T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ: BELGRAD ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MELİKE AKÇAYDAN

Tez Danışmanı
DOÇ. DR. HULUSİ GEÇGEL

ÇANAKKALE – 2025

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ: BELGRAD ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MELİKE AKÇAYDAN

TEZ DANIŞMANI
DOÇ. DR. HULUSİ GEÇGEL

ÇANAKKALE – 2025

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Melike AKÇAYDAN tarafından Doç. Dr. Hulusi GEÇGEL yönetiminde hazırlanan ve **29/12/2025** tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan **"Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri: Belgrad Üniversitesi Örneği"** başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı**'nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri	**İmza**
Doç. Dr. Hulusi GEÇGEL (Danışman)	……
Prof. Dr. Fatih KANA	……
Dr. Öğr. Üyesi Baran KİLER	…….

Tez No 10672057
Tez Savunma Tarihi : 29/12/2025

……
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)
Melike AKÇAYDAN
.../.../2025

TEŞEKKÜR

İlk teşekkürlerimi, bilimsel düşünceyi ve çağdaş eğitimi temel alan vizyonuyla eğitim hayatıma yön veren Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Gazi Mustafa Kemal Atatürk'e sunarım. "Hayatta en hakiki mürşit ilimdir" ilkesini rehber edinerek yürüdüğüm bu akademik yolculukta, O'nun izinde ilerlemenin onurunu taşıyorum. Aziz hatırasına saygı ve şükranla...

Karşılaştığım her zorlukta bilgeliğiyle yol gösteren, her tereddütte güven verici desteğiyle yanımda olan saygı değer danışman hocam Doç. Dr. Hulusi GEÇGEL'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Sabrı, anlayışı ve inancı sayesinde bu yolculuğu umutla ve kararlılıkla tamamlayabildim. Kendisine duyduğum minneti kelimelere dökmek güç, ama bu çalışmanın her satırında değerli hocamın emeği ve izi vardır.

Araştırma sürecinde görüşme ve anket çalışmalarına katılarak değerli katkılarda bulunan Belgrad Üniversitesi Türkoloji Bölümü öğrencileri ve öğretim elemanlarına ve tezimin şekillenmesinde katkı sağlayan, yapıcı eleştirileriyle çalışmama yön veren bölümdeki değerli hocalarıma teşekkür ederim.

Bu uzun yolculukta zaman zaman dalgalar yükseldi, rüzgâr yön değiştirdi, ufuk belirsizleşti. Ancak her fırtınada pusulası şaşmayan bir kaptan gibi yanımda olan akademik hayatım dahil olmak üzere hayatımın her evresinde bana destek olan ve özellikle bu süreçte sabır ve anlayış gösteren, manevi desteklerini her zaman hissettiğim sevgili aileme, arkadaşlarıma ve son olarak kendime gönülden teşekkür ederim.

Melike AKÇAYDAN

Çanakkale, Aralık 2025

ÖZET

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ: BELGRAD ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Melike AKÇAYDAN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi
Danışman: Doç. Dr. Hulusi GEÇGEL
29/12/2025, 74

Sırp dili, günlük iletişimde önemli sayıda Türkçe kökenli kelime içermekte olup, Sırp kültürü de birçok açıdan Türk kültürüyle ortak paydalar taşımaktadır. Bu yakın kültürel ve dilsel ilişkilere paralel olarak, Sırbistan'daki Türkoloji alanındaki akademik çalışmalar 20. yüzyılın başlarına dayanmaktadır. Fehim Bayraktarević, 1925 yılında Belgrad Üniversitesi Felsefe Fakültesi'nde Doğu Dilleri Bölümü'nü kurmuş ve burada "Türk Dili" derslerini seçmeli olarak vermeye başlamıştır. 1960 yılında Filoloji Fakültesi bağımsız bir yapıya kavuştuğunda, bünyesinde "Doğu Dilleri Bölümü" oluşturulmuş ve Türk Dili ile Edebiyatı bu bölümün önemli bir bileşeni haline gelmiştir. O tarihten itibaren bölümde Türk dili, edebiyatı ve kültürü alanlarında lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim verilmeye başlanmıştır. Sırbistan'da Türk dili öğretimi tarihsel köklere sahip olmakla birlikte, günümüzde özellikle Belgrad Üniversitesi Filoloji Fakültesi bünyesinde kurumsallaşmış bir yapıdadır. Bölüm hem akademik hem de kültürel düzeyde Türkiye ile ilişkileri geliştiren önemli bir merkez hâline gelmiştir. Kendine özgü müfredatıyla Belgrad Üniversitesi Filoloji Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, geçmişte Avrupa'daki en verimli Türkoloji merkezlerinden biri olma özelliği göstermiştir. Bu çalışma, Sırbistan'ın başkenti Belgrad'da yer alan Belgrad Üniversitesi Filoloji Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencilerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenme nedenlerini ve süreçlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarını, dili öğrenme gerekçelerini, karşılaştıkları zorlukları ve öğrenme deneyimlerini bireysel anlatılar

aracılığıyla ortaya koymayı hedeflemektedir. Nitel araştırma desenlerinden *anlatı çalışması modeli* benimsenmiş ve veriler Belgrad Üniversitesi Filoloji Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümünün 45 öğrencisinden ve üniversitede çalışan 5 öğretim elemanından toplanmıştır. Katılımcılara, dil öğrenimiyle ilgili açık uçlu soru yöneltilerek bireysel deneyimlerini, algılarını ve önerilerini içeren veriler elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, Yabancı dil olarak Türkçe, Anlatı çalışması, Belgrad Üniversitesi, Öğrenci deneyimleri, Sırbistan

ABSTRACT

TEACHER AND STUDENT OPINIONS ON TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE: THE CASE OF BELGRADE UNIVERSITY

Melike AKÇAYDAN
Çanakkale Onsekiz Mart University
School of Graduate Studies
Master of Science Thesis in Turkish and Social Sciences Education
Advisor: Assoc. Prof. Dr. Hulusi GEÇGEL
29/12/2025, 74

The Serbian language contains a significant number of Turkish-origin words in everyday communication, and Serbian culture shares many common elements with Turkish culture. In parallel with these close linguistic and cultural ties, academic studies in the field of Turkology in Serbia date back to the early 20th century. Fehim Bayraktarević (November 14, 1889 – February 22, 1970) established the Department of Oriental Languages at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade, in 1925 and began offering "Turkish Language" courses as electives. In 1960, when the Faculty of Philology became an independent institution, the Department of Oriental Languages was established within it, and Turkish Language and Literature became a significant component of this department. Since then, undergraduate, graduate, and doctoral programs have been offered in the fields of Turkish language, literature, and culture. Although Turkish language instruction in Serbia has deep historical roots, it is currently institutionalized primarily within the Faculty of Philology at the University of Belgrade. The department has become a prominent center for fostering academic and cultural relations with Turkey. With its unique curriculum, the Department of Turkish Language and Literature at the Faculty of Philology, University of Belgrade, has historically been one of the most productive centers for Turkology in Europe. This study aims to examine the process of learning Turkish as a foreign language by students enrolled in the Department of Turkish Language and Literature at the Faculty of Philology, University of Belgrade, located in Serbia's capital city. The research seeks to explore students' attitudes towards Turkish, their motivations for learning the language, the

challenges they face, and their learning experiences through personal narratives. A qualitative research design based on narrative inquiry was adopted, and data were collected from 45 students. Participants were asked six open-ended questions related to language learning, yielding insights into their individual experiences, perceptions, and suggestions.

Keywords: Teaching Turkish, Turkish as a foreign language, Narrative inquiry, University of Belgrade, Student experiences, Serbia

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ETİK BEYAN ii
TEŞEKKÜR iii
ÖZET iv
ABSTRACT vi
İÇİNDEKİLER viii
SİMGELER VE KISALTMALAR xi
TABLOLAR DİZİNİ xii

BİRİNCİ BÖLÜM
GİRİŞ

1.1. Problem Durumu 2
1.2. Araştırmanın Amacı 3
1.3. Araştırma Soruları 3
1.4. Araştırmanın Önemi 4
1.5. Sınırlılıklar 5
1.6. Araştırmanın Bağlamı 6
1.6.1. Belgrad Üniversitesi Filoloji Fakültesi Türkoloji ve Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü 7

İKİNCİ BÖLÜM
KURAMSAL ÇERÇEVE / ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR 8

2.1. Dil Öğretim Yöntemleri 9
2.2. Yabancı Dil – İkinci Dil Kuramları 14
2.3. CEFR'de Gramer Konularının Belirlenmesi 19
2.4. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine İlişkin Kuramsal ve Alan Yazını Çerçevesi 22
2.4.1. Türkçenin Dil Sistematiği ve Yabancı Dilde Öğretimi 24
2.5. Sözcük Öğretimi Kuramı 25
2.5.1. Materyale Yansıması 26
2.6. Kültürlerarası İletişim 27
2.6.1. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Sosyo-Kültürel Boyut 31

2.6.2. Kültürel İçerik Taşıyan Sözcük Türleri 32
2.7. Öğrenen İhtiyaç Analizi 32
2.8. Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri 35

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
ARAŞTIRMA YÖNTEMİ / MATERYAL VE YÖNTEM 37

3.1. Araştırma Modeli 37
3.2. Çalışma Grupları 38
3.3. Veri Toplama Yöntemleri 39
3.4. Verilerin Toplanması 40
3.5. Verilerin Analizi 41
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik Belirleme Süreci 42

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
ARAŞTIRMA BULGULARI 43

4.1. Türkçeyi Öğrenmede Yaşanan Güçlükler 43
4.2. Faydalı Bulunan Öğretim Yöntemleri ve Yaklaşımları 44
4.3. Türkçe Öğretiminde Geliştirilmesi Gereken Yönler 45
4.4. Türkçe Öğrenmenin Katkıları 46
4.5. Türkçeyi Tavsiye Etme Eğilimleri 47
4.6. Gramer ve Dilbilgisi Yapılarına Yönelik Zorluklar 48
4.7. Konuşma Becerisi ve Sözlü İfade Güçlükleri 50
4.8. Dinleme, Anlama ve Medya Tabanlı Öğrenme Süreçleri 51
4.9. Yazma, Cümle Kurma ve Sözcük Dağarcığı Gelişimi 52
4.10. Türkçe Öğrenimine İlişkin Tutum ve Motivasyonları 53
4.11. Türkçeye Yönelme Nedenleri ve İlk Temas Deneyimleri 55
4.12. Öğrenme Sürecinde Kültürel Etkileşim ve Farkındalık 57
4.13. Eğitim Ortamı, Materyal Kullanımı ve Öğretmen Rolü 58
4.14. Bilişsel Süreçler, Stratejiler ve Psikolojik Etkenler 59
4.15. Mesleki Ve Akademik Hedeflerle Türkçe Öğrenimi 60
4.16. Çok Dillilik, Geçiş Dilleri ve Önceki Dil Bilgisinin Katkısı 61
4.17. Türkçe Öğrenmenin Algısal Zorlukları 61
4.18. Günlük Yaşamda Dil Kullanımı ve Etkileşim Temelli Öğrenme 62

4.19. Türkçeyi Başkalarına Tavsiye Etme ve Yaygınlaştırma Eğilimleri..... 63
4.20. Kullanılan Yöntem ve Yaklaşımlar 63
4.21. Zorlanılan Alanlar..... 64
4.22. Materyal ve Kaynaklara İlişkin Görüşler..... 65
4.23. Öğrenci Motivasyonu ve Katılımını Artırma Yöntemleri 65
4.24. Etkili Öğretim Uygulamaları 66

BEŞİNCİ BÖLÜM
SONUÇ VE ÖNERİLER 67

5.1. Sonuç 67
5.2. Öneriler..... 69

KAYNAKÇA 71
EKLER I
EK 1. Belgrad Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Ders Programı I
EK 2. Tarihsel Süreçte Türkçe-Sırpça Sözcük Etkileşimi III
EK 3. Türkizm Kavramı: Dilbilimsel Çerçeve, Tarihsel Arka Plan ve Uygulama Alanları IV

SİMGELER VE KISALTMALAR

AB	Avrupa Birliği
CEEPUS	Orta Avrupa Değişim Programı (Central European Exchange Program for University Studies)
CEFR	Common European Framework of Reference for Languages (Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı)
CLT	Communicative Language Teaching (İletişimsel Dil Öğretimi)
COBISS	Co-operative Online Bibliographic System and Services (Kooperatif Bibliyografik Sistem ve Hizmetler)
L2	Second Language (İkinci Dil)
NA	Needs Analysis (İhtiyaç Analizi)
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)
TİKA	Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı
TÖMER	Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi
TUBİTAK	Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
TYS	Türkçe Yeterlik Sınavı
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)
YDTÖ	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
YEE	Yunus Emre Enstitüsü

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1	CEFR İşlev, Örnek, Gerekçeleri	21
Tablo 2	Türkçeyi Öğrenmede Yaşanan Güçlükler	43
Tablo 3	Faydalı Bulunan Öğretim Yöntemleri ve Yaklaşımları	44
Tablo 4	Türkçe Öğretiminde Geliştirilmesi Gereken Yönler	45
Tablo 5	Türkçe Öğrenmenin Katkıları	46
Tablo 6	Türkçeyi Tavsiye Etme Eğilimleri	47
Tablo 7	Gramer ve Dilbilgisi Yapılarına Yönelik Zorluklar	48
Tablo 8	Konuşma Becerisi ve Sözlü İfade Güçlükleri	50
Tablo 9	Dinleme, Anlama ve Medya Tabanlı Öğrenme Süreçleri	51
Tablo 10	Yazma, Cümle Kurma ve Sözcük Dağarcığı Gelişimi	52
Tablo 11	Türkçe Öğrenimine İlişkin Tutum ve Motivasyonları	53
Tablo 12	Türkçeye Yönelme Nedenleri ve İlk Temas Deneyimleri	55
Tablo 13	Öğrenme Sürecinde Kültürel Etkileşim ve Farkındalık	57
Tablo 14	Eğitim Ortamı, Materyal Kullanımı ve Öğretmen Rolü	58
Tablo 15	Bilişsel Süreçler, Stratejiler ve Psikolojik Etkenler	59
Tablo 16	Mesleki ve Akademik Hedeflerle Türkçe Öğrenimi	60
Tablo 17	Çok Dillilik, Geçiş Dilleri ve Önceki Dil Bilgisinin Katkısı	61
Tablo 18	Türkçe Öğrenmenin Algısal Zorlukları	61
Tablo 19	Günlük Yaşamda Dil Kullanımı ve Etkileşim Temelli Öğrenme	62
Tablo 20	Türkçeyi Başkalarına Tavsiye Etme ve Yaygınlaştırma Eğilimleri	63
Tablo 21	Kullanılan Yöntem ve Yaklaşımlar	63
Tablo 22	Zorlanılan Alanlar	64
Tablo 23	Materyal ve Kaynaklara İlişkin Görüşler	65
Tablo 24	Öğrenci Motivasyonu ve Katılımını Artırma Yöntemleri	65
Tablo 25	Etkili Öğretim Uygulamaları	66

BİRİNCİ BÖLÜM
GİRİŞ

Küreselleşmenin etkisiyle birlikte yabancı dil öğrenimi, bireylerin akademik, kültürel ve mesleki gelişiminde temel bir rol üstlenmektedir. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (YDTÖ), özellikle Türkçeyle tarihsel ve kültürel bağlara sahip bölgelerde artan bir ilgiyle karşılanmaktadır. Farklı kültürlere ait dillerin öğrenilmesi bireyler ve toplumlar açısından önemli bir ihtiyaç hâline gelmiştir. Bu çerçevede Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi hem Türkiye'nin yumuşak gücünün yayılması hem de kültürel diplomasinin bir aracı olarak önem kazanmaktadır. Özellikle Balkanlar, tarihi bağlar ve coğrafi yakınlık nedeniyle Türkçenin öğretimi açısından stratejik bir bölge olarak öne çıkmaktadır Balkanlar bu anlamda önemli bir coğrafya olarak öne çıkarken, Sırbistan'ın başkenti Belgrad'da Türkçeye olan ilgi her geçen gün artmaktadır (Kırkkılıç, 2013; Demir ve Yavuz, 2017). Bu ilginin altında, ortak tarihi geçmişin yanı sıra kültürel yakınlık ve ekonomik ilişkiler gibi çeşitli etkenler yer almaktadır (Doğançay-Aktuna, 2005). Sırbistan, Osmanlı döneminden günümüze uzanan tarihsel ve kültürel ilişkiler bakımından Türkçeye aşinalığın bulunduğu, ancak çağdaş dil öğretimi açısından çeşitli zorlukların yaşandığı ülkelerden biridir.

Bu tez çalışması, Belgrad'da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin deneyimlerini anlamaya yönelik anlatı (narratif) temelli bir nitel araştırmadır. Bu çalışmada benimsenen anlatı araştırması deseni, katılımcıların deneyimlerini kendi yaşam öyküleri ve kişisel anlatıları üzerinden anlamlandırmayı amaçlayan bir nitel araştırma yaklaşımıdır. Araştırma kapsamında, 45 kişilik bir öğrenci grubuna yöneltilen açık uçlu sorular aracılığıyla katılımcıların Türkçeyle tanışma süreçleri, motivasyonları, karşılaştıkları güçlükler ve öğrenme stratejileri detaylı biçimde ele alınmıştır. Anlatı yöntemi, bireylerin öznel deneyimlerini merkeze alarak sosyal, kültürel ve pedagojik boyutlarıyla dil öğrenme sürecini derinlemesine analiz etmeye olanak tanımaktadır (Clandinin ve Connelly, 2000). Alan yazını incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. (Acar, Kana ve Kızıltan, 2019; Akkaya, 2013; Akkaya, 2020; Akkaya ve Ulum, 2018; Avcı, 2012; Avcı ve Küçük, 2017; Ayhan ve Kana, 2019; Başoğulu, 2022; Geçgel ve Beler, 2021; Geçgel ve Şenol, 2021; Geçgel ve Şimşek, 2021; Gürsoy ve Bayram, 2022; Kana ve Güzel, 2020; Kana, Özekinci, Kızıldağ ve Uzan, 2017; Uzan ve Kana, 2018; Özyalçın ve Kana, 2020; Taşkın, 2023 Türkben ve Alptekin,

2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında, yurt dışındaki üniversitelerdeki hem öğretim elemanlarının hem de öğrencilerin görüşlerini, ihtiyaçlarını ve karşılaştıkları sorunları birlikte ele alan çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu çalışmayla, yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde yurt dışında üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının bireysel deneyimlerinin öğretim sürecine etkisi ile öğrencilerin öğrenme süreçlerine dair algı ve deneyimlerinin de ortaya konulması amaçlanmıştır.

Bu yönüyle çalışma, Belgrad'daki Türkçe öğrenen öğrencilerin kişisel hikâyeleri üzerinden, YDTÖ alanına niteliksel bir katkı sunmayı hedeflemektedir. Böylece, mevcut sorunların tespit edilmesi ve çözüm önerilerinin sunulması yoluyla Türkçe öğretim süreçlerinin niteliğine katkı sağlanması hedeflenmektedir.

1.1. Problem Durumu

Yabancı dil öğretimi, küreselleşmenin etkisiyle günümüzde hem bireysel hem de toplumsal düzeyde önem kazanmış, uluslararası iletişimin temel bileşenlerinden biri hâline gelmiştir. Bu bağlamda, dil öğretimi süreci; pedagojik yaklaşımlar, öğretim materyalleri ve kurumsal yapılar aracılığıyla şekillenmektedir. Tarihsel süreç içinde dil öğretiminde çeşitli yöntemler geliştirilmiş; dilbilgisi-çeviri yöntemi, doğrudan yöntem, işitsel-dilsel yöntem, iletişimsel yaklaşım ve görev temelli öğretim gibi modeller uygulanmıştır. Bu yöntemlerin her biri, farklı dönemlerin eğitim felsefeleri ve teknolojik olanaklarıyla şekillenmiş; öğrencilerin dili anlamlı bir bağlamda öğrenmesini amaçlayan iletişimsel yaklaşım günümüzde öne çıkan bir model olmuştur (Richards ve Rodgers, 2014; Canale ve Swain, 1980).Öğretim sürecinde kullanılan materyaller ise basılı kaynaklardan dijital içeriklere, otantik metinlerden görsel-işitsel araçlara kadar geniş bir yelpazeye sahiptir. Özellikle otantik materyallerin kullanımı, öğrencilerin hedef dili gerçek kullanım bağlamında öğrenmelerine olanak tanımaktadır (Gilmore, 2007). Bunun yanı sıra, dijital çağın gereklilikleri doğrultusunda çevrim içi öğrenme platformları, mobil uygulamalar ve etkileşimli dijital içerikler, dil öğrenen bireylerin sürece aktif olarak katılımını artırmaktadır (Ellis, 2003).

Yabancı dil öğretimi yalnızca sınıf içi etkinliklerle sınırlı olmayıp, ulusal ve uluslararası kurumlar tarafından desteklenmektedir. UNESCO, Avrupa Konseyi ve OECD

gibi yapılar; dil politikalarının oluşturulmasında ve uygulanmasında etkin rol oynamakta; Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) gibi standartlar, öğretim süreçlerinin yapılandırılmasında önemli bir referans sunmaktadır (Council of Europe, 2020). Bununla birlikte, çeşitli ülkeler kendi kültürel-dilsel politikaları doğrultusunda Yunus Emre Enstitüsü, Goethe-Institut, British Council ve Confucius Institute gibi ulusal dil enstitüleri aracılığıyla yabancı dil öğretimini uluslararası düzeyde desteklemektedir. Tüm bu bileşenler, yabancı dil öğretiminin yalnızca dilsel becerilerin kazandırılmasından ibaret olmayan; kültürel, pedagojik ve politik bir bütünlük içerisinde değerlendirilmesi gereken çok boyutlu bir alan olduğunu ortaya koymaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, Belgrad Üniversitesi'nde Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçeyi neden seçtikleri, öğrenme sürecinde karşılaştıkları kolaylıklar ve zorluklar, etkili bulunan öğretim yöntemleri ve öğretim sürecine dair beklentileri ile öğretmenlerin deneyim, gözlem ve görüşlerini ortaya koymaktır. Bu bağlamda, öğretim sürecine ilişkin mevcut durum değerlendirilmiş ve sürecin daha verimli hale getirilmesine yönelik çıkarımlar yapılmıştır.

Bu araştırma, Belgrad Üniversitesi Filoloji Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde yürütülen yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecine yönelik olarak öğrencilerin ve öğretmenlerin deneyimlerinin derinlemesine incelenmesini amaçlamaktadır. Çalışma, nitel araştırma desenine göre yapılandırılmış olup, anlatı araştırması (narrative research) yöntemi benimsenmiştir. Nitel araştırmalar bireylerin deneyimlerini anlamlandırmak ve olaylara ilişkin kişisel anlamlarını ortaya koymak için tercih edilmektedir (Creswell, 2012). Bu bağlamda anlatı araştırması, bireylerin yaşam öykülerine, deneyimlerine ve bakış açılarına odaklanan bir yöntem olarak kullanılmıştır.

1.3. Araştırma Soruları

Araştırmanın amacı doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe öğrenmeye başlamanızda hangi nedenler etkili olmuştur?
2. Türkçe öğrenme sürecini ne ölçüde kolay veya zor buluyorsunuz?

3. Türkçe öğretiminde kullanılan yöntemler ve yaklaşımlar hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Hangilerini daha faydalı buluyorsunuz?
4. Türkçe öğretiminde geliştirilmesini ya da farklılaştırılmasını istediğiniz yönler nelerdir?
5. Türkçe öğrenmek size günlük yaşam, eğitim veya kişisel gelişim açısından hangi konularda katkı sağlamaktadır?
6. Türkçe öğrenmeyi başkalarına önerir misiniz? Neden?

Öğretmenlere yöneltilen sorular ise şunlardır:
1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken en sık kullandığınız yöntemler nelerdir?
2. Öğrencilerinizin Türkçe öğreniminde en çok zorlandıkları alanlar hangileridir?
3. Türkçe öğretiminde kullanılan materyallerin yeterliliği hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
4. Öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını artırmak için hangi stratejilere başvuruyorsunuz?
5. Sınıf içi uygulamalarda hangi tekniklerin daha etkili olduğunu gözlemliyorsunuz?

1.4. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (YDTÖ) alanında Balkan coğrafyasına yönelik sınırlı sayıdaki çalışmalara önemli bir katkı sunmaktadır. Belgrad Üniversitesi Filoloji Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Sırbistan'da Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği köklü kurumlardan biridir. Bu kurumda öğrenim gören öğrenciler ile Türkçe öğretimini yürüten öğretmenlerin deneyim ve görüşlerinin nitel verilere dayalı olarak sistematik biçimde incelenmesi, bölgedeki Türkçe öğretimi uygulamalarının mevcut durumunu kapsamlı bir şekilde ortaya koyması bakımından büyük önem taşımaktadır.

Araştırmanın en önemli yönlerinden biri, öğrenci ve öğretmen görüşlerini birlikte ele almasıdır. Böylece öğretim sürecine ilişkin beklentiler, güçlükler, ihtiyaçlar ve başarılı uygulamalar çok boyutlu olarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin Türkçe öğrenme motivasyonları, karşılaştıkları dilsel ve pedagojik sorunlar ile ders materyallerine ilişkin deneyimleri; öğretmenlerin ise sınıf içi uygulamalar, ölçme-değerlendirme pratikleri,

materyal kullanımı ve öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri, çalışmanın özgün niteliğini güçlendirmektedir.

Bu çalışma ayrıca, tematik analiz yöntemi kullanılarak elde edilen verilerin sistematik biçimde kodlanması ve temalar hâlinde sunulması yönüyle de literatüre metodolojik katkı sağlamaktadır. Balkanlar'da Türkçenin öğretimine ilişkin mevcut çalışmalar genellikle nicel veri ağırlıklı veya kuramsal içerikli olup, öğrenci–öğretmen deneyimlerini bütüncül biçimde ele alan nitel araştırmalar sınırlıdır. Bu açıdan araştırma, sahadan elde edilmiş özgün bulgulara dayanarak bölgedeki Türkçe öğretimi politikalarının geliştirilmesine, öğretim yöntem ve materyallerinin iyileştirilmesine, öğretmen eğitimine ve öğrenci ihtiyaçlarının daha doğru belirlenmesine yönelik somut öneriler sunmaktadır.

Sonuç olarak, bu araştırma hem Balkanlar'da Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine dair güncel bir tablo sunması hem de öğrenen-öğreten merkezli nitel bulgular üretmesi bakımından YDTÖ alanındaki bilgi birikimini genişleten, uygulanabilir öneriler geliştiren ve literatürdeki boşluğu dolduran önemli bir çalışmadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, belirli bir örneklem grubunun deneyim ve görüşlerine dayandığı için bazı sınırlılıklara sahiptir. Öncelikle çalışma, yalnızca Belgrad Üniversitesi Filoloji Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü'nde öğrenim gören 40 öğrenci ve bu bölümde görev yapan 3 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla araştırma sonuçları, Sırbistan'daki tüm Türkçe öğrenen öğrencilere veya diğer üniversitelere genellenemez. Bulgular, yalnızca çalışmanın yürütüldüğü bağlamın özellikleri çerçevesinde değerlendirilebilir.

Araştırma nitel bir desenle ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veri topladığı için, veriler katılımcıların kendi ifadelerine dayanmaktadır. Görüşme yönteminin doğası gereği, katılımcıların sorulara verdikleri yanıtlar kişisel algı, yorum ve deneyimlerinden etkilenmiştir. Bu durum, verilerin subjektif nitelik taşımasına yol açabilecek bir diğer sınırlılığı oluşturmaktadır. Ayrıca görüşmelerin süresi, katılımcıların cevap verme istekliliği ve ifade becerileri, elde edilen veri çeşitliliğini belirleyen önemli faktörlerdir. Çalışmanın

bir diğer sınırlılığı, verilerin belirli bir dönem içerisinde toplanmış olmasıdır. Öğretim programı, öğretim kadrosu, materyaller veya kurum içi uygulamalarda zaman içinde meydana gelebilecek değişiklikler, araştırma bulgularını doğrudan etkileyebilir. Bu nedenle araştırma sonuçları, verilerin toplandığı dönem bağlamında geçerlidir. Araştırmada kullanılan tematik analiz yöntemi ayrıntılı ve sistematik bir yaklaşım sunmakla birlikte, araştırmacının yorumlayıcı rolü analiz sürecinin doğal bir unsurudur. Kodlama ve tema oluşturma aşamalarında araştırmacının deneyimi ve bakış açısı, verilerin yorumlanmasında belirli ölçüde etkili olmuştur.

1.6. Araştırmanın Bağlamı

Belgrad Üniversitesi Filoloji Fakültesi, Balkanlar'daki en köklü ve saygın filoloji fakülteleri arasında yer almakta olup, dil bilimi, edebiyat ve kültür araştırmaları alanlarında ulusal ve uluslararası düzeyde önemli bir konuma sahiptir. Fakülte, çok dillilik temelli lisans ve lisansüstü programları, disiplinlerarası araştırma merkezleri, özgün bilimsel yayınları ve alanında yetkin akademik kadrosuyla yalnızca Sırbistan'da değil, Güneydoğu Avrupa genelinde de önde gelen bir yükseköğretim kurumu olarak tanınmaktadır.

Filoloji eğitimi Belgrad'da ilk olarak 1808 yılında kurulan Yüksek Okul bünyesinde başlamıştır. 1873 yılında felsefe bölümü içinde dil ve edebiyat alanlarına yönelim başlamış, 1960 yılında ise Filoloji Fakültesi bağımsız bir akademik birim olarak yapılandırılmıştır (University of Belgrade, 2024). Fakülte, kuruluşundan itibaren çok dilli ve çok kültürlü bir anlayışı temel almış, zamanla bünyesine Avrupa, Asya ve Orta Doğu dillerini de katarak kapsamını genişletmiştir.

Fakülte, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeylerinde geniş bir program yelpazesi sunmaktadır. Lisans düzeyinde "Language, Literature, Culture" başlığı altında 24 farklı modülde eğitim verilmektedir. Bu programlar İngilizce, Sırpça, Almanca, Fransızca, İtalyanca, Rusça gibi pek çok dilde sürdürülmektedir (University of Belgrade, 2024b). Yüksek lisans düzeyinde aynı başlık altında 11 modül sunulmakta; ayrıca Kütüphanecilik ve Bilgi Bilimi, Sırpçayı Yabancı Dil Olarak Öğretme, Karşılaştırmalı Edebiyat ve Çeviri çalışmaları gibi özel alanlarda uzmanlaşma imkanı sağlanmaktadır (University of Belgrade,

2024c). Doktora programları ise üç yıllık bir süreci kapsamakta ve beş farklı alanda sunulmaktadır.

1.6.1. Belgrad Üniversitesi Filoloji Fakültesi Türkoloji ve Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

Belgrad Üniversitesi'nde Türkoloji çalışmaları, 1926 yılında Doğu Dilleri Bölümü bünyesinde başlatılmış ve bu yönüyle Balkanlar'da Türk dili ve edebiyatı alanında akademik eğitim veren ilk kurumsal yapı olmuştur (Yalap, 2015). Bu gelişmede, Türkiye'de akademik eğitim almış olan Dr. Fehim Bajraktarević'in katkıları özellikle dikkat çekicidir. Söz konusu alandaki ilgi ve ihtiyaçların artmasına paralel olarak, 1960 yılında Türk Dili ve Edebiyatı birimi, Doğu Dilleri Bölümü'nden ayrılarak müstakil bir akademik yapı haline getirilmiştir. Böylece lisans, yüksek lisans ve doktora düzeylerinde sistemli ve uzmanlaşmış bir Türkoloji eğitiminin kurumsal temelleri atılmıştır.

Fakültede otuzdan fazla dil ve edebiyat bölümü faaliyet göstermektedir. Slav Dilleri (Rusça, Lehçe, Slovakça, Çekçe), Roman Dilleri (Fransızca, İtalyanca, Rumence), Cermen Dilleri (Almanca, İngilizce, Felemenkçe), İber Dilleri (İspanyolca, Portekizce, Katalanca), Macarca, Arapça, Türkçe, Farsça, Çince ve Japonca gibi geniş bir yelpazede dil ve kültür eğitimi verilmektedir (University of Belgrade, 2024). Özellikle Slavistik ve Sırp Dili çalışmaları fakültenin tarihsel uzmanlık alanları arasında yer almakta; Sırp dili bölümü 1845'e kadar uzanan köklü bir geleneğe sahiptir. Ayrıca Doğu Dilleri, Kütüphanecilik, Genel Dilbilim, Karşılaştırmalı Edebiyat ve Çeviri Bilimi gibi bölümler de önemli bilimsel çalışmalar üretmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM
KURAMSAL ÇERÇEVE / ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

Belgrad Üniversitesi Filoloji Fakültesi, yükseköğrenim geleneğini 1873 yılında kurulan Lyceum'a dayandırmakta olup, bu köklü mirası günümüze kadar taşıyan bir akademik kuruluştur (Belgrade University Faculty of Philology, t.y.). 1960 yılından itibaren filolojik disiplinleri sistemli biçimde geliştirmeye odaklanan Fakülte, bu alanlarda uzmanlaşarak bağımsız bir yapı kazanmış ve eğitim-öğretim faaliyetlerini sürekli olarak çeşitlendirmiştir. Fakülte, Bologna süreci ilkelerini benimseyerek çağdaş eğitimin gereksinimlerine uygun bir müfredat yapısı oluşturmuştur. Bu kapsamda sunulan esnek ders programları, geniş ders çeşitliliği ve Avrupa Birliği programları çerçevesinde gerçekleştirilen öğrenci-öğretim elemanı değişim faaliyetleri, Fakülte'nin uluslararasılaşma hedeflerine verdiği önemi ortaya koymaktadır. Ayrıca çevrim içi öğrenme uygulamalarıyla desteklenen ders içerikleri, öğrenci merkezli ve yenilikçi bir öğrenme ortamı sunmaktadır (Belgrade University Faculty of Philology, t.y.). Akademik yıl boyunca öğrenciler, teorik derslerin yanı sıra etkileşimli dersler, uygulamalı çalışmalar, seminerler ve sınavlarla çok boyutlu bir öğrenme sürecine dahil olmaktadır. Bununla birlikte öğrenciler, Öğrenci Parlamentosu ve Öğrenci Derneği gibi çeşitli öğrenci topluluklarında etkin roller üstlenebilmekte, aynı zamanda Öğrenci Dekan Yardımcılığı birimi aracılığıyla Fakülte yönetimiyle doğrudan iletişim kurma imkânı bulmaktadır (Belgrade University Faculty of Philology, t.y.).

Fakülte, bireyselleştirilmiş akademik yönlendirme anlayışını benimsemekte olup, bu yaklaşımı Ortak Katalog ile Sırbistan Sanal Kütüphanesi'ne entegre edilmiş zengin kütüphane olanaklarıyla desteklemektedir. Filoloji Fakültesi kütüphanesi, öğrencilerin ve araştırmacıların bilimsel kaynaklara hızlı erişimini sağlarken; Belgrad Şehir Kütüphanesi, Svetozar Marković Üniversite Kütüphanesi, Sırp Bilim ve Sanat Akademisi Kütüphanesi ile Sırbistan Ulusal Kütüphanesi gibi prestijli kurumlara olan fiziksel yakınlığı da bilimsel faaliyetlere katkı sunmaktadır (Belgrade University Faculty of Philology, t.y.). Fakülte, bilimsel yayıncılık alanında da uzun bir geçmişe sahiptir. Fakülte bünyesinde yayımlanan süreli yayınlar arasında Južnoslovenski filolog (Güney Slav Filologu, 1913), Prilozi za književnost, jezik, istoriju i folklor (Edebiyat, Dil, Tarih ve Folklora Katkılar, 1921), Filološki pregled (Filoloji Dergisi), Italica Belgradensia, Živi jezici (Modern Diller), Srpski

jezik (Sırp Dili), Slavistika (Slavistik Çalışmalar), Philologia, Godišnjak Katedre za srpsku književnost (Sırp Edebiyatı Anabilim Dalı Yıllığı) ve BELLS gibi akademik dergiler yer almaktadır. Ayrıca, Fakülte öğretim üyeleri tarafından kaleme alınan çok sayıda monografi, fakültenin bilimsel üretkenliğinin önemli bir göstergesi olarak dikkat çekmektedir (Belgrade University Faculty of Philology, t.y.).

Filoloji Fakültesi, öğrencilerin bireysel akademik ve mesleki gelişimlerini en üst düzeyde desteklemeyi temel amaç olarak benimsemektedir. Bu doğrultuda, tüm öğrencilere açık ve ücretsiz erişim sağlayan Dijital Kütüphane uygulaması sürekli olarak güncellenmekte ve zenginleştirilmektedir. Fakülte, bilimi, kültürü ve eğitimi toplumun ortak bir değeri ve karşılıklı bir ihtiyaç olarak görerek, öğrencilerin akademik başarılarına bütüncül bir anlayışla katkı sunmayı sürdürmektedir (Belgrade University Faculty of Philology, t.y.).

2.1. Dil Öğretim Yöntemleri

Dil öğretimi alanında, özellikle Türkçe öğretiminde, her birey veya kurumun kendine özgü bir yaklaşım biçimi geliştirdiği kabul edilmektedir (Yılmaz, 2021). Bu yaklaşım, öğretim sürecine dair temel soruların yanıtlanmasında ve yöntemlerin şekillendirilmesinde belirleyici bir rol oynar. Akademik bağlamda çalışan eğitimcilerin, disiplinler arası bilgi ve deneyimlerini sorgulamaları, öğretim süreçlerinin etkinliğini artırmak açısından önem taşımaktadır. Her bilim insanının özgün ilgi alanları ve derinleştiği konuların farklılığı, dil öğretimine ilişkin yaklaşımların çeşitlenmesine neden olmaktadır (Erdoğan, 2019). Kendi deneyimlerime dayanarak ifade etmek gerekirse; Sırbistan'dan yaşayan bir öğrenci ile yaşadığım öğretim sürecinde, öğrencinin İngilizce bilmemesi nedeniyle iletişimde yaşanan güçlükler, teorik bilgiler ile uygulama arasındaki uçurumu net bir şekilde ortaya koymuştur. Bu tür pratik deneyimler, dil öğretiminde sadece teorik bilgi aktarımının yeterli olmadığını, deneyim temelli bilgi ve esnek yaklaşımın gerekliliğini vurgulamaktadır (Brown, 2007).

Deneyim, öğretim süreçlerinin etkinliğini artıran en önemli bileşenlerden biridir. Bu bağlamda, bir romandan aktarılan metaforik anlatım dikkat çekicidir: Ormanda kaybolan genç bir bireyin, yıllardır aynı ormanda kaybolmuş yaşlı bir kişiyle karşılaşması, deneyimle edinilen bilgi birikiminin değerini sembolize etmektedir (Yılmaz, 2021).

Dil öğretiminde de karşılaşılan sorunların ve çözüm yollarının ancak deneyim yoluyla kavranabileceği açıktır. Dil öğretiminde karşılaşılan temel sorunlar, öğrencilerin dil becerilerinin gelişim süreçlerinin doğal akışına uygun şekilde izlenmemesi, öğrencinin ihtiyaçlarının, öğrenme ortamının ve bağlamın göz ardı edilmesi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Türkçenin özgün yapısı ve akışının göz önünde bulundurulmaması, öğrenme süreçlerinde ciddi aksamalara yol açmaktadır. Dil, bireylerden bağımsız, kendi dinamikleri ve sistematik yapısıyla var olan bir gerçekliktir (Erdoğan, 2019). Bu gerçeklik, dilin yeni kelime ve yapıları bünyesine nasıl katacağı veya reddedeceği konusunda kesin kurallara sahiptir. Örneğin, Türkçedeki tek heceli kelimelerin aldığı eklerde görülen farklılıklar, dilin yapısal mantığının somut örneklerindendir (Yılmaz, 2021). Bu noktada, dil öğretiminde ihtiyaç, ortam ve bağlam kavramları öncelikli belirleyiciler olarak ele alınmalıdır (Brown, 2007). Öğrencilerin iletişimsel ve bilişsel ihtiyaçlarına göre en sık kullanılan kelimeler ve yapılar değişkenlik gösterebilir. Örneğin, havaalanı bağlamında sıkça kullanılan terminoloji, söz konusu ortamda eğitim alan öğrenciler için elzem olabilirken, farklı bağlamlarda bu terminoloji gereksiz kalabilir.

Öğrencilerin öğrenme süreçlerinde sergiledikleri özgün dil kullanımları, dilin öğrenilme biçimi hakkında önemli bilgiler sunmaktadır. Örneğin, İngilizce bilmeyen bir öğrencinin Türkçe kelimelere İngilizce kökenli ekler ekleyerek oluşturduğu özgün yazım biçimi, öğrencinin dilin sistematik yapılarını kavradığını ve kendi bağlamında yeni anlamlar inşa ettiğini göstermektedir. Bu tür örnekler, öğretim yöntemlerinin geliştirilmesinde yol gösterici niteliktedir.

Biçim, anlam ve kullanım olmak üzere üç boyutlu bir yaklaşım benimsenmeli; öğretim süreçleri bu bütünsellik içinde planlanmalıdır. Bu yaklaşım yalnızca Türkçeye özgü değil, aynı zamanda yabancı dil öğretiminde de (örneğin İngilizce) sıklıkla başvurulan bir modeldir. Biçimsel öğeler, geleneksel dil bilgisi öğretiminin odak noktasıdır. Örneğin "-malı/-meli" gereklilik eki, fiil köküne eklenerek kişi ekiyle birlikte çekimlenir: "okumalıyım", "gitmelisin" vb. Ayrıca olumsuz ve soru biçimleri de bu yapıya uygun biçimde üretilir: "okumamalıyım", "gitmeli miyim?" gibi. Bu yapıların doğru biçimde öğrenilmesi elbette gereklidir; ancak öğretim süreci yalnızca biçimsel açıklamalarla sınırlı kalmamalıdır. Anlam boyutu, biçim birimlerinin cümleye kattığı işlevsel anlamları kapsamaktadır. Örneğin "-malı/-meli" eki, gereklilik, öneri, zorunluluk, tahmin veya

kararsızlık gibi çeşitli anlamları ifade eder: “Ders çalışmalısın” (öneri), “O şimdi okulda olmalı” (tahmin), “Gitmeli miyim?” (kararsızlık) vb. Bu bağlamda, biçim birimlerinin çok anlamlı yapısı öğrencilere bağlam içerisinde açıklanmalıdır.

Kullanım boyutu ise öğrenilen yapının, bağlamsal ve toplumsal uygunluk çerçevesinde doğru şekilde kullanılmasını ifade eder. Öğrencinin biçim ve anlam bilgisine sahip olması, bu yapıyı iletişimsel olarak doğru bağlamda kullanacağı anlamına gelmemektedir. Bu nedenle öğretim süreci, biçim ve anlamın ötesine geçerek, öğrencilerin dili gerçek yaşam bağlamlarında uygun biçimde kullanma becerilerini de geliştirmeyi hedeflemelidir. Dil bilgisi öğretimi biçim, anlam ve kullanım bileşenlerinin bir bütün olarak ele alındığı; ölçme ve değerlendirme süreçlerinde ise öğretim hedeflerine uygun araçların kullanıldığı bütüncül bir yaklaşımla sürdürülmelidir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, anadile dayalı bakış açısının ötesine geçen özgün yöntem ve kuramsal modellerin geliştirilmesi gereklidir. Bu doğrultuda yürütülen uygulamalar, özellikle geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların dil ediniminde ana-dil transferine dayalı hatalı yaklaşımları gözler önüne sermiştir. Öğreticilerin materyal tasarımı ve uyarlama sürecine doğrudan katılımı, öğretimin etkililiği açısından kritiktir. Hazır materyale bütünüyle bağımlı kalmak, bireysel farklılıkları göz ardı ederek öğretici yeterliklerini sınırlayabilmektedir (Erdoğan, 2019). Bu nedenle öğreticiler, sınıfın özgül gereksinimlerine yönelik özgün etkinlikler üretirken temel ilkeleri Brown’un (2019) “Teaching by Principles” eserinde ayrıntılı biçimde açıklanan tasarım ölçütleriyle desteklemelidir. Bu süreçte gözlem–değerlendirme döngüsünü merkeze alan stratejiler, öğreticilerin etkinlik repertuarını zenginleştirir (Richards ve Rodgers, 2014). Öğrenme kuramlarının pedagojik uygulamalarla bütünleştirilmesi, “Nasıl öğreniyorum ve sana nasıl öğretebilirim?” sorularını odağa alarak öğretim döngüsünü işlevsel kılar (Ellis, 2015; Lightbown ve Spada, 2013) Dil becerilerinin alt-bileşenleri yapı-işlev bütünlüğüyle tanımlanmalı (Celce-Murcia ve Larsen-Freeman, 1999) ve edebî metinler, biçimsel-anlamsal boyutları bağlam içinde kavratacak biçimde seçilmelidir.

Dil öğretiminde anadilinden yararlanma konusu hassas bir yaklaşımla ele alınmalıdır. Temel iletişim becerilerinin öğretiminde beden dili, fiziksel tepkiler ve canlandırmalar kullanılarak bağlam desteklenmeli, öğrencinin anlamadığı ifadelerin yerine bağlam yoluyla

kavrayış sağlanmalıdır. Lazaraton'un sınıf içi mikro-analitik incelemeleri, öğretmen jest ve mimiklerinin özellikle kelime açıklamalarında anlam müzakere sürecini belirgin biçimde kolaylaştırdığını göstermektedir. Bu süreçte yer değiştirme ve rol değiştirme gibi sistematik yöntemlerin uygulanması önem taşımaktadır. Nation ve Macalister (2010) de rol oynama etkinliklerinin üretken becerileri pekiştirerek hedef dilde akıcılığı artırdığını ve müfredat tasarımında temel görev türleri arasında yer alması gerektiğini vurgular. Anadil kullanımı tamamen dışlanmamalı; ihtiyaç ve acil durumlarda sınırlı biçimde destekleyici olarak kullanılabilir. Cook'un (2001) sınıf temelli incelemesi, soyut kavramların açıklanmasında stratejik L1 desteğinin bilişsel yükü azalttığını ve anlama derinliğini artırdığını göstermektedir.

Buna ek olarak Macaro (2009), kod değiştirmenin "optimal" bir eşiği olduğunu ileri sürerek hedef dil maruziyetinin dengeli bir L1 entegrasyonuyla daha sürdürülebilir hâle geldiğini savunur. Temel hedef yine de hedef dilin içinde biçimlenerek öğrenmektir (Kim, 2022).

YDTÖ sürecinde esas olan, öğretmenlerin sınıf ortamında hangi yöntemi veya hangi yöntemin belirli özelliklerini hangi tekniklerle uyguladıklarıdır. Öğretmenlerin, ellerindeki hazır materyal setini olduğu gibi uygulayıp uygulamadıkları ya da kendi özgün öğretim yaklaşımlarını geliştirmeleri, öğrenci başarı düzeyini doğrudan etkileyen temel değişkenlerdendir. Materyallerin sistematik entegrasyonu, öğrencilerin dil yapılandırma süreçlerine rehberlik ederek içselleştirmeyi kolaylaştırır.

Öğrenme stilleri araştırmaları, öğrencilerin bilgiyi nasıl edindiklerine dair önemli bulgular sunar. Howard Gardner'ın çoklu zekâ kuramına göre bazı bireyler sözel, bazıları görsel, bazıları da öyküleyici tarzla daha etkin öğrenirken (Gardner, 1983), bu farklılıklar YDTÖ'de ders tasarımında göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmenler, "Sen nasıl öğreniyorsun?" sorusunu öğrencilerine yönelterek hem öğrenme stillerini hem de bireysel güçlü ve zayıf yönleri keşfedebilir (Brown, 2007). Bu tür bireyselleştirilmiş yaklaşımlar hem öğrenci motivasyonunu yükseltir hem de öğrenme sürecinin verimliliğini artırır. Öğretim teorileri cephesinde, Bloom'un tam öğrenme modeli (Bloom, 1968) ile bilişsel öğrenme modelleri, davranışçı ve bilişsel ekoller YDTÖ'de yöntem seçiminde rehberlik eder. Bloom (1968), öğrenenin belli bir yeterlilik düzeyini yakalayabilmesi için uygun öğretim süresi ve destekleyici geribildirim stratejilerinin önemine vurgu yaparken; bilişsel yaklaşımlar,

bilginin zihinde nasıl yapılandırıldığını açıklayarak ders içeriğinin sunumuna ışık tutar (Piaget, 1973). Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretiminde en etkili uygulamalar, kuramsal yöntem ve tekniklerin yanı sıra öğretmen deneyimleri, materyal entegrasyonu ve öğrencilerin öğrenme stillerinin kesişim noktasında şekillenir. Öğretmenlerin kendi yöntemsel yaklaşımlarını yenilikçi bir biçimde geliştirmeleri, materyalleri bağlama uygun olarak kullanmaları ve öğrenme stillerine duyarlı bireysel farkındalıkları, etkili ve sürdürülebilir öğrenme sonuçları doğurmaktadır.

Dil öğretimindeki temel ilke, kullanılan dilin öğretilmesi gerektiğidir (Halliday, 1978; Canale ve Swain, 1980). Bu ilke, dil öğretiminde yalnızca teorik bakımdan doğru olan yapılar değil, aynı zamanda gerçek iletişimde sık kullanılan, "yaşayan" yapıların merkeze alınmasını gerektirir. Öğrencilerin doğal ortamlarda karşılaşabilecekleri yapıların öğretimi, onların hedef dile daha işlevsel ve etkin biçimde katılmalarını sağlar (Celce-Murcia ve Larsen-Freeman, 1999). Bu bağlamda, kullanılmayan ya da güncelliğini yitirmiş dilbilgisel yapıların öğretimi yerine, güncel ve iletişimde işlevsel olan yapılara öncelik verilmelidir (Hymes, 1972). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel amaç, karmaşık ve gösterişli cümleler kurmak değil; kavramları anlaşılabilir ve işlevsel biçimde aktarmaktır . Öğrencilerin dilsel yapıları anlaması, bu yapıların günlük yaşamda bir karşılığının olmasına bağlıdır. Bu nedenle verilen örneklerin öğrencinin gerçek yaşamıyla ilişkilendirilebilir olması büyük önem taşır. Örneğin geçmiş-zaman ekinin öğretimi sırasında "Ben beş yıl önce öğrenciydim" ya da "Ben dün hastaydım" gibi örnekler daha anlamlıdır (Göksel ve Kerslake, 2005). Ancak bağlamdan bağımsız, sıra dışı örnekler—örneğin "Ben dün arabaydım" öğrencide kafa karışıklığı yaratabilir. Dolayısıyla örneklerin hem yapı hem de anlam açısından gerçek yaşamla örtüşmesi gerekmektedir. Benzer biçimde, emir kipinin öğretiminde de öğrencinin hayatında karşılığı olan içerikler kullanılmalıdır. "Menemen yapımı" gibi günlük örnekler, "hamsili pilav" gibi kültürel olarak uzak veya karmaşık örneklere kıyasla daha anlaşılır olacaktır (Nation ve Macalister, 2010). Öğrencinin zihninde somut karşılığı bulunmayan örnekler, öğrenmeyi güçleştirir.

Dilbilgisi öğretiminde, temel kuralların önce öğretilmesi; istisnalara ise sınırlı biçimde yer verilmesi gerekir (Celce-Murcia ve Larsen-Freeman, 1999). Örneğin sayı sıfatlarından sonra gelen isimlerin çoğul eki almaması ("beş telefon" değil "beş telefonlar")

kuralı net biçimde verilmelidir. Hemen ardından "Yedi Meşaleciler" gibi bağlam-özel istisnaların sunulması ise ileri düzeyde ele alınmalıdır.

Öğretmenlerin sahip oldukları tüm bilgileri aynı anda aktarmaya çalışmaları öğrenmeyi olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle yapıların temel işlevleriyle başlanması, ardından sarmal biçimde genişletilmesi önerilir (Bruner, 1960). Örneğin "-ebil" yeterlilik ekinin önce izin bildirme ("gidebilirim") işlevi öğretildikten sonra, ilerleyen ünitelerde rica ("Bana yardım edebilir misin?") ya da ihtimal ("Bu iş bitebilir") anlamları ele alınmalıdır (Göksel ve Kerslake, 2005). Öğretmenlerin, kendi yabancı dil öğrenme deneyimlerini hatırlayarak (Borg, 2003) öğrencilere empatiyle yaklaşmaları, öğretim sürecini daha verimli kılacaktır. Nitekim çoğu birey yabancı dil öğrenirken her yapıyı aynı anda kavrayamaz; dolayısıyla öğrencilerin de benzer şekilde süreç içine yayılan bir öğrenmeye ihtiyaç duyduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca, hazırlanan dil bilgisi etkinliklerinin yalnızca bir beceriye yönelik olmaması, mümkünse birden fazla dil becerisine hitap etmesi önerilmektedir. Örneğin, gramer odaklı bir etkinlik aynı zamanda öğrencinin konuşma, yazma ya da dinleme yetisini geliştirebilir; bu yaklaşım bütünleşik dil öğretimini destekler.

Son olarak, "tam öğrenme" ilkesi göz ardı edilmemelidir (Bloom, 1976). Öğrencilerin yeni bir yapıyı öğrenmeden önce gerekli ön bilgilerle donatılmış olmaları şarttır (Ausubel, 1968). Örneğin, dolaylı anlatım yapılarının öğretilebilmesi için öncelikle adlaştırma yapısının öğrenilmiş olması gerekir. "Annem eve erken gel dedi" cümlesinin "Annem eve erken gelmemi söyledi" biçiminde dönüştürülebilmesi, ancak bu tür ön öğrenmelerin gerçekleşmiş olmasıyla mümkündür (Göksel ve Kerslake, 2005). Bu da dil öğretiminin, temelleri sağlam atılmış bir sistematik içerisinde ilerlemesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Bruner, 1960).

2.2. Yabancı Dil – İkinci Dil Kuramları

Yabancı dil, bireyin ana dili dışında sonradan öğrendiği, genellikle eğitim ortamında edinilen ve farklı bir toplumun iletişim aracını temsil eden dil olarak tanımlanır (Richards ve Schmidt, 2010). Yabancı dil öğrenimi, yalnızca dilsel yapıların aktarımıyla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda bireyin bilişsel, toplumsal ve kültürel bağlamlarda yeni bir dilsel sistemle etkileşime girmesini de kapsar. Yabancı dil kavramı, dilin öğretildiği ve öğrenildiği

bağlamla doğrudan ilişkilidir. Bu kavramın tanımlanmasında dilin toplum içindeki işlevi, yaygınlığı ve resmi statüsü gibi ölçütler belirleyici olmaktadır. Richards ve Schmidt (2010), yabancı dili şu üç temel ölçüt üzerinden tanımlamaktadır: (1) söz konusu dil, o ülkede halkın çoğunluğunun ana dili değildir; (2) eğitim sistemi içinde resmi öğretim dili olarak kullanılmaz; (3) yönetim, medya ve günlük iletişimde yaygın değildir. Bu ölçütler dikkate alındığında, Türkçenin Türkiye dışındaki öğretim bağlamlarında açık biçimde "yabancı dil" statüsünde olduğu görülmektedir. Örneğin Sırbistan, Polonya, Kazakistan ya da Japonya gibi ülkelerde Türkçenin ne yönetim dili ne de halkın ana dili olması, bu sınıflandırmayı desteklemektedir. Buna karşın, aynı ölçütlerin Türkiye bağlamına uygulanması kavramsal bir tutarsızlık yaratmaktadır.

Türkçe, Türkiye'de hem halkın büyük çoğunluğunun ana dili hem eğitim ve öğretim dili hem de resmi yazışma ve medya dilidir. Dolayısıyla Türkiye'de Türkçenin yabancı dil olarak sınıflandırılması bilimsel açıdan geçerli değildir. Bu tür bir yaklaşım, yalnızca pedagojik düzeyde –örneğin göçmen ya da yabancı uyruklu bireylerin Türkçe öğrenimi bağlamında– anlamlı olabilir. Bu noktada, Türkçenin hangi bağlamlarda ve ne tür öğrenici profilleriyle karşılaştığı sorusu önem kazanmaktadır. Dünya dilleri arasında işlevsel konumu açısından Türkçenin yeri de dikkatle değerlendirilmelidir. İngilizce'nin küresel dolaşımdaki konumunu açıklamak için geliştirilmiş olan ve dilsel çoğulluğu modelleyen Kachru'nun (1985) "Three Circles of English" modeli bu değerlendirmeye ışık tutabilecek kuramsal bir çerçeve sunar. Bu modele göre dünya dilleri üç dairede sınıflandırılır:

- İç Daire (Inner Circle): Dilin ana dil olarak konuşulduğu ve doğal ortamda edinildiği bağlamları kapsar. Örneğin ABD, İngiltere ve Avustralya gibi ülkelerde İngilizce bu statüye sahiptir.
- Dış Daire (Outer Circle): Dilin sömürgecilik sonrası dönemde resmi statü kazandığı, ancak halkın büyük çoğunluğu tarafından ikinci dil olarak öğrenildiği bağlamları ifade eder. Hindistan, Nijerya ve Singapur buna örnek verilebilir.
- Genişleyen Daire (Expanding Circle): Dilin resmi statüye sahip olmamakla birlikte yabancı dil olarak öğretildiği ve uluslararası iletişimde kullanıldığı bağlamları kapsar. Bu dairede Japonya, Çin, Almanya gibi ülkeler yer alır.

Türkçe, bu model temelinde ele alındığında, henüz iç ya da dış dairede yer almamakta; daha çok "Genişleyen Daire" içinde sınıflandırılabilecek bir dil konumundadır. Türkçenin bu çerçevede değerlendirilebilmesi, onun küresel öğretim politikaları içinde nasıl konumlandırıldığına, Türkoloji bölümlerinin yaygınlığına ve uluslararası öğrenci hareketliliğine bağlıdır. Son yıllarda Yunus Emre Enstitüsü, TİKA ve Türkiye Bursları gibi kurumların desteklediği projeler, Türkçenin genişleyen dairedeki etkinliğini artırmaya yöneliktir (YEE, 2023; TİKA, 2022). Buna karşın Türkçenin küresel dolaşımdaki işlevsel rolü hâlâ sınırlı olup, İngilizce, Fransızca veya İspanyolca gibi dünya dilleriyle kıyaslandığında daha çok bölgesel ölçekte etkili bir konumdadır. Türkçenin dünya dilleri arasındaki yerini belirlemede yalnızca dilsel değil, aynı zamanda sosyopolitik, ekonomik ve kültürel faktörlerin de göz önünde bulundurulması gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde izlenen stratejiler, sadece dil bilgisi temelli değil, aynı zamanda kültürel aktarım ve karşılıklı anlayış geliştirmeyi hedefleyen çok boyutlu bir yaklaşımı gerektirmektedir.

Yabancı dil ve ikinci dil kavramları arasındaki ayrım, yalnızca teorik düzeyde değil, öğretim uygulamalarında da önemli yansımaları olan bir konudur. Bu ayrım özellikle öğretici yeterliklerinin geliştirilmesinde belirleyici bir rol oynar. Ancak bu duyarlılık yalnızca öğreticilerin planlama ve uygulama becerilerinde gözetilmesi gereken bir husus olup, her bağlamda materyal üretiminde birebir uygulanması zorunlu değildir. Bununla birlikte, öğretimin gerçekleştiği bağlamın doğrudan hedef alındığı durumlarda, bu ayrımı dikkate almak materyal tasarımı açısından da önemli hale gelir. Nitekim bu fark, "Yedi İklim Türkçe Öğretim Seti" örneğinde somut olarak görülebilir. Bu set, Türkiye dışında Türkçe öğretimi amacıyla özel olarak hazırlanmıştır ve bu yönüyle Türkiye'de geliştirilen, örneğin Ankara Üniversitesi veya Galata Üniversitesi gibi kurumlar tarafından hazırlanan öğretim materyallerinden farklılıklar taşımaktadır. Söz konusu fark, özellikle metin hacmi, metnin bilişsel uyumluluğu, kültürel referanslar ve öğrenci üzerindeki bilişsel yük gibi açılardan belirgin biçimde ortaya çıkmaktadır. Yedi İklim Seti'nin Türkiye dışı bağlamda kullanılması için tasarlanmış olması, bağlam-temelli materyal geliştirmenin önemine işaret etmektedir.

Bu bağlamsal farklılıklar, yalnızca materyal seçimi ya da planlamada değil; sınıf içi uygulamalarda da göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin, Türkiye'deki Tömer merkezlerinde uygulanan geleneksel yaklaşımlarda, öğretici ve öğrencilere sınıf içinde

yalnızca Türkçe kullanmaları telkin edilmektedir. Bu uygulama, yoğun ders saatlerinin ve yaygın dil girdisinin bulunduğu bir bağlamda anlamlı olabilir. Ancak farklı ülkelerde, örneğin Bosna-Hersek'te haftada yalnızca 4 ila 6 saatlik ders sürelerinde, öğrencilerin Türkçeye maruziyetleri sınırlıdır. Üstelik bu sınıflar çoğu zaman yalnızca Boşnak öğrencilerden oluşmaktadır. Böyle bir bağlamda öğrencilerin ana dillerinin sınıf içi iletişim aracı olarak sınırlı ölçüde de olsa kullanılmasına olanak tanımak, öğretimin etkinliğini artırabilir. Özellikle yönlendirme, görev dağılımı, grup çalışması gibi belirli iletişim gerekliliklerinde, öğrencilerin ortak ana dillerinin sınıf içinde yer alması, öğretim sürecine destekleyici bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Benzer şekilde, öğrencilerin kültürel arka planlarının sınıf ortamına yansıtılması da önemli bir pedagojik strateji olabilir. Bosna-Hersek, İran, Hindistan, Arap ülkeleri ve Balkanlar gibi bölgelerde Türkçe ile çeşitli düzeylerde ortak söz varlığı ve kültürel yakınlıklar bulunmaktadır. Bu ortaklıklar, öğretim materyallerine entegre edilerek öğrencilerin anlama düzeylerini artırmak mümkündür. Ortak kültürel unsurların sınıfa taşınması, yalnızca ilgiyi artırmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını teşvik eder (Byram, 1997). Dolayısıyla, tek-dilli ve tek-uluslu sınıflarda, özellikle yabancı dil bağlamında Türkçe öğretiminde, Türkiye'deki öğretim uygulamalarından farklı içerikler ve yaklaşımlar sürece dâhil edilebilir. Bu farklılıklar yalnızca öğretim yöntemlerinde değil, ölçme-değerlendirme faaliyetlerinde de kendini gösterebilir. Örneğin, geri bildirim uygulamaları üzerine yapılan bazı meta-analiz çalışmaları, öğrenci tercihlerinin ikinci dil ve yabancı dil bağlamlarında farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır (Ellis, 2008). Türkiye'de Türkçe öğretiminde etkili olan bir geri bildirim biçimi, yabancı bir ülkede Türkçe öğrenen öğrenciler üzerinde aynı etkiyi yaratmayabilir. Dolayısıyla bağlamsal duyarlılık, sadece sınıf içi iletişim ya da materyal tasarımı değil, aynı zamanda değerlendirme süreçlerinin planlanmasında da belirleyici olabilir. Öğretici planlaması, sınıf içi uygulama, geri bildirim süreçleri ve kültürel içerik kullanımı gibi pek çok alanda yabancı dil ve ikinci dil bağlamları arasındaki ayrım, öğretim kalitesi açısından belirleyici rol oynamaktadır. Bu duyarlılığın gözetilmesi, yalnızca kuramsal bir tercih değil; aynı zamanda pratikte başarıyı etkileyen önemli bir faktördür.

Yabancı dil (foreign language) ve ikinci dil (L2) kavramlarının tanımlanması, çağdaş dil öğretimi kuramlarında önemli bir tartışma alanı oluşturmaktadır. İngilizce literatürde

"ikinci dil" kavramı, kimi zaman geniş anlamda kullanılmakta ve bireyin ana dilinden sonra edindiği tüm dilleri kapsayan bir üst kavram olarak değerlendirilmektedir (Ellis, 2008). Bu bağlamda, geniş anlamda ikinci dil, öğrenicinin yaşadığı toplumda konuşulup konuşulmadığına bakılmaksızın edinilen tüm dilleri içerebilirken; dar anlamda ise, öğrenilen dilin toplumsal yaşamda aktif olarak kullanıldığı bağlamlara işaret eder (Lightbown ve Spada, 2013).

Türkçe literatüründe ise bu kavramsallaştırmalar daha çok "yabancı dil" terimi çerçevesinde ele alınmakta ve bu terim sıklıkla tercih edilmektedir. Bu yaklaşım, özellikle öğretim ortamının hedef dilin doğal biçimde konuşulmadığı bir bağlam olması durumunda daha anlamlı ve işlevsel bir sınıflandırmaya olanak tanımaktadır. Her ne kadar İngilizce kaynaklarda ikinci dil kavramı zaman zaman şemsiye bir terim gibi kullanılsa da, akademik yayınlarda bu iki kavram arasındaki ayrım açık biçimde yapılmaktadır (Crystal, 1997; Kumaravadivelu, 2006).

Dil öğretiminin gerçekleştiği sosyolinguistik çevre, bu kavramların doğru biçimde kullanılmasını zorunlu kılmaktadır. Eğer hedef dil, öğretilen bağlamda gündelik yaşamın bir parçası değilse ve toplumsal iletişimde aktif olarak yer almıyorsa, bu tür öğretim faaliyetleri “yabancı dil öğretimi” olarak sınıflandırılmalıdır. Buna karşılık, öğrenici hedef dile doğal iletişim ortamında maruz kalıyor ve dil, toplumda yaygın biçimde kullanılıyorsa, bu durumda “ikinci dil” öğretimi söz konusudur (Richards ve Schmidt, 2010).

Dil öğretimi literatüründe "yabancı dil" ve "ikinci dil" kavramlarının kullanımı, yalnızca bağlamsal değil aynı zamanda çağrışımsal gerekçelere dayalı olarak da şekillenmektedir. Özellikle bazı araştırmacılar, “yabancı” teriminin öğrenen açısından olumsuz çağrışımlar yaratabileceğini ileri sürerek, pedagojik hassasiyet adına bu terimi tercih etmeme yönünde bir eğilim göstermektedirler. Bu doğrultuda, “ikinci dil” terimi kimi zaman daha nötr ve kapsayıcı bir kavram olarak tercih edilmekte; ancak bu tercihin kuramsal netliği zayıflattığı da görülmektedir. Zira terminolojik çağrışımlar, pedagojik duyarlılık açısından önemli olmakla birlikte, bilimsel tutarlılığın önüne geçmemelidir.

Literatürde bu ayrıma dayalı güçlü ampirik örnekler mevcuttur. Örneğin Kumaravadivelu (2006), Çin ve Japonya gibi ülkelerde İngilizcenin yabancı dil olarak

öğretildiğini açıkça belirtmekte ve bu bağlamın öğretim stratejilerini doğrudan etkilediğini vurgulamaktadır. Benzer biçimde, İngilizcenin 1990'ların sonunda yaklaşık 380 milyon kişi tarafından ana dil olarak, 300 milyon kişi tarafından ikinci dil olarak ve yaklaşık 1 milyar kişi tarafından yabancı dil olarak kullanıldığını ifade etmektedir. Bu veriler, kavramlar arası ayrımın yalnızca kuramsal değil, aynı zamanda ampirik dayanaklara sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu kuramsal ayrım, yalnızca kavramsal düzlemde kalmamakta; öğretici yeterliliklerinin gelişimi açısından da kritik bir öneme sahiptir. Öğretici eğitiminde bağlam gözetilmeden geliştirilen programlar, öğretim süreçlerinde istenilen verimliliğin sağlanamamasına yol açabilmektedir. Örneğin Türkiye'deki üniversitelerde görev yapan okutmanlar, yoğun dil maruziyeti ve doğal iletişim ortamı sayesinde etkili bir öğretim gerçekleştirebilirken; yurtdışında görev yapan öğreticiler, sınırlı ders saati, kısıtlı dil girdisi ve düşük maruz kalma gibi faktörler nedeniyle aynı başarı düzeyini sürdüremeye bilmektedirler. Bu durum, öğretici eğitim programlarının, dilin öğretildiği bağlamı merkeze alan esnek ve bağlamsal bir yaklaşımla yeniden yapılandırılmasını zorunlu kılmaktadır.

Yabancı dil ve ikinci dil kavramları arasında yapılacak doğru bir kuramsal ayrım, yalnızca terminolojik doğruluk açısından değil, aynı zamanda öğretim süreçlerinin niteliğinin artırılması açısından da elzemdir. Bu bağlamı dikkate almayan öğretim stratejileri, hedef kitlenin ihtiyaçlarına uygun düşmemekte ve öğretim verimliliğini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle çağdaş dil öğretiminde bağlam duyarlılığı yüksek, esnek ve kuramsal temellere dayalı yaklaşımların benimsenmesi, günümüz dil eğitiminin vazgeçilmez bir gerekliliğidir. Bu kuramsal çerçeve doğrultusunda, "Yabancılara Türkçe Öğretimi" ifadesi hem yabancı dil hem de ikinci dil bağlamlarını kapsayan üst bir kavram olarak değerlendirilebilir. Ancak öğretim bağlamının açık biçimde belirtilmesi gereken durumlarda, özellikle Türkçenin Türkiye dışında öğretilmesi gibi örneklerde, "yabancı dil olarak Türkçe öğretimi" tanımlaması daha açıklayıcı ve işlevsel bir kullanım sunmaktadır. Bu ayrım, öğretim yöntemlerinin, materyal seçiminin ve dil girdisinin yapılandırılmasında temel belirleyici unsurlardan biri olarak değerlendirilmektedir.

2.3. CEFR'de Gramer Konularının Belirlenmesi

Dil öğretimi alanında görev yapan öğretmenler, ders kitabı yazarları ve özel ders eğitmenleri için Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni (Common European Framework of

Reference for Languages), önemli bir başvuru kaynağı niteliğindedir. CEFR, dil öğretiminde doğrudan bir gramer listesi sunmamakta; bunun yerine her yeterlik düzeyinde (A1-C2) öğrenicilerin gerçekleştirebileceği dilsel eylemleri ve iletişimsel işlevleri tanımlamaktadır (Council of Europe, 2001). Örneğin A1 düzeyinde bir öğrencinin "kendini tanıtabilmesi" beklenmektedir. Bu gibi işlevsel kazanımlardan yola çıkılarak, öğrencinin bu beceriyi gerçekleştirebilmesi için hangi dil bilgisel yapılara hâkim olması gerektiği çıkarımı yapılmakta ve buna bağlı olarak öğretilecek gramer konuları belirlenmektedir (Göçer, 2010). Dil bilgisi konularının öğretim materyallerinde nasıl yapılandırılacağına dair bir esneklik sağlamaktadır.

Ortak kazanımlar sabit olmasına karşın, bu kazanımların hangi yapılarla karşılanacağına dair yorum farklılıkları ders kitapları arasında değişiklik gösterebilmektedir (Arslan ve Gürsoy, 2019). Nitekim İstanbul Türkçe öğretim setinin önceki versiyonlarında "geçmiş zaman" konusu A2 seviyesinde işlenmiş ve bu seçim, A2 düzeyinde yer alan "geçmiş yaşam deneyimlerini anlatabilme" kazanımına dayandırılmıştır. Bu bağlamda, geçmiş zaman yapısının A2 seviyesinde öğretilmesi CEFR ile tutarlı bir tercih olarak değerlendirilmiştir.

Ancak uygulama süreçlerinden elde edilen gözlemler doğrultusunda, bu yaklaşım daha sonra gözden geçirilmiştir. İstanbul serisinin yeni versiyonunda geçmiş zaman konusu A1 düzeyine çekilmiştir. Bu değişikliğin temel nedeni, öğrencilerin başlangıç seviyesinde dahi geçmiş zaman kullanma ihtiyacını dile getirmesi ve öğretmenlerin bu yapının daha erken verilmesinin gerekli olduğunu ifade etmesidir (Öztürk, 2022). Söz konusu değişiklik, yalnızca CEFR kazanımlarına dayalı teorik yapıların değil, aynı zamanda sahadan elde edilen deneyimlerin de dil öğretiminde belirleyici rol oynadığını göstermektedir. CEFR dil öğretiminde evrensel ve işlevsel bir çerçeve sunmakla birlikte, gramer konularının sıralanmasında öğretim ortamına özgü ihtiyaçlar, öğrenci profilleri ve öğretmen geri bildirimleri gibi pedagojik faktörlerin göz ardı edilmemesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla, öğretim materyallerinin şekillendirilmesinde pedagojik esneklik ve bağlam odaklı karar alma süreçleri, kuramsal çerçevenin tamamlayıcısı olarak önemli bir yer tutmaktadır.

İşlevsel-iletişimsel yaklaşım, bir kelimeyi ya da kalıp--öbeği yalnızca "ne anlama geldiği" bakımından değil, hangi sözeylem (speech-act) bağlamında hangi iletişimsel işi gördüğü bakımından da değerlendirir. CEFR'nin eylem-temelli modeli (Council of Europe, 2018) tam da bu noktada, dil öğrenenini "dil kullanıcı-toplumsal etmen" olarak konumlandırır ve amaçladığı toplam yetkinliği "yapılacak görevler" üzerinden tanımlar. Sözcükler, semantik alanlarının ötesinde gerçekleştirdikleri söylem işlevlerine göre de önem kazanır. Başlangıç düzeyinde "ricada bulunma" işlevi için lütfen ve teşekkür ederim; A2-B1 düzeyinde "yol tarifi" işlevi için sağa dönmek, köşeyi geçmek gibi eylem öbekleri seçilmektedir. Bu yaklaşım, CEFR'nin (2018) eylem-temelli pedagojisiyle uyumludur.

Tablo 1.
CEFR İşlev, Örnek, Gerekçeleri

	Öne Çıkan Gündelik Iletişim İşlevleri	**Erken Hedeflenen Sözcük/Kalıp Örnekleri**	**Gerekçe**
A1	Selamlama, rica, teşekkür	merhaba, lütfen, teşekkür ederim, özür dilerim	En temel toplumsal etkileşim rutinleri; hatasız ve akıcı üretim, "görgü" göstergesi olarak kritik.
A2	Yön sorma-tarif, satın alma	sağa/sola dön-mek, köşeyi geç-mek, ne kadar?	Seyahat ve günlük işlerde işlevsel bağımsızlık; deiktik/durumsal ifadeler pekişir.
B1	Görüş bildirme, tavsiye	bence, sanıyorum ki, -meli/-malı yapısı	Kişisel fikir ifade etme ve öneride bulunma, öğrenenin etkileşimde "özne" olmasını sağlar.
B2	Savunma-itiraz, hipotez kurma	katıl-mıyorum, varsayalım ki	Akademik sözlü-yazılı tartışma hazırlığı; pragmatik yumuşatma (mitigation) devreye girer.

Neden önemlidir?

- Pragmatik yeterlik – "Lütfen"i uygun vurguyla kullanamayan bir A1 öğrencisi, dilbilgisel olarak hatasız cümle kursa bile nezaket eşiğini aşamayabilir; bu, iletişimin sosyal kabul boyutunu zedeler.
- Bilişsel yük dağılımı – İletişimsel rutinin formülü (lütfen + emir kipinin kökü) ezberlendiğinde, öğrenen sınırlı bilişsel kaynaklarını yeni içerik üretimine ayırabilir.
- Görev temelli uyum – Yön tarifi kelimeleri, "şehir haritası üzerinde rota çizme" veya "kampüs turu simülasyonu" gibi görevlerle bütünleştiğinde, kelime anlamı-kullanımı arasındaki boşluk azalır (Doughty ve Long, 2003).

2.4. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimine İlişkin Kuramsal ve Alan Yazını Çerçevesi

Sırbistan resmi nüfus sayımlarına göre ülkede Türk azınlığı oldukça küçüktür; 2011'de yalnızca 647 kişi Türk olarak bildirilmektedir. Bu nedenle ülkede Türkçe, yabancı dil kabul edilerek öğretilmektedir. Örneğin Yalap'a (2024) göre "Sırbistan'da yerli Türk nüfusu bulunmaması nedeniyle Türkçe öğretimi yabancı dil olarak ele alınmaktadır". Bu bağlamda Belgrad Üniversitesi Filoloji Fakültesi Türkoloji Bölümü'nde Türkçe dersleri yabancı dil formatında yürütülmüştür.

Belgrad Üniversitesi Filoloji Fakültesi'nde Türkoloji eğitimi için çeşitli ders kitapları hazırlanmıştır. Dr. Fehim Bayraktarević'in 1962'de yayımladığı Osnovi Turske Gramatike adlı ders kitabı, modern Türkçenin temel kurallarını sunan ilk anlatım kılavuzudur. Slavoljub Đinđić ise 1979'da Udžbenik Turskog Jezika (Türkçe Ders Kitabı) adlı eserini yayımlamış; bu kitap birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin temel Türkçe öğrenimine yönelik olarak uzun yıllar kullanılmıştır. Daha sonra Mirjana Teodosijević, Turski jezik u Svakodnevnoj Komunikaciji (Günlük İletişimde Türkçe) adlı ders kitabını hazırlamış (2004) ve bu kitabı tamamlayıcı olarak Erman Artun ile birlikte hazırladığı Vežbanja iz Savremenog Turskog Jezika Sa Tekstovima (Çağdaş Türkçe Alıştırmaları) adlı yardımcı kitabı eğitim programına sunmuştur. Bu materyaller halen Türkoloji lisans programının literatürüne dâhildir.

2012 yılından itibaren Novi Sad Üniversitesi Filoloji Fakültesi bünyesindeki Diller Merkezi'nde, bir Türkoloji projesi kapsamında düzenli Türkçe dersleri verilmeye başlanmıştır. Bu girişimle Belgrad dışındaki ilk kurumsal Türkoloji etkinliklerinden biri hayata geçirilmiştir. Öte yandan, Novi Pazar Devlet Üniversitesi'nde Nimetullah Hafız tarafından 2001'de kurulan Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü 2010 yılına kadar faaliyet göstermiştir. Bu bölüm kapandıktan sonra Novi Pazar'da Türkçe dersleri yalnızca İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü kapsamında seçmeli ders olarak sürdürülmüştür. Günümüzde Sırbistan'da Belgrad Üniversitesi dışındaki bazı kurumlarda da Türkçe yabancı dil olarak okutulmaya devam etmektedir. Yetkili kurumlar arasında Türkiye Cumhuriyeti destekli eğitim merkezleri ile diğer bazı lisansüstü ve özel dil programları sayılmaktadır.

Yalap'ın değerlendirmesine göre, bugün Sırbistan'da "tek Türkoloji merkezi Belgrad Üniversitesi'nde" olmasına karşın "Türkçe, Türkiye Cumhuriyeti'nin Sırbistan'daki yetkili kurumlarında ve bazı eğitim kurumlarında yabancı dil olarak aktif şekilde öğretilmektedir". Araştırmalar, Osmanlı sonrası dönemde Balkanlar'da oryantalist dil ve kültür çalışmaları yapan akademisyenlerin çoğunluğunun Boşnak kökenli olduğunu göstermektedir. Gerçekten, "Osmanlı sonrası dönemde Balkanlar'da oryantalist çalışan uzmanların çoğunluğu Boşnak kökenlidir". Bu durum, tarihsel olarak Bosna-Hersek'in Yugoslavya'ya dahil edilmesi ve başkent Belgrad olmasıyla ilişkilidir. Birinci Dünya Savaşı sonrası yeni kurulan Yugoslavya'da Bosna-Hersek'in yer alması, başkentin Belgrad olmasıyla birlikte, Belgrad Üniversitesi'nde ilk Türkoloji çalışmalarının başlamasına zemin hazırlamıştır. Bu nedenle Belgrad, bölgedeki ilk resmi Türkoloji çalışmalarının yürütüldüğü merkez haline gelmiştir.

Özellikle geçici koruma altındaki bireylerin çocuklarına yönelik Türkçe öğretimi bağlamında, bu çocukların anadilinde yeterli eğitim almamış olmaları süreci daha da karmaşık hale getirmektedir. Söz konusu eksiklik, uygulayıcılar ve akademisyenler nezdinde karşılanması gereken öncelikli bir ihtiyaç olarak değerlendirilmektedir.

Her ne kadar Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimi köklü bir geçmişe sahip olsa da, bu alanda kurumsal ve akademik disiplinle şekillenmiş sistematik bir birikimin oluşması oldukça yenidir. Literatürde genel kabul gören görüşe göre, bu birikim yaklaşık son yirmi yıl içerisinde gelişmeye başlamıştır (Öztürk, 2020). 1990'lı yıllardan itibaren farklı kurumların öncülüğünde başlayan öğretim faaliyetleriyle birlikte birçok öğretici yetiştirilmiş; ancak materyal çeşitliliği, yöntemsel zenginlik ve yenilikçi yaklaşımlar bakımından günümüzde hâlâ önemli sınırlılıklar gözlemlenmektedir (Erdoğan, 2022). Bununla birlikte, özellikle son yıllarda yabancı öğrencilere yönelik Türkçe öğretiminde kayda değer ilerlemeler kaydedilmiş ve bu süreçte elde edilen deneyimler alana umut verici katkılar sunmuştur (Brown, 2019).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretici yeterlikleri, öğretim sürecinin niteliğini doğrudan etkileyen temel faktörlerden biridir (Kaya, 2021). Bu bağlamda öğreticilerin dil öğretim yöntemleri ve kuramları konusunda kuramsal bilgiye sahip olmaları elzemdir (Richards ve Rodgers, 2014). Bunun yanı sıra, bu kuramsal bilgilerin sınıf içi

uygulamalara nasıl yansıtılacağına ilişkin pedagojik yetkinlik de öğretici başarısını belirleyen önemli bir değişkendir (Ellis, 2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten bir öğreticinin, dilin yapısal ve işlevsel yönlerini bir arada değerlendirebilmesi gerekmektedir (Yılmaz, 2023). Dil bilgisini yalnızca biçimsel (ek, kök vb.) düzeyde ele almak, öğrenme sürecini sınırlandıran indirgemeci bir yaklaşım oluşturmaktadır (Celce-Murcia ve Larsen-Freeman, 1999). Bu nedenle öğretim süreçlerinde, metinlerin biçimsel yapıları ile anlamsal kurgularının bütünsel biçimde analiz edilmesi ve öğrencilere bu yönde sistematik öğretim sunulması önem arz etmektedir.

Yazma becerisi özelinde ise işlevsel yapı bilgisi ile metin inşası arasındaki ilişki kritik bir öneme sahiptir. Ezberlenmiş, kalıplaşmış cümlelerin ötesinde, öğrencilerin anlam oluşturma süreçlerine aktif biçimde katılımı desteklenmelidir. Aksi hâlde yazma becerisi, yalnızca mekanik tekrarlarla sınırlı kalmakta ve gerçek anlamda üretkenlik gelişmemektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğreticilerin, çağdaş dil öğretimi yaklaşımlarına hâkim olmaları, bu yaklaşımları sınıf içi uygulamalarına etkin biçimde entegre etmeleri ve Türkçenin yapısal özelliklerini yabancı dil perspektifiyle analiz edebilmeleri beklenmektedir (Richards, 2017; Kaya, 2021). Bu bağlamda, öğreticilerin pedagojik ve dilbilimsel bilgi düzeylerinin artırılması hem bireysel gelişimleri hem de genel öğretim kalitesi açısından kritik bir gerekliliktir.

2.4.1. Türkçenin Dil Sistematiği ve Yabancı Dilde Öğretimi

Türkçe sondan eklemeli (agglutinative) yapısı, ünlü–ünsüz uyumu kuralları ve katı ek sıralamasıyla yüksek derecede sistematik bir dil örüntüsü sergiler (Göksel ve Kerslake, 2005). Morfolojik şema kök + türetme (+ çoğul) + iyelik + hâl dizilimine dayanır; sıra ihlal edildiğinde yapı anlaşılamaz hâle gelir. Örneğin kitap-lar-ım-da zincirinde çoğul eki -lar, iyelik eki -ım ve yer hâli eki -da ardışık, öngörülebilir bir mantıkla dizilir; aynı ilkeler gör-ül-ebil-ir (kök + edilgenlik + yeterlilik + geniş zaman) dizisinde de geçerlidir. Ünlü uyumu ve ünsüz yumuşaması eklerin telaffuzunda tutarlılık sağlar (ev → evim-de; kitap → kitab-ım), bu da doğru yazım ve akıcı konuşma için önemli bir destek sunar.

Bu sistematiklik ikinci dil öğrenenlere iki açıdan avantaj getirir: (i) şeffaf biçim–anlam eşleştirmesi sayesinde öğrenci tek ek-tek işlev ilkesini kavradığında yeni türevleri

kolayca anlamlandırır; (ii) öngörülebilir ek dizisi öğrenciye uzun ek yığınlarını bile geriye doğru çözümleyerek anlam çıkarma olanağı tanır. Bununla birlikte ileri seviye söz-öbeği yapıları (yönlendir-ebil-ir-di-niz gibi) bilişsel yükü artırır, ünlü uyumu kurallarına yabancı öğrenenler fonolojik aktarım hataları yapabilir ve çok işlevli ekler (-in iyelik veya ilgi hâli) belirsizlik yaratabilir. Türkçenin morfolojik ve fonolojik düzenlilikleri Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretiminde güçlü bir yapı iskelesi sunar. Bu iskelenin avantaja dönüşmesi, ek sırasının ve ses uyumunun erken dönemde kavratılması, görsel-şematik araçlarla pekiştirilmesi ve göreve dayalı etkinliklerle üretime aktarılmasıyla mümkündür. Böylece öğrenenler, kural şeffaflığını sezgisel biçimde içselleştirerek hem alıcı hem üretici becerilerde daha hızlı ve güvenli ilerleme kaydedebilirler.

2.5. Sözcük Öğretimi Kuramı

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözvarlığı, öğrenenin hem alıcı (okuma-dinleme) hem de üretici (konuşma-yazma) becerilerinin temel yapıtaşıdır. Sözvarlığının nicelik ve nitelik bakımından yetersiz olduğu durumlarda, gramer ya da telaffuzdaki yüksek yeterlik dahi iletişimdeki akıcılık ve doğruluğu tek başına garanti edememektedir (Nation, 2001). Bu nedenle hangi sözcüklerin, hangi sırayla ve hangi derinlik düzeyinde öğretilmesi gerektiği, programların en kritik tasarım kararlarından biridir. Aşağıda, akademik alanyazında öne çıkan seçim ölçütleri ile kültürel uyum bakımından dikkate alınan ilkeler bütüncül bir çerçevede sunulmaktadır.

Frekans temelli ölçüt, bir sözcüğün büyük ve dengeli derlemlerde (korpus) kaç kez göründüğünü (token frekansı) ya da kaç farklı metinde yer aldığını (type frekansı) esas alır. Yabancı dil öğretiminde yaygın kabul gören görüşe göre, okur ya da dinleyicinin "rahat anlama eşiği" için metindeki sözcüklerin en az %95'ini tanıması gerekir; bu da yaklaşık 2000–3000 kelime ailesine (word family) tekabül eder (Hu ve Nation, 2000; Nation, 2006). Türkçe için güncel ölçeklendirme, Turkish Word Frequency Tool ve türler arası dengelenmiş derlem verilerinden türetilmiş 3000 kelimelik çekirdek listeyi temel almaktadır.

Türkçenin eklemeli yapısı, kök-türev kümelerinin bütüncül öğretilmesini gerektirmektedir: *gel*, *geliş*, *gelişmek*, *geliştirici* dizisi hem kelime çeşitliliğini artırır hem de üretim sürecini hızlandırır. Türkçede bir köke (örneğin gel-) ardışık ekler getirerek gel,

gelecek, geliş, gelişmek, geliştirici gibi bir "kelime ailesi" oluşturulur; kök-ek ilişkisi birlikte gösterildiğinde öğrenciler hem hızla daha fazla kelime öğrenir hem de yeni türevlerin anlamını kolayca tahmin eder (Carlisle, 2000; Wagner, 2009). Sunum sırası basitten karmaşığa kurulmalıdır: hece yapısı ve vurgusu düzenli, telaffuzu kolay kelimeler (kitap) önce; ünsüz kümeleri veya vurgu kaymaları barındıran daha karmaşık kelimeler (peynir, kâğıt) sonra tanıtılır; bu kademeli sıralama kelimelerin fonolojik öğrenilebilirliğini destekler (Pilegaard, 2012). Böylece öğrenme yükü dengelenir ve bilişsel kaynaklar verimli kullanılır (Sweller, 2011).

Ders uygulamasında ünite başında birkaç yüksek frekanslı kök seçilir, metinlerde bu kökün çeşitli eklerle türemiş biçimleri tekrar ettirilir, öğrenciler "kelime ağacı" çizerek türevleri görselleştirir ve telaffuzu zor kelimeler için dinleme-tekrar, yazma-okuma, konuşma içinde kullanma gibi aşamalı alıştırmalar yapılır. Bu yöntem öğrencilerin kelime hazinesini hızla genişletir, yeni kelimelerin anlamını kök üzerinden tahmin etme becerisini artırır, telaffuz güçlüklerini kademeli olarak aşmalarını sağlayarak akıcılık ve özgüven kazandırır. Buna ek olarak, hece yapısı ve vurgu düzeni görece basit sözcüklerin (ör. kitap) erken, karmaşık yapıların (ör. peynir, kâğıt) daha geç tanıtılması öğrenilebilirliği desteklemektedir (Pilegaard, 2012).

Korpus temelli çalışmalardan (ör. *Turkish Word Frequency Tool*) elde edilen veriler, en sık 2000–3000 kelime ailesinin yazılı-sözlü metinlerde %90'dan fazla kapsama sağladığını göstermektedir. Ancak salt frekans, sözcüğün farklı bağlamlarda ne ölçüde dağıldığını (dispersion) yansıtmadığı için, ders listelerine eklenmeden önce kelimenin en az üç farklı söylem türünde görünürlük göstermesi yaygın bir eşik olarak alınmıştır (Schmitt, 2010).

2.5.1. Materyale Yansıması

Yedi İklim Türkçe (A1) ünitelerinde *lütfen–teşekkür ederim* ikilisi, diyalog giriş-çıkış cümleleri içinde en az üç varyantla (tam kalıp, kısaltma, vurgu değişikliği) sunulurken; A2 kitabında "yol tarifi" bölümü sağa/sola dön-mek gibi yön belirten fiilleri zorunlu görseller ve rol-oyunlarıyla pekiştirir. Böylece kelime, kavramsal değil işlevsel bir yer edinir.

İşlevsel-iletişimsel değer, kelimenin **"**nerede, ne yapmak için**"** kullanıldığını merkeze alır. Bu ölçüt, semantik listeleri tek başına yeterli görmeyip, söz eylemi / pragmatik rutini dikkate alarak seçici bir sözcük sıralaması oluşturur. Dolayısıyla sözcük dağarcığı, sadece anlam ezberine değil, gerçek dünyadaki etkileşim gereksinimlerine de hizmet edecek biçimde yapılandırılır.

2.6. Kültürlerarası İletişim

Dil öğretimi yalnızca gramer, kelime bilgisi ya da dört temel becerinin (okuma, yazma, dinleme, konuşma) aktarımıyla sınırlı değildir. Aynı zamanda bireyin kültürel farkındalığını şekillendiren ve dönüştüren bir etkileşim sürecidir. Bu bağlamda kültürlerarası yetkinlik, yabancı dil öğretiminin merkezinde yer alan bir kavram olarak karşımıza çıkar. Kültürlerarası yetkinlik, bireyin tek kültürlü bir perspektiften çok kültürlü bir farkındalık düzeyine geçişini sağlayan bir yeterliliktir (Byram, 1997).

Yabancı dil öğrenen birey, bu süreçte yalnızca yeni bir dil yapısıyla değil; aynı zamanda o dile ait değerlerle, ritüellerle ve sosyal normlarla da karşılaşır. İşte bu noktada dil öğreticilerinin rolü büyük önem taşımaktadır (Byram, Gribkova ve Starkey, 2002). Yabancı dil öğretiminde temel hedeflerden biri, bireyin farklı kültürlerle kurduğu etkileşimi bilinçli ve yapıcı hâle getirmektir. Bu da ancak kültürlerarası iletişim becerileriyle mümkündür. Çünkü dil, kültürün en dinamik hafıza alanlarından biridir.

Dil aracılığıyla sadece anlam değil, aynı zamanda değer, inanç ve tutumlar da aktarılır. Bu bağlamda dil öğretimi, kültürel unsurların refakatinde ilerleyen bir süreçtir. Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin 2018 güncellemesiyle birlikte öne çıkan "mediation" (ara buluculuk) kavramı, öğreticilerin dil ile kültür arasında bir köprü kurması gerektiğini vurgular (Council of Europe, 2018). Öğretici, yalnızca dili değil, o dile ait dünyayı da öğrenciye aracılıkla sunmalıdır.

Kültürlerarası etkileşim, aynı zamanda bireyin kültürel farklılıkları anlamlandırma biçimiyle de ilgilidir. Ses bilinci örneğinde olduğu gibi, farklı dillerde aynı hayvanın çıkardığı sesin farklı şekilde taklit edilmesi (örneğin Türkçede "cik cik", İngilizcede "tweet tweet", Fransızcada "cui cui") sadece fonetik farklılıkları değil, kültürel kodları da yansıtır.

Burada değişen şey sadece ses değil; sesin kültürel temsiliyetidir. Dolayısıyla kültür, bireyin çevresini anlamlandırma biçimini de belirler. Bu anlamda Malinowski'nin kültür tanımı — eylemler, nesneler ve zihniyetler bütünü— YDTÖ kapsamında oldukça açıklayıcıdır (Malinowski, 1944). Özellikle yabancı dil öğretimi programları oluşturulurken kültürel temsillerin pedagojik olarak nasıl aktarılacağına dikkat edilmelidir. Kültüre sadece folklorik veya yüzeysel unsurlarla değil, bireyler arası etkileşimin doğasını açıklayacak biçimde yaklaşmak gerekir. Örneğin, sınıf içi davranış biçimleri, hitap şekilleri, selamlaşma ritüelleri veya yemek yeme kuralları birer kültürel göstergedir. Öğrenciye hedef dilin bu kültürel kodlarını aktarmak, çok kültürlü bir farkındalık geliştirmesini sağlar (Doğançay-Aktuna, 2005).

Kültürlerarası etkileşim ortak insani temellerden (örneğin aile yapısı, evlilik ritüelleri, toplumsal roller) hareketle geliştirilmelidir. Bu, "evrensel bilinç" düzeyinde bir iletişimi mümkün kılar. Dil öğretiminde kullanılacak izlenceler, temalar ve materyaller, bu ortaklıklar temelinde şekillendirildiğinde hem anlamlı öğrenme gerçekleşir hem de öğrenci yeni kültürleri dışlamadan, anlamlandırarak karşılamayı öğrenir (Byram, 1997). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yalnızca bir dil aktarımı değil; aynı zamanda kültürel bilincin yeniden yapılandığı çok katmanlı bir etkileşim sürecidir. Öğreticiler bu süreci doğru yönettiğinde, öğrencilerde sadece dil yeterliliği değil; aynı zamanda kültürlerarası anlayış, hoşgörü ve empati gibi 21. yüzyıl becerileri de gelişir (Clandinin ve Connelly, 2000).

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireyler, öğrenme sürecine yalnızca dilsel değil aynı zamanda kültürel bir birikimle katılmaktadır. Bu öğrenciler, kendi inanç sistemleri, değer yargıları ve sosyokültürel arka planlarıyla birlikte gelmekte; dolayısıyla, tamamen kültürsüz ve boş şemalarla öğrenme sürecine dâhil olmamaktadırlar (Byram, 1997). Bu bağlamda, öğrencinin zihninde mevcut olan kültürel şemalar, hedef kültürle karşılaştırmalar yapmasına olanak tanımaktadır. Öğrenci, "Benim kültürüm böyle; peki Türk kültürü nasıl?" şeklinde zihinsel sorgulamalar yapar ve bu sorgulamalar neticesinde bir kültürel farkındalık süreci başlar (Kramsch, 1993). Yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde öğreticilerin, öğrencinin bu zihinsel yapılandırmalarına uygun stratejiler benimsemesi gerekmektedir. Bu noktada kültürlerarası etkileşim kavramı ön plana çıkar. Etkili bir kültür aktarımı ancak bu çerçevede mümkün olabilir. Aksi takdirde etnosentrik bir yaklaşım gelişir ve bu, kültürel farkındalık yerine tek kültürlülük anlayışını pekiştirir (Byram, 2008).

Kültürlerarası duyarlılık, öğretim sürecinin temel bileşenlerinden biri olmalıdır. Zira sunulan herhangi bir kültürel bilgi, karşı kültürde yanlış anlaşılmalara, ret tepkilerine ya da değerlerin küçümsenmesine yol açabilir. Örneğin, "d" sesini öğretmek amacıyla bir domuz görseli kullanmak, Müslüman öğrenci grupları için rahatsız edici olabilir. Benzer şekilde, Kurban Bayramı'nı anlatırken Hindu öğrencilerin hassasiyetleri dikkate alınmalıdır. Bu tür içerikler, ancak ileri düzeylerde ve kültürel nedenlerin açıklanabildiği dil seviyelerinde ele alınmalıdır.

Kültürlerarası beceriler, 21. yüzyılın temel yeterlilikleri arasında yer almakta ve dil öğretim süreçlerine mutlaka entegre edilmelidir (Council of Europe, 2018). Dil öğreticileri, materyal tasarımcıları ve program geliştiriciler, öğrenicinin kendi kültürüyle hedef kültürü ilişkilendirebileceği stratejiler geliştirmelidir. Bu doğrultuda, kültürel odak ve sosyokültürel bilgi alanları izlenceye dâhil edilmelidir. Örneğin, A1 düzeyinde "aile" kavramı işlenirken, sadece temel kavram ve kelimelerin öğretilmesi yeterli değildir. Aynı zamanda bu kavramların kültürel boyutu da ele alınmalıdır. Türk toplumundaki "misafir odası" kavramı, kültürel bir özgünlük taşır. Misafire özgü çarşaf, yemek takımı gibi uygulamalar, "Türkler misafirperverdir" yargısının gerekçelendirilmesine katkı sağlar. Bu şekilde, öğrencinin zihninde soyut kültürel kavramlar somut örneklerle yapılandırılmış olur (Tomalin ve Stempleski, 1993).

Kişiler arası ilişkiler de sosyokültürel bilgi alanı içinde değerlendirilmelidir. A1 düzeyinden C1 düzeyine kadar, aile, arkadaşlık, komşuluk ve misafirlik kavramları aşamalı olarak sunulmalıdır. Kültürlerarası etkileşim "ben" ve "öteki" kavramları arasında kurulan bir ilişkidir. Birey, bazen kendini tanımlarken ötekinden hareketle, bazen de ötekini tanımlayarak benliğini inşa eder. Bu süreç, öğrenme ortamında desteklenmelidir. Kültürlerarası duyarlılık, yalnızca öğreticilerin değil, materyal tasarımcılarının ve program geliştiricilerin de dikkate alması gereken bir ilkedir. Öğretim stratejileri, kültürlerarası duyarlılık maddelerini içermeli; öğretim materyalleri ve izlenceler bu doğrultuda yapılandırılmalıdır (Byram, 1997). Ardından, kültürlerarası iletişimin nasıl gerçekleşeceği, bu iletişimin çift yönlü anlamlı etkileşime nasıl dönüşeceği belirlenmelidir. Nihai hedef ise öğrencinin, Türk kültürüne dair farkındalığını geliştirmesidir.

Kültür aktarımı kavramı, sıklıkla "enfoze" (dayatma) şeklinde algılanma riski taşır. Nitekim, "culture transfer" ifadesi çoğu zaman bu algıyı besler. Ancak yabancı dil öğretiminde amaç, kültürel bir dayatma değil; anlamlı bir etkileşim aracılığıyla karşılıklı farkındalık yaratmaktır (Kramsch, 1993). Örneğin, geçmişte Türkçe öğretimi sırasında öğrencilere kolonya ve lokum ikram edilmesinin sebebi öğrenciler tarafından sıkça sorulurdu. O dönemlerde bu davranışın sadece "gelenek" olduğu söylenirken, kültürel arka planı (temizlik, hijyen, misafirperverlik gibi) açıklanamıyordu. Oysa Malinowski'nin yaklaşımıyla, bu tür pratikler bireyin temel ihtiyaçlarına cevap veren kültürel davranışlar olarak değerlendirilebilir (Malinowski, 1944). Kültürel içerikler yalnızca sınıf içinde sunulan ders kitaplarıyla değil, otantik öğrenme ortamları aracılığıyla da desteklenmelidir. Otantik materyallerin yanı sıra otantik görevler, ödevler ve değerlendirme sistemleri de kültür öğretimine katkı sağlar. Örneğin, sınıfa bir ana dili konuşuru davet etmek gibi uygulamalar, otantik öğrenmenin önemli bir parçasıdır.

Dil öğretimi sadece sınıf ortamıyla sınırlı olmayan, geniş kapsamlı bir kültür aktarım sürecidir. Bu sürecin başarılı olabilmesi için, öğreticilerin yalnızca dil bilgisi değil, aynı zamanda kültürlerarası etkileşim ve duyarlılık konularında da yeterli donanıma sahip olmaları gerekmektedir. Kültür öğretimi, yalnızca antropolojik bir anlatımla "bizde böyledir" şeklinde sınırlı kalmamalı; karşılıklı anlamlı etkileşim bağlamında yapılandırılmalıdır.

Dil, kültürel bilgi ve toplumsal normların en önemli taşıyıcısıdır; bu sebeple sözvarlığı planlaması “kültürel yük” kavramını içermek zorundadır (Byram, 1997). Yabancı Dil Olarak Türkçe programlarında sözvarlığı sadece anlamsal içeriğe göre değil, “kültürel yük” düzeyine ve pragmatik kullanım biçimlerine göre de katmanlandırılmalıdır (Byram, 1997; Kramsch, 1998). Kültürel yük, bir kelimenin ya da deyimin, ait olduğu toplumun tarihsel deneyimleri, ritüelleri, değer sistemleri ve gündelik yaşam pratiklerine dair ne ölçüde bilgi barındırdığını ifade eder. Yemek adları (börek, tarhana), toplumsal tören ifadeleri (mevlit, nişan) veya misafirlik pratiklerini anlatan deyimler (hoş geldin, baş göz etmek) kültürel bağlam oluşturulduktan sonra, genellikle A2 sonu-B1 başı aralığında sunulmaktadır. Böylece öğrenen, kelimeyi yalnızca anlam düzeyinde değil, sosyo-pragmatik bağlamıyla birlikte edinmektedir.

2.6.1. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Sosyo-Kültürel Boyut

Yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde öğreticiler tarafından uygulanan kültürel etkinlikler, öğrencilerin dil öğrenme motivasyonunu ve sürece aktif katılımını artırmaktadır. Örneğin, birçok TÖMER öğretmeni öğrencilerin kendi kültürlerine ait yemekleri tanıttığı, düğün yemeklerini paylaştığı veya ülkelerine özgü gelenekleri anlattığı etkinlikler düzenlemektedir. Bu tür etkinlikler, sadece dil bilgisi kazandırmakla kalmayıp öğrencilerin kültürel bağlamda da öğrenme süreçlerine katılmalarını sağlar (Council of Europe, 2018). Dil öğretiminin doğası gereği bireyler öncelikle iletişim kurma ve yaşama entegre olma ihtiyacından dolayı dili öğrenmeye yönelirler. Bu süreçte öğrencilerin merak duygusu motivasyonlarını güçlendirir. Dolayısıyla sosyokültürel yapı ve bilgi, dil öğretiminin merkezinde yer almalıdır. Öğretmenler kültürel içerikleri hedef kitlenin kültürel değerlerini göz önünde bulundurarak sunmalıdır. Bu bağlamda kültür aktarımı stratejik bir gereklilik olarak değerlendirilmelidir (Brown, 2007).

Kültür aktarımı sürecinde kullanılan "üçüncü kültür" kavramı dikkat çekicidir. Homi K. Bhabha'nın geliştirdiği bu kavram, kaynak ve hedef kültür arasında yeni bir kültürel alanın doğduğunu belirtir (Bhabha, 1994). Bu kavram mütercim-tercümanlık alanında da "kültürel transfer" bağlamında kullanılmaktadır. Bu yaklaşımda çevirmen, yalnızca dilsel değil aynı zamanda kültürel bir dönüşüm de gerçekleştirir ve kendi zihninde yeni bir kültürel yapı oluşturur. Bhabha (1994) bu süreci "üçüncü alan" (third space) veya "üçüncü yazar" (third author) olarak tanımlar.

Brown (2007), kültürlerarası etkileşimde dikkate alınması gereken kilit unsurları "keystone" kavramı ile ifade eder. Bu unsurlar arasında materyal ve etkinliklerin öğrencinin kültürel değerlerine saygı gösterip göstermediği, önyargı barındırıp barındırmadığı, cinsiyet rollerine duyarlılık taşıyıp taşımadığı gibi kriterler yer almaktadır. Bu noktada Durmuş'un "mikrosaldırganlık" kavramı da önemli bir yer tutmaktadır (Durmuş, 2021). Eğitim sürecinde öğretmenin, öğrencinin kültürüne karşı duyarlı bir yaklaşım sergilemesi, kültürlerarası çatışmaların önüne geçmede etkili olur. Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin (CEFR) 2018 yılında güncellenen versiyonunda kültürlerarası etkileşim ve duyarlılığa vurgu yapılmış; dil öğretiminin sadece dilsel değil, aynı zamanda kültürel farkındalık ve yeterlilik kazandırması gerektiği belirtilmiştir. Bu doğrultuda gündelik yaşama ilişkin sosyokültürel

bilgiler (yiyecek-içecek alışkanlıkları, yemek saatleri, sofra adabı, tatiller, aile yapısı, beden dili vb.) öğretim sürecine dâhil edilmelidir (Council of Europe, 2018).

Yabancı bir ülkede dil öğretimi yaparken karşılaşılan kültürel farklılıklar, öğretici açısından önemli bir sınavdır. Bu tür durumlarda öğretmen, öğrencilerin önyargılı veya küçümseyici tutumlarına yapıcı bir tavırla yaklaşmalı; kültürel çeşitliliği zenginlik olarak sunmalıdır. Bu hem etik bir sorumluluk hem de etkili bir öğretim stratejisidir.

2.6.2. Kültürel İçerik Taşıyan Sözcük Türleri

1. **Somut kültür ürünleri:** Yemek, giysi, mimarî nesneler.
    - *börek, tarhana, baklava, kaftan*
2. **Toplumsal kurum ve ritüel terimleri:** Tören, kutlama veya inanç pratiği adları.
    - *mevlit, nişan, sünnet, bayramlaşma*
3. **Pragmatik deyim ve selamlaşma kalıpları:** Misafirlik, nezaket ve hediyeleşme kodları.
    - *hoş geldin, baş göz etmek, eline sağlık, hayırlı olsun*

Bu sınıflandırma, öğreticinin kültürel kelimeyi hangi beceri etkinliğiyle (okuma, dinleme, rol-oyunu) eşleştireceğine dair açık bir yol haritası sağlar.

2.7. Öğrenen İhtiyaç Analizi

İhtiyaç analizi (Needs Analysis, NA), bir dil programının "öğrenen neyi, ne zaman ve niçin kullanacak?" sorusuna sistemli yanıt arayan süreçtir. Yabancılara Türkçe öğretiminde –özellikle işletme, mühendislik, edebiyat gibi disipliner bağlamlı (ESP-Türkçe) programlarda– alan-özgü terimlerin erken sunumu, öğrencinin hem akademik yeterliğini (dersleri takip, makale okuma, laboratuvar raporu yazma) hem de motivasyonunu belirgin biçimde artırır. Disipliner bağlamlı Türkçe (ör. işletme, mühendislik, edebiyat) öğreten programlarda, alan-özgü terimlerin (ör. fonetik, metin çözümleme, bilanço) çekirdek listeye erken dahil edilmesi, öğrenenin motivasyonunu ve akademik yeterliğini artırmaktadır. Bu

nedenle ihtiyaç analizi anketleri, öğrenci profili ve hedef kullanım alanı belirleyici veri kaynaklarıdır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenme süreçleri, yalnızca dilin yapısal özelliklerine değil, aynı zamanda bireysel öğrenen farklılıklarına, kültürel arka plana ve pedagojik uyarlamalara da dayanmaktadır. Sırbistan özelinde yapılan gözlemler ve durum çalışmaları, Türkçe öğrenen öğrencilerin dil edinim sürecine çeşitli stratejilerle yaklaştığını ortaya koymaktadır. Bu stratejiler, genellikle ezberleme, anlamsal ilişkilendirme, görsel-işitsel destekli öğrenme, not alma, dil oyunları ve karşılaştırmalı çeviri gibi yöntemleri içermektedir (Richards ve Rodgers, 2014). Bu çeşitlilik, öğrenme sürecinin bireyselleştirilmesini ve öğretim tasarımının esnek hâle getirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni'nin 2020 güncellemesi, edebî metinlerin genellikle B1 düzeyinden itibaren sunulmasını; A2 düzeyinde ise kısa hikâye / anekdot türlerinin tercih edilmesini önermektedir (Council of Europe, 2020). Bu metinlerin mecaz ve simgesel yüklerinin işlenmesi, Lazar'ın (1993) edebiyat temelli dil öğretimi ilkeleri doğrultusunda, öğrencilerin gerçek yaşam bağlamlarına aktarılacak görevlerle desteklenmelidir. Ezberlenmiş kalıplarla sınırlı bir yazma öğretimi öğrenme çıktısını daraltır.

Öğrenme ortamının sosyo-kültürel ve fiziksel koşulları da program tasarımını belirler. Gürcistan'da haftada altı saat ders gören öğrencilerle Almanya'da haftada otuz saat ders alan öğrenciler için dil girdisi, sınıf dışı görevler ve ölçme-değerlendirme uygulamaları doğal olarak farklılaşır (Richards, 2017). Ses-kayıt temelli telaffuz çalışmaları ya da yansıtıcı yazma günlükleri gibi sınıf-dışı etkinlikler dil pratiğini somut biçimde genişletir (Brown, 2019). Farklı kültürel bağlamlarda (ör. Somali) oyun ve sosyal etkileşim temelli uygulamalar tasarlanırken yönergelerin ayrıntılı ve kültüre duyarlı hazırlanması önem taşır.

Edebî metin seçimi ve kullanımı; öğrenci düzeyi, öğrenme hedefleri ve bağlamsal gereksinimler dikkate alınarak kademelendirilmelidir. Klasik eserler çoğunlukla C2, modern uzun öyküler C1, güncel kısa metinler ise B1 düzeyinde sunulmalıdır (Council of Europe, 2020; Lazar, 1993). Böyle bir kademelendirme, öğrencilerin dilsel gelişim hedeflerine doğrudan hizmet eder ve öğretim sürecinin bütüncül niteliğini güçlendirir. Edebi metinlerin

seçimi ve kullanımı, öğrencilerin dilsel gelişim hedeflerine hizmet edecek şekilde yapılmalıdır.

Öğretmenler, öğrencinin mevcut bilgisi ve öğrenme sürecini dikkate alarak, bireysel öğrenme ihtiyaçlarına göre pedagojik yaklaşım geliştirmelidir. Bu görüşü destekleyen Hattie'nin 800'ü aşkın meta-analizi sentezlediği çalışması, ön bilgiye dayalı farklılaştırılmış öğretimin öğrenci başarısı üzerinde en yüksek etkiye sahip değişkenlerden biri olduğunu göstermektedir (Hattie, 2009). Öğrencilerin öğrenememe nedenleri genellikle ihtiyaç duyulan öğrenme ortamının ve bağlamın yeterince oluşturulamamasından kaynaklanmaktadır (Brown, 2018).

Gerçek yaşam bağlamlarının önemli olduğuna ilişkin yakın tarihli bir deneysel araştırma, zenginleştirilmiş "immersive learning" stratejilerinin öğrencilerin sözlü üretiminde anlamlı artış sağladığını ortaya koymuştur. Örneğin, Antalya'da turistlerle İngilizce iletişim kurabilen genç öğrenciler, gerçek yaşamda ihtiyaç ve bağlam buldukları için dili etkin biçimde kullanabilmektedirler. Ancak, sınıf ortamında yalnızca sınırlı kalıplar ve metinlerle yürütülen öğrenme süreci, dil edinimini yeterince desteklememektedir.

Özellikle Belgrad Üniversitesi Filoloji Fakültesi Türk Dili, Edebiyatı ve Kültürü Programı öğrencileriyle yapılan gözlemlere göre, dilin eklemeli yapısı, kural temelli ilerleyişi ve şeffaf biçimbilimsel dizilimi, öğrenenler için hem kolaylık hem de zorluk yaratabilmektedir. Bazı öğrenciler Türkçenin mantıksal kurgusunu "matematiksel dil" olarak tanımlarken, bazıları ise çoklu eklerin sıralanışı nedeniyle bilişsel yük yaşadıklarını belirtmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin sadece öğretim yöntemi değil, aynı zamanda öğrenme biçimleri üzerinde de uzmanlaşması gerekmektedir. Brown'a (2007) göre, öğrenenlerin bilişsel stillerini (görsel, işitsel, kinestetik vb.) tanımak ve bu stillere göre materyal geliştirmek, edinimi doğrudan hızlandıran pedagojik bir etkendir.

Ayrıca öğrencilerin anadillerinin (Sırpça) yapısal farklılıkları da öğrenme sürecinde belirleyici rol oynamaktadır. Sırpçanın çekimli ve Slav kökenli bir dil olması, Türkçedeki eklemeli sistemle tam anlamıyla örtüşmemektedir. Bu nedenle bazı öğrenciler, özellikle iyelik ekleri, fiilimsi yapılar ve zaman kipleri gibi konularda anadil transferi kaynaklı hatalar yapabilmektedir. Bu durum, negatif transfer ya da müdahaleci öğrenme olarak

adlandırılmakta ve öğretim sürecinde telafi edici stratejilerle dengelenmesi gerekmektedir (Dörnyei, 2005).

Motivasyon ise öğrenme sürecinde dikkat edilmesi gereken bir başka kritik parametredir. Sırbistan'daki öğrenciler genellikle Türkçeyi ya Türkiye'de eğitim görme amacıyla ya da Türk kültürüne duydukları ilgi nedeniyle öğrenmektedirler. Bu içsel ve dışsal motivasyon kaynakları, öğrencilerin dil öğrenme sürecine katılımını ve kalıcılığını doğrudan etkilemektedir. Dörnyei'nin (2005) motivasyon modeli bağlamında bakıldığında, öğrencinin hedef dile yönelik tutumu, öz yeterlik algısı ve sınıf ortamındaki sosyal destek unsurları, başarı üzerinde önemli belirleyicilerdir.

2.8. Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri

Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde temel ilke, neyin ölçülmek istendiğinin açıkça belirlenmesi ve buna uygun ölçme araçlarının kullanılmasıdır (Bachman ve Palmer, 1996). Örneğin, öğrencinin "Ahmet nerede yaşıyor?" sorusuna "Ankara" şeklinde kısa ve doğru bir yanıt vermesi durumunda, bu yanıtın dil bilgisi açısından hatasız olduğu dikkate alınarak tam puan verilmesi gerekmektedir. Bu noktada öğretici, ölçmek istediği becerinin ne olduğunu belirlemeli ve soruları buna göre yapılandırmalıdır. Eğer amaç dil bilgisi yeterliğini değerlendirmekse, uzun ve serbest metin üretimine dayalı sorulardan ziyade çoktan seçmeli, eşleştirmeli veya boşluk doldurma gibi yapılandırılmış ve kısa yanıt gerektiren soru türleri tercih edilmelidir. Ancak, genel olarak yeterlik ve kur bitirme sınavlarında bağımsız bir dil bilgisi bölümü bulunmamaktadır. Buna rağmen dil bilgisi, bu sınavlarda dolaylı olarak yazma ve konuşma becerilerinin değerlendirilmesi yoluyla ölçülmektedir. Örneğin, yazma becerisi 25 puan üzerinden değerlendiriliyorsa, bu toplam puan içerisinde dil bilgisine yönelik alt başlıklar (örneğin 5 puan) oluşturularak, öğrencilerin dil bilgisel yeterlikleri ölçülebilir.

Benzer şekilde, konuşma veya dinleme değerlendirmelerinde de dil bilgisi, beceri performansı içerisinde dolaylı olarak ölçülmektedir. Öğrencilerin motivasyonunu artırmak ve öğrenme sürecini pekiştirmek amacıyla, kısa süreli değerlendirme etkinlikleri (örneğin haftalık kısa sınavlar) planlanabilir. Bu sınavların toplam değerlendirme notuna katkı sağlayacağı önceden belirtilirse, öğrencilerin sınavlara daha istekli ve düzenli biçimde

hazırlanması sağlanabilir. Ancak tüm bu süreçlerde temel hedef, her zaman ölçülmek istenen yeterliğe uygun araçların kullanılması olmalıdır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
ARAŞTIRMA YÖNTEMİ / MATERYAL VE YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimine ilişkin süreçlerin öğrenci ve öğretmen deneyimleri temelinde değerlendirilmesini amaçlayan nitel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın yürütüldüğü bağlam, Sırbistan'daki Belgrad Üniversitesi Filoloji Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü olup, çalışmada burada yürütülen Türkçe öğretimi süreçleri anlatı temelli bir yaklaşımla incelenmiştir. Nitel araştırma desenleri, bireylerin deneyimlerini derinlemesine anlamak ve olaylara ilişkin kişisel anlamlarını ortaya koymak için tercih edilen bir yöntemdir. Bu çerçevede, araştırma anlatı (narrative) türünde yapılandırılmıştır. Anlatı araştırması, bireylerin yaşam öykülerine, deneyimlerine ve bakış açılarına odaklanan bir yöntem olarak kullanılmaktadır (Bell, 2002). Bu yaklaşım, katılımcıların Türkçe öğrenme ve öğretme süreçlerine dair bireysel anlam dünyalarını ortaya koymaya imkân tanımıştır. Nitel araştırma yöntemleri kullanılarak oluşturulan kapsamlı veri seti aracılığıyla, öğretim sürecinin çeşitli yönleri betimlenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmacı, nitel araştırma ilkeleri doğrultusunda katılımcıların deneyimlerini olduğu gibi aktarmaya özen göstermiştir.

Araştırma nitel desen üzerine kurulmuş olup, nitel araştırmaların temel niteliği olan doğal ortamda veri toplama, katılımcıların bakış açılarının derinlemesine anlaşılması, olgu ve olayların bütüncül olarak yorumlanması gibi özellikleri taşımaktadır. Katılımcıların eğitim geçmişleri, Türkçeyle kurdukları ilişki, motivasyonları, öğrenme stratejileri, yaşadıkları zorluklar ve öğretim sürecine dair beklentilerini kendi anlatıları üzerinden irdelemek, bu çalışmanın modeli için uygun bir çerçeve oluşturmuştur.

Bu bağlamda araştırma modeli, yalnızca Türkçe öğrenme sürecinin teknik bir değerlendirmesini yapmakla sınırlı kalmamış; öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin duygusal, kültürel ve sosyal yönlerini de kapsamaktadır. Aynı şekilde öğretmenlerin öğretim sürecine ilişkin değerlendirmeleri, sınıf içi uygulamalar, materyal kullanımı, pedagojik tercihler ve öğrencilerle kurdukları iletişim gibi çok boyutlu unsurlar çerçevesinde analiz

edilmiştir. Bu durum, araştırma modelini hem pedagojik hem kültürel hem de deneyimsel bir yapıya dönüştürmüştür.

Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği aracılığıyla toplanmıştır. Bu teknikte, önceden belirlenmiş altı temel soru ekseninde yürütülen görüşmeler, aynı zamanda katılımcıların düşüncelerini serbestçe ifade edebilmesine olanak sağlamıştır. Görüşmeler birebir yüz yüze yapılmış ve her bir görüşme yaklaşık 25-45 dakika sürmüştür. Araştırmacı, gerektiğinde yönlendirici olmayan açıklayıcı sorularla katılımcıların derinlemesine düşünmesini teşvik etmiştir. Katılımcıların izni doğrultusunda görüşmeler sesli olarak kaydedilmiş ve daha sonra yazılı metne dönüştürülmüştür.

Öğretmen katılımcılar ise, Belgrad Üniversitesi'nde görev yapan ve en az 5 yıl Türkçe öğretim deneyimine sahip uzmanlardır. Bu öğreticilerin, çeşitli düzeylerde Türkçe dersi vermiş olmaları ve farklı öğretim materyalleriyle çalışmış olmaları, araştırmanın öğretici boyutuna dair kapsamlı değerlendirmeler sunmalarını sağlamıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde özellikle öğretim materyalleri, yöntem tercihleri, sınıf içi uygulamalar ve öğrenci zorluklarına dair ayrıntılı değerlendirmeler elde edilmiştir.

3.2. Çalışma Grupları

Araştırmanın çalışma grubu Belgrad Üniversitesi Filoloji Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde öğrenim gören Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 45 lisans öğrencisi ile bu öğrencilere ders veren öğretim elemanlarından oluşmaktadır. Katılımcı öğrenciler, 1., 2., 3. ve 4. sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olup yaşları 18 ile 26 arasında değişmektedir. Çalışmaya gönüllü olarak katılan öğrenciler, en az bir dönem Türkçe dersine devam etmiş olmaları koşulu ile belirlenmiştir. Grupta farklı cinsiyetlerden öğrencilerin yanı sıra çeşitli dil geçmişi, akademik başarı ve Türkçeye ilgi düzeyine sahip bireyler de yer almıştır. Bu çeşitlilik, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerine ilişkin farklı bakış açılarını ve deneyimlerini yansıtacak veri elde edilmesini sağlamıştır. Araştırmaya katılan öğretim elemanları, aynı bölümde görev yapan ve Türkçe öğretimi alanında en az 5 yıllık deneyime sahip uzmanlardan seçilmiştir. Bu öğretmenler, çeşitli düzeylerde Türkçe dersi vermiş ve farklı öğretim materyalleri kullanmış olmaları nedeniyle araştırmanın öğretmen boyutuna dair geniş değerlendirmeler sunabilecek niteliktedir. Örneğin, bu öğretim elemanlarının

farklı yaş grupları ve dil yeterlik düzeylerindeki öğrencilere öğretim yapmış olması, çalışma kapsamında farklı deneyimlerin ele alınmasına imkân tanımıştır.

Katılımcıların seçilmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış; bu sayede Türkçe öğrenimiyle aktif olarak ilgilenen ve motive olmuş bireylerin çalışmaya dahil edilmesi sağlanmıştır. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda, çalışmada yer alan öğrencilerin Türkçeyi neden seçtikleri, öğrenme sürecindeki kolaylık ve zorlukları, etkili buldukları öğretim yöntemleri ve öğretim sürecine ilişkin beklentileri ile öğretmenlerin deneyim ve gözlemleri detaylı olarak ele alınmıştır. Özetle, bu araştırmanın çalışma grubu; Belgrad Üniversitesi Türk Dili Bölümünde öğrenim gören yabancı uyruklu Türkçe öğrencileri ile deneyimli Türkçe öğretim elemanlarından oluşan bilgi zengini katılımcılardan meydana gelmiştir.

Araştırmanın temel amacı, Belgrad Üniversitesi'nde Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçeyi neden seçtikleri, öğrenme sürecinde karşılaştıkları kolaylıklar ve zorluklar, etkili bulunan öğretim yöntemleri ve öğretim sürecine dair beklentileri ile öğretmenlerin deneyim, gözlem ve görüşlerini ortaya koymaktır. Bu bağlamda, öğretim sürecine ilişkin mevcut durum değerlendirilmiş ve sürecin daha verimli hale getirilmesine yönelik çıkarımlar yapılmıştır.

3.3. Veri Toplama Yöntemleri

Veri toplama aracı olarak nitel araştırma yöntemine uygun biçimde yarı yapılandırılmış görüşme formları ve doğrudan gözlem teknikleri kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu hem öğrencilere hem de öğretim elemanlarına yöneltilen toplam altı açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, önceden belirlenmiş sorular çerçevesinde esneklik sağlanmakta, böylece katılımcılara kendi görüşlerini serbestçe ifade etme olanağı verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Öğrencilere yöneltilen sorular aracılığıyla motivasyon kaynakları, öğrenme sürecindeki algılar, yaşanan zorluklar ve öğrenimin sağladığı faydalar ayrıntılı olarak sorgulanmıştır. Buna ek olarak, Türkçe öğreten akademisyenlere yönelik benzer temaları

kapsayan sorular geliştirilmiştir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde, katılımcıların bireysel öğretim deneyimleri, tercih ettikleri öğretim yöntemleri, ders içi uygulamalar, öğrenci zorlukları ve bu zorluklara yönelik çözüm önerileri gibi başlıklar özel olarak ele alınmıştır. Söz konusu yarı yapılandırılmış görüşme formuna ek olarak, araştırmacı sınıf içi uygulamaları ve etkileşimleri doğrudan gözlemlemek amacıyla serbest gözlem notları tutmuştur. Bu gözlemler, görüşmelerden elde edilen nitel verileri destekleyici nitelik taşımaktadır. Tüm veri toplama süreci için hazırlanan araçlar, araştırmanın amacına uygun olarak bir öğretim elemanının görüşüne dayanarak pilot edilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama süreci 2024 yılı Şubat–Mart aylarında Belgrad Üniversitesi Filoloji Fakültesi Türk Dili Bölümünde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, bu süre zarfında bölümde stajyer olarak bulunmuş, düzenli olarak Türkçe derslerine katılmış ve sınıf içi etkinlikleri gözlemleyerek bağlama özgü veri toplama fırsatı elde etmiştir. Birincil veri toplama yöntemi olarak öğrenciler ve öğretim elemanlarıyla yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler, ders saatleri dışında bireysel olarak veya küçük gruplar halinde yürütülmüştür.

Görüşmeler ortalama 30–45 dakika sürmüş, katılımcılara altı temel soru yöneltilmiştir. Bazı öğrencilerle yalnızca kısa süreli ancak derinlemesine sohbet şeklinde mülakatlar gerçekleştirilirken, diğer öğrencilerle daha planlı bir görüşme formatı izlenmiştir. Öğrencilerin bir kısmı, araştırmanın sağladığı esneklik doğrultusunda sorulara yazılı olarak yanıt vermeyi tercih etmiş; bu yanıtlar ya el yazısıyla doldurulan formlar yoluyla ya da dijital ortamda gönderilen belgeler aracılığıyla toplanmıştır. Bazı öğrenciler sorulara cevaplarını ses kaydı şeklinde ileterek katılım sağlamıştır. Ayrıca, farklı öğrencilerle mesajlaşma uygulamaları üzerinden yazılı görüşmeler yapılmış ve bu yazılı iletişim de veri toplama sürecinde değerlendirilmiştir. Öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmeler ise genellikle yüz yüze birebir gerçekleştirilmiş ve benzer şekilde 30–45 dakika sürmüştür. Tüm görüşmelerde önceden belirlenen altı ana soru ekseni takip edilmiş, gerektiğinde araştırmacı yönlendirici olmayan açıklayıcı sorularla katılımcıların açıklamalarını derinleştirmelerine imkân tanımıştır. Görüşme oturumları katılımcıların izni doğrultusunda sesli olarak kaydedilmiş, daha sonra bu ses kayıtları tam metne dönüştürülmüştür.

Toplanan veriler arasında yer alan yazılı yanıtlar, ses kayıtlarından dökülen transkriptler ve gözlem notları, araştırma veritabanında düzenli bir biçimde arşivlenmiştir. Görüşmeler sırasında, katılımcılara araştırmanın amacı ve yöntemi hakkında bilgi verilmiş, gönüllü katılımı vurgulayan yazılı ve sözlü onayları alınmıştır. Görüşmelerde katılımcıların kimlikleri yerine "Öğrenci 1", "Öğretmen 1" gibi kodlar kullanılarak gizliliğin korunmasına özen gösterilmiştir. Gerekli etik hassasiyetler çerçevesinde, katılımcılara her aşamada bilgilendirme yapılmış ve veriler yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılmak üzere işlenmiştir. Araştırmacının doğrudan gözlemleri sırasında ders anlatımları yaparak ve sınıf içi etkileşimleri gözlemleyerek elde ettiği notlar da, analiz sürecinde destekleyici bilgi kaynağı olarak değerlendirilmiştir. Böylece hem görüşme verileri hem de gözlem verileri birlikte ele alınarak çalışma bağlamına ait zengin bir veri seti oluşturulmuştur. Farklı veri toplama biçimleri, anlatı temelli nitel yaklaşım doğrultusunda eşdeğer anlatı verileri olarak değerlendirilmiş ve aynı analiz sürecine tabi tutulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizi betimsel analiz ve tematik analiz teknikleriyle yapılmıştır. İlk aşamada, ses kaydı ve yazılı cevaplardan elde edilen veriler tam metne dökülerek veri seti oluşturulmuştur. Transkriptlere aktarım sürecinde, katılımcıların özgün anlatım biçimlerinin ve dil özelliklerinin korunmasına özen gösterilmiştir. Betimsel analiz, katılımcıların ifadelerini bağlama sadık kalarak doğrudan yansıtan bir yöntem olarak kullanılmıştır. Bu yöntemle, katılımcıların aktardığı deneyimler ve düşünceler olduğu gibi betimlenmiştir. İkinci aşamada, tematik analize geçilmiştir. Tematik analiz, elde edilen anlatılardaki tekrar eden ifadelerin, ortak temaların ve belirgin örüntülerin ortaya çıkarılmasını hedefler (Braun ve Clarke, 2006). Bu kapsamda araştırma verileri dikkatle incelenmiş, tematik analiz sürecinde, betimsel analizden elde edilen veriler üzerinden kodlama yapılmıştır. Görüşme metinleri üzerinde satır satır kodlama yapılarak, katılımcıların yanıtları belli temalar altında gruplanmıştır. Elde edilen kodlar, motivasyon, öğretim yöntemleri, öğrenme zorlukları, öğrenmenin sağladığı faydalar ve öneriler gibi ana temalar çerçevesinde sınıflandırılmıştır.

Analiz sürecinde her bir katılımcının anlatısı kendi bağlamı içinde değerlendirilmiş; hem bireysel deneyimlerin özgünlüğü hem de katılımcılar arasında ortak eğilimler göz

önünde tutulmuştur. Analiz sonuçları, katılımcıların özgün sözleriyle desteklenmiş ve doğrudan alıntılar yapılarak zenginleştirilmiştir. Örneğin, motivasyon teması altında toplanan verilerde öğrencilerin Türkçeyi öğrenme nedenlerini kendilerine ait ifadelerle gösterilmiştir. Tüm bu adımlar, araştırmanın amaçlarına uygun olarak verilerin sistematik biçimde düzenlenmesi ve yorumlanmasına katkı sağlamıştır.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik Belirleme Süreci

Çalışmanın güvenilirliğini ve geçerliliğini sağlamaya yönelik çeşitli önlemler alınmıştır. Veri toplama sürecinde amaçlı örnekleme yönteminin kullanılması, araştırmaya alanında deneyimli ve Türkçe öğrenimine aktif ilgi duyan katılımcıların dâhil edilmesine olanak tanımış, böylece elde edilen verilerin kapsamlı ve bilgi zengini olması sağlanmıştır. Araştırmacı analiz sürecinde tarafsızlık ilkesine bağlı kalarak, her bir katılımcının görüşünü kendi özgün bağlamı içinde ele almıştır. Bu yaklaşım, bulguların yorumlanmasında araştırmacı önyargısının en aza indirilmesine yardımcı olmuştur. Ayrıca, katılımcıların anlatılarının rapora aktarımında özgünlük korunmuş, verilere sadık kalınmıştır.

Verilerin doğrudan katılımcı ifadelerinden derlenmiş olması, betimlemelerin doğruluk derecesini artırmıştır. Böylece bulgular, katılımcıların ifadeleriyle çelişmeyecek biçimde sunulmuş, sonuçlara ulaşırken katılımcıların seslerine öncelik verilmiştir. Araştırmanın tüm süreçlerinde etik kurallara titizlikle uyulmuş, katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmış ve kimlik gizliliği sağlanmıştır. Görüşmeler sırasında katılımcı isimleri yerine kodlar kullanılmış, elde edilen veriler sadece akademik amaçlarla işlenmiştir. Ayrıca, veri toplama yöntemleri (görüşme, yazılı yanıt, gözlem vb.) çeşitliliği, bulguların güvenilirliğini pekiştiren bir diğer faktördür. Tüm bu çalışmaların belgelenmesi, araştırma sürecinin şeffaflığı ve tutarlılığı açısından önem taşımıştır. Böylece, araştırma sürecinin her aşamasında geçerlik ve güvenirlik ilkeleri gözetilmiş ve sonuçların sağlam temellere dayanmasına dikkat edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde, Belgrad Üniversitesi Filoloji Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde öğrenim gören 45 öğrenci ve 5 öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler tematik analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Katılımcılara toplam altı ana soru yöneltilmiş ve bu sorulara verilen yanıtlar doğrultusunda öğrencilerin Türkçeye yönelik motivasyon kaynaklarını ve dil öğrenme gerekçelerini, öğretim sürecinde iyileştirilmesi gereken alanları, Türkçenin öğrencinin yaşamına ne tür katkılar sağladığını, öğrencilerin Türkçeye ilişkin genel tutumlarını ve memnuniyetlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bulgular, bu konular ekseninde sistematik olarak sunulmuştur. Bu bölümde yer alan tablo ve bulgularda kullanılan f (frekans) değerleri, ilgili kodun kaç farklı katılımcı tarafından dile getirildiğini göstermektedir. Aynı katılımcının bir görüşü birden fazla kez ifade etmesi durumunda bu görüş tek bir kez sayılmıştır. Dolayısıyla f değerleri, bulguların nicel olarak genellenmesini amaçlamamakta; nitel verilerin yaygınlık düzeyini ve göreli ağırlığını göstermeye yönelik destekleyici bir gösterge olarak ele alınmaktadır.

4.1. Türkçeyi Öğrenmede Yaşanan Güçlükler

Tablo 2.
Türkçeyi Öğrenmede Yaşanan Güçlükler

Kodlar	**f**
Eklerin karmaşıklığı (ettirgen, ek-fiil, isim tamlaması)	12
Kelime öğrenme / ezber zorluğu (yeni sözcük, çok anlamlılık)	10
Telaffuz ve dinleme güçlükleri (hızlı konuşma, ses uyumu)	9
Gramer yoğunluğu ve motivasyon kaybı	6
Genel değerlendirme (genel “zor bulma” söylemleri)	3

Tablo 2 incelendiğinde eklerin karmaşıklığı (f = 12), kelime öğrenme/ezber zorluğu (f = 10), telaffuz ve dinleme güçlükleri (f = 9), gramer yoğunluğu ve buna bağlı motivasyon kaybı (f = 6) ile genel “zor bulma” değerlendirmelerinin (f = 3) öne çıktığı görülmektedir.

"Eklerin kullanımı en zor kısım. Kelimeleri anlayabiliyorum ama sonuna hangi eki eklemem gerektiğini bilmiyorum." Ö2

"Türkçede çok fazla ek var. Fiil çekimleri bence çok karmaşık. Hangi ekin ne zaman geldiğini anlamak zor." Ö8

"Kelime öğrenmek benim için en zoru. Özellikle soyut kelimeleri hemen unutuyorum." "Sürekli tekrar etmem gerekiyor. Her gün yeni kelime öğrenmek istiyorum ama hep karışıyorlar." Ö5

"Kelime öğrenmek benim için en zoru. Özellikle soyut kelimeleri hemen unutuyorum." "Sürekli tekrar etmem gerekiyor. Her gün yeni kelime öğrenmek istiyorum ama hep karışıyorlar." Ö26

"Kelime öğrenmek benim için en zoru. Özellikle soyut kelimeleri hemen unutuyorum." "Sürekli tekrar etmem gerekiyor. Her gün yeni kelime öğrenmek istiyorum ama hep karışıyorlar." Ö24

4.2. Faydalı Bulunan Öğretim Yöntemleri ve Yaklaşımları

Tablo 3.
Faydalı Bulunan Öğretim Yöntemleri ve Yaklaşımları

Kodlar	**f**
Konuşma pratiği (muhatapla sohbet)	20
Görsel-işitsel materyaller (dizi, müzik, video)	16
Yerel konuşurlarla etkileşim	14
Teknoloji ve çevrim-içi kaynaklar	11
Yapılandırılmış dilbilgisi ve çeviri egzersizleri	10

Tablo 3 incelendiğinde konuşma pratiğinin (f = 20) en etkili yöntem olarak öne çıktığı; bunu sırasıyla görsel-işitsel materyallerin (f = 16), yerel konuşurlarla etkileşimin (f = 14), teknoloji ve çevrim-içi kaynakların (f = 11) ile yapılandırılmış dilbilgisi ve çeviri egzersizlerinin (f = 10) izlediği görülmektedir.

"Ne kadar çok konuşursak, hata yapma korkumuzu o kadar kaybederiz." Ö41

"Anadili Türk hocalarımızla yaptığımız sohbetler en çok gelişmemi sağladı." Ö42

"Artık dizileri altyazısız izliyorum; dinlediğim müziği de anlıyorum." Ö14

"Müzik dinlemek ve sahne arkası videolar kelime dağarcığıma çok katkı verdi." Ö13

"Türkiye'ye gidince dili sürekli duydum; iki ay sonunda rahat konuşabiliyordum." Ö36

"Okulda Türk hocalarımızın olması büyük avantaj, çünkü sınıfta hep Türkçe duyuyoruz." Ö1

"Instagram'da kısa videolar izleyip altına kendi cümlelerimi yazıyorum; böylece hem dinliyor hem yazıyorum." Ö8

"Çevrim-içi quizler kelimeleri eğlenerek pekiştiriyor." Ö9

"Çeviri derslerinde öğrendiğim edebî kelimeler, dizileri izlerken bir anda karşıma çıkıyor ve kalıcı oluyor." Ö29

"Şablonlu ek tablosu üzerinde tekrar yapmak kafa karışıklığını azaltıyor." Ö31

4.3. Türkçe Öğretiminde Geliştirilmesi Gereken Yönler

Tablo 4.
Türkçe Öğretiminde Geliştirilmesi Gereken Yönler

Kodlar	**f**
Konuşma pratiği yetersizliği	18
Ders materyallerinin kısıtlılığı ve güncellik sorunu	15
Dinleme becerisinin göz ardı edilmesi	12
Dil seviyelerine göre farklılaştırma eksikliği	9
Sınıf dışı uygulama ve sosyal ortam eksikliği	8

Tablo 4 incelendiğinde, konuşma pratiği yetersizliğinin (f = 18) en belirgin eksiklik olarak öne çıktığı; bunu ders materyallerinin kısıtlılığı ve güncellik sorununun (f = 15), dinleme becerisinin göz ardı edilmesinin (f = 12), dil seviyelerine göre farklılaştırma eksikliğinin (f = 9) ve sınıf dışı uygulama ile sosyal ortam yetersizliğinin (f = 8) izlediği görülmektedir.

"Sürekli fiil çekimi yapıyoruz ama konuşma pratiği hiç yok gibi." Ö34

"Konuşmak için ortam yok. Herkes Türkçe konuşamadığı için cesaret de yok." Ö13

"Sadece yazmak değil, konuşarak öğrensek daha akılda kalır." Ö2

"Kullandığımız kitaplarda hiç espri yok, gerçek hayatla ilgisi yok." Ö26

"Bazı derslerde sadece öğretmen konuşuyor ve eski kitapları okuyoruz." Ö11

"Günlük dil öğrenmek istiyoruz ama kitaplarda hep resmi cümleler var." Ö23
"Dinleme yok gibi. Videolar izlesek bile çok kısa oluyor." Ö16
"Gerçek konuşmaları duymak istiyoruz, çünkü dizi Türkçesiyle kitap Türkçesi aynı değil." "Radyo ya da gerçek Türklerle konuşmalar dinlemek bizi hazırlar." Ö18
"Bazı arkadaşlar Türkçe biliyor gibi, bazıları hiç bilmiyor. Ortaya karışık ders oluyor. Hızlı gittiğimizde anlamıyorum, yavaş işlediğimizde ise sıkılıyorum." Ö17
"Belki seviye grubu oluşturulsa daha verimli olurdu." Ö23
"Türkçe Konuşma Kulübü olsa hemen katılırım. Pratik yapmak çok önemli." Ö29
"Sınıf dışında Türk arkadaşlar edinmek istiyoruz ama ortam yok." Ö13
"Belki Türk öğrenciyle eşleşsek daha rahat konuşuruz, ikimiz de öğrenmiş oluruz." Ö18

4.4. Türkçe Öğrenmenin Katkıları

Tablo 5.
Türkçe Öğrenmenin Katkıları

Kodlar	**f**
Sosyal hayata katkı ve iletişim becerileri	22
Akademik ve mesleki gelişim	17
Kişisel gelişim ve özgüven artışı	15
Kültürel empati ve anlayış	13
Duygusal ve psikolojik etkiler	10

Tablo 5 incelendiğinde, Türkçe öğreniminin öğrenciler üzerinde en çok sosyal hayata katılım ve iletişim becerilerini geliştirme yönünde etkili olduğu (f = 22) görülmektedir. Bunu, akademik ve mesleki gelişime sağladığı katkılar (f = 17), kişisel gelişim ile özgüven artışı (f = 15), kültürel empati ve anlayış kazandırması (f = 13) ve duyusal-psikolojik olumlu etkiler (f = 10) izlemektedir.

"Türkçeyi bildiğim için Türk arkadaşlarla iletişim kurabiliyorum." Ö23
"Seyahatte veya sosyal medyada Türkçeyi kullanabiliyorum." Ö19
"İletişim konusunda çok katkısı oldu. Artık başka kültürlerle daha kolay bağlantı kuruyorum." Ö17
"Akademik kariyer açısından çok faydalı oldu. Türk üniversitelerinde programlara başvurabiliyorum." Ö19

"İleride Türkiye'de çalışmak istiyorum. Bu yüzden Türkçe çok önemli." Ö14

"Türk şirketlerinde çalışmak daha mümkün hale geldi." Ö36

"Türkçeyi öğrenince diğer dillerde de daha rahat hissediyorum." Ö34

"Kendime güvenim geldi. Başka bir dil öğrenebileceğimi anladım." Ö42

"Yabancı bir dili öğrenmek insanın düşüncesini de açıyor." Ö5

"Kültürü daha iyi anladım. Bazı şeyleri Türkçeyle düşünmek gerekiyor." Ö45

"Dizi izlerken ya da haber okurken artık daha iyi anlıyorum." Ö23

"Farklı bir milletin değerlerini anlamak bence çok değerli." Ö11

"Artık bazı şeyleri Türkçe düşünmeye başladım." Ö42

"Türkçeyle şaka yapmak bile hoşuma gidiyor." Ö41

"Duygularımı başka bir dilde ifade edebilmek bana kendimi güçlü hissettiriyor." Ö43

4.5. Türkçeyi Tavsiye Etme Eğilimleri

Tablo 6.
Türkçeyi Tavsiye Etme Eğilimleri

Kodlar	**f**
Dili Beğenme - Estetik Algı	25
Türk Kültürüne İlgi İletişim İhtiyacı	18
Sistematiklik Öğrenme Kolaylığı Algısı	10
Dili Öğrenmenin Kişisel Kazançları	12
Eleştirel Koşullu Tavsiyeler	5

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların Türkçeye ilişkin görüşlerinde en fazla vurgulanan temanın "Dili Beğenme ve Estetik Algı" olduğu görülmektedir (f=25). Bu temayı sırasıyla "Türk Kültürüne İlgi ve İletişim İhtiyacı" (f=18), "Dili Öğrenmenin Kişisel Kazançları" (f=12) ve "Sistematiklik ve Öğrenme Kolaylığı Algısı" (f=10) izlemiştir. En düşük frekansa ise "Eleştirel ve Koşullu Tavsiyeler" teması sahiptir (f=5). Bu dağılım, katılımcıların Türkçeye karşı olumlu estetik ve kültürel yaklaşımlarının ön planda olduğunu; eleştirel ya da çekinceli yaklaşımların ise daha sınırlı olduğunu göstermektedir.

"Türkçeyi çok seviyorum, çok güzel bir dil. Herkese öneriyorum." Ö 45

"Çok yumuşak bir dil. Duyunca öğrenmek istiyorsun." Ö15

"Benim arkadaşlarım da merak etti, onlara da söyledim 'başlayın' diye." Ö25

"Türkiye'ye gitmek isteyen arkadaşlarıma Türkçe öğrenmelerini söylüyorum." Ö41

"Türklerle daha rahat iletişim kurmak isteyen herkes için öneririm." Ö38

"Türk kültürü çok güzel. O yüzden dilini öğrenmek kesinlikle değer." Ö45

"Zor ama mantıklı bir dil. Öğrendikçe keyif veriyor." Ö33

"Çok sistemli, bu yüzden öğrenmesi kolay oluyor zamanla." Ö22

"İlk başta zor ama sonra bir sistemin içinde ilerliyorsun." Ö31

"Ben öğrendim, iyi ki de öğrenmişim. Herkese öneririm." Ö28

"İş fırsatları için çok faydalı olabilir." Ö21

"Kendine güven kazanmak için başka bir dili öğrenmek çok etkili. Türkçe de buna çok uygun." Ö41

"Zor bir dil olduğu için herkesin seveceğini sanmıyorum. İlgisi olanlara öneririm."

"Başlangıçta biraz zor olabilir ama seven biri için çok güzel bir dil." Ö24

"Çok çalışmak gerekiyor. Kimseye 'kolay' diye önermem ama 'faydalı' diye öneririm.'' Ö15

4.6. Gramer ve Dilbilgisi Yapılarına Yönelik Zorluklar

Tablo 7.
Gramer ve Dilbilgisi Yapılarına Yönelik Zorluklar

Kodlar	**f**
Dilbilgisinin konuşmada kullanılmasında zorlanma	4
Uzun ve karmaşık cümleleri anlamada zorluk	6
Kelime sırası farklılıklarının anlama etkisi	31
Yazma ve konuşmada gramer bilgisinin önemi	6
Gramerin tüm boyutlarıyla zorluk yaratması	7
Metin analizinde gramer ve mantık bilgisinin önemi	9
Gramerin önemi vurgulansa da konuşmanın temel öğrenme aracı olarak görülmesi	7
Türkçede en zorlayıcı alan olarak grameri tanımlama	12
Kelime sırası farklılıklarının başlangıçta şaşırtıcı gelmesi	31
Gramer çalışırken örnek cümle yazmanın faydalı bulunması	30
Ettirgen yapıların Sırpçadan farklı olması nedeniyle kullanımda zorluk	4
Gramer ve hâl (vaka) yapılarında zorluk yaşama	30
Her gün kelime öğrenme ve genel gramer bilgisiyle temeli güçlendirme yaklaşımı	31
Gramerin kendisinden çok, iki dil arasında karşılaştırma yapmanın zorluk yaratması	7

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin dile getirdiği zorlukların; dilbilgisinin konuşmada kullanılmasında zorlanma (f = 4), uzun ve karmaşık cümleleri anlamada zorluk (f = 6), kelime sırası farklılıklarının anlama etkisi (f = 31), yazma ve konuşmada gramer bilgisinin önemi (f = 6), gramerin tüm boyutlarıyla zorluk yaratması (f = 7), metin analizinde gramer ve mantık bilgisinin önemi (f = 9), gramerin önemi vurgulansa da konuşmanın temel öğrenme aracı olarak görülmesi (f = 7), Türkçede en zorlayıcı alan olarak grameri tanımlama (f = 12), kelime sırası farklılıklarının başlangıçta şaşırtıcı gelmesi (f = 31), gramer çalışırken örnek cümle yazmanın faydalı bulunması (f = 30), ettirgen yapıların Sırpçadan farklı olması nedeniyle kullanımda zorluk (f = 4), gramer ve hâl (vaka) yapılarında zorluk yaşama (f = 30), her gün kelime öğrenme ve genel gramer bilgisiyle temeli güçlendirme yaklaşımı (f = 31) ve gramerin kendisinden çok iki dil arasında karşılaştırma yapmanın zorluk yaratması (f = 7) olarak sıralandığı görülmektedir.

Öğrencilerin konuyla ilgili düşünceleri şu şekildedir:

"Dilbilgisinin konuşmada kullanımı zordur ve hatalar çok yaygındır." Ö43

"Daha uzun ve daha zor cümleleri anlamak Türkçe öğrenirken zor olabilir." Ö14

"Cümledeki kelime sırası farklı olduğundan konuşmayı anlamak benim için zor." Ö2

"Türkçe gramer bilgisi gereklidir." Ö6

"Gramatik (Hepsi)." Ö8

Türkçe gramer ve mantık bilgisi gereklidir." Ö5

"Gramer önemli ama bence en önemlisi konuşmadır. Daha çok konuşmamız lazım." Ö4

"Türkçe öğrenirken benim için en zor olan gramerdir." Ö2

"Kelime sırası bana ilginç geliyordu çünkü eylem hep cümlenin sonuna geliyor." Ö16

"Her konu için ben örnekler veriyorum ve yazıyorum." Ö17

"Ettirgen yapılar Sırpça'dan çok farklıdır o yüzden zor." Ö2

"Benim en büyük zorluklar grameri ve vakalar kullanmak." Ö23

"Her gün en az 5 yeni kelime öğrenmek... genel grameri öğrenmek..." Ö9

"Sırpçada onu anlatmak ve bizim gramerle karşılaştırmak o kadar zor geldi ki..." Ö12

4.7. Konuşma Becerisi ve Sözlü İfade Güçlükleri

Tablo 8.
Konuşma Becerisi ve Sözlü İfade Güçlükleri

Kodlar	f
Daha fazla pratik ihtiyacının farkında olma	33
Konuşma ve anlama için yavaş tempo ihtiyacı	47
Konuşma sırasında yaşanan kafa karışıklığı ve unutkanlık	47
Konuşma pratiğine duyulan yoğun ihtiyaç	47
Konuşma pratiğinin öğrenmede etkili bulunması	47
Konuşma becerisinde yaşanan güçlükleri en büyük zorluk olarak tanımlama	47
Derslerde daha fazla Türkçe konuşma gerekliliği	2
Türkçeyi konuşarak geliştirme ve ana dili Türk olanlarla etkileşim kurmanın önemi	2
Çeviri yaparken doğru kelime bulma güçlüğü	10
Konuşma ve yazmada dil bilgisi kurallarına uyum ihtiyacı	47
Hızlı konuşulan Türkçeyi anlamakta zorluk yaşama	3
İlgi çekici ve aktif görevlerle derslerin iyileştirilmesi	2
Fakültedeki eğitim ve dizilerle öğrenmeyi destekleme	2

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin konuşma becerisi ve sözlü ifade alanındaki güçlüklerinin; daha fazla pratik ihtiyacının farkında olma (f = 33), konuşma ve anlama için yavaş tempo ihtiyacı (f = 47), konuşma sırasında yaşanan kafa karışıklığı ve unutkanlık (f = 47), konuşma pratiğine duyulan yoğun ihtiyaç (f = 47), konuşma pratiğinin öğrenmede etkili bulunması (f = 47), konuşma becerisinde yaşanan güçlükleri en büyük zorluk olarak tanımlama (f = 47), derslerde daha fazla Türkçe konuşma gerekliliği (f = 2), Türkçeyi konuşarak geliştirme ve ana dili Türk olanlarla etkileşim kurmanın önemi (f = 2), çeviri yaparken doğru kelime bulma güçlüğü (f = 10), konuşma ve yazmada dil bilgisi kurallarına uyum ihtiyacı (f = 47), hızlı konuşulan Türkçeyi anlamakta zorluk yaşama (f = 3), ilgi çekici ve aktif görevlerle derslerin iyileştirilmesi (f = 2) ve fakültedeki eğitim ile dizilerle öğrenmeyi destekleme (f = 2) olarak sıralandığı görülmektedir.

Öğrencilerin konuyla ilgili düşünceleri şu şekildedir:

"Konuşmak yani pratik yapmak da çok faydalı bulunuyorum." Ö2

"Biraz yavaş konuşulunca anlamak daha kolay oluyor." Ö7

"Her zaman kafam karışıyor ve bildiğim her şeyi unutuyorum." Ö29

"Benim için en zor şey konuşmaktır, daha çok pratik yapmalıyım." Ö17

"Bence konuşmak en faydalıdır, hataları yaptıkça düzeltiyoruz." Ö6

"Benim için Türkçe konuşmak en büyük zorluktur." Ö27

"Fakültemizde böyle dersler haftada bir-iki kere; bence bu çok az." Ö36

"Türkiye'den gelen insanlarla daha fazla konuşmak isterim." Ö34

"Çeviri yaparken nokta hatası yapmamak için doğru kelimeleri bulmak gerekiyor." Ö3

"Dil bilgisi kurallarına uygun konuşma ve yazma şekli." Ö9

"Hızlı konuşma sırasında anlamakta zorlanıyorum." Ö7

"Öğrencilerin ilgisini çekecek farklı görevler'' Ö9

"Fakülte ve Türk dizileri öğrenmemi çok destekledi." Ö3

4.8. Dinleme, Anlama ve Medya Tabanlı Öğrenme Süreçleri

Tablo 9.
Dinleme, Anlama ve Medya Tabanlı Öğrenme Süreçleri

Kodlar	f
Altyazısız dizi izleme becerisinin gelişmesi	4
Dinleme anlama sürecinde kararsızlık ve değişkenlik	23
Dil öğrenmede irade, düzenli tekrar ve doğru dinleme becerisi	5
Dijital medya (YouTube, Instagram) ile dinleme pratiği yapma	3
Müzik, film, kitap ve konuşma yoluyla çok yönlü öğrenme yöntemleri kullanma	21
Türkçeye estetik ve duygusal bir dinleme deneyimiyle yönelme	18
Türkçeye duyulan kulak aşinalığı ve diziler aracılığıyla gelişen ilgi	18

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin dinleme-anlama ve medya tabanlı öğrenme süreçlerindeki başlıca bulguların; altyazısız dizi izleme becerisinin gelişmesi (f = 4), dinleme-anlama sürecinde kararsızlık ve değişkenlik (f = 23), dil öğrenmede irade, düzenli tekrar ve doğru dinleme ihtiyacı (f = 5), dijital medya (YouTube, Instagram) ile dinleme pratiği yapma (f = 3), müzik, film, kitap ve konuşma yoluyla çok yönlü öğrenme yöntemleri kullanma (f = 21), Türkçeye estetik ve duygusal bir dinleme deneyimiyle yönelme (f = 18) ve kulak aşinalığı ile diziler aracılığıyla gelişen ilgi (f = 18) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

"Komik gelecek ama artık dizileri altyazısız izliyorum ve dinlediğim müziği de anlıyorum." Ö1

"Türkçe öğrenmeyi bana bazen zor bazen kolay geliyor, bağlı yani." Ö2

"Doğru dinleme, her gün öğrenmek, irade ve çaba gerekiyor." Ö43

"Mesela Instagram ya da YouTube'daki videoları seyrediyorum, çünkü bu dil dinlemek de benim için faydalıdır." Ö4

"Müzik dinlemek, dizileri, filmleri seyretmek, başka insanlarla konuşmak en faydalı yöntemler." Ö38

"Türkçeyi çok seviyorum, çok güzel bir dil; duyunca öğrenmek istiyorsun." Ö36

"Küçükken her gece Türk dizisi izliyorduk, bu yüzden Türkçe bana hiç yabancı gelmiyor." Ö23

4.9. Yazma, Cümle Kurma ve Sözcük Dağarcığı Gelişimi

Tablo 10.
Yazma, Cümle Kurma ve Sözcük Dağarcığı Gelişimi

Kodlar	**f**
Yeni sözcük ve yapıların anlamını tahmin etme ihtiyacı	24
Kelime sırası farklılıklarının başlangıçta şaşırtıcı gelmesi	31
Metin analizinin yoğun pratik gerektirmesi	9
Eski Türkçeye yönelik ilgi ve kelime arayışı	3
Eş anlamlı sözcüklerin kafa karıştırıcı olması	6
Metin analizinde gramer ve mantık bilgisinin önemi	9
Yazma ve konuşmada gramer bilgisinin önemi	6
Türkçenin çevirisiz anlama becerisi kazandırması	17

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin yazma, cümle kurma ve sözcük dağarcığı gelişiminde yaşadıkları başlıca güçlüklerin; yeni sözcük ve yapıların anlamını tahmin etme ihtiyacı (f = 24), kelime sırası farklılıklarının başlangıçta şaşırtıcı gelmesi (f = 31), metin analizinin yoğun pratik gerektirmesi (f = 9), Eski Türkçe'ye yönelik ilgi ve kelime arayışı (f = 3), eş anlamlı sözcüklerin kafa karıştırıcı olması (f = 6), metin analizinde gramer ve mantık bilgisinin önemi (f = 9), yazma ve konuşmada gramer bilgisinin önemi (f = 6) ve Türkçenin çevirisiz anlama becerisi kazandırması (f = 17) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

"Bir kelimenin birçok farklı anlamı olabiliyor ve hangi kelimeyi kullanacağımı bilmediğimde bazen bir sorun olabilir." Ö8

"Kelime sırası bana ilginç geliyordu çünkü eylem hep cümlenin sonuna geliyor." Ö19

"Türkçe metinleri analiz etmeyi nasıl öğreniyorsunuz? Çok fazla pratik ve çaba gerektirir." Ö12

"Daha eski Türk sözleri bulmak istiyorum." Ö11

"Türkçede pek çok eş anlamlı sözcük bulunmaktadır. Tüm eş anlamlıları bilmemek kafa karışıklığı yaratır." Ö17

"Türkçe gramer ve mantık bilgisi gereklidir." Ö18

"Dil bilgisi kurallarına uygun konuşma ve yazma şekli." Ö14

"Artık dizileri altyazısız izliyorum ve dinlediğim müziği anlıyorum." Ö25

4.10. Türkçe Öğrenimine İlişkin Tutum ve Motivasyonları

Tablo 11.
Türkçe Öğrenimine İlişkin Tutum ve Motivasyonları

Kodlar	**f**
Özgüven, ilginç konular ve pozitif atmosfer ihtiyacı	7
Türkçeyi zor ama ilginç bulma	14
Türkiye'de iletişim kurabilmenin getirdiği özgüven	8
Yabancı dil öğreniminin özgüveni artırıcı etkisi	9
Türkçeyi sevmenin zorluk algısını azaltması	1
Türkçeyi sevgiyle öğrenme ve öğrenmeye gönüllü olma	2
Türkçeyi zor ama sevgiyle öğrenilen keyifli bir dil olarak görmek	2
Türkçeyi özgün ve emsalsiz bir dil olarak görme	1
Türkçeyi genel olarak zorlayıcı bulma	14
Türkçeyi zaman zaman zorlayıcı, bazen kolay bulma	24
Türkçeyi yeni ve ilginç bir dil olarak görme	24
Türkçeyi ilginç ve kültürel olarak zengin bir dil olarak görme	14
Türkçeyi başkalarına sevgi ve istek temelli tavsiye etme	16
Türkoloji öğrencisi olmaktan gurur duyma ve öğrenme sürecini ilham verici bulma	2
Türkçeyi başkalarına tavsiye etme ve duygusal bir bağla sahiplenme	16
Türkçeyi Türkiye'de yaşamak, şirket kurmak ve sosyal yardımlar için öğrenme motivasyonu	8
Türkçeyi tavsiye etme ama zorluk konusunda uyarıda bulunma	39

Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin tutum ve motivasyon boyutunda öne çıkan hususların; özgüven, ilginç konular ve pozitif atmosfer ihtiyacı (f = 7), Türkçeyi zor ama ilginç bulma (f = 14), Türkiye'de iletişim kurabilmenin getirdiği özgüven (f = 8), yabancı dil öğreniminin özgüveni artırıcı etkisi (f = 9), Türkçeyi sevmenin zorluk algısını azaltması (f = 1), Türkçeyi sevgiyle öğrenme ve öğrenmeye gönüllü olma (f = 2), Türkçeyi zor ama sevgiyle öğrenilen keyifli bir dil olarak görmek (f = 2), Türkçeyi özgün ve emsalsiz bir dil olarak görme (f = 1), Türkçeyi genel olarak zorlayıcı bulma (f = 14), Türkçeyi zaman zaman zorlayıcı, bazen kolay bulma (f = 24), Türkçeyi yeni ve ilginç bir dil olarak görme (f = 24), Türkçeyi ilginç ve kültürel olarak zengin bir dil olarak görme (f = 14), Türkçeyi başkalarına sevgi ve istek temelli tavsiye etme (f = 16), Türkoloji öğrencisi olmaktan gurur duyma ve öğrenme sürecini ilham verici bulma (f = 2), Türkçeyi başkalarına tavsiye etme ve duygusal bir bağla sahiplenme (f = 16), Türkçeyi Türkiye'de yaşamak, şirket kurmak ve sosyal yardımlar için öğrenme motivasyonu (f = 8) ve Türkçeyi tavsiye etme ama zorluk konusunda uyarıda bulunma (f = 39) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

"Bize özgüven lazım." Ö16

"Bana göre Türkçeyi öğrenmek zor ama ilginçtir." Ö17

"Türkiye'ye gittiğimde dili bildiğim için idare etmek çok daha kolay oluyor." Ö13

"Yabancı bir dil bildiğim için özgüvenim artıyor." Ö29

"Türkçe tabii ki zor bir dildir ama ben okuyunca o kadar zor bulunmadım, Türkçeyi sevdiğim için belki." Ö2

"Türkçe çok güzel bir dil ve gerçekten diğer dillerden başka bir şey." Ö21

"Türkçe çok güzel ama aynı zamanda farklı bir dil." Ö22

"Bence Türkçe çok egzotik bir dildir." Ö19

"Türkçe çok zor bir dildir ama grameri zor." Ö11

"Türkçe öğrenmeyi bana bazen zor bazen kolay geliyor." Ö18

"Yeni ilginç bir dil okuyabileceğiz diye düşünüyorum." Ö28

"Türk kültürü çok güzel. O yüzden dilini öğrenmek kesinlikle değer." Ö23

"Türkçeyi çok seviyorum, herkese öneriyorum." Ö1

"Ne mutlu Türkoloji öğrencisiyim diyene!" Ö39

"Türkçe öğrenmeyi diğer insanlara tavsiye ederim çünkü bu gerçekten güzel bir dil." Ö36

"Bir gün Türkiye'de oturmak istiyorum, orada şirket açmayı düşünüyorum ve yoksul insanlara yardım etmek istiyorum." Ö41

"Zor bir dil olduğu için herkesin seveceğini sanmıyorum. İlgisi olanlara öneririm." Ö32

4.11. Türkçeye Yönelme Nedenleri ve İlk Temas Deneyimleri

Tablo 12.
Türkçeye Yönelme Nedenleri ve İlk Temas Deneyimleri

Kodlar	**f**
Türk kültürüne duyulan ilgiyle öğrenme kararı	32
Türk kültürünü daha iyi tanıma motivasyonu	28
Türk dizileri aracılığıyla çocuk yaşta Türkçeye yönelme	36
Diziler aracılığıyla çocuk yaşta Türkçeye ilgi duyma	30
Dizi izleme ve sanat tarihi eğitimiyle Türkçeye yönelme	39
Sevilen bir oyuncu aracılığıyla dil öğrenimine duygusal bağ kurma	2
Genel dil öğrenme sevgisiyle Türkçeye yönelme	13
Türkçeyi egzotik ve farklı bulma motivasyonuyla öğrenmeye başlama	2
Türkçeye estetik ve duygusal bir dinleme deneyimiyle yönelme	18
Türkçeyi yeni ve ilginç bir dil olarak görme	24
Türkçeyi ilginç ve kültürel olarak zengin bir dil olarak görme	14
Çocuklukta başlayan çok dilli öğrenim sürecinin Türkçeye katkısı	7

Tablo 12 incelendiğinde öğrencilerin Türkçeye yönelme nedenlerinin; Türk kültürüne duyulan ilgiyle öğrenme kararı (f = 32), Türk kültürünü daha iyi tanıma motivasyonu (f = 28), Türk dizileri aracılığıyla çocuk yaşta Türkçeye yönelme (f = 36), diziler aracılığıyla çocuk yaşta Türkçeye ilgi duyma (f = 30), dizi izleme ve sanat tarihi eğitimiyle Türkçeye yönelme (f = 39), sevilen bir oyuncu aracılığıyla dil öğrenimine duygusal bağ kurma (f = 2), genel dil öğrenme sevgisiyle Türkçeye yönelme (f = 13), Türkçeyi egzotik ve farklı bulma motivasyonuyla öğrenmeye başlama (f = 2), Türkçeye estetik ve duygusal bir dinleme deneyimiyle yönelme (f = 18), Türkçeyi yeni ve ilginç bir dil olarak görme (f = 24), Türkçeyi ilginç ve kültürel olarak zengin bir dil olarak görme (f = 14) ve çocuklukta başlayan çok dilli öğrenim sürecinin Türkçeye katkısı (f = 7) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

"Türk kültürü çok güzel. O yüzden dilini öğrenmek kesinlikle değer." Ö33

"Türkiye'nin kültürü bizimkine bazı yönlerden benziyor; onu daha iyi tanımak istedim." Ö40

"Küçükken her gece Türk dizisi izliyorduk." Ö12

"Türkçeyi ilk dizilerin üzerinden karşılaşmıştım." Ö11

"Diziler çok izledim ve okulda sanat tarihi öğrendim, o yüzden Türkçe seçtim." Ö37

"Bir oyuncu bana hoşuma gitti ve onun haberlerini anlamak için Türkçe öğrenmeye başladım." Ö12

"Dilleri öğrenmek severim diye." Ö29

"Bence Türkçe çok egzotik bir dildir." Ö24

"Türkçeyi çok seviyorum; duyunca öğrenmek istiyorsun." Ö42

"Yeni ilginç bir dil okuyabileceğiz diye düşünüyorum." Ö 15

"Türkçe ilginç ve kültürel olarak zengin bir dil." Ö11

"Çocukken birkaç dil öğreniyordum; Türkçe de onlara eklendi." Ö19

"Türkçe'yle ilk dizilerin üzerinden karşılaşmıştım. O zamanlarda bile kulağıma çok güzel gelirdi." Ö21

"Çocukluğumdan beri Türk dizilerini izlediğim için Türk diline ve kültürüne zamanla aşık oldum." Ö23

"Fakülteye girmeden önce Türkiye'ye iki defa gittim, dili ve kültürü çok sevdim." Ö14

"Teyzem Antalya'da evlendi. Türkçeyi ilk kez 2-3 yaşlarındayken duydum ve hiçbir şey anlamadığım için öğrenmeye karar verdim." Ö10

"Dillerle ilgili ilginç şeyler bulmak için internette arama yaptım. Türkçede bir kelimeye birden fazla ek eklenebildiğini ilk defa gördüm. Bu yüzden Türkçeyi seçtim." Ö19

"Sırbistan'da günümüzde çeşitli iş imkanları mevcut olduğu için Türkçeyi öğrenmeye karar verdim." Ö42

"Bir gün Türk şirketinde veya Türk insanlarla çalışmak isterim, o konuda çok yardımcı olacağını düşünüyorum." Ö43

4.12. Öğrenme Sürecinde Kültürel Etkileşim ve Farkındalık

Tablo 13.
Öğrenme Sürecinde Kültürel Etkileşim ve Farkındalık

Kodlar	**f**
Dil öğrenmenin kültürel farkındalık kazandırması	29
Benzer dilleri anlamanın kültürel farkındalık sağlaması	6
Lehçelere duyulan ilgi ve Azerbaycanca gibi benzer dillerle bağlantı kurabilme	1
Kültürel benzerlik ve farklardan etkilenerek dil öğrenme kararı	11
Türkçedeki atasözlerinin anlam derinliği kazandırması	3
Dil öğreniminin kültür, insan ve edebiyat bilgisi kazandırması	5
Türkçeyi kültür, dil ve tarih öğrenmek isteyenlere tavsiye etme	34
Türkçeyi başkalarına hem dil hem kültür açısından tavsiye etme	16

Tablo 13 incelendiğinde öğrencilerin öğrenme sürecinde kültürel etkileşim ve farkındalık temalı vurgularının; dil öğrenmenin kültürel farkındalık kazandırması (f = 29), benzer dilleri anlamanın kültürel farkındalık sağlaması (f = 6), lehçelere duyulan ilgi ve Azerbaycanca gibi benzer dillerle bağlantı kurabilme (f = 1), kültürel benzerlik ve farklardan etkilenerek dil öğrenme kararı (f = 11), Türkçedeki atasözlerinin anlam derinliği kazandırması (f = 3), dil öğreniminin kültür, insan ve edebiyat bilgisi kazandırması (f = 5), Türkçeyi kültür, dil ve tarih öğrenmek isteyenlere tavsiye etme (f = 34) ve Türkçeyi başkalarına hem dil hem kültür açısından tavsiye etme (f = 16) biçiminde sıralandığı görülmektedir.

"Türkçe öğrenirken insanlar, gelenekler ve tarih hakkında çok şey öğrendim; bakış açım değişti." Ö12

"Sırpçada pek çok Türkçe kelime olduğunu keşfetmek kültürel bağımızı anlamamı sağladı." Ö33

"Türkçeyi öğrendikten sonra Azerbaycancayı da okuyabiliyorum, benzerlikler ilgimi çekiyor." Ö7

"Kültürlerimiz benziyor ama aynı zamanda çok farklı; bu yüzden Türkçeyi seçtim." Ö25

"Türkçede çok atasözü var; anlamlarını öğrenmek bana dilin ruhunu gösteriyor." Ö5

"Dil sayesinde hem edebiyat hem de insanlar hakkında yeni bilgiler edindim." Ö40

"Türkçe öğrenmek isteyenlere 'tarih ve kültür merakınız varsa mutlaka başlayın' diyorum." Ö18

"Türkçeyi sadece dil değil, kültür olarak da çok zengin bulduğum için arkadaşlarıma öneriyorum." Ö12

4.13. Eğitim Ortamı, Materyal Kullanımı ve Öğretmen Rolü

Tablo 14.
Eğitim Ortamı, Materyal Kullanımı ve Öğretmen Rolü

Kodlar	**f**
Türk profesörlerle yapılan dersleri faydalı bulma	57
Öğretmen desteğinin öğrenmeye katkısı	7
Öğretmenle konuşma ve ödevin öğretimdeki rolü	3
Daha ilgi çekici ders materyallerine ihtiyaç	33
Dersleri ilgi çekici ve anlamlı bulma	13
Türkçe derslerini ilgi çekici ve verimli bulma	7
Ders içeriğinden memnuniyet ve değişiklik ihtiyacı duymama	21
İlgi çekici ve aktif görevlerle derslerin iyileştirilmesi	2

Tablo 14 incelendiğinde öğrencilerin eğitim ortamı, materyal kullanımı ve öğretmen rolüne ilişkin görüşlerinin; Türk profesörlerle yapılan dersleri faydalı bulma (f = 57), öğretmen desteğinin öğrenmeye katkısı (f = 7), öğretmenle konuşma ve ödevin öğretimdeki rolü (f = 3), daha ilgi çekici ders materyallerine ihtiyaç (f = 33), dersleri ilgi çekici ve anlamlı bulma (f = 13), Türkçe derslerini ilgi çekici ve verimli bulma (f = 7), ders içeriğinden memnuniyet ve değişiklik ihtiyacı duymama (f = 21) ve ilgi çekici ve aktif görevlerle derslerin iyileştirilmesi (f = 2) biçiminde sıralandığı görülmektedir.

"Türk profesörlerle yaptığımız dersleri en ilginç ve faydalı kısım olarak görüyorum." Ö40

"Öğretmenimiz hata yaptığımda hemen düzeltiyor; bu destek motivasyonumu artırıyor." Ö22

"Hocayla sohbet etmek ve verilen ödevleri düzenli yapmak öğrenmemde büyük rol oynuyor." Ö34

"Ders kitapları biraz sıkıcı; daha canlı, görsel materyaller istiyorum." Ö7

"Genel olarak dersleri ilginç ve anlamlı buluyorum; konular hayatla bağlantılı." Ö27

"Türkçe derslerini verimli buluyorum, özellikle grup çalışmaları çok işe yarıyor." Ö3

"Ders içeriğinden memnunum, büyük değişikliğe ihtiyaç duymuyorum." Ö1

"Oyunlaştırılmış ve aktif görevler eklense dersler daha da keyifli olur." Ö41

4.14. Bilişsel Süreçler, Stratejiler ve Psikolojik Etkenler

Tablo 15.
Bilişsel Süreçler, Stratejiler ve Psikolojik Etkenler

Kodlar	f
Zihinsel olarak Türkçe düşünmeye geçiş süreci yaşama	6
Türkçede düşünmeye başlama süreci	12
Sınav anksiyetesi ve zihinsel blokaj yaşama	2
Sağlık nedenleriyle öğrenme sürecine ara verme	2

Tablo 15 incelendiğinde öğrencilerin bilişsel süreçleri, kullandıkları stratejileri ve psikolojik etkenleri şu başlıklarda toplandığı görülmektedir: zihinsel olarak Türkçe düşünmeye geçiş süreci yaşama (f = 6), Türkçede düşünmeye başlama süreci (f = 12), sınav anksiyetesi ve zihinsel blokaj yaşama (f = 2) ve sağlık nedenleriyle öğrenme sürecine ara verme (f = 2) biçiminde sıralandığı görülmektedir.

"Ben artık Sırpça da bile düşünmüyordum, Türkçede düşündüklerim…" Ö14

"Zamanla Türkçe düşünmek de oluyor; bir anda aklıma Türkçe cümleler geliyor." Ö28

"Sınavlarımız o kadar stresli ki o anda beynimiz bloke oluyor." Ö35

"Nisan'da ameliyat olacağım için şimdilik derslere tam odaklanamıyorum." Ö6

4.15. Mesleki Ve Akademik Hedeflerle Türkçe Öğrenimi

Tablo 16.
Mesleki ve Akademik Hedeflerle Türkçe Öğrenimi

Kodlar	f
İş yaşamında Türkçeyi kullanma isteği (tercümanlık vs.)	3
Türkçe bilmenin iş bulma ve girişimcilik açısından avantaj sağlaması	5
Türk şirketlerinde staj yapma gibi uygulamalı öğretim talepleri	24
Tercümanlık deneyimleriyle Türkçenin mesleki hayata katkı sağlaması	4
Akademik hedefler için iş yaşamından geçici olarak uzaklaşma	1
Türkçeyi Türkiye'de yaşamak ve şirket kurmak için öğrenme motivasyonu	8
Özel ders yoluyla öğrenim desteği alma	11

Tablo 16 incelendiğinde öğrencilerin mesleki ve akademik hedefler doğrultusunda Türkçe öğrenimine dair vurgularının; iş yaşamında Türkçeyi kullanma isteği (tercümanlık vb.) (f = 3), Türkçe bilmenin iş bulma ve girişimcilik açısından avantaj sağlaması (f = 5), Türk şirketlerinde staj yapma gibi uygulamalı öğretim talepleri (f = 24), tercümanlık deneyimleriyle Türkçenin mesleki hayata katkı sağlaması (f = 4), akademik hedefler için iş yaşamından geçici olarak uzaklaşma (f = 1), Türkçeyi Türkiye'de yaşamak ve şirket kurmak için öğrenme motivasyonu (f = 8) ve özel ders yoluyla öğrenim desteği alma (f = 11) biçiminde sıralandığı görülmektedir.

"Bir gün elbette bir şirkette Türkçe kullanarak çalışmak isterim." Ö14
"Türkçe bilmek iş fırsatları için çok faydalı olabilir." Ö27
"Keşke bir şirkete staj için gönderilip orada pratik yapabilsek." Ö6
"İlk sınıftan itibaren tercüman olarak çalıştım; toplantılarda Türkçe bana çok yardım etti." Ö31
"Şimdilik derslere odaklanmak için işimi bırakıp akademik hedeflerime yoğunlaştım." Ö9
"Bir gün Türkiye'de şirket açmak ve sosyal yardım projeleri yapmak istiyorum." Ö6
"Ben özel derslere gidiyorum, bu da öğrenmemi hızlandırıyor." Ö38

4.16. Çok Dillilik, Geçiş Dilleri ve Önceki Dil Bilgisinin Katkısı

Tablo 17.
Çok Dillilik, Geçiş Dilleri ve Önceki Dil Bilgisinin Katkısı

Kodlar	f
Başka bir dil bilmenin Türkçeye katkı sağlaması	24
Türk dili bilgisiyle diğer Türk dillerini öğrenme kolaylığı	2
Türkçenin önceki dillerden tamamen farklı olması nedeniyle yaşanan zorluk	17
Sırpçadaki Türkçe kökenli kelimelerin farkındalığını geliştirme	2
Çok dilli tercüme becerisi (Sırpça, Türkçe, İspanyolca)	1

Tablo 17 incelendiğinde öğrencilerin çok dillilik ve önceki dil bilgisi bağlamında vurguladıkları hususların; başka bir dil bilmenin Türkçeye katkı sağlaması (f = 24), Türk dili bilgisiyle diğer Türk dillerini öğrenme kolaylığı (f = 2), Türkçenin önceki dillerden tamamen farklı olması nedeniyle yaşanan zorluk (f = 17), Sırpçadaki Türkçe kökenli kelimelerin farkındalığını geliştirme (f = 2) ve çok dilli tercüme becerisi (Sırpça-Türkçe-İspanyolca) (f = 1) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

> *"Bence kişi ne kadar fazla dil bilgisine sahip olursa o kadar kendini geliştirir; başka diller Türkçeyi öğrenmemi kolaylaştırdı." Ö11*
> *"Türk dilini bilmek sayesinde Azerbaycancayı daha kolay okuyabiliyorum." Ö32*
> *"En zor yanı, Türkçenin şimdiye kadar öğrendiğim bütün dillerden bambaşka olması." Ö42*
> *"Sırpçada pek çok Türkçe kökenli kelime olduğunu fark etmek ilgimi çekti." Ö36*
> *"Bazen İspanyolcadan Türkçeye ya da tersine çeviri yapıyorum; çok dilli olmak işimi kolaylaştırıyor." Ö32*

4.17. Türkçe Öğrenmenin Algısal Zorlukları

Tablo 18.
Türkçe Öğrenmenin Algısal Zorlukları

Kodlar	f
Türkçenin başlangıçta kolay, zamanla zorlayıcı bulunması	17
Türkçeyi zaman zaman zorlayıcı, bazen kolay bulma	24
Türkçeyi tavsiye etme ama zorluk konusunda uyarıda bulunma	39
Türkçenin sesli harf kullanımı ve günlük dildeki kullanım farklılıklarının fark edilmesi	17
Üniversiteyle birlikte Türkçenin gerçek zorluklarının fark edilmesi	1
Türkçeyi zorlayıcı bulma	11

Tablo 18 incelendiğinde öğrencilerin Türkçenin zorluk düzeyine ilişkin tutumlarının; Türkçenin başlangıçta kolay, zamanla zorlayıcı bulunması (f = 17), Türkçeyi zaman zaman zorlayıcı, bazen kolay bulma (f = 24), Türkçeyi tavsiye etme ama zorluk konusunda uyarıda bulunma (f = 39), Türkçenin sesli harf kullanımı ve günlük dildeki kullanım farklılıklarının fark edilmesi (f = 17), üniversiteyle birlikte Türkçenin gerçek zorluklarının fark edilmesi (f = 1) ve Türkçeyi zorlayıcı bulma (f = 11) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

"En başta çok kolaydı ve zaman geçtikçe daha zor oluyordu." Ö5
"Türkçe öğrenmeyi bana bazen zor bazen kolay geliyor." Ö12
"Zor bir dil olduğu için herkesin seveceğini sanmıyorum; ilgisi olanlara öneririm." Ö5
"Türkler bazı kelimeleri az kullanıyor ya da sesli harfleri yutuyorlar; bunu fark edince şaşırdım." Ö26
"Üniversitede okumaya başlayınca aslında ne kadar zor olduğunu anladım." Ö33
"Türkçe çok zor bir dildir; özellikle grameri beni zorluyor." Ö41

4.18. Günlük Yaşamda Dil Kullanımı ve Etkileşim Temelli Öğrenme

Tablo 19.
Günlük Yaşamda Dil Kullanımı ve Etkileşim Temelli Öğrenme

Kodlar	**f**
Günlük çaba ve tekrarın öğrenmeyi kolaylaştırması	7
Türkiye'deki insanlarla iletişim kurma isteği	2
Türkçeyi çok yönlü alanlarda kullanabilme	4

Tablo 19 incelendiğinde öğrencilerin günlük yaşamda dil kullanımı ve etkileşim temelli öğrenmeye yönelik vurgularının; günlük çaba ve tekrarın öğrenmeyi kolaylaştırması (f = 7), Türkiye'deki insanlarla iletişim kurma isteği (f = 2) ve Türkçeyi çok yönlü alanlarda kullanabilme (f = 4) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

"Her gün beş yeni kelimeyi cümle içinde kullanıyorum; günlük tekrar öğrenmemi çok hızlandırdı." Ö17

"Türkiye'ye gidince insanlarla rahat iletişim kurmak istiyorum; bu beni çalışmaya teşvik ediyor." Ö28

"Türkçeyi hem iş görüşmelerinde hem de dizileri altyazısız izlerken kullanabiliyorum; çok yönlü bir beceri oldu." Ö39

4.19. Türkçeyi Başkalarına Tavsiye Etme ve Yaygınlaştırma Eğilimleri

Tablo 20.
Türkçeyi Başkalarına Tavsiye Etme ve Yaygınlaştırma Eğilimleri

Kodlar	**f**
Türkçeyi başkalarına önerme eğilimi	16
Türkçeyi başkalarına tavsiye etme ve duygusal bir bağla sahiplenme	15

Tablo 20 incelendiğinde öğrencilerin Türkçeyi çevrelerine yayma konusundaki tutumlarının; Türkçeyi başkalarına önerme eğilimi (f = 16) ve Türkçeyi başkalarına tavsiye etme ve duygusal bir bağla sahiplenme (f = 15) biçiminde iki ana kodda toplandığı görülmektedir.

"Türkçeyi çok seviyorum, herkese öneriyorum." Ö25

"Türkçe öğrenmeyi diğer insanlara tavsiye ederim çünkü bu gerçekten güzel bir dil." Ö7

"Türkçeyi sadece dil değil, kültür olarak da zengin bulduğum için arkadaşlarıma öneriyorum." Ö17

"Ne mutlu Türkoloji öğrencisiyim diyene! Türkçeyi seve seve tavsiye ediyorum." Ö32

4.20. Kullanılan Yöntem ve Yaklaşımlar

Tablo 21.
Kullanılan Yöntem ve Yaklaşımlar

Kodlar	**f**
İletişimsel Yaklaşım	5
Görev Temelli Öğretim	3
İşbirlikli Öğrenme	1
Bağlam Temelli Dilbilgisi Öğretimi	1

Tablo 21 incelendiğinde, öğretmenlerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğretirken en sık iletişimsel yaklaşımı tercih etme eğiliminde olduklarını göstermektedir (f=5). Bu yaklaşımı sırasıyla görev temelli öğretim (f=3), işbirlikli öğrenme (f=1) ve bağlam temelli dilbilgisi öğretimi (f=1) izlemiştir. Bu dağılım, öğretmenlerin dil öğretiminde öğrencinin iletişim kurma becerisini merkeze alan yöntemleri ön plana çıkardığını, kural temelli öğretimden ziyade anlamlı iletişime dayalı etkinliklere ağırlık verdiğini göstermektedir.

"Derslerde öğrencilerin dili aktif kullanabileceği diyaloglar ve grup çalışmaları yapıyorum." M2

"İletişimsel ve görev temelli yaklaşımı bir arada kullanıyorum." M5

4.21. Zorlanılan Alanlar

Tablo 22.
Zorlanılan Alanlar

Kodlar	f
Fiil Çekimleri	3
Eklerin Kullanımı	3
Dinleme-Anlama Becerisi	2
Söz Dizimi	1
Konuşma Akıcılığı	1
Kalıp İfadeler ve Zamanlar	1

Tablo 22 incelendiğinde, öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin görece daha sık fiil çekimleri (f=3) ve eklerin doğru kullanımı (f=3) konularında zorlandıkları ifade edilmektedir. Bu alanları dinleme-anlama becerisi (f=2) izlemektedir. Daha az sıklıkla dile getirilen zorluklar ise söz dizimi (f=1), konuşma akıcılığı (f=1) ve kalıp ifadeler ile zamanların kullanımı (f=1) olmuştur. Bu dağılım, öğretmen algılarına göre öğrencilerin özellikle morfolojik yapıların öğrenilmesi ve işitsel-anlamsal becerilerin geliştirilmesi aşamalarında belirli güçlükler yaşadıklarına işaret etmektedir.

"En çok fiil çekimleri ve eklerin doğru kullanımında hata yapıyorlar." M1

"Dinleme etkinliklerinde anlamı kaçırıyorlar, konuşmada da akıcılık eksik."M2

4.22. Materyal ve Kaynaklara İlişkin Görüşler

Tablo 23.
Materyal ve Kaynaklara İlişkin Görüşler

Kodlar	f
Kitaplar Genel Olarak Yeterli	3
Dinleme ve Konuşma Materyali Eksikliği	2
Seviye Farklarına Göre Çeşitlendirme Gereksinimi	1
Kültürel Uyumlu Materyal İhtiyacı	1
Teknolojik Destekli İçerik Gereksinimi	1

Tablo 23 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun kullanılan ders kitaplarını genel olarak yeterli bulduğu görülmektedir (f=3). Ancak bu yeterliliğe rağmen dinleme ve konuşma materyali eksikliğine dikkat çeken öğretmen sayısı da görece fazladır (f=2). Daha az sayıda öğretmen ise seviye farklılıklarına göre materyal çeşitlendirme gereksinimi (f=1), kültürel uyumlu materyal ihtiyacı (f=1) ve teknolojik içerik eksikliği (f=1) konularına değinmiştir. Bu durum, öğretmenlerin materyal kalitesinden genel olarak memnun olduklarını ancak sözlü becerileri geliştirmeye yönelik kaynaklarda eksiklik gördüklerini ortaya koymaktadır.

"Kullanılan kitaplar genelde yeterli ama dinleme materyali az." M5
"Teknolojik araçlarla desteklenen materyaller daha etkili olur." M3

4.23. Öğrenci Motivasyonu ve Katılımını Artırma Yöntemleri

Tablo 24.
Öğrenci Motivasyonu ve Katılımını Artırma Yöntemleri

Kodlar	f
Oyunlaştırma ve Dijital Uygulamalar	2
Kültürel Videolar, Şarkılar ve Filmler	2
Ödül ve Teşvik Kullanımı	1
İlgi Alanlarına Göre Etkinlik Düzenleme	1
Kültürel Günler ve Sunumlar	1

Tablo 24 incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırmak için en sık oyunlaştırma ve dijital uygulamalardan (f=2) ve kültürel içerikli

materyallerden (f=2) yararlandıkları görülmektedir. Daha az sıklıkla dile getirilen stratejiler arasında ödül ve teşvik kullanımı (f=1), öğrenci ilgilerine göre etkinlik düzenleme (f=1) ve kültürel günler ile sunumlar (f=1) yer almaktadır. Bu dağılım, öğretmenlerin motivasyonu artırmada eğlenceli, kültürel ve etkileşimli yöntemleri tercih etme eğiliminde olduklarını göstermektedir.

"Öğrencilerin ilgisini canlı tutmak için kısa videolar, şarkılar ve oyunlar kullanıyorum." M3

"Başarılı öğrencileri sınıfta ödüllendiriyorum." M2

4.24. Etkili Öğretim Uygulamaları

Tablo 25.
Etkili Öğretim Uygulamaları

Kodlar	**f**
Görsel Destekli Anlatım	3
Grup ve Çiftli Çalışmalar	3
Rol Yapma ve Drama Etkinlikleri	2
Etkileşimli Oyunlar	1
Gerçek İletişim Ortamları Yaratma	1

Tablo 25 incelendiğinde öğretmenlerin en etkili bulduğu sınıf içi tekniklerin görsel destekli anlatım (f=3) ve grup/çiftli çalışmalar (f=3) olduğu görülmektedir. Bu teknikleri rol yapma ve drama etkinlikleri (f=2) izlemektedir. Daha az sıklıkla dile getirilen uygulamalar arasında etkileşimli oyunlar (f=1) ve gerçek iletişim ortamları yaratma (f=1) yer almaktadır. Bu dağılım, öğretmenlerin etkileşime dayalı, öğrenciyi aktif kılan ve çoklu duyusal öğrenmeyi destekleyen etkinlikleri etkili bulduklarını göstermektedir.

"Görseller ve kısa videolar öğrencilerin anlamasını kolaylaştırıyor." M4

"Drama çalışmaları öğrencilerin konuşma cesaretini artırıyor." M1

BEŞİNCİ BÖLÜM
SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, Belgrad Üniversitesi Filoloji Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde öğrenim gören 45 öğrenci ve 5 öğretmenle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular bütüncül bir yaklaşımla ele alınmış; araştırmanın amaçları ve araştırma soruları doğrultusunda yorumlanmıştır. Elde edilen veriler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenen motivasyonu, öğretim süreci, materyal kullanımı, kültürel etkileşim ve öğretmen rolünün birbirini tamamlayan, dinamik ve çok boyutlu bir yapı oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda sonuçlar, yalnızca mevcut durumu betimlemekle kalmamış; aynı zamanda öğretim sürecinin geliştirilmesine yönelik çıkarımlar sunmuştur.

5.1. Sonuç

Araştırma bulguları, öğrencilerin Türkçeyi öğrenmeye yönelme nedenlerinin büyük ölçüde kültürel ilgi, popüler medya etkisi ve mesleki beklentiler çerçevesinde şekillendiğini göstermektedir. Özellikle Türk dizileri, filmleri ve dijital medya içerikleri aracılığıyla erken yaşlarda kurulan temasın, öğrencilerin Türkçeye yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde belirleyici bir rol oynadığı görülmektedir. Bu durum, görsel-işitsel girdilerin yabancı dil öğreniminde yalnızca dilsel farkındalığı artırmakla kalmayıp, aynı zamanda duyuşsal motivasyonu da güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla medya temelli girdilerin, biçimsel öğretimin tamamlayıcı bir unsuru olarak değerlendirilmesi gerektiği söylenebilir.

Öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde en fazla zorlandıkları alanlar incelendiğinde; eklerin kullanımı, fiil çekimleri, zaman yapıları ve sözdizimsel farklılıkların öne çıktığı görülmektedir. Türkçenin eklemeli yapısı ve yüklemin cümle sonunda yer alması, özellikle Hint-Avrupa dil ailesine mensup dilleri konuşan öğrenciler açısından önemli bir bilişsel yeniden yapılanma gerektirmektedir. Buna ek olarak, kelime öğrenme sürecinde çok anlamlılık ve bağlama dayalı kullanım ile dinleme-anlama becerilerindeki güçlükler, öğrenmenin özellikle başlangıç ve orta düzeylerinde belirginleşmektedir. Bu bulgular, tipolojik uzaklığın ve hedef dilin yapısal özelliklerinin yabancı dil öğrenme sürecinde belirleyici bir değişken olduğunu doğrulamaktadır.

Araştırma sonuçları, öğrencilerin dilbilgisini hem zorlayıcı hem de vazgeçilmez bir öğrenme alanı olarak algıladıklarını göstermektedir. Öğrenciler, dilbilgisi kurallarını kalıcı biçimde içselleştirebilmek için yapılandırılmış ve hedefe yönelik alıştırmalara ihtiyaç duyduklarını belirtmiş; ancak bu kuralların iletişimsel bağlamdan kopuk biçimde sunulduğu durumlarda motivasyon kaybı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, biçim odaklı öğretim ile iletişimsel yaklaşım arasında pedagojik bir denge kurulmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Konuşma pratiği ve dinleme becerileri, öğrencilerin en fazla gelişim talep ettikleri alanlar arasında yer almaktadır. Öğrenciler, hata yapmaya izin veren, yavaş tempolu ve destekleyici konuşma ortamlarının özgüvenlerini artırdığını vurgulamıştır. Ayrıca ana dili Türkçe olan konuşurlarla kurulan doğrudan etkileşimin, dilin doğal kullanımını öğrenme ve akıcılığı geliştirme açısından önemli katkılar sağladığı görülmüştür. Müzik, dizi, film ve dijital platformların birlikte kullanıldığı çoklu ortam girdilerinin dinleme becerilerini desteklediği; ancak bu girdilerin pedagojik olarak yapılandırılmadığı durumlarda öğrenmenin düzensiz ilerlediği tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında öğrencilerin Türkçeyi yalnızca akademik bir gereklilik olarak değil; kişisel gelişim, kültürel farkındalık ve mesleki gelecek açısından önemli bir kazanım olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Öğrenciler, Türkçeyi öğrenme sürecinin özgüvenlerini artırdığını, farklı kültürlerle iletişim kurma becerilerini geliştirdiğini ve çok dilli kimlik inşalarına katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bu bulgular, yabancı dil öğreniminin yalnızca dilsel yeterlik kazandıran bir süreç olmadığını; aynı zamanda bilişsel, sosyal ve duyuşsal boyutları olan bütüncül bir deneyim sunduğunu göstermektedir.

Öğretmen görüşleri incelendiğinde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmede ağırlıklı olarak iletişimsel yaklaşımın benimsendiği, ancak özellikle dinleme ve konuşma odaklı materyallerin nicelik ve nitelik bakımından yetersiz kaldığı görülmektedir. Öğretmenler, görsel destekli anlatım, grup çalışmaları, rol yapma ve drama etkinliklerinin öğrencilerin derse katılımını ve dil kullanımını artırdığını belirtmiştir. Bu bulgular, etkileşim temelli ve öğrenci merkezli uygulamaların öğrenme sürecinde yüksek etkililiğe sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, Belgrad Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencilerinin Türkçe öğrenme sürecinde karşılaştıkları güçlükler ile elde ettikleri kazanımların birbirini tamamlayan bir yapı oluşturduğu söylenebilir. Türkçenin yapısal özellikleri öğrenme sürecini zorlaştırmakla birlikte; kültürel ilgi, medya desteği, öğretmen rehberliği ve iletişimsel uygulamalar bu süreci anlamlı, motive edici ve sürdürülebilir hâle getirmektedir.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği programlarda kültürel ve medya temelli içerikler planlı ve sistematik biçimde öğretim programlarına entegre edilmelidir.
- Türk dizileri, filmleri, kısa videolar ve dijital platformlardan seçilen düzeye uygun materyaller, pedagojik amaçlar doğrultusunda yapılandırılarak ders içi ve ders dışı etkinliklerde kullanılmalıdır.
- Dilbilgisi öğretimi, iletişimsel görevler ve üretime dayalı konuşma etkinlikleriyle eş zamanlı yürütülmeli; öğrencilerin kuralları anlamlı bağlamlarda kullanmaları teşvik edilmelidir.
- Dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik özgün, otantik ve teknoloji destekli materyallerin sayısı artırılmalı; özellikle dijital uygulamalar ve çevrim içi platformlardan yararlanılmalıdır.
- Anadili Türkçe olan öğretmenler ve konuşurlarla etkileşim olanakları genişletilmeli; konuşma kulüpleri, tandem öğrenme uygulamaları ve kültürel etkileşim temelli etkinlikler desteklenmelidir.
- Öğrencilerin dil düzeyleri ve bireysel farklılıkları dikkate alınarak farklılaştırılmış öğretim etkinlikleri planlanmalı; sınıf içi uygulamalarda esnek öğretim modelleri benimsenmelidir.
- Türkçenin mesleki ve akademik kullanımına yönelik sektör odaklı dil modülleri geliştirilmeli; staj, proje ve uygulamalı öğrenme fırsatları artırılmalıdır.

- Çok dilli öğrencilerin önceki dil deneyimlerinden yararlanmak amacıyla karşılaştırmalı dil öğretimi, bilinçli dil aktarımı ve kontrastif dilbilgisi etkinliklerine daha fazla yer verilmelidir.
- Bu önerilerin hayata geçirilmesi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenme sürecinin niteliğini artıracak; öğrencilerin dilsel yeterliklerinin yanı sıra kültürel, akademik ve mesleki donanımlarını da güçlendirecektir.

KAYNAKÇA

Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Holt, Rinehart and Winston: London.

Bell, J. (2002). *Doing your research project: A guide for first-time researchers in education and social science* (3. baskı). Buckingham ve Philadelphia: Open University Press.

Belgrade University Faculty of Philology. (t.y.). *Digital Library* [Dijital kütüphane]. Erişim tarihi: 15 Aralık 2025, https://new.fil.bg.ac.rs/lang/sr/biblioteke/digitalna-biblioteka

Bloom, B. S. (1968). *Learning for mastery*. Evaluation Comment, 1(2), 1–12. Los Angeles: University of California, Center for the Study of Evaluation of Instructional Programs.

Bloom, B. S. (1976). *Human Characteristics and School Learning*. New York: McGraw-Hill.

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching. *Language Teaching*, 36(2), 81–109.

Braun, V. ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. New York: Pearson Education.

Brown, H. D. (2019). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. New York: Pearson Education.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M., Gribkova, B. ve Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching*. Strasbourg: Council of Europe.

Canale, M. ve Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.

Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words. *Reading and Writing*, 12(3–4), 169–190.

Celce-Murcia, M. ve Larsen-Freeman, D. (1999). *The grammar book* (2. baskı). Boston: Heinle.

Clandinin, D. J. ve Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.

Cook, V. (2001). *Second language learning and language teaching*. London: Arnold.

Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Creswell, J. W. (2012). *Qualitative inquiry and research design* (3. baskı). London: Sage.

Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Doğançay-Aktuna, S. (2005). Intercultural communication in ELT. *ELT Journal*, 59(2), 99–107.

Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2. baskı). Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition* (2. baskı). Oxford: Oxford University Press.

Erdoğan, T. (2019). Yabancı dil öğretmenlerinin mesleki deneyimleri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 45–60.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.

Gilmore, A. (2007). Authentic materials. *Language Teaching*, 40(2), 97–118.

Göçer, A. (2010). Dil bilgisi öğretimi. *Türk Dili*, 701, 233–242.

Göksel, A. ve Kerslake, C. (2005). *Turkish: A comprehensive grammar*. London: Routledge.

Gürsoy, E. ve Bayram, F. (2022). Öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 33–52.

Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic*. London: Edward Arnold.

Hu, M. ve Nation, I. S. P. (2000). Vocabulary density. *Reading in a Foreign Language*, 13(1), 403–430.

Hymes, D. (1972). On communicative competence. J. B. Pride ve J. Holmes (Ed.), *Sociolinguistics* içinde (s. 269–293). Harmondsworth: Penguin.

Kim, J. (2022). *Language learning and classroom interaction*. London: Routledge.

Kachru, B. B. (1985). *Standards, codification and sociolinguistic realism*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Lightbown, P. M. ve Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4. baskı). Oxford: Oxford University Press.

Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment. W. C. Ritchie ve T. K. Bhatia (Ed.), *Handbook of second language acquisition* içinde (s. 413–468). San Diego: Academic Press.

Malinowski, B. (1944). *A scientific theory of culture*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

Macaro, E. (2009). Teacher use of code-switching in the second language classroom. *Applied Linguistics*, 30(2), 239–260.

Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nation, I. S. P. ve Macalister, J. (2010). *Language curriculum design*. New York: Routledge.

Piaget, J. (1973). *The psychology of intelligence*. London: Routledge.

Pilegaard, M. (2012). Vocabulary and pronunciation. A. Mackey ve S. Gass (Ed.), *The Routledge handbook of second language acquisition* içinde (s. 211–224). London: Routledge.

Richards, J. C. ve Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3. baskı). Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C. ve Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. London: Longman.

Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Sweller, J. (2011). Cognitive load theory. *Psychology of Learning and Motivation*, 55, 37–76.

Tomalin, B. ve Stempleski, S. (1993). *Cultural awareness*. Oxford: Oxford University Press.

Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA). (2022). *Yıllık faaliyet raporu*. Ankara: TİKA.

University of Belgrade. (2024). *Faculty of philology: Departments and academic programmes (undergraduate, graduate and doctoral)*. Belgrade: University of Belgrade. https://www.fil.bg.ac.rs

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, A. (2021). *Dil öğretiminde deneyim temelli yaklaşımlar*. Ankara: Pegem Akademi.

Yunus Emre Enstitüsü. (2023). *Faaliyet raporu*. Ankara: Yunus Emre Enstitüsü.

EKLER

EK 1. Belgrad Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Ders Programı

Belgrad Üniversitesi Filoloji Fakültesi'nde Türk Dili ve Edebiyatı öğrencileri lisans eğitimlerine yoğun bir Türkçe hazırlık süreciyle başlamaktadır. Programın temelini, birinci sınıftan itibaren okutulan "Türk Dili" ve "Çağdaş Türk Dili" dersleri oluşturmaktadır. Bu derslerin özellikle "Çağdaş Türk Dili" başlığı altında, tüm sınıf düzeylerinde iki okutman desteğiyle yürütülen uygulamalı biçimi, öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisini mümkün olan en kısa sürede geliştirmelerini amaçlamaktadır.

Program yapısı incelendiğinde, tüm sınıflara yayılan oldukça zengin bir seçmeli ders havuzu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bu seçmeli dersler aracılığıyla ilgi ve yönelimlerine göre akademik gelişimlerini derinleştirmeleri beklenmektedir. Söz konusu seçmeli dersler arasında Hintçeden Klasik Yunancaya, Japoncadan İskandinav dillerine kadar geniş bir dil ve edebiyat yelpazesi yer almakta; böylece öğrencilere filolojik anlamda geniş ufuklar sunulmaktadır. Gerçekten de bu çeşitlilik, öğrencilerin çok dilli ve çok kültürlü bir perspektif kazanmalarına olanak tanımaktadır. Bununla birlikte, bu çeşitliliğin Türkoloji özelinde bazı sınırlılıklar içerdiği de dikkat çekmektedir. Öğrencilerin Türk dili, edebiyatı ve kültürü hakkında derinlikli bilgi edinmelerini sağlayacak, onları birincil kaynaklara yönlendirecek nitelikte seçmeli derslerin sayısı oldukça azdır. Bu durum, bölüm programında önemli bir eksiklik olarak öne çıkmakta ve Türk Dili ve Edebiyatı alanında uzmanlaşmayı hedefleyen öğrenciler açısından programın bütüncüllüğünü zedelemektedir.

II. dönemde folklor dersleri verilmektedir. Öğrenciler III. yarıyıldan sonra Türk edebiyatı ve Osmanlıca dersleri almaya başlarlar, ancak bu dersler ağırlıklı olarak dil odaklıdır ve edebiyatı anlama konusunda yeterli değildir. Dilin yansıması olan edebiyat ve dil tarihi derslerinin eksikliği zamanla sorun yaratacaktır. Sırbistan'ın Avrupa Birliği müzakereleri kapsamında, Belgrad Üniversitesi ile yapılacak Erasmus programları hem öğretim üyeleri hem de öğrenciler için önemli fırsatlar sunmaktadır. Türkiye ile Sırbistan arasındaki iyi ilişkiler, Türkiye'nin Sırbistan'daki yatırımları ve Türk dizilerinin popülerliği kültürel yakınlığı artırmaktadır.

Ek Tablo 1.
Türk Dili Edebiyatı Ders Programı

Dönem	Ders Adı	ESPB
1. Dönem	Türkoloji'ye Giriş	3.0
1. Dönem	Türkçe Dil 1	6.0
1. Dönem	Çağdaş Türk Dili G-1	9.0
1. Dönem	Seçim grubu TM1	6.0
1. Dönem	Seçim grubu AO1	3.0
1. Dönem	Seçim grubu NS1	3.0
2. Dönem	Türk Folkloru	3.0
2. Dönem	Türkçe Dil 2	6.0
2. Dönem	Çağdaş Türk Dili G-2	9.0
2. Dönem	Seçim grubu TM2	6.0
2. Dönem	Seçim grubu AO2	3.0
2. Dönem	Seçim grubu NS2	3.0
3. Dönem	Osmanlı Türkçesine Giriş 1	3.0
3. Dönem	Osmanlı İmparatorluğu Tarihi	3.0
3. Dönem	Türkçe Dil 3	6.0
3. Dönem	Çağdaş Türk Dili G-3	9.0
3. Dönem	Seçim grubu TM3	6.0
3. Dönem	Seçim grubu NS3	3.0
4. Dönem	Türklerin Kültürel Tarihi – Edebiyat	3.0
4. Dönem	Osmanlı Türkçesine Giriş 2	3.0
4. Dönem	Türkçe Dil 4	6.0
4. Dönem	Modern Türk G-4	9.0
4. Dönem	Seçim grubu TM4	6.0
4. Dönem	Seçim grubu NS4	3.0
5. Dönem	Osmanlıca 1	3.0
5. Dönem	Türkçe ve Sırpça Karşılaştırmalı Analizi 1	3.0
5. Dönem	Türk Edebiyatı 1	6.0
5. Dönem	Türkçe Dil 5	6.0
5. Dönem	Osmanlıca Dil Uygulaması 1	3.0
5. Dönem	Modern Türk G-5	6.0
5. Dönem	Seçim grubu AO5	3.0
6. Dönem	Osmanlıca 2	3.0
6. Dönem	Türkçe ve Sırpça Karşılaştırmalı Analizi 2	3.0
6. Dönem	Türk Edebiyatı 2	6.0
6. Dönem	Türkçe Dil 6	6.0
6. Dönem	Osmanlıca Dil Uygulaması 2	3.0
6. Dönem	Çağdaş Türk Dili G-6	6.0
6. Dönem	Seçim grubu AO6	3.0
7. Dönem	Osmanlı Diplomasisi ve Paleografi 1	3.0
7. Dönem	Osmanlıca 3	3.0
7. Dönem	Türkçe ve Sırpça Karşılaştırmalı Analizi 3	3.0
7. Dönem	Türk Edebiyatı 3	6.0
7. Dönem	Türkçe Dil 7	6.0
7. Dönem	Osmanlıca Dil Uygulaması 3	3.0
7. Dönem	Modern Türk G-7	6.0
8. Dönem	Osmanlı Diplomasisi ve Paleografi 2	3.0
8. Dönem	Osmanlıca 4	3.0
8. Dönem	Türkçe ve Sırpça Karşılaştırmalı Analizi 4	3.0
8. Dönem	Türk Edebiyatı 4	6.0
8. Dönem	Türkçe Dil 8	6.0
8. Dönem	Osmanlıca Dil Uygulaması 4	3.0
8. Dönem	Modern Türk G-8	6.0
Seçmeli	Türk Edebiyatı Semineri 1 – 1. dönem	
Seçmeli	Türk Edebiyatı Semineri 2 – 3. dönem	

EK 2. Tarihsel Süreçte Türkçe-Sırpça Sözcük Etkileşimi

Balkanlar, Avrupa kıtasının güneydoğusunda yer alan, tarih boyunca birçok uygarlığın geçiş noktası ve çatışma alanı olmuş stratejik ve kültürel açıdan zengin bir coğrafyadır. Balkan Yarımadası olarak da adlandırılan bu bölge, kuzeyde Slovenya'dan başlayarak Hırvatistan, Bosna-Hersek, Sırbistan, Kosova, Karadağ, Kuzey Makedonya, Arnavutluk, Bulgaristan, Romanya ve Moldova gibi ülkeleri kapsayan geniş bir coğrafi alanı ifade eder. Aynı zamanda, Yunanistan ve Trakya üzerinden Türkiye'nin Avrupa kıtasındaki uzantıları da Balkanlar'ın bir parçası olarak kabul edilmektedir. Bu çok uluslu ve çok kültürlü bölge, tarihsel olarak Osmanlı İmparatorluğu'nun yaklaşık beş yüzyıl süren egemenliği altında kalmıştır. Osmanlı'nın bölgedeki uzun süreli siyasi ve kültürel hâkimiyeti, Balkan toplumlarının dil, din, mimari, mutfak, müzik ve günlük yaşam pratikleri üzerinde kalıcı etkiler bırakmıştır. Sırbistan özelinde, 15. yüzyılın ortalarından 19. yüzyılın başlarına kadar süren Osmanlı yönetimi, yerel halk ile Osmanlı yönetici sınıfı arasında çok yönlü bir etkileşimin zeminini oluşturmuştur (Norris, 1993, s. 93).

Bu dönemde, Osmanlı Türkçesi'nin idari, hukuki, dini ve sosyal yaşamda baskın dil haline gelmesi, bölge dillerine çok sayıda sözcük transferi ile sonuçlanmıştır. Özellikle Sırpça, bu etkileşimden yoğun biçimde etkilenmiş; başta askeri, mutfak, zanaat, giysi, dinî pratikler ve gündelik yaşamla ilgili olmak üzere yüzlerce Türkçe kökenli kelime, Sırpçaya yerleşmiştir (Yalçın, 2011, s. 117). Bu kelimeler, yalnızca sözlü dilde değil, yazılı metinlerde ve halk edebiyatı ürünlerinde de gözlemlenebilir hale gelmiştir. Örneğin; *çarşaf, dolma, kahve, tava, yoğurt, çorba, merdiven, şemsiye, bayram, cami* gibi pek çok Türkçe kelime, bugün dahi Balkan dillerinde kullanılmakta; bu durum, dilsel sürekliliğin bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Bunun yanı sıra, bey, paşa, hanım, efendi gibi toplumsal unvanlar da dilsel yapının bir parçası haline gelmiştir. Dilsel aktarım süreci yalnızca basit bir kelime alışverişinden ibaret olmayıp; aynı zamanda kültürel kimliğin, yaşam tarzının ve zihniyet dünyasının da bir biçimde karşı dile yansımasıdır. Balkan coğrafyasında dilin çok katmanlı yapısı, Osmanlı egemenliğinin bıraktığı çok yönlü izlerin sonucudur (Kaya, 2014, s. 48). Bu bağlamda, Balkanlar'daki Osmanlı etkisi, sadece politik ve askerî bir egemenlik değil, aynı zamanda bir medeniyet aktarımı süreci olarak da değerlendirilmelidir.

EK 3. Türkizm Kavramı: Dilbilimsel Çerçeve, Tarihsel Arka Plan ve Uygulama Alanları

Türkizm" (İng. *Turkism*) terimi, dilbilimde iki düzeyli bir anlama sahiptir: (i) Türkçe kökenli sözcük, ek veya kalıpların başka dillere geçmesiyle oluşan leksik ve morfolojik unsurlar; (ii) Türk kültürüne özgü kavram, kurum ve pratiklerin dil aracılığıyla diğer toplumlara aktarılması (Yalçın, 2011, s. 116). Bu nedenle Türkizm'ler yalnızca ödünç sözcük dizisi değil, aynı zamanda kültürel bir temsiliyet mekanizmasıdır. Türkizm'lerin Balkan, Kafkas ve Orta Avrupa dillerine yayılımının en yoğun dönemi, Osmanlı egemenliğinin 14.–19. yüzyıllar arasındaki beş asırlık kesitidir (Norris, 1993, s. 92). Osmanlı Türkçesi resmî yazışma, eğitim, ticaret ve dinî alanlarda lingua franca işlevi gördüğünden, yönetim merkezli terminoloji (*bey*, *paşa*, *defter*) ve gündelik yaşam sözvarlığı (*çorba*, *kahve*, *yoğurt*) hızla ödünçlenmiştir (Kaya, 2014, s. 48). Aynı dönemde fiil kökenli yapım ekleri (-cı/-ci, -lık/-lik), alıcı dilin morfolojik sistemine de adapte olarak üretkenleşmiştir (Lewis, 1999, s. 83). Türkizm'ler, çoğu zaman fonetik adaptasyon (ör. *kahve* → *kafa* [Bulgarca]), anlamsal daralma/genişleme (ör. *balkan* sözcüğünün "dağ silsilesi" genel anlamından Yugoslav yer adlarına evrilmesi) ve morfolojik yeniden analiz (ör. Sırpçada *čaršija* "çarşı" + yerel -ija eki) süreçleriyle yeniden şekillenmiştir. Bu olgu, Thomason Kaufman'ın (1988) "temas sonrası yeniden yapılandırma" modelini doğrular. Türkçe kökenli unsurlar, özellikl Balkan dillerinde toplumsal statü belirteci (örn. *efendi*, *hanım*) ve dinî ritüel terminolojisi (örn. *bayram*, *namaz*) olarak kullanılmış; böylelikle dilde sosyopragmatik izler bırakmıştır (Yalçın, 2011, s. 123). Modern dönem ulus-devlet politikalarının "dil arılaştırma" girişimlerine karşın, Türkizm'ler gündelik kullanımda canlılığını korumuştur.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (YDTÖ) bağlamında Türkizm'ler iki yönlü pedagojik avantaja sahiptir: 1) Leksik Avantaj – Balkan dillerini konuşan öğreniciler, ana dillerinde mevcut Türkizm'ler sayesinde transfer yoluyla Türkçe kelime öğrenimini hızlandırırlar (Lewis, 1999, s. 85). 2) Kültürel Köprü – Türkizm'ler, tarihsel ortak belleği hatırlatarak kültürel empati oluşturur ve motivasyonu artırır (Kaya, 2014, s. 53).

Ek Tablo 2.
Türkçe - Sırpça Ortak Kelimeler

Türkçe	Sırpça	Açıklama
Afet	Avet	Her iki dilde de 'felaket' anlamına gelir, Arapçadan geçmiş.
Âşık	Ašikovati	Aşk ile ilgili her iki dilde de benzer anlamda kullanılır.
Bakkal	Bakalnica	Günlük ihtiyaçların alındığı dükkân anlamındadır.
Bakraç	Bakrač	Su taşıma kabı olarak her iki dilde benzer kullanılır.
Balçak	Balčak	Kil, çamur anlamında Türkçeden geçmiş olabilir.
Basamak	Basamak	Merdiven basamağı anlamında aynı kullanıma sahiptir.
Çam	Čamovina	Ağaç anlamında, Sırpçada ormanla ilişkilidir.
Çubuk	Čibuk	Nargile borusu anlamı Osmanlı alışkanlıklarına dayanır.
Darphane	Tarapana	Para basım yeri anlamında Osmanlı etkisi vardır.
Defter	Tefter	Yazı defteri anlamında Arapçadan geçmiş.
Esnaf	Esnaf	Ticaretle uğraşan kişi anlamında ortaktır.
Fırın	Furuna	Ekmek pişirme yeri anlamında kullanılır.
Fukara	Fukara	Yoksul anlamında Arapçadan gelmiştir.
Gerdan	Đerdan	Boyun takısı anlamında kültürel etkiler taşır.
Götürü	Đuture	Taşımak anlamında benzer kullanıma sahiptir.
Güvey	Đuvegija	Damat anlamında Osmanlı etkisi görülür.
Haber	Aber	Bilgi, duyuru anlamında Arapçadan geçmiş.

Hasır	Asura	İnce örgü anlamında Arapçadan türemiştir.
Hendek	Jendek	Çukur, savunma yapısı anlamında benzerdir.
Horoz	Oroz	Erkek tavuk anlamında ortaktır.
İbrik	Ibrik	Su kabı anlamında Arapçadan geçmiştir.
Kadife	Kadifa	Lüks kumaş anlamında aynıdır.
Kar	Ćar	Beyaz kristaller anlamında ortaktır.
Kavga	Kavga	Çatışma anlamında Arapçadan geçmiş.
Kerpiç	Ćerpič	Yapı malzemesi olarak Osmanlıdan geçmiştir.
Kevgir	Đevđir	Süzgeç anlamında benzer kullanılır.
Keyif	Ćejf	Zevk, rahatlama anlamında benzerdir.
Kırbaç	Korbač	Hayvan yönlendirme aracı anlamında aynıdır.
Kırmızı	Grimiz	Renk anlamında ortak kullanımdadır.
Kibrit	Ćibrit	Ateş yakma çubuğu anlamında ortaktır.
Kundak	Kundak	Bebek örtüsü anlamında aynıdır.
Kuşak	Kušak	Kemer anlamında benzerlik gösterir.
Kürkçü	Ćurčija	Kürk satıcısı anlamında benzerdir.
Leğen	Leđen	Yıkama kabı anlamında ortaktır.
Mızrak	Mizrak	Savaş aracı anlamında aynıdır.
Mimar	Mimar / Neimar	İnşaatla ilgilenen kişi anlamında benzer.
Nişasta	Nišesta	Yemek malzemesi olarak aynıdır.

Nohut	Nohut	Baklagil anlamında ortaktır.
Pençe	Pandža	Hayvan pençesi anlamında benzerdir.
Pusu	Busija	Türkçede 'pusu', gizlice yapılan saldırı veya tuzak anlamına gelirken, Sırpçadaki 'busija' da benzer bir anlam taşır.
Ruh	Ruh	Türkçede 'ruh', manevi varlık anlamına gelirken, Sırpçadaki 'ruh' da aynı anlamı taşır.
Saç ayak	Sadžak	Türkçede 'saç ayak', geleneksel giyim parçası iken, Sırpçadaki 'sadžak' benzer anlamdadır.
Saçma	Sačma	Türkçede 'saçma', anlamsız şey anlamındayken, Sırpçada mermi anlamında da kullanılır.
Sini	Sinija	Türkçede 'sini', büyük yuvarlak tabak, Sırpçadaki 'sinija' da aynı anlamdadır.
Siyaset	Sijaset	Türkçede 'siyaset', politika anlamındayken, Sırpçada da benzer kullanımı vardır.
Soy	Soj	Türkçede 'soy', nesil anlamında, Sırpçadaki 'soj' da aynı şekilde kullanılır.
Şenlik	Šenluk	Türkçede 'şenlik', kutlama anlamında, Sırpçadaki 'šenluk' da benzer anlamdadır.
Şişe	Šiša	Türkçede 'şişe', cam kap, Sırpçadaki 'šiša' da aynı anlamdadır.
Teferrüç	Teferič	Türkçede 'teferrüç', keyifli zaman geçirmek, Sırpçadaki 'teferič' kutlama anlamına gelir.
Tembel	Dembel	Türkçede 'tembel', çalışmayan kişi anlamında, Sırpçadaki 'dembel' de aynı anlamdadır.
Terazi	Terazije	Türkçede 'terazi', tartı aleti, Sırpçadaki 'terazije' de aynı anlamı taşır.

Terzi	Terzija	Türkçede 'terzi', giysi diken kişi, Sırpçadaki 'terzija' da aynı anlamdadır.
Testi	Testija	Türkçede 'testi', su kabı, Sırpçadaki 'testija' da aynı anlamdadır.
Tütün	Tutun	Türkçede 'tütün', bitki adı, Sırpçadaki 'tutun' da aynı anlama gelir.
Uğursuz	Ugursuz	Türkçede 'uğursuz', kötü şans anlamında, Sırpçadaki 'ugursuz' da aynı anlamdadır.
Uydurma	Ujdurma	Türkçede 'uydurma', gerçek dışı şey, Sırpçadaki 'ujdurma' da aynı anlama gelir.
Yağma	Jagma	Türkçede 'yağma', zorla alma anlamında, Sırpçadaki 'jagma' da aynı anlama gelir.
Yapı	Japija	Türkçede 'yapı', bina anlamında, Sırpçadaki 'japija' da aynı anlamdadır.
Yenge	Jenđa	Türkçede 'yenge', akraba kadını, Sırpçadaki 'jenđa' da aynı anlamdadır.
Yufka	Jufka	Türkçede 'yufka', ince hamur, Sırpçadaki 'jufka' da aynı anlamdadır.
Yular	Ular	Türkçede 'yular', at kontrol halatı, Sırpçadaki 'ular' da aynı anlamdadır.
Ziyan	Zijan	Türkçede 'ziyan', zarar anlamında, Sırpçadaki 'zijan' da aynı anlamı taşır.