunu düşündükleri sonucuna varılmıştır.

7. Türkçe derslerine kadın öğrencilerin katılım oranının yüksek olmasının sebebi üniversite verilen bu eğitimin ücretsiz olması, öğrencilerin kariyer planlarında Türkiye'de eğitim almak istemeleri, Türk kültürüne ve insanına olan ilgi olduğu belirlenmiştir.

8. Kadın öğrencileri Türkçe derslerine katılımlarında en çok zorlayan konular arasında ekonomik sebeplerin geldiği saptanmıştır. Kurs ve eğitimde kullanılan materyaller ücretsiz olmasına rağmen yol ücretleri öğrencilerin Türkçe öğrenmelerini sekteye uğratan ekonomik sebeplerin başında gelmektedir. Derslere katılımda öğrencilere zorluk çıkaran diğer bir husus ise ailelerin bu eğitimi bir zaman kaybı olarak görmesi ve kadın öğrencilerin geniş ailede yaşama sebeplerinden dolayı ailedeki görev ve sorumluluklarına daha fazla vakit ayırmalarının istenmesi sonucuna ulaşılmıştır.

9. Kadın öğrencilerin Türkçe dersi almalarına ailelerin tutumuna bakıldığında: birçok kadın öğrencinin ailesi Türkçe öğrenmesine olumlu bir bakış açısı geliştirmiş ve öğrencinin kariyer planlaması için olumlu düşünceler içine girip öğrencileri desteklemekte hatta aile içinde de eğitim alan öğrenciden diğer aile bireyleri Türkçe öğrenmeye gayret

etmektedir. Ailelerdeki diğer bir bakış açısı ise bu eğitimin zaman kaybı olduğunu düşünmeleridir. Bu ikinci tutumu sergileyen aile sayısı oldukça azdır.

10. Türkçe Öğrenen kadın öğrencilerinin tamamı ailelerinin de Türkçe öğrenmelerini istemektedir. Öğrencilerin böyle bir bakış açısı geliştirmelerindeki en büyük etkenlerden biri yine ekonomik sebeplerdir. Kadın öğrencilerde aile bireylerinin Türkçe öğrendikten sonra önüne yeni iş fırsatlarının çıkabileceği düşüncesinin hâkim olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

11. Ev içi ve aile hayatındaki sorumlulukların kadın öğrencilerin Türkçe derslerine katılımlarına olumsuz yansıdığı, kadının toplum içindeki rollerinden kaynaklı anne olmak, çocuk bakmak, ev işlerinin tamamen kadının sorumluluğunda olması ve ona görev olarak atfedilmesi öğrencilerin Türkçe derslerine katılımlarını sekteye uğratan en önemli sebepler arasında olduğu saptanmıştır.

12. Zanzibar'da kadınların yaşadığı sosyo-ekonomik zorlukların neler olduğu ve erkeklerin bu zorlukları yaşamamışının nedenleri arasında toplum içinde sadece kadınlara yüklenen görevlerin olduğu örneğin; aile bakımı, ailesel problemlerle başa çıkma, finansal problemler olduğunu bunun yanında topluma yerleşmiş olan cinsiyetçi bakış açısı sebebiyle kadınların sosyal, ekonomik, hukuksal alanlarda kısıtlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Erkeklerin bu sorunları yaşamamasının sebepleri geleneksel toplum anlayışının ataerkil bir yapı üzerine kurulduğu ve erkeklerin toplum içindeki rollerinin kadınlar kadar ağır olmadığı ve kısıtlanmadıkları sonucuna varılmıştır.

13. Türkiye'deki kadınların sosyal hayatında yaşadığı zorluklarla, Zanzibar'daki kadınların sosyal hayatında yaşadığı zorluklar arasındaki benzerlikler Türkçe öğrenen kadın öğrencilerin yaşadığı zorluklar açısından değerlendirildiğinde en benzer yönün çocuk bakımı olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen en önemli farklılıklar iki kadının eğitimi yönünden devreye girmektedir. Türkiye'de yaşayan kadınların eğitimlerine daha çok önem verdiğini ortaya çıkmıştır. Zanzibar aile yapısı geleneksel yapıyı hâlâ korumakta olup geniş aile geleneğinde yaşamlarını sürdürmektedirler; Türkiye'de çekirdek aile geleneği vardır. Kadınların iş yükünün, sorumluluğunun, ailedeki rolünün Zanzibarlı kadınlarda daha ağır olduğu sonucuna varılmıştır.

14. Türkçe öğrenen kadın öğrencilerin Türkçe öğrenirken Türk kültüründe bulunan bazı ifadeleri anlamakta zorluk yaşadığı tespit edilmiştir. Ayrıca Türk insanının sıcak kanlı oluşu Türk kültüre sıcak bakılmasını sağlamaktadır.

15. Türkçe öğrenirken Zanzibarlı kadın öğrencilerin Türkiye ile kültürel yönden genellikle İslamiyet ortak nokta olmakta ve yaşanan benzerliklerden bahsedilmektedir. Kurban Bayramı, düğün törenleri, giyim- kuşam, çocuk bakımı ve sosyal hayat içerisinde kullanılan baba, kalem, kitap, defter gibi kelimelerin benzer olduğu ve bu benzerliğin hem dil hem de kültür anlamında işlerini kolaylaştırdığı tespit edilmiştir.

16. Türk kültürüyle ilgili yapılan etkinlikler, Türkçe öğrenen kadın öğrencilerin birçoğunun Türkçe'ye ve Türk kültürüne bakış açısını etkilemiştir. Türklerin giyim tarzı, müziği, vatan sevgisi yemek kültürü, nazik davranışları ve Türkerin hangi ülkeden ve kültürden olursa olsun insanlara sevgi ve muhabbetle yaklaşımları öğrencileri etkileyen unsurlar olarak tespit edilmiştir. Yapılan aktivitelerden etkilenmeyen öğrencilerle yapılan görüşmelerde bu öğrencilerin etkilenmeme sebepleri etkinliklerin cazip olmaması değil aslında Türk kültürü ve kendi kültürleriyle ortak değerler paylaşıyor olmaları olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin her iki devletin de İslam dininin getirdiği kültürel unsurların kaidelerini yerine getirerek yaşamlarını sürdürdüğü örneğin; düğünler, bayramlar ve bazı özel günleri hep aynı şekilde kutladıkları bunun için Türk kültürüne olumlu bir tutum içinde oldukları sonucuna varılmıştır.

17. Türkçe öğrenen kadın öğrencilerin hepsi Türkçe ve Svahili dili arasında ortak kelimelerin olduğunu belirtmiştir. Baba, defter, kitap, şeker, dünya, lakin, kalem, çikolata, masa, saat, program gibi kelimeleri hepsi ortak olan kelime kategorisine almıştır. Bu kelimelerin ortak kelimeler olması Türk dilini öğrenmeyi ve dili anlamayı pratik hâle getirdiği gibi Türk dilini cazip hâle getirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

18. Türkçe öğrenen kadın öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadığı problemler yoksulluk, erken yaşta evlilik, zorla evlilik, aileden yeterli destek alamama, işsizlik, Türkçenin telaffuzunda yaşanan problemler sonucuna ulaşılmıştır.

Özellikle Afrika gibi bir kıtada öğretim yapıyorsanız müzik en çok yararlanacağınız materyaller arasında olmalıdır. Afrikalı toplumların hayatlarında müzik tamamen yaşamlarıyla iç içe girmiştir.

Bu çalışmada, Zanzibar'da Türkçe öğrenen kadın öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinin, yalnızca dilbilimsel faktörlerle değil; toplumsal cinsiyet rolleri, ailevi

sorumluluklar, ekonomik yetersizlikler ve kültürel normlar gibi çok boyutlu yapısal etkenlerle şekillendiği ortaya konulmuştur. Kadın öğrencilerin ev içi roller, çocuk ve yaşlı bakımı gibi sorumluluklar nedeniyle derslere devam ve öğrenme sürekliliği konusunda güçlük yaşadıkları; maddi imkânsızlıkların ise eğitime erişimi ve motivasyonu olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Bununla birlikte Türkçe öğrenmenin kadın öğrenciler açısından yalnızca bir dil edinimi değil, sosyal görünürlük, özgüven kazanımı ve toplumsal hayata katılımı artıran dönüştürücü bir süreç olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda çalışmada, kadın öğrencilere esneklik tanıyan uygulamaların geliştirilmesi, ekonomik yetersizlik yaşayan kadınlara burs ve maddi desteklerin sağlanması, ayrıca Türkçe öğretim sürecinin yemek atölyeleri, kültürel buluşmalar, müzik ve sinema etkinlikleri gibi kültür temelli faaliyetlerle desteklenmesi önerilmektedir. Bu tür bütüncül ve duyarlı yaklaşımların, hem kadın öğrencilerin dil öğrenme motivasyonunu artıracağı hem de eğitimin sürdürülebilirliğine katkı sunacağı değerlendirilmektedir; ayrıca Türkiye'nin kadınların eğitim, çalışma hayatı ve kamusal alandaki hak ve görünürlükleri bakımından sunduğu görece ilerici çerçevenin, Zanzibarlı kadın öğrenciler için örnek alınabilecek bir toplumsal model oluşturduğu da söylenebilir.

KAYNAKÇA

AA. (2025, Mayıs). *Sahra Altı Afrika'da 9,3 Milyon Kız Çocuğu Okula Hiç Gitmiyor.* Anadolu Ajansı. https://www.aa.com.tr/tr/dosya-haber/sahra-alti-afrikada-9-3-milyon-kiz-cocugu-okula-hic-gitmiyor/3033118 (Erişim Tarihi: 01.01.2026).

Abdalla, M. J. (2019). *Tanzanya'da modernleşme ve ujamaa'nın köyleşme politikası*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Açık, S. (2019). *İslam hukukunda çok eşlilik ve uygulamaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

African Development Bank. (n.d.). *Girls' Education: Working to Meet The Challenge.* https://www.afdb.org/en/news-and-events/girls-education-working-to-meet-the-challenge-2767 (Erişim Tarihi: 01.01.2026).

Ahmed, A. (2023). *Yabancılara türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar, sudan kur'an-ı kerim ve islami bilimler üniversitesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

Akarsu Demir, İ. (2022). *Afrika siyasetinde kadın: Ruanda örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi Bölge Çalışmaları Enstitüsü, Ankara.

Akkaya Şahin, G. (2010). *Aile içi şiddet kavramı ve aile içi şiddetin uluslararası ve ulusal hukuki belgelerdeki düzenlemesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akman Dömbekçi, H ve Erişen, M. A. (2022), "Nitel Araştırmalarda Görüşme Tekniği". *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* Cilt 22, Özel Sayı 2, 2022, e-ISSN:2667-8683

Aktaş, D. M. (2021). *Yabancılara Türkçe öğretiminde geribildirimin dört temel dil becerisinin geliştirilmesine etkisi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.

Aktaş, G. (2011). *Farklı sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklere sahip ailelerde kız çocuklarına ilişkin aile içi kültürel tanımlamalar.* Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Aktaş, G. (2013). "Feminist söylemler Bağlamında Kadın Kimliği: Erkek Egemen Bir Toplumda Kadın Olmak". *Edebiyat Fakültesi Dergisi* cilt/30, sayı/1.

Akyıldız, T. (2019). *Afrika Çevresindeki Adalar ve Stratejik Önemleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Medeniyet Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Uluslararası İlişkiler Ana Bilim Dalı, İstanbul

Arı, S. (2010). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde İlköğretimin İkinci Kademesinde Öğrenim Gören Yabancılara Türkçe Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Arslan, E. (2022). Nitel Araştirmalarda Geçerlilik ve Güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (51), 395-407.

Asante Africa Foundation. (2024). *Why Every Girl Deserves An Education: Addressing Gender Disparity İn Africa.* https://asanteafrica.org/why-every-girl-deserves-an-education-addressing-gender-disparity-in-africa (Erişim Tarihi: 01.01.2026).

Atak Abukan, G. (2023), "Sahra altı Afrika'da Kadın ve Kalkınma: Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı Merkezli Bir İnceleme" *Avrasya Etüdleri*, Yıl 2023, Sayı: 62, 67-105.

Aydoğan, İ. ve Fidan, M. S. (2022). Sömürgecilik Bağlamında Afrika'da Eğitim, *Africania-İnönü Üniversitesi Uluslararası Afrika Araştırmaları Dergisi,* 2 (2) , 128-149.

Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Araştırma Nasıl Yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi Dergisi (AEÜSBED)*, 2019, cilt 5, Sayı 2, Sayfa 368-388.

Başkan, A., ve Ustabulut, M. Y. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde anlama becerileri (dinleme ve okuma). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 39-55.

Belek Erşen, U. (2006). *Birleşmiş milletler kadınlara karşı her türlü ayrımcılığın önlenmesi sözleşmesi ve denetim mekanizması.*

Bilgin, N. (2000). *İçerik Analizi.* Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi yayınları: 109, İzmir.

Bingöl, O. (2014). Toplumsal cinsiyet olgusu ve Türkiye'de kadınlık. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, *2014*(3), 108-114.

CEİDizler. (2023). *Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Karnesi -2021-2023 Güncellemesi.* https://ceidizler.ceid.org.tr/Egitimde-Toplumsal-Cinsiyet-Esitligi-Karnesi-d538 (Erişim Tarihi: 01.01.2026).

Creswell, J. W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Siyasal Kitapevi.

Daban, C. (2021). "21. Yüzyılda Türkiye'nin Afrika ile Siyasi ve Diplomatik ilişkileri." *ASBİ Abant Sosyal Bilimler Dergisi,* 2021, cilt, 21, sayı 3/güz 925-944.

Daban, E. Z. (2020). "Tanzanya'nın Bağımsızlık Sürecinde Mwalımu Julıus Kambarage Nyerere Faktörü." *Akademik İzdişüm Dergisi*. 2020; 5(2); 240-249.

Doğan, S. (2011). *XIX Yüzyılda Batı'da Yabancılar Türkçe Öğretimi Çalışmaları: W.B. Barker Örneği.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.

Doğan, T., ve Sarı, V. İ. (2014). Afrika‟ Nın Coğrafi Özelliklerinin Ekonomik Kalkınmasına Etkileri. Coğrafyacılar Derneği Uluslararası Kongresi Bildiriler Kitabı 4-6 Haziran 2014, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Dolunay, S. K. (2013). "Ana Dili ve Ana Dili Terimleri." *Ana Dili Eğitim Dergisi*, *1*(1), 32-37.

Durgun, Ö. (2019). *Gelişmiş Ülkelerde Çocuk Yoksulluğu-Teorik ve Güncel Bir Bakış*. Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti..

Durmuş, M. (2018). "Dil Öğretiminin Temel Kavramları Üzerine Düşünceler: Yabancılara Türkçe Öğretimi Mi, Yabancı Dil veya İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretimi mi?" *Türkbilig* (35), 181-190.

Dyla, M. (2022). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar: Arnavutluk Örneği.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.

Enginyurt, D. (2018). Sosyal Hareketler Sosyolojisi Açısından Feminizm. *Use uluslararası sosyoloji ve ekonomi dergisi*, (1), 36-59.

Ercan, M. (2017). *Afrika kıtasında kadınların kalkınma düzeyi: çok değişkenli istatiksel bir analiz*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İktisat Ana Bilim Dalı, Kayseri.

Ermağan, İ., ve Aslan, T. (Eds.). (2015). *Dünya Siyasetinde Afrika*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Ersoy İnci, P. (2024). "Diplomasi Bağlamında Afrika Kültür Evi ve Afrika El Sanatları". *Akdeniz Havzası ve Afrika Medeniyetleri Dergisi*, 6(1), 89-105. Https://Doi.Org/10.54132/Akaf.1483908.

Esendağ, B. (2022). Afrika'daki Bütünleşme Hareketlerinde Fikirlerin Rolü: Nkrumah ve Nyerere Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.

Eshnazarova, A. (2018). *Afrika'nın Demografik Yapısı ve Sorunları*. Yayınlamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Genç, Z. (2012). *Orta Doğu ve Kuzey Afrika Bölgesinde Kadın İş Gücüne Katılımını Belirleyen Etmenler.* Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi Sosyal Ana Bilim Dalı, İstanbul.

Gülbey Usta, Ö. (2012). *Doğu Afrika sahilinde (swahili) İran, Arap, Türk ve Hindu kültürlerinin Afrika kültürleriyle etkileşimi: zengibar takımadasındaki taarab müziği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Hallaç, S ve Öz, F. (2014). "Aile Kavramına Kuramsal Bir Bakış A Theoretical Perspective of Family Concept". *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry* 2014; 6(2):142-153 doi:10.5455/cap.20130625102321

Hamad Hasan, S. (2022). *Çalışan Kadınların Aile İçindeki Konumu Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma: Irak/Erbil Örneği.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.

Hashi, İ. Y. (2023). Osmanlı Devleti'nin Doğu Afrika Bölgesindeki Hakimiyeti (1559-1875). Yayımlanmamış Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kafkasyalı, E. G. (2023). "Cedaw'dan İstanbul Sözleşmesine Kadın Hakları ve Türk İç Hukukuna Etkileri." *Giresun Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2023, 9(1): 150-173.

Kahveci, K. (2002). "Aklın İlkelerine Ontolojik ve Epistemolojik Bir Yaklaşım". *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 2/3 (Haziran 2002), 231-242.

Karakaş, D. (2019). *Afrika'da Kadının Kalkınmadaki Rolü.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Medeniyet Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Uluslararası İlişkiler Ana Bilim Dalı, İstanbul.

Karataş, Z. (2015). "*Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*." *Manevi Temelli*

Khaleel Jelal, I. (2022). *Irak'ta Kadına Yönelik Aile İçi Şiddet: Erbil Örneği.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Koç, E. K. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrencilerinin Kalıp Söz Kullanımlarının İncelenmesi: İstanbul Üniversitesi Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı, İstanbul.

Korkmaz, Z. (1972). "Dilde Doğal Gelişme ve Devrim Açısından Türk Dil Devrimi". *Türkoloji Dergisi*, *4*(1).

Kumar, R. (2011). *Araştırma yöntemleri* (Çeviri Editörü: Ömay Çokluk). Edge akademi, Ankara.

Kurtulmuş, A. (2015). *Orta Doğu ve Kuzey Afrika Bölgesinde Kadın Girişimciliği: Mısır Örneği.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Ortadoğu Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.

Küçük Aksu, S. (2022). *Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Türkiye'de Eğitim ve Kadın İstihdamına Yansımaları. Anadolu Akademi Sosyal Bilimler Dergisi. 4*(1), 159-177.

Küçük Kırsoy D. (2016). *Türk Toplumunda Kadın Algısı ve Kadın Haklarının Tarihsel Gelişimi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

Merrıam, S.B. (2013). *Nitel araştırma* (Çev. Editörü: Selahattin Turan). Nobel. Ankara.

Mızrak, B. (2022). Afrika'daki Devletleşme Süreçlerinde Yaşanan Sorunlar: Sömürge Öncesi ve Sonrası Döneme Dair Bir Değerlendirme. *Bölge Çalışmaları Dergisi*, *1*(1), 50-77.

Mollaei, E. F. (2014). *Kadın Hakları ve Birleşmiş Milletler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Hukuku Ana Bilim Dalı, Erzurum.

Nassor, S. (2021). *Tanzanya Birliğinin Hukuki Bakımdan Geçerliliğinin Analizi: Zanzibar Örneği.* Yayınlanmamış doktora tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Olcay, T. İ. R. E. (2017). Toplumsal cinsiyet rolleri açısından Türkiye'de kadın yoksulluğu. *Mavi Atlas*, *5*(1), 97-112.

Onat Kocabıyık, O. (2015). "Olgu Bilim ve Gömülü Kuram: Bazı Özellikler Açısından Karşılaştırma." *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2016, cilt 6, Sayı 1, 55-66.

Önel, N. (2006). *İş-aile çatışmasının çalışan kadının aile içi ilişkileri üzerine etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Özaydınlık, K. (2014). *Toplumsal Cinsiyet Temelinde Türkiye'de Kadın ve Eğitim.* https://www.fppc.com.tr/en/pub/spcd/issue/21122/227509 (Erişim Tarihi: 01.01.2026).

Öztürk, M. (2011). Zanzibar Cumhurbaşkani Ali Muhammed Shein'in Türkiye Ziyareti ve Tarihsel Süreçte Zanzibar. *Middle Eastern Analysis/Ortadogu Analiz*, *3*.

Said, S. N. (2021). *Tanzanya Birliği'nin hukuki bakımdan geçerliliğinin analizi: Zanzibar örneği* (Doktora tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Seçkin, M. S. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların öğretici görüşleri doğrultusunda incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Sert, H ve Demirkıran, S ve Göz ve Beler, H. (2023). "Nitel Bir Araştırma Yöntemi: Görüşme". *Journal Of Socıal Humanities And Administrative Sciences*, *9* (71): 4071-4075.

Sönmez, V. (2005). Bilimsel araştırmalarda yapılan yanlışlıklar. *Eğitim Araştırmaları*, 18: 236-252.

Sheriff, A. (2010). *Dhow cultures of the Indian Ocean: Cosmopolitanism, commerce and Islam*. London: Hurst ve Company.

Tok, A. (2024). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Politikaları.* Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.

UNESCO Institute for Statistics ve AU/CIEFFA. (2024). *First Africa Teachers Report Calls For İnvesting İn Girls' Education And Ending Child Marriage İn Africa.* https://www.iicba.unesco.org/en/node/121

UNESCO. (2015). *No Country İn Sub-Saharan Africa Has Achieved GenderPparity İn Both Primary And Secondary Education.* UNESCO Global Education Monitoring Report. https://www.unesco.org/gem-report/en/articles/no-country-sub-saharan-africa-has-achieved-gender-parity-both-primary-and-secondary-education (Erişim Tarihi: 06.01.2025).

UNESCO. (2024, July 1). *UNESCO at the AU's first Pan-African Conference on Girls' and Women's Education.* https://www.unesco.org/en/articles/unesco-aus-first-pan-african-conference-girls-and-womens-education (Erişim Tarihi: 06.01.2025).

UNESCO. (2025, August 4). *Closing The Digital Divide For Women And Girls İn Africa Through Education.* https://www.unesco.org/en/gender-equality/education/digital-divide (Erişim Tarihi: 06.01.2025).

Uslu, F ve Demir, E. (2023). "Nitel Bir Veri Toplama Tekniği: Derinlemesine Görüşme". *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 40 (1), 289-299, doi:10.32600/ huefd.1184085.

Yakışık, H. (2024). "Kadınların İşgücüne Katılımını Etkileyen Faktörler ve Sosyal Sürdürülebilirlik: Sahra Altı Afrika Ülkeleri Örneği". *Uluslararası Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma Dergisi* ISSN: 2459-1149.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6.basım) Ankara: Seçkin Yay..

Yılmaz, E. (2007). *Uluslararası Yönetsel Değerlerin Türk Kamu Yönetimine Etkisi (1923-2003)* (Doktora tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.

Yılmaz, M ve Göktürk, İ. (2019). "Sosyal Problemler ve Sosyal Risk Analizi Kahramanmaraş Kentsel Alanı Araştırması". *Iksad Publications* – 2019© ISBN: 978-625-7954-00-6 Cover December / 2019 Ankara / Turkey.

Yin, R. K. (2010). Qualitative research from start to finish. New York, NY: The Guilford Press.

Yitmez, B. G., Kabakçı, D. A., ve Ünver, S. K. (2024). Türkiye'de Matematik Eğitiminde Gömülü Teori Yönteminin Kullanıldığı Çalışmaların İçerik Analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (72), 61-95.

Zardad, A. (2023). *Pakistan'da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zoe Talent Solution. *Afrika'da Kadın Eğitim İstatistikleri*, Erişim: 6 Haziran 2025, https://zoetalentsolutions.com/female-education-statistics-in-africa/

EKLER

EK 1. AFRİKA KITASI HARİTASI



EK 2. ZANZİBAR ADASI HARİTASI



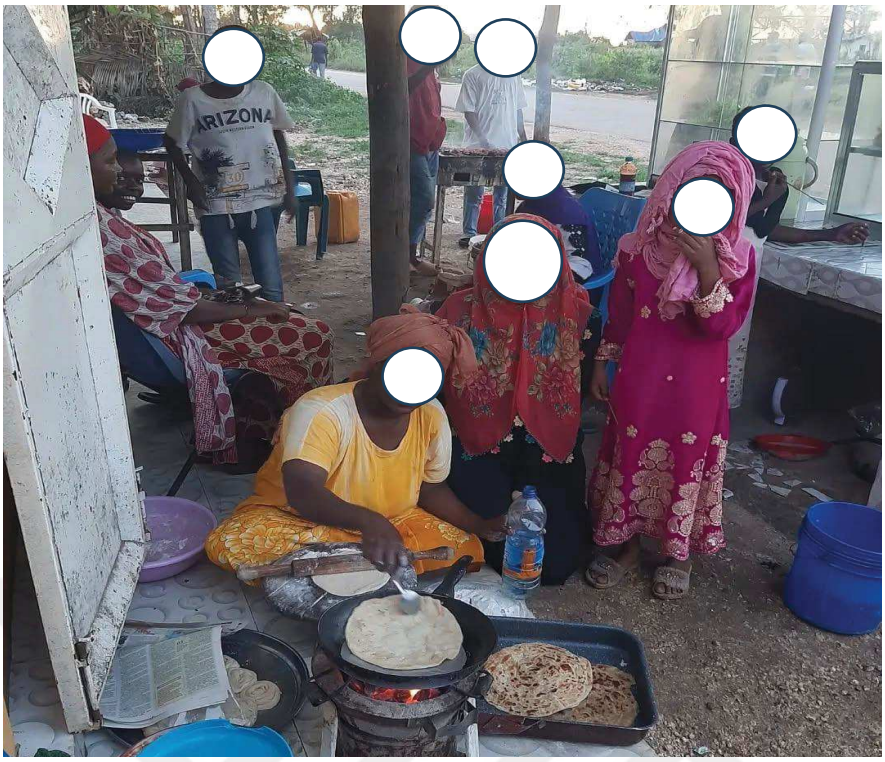
EK.3. ZANZİBAR İLE İLGİLİ GÖRSELLER



Görsel 1. Tanzanya Lushoto bölgesi'nde yemek yapmak ve aile ekonomisine katkıda bulunmak için odun satan kadın ve çocuklar



Görsel 2. Tanzanya Lushoto bölgesinde çalışmak zorunda olan okul çağındaki kız çocuğu



Görsel 3. Sokakta yemek yapıp sattığı sırada çocuğuna bakmayı da ihmal etmeyen Zanzibarlı bir anne



Görsel 4. Zanzibarda birçok kadın ağır işlerde çalışmaktadır



Görsel 5. Hem taş kırma işi yapan hem de çocuklarına bakan Tanzanyalı anneler



Görsel 6. Zanzibar'da yeni evlenen bir çift ve evleri



Görsel 7. Üçü yetim olan yedi çocuğa bakmakla yükümlü Zanzibarlı bir anne



Görsel 8. Tanzanya Zanzibar'da öğretmen bir annenin evinin salon bölümü



Görsel 9. Zanzibar Pemba adasında bir ev



Görsel 10. Zanzibar Pemba adasında tarım işçisi kadınlar



Görsel 11. Türk dizilerinin tanzanyadaki etkisi



Kursiyer Safa Masoud Ali, Türk mutfağının zenginliklerine hayran olduğunu söyledi.

Zanzibar'da yemeği hazırlayan ve yemeğe gelenlere tek bir ifadenin kullanıldığını anlatan Ali, ancak Türkçede her durumun bir karşılığı olduğunu, yemek hazırlayana "eline sağlık" denmesinin çok hoşuna gittiğini kaydetti.

Görsel 12. Afrikalı öğrencilerin Türk mutfağı tecrübeleri



Görsel 13. Türkçe öğrenen Zanzibarlı kadın öğrencilerin ev ziyareti

EK 4. GÖRÜŞME FORMU

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Figen AKSOY

Tarih **Saat**

GİRİŞ

Merhaba, benim adım Figen AKSOY. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Kadın ve Aile Çalışmaları Anabilim Dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Türkçe öğrenen Zanzibarlı kadın öğrencilerin eğitimsel süreçleri ve karşılaştığı zorlukları belirlemek amacıyla Dr. Ş. Melike ÇAĞATAY'ın danışmanlığında bir araştırma yapıyorum. Bu araştırmanın program hazırlayıcılarına, diğer araştırmacılara ve öğretmen arkadaşlara ışık tutacağını ümit ediyorum.

Bu araştırma için Zanzibar Üniversitesi'nde Türkçe öğrenen kadın öğrenciler ile görüşmeler yapıyorum. Yaptığım tüm görüşmelerde verilen bilgiler sadece bu araştırmada kullanılacak ve kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacaktır. Kişisel bilgiler araştırma raporunda yer almayacaktır. Kişisel bilgileriniz yerine takma isimler kullanılacak ya da kodlamalar yapılacaktır. Görüşme formlarınız hiçbir şekilde öğretmenlerinize ve diğer üst yöneticilerinize verilmeyecektir. Görüşme formlarınız sadece ben ve bu araştırmayla ilgisi bulunan araştırmacılar tarafından incelenecektir.

Görüşmenin bir saat süreceğini tahmin ediyorum. Sorunlar için önerebileceğiniz çözümleri, sorulardan sonra vurgularsanız sevinirim.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ederim. Sizin bana görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru varsa önce bunu yanıtlamak istiyorum. İzin verirseniz sorulara başlamak istiyorum.

Figen AKSOY

EK 5. ÖĞRENCİ GÖRÜŞME SORULARI

1. Türkçe öğrenmeye nasıl karar verdiniz?

2. Ne zamandan beri Türkçe öğreniyorsunuz?

3. Türkiye'ye gitmek istiyor musunuz? Türkiye'ye gitmek istemenizin veya istememenizin sebebini kısaca açıklar mısınız?

4. Türkçe dışında başka yabancı diller biliyor musunuz?

5. Türkçe öğrenmenin sosyal hayatınıza nasıl bir katkısı olacağını düşünüyorsunuz?

6. Türkçe derslerinin üniversite bünyesinde tamamen ücretsiz olması hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

7. Türkçe derslerine kadın öğrencilerin katılım oranının yüksek olmasının size göre sebebi nedir?

8. Türkçe derslerine gelirken size zorluk çıkaran sizi zorlayan en önemli konular (Ailesel konular, parasal konular, ulaşım, Türkçe dışındaki derslerimin yoğunluğu) nedir?

9. Türkçe dersleri almanıza aile bireylerinin tutumu nedir?

10. Aile bireylerinizin de Türkçe öğrenmesini istermisiniz? Neden?

11. Ev içi ve aile hayatındaki sorumluluklar kadın öğrencilerin Türkçe derslerine katılımlarında nasıl rol oynuyor? Olumlu ve olumsuz yönlerini belirtiniz.

12. Zanzibarda kadınların eğitim almalarında karşılaştığı sosyo-ekonomik zorluklar nelerdir? Bu zorlukları erkeklerin yaşamamasının sebebi nedir?

13. Televizyondan ve sosyal medyadan izleyip öğrendiğiniz kadarıyla Türkiye'deki kadınların sosyal hayatında yaşadığı zorluklarla Zanzibar'daki kadınların sosyal hayatındaki yaşadığı zorluklar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar (Eğitim hayatında, aile hayatında, iş hayatında, çocuk bakımında, evlilik hayatında) nelerdir?

14. Türkçe öğrenirken Türk kültüründe bulunan bazı ifadeleri anlamakta zorluk çektiniz mi? Bir kaç örnek veriniz?

15. Türkçe öğrenirken Türkiyeyle kültürel yönden hangi alanlarda benzerliklerinizin olduğunu farkettiniz?

16. Türk kültürüyle ilgili yapılan etkinlikler Türkçeye ve Türk kültürüne bakış açınızı etkiliyor mu?

17. Türkçe öğrenirken hangi seslerin (ünlü-ünsüz) telafuzunda zorlandınız? Birkaç örnekle açıklar mısınız? Türkçe öğrenirken anadiliniz olan Svahil dilinin size katkısı oldu mu? Svahil dilinin ve Türkçe'nin benzer yönleri var mı? Örneklerle açıklar mısınız?

18. Türkçe öğrenirken anadiliniz olan Svahil dilinin size katkısı oldu mu? Svahil dilinin ve Türkçe'nin benzer yönleri var mı? Örneklerle açıklar mısınız?

19. Türkçe ve Svahil dili arasında aynı olan kalimeler var mı? Ortak kelimelerin bulunması Türkçe öğrenirken size nasıl kolaylık sağladı? Ortak kelimelerden örnekler verir misiniz?

20. Zanzibarlı kadın öğrencilerin, Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaştıkları eğitsel zorluklar ile ilgili görüşleri nelerdir?

EK 6. STUDENT INTERVIEW FORM

Hello, my name is Figen AKSOY. I am a graduate student at Çanakkale Onsekiz Mart University, Department of Women and Family Studies. In order to determine the educational and linguistic processes and difficulties faced by Zanzibari female students learning Turkish, I am doing a research under the supervision of Dr. S. Melike ÇAĞATAY. I hope that this research will shed light on curriculum developers, other researchers and teacher friends.

For this research, I am interviewing female students learning Turkish at Zanzibar University. The information provided in all my interviews will be used only for this research and personal information will be kept completely confidential. Personal information will not be included in the research report. Pseudonyms will be used or codes will be made instead of your personal information. Your interview forms will never be given to your teachers and other senior managers. Your interview forms will only be reviewed by me and researchers involved in this research.

I estimate the meeting will last an hour. I would appreciate it if you could highlight the solutions you can suggest for the problems after the questions.

Thank you in advance for agreeing to participate in this research. If you have a question you want to ask me before the meeting, I would like to answer it first. If you allow, I would like to start with the questions.

Figen AKSOY

EK 7. İNTERVİEW FORM

How did you decide to learn Turkish?

How long have you been learning Turkısh?

Do you want to go to Turkey? Could you briefly explain the reason why you want or do not want to go to Turkey?

Do you know any other foreign languages other than Turkish?

How do you think learning Turkish will contribute to your social life?

What do you think about Turkish courses being completely free at the university?

What do you think is the reason for the high participation rate of female students in Turkish lessons?

What are the most important issues that make you difficult when coming to Turkish lessons (family issues, financial issues, transportation, the intensity of my lessons other than Turkish)?

What is the attitude of your family members towards you taking Turkish lessons?

Would you like your family members to learn Turkish as well? Why?

How do responsibilities in domestic and family life play a role in female students' participation in Turkish lessons? State the positive and negative aspects

What are the socio-economic difficulties faced by women in getting education in Zanzibar? What is the reason why men do not experience these difficulties?

As far as you have learned and watched on television and social media, what are the similarities and differences between the difficulties experienced by women in social life in Turkey and the difficulties experienced by women in Zanzibar (in education life, family life, business life, child care, marriage life)?

Did you have difficulty understanding some expressions in Turkish culture while learning Turkish? Give some examples?

While learning Turkish, in what cultural areas did you realize you had similarities with Turkey?

Do activities related to Turkish culture affect your perspective on Turkish and Turkish culture?

Which sounds (vowel-consonant) did you have difficulty in pronouncing while learning Turkish? Could you explain with a few examples? Did your native language, Swahili language, help you while learning Turkish? Are there similarities between the Swahili language and Turkish? Can you explain with examples?

Did your native language, Swahili language, help you while learning Turkish? Are there similarities between the Swahili language and Turkish? Can you explain with examples?

Are there any kalimes that are the same between Turkish and Swahili? How did finding common words make it easier for you while learning Turkish? Can you give examples of common words?

What are the opinions of Zanzibari female students about the educational and linguistic difficulties they encounter in teaching Turkish.

EK 8. ETİK KURUL İZİN BELGESİ

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu
Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği

Sayı : E-84026528-050.99-2400068251 06.03.2024
Konu : Başvuru İncelenmesi

Sayın Figen AKSOY

Yürütücülüğünüzü yapmış olduğunuz 2024-YÖNP-0138 nolu projeniz ile ilgili Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Komisyonu'nun almış olduğu 29.02.2024 tarih ve 03/24 sayılı kararı aşağıdadır.

Bilgilerinize rica ederim.

KARAR 24- Sorumlu yürütücülüğünü **Dr. Öğr. Üyesi Şefika Melike ÇAĞATAY**'ın yaptığı ve proje araştırmacısı **Figen AKSOY** tarafından gerçekleştirilen "Türkçe Öğrenen Zanzibarlı Kadın Öğrencilerin Eğitimsel ve Dilbilimsel Süreçleri ve Karşılaştıkları Zorluklar" başlıklı araştırmanın, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Komisyonu ilkelerine **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verilmiştir.