T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETEN ÖĞRETMENLERİN SERÜVENLERİ: BİR ANLATI ÇALIŞMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NURİYE NAZİK DİKÇAL

Tez Danışmanı
DOÇ. DR. HULUSİ GEÇGEL

ÇANAKKALE – 2023

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETEN ÖĞRETMENLERİN SERÜVENLERİ: BİR ANLATI ÇALIŞMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NURİYE NAZİK DİKÇAL

Tez Danışmanı
DOÇ.DR. HULUSİ GEÇGEL

ÇANAKKALE – 2023

T.C

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

Nuriye NAZİK DİKÇAL tarafından Doç. Dr. Hulusi GEÇGEL yönetiminde hazırlanan ve 28/08/2023 **tarihinde** aşağıdaki jüri karşısında sunulan **"Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Serüvenleri: Bir Anlatı Çalışması"** 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)	……
Dr. Öğr. Üyesi Fatih KANA	……
Dr. Öğr. Üyesi Emrullah BANAZ	…….

Tez No : …….

Tez Savunma Tarihi : 28/08/2023

……...

Prof. Dr. Ahmet Evren ERGİNAL

Enstitü Müdürü

…/ …/ 2023

ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına 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.

Nuriye NAZİK DİKÇAL
28/08/2023

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam esnasında değerli bilgi, birikim ve tecrübesiyle bana yol gösteren ve destek olan saygıdeğer, kıymetli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Hulusi GEÇGEL'e, tez çalışma konusunun belirlenmesine yardımcı olan ve tez adının oluşturulmasına mimarlık eden değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Fatih KANA 'ya teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Lisans ve yüksek lisans eğitimim süresince öğrencisi olduğum Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinin çok değerli hocalarına teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmalarım süresince destekleriyle beni hiçbir zaman yalnız bırakmayan sevgili aileme, akademik yolculuğa karar verdiğim ilk andan bugüne inanılmaz derecede destek ve yardımları olan biricik eşime sonsuz teşekkür ederim.

Nuriye NAZİK DİKÇAL

Çanakkale, Ağustos 2023

ÖZET

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETEN ÖĞRETMENLERİN SERÜVENLERİ: BİR ANLATI ÇALIŞMASI

NURİYE NAZİK DİKÇAL

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Hulusi GEÇGEL

28/08/2023, 136

Bu çalışmada yurt içi ve yurt dışında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaştıkları problemler üzerine görüş ve düşünceleri incelenmiştir. Yapılan çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan "anlatı araştırması" yöntemi kullanılmıştır. Anlatı araştırmasında temel hedef, anlatısı yapılan bireylerin tecrübelerine ilişkin ürettikleri öykülerin incelenmesidir. Katılımcıların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaşadıkları güçlüklerin detaylı incelenebilmesi için bu yöntem seçilmiştir. Yurt içi ve yurt dışında çalışan veya çalışmış olan katılımcıların 6'sı erkek, 4'ü kadındır. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla çalışmanın verileri elde edilmiştir. Araştırmaya katılan on öğretmene yönlendirilen sorular ışığında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde karşılaşılan problemler incelenmiştir. Araştırmada; "yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmenlerin kendilerini yeterli görme düşünceleri, yabancı dil öğretiminde alfabe eğitiminde karşılaşılan güçlükler, dört temel becerinin kazandırılmasında en çok zorlanılanlar" ana sorular olarak belirlenmiştir. Bunların haricinde "yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan materyaller, öğrenicilerin Türk dil ve kültürüne dair ilgi düzeyleri, Türkçenin anadili kullanıcısı kişi tarafından öğrenilmesinde yaşanılan avantaj veya dezavantajlar, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan kitapların Türk kültürünü yansıtma düzeyleri" şeklinde sekiz soruya yanıt aranmıştır. Araştırma sonunda ortaya çıkan bulgular sekiz tema altında toplanmıştır. Araştırmadan çıkan bulgular ışığında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde oluşan sorunlara yönelik birtakım önerilerde de bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretimi, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Anlatı, Anlatı Araştırması

ABSTRACT

THE ADVENTURES OF TEACHERS WHO TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE: A NARRATIVE STUDY

Nuriye NAZİK DİKÇAL

Çanakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Master of Science Thesis in Turkish and Social Sciences Education
Advisor: Assoc. Prof. Dr. Hulusi GEÇGEL
28/08/2023, 136

In this study, the opinions and thoughts of Turkish teachers working in Turkey and abroad on the problems they encounter in teaching Turkish as a foreign language were examined. In the study, the "narrative research" method, which is one of the qualitative research methods, was used. The main goal in narrative research is to examine the stories that the narrated individuals produce about their experiences. This method was chosen in order to examine the difficulties experienced by the participants in teaching Turkish to foreigners in detail. 6 of the participants who work or have worked in the domestic or abroad are men and 4 are women. The data of the study were obtained with a semi-structured interview form. In the light of the questions directed to ten teachers participating in the research, the problems encountered in the process of teaching Turkish as a foreign language were examined. In the research; The main questions were determined as "teachers' thoughts of self-efficacy in teaching Turkish to foreigners, the difficulties encountered in teaching the alphabet in foreign language teaching, and the most difficult ones in acquiring four basic skills". Apart from these, answers were sought for eight questions such as "materials used in teaching Turkish to foreigners, students' level of interest in Turkish language and culture, the advantages or disadvantages experienced in learning Turkish by native speakers, the level of reflection of Turkish culture in the voks used in teaching Turkish to foreigners". The findings that emerged at the end of the research were grouped under eight themes. In the light of the findings of the research, some suggestions were made regarding the problems in teaching Turkish to foreigners.

Keywords: Teaching Turkish, Teaching Turkish as a Foreign Language, Narrative, Narrative Study

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

JÜRİ ONAY SAYFASI…… i
ETİK BEYAN…… ii
TEŞEKKÜR…….. iii
ÖZET …….. iv
ABSTRACT …….. v
İÇİNDEKİLER ……..…… vi
SİMGELER ve KISALTMALAR……..……. ix
TABLOLAR DİZİNİ…….…. x

BİRİNCİ BÖLÜM
GİRİŞ

1.1. Problem Durumu ……..……..…… 1
1.2. AraştırmanınAmacı …….. 5
1.3. Araştırmanın Önemi ……. 6
1.4. Sınırlılıklar……. 7
1.5. Varsayımlar…… 7
1.6. Tanımlar……. 7

İKİNCİ BÖLÜM
KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Dil ……..... 9
2.2. Yabancı Dil Öğretimi ……...…...……... 12
2.3. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni ...……. 16
2.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi……. 19

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli 24
3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu 25
3.3. Veri Toplama Araçları ve Analizi 26
3.4. Verilerin Analizi 27
3.5. Geçerlik ve Güvenirlik..... 27

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Katılımcı Bilgileri 29
4.2. Araştırma Soruları ve Hipotezler 32
4.2.1. Soru 1: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kendinizi yeterli görüyor musunuz? 32
4.2.2. Soru 2: Öğretim sürecinde özellikle alfabe öğretiminde karşılaştığınız zorluklar nelerdir?..... 40
4.2.3. Soru 3: Dört temel beceriyi (okuma, konuşma, yazma, dinleme) kazandırmada sizi en çok zorlayan hangisi olmuştur? Neden?..... 49
4.2.4. Soru 4: Öğrencilerinizin Türkçeye yönelik tutumları nasıldır?..... 61
4.2.5. Soru 5: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi aşamasında hangi materyallerden faydalanıyorsunuz?..... 69
4.2.6. Soru 6: Öğrencilerinizin Türk dili ve Türk kültürüne karşı ilgileri ne düzeydedir?..... 77
4.2.7. Soru 7: Öğrencilerinizin Türkçeyi ana dili Türkçe olan sizin gibi bir öğretmenden öğrenmesi eğitim-öğretim aşamasında bir avantaj mı yoksa dezavantaj mı olmuştur?..... 86
4.2.8. Soru 8: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için kullandığınız kitaplar Türk kültürünü yeteri kadar yansıtabilmiş midir?..... 95

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Yabancı dil olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmen Yeterliliklerine İlişkin Sonuç, Tartışma..... 106
5.2. Yabancı dil olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Alfabe Sorunlarına İlişkin Sonuç, Tartışma..... 107

5.3. Dört Temel Beceriyi (Okuma, Konuşma, Yazma, Dinleme) Kazandırmada En Çok Zorlanılan Becerilere İlişkin Sonuç, Tartışma……. 110

5.4. Yabancı Öğrencilerin Türkçeye Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuç, Tartışma….. 112

5.5. Yabancı dil olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Materyallere İlişkin Sonuç, Tartışma…….. 114

5.6. Öğrencilerin Türk Dili ve Kültürüne Karşı İlgilerine İlişkin Sonuç, Tartışma…… 116

5.7. Yabancıların Türkçeyi Anadili Türkçe Olan Bir Öğretmenden Öğrenmesine İlişkin Sonuç, Tartışma…… 118

5.8. Yabancı dil olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Kitapların Türk Kültürünü Yansıtabilmesine İlişkin Sonuç, Tartışma……... 120

5.9. Öneriler ……. 122

KAYNAKÇA ...……. 128

SİMGELER VE KISALTMALAR

TDK	Türk Dil Kurumu
vb	ve benzeri
ADÖOÇM	Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metni
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
TÖMER	Türkçe Öğrenim Araştırma ve Uygulama Merkezi
TİKA	Türk İşbirliği ve Koordinasyon Başkanlığı
YTB	Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
Tablo 1	Katılımcıların Demografik Bilgileri	26
Tablo 2	Yabancı dil olarak Türkçe Öğretiminde Öğreticilerin Kendilerini Yeterli Görme Görüşleri	32
Tablo 3	Öğretim Sürecinde Özellikle Alfabe Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklara Yönelik Görüşler	40
Tablo 4	Dört Temel Becerinin Kazandırılmasında En Çok Zorlanılanlara Dair Görüşler	49
Tablo 5	Öğrenicilerin Türkçeye Yönelik Tutumlarına İlişkin Görüşler	61
Tablo 6	Yabancı dil olarak Türkçe Öğretiminde Öğreticilerin Kullandığı Materyallere Yönelik Görüşleri	69
Tablo 7	Öğrenicilerin Türk Dil ve Kültürüne Karşı İlgi Düzeylerine Yönelik Görüşler	77
Tablo 8	Öğrenicilerin Türkçeyi Ana Dili Kullanıcısı Kişiden Öğrenme Durumunun Eğitim – Öğretim Aşamasında Avantaj veya Dezavantaj Yaratma Durumuna Dair Görüşler	86
Tablo 9	Yabancı dil olarak Türkçe Öğretimi İçin Kullanılan Kitapların Türk Kültürünü Yansıtma Düzeylerine Yönelik Görüşler	95

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın teorik kısmına yönelik bir çerçeve belirlenmiştir. İletişim, dil, yabancı dil öğretimi, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimine ilişkin kavramlar ve yaklaşımlar bu bölümde tanıtılmıştır. Araştırmanın amacı, soruları, önemi, sınırlılıklar, varsayımlar ve de önemli tanımlar bu başlık altında yer almıştır.

1.1. Problem Durumu

Geçmiş çağlardan günümüze kadar süregelen insanlar arasındaki iletişim ve etkileşim sürekliliğini ele aldığımızda yaşadığımız bu çağda iletişim ve etkileşim sürekliliğinin bireysel ve toplumsal bağlamda ne kadar hızlandığı inkâr edilemez bir gerçektir.

Günümüzde teknolojik alanda yaşanan gelişmeler sayesinde, insanlar birbirlerinden ne kadar uzakta hatta farklı ülkelerde bulunuyor olsalar bile sadece bir tek tuş dokunuşuyla iletişime geçebilmektedirler. İletişim ve etkiletişimin sürekliliği bireyler arasındaki bilgi paylaşımının ötesinde toplumsal ve uluslararası bir kültürel tanıtıma da olanak sağlamaktadır. Yaşanan bu gelişmeler toplumlar arasında iletişimin temel aracı olarak bir yabancı dil öğrenimi / öğretimi ihtiyacını da her geçen gün hızla artırmaktadır. Yapılan tanımlar da dilin toplumlar için ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Dil toplumun davranış ve düşünce biçiminin bir ürünüdür (Gao, 2006); bir kültürün sözle beraber yaşatılan manevi erdemlerin taşıyıcısı olmasıyla birlikte insan beyninin sayısız becerisi ve öğrenmenin tam olarak kalbidir.

Dille birlikte birey, çevresiyle etkileşime girerek dış dünyayla olan bütünleşmesine de katkı sağlar. Böylelikle dille birlikte genç nesillere kültürün öğretimi, gelecek nesillere ise kültürün aktarımı sağlanmış olur (Güneş, 2007; Cemiloğlu, 2004). Dille ilgili yapılan bu tanımları artırmak muhtemeldir. Ama burada asıl önemli olan dilin, gücünü ve önemini kavrayabilmektir. Dilin gücü ve sürekli olması, etkileşimde olduğu toplumun da gücünü göstermektedir. Bu yüzden de toplumlar sahip olduğu dillerini yaygınlaştırma ve geliştirme

isteğine girmektedirler. Böylece dil öğretimiyle ilgili bir olgu karşımıza çıkmaktadır. Bir dili başka toplumlara öğretmek aynı zamanda öğretilen dile dair kültürün, yaşam şekillerinin o topluma tanıtılmasıdır. Bir dili öğretmek demek yalnızca o dilin konuşma ve yazma kurallarını öğretmek demek değildir. Bunlarla birlikte öğretilen dilin kültürü, gelenek ve görenekleri, tarihi yapısı da öğretilmektedir. Böylece yayılan tek şeyin dil olmadığını, aynı zamanda o toplumun kültürel değerlerinin de yayıldığı görülmektedir. Yabancı dil öğretimi, aynı zamanda birden fazla kültürü içinde barındıran toplumlarda barış ve nizamı sağlamaya da yardımcı olmaktadır. Bu durumu Işık (1996) şu şekilde ifade etmiştir: Yabancı dil öğretimi çok kültürü barındıran toplumlarda huzur ve sulh içinde beraber yaşanmayı amaçlayarak bir yandan da çok kültürlülüğe doğru açılmayı hedefler. Bugünkü dünyamızda bu anlayışın, daha net bir ifadeyle kültürlerarasında gerçekleşen iletişim merkezli yaklaşımların bir üst hedefi kültürlerarası iletişim becerisini kazandırabilmektir.

Yabancı dil öğretimi, bir kültürün yaşam tarzlarını ve o kültüre ait toplum kurallarını hedef alarak kendisini yenileme eğilimindedir. Yalnız bu yenilik kültürün zenginliğiyle sınırlı bir durumdadır. Yabancı dilin öğretiminde değişik kültürlerin farkında ve o kültürlerle bağlantı halinde olma, öğretilecek olan dilin varlığının zenginleşip gelişmesinde önemli bir etki yaratacaktır. Bu sebeple, yabancı dil öğretimi yalnızca eğitim alanının bir konusu olmaktan çıkmış; gelişen ve değişen dünyanın bütün kültürlerinin birbirleriyle ilişki kurdukları ortak bir payda durumuna gelmiştir. Dolayısıyla, kültürlerarası iletişim ve etkiletişimin güçlenmesinde güçlü ve ortak paydalara, doğrusu yabancı dillere gereksinim vardır. Gittikçe gelişen ve değişen, bilgi devrinin yaşandığı günümüz dünyasının hızına yetişebilmek için yalnızca tek bir dilin değil birden çok dilin öğrenilmesi gerekliliği doğmuştur. Farklı dillerin öğrenilmesi için hissedilen zorunluluk, ayrıca bu dillerin öğretimi şartını da birlikte getirmiştir. Yabancı dilin öğretimi konusunda dünyada 2500'den fazla dilin olduğunu ele alacak olursak, en fazla 'hangi dil' öğretilmeli gibi bir soruyla karşılanacaktır. Bir dilin en çok istenilen dil olabilmesi ve dünya çapında öğrenilmesi gibi bir durumla karşılaşmak pek olası bir ihtimal değildir. Geçmiş çağlardan günümüze dek dillerin, sosyal, kültürel, politik ve ekonomik alanlarda yol aldıkları mesafeler, bu dillerin dünya üstündeki kapsamlılık ve üstünlüklerini belirlerken, zaman zaman ise yeryüzünde en çok öğrenilmek istenen diller değişkenlik göstermektedirler.

Günümüz dünyasında dil öğretimi yabancı dil ve anadili öğretimi şekliyle yapılmakta, giderek de önemli hâle gelmektedir.1900lü yılların son çeyreğinde gelişen

iletişim teknolojisinde gerçekleşen gelişmelerle birlikte toplumlar arası ilişkiler de şaşırtıcı bir derecede artış gözlenmiştir. İlişkilerin bu kadar hızlanmasıyla birlikte bireyler arasında oluşan iletişim sorunları tabii olarak bazı dillerde bir yayılma sağlamıştır. Bunun en önemli örneği olan dil ise İngilizcedir (Özbay, 2010). Türkçenin öğretiminde ise ilk dönemlerine bakıldığında bile somut bilgiler bulunmamıştır. Hem Uygur dönemi hem de Orhun yazıtlarına dair kaynaklardan Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin doğal yöntemlerle yapıldığına dair ipuçlarına ulaşılsa da Türkçe öğretiminin düzenli bir şekilde yapıldığına yönelik net bilgiler bulunmamaktadır (Ağar, 2011).

Gittikçe küreselleşen dünyaya ayak uydurma çabalarımız ve Avrupa Birliğinin eşiğinde olmamız gibi nedenlerle Türk dilinin ve kültürünün tanıtımına ve öğretimine azami çaba gösterilmelidir. Türkçenin geçmiş dönemlerde birbirinden farklı sebeplerle ikinci dil ya da yabancı bir dil olarak öğrenimi gereksinimi, günümüz dünyasında sosyal, siyasal ve teknolojik gelişimlere bağlı olarak hızlı bir artış ve yaygınlık göstermektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi çalışmaları yurtiçi ve yurtdışı sahada çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından yürütülmektedir. Bu faaliyetlerin yürütülmesinde çeşitli sorunlarla da karşılaşılmaktadır. Bunlar öğretici ve öğrenici kaynaklı sorunlar olabileceği gibi öğretim ortamından ve materyal eksikliğinden kaynaklı sorunlar da olabilmektedir. Uyum problemi ve oluşturulan sınıflarda homojen dengenin ayarlanma zorluğu sorunlarıyla da karşılaşılmaktadır. Bu sorunların detaylı olarak ele alınması ve çözümüne yönelik çalışmalar yapılması, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin daha başarılı yürütülmesine katkı sağlayacaktır.

Günümüzde Türkiye'nin farklı ülkelerle olan ilişkilerinin gelişimi, siyasi gelişmeler, AB ile gerçekleşen ortak paydalar, ülkemize olan yoğun göç durumları, gelişen ekonomik ilişkiler neticesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ciddi artışlar olduğu gözlemlenmektedir. Bu sayede Türkçemiz, oldukça büyük coğrafyalara yayılma olanağı bulmaktadır. Sahip olduğu zengin mirasıyla birlikte köklü bir tarihe de sahip olan Türkçenin ana dil olarak öğretiminin yapılmasının yanı sıra ticari, askeri, dini, politik ve sosyolojik gibi sebeplerle farklı milletlerden de Türkçeyi öğrenmek isteyenler için geçmiş dönemlerden bugüne Türkçenin öğretimi yapılmaktadır. Türk dilinin bir ikinci dil olarak geçmiş dönemlerde birbirinden farklı sebeplerle öğrenimi, günümüzde var olan bütün düzenlerde yaşanan hareketlerle birlikte eğitimde yaşanan gelişmeler, dönüşümler ve değişimlerin etkisiyle beraber evrensel etkileşimin içerisinde yer alan insanlar tarafından da

öğrenilmektedir. Birbirinden farklı sebeplerde ele alındığı üzere yabancı dil öğrenme gereksinimlerini doğuran nedenler yönünde etkililiği yüksek, özellikle de siyasi alanda bir rol belirten milletlerin dilleri de süreçten kaynaklı bir şekilde önemli durumlara gelmiştir. Bu yönden Türkiye'nin siyasi ortamda farklı yönlerde ağırlığının artmasından kaynaklı yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi konusu ise taşıdığı önemi gittikçe artırmaktadır. Türkiye'de birbirinden farklı yaş grupları ve belirli seviyelerde yapılmakta olan yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminin yanı sıra yurt dışında yer alan birçok eğitim merkezinde de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için birçok etkinlik yürütülmektedir. Sonuç itibariyle yürütülen bu çalışmalar Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde oluşan ihtiyaçlar ve yaşanılan sorunların da ortaya çıkmasına neden olmuştur. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi çalışmalarının yurt içi ve yurt dışı olmak üzere farklı merkezler tarafından faaliyetlerin yürütülmesiyle birlikte gün geçtikçe farklı konularda ele alınan problemler ile karşılaşılmaktadır. Öğreticiden ve öğreniciden kaynaklanan, öğretim ortamında yaşanılan sorunlardan kaynaklanan, materyal eksikliğinden kaynaklanan, Türkçenin dilbilgisinden ve kurallarından kaynaklanan gibi temel başlıklarla açıklanan problemlerin yanında, uyum problemi ve oluşturulan sınıflarda homojen dengesini ayarlamanın zorluğu gibi de alt sorunlarla karşılaşılmaktadır. Yaşanılan bu sorunların detaylı olarak ele alınması, dil gereksinimlerinin belirlenmesi, sorunun çözümüne yönelik çalışmalar, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinin daha aktif yürütülmesi gayesine yardım etmektir. Alan yazın incelemesi yapıldığında yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili yapılan araştırma ve çalışmalarda; Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenicilerin yaşadığı problemler, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki dilbilgisi, okuma metinleri, sözcük öğretimi, görsel metin ve kültürel unsurlar bakımından araştırılması gibi çeşitli çalışmalar ile karşılaşılmıştır. Yalnız Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğreticilerin görüşlerine, ihtiyaçlarına, yaşadıkları sorunlara yönelik bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Yapacağımız bu çalışma ise çıkış noktasını buradan alarak öğreticilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaşadığı sorunları ele alıp, bu sorunlara yönelik öneriler üreterek bu çalışmayı Türkçeyi yabancı bir dil olarak öğreten öğreticilere bir yol göstermesi ve alan yazına katkı sağlaması amacıyla ele alacağız.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğretimini yurtiçi ve yurtdışında görev alan Türkçe öğreticilerinin kişisel deneyimleri ve görüşleri yönünde değerlendirmektir. Yapılan bu çalışma ile yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğreticilerin; öğretimde kendilerini yeterli görme düzeyleri, alfabe öğretiminde yaşadıkları zorluklar, dil becerilerinin öğretiminde hangi alanda zorlandıkları, öğrenicilerinin Türkçeye olan tutumları, hangi materyallerden faydalandıkları, öğrenicilerinin Türk diline ve kültürüne olan ilgi düzeyleri, öğrenicilerin Türkçeyi anadili Türkçe olan bir öğretmenden öğrenmesinin avantaj ve dezavantajlarının neler olduğu ve kullandıkları kaynakların Türk kültürünü yansıtma durumları belirlenmek istenmiştir. Son yıllarda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmaların arttığı tespit edilmiş olunmasına rağmen bu alanda çalışmakta olan Türkçe öğreticilerinin görüşlerine ve yaşadıkları sorunlara değinilen çalışma sayısının neredeyse yok denecek kadar az olduğu görülmektedir. Bu sebeple yapacağımız çalışmada bu konuya dikkat çekerek öğreticilerin görüş ve sorunlarını içeren daha çok çalışma yapılması, belirlenen sorunlara yönelik daha çok çözüm yolları üretilmesi ve ileride yapılacak olan çalışmalara da bir kaynak olması hedeflenmektedir. Belirtilen bu amaçlarla birlikte aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterlilikleri ne durumdadır?
2. Dil öğretimi içerisindeki alfabe öğretiminde karşılaşılan zorluklar nelerdir?
3. Okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinden hangisi öğreticileri daha çok zorlamaktadır?
4. Öğrenicilerin Türkçeye yönelik tutumları nasıldır?
5. Öğreticiler yabancı dil olarak Türkçe öğretimi aşamasında hangi materyalleri kullanmaktadır?
6. Öğrenicilerin Türk diline ve kültürüne yönelik ilgileri ne düzeydedir?
7. Öğrenicilerin Türkçeyi ana dili Türkçe olan öğretmenlerden öğrenmesi, eğitim-öğretim aşamasında bir avantaj mı yoksa dezavantaj mıdır?
8. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için kullanılan kitaplar Türk kültürünü yeteri kadar yansıtabilmekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Dil, insanların en tabii iletişim aracıdır. İletişim ise bir zorunluluktur. İnsanlığın doğduğu zamandan bugüne bilgi ve deneyimlerin paylaşılması, yaşamın basitleştirilmesi ve hayat normlarının yükseltilmesi için iletişim zorunlu kılınmıştır. Dil de bu doğrultuda iletişimin en temel, en yaygın olan, en etkili bir aracıdır. Aksan (2009) bu konuda; dilin olmadığı yerde insanların beraber yaşamaları, uyum sağlamaları, bu sebeple bir toplumu kurmaları mevzubahis olmayacağından, bu yönde de dilin önemli olduğunu belirtmiştir: Dil, bir topluluğu büyük bir topluma çevirir. Toplumu millet yapan bağın en kuvvetlisi dildir. İnsanı milletine, geçmişine ve yurduna güçlü bir şekilde bağlar; nesilden nesle iletilen dilin, insanı gelecek ve geçmiş arasındaki büyük bağın bir bağlantısı hâline getirdiğini ifade etmiştir.

Teknolojik gelişim ve değişimler doğrultusunda dillerin birbirleri arasındaki etkileşimleri de hız almıştır. Bu hızlanma sonucunda artık farklı medeniyetler bir araya gelmekte, birbirleriyle daha çabuk kaynaşmakta ve sahip olduğu kültürel değerlerin iletilmesi daha hızlı ve kolay gerçekleşmektedir.

Ülkemizin kültürel değerler yönünden güçlü olması ve de jeopolitik konumunun önemi ele alındığında Türkçenin öğretiminin yapılması ve elden geldiğince bunu yaygınlaştırabilmek büyük bir önem teşkil etmektedir. Ülkemiz ve kültürümüz yönünden Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin yapılması oldukça önemli bir konudur. Konuyla ilgili olarak Hengirmen (1993) şunları ifade etmiştir; Dil, bir kültürün aynasını teşkil eder. Böyleyse, bir dilin farklı dilleri konuşan bireylere öğretilme azmi, aynı zamanda da o dilin konuşuluyor olduğu millete ait kültür ögelerinin de öğretilme azmini kapsayacağını söylemiştir. Günümüzde her alanda olduğu gibi eğitim alanında da hızlı değişimler yaşanmaktadır. Bunun sonucunda normal olarak kişiler kendilerini evrensel bir etkileşim döngüsünün içerisinde bulmaktadır. Bu da kişilerin bir yabancı dil öğrenme gereksinimlerini ortaya çıkarmaktadır. Böyle bir evrensel etkileşim içinde aktif olan milletlerin dilleri de diğerlerinden ayrılarak büyük bir önem teşkil etmektedir. Bu yönde Türkiye'nin ve Türk dilinin öneminin büyümesi, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminin de ne kadar önem kazandığını göz önüne çıkarmaktadır (Göçer ve Moğol, 2011).

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi gittikçe önemini artıran ve güncelliğini koruyan bir alandır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi yönünde kullanılan kaynakların

içeriği, güncelliği, niteliği, yönetimin öğretime bakışı ve çalışmaları, sorumlu öğreticilerin yeterli olma durumları ve söz konusu kültürü temsil etmeleri Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde başlıca unsurlar olarak görülmektedir. Bu çalışma; yurtiçi ve yurtdışında görev alan Türkçe öğreticilerinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğretimlerinde tecrübe ettikleri deneyimleri, yaşadıkları sorunları tespit edip, çözüm tasarıları sunarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yaşanması muhtemel zorlukların ve sorunların çözümünde hem öğretmen adaylarına, hem öğretmenlere, hem de alan yazına katkı sağlayacağından bir önem bildirecektir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma çalışma grubu olarak yur tiçi ve yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında görev yapmakta olan Türkçe öğreticileriyle sınırlandırılmıştır.
2. Araştırma kuramsal boyuta bağlı olarak nitel araştırma metotlarından anlatı araştırması yöntemiyle sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Bu çalışmada görüşmelere katılan, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapmakta olan Türkçe öğreticilerinin samimi ve içten cevaplar verdiği varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Dil: Yazılı ve sözlü iletişimde kullanılan, yaratılıştan itibaren hazır bulunur bir şekilde edinilen, direkt olarak insana has, çok güçlü ve sihirli bir düzendir; düşünmeyi ve düşünüleni ileten sistemdir (Aksan, 2009).

Yabancı dil: Anadili veya ilk kullanılan dilden sonra edinen dillere denilmekte ve bilinçli olarak öğrenilmektedir (Demircan, 1990).

Yabancı dil öğretimi: Belli bir hedef doğrultusunda, kişinin anadili haricinde başka bir dili kullanabilmede yeterlik sağlamasıdır (Heyd, 1990).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Son dönemlerde önemi artmaya başlayan Türkçe dilinin yabancı dil olarak öğretimini içeren mecradır (Bayyurt, 2011).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Dil

Dil, toplumun uygarlık kurmasında, kültür ve tarihini sonsuza kadar korumasında, etkili ve önemli olan temel bir araçtır. İnsanlığın doğuşundan bu yana gereksinim duyduğu önemli bir vasıta olan dil, en genel anlamıyla; duygu, düşünce ve derin gereksinimlerin, aracı olmadan veya bir aracıyla dış dünyaya aktarabilmek için kullanılan her çeşit iletişim vasıtasının ortak bir adı olarak açıklanabilir. Dil, insanın düşünme kabiliyetine, yapıcılığına, diğer canlılardan farklı olan mizacına sıkı hâlde bağlı olan bir konu olarak incelenmelidir. Bu yolda da dili insanın dokunulmazlık belgesi olarak görmek mümkündür (Aksan, 2009). Böylesine mühim fonksiyonlara sahip olan dil üzerine birçok çalışma ve tanım yapılmıştır.

Dil, insanların karşılıklı iletişim aracı olarak kullandığı; düşünce, duygu ve isteklerinin şekil, ses ve anlam yönünden her topluluğun kendine has değerlerine göre şekil almış, müşterek düzenlerin desteğiyle başka kişilere aktarımı sağlanan, seslerden örülmüş, gelişmiş ve çok yönlü bir yapıdır (Korkmaz, 1992). İletişim aracı olan dil, sayısız bir yetiye sahip insan beyninde, birden fazla faktöre bağlı şekilde devamlı değişmekte olan anlamı karşıdakine aktaran ve bu anlamı kaydetme gayesindedir (Sarı, 2014).

TDK (2019) dili; insanın duygu ve düşüncelerini ifade edebilmek için işaret ve kelimeler ile yaptıkları bir uzlaşma, lisan olarak açıklamıştır. Ergin (2008); insanlar arasında uzlaşmayı sağlayan en önemli araç, kendine özgü kurallara sahip olan ve sadece bu kurallar çevresinde gelişebilen canlı bir varlık, aslı bilinemeyen zamanlarda atılan saklı bir anlaşma düzeni, seslerden örülen sosyal bir kurum olarak açıklamıştır. Grenfell ve Kelly (1999), Bourdieu'nun dili kendi kendini yönetebilen bir bünye olarak değil, sosyal politik prosesler tarafından belirlenmekte olan bir düzenek olarak açıklandığından söz etmekte ve dilin yalnızca dilbilgisel nizamlardan ve bir dizi sözcükten meydana gelmediğini, aynı anda farklı gönderim, sınıflandırma, özel sözcük kümeleri ve mecazlar ile etkileşimin esrarengiz yönünü yarattığını belirtmektedirler. Dilin hareketli bir örgüye sahip olması, belli kurallarla örülmesi ve etrafında oluşan gelişmelerden etkilenmesi yapılan tanımlamalarda altı çizilen noktalar arasındadır. Timurtaş (1980), dilin çok uzun bir zaman içinde, farklı coğrafya, tarih

ve kültür koşulları altında oluşmuş; toplumsal yönü ağır basan, doğal bir varlık olduğunu söyleyerek dilin toplumun kültüründen etkilenebildiğini ifade etmiştir.

Yukarıda dille ilgili yapılan tanımlarda hem sistemli bir örgü olmasına hem de iletişim boyutu üzerinde olduğuna vurgu yapılmıştır. Böyle ki ağızdan çıkıp kâğıt üzerine dökülen her şey yalnızca belli bir düzenin içinde, kurallı ve anlamlı bir şekilde bir bütün hâlini almışsa dilin parçası sayılmaktadır. Demir ve Yılmaz (2012) insan dilinin, düzenli bir yapısı olduğunu, belirtilen bu düzenin en küçük hâliyle harflerden, harflerinde sistem içinde bir araya gelerek oluşturduğu yapıbirimden, kelime ve kelimelerin belirli kural içerisinde bir araya gelerek oluşturduğu cümlelerden ortaya çıktığını vurgulamıştır.

İnsanların tek başına dile el atması ve bunu değiştirebilmesi muhtemel bile olmayan durumdur. Dilin kendine özgü yasaları vardır. Dilde ortaya çıkan gelişmeler ise yalnızca bu yasalara dayanılarak gerçekleştiği durumda doğal olmaktadır (Özkan, 2013).

İnsanlar duygu, düşünce ve fikirlerini dil aracılığıyla aktarırlar. Bir iletişim kurma gayesiyle oluşturulan dil, aynı zamanda insanın toplum kimliğini de oluşturmaktadır. Bir topluluğun birçok özelliği, geleneği, yaşayışı, inanışları, bilim, sanat ve yaşam ideolojilerine yardımları toplumun diline etki eder ve toplumun dilinden de takip edilebilir(Aksan, 2009). Bir ulus olabilme bilinci, ancak dil sayesinde oluşur ve kuşaktan kuşağa aktarılarak zenginleşir. Dil, toplumun sahip olduğu en kıymetli ögelerdendir. Çünkü dil, geçmiş dönemlerden bugüne bir köprü görevi üstlenir. Geçmiş dönemlere ait ne varsa dil aracılığıyla yapıtlara aktarılır, yapıtlardan da insanlara ulaşması sağlanır (Güzel ve Barın, 2016). Dilini unutabilen bir millet, kendi değer ve kültürünü de ortadan kaldırır. Dil, kültürle ilgili unsurları içinde barındırmasının yanında bu unsurların gelecek nesillere aktarımını ve böylece de kalıcı olmasını sağlar. Melanlıoğlu (2008) bu konuyla ilgili; topluma dair kültür değerlerinin yeni kuşaklara anlatılması, benimsetilmesi ve kavratılması, bir kültür tanıtımı olarak açıklanır yorumunda bulunmuştur. Bir toplum, kendi kültürel değerlerini, toplumsal örgü ile yaşayan dile yükleyerek onun vasıtasıyla gelecek olan kuşaklara aktarır.

İnsanların uzun tecrübeleri ve gözlemleri sonucunda ulaştığı bilgi ve yaşantıları sonucunda kazanmış oldukları deneyimler de gelecek kuşağa dil aracılığıyla taşınmaktadır. Cengiz (2006): İnsanlar, doğduğu günden bugüne kadar edindikleri tecrübeleri, gözlemleri, yetenekleri, edindikleri sosyal ögeleri, dili bir biriktirim sistemi gibi kullanarak günümüze kadar getirmiş olduğunu söylemiştir. Bu şekilde insanların tarih boyunca elde ettikleri bilgiler, gelecek nesiller tarafından daha az bir gayret ile öğrenilmiş, bunun sonucunda da

var olan bilgilerin gelişebilmesi için zemin hazırlanarak eğitim, bilim, sanat gibi alanlarda güçlenebilmek için olanaklar hazırlanmıştır. Dilin görevleri sadece düşünme ve iletişim aracı olmakla kısıtlı değildir. İnsanın benlik oluşumu ve gelişiminde de tesiri vardır. Dil, kişinin insan olma noktasındaki kişilik ve kimliğini kuran esas değerlerin en başında gelmektedir. Göz ardı etmemek lazım ki insan, varlıkları dil ile tanır, dil ile inanır, dil ile dua eder, dil ile düş kurar, dil ile kendisini açıklar ve dil ile rüya görür. Çünkü insan ruhsal, fiziksel ve zihinsel tepkilerine dil aracılığıyla yaşam verir, şekillendirip, zenginleştirir (Çetişli, 2001). Dil, insanların kurmuş olduğu bir dünyadır, bu dünya ise insan ve kâinat arasında bulunmaktadır (Oymak, 2012). İnsanların yaşamına her tarafıyla etkisi olan dil, "evrenle ilgili tepki ve algılarımızı düzenlemeyi, evrenin işleyişine uyum sağlayabilmeyi, kısmen de olsa evreni anlamamızı ve yorumlayabilmemizi sağlayarak insana yaşam mücadelesinde yardım eder" (Akerson, 2016).

Bugün dünya üzerinde kullanılan birçok dil bulunmaktadır. Konuşulan her dil, değişik toplumların deneyim, anlayış ve bilgisini yapısında biriktirir. Çok eski zamanlarda, henüz bilimin bile öğrenemediği tarihte meydana çıkan dil, daha doğduğu sırada coğrafyanın, o coğrafyada yaşayan belirli bir toplumun emarelerini taşıyarak doğar. Bulunulan coğrafyanın koşulları da dilin aslını belirler (Ercilasun, 1984). Dünya üzerinde konuşulmakta olan dillerin sayısı mutlak olarak bilinememektedir. Güneş (2014)'e göre: "aşağı yukarı 30000 dil doğmuştur ve bu dillerin çok büyük bir bölümü iz bile bırakmadan ortadan kalkmıştır". Fransız Akademisi; konuşulan dil sayısının 1929 yılında 2796 olduğunu açıklamıştır (Breton, 2007). Uzun (2012) ise bu sayının 7 binin üzerinde olduğunu söylemiştir. Crystal (2007), dünyada konuşulan dillerin sayısının '6000'e yakın bir sayı olduğunu belirtmiştir. Aksan (2009), dünya üzerinde konuşulan dil sayısını, yaklaşık bir hesapla 3000-3500 olarak belirtmekle birlikte, dünya üstünde kaç dil konuşulduğunu, net bir sayı vererek söyleyebilmenin oldukça zor olacağını belirtmiştir. Bu zorluğun, kimi ağızların dil durumuna gelmeleriyle birlikte ayrı olarak bir dil sayılıp sayılamayacağı konusundaki tereddütten, dünyanın henüz iyi bilinemeyen bölgelerinde daha incelenip, işlenmemiş, bir yazı dili konumuna gelmemiş olan dillerin varlığından, bir dile ve dil ailesine olan aitliği kesinleşememiş dillerin bulunmasından kaynaklı olduğunu belirtmiştir.

Dünyada kullanılan dillerin sayısı net olarak saptanamasa da var olan diller arasındaki ilişkiler farklı kriterlerle belirlenmektedir. Birçok dilin ortak nitelikler taşıdığı araştırmalar sonucunda ortaya çıkmıştır. Korkmaz (1992); aralarında akrabalık ilişkileri

bulunup, aynı ana dilden türeyen dillerin meydana getirdiği bütünü "dil ailesi" olarak açıklamıştır. Dünya üzerindeki diller sayılamayacak kadar fazla da olsa, dillerin tabi olduğu aileler yalnız; Hint-Avrupa, Bantu, Çin-Tibet, Hint-Sami ve Ural-Altay dil aileleridir (Demirel ve Şahinel, 2006). Türk dili ise yapılan bu sınıflandırmalarda Altay dili grubuna girmektedir. Aynı kökenden çıkıp bir aile olmak Ural-Altay dil grubu için güçlü bir olasılık olmakla birlikte henüz netleşmişte değildir (Ergin, 2008). Yeryüzünde mevcut olan bütün dillerin her biri "ana dili" konumundadır. Bu sebeple ise "dil" ifadesi yerine "ana dili" terimi de kullanılabilir.

2.2. Yabancı Dil Öğretimi

Günümüzde dünya üzerinde yaklaşık olarak 7000 dilin konuşulduğu varsayılmakta, dünyanın farklı coğrafya ve ülkelerinde birbirinden farklı etnik kökenlere sahip olan insanların, kendi ana dillerinin yanında bir başka dili de konuştukları bilinmektedir. Dünyanın birçok farklı bölgesinde çeşitli sebeplerle iletişim kurulması, matbaanın yayılması ve yabancı kültürlere olan merakın da artmasıyla beraber özellikle 16. Yüzyıldan itibaren oldukça fazla sayıda dil bilinmeye ve öğrenilmeye başlanılmıştır (Perrot ve Ergüden, 2006). İnsanlar yaşadıkları ülkelerin tarihi süreçleri içerisinde diğer ülkeler ile olan sosyal, politik, ekonomik ve kültürel bağlantılarının etkisiyle birden çok farklı dilin içine doğabilecekleri gibi; aynı zamanda farklı sebeplerle, ekonomik yönden güçlü olan devletlerin dillerini başta olmak üzere, diğer farklı dilleri de öğrenme gerekliliği hissetmektedirler.

Bir dilin yabancı bir kişi tarafından öğrenilmesi söz konusu ülke için birçok yönden kazançtır (Gülay, 1988). Ülkeler kendi dillerini yabancılara tanıtarak çok ciddi anlamda bir ekonomik yarar elde edebiliyorlar. Söz konusu dile ait olan edebi yapıtların satılması vasıtasıyla ekonomik bir kazanç elde etmek çok uzun yıllardır devam eden bir durum olsa da özellikle 21. Yüzyılda televizyon dizileri, programları ve filmleri yardımıyla hedef dil birçok yabancı eve girebilmektedir. İzlediği bir yabancı dizi, program veya film sayesinde başka bir kültürle tanışıp hatta o kültürle yakınlık da kurabilen kişilerin sayısı küçümsenemeyecek kadar fazladır. Bu durum ise dil öğretimi sanayisinin oldukça hızlı gelişmesine neden olmuştur. Teknolojik olanakların seferber edilip, dil öğretim kaynaklarının geliştirilmesiyle, dil öğretiminin de sanayileşmesini hazırlamıştır. Bugün

dünyadaki birçok ülke, kazançlı sanayinin farkında olarak kendi dil ve kültürlerini pazarlama yarışı içine girmektedirler.

Günümüzde ticari ve turistik ilişkilerin çoğalması, teknolojik gelişmelerle birlikte internet kullanımının günlük hayatta önemli bir alan kaplamasıyla kültürler arası etkileşimler artmış ve de bunun sonucunda yabancı bir dil bilmek zorunlu bir ihtiyaç seviyesine gelmiştir. Aykaç'a (2015) göre; bir yabancı dil bilme gereksinimi yalnızca günümüzde ortaya çıkan bir gereksinim değil, tüm insanlık tarihi süresince kendini göstermekte olan bir zorunluluktur. Fakat yazılı dil öncesindeki zamanlarda dil öğretimi ve öğreniminin sözel bir şekilde gerçekleştiği düşünülmektedir (Mete, 2012). Hengirmen'in (2018) bir söyleminde; Akadların zamanında kendilerinden üst bir seviyede medeniyet gösteren Sümerlerin ülkelerini ele geçirdiklerinde, Sümerlerin dilini öğrenmeleri bunun da tüm insanlık tarihinde ilk sözlü ve yazılı dil öğretimi olduğunu bildirmiştir. Dil öğretimi demek sadece hedef dilin dilbilgisi ve kurallarını öğretmek değil, aynı zamanda o dilin kültürünü de öğretmek demektir. Güzel ve Barın (2016)'a göre; yabancı bir dil öğrenimi, kişinin kendi ana dili ve kültürü dışında farklı bir dil ve kültürle tanışabilmesidir. Yabancı dil öğretimi altı bin civarı konuşulan dilin olduğu dünyamızda her geçen gün daha fazla önem kazanmaktadır (Tarcan, 2004). Farber (2000): "Şayet sizleri dil öğrenmeye teşvik eden sebepler sosyal sebeplerse, insanlarını güzel ve çekici olarak gördüğünüz bir ülkenin konuştuğu dili öğrenebilirsiniz. Eğer bir opera düşkünüyseniz İtalyanca dilini, ya da Asya ile bir ticarete girmek için Japoncayı öğrenebilirsiniz. Öğrendiğiniz herhangi bir dili sonsuza değin sevmeniz garanti bir şey değildir, fakat öğrendiğiniz yeni bir dille sizin de yeni bir konumda olmanız garanti olacaktır" yorumunu yapmıştır. Bir kişi birbirinden farklı nedenlerle bir dil öğrenimine gereksinim duyabilir ve bu gereksinimi de en iyi metotlarla gidermelidir. Özellikle yabancı dil öğretimi üst kültür seviyesinden alt kültüre doğru yol alır. Uygarlık ve kültürde oldukça ilerlemiş olan toplumun dili, o toplumdan daha geride olan bir toplumun kişileri tarafından öğrenilmektedir (Biçer, 2012). Bundan birkaç asır öncesinde Farsça, Arapça, daha yakın bir tarihte Fransızca, günümüz zamanına gelindiğinde de İngilizce dilinin tüm dünyaya yayılmış ve geçerli ikinci bir dil olmasının nedenidir. Yabancı bir dili öğrenme zorunluluğunu Vahapoğlu (2009:4-11) aşağıdaki gibi belirtmiştir:

- Akademik bir kariyer yapabilme
- Yurt dışı gezilerinde bir kolaylık sağlayabilme
- Yurt dışının çeşitli ülke ve üniversitelerinde eğitim alabilme

- Dünyadaki yeniliklerden haberdar olma ve yabancı yayınları takip edip okuyabilme
- Kişilerin özsaygı ve güvenini yükseltebilme
- Esnek ve hoşgörülü bir insan olabilme
- İş hayatında rakiplere karşı bir üstünlük sağlayabilme
- Sahip olunan kültürü tanıtma ve bunu en iyi şekilde temsil edebilme
- Yurt dışında çalışma ve yaşama fırsatlarını yakalayabilme
- Dil sınavlarından iyi puan alabilmek ve bu sınavlardan başarıyla geçebilmek
- Gidilen bir iş görüşmesini başarılı kılmak, bir eğitim semineri gibi yerlerde konuşma yapabilmek
- Yabancı dile sahip olan kişilerin yaptıkları meslekleri de yapabilmek
- Yeni arkadaşlar edinebilmek
- Edebi ve sanatsal faaliyetleri takip edebilmek
- Uluslararası dernek, vakıf gibi yerlerin üyeleri olabilmek
- En önemlisi de kendi ana dilini daha iyi öğrenerek, kendini net bir şekilde ifade edebilmek.

Aslan (2008), dil öğretiminde özellikle dilbilimsel bilginin öğretim aşamasına uygulandığı bir faaliyet olmasından söz ederek, yabancı dil öğretimi yapan kişilerin de dilbilgisine ait ayrıntı ve kuralları çok iyi bilmesi gerektiğinin altını çizmektedir. Bu görüşten yola çıkılarak yabancı dil öğretimi sürecinin baştan sona planlı, kontrollü ve de bilinçli bir şekilde yapılması icap eden bir etkinlikler toplamı olduğu ifadesi söylenebilir.

Yabancı dil öğretiminde hedef topluluğa dili hangi taraftan, nasıl bir yöntemle, hangi kavram ve kelimelerin üzerine daha fazla düşerek öğretmek gerektiği tespit edilmelidir. Bu tespit edilmeler içinse bir ihtiyaç çözümlemesi yapılmalıdır. Bu dili öğretecek olan uzmanların, öğrenicilerin istek, kimlik, hedef ve bulundukları koşullar ele alınarak bir ihtiyaç çözümlemesi yapması, dil öğretimi sürecinde daha randımanlı bir işleme yardımcı olacaktır.

Bu yönde dil öğretiminin yöntem, teknik ve ilkeler aracılığıyla ahlaki ilkeler rehberliğinde sağlanabileceğini belirten Demirel (1990) dil öğretiminde ele alınan temel prensipleri şu şekilde açıklamıştır:

- Dört temel beceriyi (okuma, yazma, konuşma, dinleme) geliştirebilme
- Somuttan soyuta, basitten karmaşığa doğru öğretim yapabilme

- Öğretim faaliyetlerini daha önceden planlayabilme
- Anadili yalnızca gerektiği zamanlarda kullanabilme
- İşitsel ve görsel aletleri kullanabilme
- Tek bir yapıyı sadece bir seferde sunabilme
- Öğrenicilerin kişisel farklılıklarını dikkate alabilme
- Öğrenicileri cesaretlendirip güdüleyebilme
- Öğrenicileri ders esnasında aktif bir şekilde derse katılımını sağlayabilme.

Demirel (1990), yukarıda verilen bilgilerde yabancı dil öğretiminin bir çerçevesini oluşturmuştur. Yabancı dil öğretiminde özellikle önemli olan temel amaç, konuşma, yazma, okuma ve dinlemenin yani dört temel becerinin gelişimini ve öğrenicinin bu temel becerileri uygun koşullarda kullanabilmesini sağlayabilmektir. Bu becerileri geliştirmek içinse işitsel ve görsel aletlerden faydalanmak önemlidir. Öğrenicinin öğretilecek olan hedef dilde bir başarı yakalaması isteniliyorsa eğer, bu öğretim süresince anadili olabildiğince kullanmamaya oldukça özen gösterilmelidir. Öğrenicinin mümkün olduğunca derse katılmasını sağlayarak, her birinin bireysel farklılıkları dikkate alınarak her öğrenicinin farklı olduğu muhakkak göz önünde bulundurulmalıdır. İnsanlar yeni bir dil öğrendiklerinde dünyayı, yaşamı başka şekilde kavrar; bu sayede insanların yaşamdan beklentileri, istek ve duyguları da zenginleşebilir. Farklı bireylerle oluşturduğu dil ortaklığı sayesinde hudutlar ötesi pencereden müşterek bir dünya resmine bakmayı başarabilen bir insan, hedef dile kendine özgü dünya görüşünü, egemen olduğu dil anlayışını götürebildiğinden tam ve saf bir sonuç yakalayabilmesi olağan bir durum değildir. Brown (2000)'a göre; büsbütün hedef dile ait bir bakış açısına sahip olabilmek oldukça zor gözükse de yapılabilecek olanın en iyisine erişebilmek amacıyla, öğrenme işine bu dil öğrenimi sürecinde kendini tamamen verebilmek gereklidir. Yabancı dili öğrenmekte olan kişi, bu sürece tamamen kendini adarken aynı zamanda tasarım erbapları tarafından da en doğru ve uygun olan metotların belirlenebilmesinin gerekli olacağından bahseder.

Yabancı dil öğretimi süreçlerinde bütün kuramsal çerçeveyi ele alarak, var olan yöntemler içinden en uygun olanını bulmaya çalışmak önemlidir, ancak herhangi bir öğrenici için başarılı ve uygun olan bir metot diğer öğrenicide istenilen düzeyde ya da hiçbir şekilde başarı durumu getirmeye de bilir (Tarcan, 2004). Çünkü bireylerin dil öğrenme hedefleri ve istekleri birbirinden farklı olduğu gibi, dili kavrama biçimleri de farklılık gösterebilmektedir. Tüm insanlar zekâ alanlarının neredeyse hepsine sahiplerdir, fakat bazı

alanlar daha baskın olabilmektedir (Gardner, 1999). Saban (2005)'a göre; zekâ alanlarının tüm insanlarda zaten var olduğu ve gerekli düzeylerde geliştirilebileceği göz önüne alınarak kariyer belgelerinin değerlendirilmesi yoluyla kişi zekâ alanlarının belirlenebilmesi, Yıldızlar (2009)'a göre; tüm zekâ çeşitlerine aynı derecelerde önem verilerek tüm alanlara yönelik malzeme kullanılması, Çelenk (2017) 'e göre yapılan öğretme ve öğrenme sürecinde en çok dikkat edilmesi gereken unsurlar içerisindedir. Nasıl bir metot kullanılırsa kullanılsın esas önemli unsur yabancı dil öğretimini dört temel beceriyi geliştirilebilecek yönde öğretebilmektir. Demirel (2010)'e göre; "Yabancı dil dinleme, konuşma, okuma ve yazmayı içeren dört temel becerinin fonksiyonel bütünlüğünden ortaya çıkmaktadır. Dili bir haberleşme vasıtası olarak kullanabilmeyi öğretirken aynı anda bu temel becerilerinde beraber öğretilmesi gereklidir." Demirel bu düşüncesiyle yabancı dil öğretimi sürecinde okuma, konuşma, yazma ve dinleme becerilerinin eşit oranlarda geliştirilmesine yönelik fikrini belirtmiştir.

2.3. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni

Son yıllarda dünyamızda yabancı dil öğretimi gittikçe artmaktadır. Oluşan bu artışla beraber yabancı dilin hangi ölçülerde ve nasıl öğretilebileceği konusunda müşterek bir yol var olmamaktaydı. Ülkeler ve kurumlar bu yolda kendi planlarını oluşturmaktaydı. Bu duruma çözüm üretebilme adına Avrupa Konseyi 2001 yılında, Avrupa ülkelerindeki dil eğitimini bir çerçevede toplayabilme adına çalışma gerçekleştirmiştir. Avrupa Birliğine üye olan ülkeler tarafından da kabul edilen bu çerçevenin adına ADÖOÇM (Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metni) adı verilmiştir. Ülkemizde Avrupa Konseyi'ne üye olmasından kaynaklı bu çalışmayı kabul ederek, ülkede gerçekleştirilen yabancı dil öğretimini bu çerçeveye dayandırmıştır. Oluşturulan bu çerçeve metniyle beraber, eğitim kurumlarında dil öğretimi politikasına yönelik bir ortak payda oluşturma yönünde çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bir standart yakalama için dil öğretiminde oluşturulan bu çerçeve metin, öğreticilere kılavuz olması yönüyle oldukça önemlidir. Bu çerçeve metni (Avrupa Konseyi Yabancı Diller Ortak Başvuru Metni) Avrupa eğitim yöntemindeki; ders materyalleri, öğretim planları, öğretim stratejileri, öğretim teknik ve metotları ve sınavlarını kapsayan ve kılavuz olma niteliğine sahip bir ortak çalışmadır (Köse, 2005). Bir ortaklık sağlama adına Avrupa Konseyi bu çerçeve metnini yürürlüğe koymuştur. Dil öğretiminde yapılması

gereken her ne varsa bu çerçeve metni içerisinde açıklanmıştır. Temel dil becerilerinin dil öğretiminde geliştirilmesi için her düzeye uygun olan kazanımlarda belirtilmiştir.

Gerçekleştirilen bu çerçeve metni aynı zamanda, Avrupa ülkelerindeki insan devinimlerini desteklemek amacıyla insanlara da birden fazla dili konuşabilmeyi teşvik etme gibi siyasi bir amacı da içermektedir (Heyworth, 2006). Kurulan bu örgüt, Avrupa ülkelerinde yaşayan insanların birden çok dili öğrenerek diğer ülkelerdeki kültürler ile etkileşim kurmanın öneminin altını çizerek, dil öğretimiyle birlikte kişilerin birbirlerini daha iyi anlayabileceğini ve de daha hoşgörülü olabileceğini belirtmişlerdir. Bu sebeple ise birçok farklı ülkede yaşayan kişiler arasında iletişim ve etkileşimin kolaylaşmasını da ön plana çıkarmıştır. Birliğin bir diğer önemli hedeflerinden biri ortak bir dil öğrenebilme alanı için Avrupa kaynağı geliştirebilmektir. Bu hedefin en önemli üretimi de Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metni olmuştur (Schmenk, 2004; Akt. Şen, 2018). Ortaya konulan bu metinle Avrupa'da öğretim, değerlendirme ve öğrenim için bir çerçeve saptanmıştır. Bu zemin esas alınarak diller için kitap ve materyaller, programlar vb. hazırlanarak hedef dilin öğrenimi, öğretimi gibi prosesler de kurgulanmaktadır. Konseyin bu çeşit bir çerçeve oluşturmadaki gayesi, tek bir dil üzerine ya da insanların birbirlerini anlayamadığı bir dili oluşturma değil, insanların bir araya geldiği zamanlarda birbirlerini anlama ve anlaşma düzeylerini artırabilmektir (Deniz ve Uysal, 2010).

Avrupa Konseyi tarafından ortaya konulan bu çerçeve metnin üç ana hedefi şu biçimde belirtilmiştir (MEB, 2019):

1. Üye olan devletler ve ülkelerdeki toplulukların dillerini öğrenebilme, iletişim gereksinimlerini karşılayabilme adına gerekli olan dil becerilerinin yararlı bir şekilde edinilmesini sağlama ve bu durumda;
   1.1. Farklı ülkelerde yaşayanların günlük rutin işlerinde kullanabilecekleri iletişimi ve ülkeye başka yerlerden gelen yabancı insanların iletişimini kolaylaştırabilecek dilbilgisini sağlayabilmek.
   1.2. Farklı dil konuşan yetişkin ve gençlerin düşünce, görüş, duygularını paylaşabilme ve iletişimlerini sağlayabilmek.
   1.3. Diğer ülkelerde yaşayan kişilerin kültürel miras ve düşünce yapılarının; yaşam şekillerinin daha ayrıntılı ve geniş biçimde anlaşılabilmesini sağlamak.

2. Avrupa Konseyi Modern Diller Programı kapsamı içerisinde dil öğrenme sistemlerini aşamalı şekilde, aşağıdaki gibi geliştirebilmek için;
   2.1. Dil öğrenme ve öğretme prensiplerini kişilerin gereksinim, özellik, köken ve motivasyon düzeylerine göre temellendirmek.
   2.2. Doğru ve sahici amaçları mümkün olduğunca mutlak hükümlerle tanımlamak.
   2.3. Makul araç-gereç ve yöntemleri geliştirmek.
   2.4. Öğrenme planlarının değerlendirilebilmesi için makul araç ve gereci geliştirmek.
3. Tüm öğretim seviyelerinde, özel gereksinimlere uygun olan iletişim yetkinliğini farklı öğrenici tiplerine ve sınıflarına kazandırma için gerekli olan öğretim metotlarını ve araç-gereçleri ortaya çıkartacak geliştirme ve araştırma programlarını oluşturmak.

Günümüzde bu Ortak Başvuru Metni Avrupa Konseyi'ne üye olan 47 farklı Avrupa ülkesinde ve bu kıta dışında yer alan ülkelerde de kullanılmaktadır (Güler, 2005). Bu metin içerisinde yer almakta olan dil seviyeleri aşağıda belirtilmiştir.

A1 seviyesindeki bir kişi günlük hayatta kullanılan ifadeleri anlayabilerek kendisinin de somut ihtiyaçlarını anlatabilir. Oturduğu yer ve sahip olduklarıyla alakalı sorular sorarak bu sorulara da cevap verebilir. Aynı zamanda kendisini ve bir başkasını tanıtabilir (Güler, 2005).

A2 seviyesindeki kişi çevresiyle ilgili cümleleri ve kendi temel ihtiyaçlarına yönelik konuları basit bir şekilde ifade edebilir. Kendi ailevi meselelerini ve alışkanlıklarını da basit ifadeler ve aracısız bir şekilde anlatabilir. Mesela; iş, alışveriş, kişisel ifadeler vb.

B1 seviyesindeki kişi okulda, işte ve uğraşlarıyla ilgili ana kavramları, seyahat sırasında karşılaştığı durum ve sorunları ifade edebilir. Mesela; bir rüyayı, bir isteği, bir vakayı, bir tecrübeyi açık bir şekilde ifade edebilir.

B2 seviyesindeki bir kişi soyut ve somut bir konuda yazılmış olan bir metnin içeriğini anlayarak, anladığı bu konunun olumlu ve olumsuz yönlerini ifade edebilir. Verilen konuyla ilgili çekişmelere de katılabilir.

C1 seviyesindeki bir kişi, uzun ve karmaşık bir yapıya sahip olan bir konuyu anlayabilir, konunun içeriğiyle alakalı akıcı bir düzeyde konuşma yapabilir, akademik ve toplumsal hayatında da bu dili gayet rahat olarak kullanabilir.

C2 düzeyine ulaşan bir kişi ise, okuyup dinlediği hemen hemen her şeyi hiç zorluk çekmeden anlayabilir. Kullanılan güç cümleler içerisindeki detayları akıcı ve hızlı biçimde yakalayarak ifade edebilir.

Yukarıda açıklaması yapılan Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçeve Metninin genel amacı, Avrupa Konseyi'ne üye olan ülkeler arasında oluşan birliğin daha kuvvetlenmesini sağlayabilmek ve kültürel faaliyetler ile ortak çalışmalar da bulunarak bu hedefi gerçekleştirmektir (MEB, 2019). Oluşturulan bu çerçeve metinle Avrupa ülkelerindeki farklı eğitim yöntemlerinden kaynaklanmakta olan, uzmanlarında karşılaşabildiği iletişim ve etkileşim engellerinin altından kalkabilmek hedeflenmektedir (MEB, 2019). Planlanan bu hedeflerle Avrupa Konseyi'ne üye olan ülkeler arasında gerçekleştirilen dil eğitimini ortak bir paydada birleştirebilmeyi gerçekleştirmek istenilmektedir. Yani daha açık bir ifadeyle farklı eğitim sistemlerinden kaynaklanmakta olan karmaşayı ve dil öğretiminde standartlaşmayı önleyebilmek hedeflenmektedir.

2.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Hangi toplum var ki iletişimin en mühim aracı sayılan dili kullanmadan yaşayabilsin? Dilin, insanlar arası anlayışı sağlamak, düşüncelerini, istek ve duygularını ifade edebilmek gibi kullanılamayacağı hiçbir insan etkinlik alanı yoktur. Bir yabancı dil bilmek son yıllarda diğer ülkeler ile artmakta olan sıkı iş birliğinden dolayı daha önemli bir hâle gelmektedir. Günümüz dünyasında birbirinden farklı uluslararası iletişim şekilleri mevcuttur. Mesela; sergiler, konferanslar, fuarlar, milletlerarası toplantılar, spor ve sanat faaliyetleri, öğrenci ve okul değişimi uygulamaları, dış ticaret etkinlikleri vs. Bir yabancı dil bilmek ise bireye toplum önünde saygın bir konuma sahip olma imkânı sağlamaktadır. Günümüzde ise bir ya da birden fazla yabancı dil biliyor olmak, sadece münevver kabiliyetlerin göstergesi değil aynı zamanda da hayati bir zorunluluk taşımaktadır. Kişisel, sosyal ya da mesleki sebeplerden dolayı bir dili bilmek ve öğrenmek zamana uyum sağlamak isteyen kişiler için zaruri bir unsur olmuştur (Siguan ve Makki,1990). Şüphesiz ki Türkçe modern dünyada

etkisini artırarak gelişmekte olan dillerden biridir. Türkçe, ifade metotları ve zengin bir kelime hazinesine sahip olmasından dolayı dünyadaki zengin diller arasında yer almaktadır. Yüzyıllar boyunca geniş alanlara yayılan Türkçe, bu coğrafi bölgelerdeki dillere özgü birçok kelimeyi de içine alarak zenginleşmiştir. Bu sebeple Türkçe öğrenmekte olan kişiler, diğer Türk dillerinin izlerini elde edebilir ve birbirinden farklı uygarlıkların sonucu olan zengin kültüre de katılabilirler. Uzmanlar ve Türk ateşeleri tarafından milletlerarası ilişkiler alanında çok kısa bir süre içinde eğitim, bilim, dil, düzenek ve somut hareketler ve iş birliği alanlarında geliştirilen planlar ile Türkiye'nin pozitif ve cazip bir imge hâline geldiği ortaya konulmuştur. Şimdiye kadar Türkçenin yabancı dil olarak bilinmesinin çok saygın ve beklenti verici olduğu düşünülmektedir. Birden fazla ülkede çeşitli sebepler ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenilmektedir. Bazıları seyahat edebilmek için, bazısı Türkiye'de iyi okullarda eğitim alabilmek için, bazısı iş dünyasında imkânları artırabilmek için, bazısı ticaret yapabilme ve iş arkadaşları ile anlayışı yakalayabilmek için, bazısı devlet kademesinde yükselme amacıyla, bazıları ise sadece hayatlarına farklı bir yön çizebilme amacıyla Türkçe dilini öğrenmişlerdir.

Dünyada güç düzeneğinde, dilin ve kültürün görevi esas değişkenlerin başında gelmektedir. İç içe geçerek evrenselleşmiş günümüz dünyasındaki gücü elinde bulunduran toplumlar; bilim, iktisat, diplomasi, akademi, sanat ve politika gibi alanlarda yalnızca kendi dillerini tanıtarak, diğer dillerle kıyası yapıldığında ise tercih edilme durumuna gelme için oldukça çaba gösterirler. Bu şekilde de dilin sahip olduğu önem aynı zamanda bulunduğu kültürün de tanıtımını sağlamasıyla benzerlik göstermektedir. Böyle ki Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi tarihin en eski zamanlarından bugüne birden farklı alanda güçlü deneyimi olan Türk kültürünün de tanıtımı ve öğretimi anlamlarına da gelmektedir. Türklerin asırlar boyunca farklı coğrafyalarda yaşamış olduğu birbirinden farklı milletlerle ilişki kurdukları tarihi kaynakların ve farklı otoritelerin incelenmesiyle anlaşılan bir konudur. Türk milletinin bu özelliği sayesinde ise Türkçe oldukça geniş alanlara yayılarak Avrupa'da, Asya'da, Afrika'da geniş toplulukların konuşup yazdığı tesirli bir dil durumuna gelmiştir (Ergin, 2007).

Türkçenin 6.yüzyıla kadar köklü bir geçmişe sahip olması eski yazılı kaynaklara bakıldığı zaman bilinmektedir. Hunlar döneminden beri bilinmekte olan Göktürk devletinin yazılı olan metinleriyle incelenebilen Türkçenin, ilk çağ ve orta çağ devrelerine kadar öğretiminin yapılıp yapılmadığı kesin olarak bilinmemektedir. Çin'in Şu kaynağında

geçmekte olan bir metnin yazarının Türkçe bildiği anlaşılmakta ve aynı zamanda metinde Hun dönemindeki bir rahibin de Türkçe konuştuğu bilgisi yer almaktadır (Biçer, 2012). Üstelik Maniheizm dinine geçen Uygurların benimsedikleri dini halka etkin bir şekilde öğretebilmek için mani rahiplerinin Türkçe konuşmaları gerektiğini düşünerek bu rahiplerin Türkçeyi öğrenmiş olmaları hipotezine de ulaşılabilir (Biçer, 2012).

Türk devletlerinin İslamiyet'i kabul etmesiyle birlikte Türkler ve Araplar arasındaki etkileşim artarak Türkçe öğrenmeye olan ihtiyaç da artmaya başlamıştır. Bu ihtiyaç sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için gerçekleşen ilk çalışma Kaşgarlı Mahmut'un yazmış olduğu Divan-ı Lügat-it Türk adlı eser olmuştur. 1072 yılında yazılan bu eserin amacı Araplara Türkçe öğretmek olmuştur. Türk dilinin ve kültürünün İslam kültürü içindeki önemini vurgulamak isteyen Kaşgarlı Mahmut, Arapça ile Türkçeyi karşılaştırarak Türk dilinin üstün ve güçlü bir dil olduğunu da ispat etmeye çalışmıştır (Korkmaz, 1995).

Ali Şir Nevai ise yine bu alanda yapılan çalışmalara ek olarak Türkçe ve Farsça karşılaştırması yaparak Muhakemetü'l- Lügateyn adlı eseri ele almıştır. Bu eser ile akademik Türkçe öğretimi amaçlanarak Farsça ve Türkçe kavramların kıyaslanması yapılmıştır (Aksan, 1978).

Türk dili Osmanlı Devleti döneminde özellikle yükselme dönemiyle beraber üç büyük kıtaya ulaşarak, en yaygın konuşulan dillerden biri hâline gelmesine rağmen o dönemde Osmanlının bir dil politikasına sahip olmamasından kaynaklı devletin gücü doğrultusunda gelişemeyerek bulunduğu ve sahip olduğu topraklar vezninde bile gelişip yayılamamıştır (Mutlu ve Ayrancı, 2017). Bunun yanı sıra Osmanlının uyguladığı politikada devlet bünyesinde yaşayan her milleti din, dil ve yaşantılarında serbest bırakarak Türkçe eğitimi zorunlu kılınmamış olsa da sadece devşirme yöntemiyle Türkçenin yabancılara öğretimi yapılmıştır (Aykaç, 2015; Mutlu ve Ayrancı, 2017). Yeniçeri ocaklarında asker yetiştirmek amacıyla devşirmelere yani Türk olmayanlara ve Enderunlarda saray hizmetleri için eğitimli ve bilgili adam yetiştirme amacıyla Türkçenin yabancı dil olarak eğitim ve öğretiminin yapıldığı bilgisine ulaşılmaktadır (Biçer, 2012; Demirel, 2010). Bununla birlikte devletin Avrupa Devletleriyle kurmuş olduğu siyasi ve diplomatik ilişkilerle beraber Türkçenin yabancılara öğretimi çalışmalarında artış yakalayarak Türk dilinin hem yabancı toplumlar hem de ülkede yaşayan azınlıklar tarafından öğrenilmeye çalışıldığı bilinmektedir (Biçer, 2012). Tanzimatla birlikte hız kazanan Türkçe

öğretimi çalışmaları özellikle de II. Abdülhamit döneminde ehemmiyet kazanmış olsa da çeşitli sorunlardan, öğretmen yetersizliğinden, eğitim programlarının sorunlu olmasından, yabancı toplulukların yaklaşımlarından ve yasal çerçevelerden ötürü istenilen düzeyde bir başarı yakalayamamıştır (Mutlu ve Ayrancı, 2017).

Türkiye Türkçesi dönemine gelindiği zaman 1 Kasım 1928'de Harf Devrimini başlatan Mustafa Kemal Atatürk, bu çalışmaların devamı olarak 12 Temmuz 1932'de ise Türk Dili Tetkik Cemiyetlerini kurarak Türk dilinin önemi ve öğretimine yönelik önemli çalışmalara öncülük etmiştir. I. Türk Dil Kurultay çalışması 26 Eylül 1932'de yapılmış ve Mustafa Kemal Atatürk'ün isteğiyle Türk dilinin yabancı sözcüklerden tanınmaz hâle gelmiş olmasından dolayı Türkçenin arılaşıp özleşmesi için çalışmalar başlatılmıştır. Kurulan bu cemiyetin adı 1936'da yapılan III. Türk Dil Kurultay'ında gösterilen önemli başarılardan dolayı Türk Dil Kurumu olarak değişmiştir. Mustafa Kemal Atatürk'ün şahsi mirasını bıraktığı bu kurum günümüzde de Türk Dil Kurumu olarak çalışmalarını sürdürmektedir. 26 Eylül ise her yıl Dil Bayramı olarak günümüzde kutlanmaktadır (Bayraktar, 2003).

Cumhuriyet'in kurulduğu yıllardan sonra 1950'li yıllarda Türkçenin yabancılara öğretimi çeşitli üniversite kurumlarında ele alınmaya başlansa da esas sistemli çalışma Ankara Üniversitesi tarafından 1984 yılında kurulan TÖMER (Türkçe Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi) ile birlikte başlamıştır. Kurulan TÖMER kurumunun gayesi ise yurt içi ve yurt dışı olmak üzere yabancı vatandaşlara Türkçeyi öğretebilmek ve de Türk kültürünü tanıtabilmek şeklinde açıklanabilir. Bu yönde yapılan diğer bir stratejik adımlardan biri ise Gazi Üniversitesinde 1994 senesinde kurulan TÖMER (Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi) kurumudur. Bu kurum da Türkiye'ye Akraba Topluluklarından ve farklı Türk Cumhuriyetlerinden okumak için gelen öğrenicilere yönelik Türkçe öğretimi yapabilmek için çeşitli kurslar düzenlemektedir. Bundan sonraki zamanlarda ise yurt dışının çeşitli yerlerinde açılan Türkoloji bölümlerine yönelik materyal ve öğretim elemanı desteği sağlama hedefiyle TİKA (Türk İş birliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı) kurulmuştur.

Yukarıda bahsedildiği üzere 1984 yılında ilk olarak Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulmuş olan TÖMER ile Türkçenin yabancılara öğretimi için tarihi ve önemli bir adım atılarak bir kurumsallaşma yoluna gidilmiştir. Atılan bu adımla alandaki çalışmaların önemi artmıştır. Sonrasında ise Türkiye'nin neredeyse her üniversitesinde Türkçe öğretim merkezleri kurulmaya başlanmıştır. Sayıca artmakta olan Türkçe öğretim merkezlerinde

günümüzde çağdaş yöntemler kullanılarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine hızlı bir şekilde devam edilmektedir. Günümüzde Türkiye'de, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için çalışmalar genellikle Eğitim Fakülteleri bölümlerine bağlı olan Türkçe Eğitim Bölümleri, yanı sıra Fen Edebiyat Fakültelerinde yer alan Türk Dili Edebiyat bölümleri, çeşitli üniversite ve kuruluşlara bağlı merkezlerde uygulanmaktadır.

Kuşkusuz ki Türkçenin yabancılara öğretimi alanında atılmış olan en büyük adımlarından birisi 2009 yılında kurulmuş olan Türkçe eğitimi ve öğretimine yönelik çeşitli faaliyetler yürüten ve günden güne de çalışma sahalarını yaygınlaştırıp büyüten ve birden fazla ülkedeki merkezleriyle hizmet vermekte olan Yunus Emre Enstitüsü kurumudur. Türkçenin yabancılara öğretimi alanına yepyeni bir yöntem getirmiş ve evrensel dünyadaki güç düzeneğinde Türk Cumhuriyetinin diplomasi atılımına yönelik attığı en kuvvetli adımlardan biri olmuştur. Yunus Emre Enstitüsü tarafından açılan kültür merkezleri, bugün itibariyle yurtdışında 38 farklı ülke ve 46 merkezde hizmet vermeye çalışmaktadır.

Bahsedilen örneklerden anlaşıldığı üzere Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında Türkiye ve dünya genelinde oldukça önemli çalışmalar gerçekleşmektedir. Birden fazla coğrafyada, farklı din, mezhep ve kökenlere bağlı topluluklarda birbirinden farklı sebeplerle Türkçe öğrenmek için oluşan isteğin çok da küçümsenemeyecek boyutta olduğu da anlaşılmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi önemli ve aktüel bir alandır. Günümüze kadar yapılan çalışmalar yurtiçi ve yurtdışı olmak üzere çeşitli Türkçe öğretim merkezleri tarafından yürütülmüştür. Bu kurumlarda ise hedef kitle özellikle üniversite öğrenicileri ve ekonomik olarak bağımsız, kültür seviyesi yüksek bireylerdir.

Akalın (2009): Türkçe, bilinen tarihin en eski dönemlerine kadar köklerinin uzandığı, 12 milyon kilometrelik bir alanda ve 220 milyon kişi tarafından konuşulmakta olan, yüzden fazla ülkede öğretilen, 600 bini aşan söz varlığıyla oldukça geniş söz varlığına sahip dünya dilidir. Bu kadar büyük bir coğrafyada, milyonlarca insan tarafından konuşulmakta olan böyle bir dilin öğrenilmek istenmesi ise olağan bir durumdur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma deseni olan anlatı araştırması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda, araştırmayı gerçekleştiren araştırmacı katılımcının yaşadığı tecrübelerle ilgili açıklama yapmalarına imkân verir ve toplumsal değişmelere yol açabilecek keşifleri rapor olarak sunarlar (Creswell, 2013; Hays & Singh, 2011; Akt. Teke, 2020). Anlatı, deneyimlenen, yaşanan bir vaka ya da olaylar serisinin herhangi bir etkileşim kanalı aracılığıyla başka bir kişi veya kişilerle paylaşılabilmesi temeline dayanır (Ersoy & Bozkurt, 2017; Akt. Teke, 2020). İnsanlar öykülerini anlatırlar ve de başka öyküleri dinlerler. İnsanları ve yaşadıkları olayları anlatmak, anlayabilmek için anlatı kavramı kullanılır. Eğitim araştırmaları yapan kişiler, anlatıyı, çalıştıklarının geçici niteliğini ve durumsal detaylarını kaybetmek istemediklerinden, veri temsili vasıtası olarak ve yöntembilimin geliştirilmesinde kılavuz olarak kullanmışlardır (Fenstermacher, 1994; Akt. Teke, 2020). Anlatı araştırma deseni çevremizdeki yaşam ve tecrübelerin nasıl anlaşıldığını ve etrafımızla nasıl bir iletişim kurduğunu anlatan öykülerin; bu öyküleri bizzat tecrübe eden kişilerden toplanılması ve veri kaynağı şeklinde kullanılmasıyla gerçekleştirilir (Merriam, 2009; Akt. Teke, 2020). Anlatı araştırma deseninde, araştırmacıların veri şeklinde kullanabilecekleri öyküleri toplarken üç farklı metot kullanabilecekleri belirlenmiştir (Czarniawska, 2004; Akt. Teke, 2020). Yaptığımız bu araştırmada da katılımcılara yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili çeşitli sorular yöneltilerek katılımcıların yaşadığı sorunlar, deneyimledikleri gözlemlerle ilgili çeşitli bulgular elde edilerek hikâyenin detayları elde edilmiştir. Araştırmada anlatı deseninin tercih edilmesiyle birlikte yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde Türkçe öğretmenlerinin bireysel tecrübelerinin dil öğretimini nasıl etkilediği ve öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimiyle ilgili fikirlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğretimini gerçekleştiren öğreticilerin dil öğretiminde karşılaştıkları zorluk ve sorunlara çeşitli sorular yönlendirerek detaylı bir şekilde araştırma yapmak amaçlanmıştır. Bu yönde araştırmanın çalışma grubunu yurt içi ve yurt dışında görev yapan veya yapmış olan öğreticiler oluşturmaktadır. Katılımcılar ulaşılabilirlik, münasiplik, gerçekleştirilebilirlik, isteklilik esasları (Creswell ve Poth, 2016) kapsamında araştırmacının ikamet ettiği Ankara ilinde Devlet ve Özel Üniversitelerde, çeşitli dil kurumlarında ve yurt dışında görevde olan Türkçe öğreticilerinden oluşmaktadır. Anlatı araştırmasında çalışmaya katılan katılımcılar, hikâye ve tecrübelerin detaylı şekilde incelenmesi gerektiğinden bir veya birden fazla katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcıların bilgi aktarmaya gönüllü, erişilebilir, araştırmada ele alınan konuyu açıklayabilecek boyutta olması gerekir (Creswell ve Poth, 2016). Araştırma ele alınırken çalışma grubunun belirlenebilmesi için kolay erişilebilir örnekleme metodu tercih edilmiştir. Ulaşılan öğreticiler, araştırmanın kapsamından bahsedildiğinde yapılacak olan çalışmaya katılmayı kabul etmişlerdir. Gelişmeler sonucunda ise çalışma grubuna istekli olarak dâhil olmayı kabul eden 10 öğretici çalışma grubunu meydana getirmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Bilgi Durumları

Katılımcılar	Yaş	Cinsiyet	Öğrenim Durumu	Mesleki Kıdem
A1	33	Erkek	Doktora	10 yıl
A2	34	Kadın	Yüksek Lisans	10 yıl
A3	40	Kadın	Yüksek Lisans	19 yıl
A4	33	Erkek	Lisans	7 yıl
A5	37	Erkek	Yüksek Lisans	15 yıl
A6	35	Kadın	Lisans	5 yıl
A7	46	Erkek	Yüksek Lisans	23 yıl
A8	32	Erkek	Yüksek Lisans	6 yıl
A9	33	Erkek	Yüksek Lisans	8 yıl
A10	32	Kadın	Doktora	5 yıl

Tablo 1'de görüldüğü gibi 10 öğreticiyle görüşme gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 4'ü kadın, 6'sı erkektir. Katılımcıların 7'si 32 ile 35 yaş grubu içerisinde, 3'ü ise 37 ile 46 yaş grubu içerisindedir. Katılımcıların 4'ü 5-10 yıl arası mesleki kıdemde, 6'sı ise 10 yıl ve üzeri mesleki kıdem içerisinde yer almaktadır. Katılımcıların 6'sı Yüksek Lisans, 2'si Lisans, 2'si ise Doktora kademesinde olduklarını beyan etmişlerdir. Araştırmada veri doyumu düzeyine ulaşıldığından 10 katılımcı ile sınırlı kalınmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Analizi

Araştırmada nitel araştırmalarda sık kullanılmakta olan görüşme yönteminden faydalanılmıştır. Görüşme, bir kişinin önceden belirlenerek ciddi bir gayesi olan, soru sorma ve soruyu cevaplamayı içeren iki taraf arasında gerçekleşen etkileşimli bir iletişim prosesidir (Stewart ve Cash, 2018). Bu etkileşim sürecinin nasıl gerçekleşeceği çok yönlü olan görüşme türlerine bağlıdır. Görüşmeyi yapan ve görüşülen kişinin fiziki olarak aynı mekânda bulunması, telefonla görüşmesi, teknoloji kullanarak yüz yüze görüşebilmesi bire bir yapılan görüşme türleridir. Görüşmenin bir seçeneği, çevrimiçi ve metinle mesajlaşma gibi işlevlerden faydalanarak yazılı şekilde bir etkileşimde bulunabilmektir (Creswell ve Poth, 2016). Araştırmacı bir alanyazın taraması yaparak çeşitli sorular oluşturmuş, uzman öğretim üyesine ulaştırmıştır. Gerçekleşen incelemeler sonucunda araştırmanın hedefine uygun olduğu düşünülen sorular üzerinde düzenlemeler gerçekleştirilerek görüşme formu oluşturulmuştur. Araştırmada yer almayı kabul eden katılımcılarla öncelik olarak bir telefon görüşmesi gerçekleşmiş, araştırmanın kapsamıyla ilgili bilgi verilmiş ve sonrasında da katılımcılardan soruları hangi şartlarda, nerede ve nasıl cevaplamak istedikleri konusunda görüşülmüştür. Görüşmelerin dördü katılımcıların istediği gün ve tarihte aynı mekânda yüz yüze sohbet havasında ve ses kaydı alınarak, altısı ise teknoloji yoluyla karşılıklı mailleşerek soruların cevapları alınmış, netleştirme adına da sonrasında telefonda görüşülerek gerçekleşmiştir. Görüşmeler gerçekleşmeden önce katılımcılar son kez daha araştırmanın detay ve önemi, kimliklerinin saklı tutulacağı hakkında bilgilendirilmiş, gönüllülük temeline dayalı şekilde araştırmada katılımcı olacaklarına dair izinleri alınmıştır. Katılımcılar ve araştırmacı arasında güven ilişkisinin sağlanmasına dikkat edilmiştir. Veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formundan faydalanılmıştır. Katılımcılara soruların

yöneltilmesi katı bir kural ve sıralamaya bağlı değildir. Başka bir deyişle, görüşmenin genelinde araştırılan soruların bir listesi belirlenir ancak bu soruların sırası daha önceden belirlenmez. Görüşme formunun ilk kısmında katılımcılara dair, cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, kıdem yılına yönelik demografik bilgiler, ikinci kısımda da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde yaşadıkları zorluklara yönelik görüşme soruları yer almaktadır.

3.4. Verilerin Analizi

Anlatı çalışmalarının analizinde Riessman (2008) dört farklı yaklaşım önerisinde bulunmuştur: Nelerin söylenildiği, söylenenlerin doğası ve arkasında yatmakta olan gerçekler, kelimelerin dışında görsellerin analiz ve yorumlanması, hikâyelerin kime yönelik olduğuna dair yaklaşımlar. Yapılan araştırmada elde edilen veriler nitel veri analiz yöntemi olan içerik ve betimsel analizi yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Paralel veya birbirine yakın olan görüşler gruplandırılmıştır. Araştırmacı tarafından deşifre edilen görüşmeler, kodlama işlemine tabi tutularak içerik analizi çerçevesinde gerçekleşmiştir. Uygulama alanlarına göre farklı biçimler alabilen içerik analizinde, yazılan veya söylenen her şey içerik analizine bağlı tutulabilmektedir (Bilgin, 2000). Betimsel analizde ise amaç elde edilen bulguların düzenlenip ve yorumlanarak okuyucuya sunulmasıdır. Betimsel analizde yorumlanan ve özetlenen veriler, içerik analizinde detaylı bir işleme bağlı tutularak fark edilmeyen tema ve kavramlar bu analizle ortaya çıkarılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Verilerin analiz aşamasında öncelik olarak görüşmelerde kayıt altına alınanlar yazıya dökülmüş, yazı yoluyla gelen cevaplar düzenlenmiş, ham veriler elde edilerek dosyalanmış, düzenlenmesi yapılmış bir veri kaynağı oluşturulmuştur. Oluşabilecek bir veri kaybı olmaması adına ses kayıtları teker teker dinlenerek elde edilen dokümanlarla karşılaştırılması yapılmıştır.

3.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel yöntem kullanılarak yapılan çalışmalarda geçerlik ve güvenirlik konusu nicel çalışmalara göre bazı farklar içermektedir (Mücevher, 2020). Nicel çalışmalarda geçerlik ve

güvenirlik terimleri yerine inandırıcılık, güvenilebilirlik, özgünlük, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik gibi ifadeler kullanılmaktadır (Merriam, 2015).

Araştırmada kullanılan nitel yöntemin detayında araştırma sorularına aranan yanıtlar için veri kaynakları ve veri toplama yöntemlerinde anlatı çalışması yapılmıştır. Yanıtlar çalışmaya aktarılırken verilerin zenginliği ile çalışmanın geçerlik ve güvenirliği artırılmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte araştırmanın geçerliğini artırabilmek için nitel çalışmalarda yer alan ayrıntılı bir veri toplama yöntemi uygulanarak katılımcıların deneyimleri aktarılmaya çalışılmıştır.

Çalışma sırasında katılımcılara aktarılan sorular ve alınan yanıtların geçerliğinin kontrolü için uzmanlardan görüş alınmıştır. Bunun yanında çalışma başka bir araştırmacı tarafından incelenmiş ve çalışmanın güvenirliği teyit edilmiştir. Son olarak sorulan soruların yapılan araştırmanın yapısına uygun olup olmadığı çalışmanın kapsam geçerliği açısından değerlendirilerek ifade edilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, 8 açık-uçlu soru çerçevesinde elde edilen veriler incelenmiştir. Katılımcılar A1, A2, A3, A4, A5, A6 ve A7 şeklinde isimlendirilmiştir.

4.1. Katılımcı Bilgileri

Katılımcı A1:

A1, 33 yaşında bir Türkçe öğretmenidir. Ankara Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümü mezunudur. Yine Ankara Üniversitesinde Yeni Türk Edebiyatı alanında Yüksek Lisansını tamamlamıştır. Şu anda ise Bartın Üniversitesinde Türk Dili ve Edebiyatı alanında doktora programında ikinci öğretim yılındadır. A1, 2014 yılında özel bir kurumda yabancı dil olarak Türkçe öğretmeni olarak mesleğine başlamıştır. 2018 sonundan itibaren de Ankara Üniversitesi TÖMER kurumunda yabancı dil olarak Türkçe öğretmenliği yapmaktadır. Bunun yanında Ankara'da bulunan bazı elçiliklerde de Türkçe öğretimi yapmaktadır.

Katılımcı A2:

A2, 34 yaşında bir Türkçe öğretmenidir. Mesleğinin 10. Yılında olan öğretmen altı yıldır da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışmaktadır. Kendisi Ankara Başkent Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden mezundur. Aynı zamanda Yüksek Lisansını "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi" alanında tamamlamıştır. Yunus Emre Enstitüsünde yabancı dil olarak Türkçe Okutmanlığı yapmakta ve aynı zamanda Active English Dil kursunda yüzyüze ve uzaktan olarak yabancı öğrenicilere Türkçe öğretmektedir.

Katılımcı A3:

A3, 40 yaşında bir Türkçe öğretmenidir. Ankara Gazi Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden mezundur. Aynı üniversitede "Yeni Türk Edebiyatı" bölümünde Yüksek Lisansını tamamlamıştır. Üniversiteden mezun olduktan kısa bir süre sonra özel kurumlarda Edebiyat öğretmenliği yapmıştır. Sonrasında yine özel kurumlarda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapmıştır. Yunus Emre Enstitüsü aracılığıyla "Yabancılara Türkçe Öğretimi Sertifikası" alarak yurt dışında çeşitli ülkelerde görev yapmıştır. Hindistan'da iki yıl, Cezayir'de bir yıl ve Ürdün'de bir yıl boyunca yabancı dil olarak Türkçe öğretmiştir. Yurt dışındaki görevlerinde yabancılara yalnızca Türkçe öğretmemiş, aynı zamanda öğrenicilere belirli dönem sonlarında basit düzeyde Edebiyat dersleri de vermiştir. Kendisi şu an da Ankara'da bulunan Lokman Hekim Üniversitesi'nde Türkçe Okutmanlığı yapmaktadır. Dil öğretimi alanında 19 yıldır çalışmaktadır.

Katılımcı A4:

A4, 33 yaşında bir Türkçe öğretmenidir. Marmara Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği bölümünden mezundur. Kendisi yaklaşık yedi yıldır öğretmenlik mesleğini gerçekleştirmektedir. Maarif Vakfı aracılığıyla yurt dışına çıkmış, Somali, Makedonya gibi ülkelerde yabancı dil olarak Türkçe öğretmenliği yapmıştır. Şu an da ise Gürcistan da mesleğine devam etmektedir.

Katılımcı A5:

A5, 37 yaşında bir Türkçe öğretmenidir. Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği bölümünden mezundur. Yine aynı Üniversitede Türkçe Eğitimi alanında Yüksek Lisans yapmaktadır. 15 yıldır öğretmenlik mesleğini yapmaktadır. İki yıl sürecinde Kpss Lisans gruplarına dersler vermiştir. Son 13 yıldır da Ankara Üniversitesi TÖMER kurumunda okutmanlık yapmaktadır.

Katılımcı A6:

A6, 35 yaşında bir Türkçe öğretmenidir. Eskişehir Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden mezundur. Bunun yanı sıra İstanbul Üniversitesi Çocuk Gelişimi bölümünü açık öğretim olarak bitirmiştir. Alanda beş yıldır çalışmaktadır. İki yıl Hatay Arsus'ta sınır kesimlerinde özellikle Suriyeli öğrenicilere Türkçe öğretimi yapmıştır. Son üç yıldır da Ankara'da Hayat Boyu Öğrenme projesi kapsamında Halk Eğitimi merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğretmektedir.

Katılımcı A7:

A7, 46 yaşında bir Türkçe öğretmenidir. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği bölümünden mezundur. Yine aynı üniversitede Türk Dili ve Edebiyatı alanında Yüksek Lisansını tamamlamıştır. Kendisi 23 yıldır meslek hayatını devam ettirmektedir. Mesleğe ilk başladığı zamanlarda Milli Eğitim'de 1,5 yıl Türkçe Öğretmeni, 1,5 yıl boyunca da Edebiyat Öğretmeni olarak çalışmıştır. 2003 yılından bu yana ise Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde çalışmaktadır. Kendisi Rektörlük Bölümünde Türk Dili Bölüm Başkanlığı kadrosunda, TÖMER bölümünde Müdür Yardımcısı ve Okutmanlık görevlerini yapmaktadır.

Katılımcı A8:

A8, 32 yaşında bir Türkçe öğretmenidir. Anadolu Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden mezundur. Ayrıca Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Öğretmenliği ve Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Çocuk Koruma ve Bakım Hizmetleri bölümlerinden mezundur. Yaklaşık altı yıldır yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışmaktadır. Hayat Boyu Öğrenme Projesi kapsamında Ankara'da bir Halk Eğitimi Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi vermektedir. Ayrıca Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında yüksek lisans yapmaktadır. Kendisi şu an tez dönemindedir.

Katılımcı A9:

A9, 33 yaşında bir Türkçe Öğretmenidir. Ardahan Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden mezundur. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde Türkçe Eğitimi alanında Yüksek Lisansını tamamlamıştır. Türkçe Öğretmeni olarak iki yıl, yabancı dil olarak Türkçe Öğretmeni olarak da sekiz yıldır çalıştığını söylemiştir. Özel Üniversitelerde okutman olarak görev almıştır. Şu anda ise İstanbul Galata Üniversitesinde hem okutmanlık hem de İdari Koordinatör olarak görev almaktadır.

Katılımcı A10:

A10, 32 yaşında bir Türkçe öğretmenidir. Uludağ Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden mezundur. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde Türkçe Eğitimi bölümü üzerine Yüksek Lisansını tamamlamıştır. Kendisi şu an da Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe Eğitimi bölümünde doktora yapmaktadır. 2019 yılından bu yana İstanbul Aydın Üniversitesi TÖMER bölümünde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi okutmanlığı yapmaktadır. Aynı zamanda öğretim görevlisidir.

4.2. Araştırma Soruları ve Hipotezler

4.2.1. Soru 1: Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kendinizi yeterli görüyor musunuz?

Tablo 2

Eğitimcilerin Kendilerini Yeterli Görme Durumu

Kodlar	f	%
Evet	2	20
Yetersiz değilim, ancak sürekli gelişim sürecindeyim	7	70
Kısmen, ama gelişimim devam ediyor	1	10

Tablo 2' ye bakıldığında araştırmaya katılan öğreticilerin çoğunluğu (f=7) kendilerini yeterli görme durumlarını, yetersiz düzeyde olmadıklarını fakat gelişimlerinin de hâlâ devam ettiği şeklinde yorumlamışlar, diğer öğreticiler (f=2) kendilerini yeterli düzeyde gördüklerini, bir diğer öğretici ise (f=1) kısmen yeterli olduğunu lakin gelişiminin devam ettiğini vurgulamıştır. (f=7) kodunu tercih etmiş öğreticilerin genelinde bireyin kendisini yeterli görme ve bunu ben yeterliyim şeklinde ifade etme durumunu bir gururlanma olarak gördüklerini ve kişinin ben yeterliyim dediği anda orada bir bitmişlik olduğu gibi yorumlamalarda bulunarak değerlendirmişlerdir. Yabancı dil olarak Türkçe dilini öğreten öğreticilerin kendilerini yeterli görme durumlarıyla ilgili düşünceleri şu şekildedir:

" Bu konuda bir öğreticinin kendisini yeterli görmesinin oldukça kibirli bir davranış olacağını düşünüyorum. Yedinci senemde olduğum göz önüne alınırsa yeterli diyemesem de yeterliye yakın bir öğretici olduğumu düşünme cüretini gösterebilirim sanırım…" (A1 Kodlu Öğretmen)

"Elimden geldiğince çağın gerekliliklerine uyum sağlamaya çalışıyorum. Eğitimde, öğretmenlikte "ben oldum" "yeterliyim" dediğiniz gün kaybedersiniz…" (A5 Kodlu Öğretmen)

"Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kendimi yeterli görüyorum. İlk yıl deneyim eksikliğim vardı ancak dikkat ve özveri ile her yıl kendimi artan bir oranda yeterli buluyorum…" (A7 Kodlu Öğretmen)

"Aldığım eğitime, hocalarımdan edindiğim izlenimlere ve mesleki alandaki tecrübeme dayanarak kendime oldukça güvenirim…" (A2 Kodlu Öğretmen)

Katılımcı A1

Bu konuda bir öğreticinin kendisini yeterli görmesinin oldukça kibirli bir davranış olacağını düşünüyorum. Kaba bir hesap yapalım ve bir öğreticinin bir konuda bilgiyi öğretmesi için on defa kullanmış olması gerektiğini varsayalım. Bir düzenli bir sınıf alıp o sınıfı mezun etmeye kadar aynı öğreticinin devam edeceği varsayımını da ekleyelim. Böyle bir durumda bir öğreticinin bahsedilen herhangi bir konuyu işlemek için tek bir seçeneği olacaktır. Bu da bizi bu kaba hesaba göre öğreticinin kendisini yeterli hissetmesi için on seneye ihtiyacı olacağı sonucuna götürür. Tüm bu seçenekler ortaya çıksa ve konu on senede pekiştirilmiş olsa bile-öğretici açısından- konuların güncelliğini kaybetmesi, kaynak materyalde konunun konumunun ya da içeriğinin değişmesi gibi çokça şey de içeride bir değişikliğe maruz kalma ihtimaliyle yüz yüze gelecektir. Tüm bu varsayımlar bize gösterir ki bu tip bir durumda yeterli olmak her zaman olası olmayacaktır. Yeterli hissetme kısmına gelecek olursak, yedinci senemde olduğum göz önüne alınırsa yeterli diyemesem de yeterliye yakın bir öğretici olduğumu düşünme cüretini gösterebilirim sanırım.

A1, öğretim de bireylerin kendilerini yeterli düzeyde görme durumlarının, diğerlerinden üstünmüş gibi tavırda, mağrur bir davranış olabileceğini ifade etmiştir. Bir hesaplama yaparak öğreticinin bir bilgiyi öğretmek için belirli sayılarda kullanmış olması gerektiğini, bu sürecinde uzun bir zaman alacağını, öğreticinin uzun yıllara ihtiyaç duyacağını söylemiştir. Bütün bunlar gerçekleştiğinde öğretici uzun yıllardır belirli konuları belirli aralıklarla anlattığında istenilen yeterliliğe ulaşabildiği zamanlar da bile müfredatta olacak değişimler, kullanılan kaynaklardaki içeriklerin farklılaşması yahut konuların güncelliğini yitirmiş olmasından dolayı ulaşılan yeterlik durumunun tam olamayacağını ihtimaller arasında göstermiştir. Katılımcı mütevazı bir tavırla yeterli olduğunu diyemese de yeterliliğe yakın bir durumda olduğunu ifade etmiştir.

Katılımcı A2

Yaklaşık on yıldır öğretmenlik yapmaktayım. Altı yıldır da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışmaktayım. Alan yeterliliğimi arttırmak, alana dair gelişmeleri yakından takip edebilmek için yüksek lisans eğitimimi bu alanda tamamlamış

bulunmaktayım. Tekrara düşmemek, bilgilerimi sürekli güncel tutmak adına alana dair çeşitli eğitim programlarına katıldım. Eğitim sürecinde bu alana yıllarını vermiş çok kıymetli hocalardan dersler aldım ve onların tecrübelerini dinleme imkânı buldum. Bu alanda çalıştığım altı yıllık süreçte tüm seviyelerde hem yüz yüze hem de çevrim içi dersler verdim. Aldığım eğitime, hocalarımdan edindiğim izlenimlere ve mesleki alandaki tecrübelerime dayanarak kendime oldukça güvenirim.

A2, meslek hayatının büyük bir kısmında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışmalarını gerçekleştirmektedir. Kendisini bu alanda yetiştirme ve geliştirme adına yüksek lisans eğitimini de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında gerçekleştirmiştir. Yerinde sabit duran bir görüntü çizmemeyi tercih ederek alanla ilgili çeşitli öğretim programlarına katılıp, kıdemli öğretmenlerden dersler alarak ve onların deneyimlerine de tanık olarak kendini geliştirip alanda başarılı olabilmeyi hedeflemiştir. Verdiği bu dönütler karşısında da kendisini yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında oldukça yeterli bir düzeyde görmektedir.

Katılımcı A3

2010 yılından beri yabancı öğrencilere Türkçe öğretmekteyim. Bu süreçte A1 seviyesinden C1 seviyesine, yaklaşık 70 ülkeden öğrenciye Türkçe dersi verdim. Bu birikim sayesinde derslerimi, farklı dil ve kültürlere sahip bireylerin düşünme biçimlerine göre açıklamalarda bulunarak sürdürmekteyim. Alanda her gün öğrenilecek yeni bilgiler mevcuttur. Hâlâ öğrenme sürecim devam etmektedir ancak her seviyede öğrencinin öğrenme ihtiyacını karşılayacak kadar öğretim faaliyetinde bulunduğumu düşünmekteyim.

A3, yaklaşık on üç yıldır yabancı dil olarak Türkçe öğretimi vermektedir. Bu süre zarfında temel seviyeden yüksek seviyelere, küçümsenemeyecek kadar fazla olan farklı ülkelere mensup kişilere Türkçe öğretimi yapmıştır. Gelmiş olduğu bu birikim ve deneyim sayesiyle birçok farklı ülkeden kişilerle bir araya gelmiş olması, onlarla etkileşim hâlinde bulunması, öğrenicilerin düşünme şekillerini kavramış olmasından kaynaklı verdiği dersleri bu doğrultuda şekillendirmiş ve açıklamalarını öğrenicilerin düşünce şekillerine göre ifade etmiştir. Bu durumda farklı millete, farklı dile mensup olan kişilerin düşünce yapılarını

kavrayarak, öğretimini şekillendirip kendine özgü bir metot uyguladığını da söylemek mümkün olmaktadır. Katılımcı alanda sürekli öğrenilecek bilgilerin olduğunu ve hâlâ bir öğrenme sürecinde olduğunun altını çizerek, kendisinin her seviyede öğrenicinin gereksinimlerini karşılayabilecek düzeyde olduğunu belirtmiştir.

Katılımcı A4

Yedi yıldır yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışıyorum. Almış olduğum eğitim ve uygulamalardan dolayı kendimi yeterli düzeye yakın görüyorum diyebilirim. Alanla ilgili gelişmeleri sürekli takip ediyorum. Yeni bilgiler öğrenmeye ve kendimi geliştirmeye açık birisiyimdir.

Katılımcı mesleğini yedi senedir gerçekleştirmektedir. Aldığı eğitimlerden kaynaklı yeterliliğe yakın bir seviyede olduğunu ifade etmiştir. Aynı zamanda durağan olmadığına, yeni öğrenmelere ve kendini geliştirmeye açık olduğuna yer vermiştir.

Katılımcı A5

Yaklaşık olarak on üç (13) yıldır yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında etkin bir şekilde çalışmaktayım. Bu alanda uzun yıllardır çalışmamın getirdiği bir tecrübemin olmasının yanı sıra yeterlilik konusunda net bir şey söylemekten hep kaçınmışımdır. Elimden geldiğince çağın gerekliliklerine uyum sağlamaya çalışıyorum. Eğitimde, öğretmenlikte "ben oldum" "yeterliyim" dediğiniz gün kaybedersiniz.

Katılımcı yaklaşık on üç yıldır yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışmaktadır. Uzun yıllar boyu mesleğini devam ettirmesinin onu bir tecrübeye ulaştırmış olduğunu söylese de yeterlilik konusunda kendini ifade ederken mutlak cümlelerden kaçındığını ifade etmiştir. Bu görüşünün ana sebebi olarak da, kişilerin bu konuda kendilerini net cümlelerle ifade etmesinin ardından yaşayacağı kaybı öngörebilmesi olarak açıklamıştır.

Katılımcı A6

*Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine başladığım yıllarda ülkemize yabancılar henüz yeni yeni gelmeye başlamıştı. Bende bu alanda daha önce çalışmamış olduğum için ve de yeterli donanıma çok da sahip olmadığım için başlangıç da zorlandığım durumlar olduğunu ifade edebilirim. Bu yüzden yabancılarla çalışmak benim için de büyük bir deneyim olmuştu. Tabi ki tam anlamıyla yeterliyiz diyemem. Her geçen gün farklı bilgiler, deneyimler elde ederek yola devam ediyoruz. Zaten kişinin ben yeterliyim dediği yerde bir bitmişlik vardır artık. Önemli olan eğitim- öğretimle ilgili güncel konuları takip edebilmek ve kendini geliştirebilmekti*r.

Katılımcı yabancı dil olarak Türkçe öğretimine, yabancıların ülkemize yoğun olarak geldiği dönemlerde başladığını söylemiştir. Alanda daha önce deneyimi olmamasından kaynaklı ilk zamanlarda zorlandığı durumlar olduğunu ve ayrıca yabancılarla çalışmanın kendisi içinde bir deneyim olduğunu ifade etmiştir. Kendisini yeterliyim düzeyinde ifade etmemektedir. Aksine yeterliyim diyebilmenin olumsuz bir durum olduğunu nitelemektedir. Öğretim hayatına belirli tecrübeler ve yeni bilgiler öğrenerek devam ettiğini belirtmiş ve de önemli olan durumun öğreticilerin kendilerini geliştirebilmeleri ve de eğitimle ilgili güncel konuları takip edebilmeleri olarak belirtmiştir.

Katılımcı A7

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kendimi yeterli görüyorum. İlk yıl deneyim eksikliği vardı ancak dikkat ve özveri ile her yıl kendimi artan bir oranda yeterli buluyorum.

Katılımcı Türkçe öğretiminde kendisini yeterli düzeyde gördüğünü ifade etmiştir. Türkçe öğretimine başladığı ilk yıllarda tecrübe eksikliğinin olduğunu söylemiştir. Ayrıca sahip olduğu dikkat düzeyi ve gerekli özveriyle beraber zaman geçtikçe yeterli olma düzeyinin arttığını da ifade etmiştir.

Katılımcı A8

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı çok yeni bir alandır. Bundan dolayı sürekli yeni kitaplar, yeni yöntem ve metotlar çıkmaktadır. Kendini yeterli gördüğün durumda bir bakarsın yeni bir yöntem çıkmıştır ve siz o yöntemi kullanarak kendinizi daha farklı geliştirebilirsiniz. Kişi kendini yeterli görüyorum deyip de kendini geliştiremiyorsa, gelişmeleri takip etmiyorsa durağan bir yerdedir. Bu yüzden eğitimcilerin bu alanda kendilerini yeterli görmelerini doğru bulmuyorum ben. Önemli olan yeterli olabilmekten ziyade eğitimcinin gelişmeleri takip edebilmesi, geliştirilen yöntem ve metotları kendisinin de uygulayabilmesi ve üzerine sürekli eklemesi gerekmektedir. Bu sayede bizler iyi bir eğitimci olabiliriz ancak. Ben yeterliyim diyebilmek bence kişinin kendi gelişimini olumsuz yönde etkileyebilen bir durum yaratır.

Katılımcı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanının çok yeni bir alan olduğunu, sürekli yeni kitapların, yöntem ve metotların çıkmış olduğunu belirtmiştir. Kişinin kendisini yeterli bir düzeyde görmesi durumunda çıkan bir yöntemle beraber o yöntemi kullanması ve kendisini geliştirebileceği durumunun olabileceğine değinmiştir. Öğreticinin kendini yeterli bir düzeyde görüp de kendisini geliştirmediği durumda kişinin sabit bir yerde gelişime kapalı olduğunu belirtmiştir. Bu sebepten dolayı ise öğreticilerin kendilerini yeterli bulma durumlarını doğru bulmadığını ifade etmiştir. Esas önemli olanın yeterli olabilmekten ziyade kişinin kendisini geliştirebilmesi, yenilikleri deneyip uygulayabilmesi ve kendisini sürekli bir adım ilerletmesi olduğunu ifade etmiştir. Ancak bu sayede iyi birer öğretici olunabileceğini düşünmektedir. Kişinin ben yeterliyim diyebilmesini kişinin gelişiminde olumsuz bir durum olarak görmektedir.

Katılımcı A9

Öğretmenlik mesleğinin geneline baktığımızda ben oldum, bu işi artık süper yaparım diye bir söylemden bahsetmek doğru değildir. Bununla birlikte elbette yapılan araştırmaları takip etmek sınıf içerisindeki dinamiği gözlemleyerek nerede ne yapacağını bilir hâle geldiğinizde elbette mesleki yeterlilik ve özgüven oluşmaktadır. Sorunun cevabına gelince

elbette kendimi yeterli hissediyorum ama yukarıda da belirttiğim gibi değişen ve dönüşen dünyayı takip etmek ve dersleri buna göre organize etmek gerekmektedir.

Katılımcı genel olarak öğretmenlik mesleğinde ben oldum diyebilmenin doğru bir tavır olmadığını düşünmektedir. Gerekli yeterliliğe ulaşmanın yapılan çalışmaları takip etmekle, kişinin kendini geliştirebilmesiyle olabileceğini söylemektedir. Kendisini yeterli bir düzeyde hissettiğini ve gelişmekte olan dünyayı takip etmek, dersleri buna göre şekillendirmek gerektiğini belirtmiştir.

Katılımcı A10

Kendimizi her ne kadar yeterli görebilsek de illaki eksikliklerimiz vardır. Açıkçası hiçbir zaman tam olarak yeterliyim diyemem. Her zaman elimden gelenin en iyisi yapmaya, kendimi geliştirmeye ve sürekli yeni bilgiler öğrenebilmek için araştırmalar yapmaya hevesli olduğumu söyleyebilirim.

Katılımcı öğreticilerin kendilerini her ne kadar yeterli düzeyde görebilseler de illaki bir eksikliklerinin olacağına değinmiştir. Elinden geleni her zaman en iyi şekilde yapacağına, kendisini sürekli geliştirebilip yeni bilgiler öğrenebilme adına araştırmalar yapmaya oldukça hevesli bir noktada olduğunu ifade etmiştir.

4.2.2. Soru 2: Öğretim sürecinde özellikle alfabe öğretiminde karşılaştığınız zorluklar nelerdir?

Tablo 3

Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar Durumu

Kodlar	f	%
Telaffuz Sorunu	6	60
Ünlü Harflerin Öğretimi	3	30
Alfabe Farklılığından Kaynaklanan Sorunlar	1	10

Tablo 3'e bakıldığında araştırmaya katılan öğreticilerin birçoğu (f=6) öğretim sürecinde alfabe öğretiminde yaşadıkları zorlukların telaffuz sorunu olduğunu dile getirmiş, öğreticilerin bir kısmı (f=3) alfabe öğretiminde ünlü harflerin öğretiminde zorluk yaşadıklarını, bir öğretici (f=1) ise alfabe farklılığından kaynaklanan durumlardan dolayı zorluk yaşadığını belirtmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde alfabe öğretiminde karşılaşılan zorluklara dair öğreticilerin görüşleri şu şekildedir:

"Alfabe öğretiminde; alfabenin farklılığı, ünlü harflerin diğer dillerde değişiklik göstermesi, bazı ünsüz harflerin diğer dillerde bulunmaması, diğer dillerde mevcut olan fakat Türk alfabesinde olmayan harflerin Türkçe kelimelerin telaffuzu sırasında kullanılması gibi durumlar alfabe öğretimini zorlaştıran unsurlardır…" (A3 Kodlu Öğretmen)

"Genellikle alfabe öğretiminde ünlü harflerin öğretiminde sıkıntılar yaşadığımı söyleyebilirim. Öğrencilerimin çoğunluğunun Arap olmasından dolayı "-o, -ö, -u, -ü" gibi harflerin telaffuzunda çok sıkıntılar olabiliyor…" (A10 Kodlu Öğretmen)

"Alfabe öğretiminde en çok zorlandığım süreç sesli harflerin öğretimi olmuştur. Öğrencinin kendi alfabesinde olmayan harfleri öğrenip de kullanmaya başlama süreci biz eğitimcileri gerçekten zorlayabiliyor…" (A8 Kodlu Öğretmen)

"Bazı harflerin telaffuzu ve ana dillerinde o harfe karşılık gelen bir vokalin bulunmaması bu sebeple öğrencilerin kelimeleri yanlış telaffuz etmesine ve kendilerini ifade edememelerine sebep olmaktadır. Bu yüzden de zaman zaman öğrencilerle iletişim kurmakta güçlük çekmekteyim…" (A Kodlu Öğretmen)

"Özellikle Arap alfabesini kullanan ülkelerden gelen öğrencilere daha fazla örnek göstermek daha fazla sesletim çalışmaları yaptırmak gerekiyor. Latin alfabesiyle tanışmayan veya bu alfabe ile az teması olan öğrencilere hem yazdırma hem telaffuz noktasında zorluklar yaşayabiliyoruz…" (A7 Kodlu Öğretmen)

Katılımcı A1

Türkiye birçok güçlü coğrafyanın ve alfabenin tam ortasında konumlanmış bir ülke. Dolayısıyla komşularımız da dil ve tarih açısından güçlü ülkeler. Bunun getirdiği bazı zorluk ve kolaylıklar elbette olacaktır. Alfabe öğretiminde ilk ortaya çıkan sorun elbette kullanılan alfabedir. Kuzeyimizde Kiril, güneyimizde Arap alfabesi mevcuttur. Bu durum öncelikle alfabeyi tanıtma ihtiyacını doğurur –bize ait "ç, ğ" gibi seslerden bahsediyorum-. Bu süreç beraberinde sesletim sorunlarını da beraberinde getirecektir. Baskın bazı özellikleri olan her bir dil bizim sesletimimize uygun olmayacaktır. Bu konu (sesletim) alfabe öğretiminin temel sorunu olarak ortaya çıkar. Elbette bu sorun sadece komşularımız için geçerli değildir. Fonetik bazı sorunları geride bırakırsak hatta ve hatta komşularımız sesletim konusunda biz daha yakın bile sayılabilirler. Örnek verecek olursak Doğu Asya ülkeleri sesletim açısından genellikle en büyük zorlukları yaşadığımız ülkelerin başında gelir.

Katılımcı alfabe öğretimi konusunda karşılaşılan zorluklara Türkiye'nin jeopolitik konumunu ele alarak yola çıkmıştır. Türkiye'nin güçlü coğrafyalar arasında kalması, komşu olan ülkelerinde dil, tarih açısından güçlü konumda ülkeler olmasından kaynaklı olumlu veya olumsuz durumların oluşabileceğini belirtmiştir. Ülkemizin etrafındaki ülkelerin farklı alfabe yapılarına sahip olmalarından dolayı öncelik olarak alfabe yapımızı öğretme ve tanıtma ihtiyacımız olduğuna değinmiştir. Özellikle bizim dilimize ait olan "ç ve ğ" harflerinin tanıtımına değinerek bu harflerin sesletiminin sorunlar yaratacağını söylemiştir. Bizim dilimizden daha baskın yapıda olan dillerin sesletimi bizden farklı olacağından bunun da alfabe öğretiminde en büyük sorunu ortaya çıkartacağından bahsetmiştir. Komşu ülkelerin sesletim yapıları dilimize daha yakın olduğundan belki çok fazla sorun teşkil etmeyeceğini ama özellikle Doğu Asya'da bulunan ülkelerin alfabe yapıları ve dillerinin baskın olmasından kaynaklı esas sesletim sorunlarının yaşandığı ülkelerin başında geldiğini ifade etmiştir.

Katılımcı A2

Hedef dilin öğretimi sürecinde alfabe öğretimi zaman zaman öğretmeni ve öğrencileri zorlamaktadır. Bazı harflerin telaffuzu ve ana dillerinde o harfe karşılık gelen bir vokalin bulunmaması bu sebeple öğrencilerin kelimeleri yanlış telaffuz etmesine ve kendilerini ifade edememelerine sebep olmaktadır. Bu yüzden de zaman zaman öğrencilerle iletişim kurmakta güçlük çekmekteyim. Alfabenin yanı sıra öğrencilerin bazen kelime kelime çeviri yapmaları, yeni öğrenilen gramer yapılarının kendi dillerinden ya da ikinci dilleri olan İngilizce de karşılığını öğrenmek istemeleri dil öğretim sürecinde karşılaştığım sorunlardan bazılarıdır.

Katılımcı alfabe öğretiminde karşılaşılan sorunları hem öğretici hem de öğrenici tarafından ele almaktadır. Özellikle bazı seslerin öğretiminde öğrenicinin kendi ana dilinde o sese karşılık gelen bir sesin olmaması, öğrenicinin bu sesi hayatında ilk defa görmesinden dolayı öğrenimin güçlenmekte ve öğrenicin ifade de sorun yaşamadığını belirtmiştir. Dolayısıyla öğretici tarafından da iletişim kurma sürecinin güç bir duruma düştüğüne değinmiştir. Öğreticinin yaşadığı bir diğer sorunsa öğrenicilerin öğrendiği yeni kelimeleri, yeni gramer konularını kendi dillerinde ya da bildikleri ikinci dil olan İngilizce dilinde karşılığını bulmak istemeleri olmuştur.

Katılımcı A3

Öğretim sürecinde çeşitli zorluklarla karşılaşmaktayız. Alfabe öğretiminde; alfabenin farklılığı, ünlü harflerin diğer dillerde değişiklik göstermesi, bazı ünsüz harflerin diğer dillerde bulunmaması, diğer dillerde mevcut olan fakat Türk alfabesinde bulunmayan harflerin Türkçe kelimelerin telaffuzu sırasında kullanılması gibi durumlar alfabe öğretimini zorlaştıran unsurlardır. Yabancı dillerden Türkçeye geçmiş olan bazı kelimeler, anlam değişikliğine uğramıştır. Örneğin; "misafir" kelimesi Arapçada "yolcu" anlamındayken Türkçede "konuk" anlamında kullanılır. "Fakat" sözcüğü Arapçada "sadece" anlamını taşırken Türkçede "ama" anlamında kullanılır. Bu anlam farklılığını bilmemek yanlış öğrenmelere neden olur. Öğreticinin bu farkı bilmemesinin yanı sıra öğrenci de kulağına tanıdık geldiği için bu kelimenin anlamını bildiğini ifade eder. Bu

durumda her iki taraf da yanlış öğrenmenin gerçekleştiğinin bilincinde olmaz. Dolayısıyla hedef kitlenin ana diline ait birtakım özellikleri de bilmek gerekir. Türkçedeki bazı dil bilgisi konuları diğer dillerde yoktur. Bu da Türkçe öğretiminde güçlük yaratmaktadır. Ana dili Türkçe olanların İngilizcedeki Present Perfect Tense konusunu anlamakta zorlanmaları gibi yabancılar da bazı konuları anlamakta zorlanmaktalardır. Örneğin, "Belirsiz Geçmiş Zaman "konusu. Dil bilgisi anlatımı esnasında öğrenciler "–mış" ekinin işlevlerini anlıyorlar ancak kullanım esnasında hata yapıyorlar. "–Dı" ekinin kullanılması gereken yerde "–mış" ekini kullanabiliyorlar. Bu hataları sürekli olarak düzeltmek gerekmektedir. Kullanılan kaynaklardaki yetersizlik de birtakım zorluklar doğurmaktadır. Özellikle yurt dışında görev yaparken tüm materyalleri yanımızda götürmemiz gerekmektedir. Kimi ülkelerde sınıflarda bilgisayar, yansıtıcı gibi teknik donanım mevcut değildir. Hatta internete ulaşmak da kolay değildir. Bu durumda dil öğretiminde teknolojiyi ve güncel yöntemleri kullanmak ya da gerekli materyallere ulaşmak mümkün olmamaktadır.

Katılımcı alfabe öğretiminde birden farklı zorlukla karşılaşıldığını söylemiştir. Özellikle alfabelerin farklılık göstermesi, sesli harflerin farklı dillerde değişikliği, bazı sessiz harflerin diğer dillerde hiç bulunmuyor olması, bazı harflerin diğer dillerde bulunup Türkçe dilinde bulunmaması ve bunun telaffuz esnasında kullanılabilmesinin alfabe öğretiminde sıkıntılar yarattığı düşüncesine yer vermiştir. Alfabe harflerinin yanı sıra yabancı dillerden dilimize geçmiş olan bazı kelimelerin varlığına değinmiştir. Bu kelimelerin geçtiği dillerdeki anlamları ile Türkçe dilinde kullanılan anlamı aynı olmamaktadır. Öğrenci kendi dilinde olan ve Türkçeye geçen bir kelimeye aşina olduğundan dolayı hemen duyduğu kelimenin anlamını bildiğini düşünmektedir. Öğretici ise kelimelerin her iki dilde olan anlamlarının farkına varmadan öğretimi yapmaktadır. Böyle bir durumda da öğrenme her iki taraftan da yanlış gerçekleşmektedir. Katılımcı bu durumun olmaması adına öğreticinin, öğrenicilerin dillerine ait bazı özellikleri de bilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Katılımcı Türkçe dil bilgisi konularının bazılarının diğer dillerde olmadığını söylemiştir. Bununda öğretimde yarattığı güçlüğe değinmiştir. Bizler gibi ana dili Türkçe olan kişilerin nasıl ki İngilizce öğreniminde özellikle belirli gramer konularını anlamada sıkıntı yaşadığımız düşünülürse aynı şekilde yabancılar da Türkçe dil bilgisi konularını anlamada sıkıntılar yaşamakta, diye belirtmiştir. Özellikle belirsiz geçmiş zaman öğreniminde öğrenici ekin işlevini, özelliğini anlar fakat kullanıma gelindiği zaman bunu belirli zaman eki ile karıştırabilir. Katılımcı da bu hatalı

kullanımları sürekli düzeltmek gerektiğini belirtmiştir. Katılımcı alfabe öğretiminde alfabe farklılıkları, her iki dilde kullanılan kelimelerin varlığı, belirli dil bilgisi konularının öğretiminde gerçekleşen sorunlar dışında bunlara ek olarak kaynak eksikliğinden de bahsetmiştir. Özellikle yurt dışı görevlerinde öğreticinin giderken yanında tüm kaynakları götürmesi gerektiğini söylemiştir. Bazı ülkelerde öğretim alanlarında bilgisayar, teknik donanımlar ve de internete ulaşma durumunun zor olduğundan kaynaklı, öğretimde gerekli olan teknolojinin eksikliğine ve de bilgilerin güncel kullanılamadığı durumuna da dikkat çekmektedir.

Katılımcı A4

Özellikle bazı harflerin öğretiminde epey zorluk yaşıyorum. "i, ö, ğ" harfleri öğrencilerin büyük kısmının yeni görüyor olmasından bu harflerin öğrenimi de zor olmakta. Farklı coğrafyalarda çalıştığımdan alfabelerde farklılık gösteriyor. Bu da telaffuz da öğrencileri zorluyor. Öğretime başladığım ilk aşamalarda bu kısımlara çok yoğunlaşmadan devam ediyorum fakat sonraki süreçlerde bu durumu düzeltmeye çalışsam da düzeltmekte zorlanabiliyorum.

Katılımcı alfabe öğretiminde belirli harflerin öğretilmesinde sorunlar yaşadığını söylemiştir. Özelliklede alfabe farklılıklarından kaynaklanan, diğer alfabelerde yer almayan bazı harflerin öğretiminin zor olduğunu söylemektedir. Bu durumunda telaffuz konusunda öğrenicileri zorladığını söylemiştir. Eğitime başladığı ilk dönemlerde bu kısma pek fazla vakit ayırmadığına, sonraki zamanlarda olan sıkıntıları düzeltmeye çalıştığı durumlarda da peki bi gelişme kaydedemediğini ifade etmiştir.

Katılımcı A5

Türkiye Türkçesini dünyanın dört bir tarafından öğrenmek isteyen kursiyerlerimiz var. Doğal olarak birbirinden farklı alfabeler kullanan ülkelerden kursiyerlerimiz oluyor. (Çin, Kore, Kiril, Arap, Fars vb.) Bunun sonucu olarak bazı harflerin sesletiminde zorluk

yaşayabiliyorlar. Bu zorlukların yaşanması kaçınılmazdır, çünkü bizdeki seslerin bazıları o dillerde olmayabiliyor. Bu durumu bol bol egzersiz yaptırarak en aza indirmeye çalışıyoruz.

Katılımcı Türkçenin dünyanın çeşitli ülkelerinde yaşayan insanlar tarafınca öğrenilmek istendiğini söylemektedir. Böyle bir durumda da öğrenicilerin büyük bir kısmını, birbirinden bağımsız alfabeleri kullananların oluşturduğunu söylemiştir. Katılımcı buna bağlı olarak da özellikle bazı harflerin seslendirilmesinde birtakım sıkıntılar olabileceğini söylemiştir. Zira alfabemizde bulunan bazı seslerin öğrenicilerin dillerinde olmamasından kaynaklı oluşacak olan sıkıntıların da kaçınılmaz olduğunu düşünmektedir. Oluşan bu sorunları ise öğrenicilere bol tekrar ve alıştırma yaptırarak aşmaya çalıştığını söylemiştir.

Katılımcı A6

Alfabe öğretiminde en çok zorlandığım durumlar ünlü harflerin öğretimi olmuştur. Ünlü harflerin dışında özellikle "-s ve –y" sesinin öğrenci tarafından seslendirilebilmesi de en çok zorlandığım durum olmuştur. Özellikle Arap öğrencilerimin alfabelerinde bulunan "yık" sesini "-i" olarak seslendirdikleri için "-y" harfini "-i" olarak, "-i" harfini de "-y" olarak seslendiriyorlar. Bunları düzeltmek ise biz eğitimcileri epey zorlayabiliyor. Öğrencinin doğru bildiği bir bilgiyi değiştirebilmek öğrenci açısından oldukça zor gerçekleşiyor. Bunlara ek olarak "-ö" harfinin öğrenci tarafından öğrenimi de oldukça zor gerçekleşiyor. Kendi alfabelerinde bu seslerle karşılaşmadıkları için bunları öğrenme süreçleri oldukça uzun olabiliyor.

Katılımcı alfabe öğretiminde en çok ünlü harflerin öğretiminde zorluklar yaşadığını belirtmiştir. Özelliklede "-i, -ö, -s, -y" harflerine dikkat çekmiştir. Öğrenicilerin kendi dillerinde olan bazı seslerin Türkçedeki bazı harflerle benzer olması, öğrenicileri kendi dillerinde seslendirdikleri şekilde telaffuz etmelerine yönlendirdiği için sıkıntılar yaşadığını ve bunları düzeltebilmenin de kendilerini zorladığını söylemiştir. Özelliklede öğrenicinin daha önceki öğrenmelerinden kaynaklı doğru olarak düşündüğü bilginin değişiminin öğrenici açısından da zor bir durum olduğunu ifade etmiştir. Öğrenicinin kendi anadilinde

karşılaşmadığı bir sesi öğrenebilme sürecinin de doğal olarak zor ve uzun bir süreç olacağını söylemiştir.

Katılımcı A7

Alfabe öğretiminde öğrencilerin büyük çoğunluğu Latin alfabesini bildikleri için büyük sorunlar yaşadığımı söyleyemem. Kısmen güçlükten söz edebilirim. Özellikle Arap alfabesini kullanan ülkelerden gelen öğrencilere daha fazla örnek göstermek daha fazla sesletim çalışmaları yaptırmak gerekiyor. Latin alfabesiyle tanışmayan veya bu alfabe ile az teması olan öğrencilere hem yazdırma hem telaffuz noktasında zorluklar yaşayabiliyoruz. Kendi dillerinde olmayan sesleri söyletmeye çalışmak biraz zaman alıyor. Ayrıca doğru sesletimlerin ve yazmanın belli bir süreç içerisinde yerleştiğini gözlemlediğimiz için biraz da sürece dayalı öğretime dayanıyoruz.

Katılımcı alfabe öğretimi sürecinde öğrenicilerinin büyük bir kısmının Latin alfabesine olan tanışıklığı nedeniyle çok da büyük bir sorun yaşamadığını söylemiştir. Arap alfabesine sahip olan öğrenicileri için de daha çok sesletim çalışmalarının yapılması ve de daha fazla örnek verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Özelliklede Latin alfabesiyle az tanışıklığı olan ya da bu alfabeyi hiç tanımayan öğrenicilere telaffuz ve yazma noktasında sorunlar yaşayabildiklerini söylemiştir. Öğrenicilerin daha önce görmediği ve kendi ana dillerinde yer almayan sesleri onlara öğretmek ve söylemeye çalıştırmanın zaman alabileceğine değinmiştir. Sesletim ve yazma öğreniminin belirli bir zamanla birlikte gerçekleştiğini gözlemlemiş olmasından bunun sürece dayalı olan bir öğretim olduğunu düşünmektedir.

Katılımcı A8

Alfabe öğretiminde en çok zorlandığım süreç sesli harflerin öğretimi olmuştur. Öğrencinin kendi alfabesinde olmayan harfleri öğrenip de kullanmaya başlama süreci biz eğitimcileri gerçekten zorlayabiliyor. Özellikle "-o, -ö, -ı, -i" harflerinin öğrenci tarafından

sesletimi çok güç oluyor. Öğrenci kendi açısından bu harfleri doğru söylediğini düşünüyor ama ağızdan çıkan harf bambaşka oluyor. Bunun yanı sıra öğrencilerin çoğunluğunun Türkçe dilini öğrenmelerinden önce İngilizce diline aşina olmaları ya da biliyor olmaları da bu öğrenimi oldukça güçleştirebiliyor. Mesela limon kelimesi. İngilizce de okunuşu "lemon" olmasından dolayı öğrenci bunu ısrarla "lemon" olarak okumaya devam ediyor. Limon olarak bunu söyleyebilmesi epey bir zaman alıyor.

Katılımcı alfabe öğretimi sürecinde sesli harflerin öğretiminde zorluklar yaşadığını belirtmiştir. Özelliklede öğrenicilerin öğrenmeye çalıştıkları hedef dildeki bazı harflerin kendi alfabelerinde olmamasından dolayı bu harfleri öğrenip kullanabilmelerinin kendilerini zorladığını ifade etmiştir. Birçok katılımcı tarafından da söylenildiği gibi "-o, -ö, -ı, -i" harflerinin sesletiminin güç olduğuna değinmiştir. Öğrenicilerin aslında kendilerince bu harfleri doğru çıkartabildiklerini düşünmesi ama duyulan telaffuzun farklı olduğunu söylemiştir. Ayrıca öğrenmeye çalıştığı hedef dilden önce İngilizce dilini bilmeleri ya da o dile aşina olmalarının Türkçeyi öğrenmede bazı pürüzler çıkardığını belirtmiştir. Öğrenicinin İngilizcede bildiği bir kelimeyi Türkçe öğrenme aşamasında yine İngilizce dilinde olduğu şekilde söylemesinden dolayı sorunlar yaşandığı ve bunların da doğru bir şekilde söylenebilmesinin bir süreç aldığını ifade etmiştir.

Katılımcı A9

Alfabe öğretimindeki sıkıntı kime öğrettiğinizdir. Çünkü öğrencilerin kendi anadillerinde bulunmayan harfler veya bulunup daha farklı seslendirilen harfleri telaffuz ettirmek zordur. Eğer doğru bir öğretim yöntemi geliştirdiyseniz alfabeyi öğretmekte zor değildir.

Katılımcı alfabe öğretimine yönelik karşılaşılabilen zorlukların daha çok kime öğretimiyle ilgili olabileceğini söylemiştir. Öğrenicilerin kendi alfabelerinde bulunmayan seslerin ya da farklı şekilde sesletimi yapılan seslerin öğretiminde telaffuzda sıkıntılar

olabileceğini belirtmiştir. Alfabe öğretiminde eğer doğru bir metot geliştirilirse herhangi bir sıkıntı yaşanmayacağını düşünmektedir.

Katılımcı A10

Genellikle alfabe öğretiminde ünlü harflerin öğretiminde sıkıntılar yaşadığımı söyleyebilirim. Öğrencilerimin çoğunluğunun Arap olmasından dolayı "-o, -u, -ü, -ö" gibi harflerin telaffuzunda çok sıkıntılar olabiliyor. Ünsüz harflerin öğretiminde genelde sıkıntı yaşadığımızı söyleyemeyiz. Bizi sıkıntıya düşüren tek konu maalesef ünlü harflerin öğretimi olmaktadır.

Katılımcı alfabe öğretiminde yaşadığı zorlukların ünlü harflerin öğretiminden kaynaklı olduğunu söylemiştir. Öğrenicilerinin büyük bir çoğunluğunun Arap olmasından dolayı "-o, -ö, -u, -ü" gibi harflerin öğreniciler açısından telaffuzunun sıkıntı olduğunu belirtmiştir. Buna yönelik ünsüz harflerin öğretiminde pek fazla sıkıntı yaşanmadığını söylemiştir. Zorluk yaratan tek durumun ünlü harflerin öğretimi olduğunu belirtmiştir.

4.2.3. Soru 3: Dört temel beceriyi (okuma, konuşma, yazma, dinleme) kazandırmada sizi en çok zorlayan hangisi olmuştur? Neden?

Tablo 4

Dört Temel Becerinin Kazandırılmasında En Çok Zorlanılanlar Durumu

Kodlar	f	&
Yazma	5	50
Yazma- Okuma	2	20
Yazma- Konuşma	3	30

Tablo 4'e bakıldığında dört temel becerinin kazandırılmasında (yazma, konuşma, okuma, dinleme) öğreticilerin hepsi yazma becerisinde zorluk yaşadığını belirtmiştir. Bu öğreticilerden (f=5) 'i sadece yazma becerisinde zorluk yaşadığını belirtmiş. (f=2) yazma

becerisiyle birlikte okuma becerisinde de zorlanıldığını, (f=3) ise yazma becerisiyle beraber konuşma becerisinde de zorluk yaşandığını ifade etmişlerdir. Öğreticilerin dört temel becerilerin kazandırılmasına dair yaşadıkları zorluklar şu şekildedir:

"Bugüne kadar ki eksiklerimi samimi olarak söylemek gerekirse yazma becerisinde kendimi yüzde 100 yeterli hissetmemekteyim. Bunun en önemli sebebi derslerde konuşma pratiği yaparken yazmaya daha az zaman ayırmamdır…" (A9 Kodlu Öğretmen)

"Bu soru için aklıma gelen ilk beceri (dinleme için asgari ölçüt olan duyma yetisini kenara bırakırsak) yazma olacaktır. Bu konuda yazma becerisinin ön plana çıkmasının sebebi de bana göre bu becerinin (dinleme becerisini de yazma sürecinin geçmişi sayacak olursak) diğer tüm becerilerin bir sonucu olarak görülmesi gerektiğidir…" (A1 Kodlu Öğretmen)

"Dört temel becerinin kazandırılmasında beni en çok zorlayan yazma ve okuma becerileri olmuştur. Çoğu zaman öğrencilerimin defterlerini kontrol ettiğimde bakıyorum ki ünlü harflerin yazımı hep eksik. Okumada ise öğrencinin evde veya dışarıda duymuş olduğu şekilde bir okuma yapma durumu oluyor. Ben böyle duydum, böyle öğrendim diyerek o şekilde okumaya çalışıyor…" (A8 Kodlu Öğretmen)

"Okuma ve dinleme becerilerinden ziyade konuşma ve yazma becerileri hem beni hem de öğrencilerimi biraz fazla zorlayabiliyor. Telaffuz sıkıntıları yaşadığımızdan dolayı bu durum konuşma becerisini de etkileyebiliyor. Yazma becerisine yönelik her ne kadar okuma ve dinleme de algılıyor olsalar bile sıra yazmaya geldiğinde özellikle tamlama ve hâl eklerinde sıkıntılar yaşıyorlar…" (A10 Kodlu Öğretmen)

Katılımcı A1

Bu soru için aklıma gelen ilk beceri (dinleme için asgari ölçüt olan duyma yetisini kenara bırakırsak) yazma olacaktır. Bu konuda yazma becerisinin ön plana çıkmasının sebebi de bana göre bu becerinin (dinleme becerisini de yazma sürecinin geçmişi sayacak

olursak) diğer tüm becerilerin bir sonucu olarak görülmesi gerektiğidir. Yazma becerisinde de diğer becerilerde olduğu gibi bir çıktı alınacaktır ancak bu çıktı sabit, refleks olarak görülen bir beceri değil direkt olarak öğreticinin meydana getirdiği, ona özgü bir çıktı olacaktır. Bu da öğrencinin bildiği kelime sayısından eğitim durumuna kadar birçok etkenin içinde bulunduğu bir ortamın sonucu olacaktır. Yazma becerisinden beklenen asgari yeterlilik ile öğrencinin mevcut yeterliliğini tartmanın yanında hem öğrencinin seviyesini asgari bir seviyeye çıkarmak hem de yeni dil bilgisi yapılarıyla donatmak, geliştirmek bana kalırsa bu beceriyi diğerlerinden daha zor kılıyor.

Katılımcı, dört temel becerinin kazandırılmasında öncelik olarak bu becerilerin birbirlerinin devamı niteliğinde ve bir sonraki becerinin öğreniminde bir önceki öğrenilen becerinin etkisi olduğu durumuna değinmiştir. Bu düşüncesini de dört temel beceri içinde çoğunlukla en son edinilen yazma becerisine yönelterek bu becerinin en çok zorlayan beceri olduğunu ifade etmiştir. A1, yazma becerisinde istenilen başarı düzeyini ve öğrenicinin bulunduğu yeterlik durumunu değerlendirmenin yanı sıra, öğrenicinin bulunduğu seviyeyi minimum düzeye çıkarabilmenin, bunları yaparken de öğreniciyi yeni bilgilerle donatıyor olmanın bu beceriyi diğerlerinden oldukça zor kıldığını bildirmiştir.

Katılımcı A2

Öncelikle dil öğretiminde dikkat edilmesi gereken en önemli husus dört temel becerinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) doğru sıralamayla öğrenciye verilmesidir. Öğrencinin hazır bulunuşluklarını göz önünde bulundurarak "Basitlik İlkesi" kapsamında doğru materyalle dört temel beceriyi öğrencilerime kazandırma aşamasında beni zorlayan bir durumla karşılaşmadım. Beceri kazanımlarında ise öğrencileri en zorlayan becerinin çoğunlukla yazma becerisi olduğunu gözlemledim.

Katılımcı dört temel beceriyi kazandırmada öncelikle doğru sıralamanın altını çizmiştir. Basitlik ilkesini ele alarak uygun materyallerle kazanımları öğreniciye öğretirken herhangi bir problem yaşamadığını belirtmiştir. Yalnızca bu kazanımların edinilmesinde

"yazma" kazanımının öğreniciler tarafından en çok zorlanılan kazanım olduğunu belirtmiştir.

Katılımcı A3

Dört temel beceri arasından beni en çok zorlayan, yazma becerisi olmuştur. Yazma becerisi, yazılacak konu hakkında bir araştırma gerektirir, o konu üzerinde düşünmeyi gerektirir. Kısacası bir hazırlık yapılmalıdır ve öğrencilerin büyük çoğunluğu bu hazırlık aşamasından hoşlanmamakta ve kaçınmaktadır. Yani bu yazmaktan öte araştırmaktan ve düşünmekten kaçınmaktır. Aslında öğrenciler bunu sadece dil öğrenme sürecinde yapmazlar. Yaşam tarzları budur. Ana dillerinde de yazma eğilimleri yoktur. Yazarak ifade etme kabiliyetleri yoktur. Okul hayatımız boyunca Türkçe derslerinde bizlerden kompozisyon yazmamız istenmiştir. Kendi dilimizde bile kompozisyon oluşturmakta zorlanmışızdır. Dolayısıyla başka bir dilde kurallı bir metin oluşturmak hiç kolay değildir. Bu nedenle bazı insanlar yazarlık mesleğini icra ederken bazıları yalnızca okur olarak kalır. Bu noktada kompozisyon yazmakla paragraf yazmayı birbirinden ayırt etmeliyiz. Kompozisyon yazmak belli bir kültür birikimi, kelime hazinesi, hafıza ve disiplin gerektirmektedir. Mantıklı, akıcı, kurallı bir kompozisyon oluşturmak yeteneğe daha yakın bir faaliyettir. Ancak paragraf oluşturmak ortalama yeteneğe ve zekâya sahip herkesin yapabileceği bir iştir. Bu nedenle yazma becerisini ölçerken mükemmel bir kompozisyon beklentisi içinde olmayıp doğru cümlelerle yazılmış paragrafları yeterli buluyorum. Yazma çalışmalarında en önemli hususlardan biri öğrencinin yaşantısına uygun konu seçimidir. Daha önce hiç kar görmemiş bir öğrencinin kayak yapmak hakkında bir paragraf ya da kompozisyon yazması beklenemez. O nedenle homojen gruplarda konu belirlemek daha kolaydır. Onların kültürüne ait bir konu seçilebilir ancak, farklı ülkelerden gelen öğrencilerin oluşturduğu karışık gruplarda daha genel konular seçmeye dikkat edilmelidir. Özetle; cümle ögelerinin yanlış sıralanması, kişi eklerinin yanlış ya da hiç kullanılmaması, yazım yanlışları, noktalama ve imlaya dikkat edilmemesi yazma becerisinde sorunlar yaratmaktadır. Bunların dışında konuşma ve yazma dilinin ayırt edilmeden konuşuyormuş gibi yazılması, yazı içinde giriş, gelişme ve sonuç kısımlarının bulunmaması, farklı fikirlerin aynı paragraflarda ifade edilmemesi, kelime ve de cümle tekrarları gibi sorunlar yazma becerisinin geliştirilmesini zorlamaktadır. Ayrıca konuşma esnasında kullanılan vurgu ve

tonlama, yazmada olmadığı için yukarıdaki sorunların ortadan kaldırılması iyi ifade için önem arz etmektedir.

Katılımcı dört temel becerinin kazandırılmasında özellikle kendisini en çok zorlayanın yazma becerisi olduğunu söylemiştir. Yazma becerisi için öncelikli olanın yazılacak konu hakkında düşünme ve araştırma yapmak olduğunu söylemiştir. Bunun bir öz hazırlık olduğuna, öğrenicilerin çoğunluğunun bu hazırlıktan kaçtığını belirtmiştir. Bunun da sadece yazmaktan değil düşünmekten ve de araştırmaktan kaçmak olduğunu belirtmiştir. Bunun aslında sadece dil öğrenme sürecinde değil tüm hayatları boyunca kendi dilleri söz konusu olduğunda da geçerli olduğu düşüncesine değinmiştir. Bunun sadece yabancılar için geçerli bir durum olmadığını, aynı şekilde bizlerin bile okul hayatımızda sıra yazmaya geldiği zaman kaçtığımızı belirtmiştir. Bu sebeple de başka bir dil de özellikle de o dili öğrenme aşamasında bir metin yazabilmenin hiç de kolay bir durum olmayacağını söylemiştir. Bu sebeplerden dolayı da bazı kişilerin yazarlık mesleğini yapabiliyor olması, bazılarının ise sadece bir okur olarak kalıyor olmasına değinmiştir. Özelliklede bu raddede paragraf ve kompozisyon yazmanın birbirinden farklı olduğu konusunu vurgulamıştır. Kompozisyon yazımının bir birikim, bir disiplin içerdiğini ve de kişinin kelime hazinesinin zengin olması gerektiği düşüncesini belirtmiştir. Kompozisyonun, mantık içerisinde akıcı ve kurallı oluşturabilmenin aynı zamanda yeteneğe yakın olabilecek bir faaliyet olduğuna değinmiştir. Bu sebeplerden dolayı ise kişilerin yazma becerilerini ölçme esnasında yukarıda belirtilen çerçeveler sınırında değerlendirme yapmayarak yalnızca doğru cümleler ile yazılmış olan paragrafları yeterli bulduğu yönünde bir değerlendirme yapmıştır. Yazmanın gerektirdiği kurallar dışında aynı zamanda yazılacak olan konunun seçiminin de önemli olduğuna değinilmiştir. Özelliklede öğrenicinin yaşantısına uygun olabilecek bir konu seçiminin önemli olduğuna. Öğreniciden hayatında daha önce görmemiş olduğu bir durum, bir nesne hakkında yazı yazmasının beklenmemesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Birbirine benzer olan gruplar içerisinde konu belirlerken onların ortak kültürlerinden bir konunun rahatça seçilebileceğini, fakat birbirlerinden tamamen uzak olup, farklı kültür ve medeniyetlerden gelen öğrenicilerin oluşturduğu gruplar içinde ise konu seçiminde daha genel davranılması gerektiği düşüncesine yer vermiştir. Katılımcı vermiş olduğu bütün bilgilerin ışığında; cümlede ögelerin yanlış sıralanması, kişi eklerinin yanlış kullanımı yahut hiç kullanılmaması, konuşulan gibi yazılıp konuşma ve yazma dilinin birbirinden ayırt

edilmemesi gibi konuların yazma becerisini zorlaştırdığını ifade etmiştir. Aynı zamanda yazı aşamasında giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin olmaması, aynı paragraflarda farklı fikirlerin ifade edilememesi, kelime ve cümle tekrarlarının da yazma becerisine olan etkilerine de değinmiştir. İlaveten, konuşmada kullanılan vurgu ve tonlamanın yazı dilinde olmaması durumu, bahsedilen sorunların ortadan kalkması, iyi bir ifade için önem arz ettiğini belirtmiştir.

Katılımcı A4

Elbette yazma becerisinin kazandırılması beni en çok zorlayan beceridir. Diğer becerilerde iyi bir noktaya gelen öğrencilerim bile yazma noktasında fazlaca zorluk yaşamaktadırlar. Yazma süreçlerinde kendileri ifade etmekte çok zorlanıyorlar. Yazma esnasında kullanılacak kelimelerin hatırlanmaması, eklerin doğru yazımı gibi düşünceler öğrencinin yazma becerisine mesafeli yaklaşmasına neden olmaktadır.

Katılımcı dört temel becerinin kazandırılmasında onu en çok zorlayan becerinin yazma becerisi olduğunu söylemiştir. Öğrenicilerinin birçok beceride iyi bir düzeye gelmelerine rağmen sıra yazmaya geldiğinde oldukça zorlandıklarını ifade etmiştir. Bundan kaynaklı da kendilerini ifade etmede sorunlar yaşandığını söylemiştir. Öğrenicilerinin yazma sırasında yazacağı kelimeleri hatırlayamadıklarına, bazı eklerin yazımlarında sıkıntılar yaşandığına değinerek bu beceriye karşı mesafeli durma gibi durumlarının söz konusu olduğunu söylemektedir.

Katılımcı A5

Bu soruya şöyle bir cevap vermek isterim: 4 temel dil becerisinin ikisi (okuma ve dinleme) alma becerilerdir. Diğer ikisi ise (konuşma ve yazma) verme becerilerdir. İnsan doğasında "almak" her zaman daha kolaydır. "Vermek" ise daha zordur. Bir örnek ile açıklamak gerekirse karşımızdaki bir insandan herhangi bir şeyi almayı severiz (örneğin; para, yardım, sevgi vb.) Almak hoşumuza gider ama iş karşımızdakine vermeye gelince

biraz isteğimiz düşer (örneğin, para, yardım etmek, sevgi vb.) Vermek ister istemez bizim modumuzu düşürür. (Bu konu tartışmaya açıktır. Benim şahsi fikirlerim neticede.) Bu sebeple konuşma ve yazma becerilerin kazandırılması diğerlerine göre daha zordur. Bu ikisi içinde ise yazma becerisi daha zorlayıcıdır. Bunun da sebebi kişiler kendi anadillerinde bile yazmaktan hoşlanmazlar ve bu beceriye yatkın değillerdir. Sonuç olarak yazma becerisini kazandırmak için hem kursiyerin hem de öğretmenin büyük emek vermesi gerekir. Yazma becerisini kazandırıp dönütünü iyi bir şekilde almak cidden zordur.

Katılımcı dört temel becerinin kazandırılmasında becerileri iki farklı kategoriye ayırmıştır. Dinleme ve okuma becerisini "alma" , konuşma ve yazma becerisini ise "verme" olarak betimlemiştir. Bu betimlemeleri ise hayatın içinden örneklerle açıklamaya çalışmıştır. Katılımcı "alma" becerisini; insanların yaşadıkları hayatın döngüsünde birtakım şeyleri alma da ne kadar istekli olduklarını ve hoşlarına gittiklerini söylemiştir. Sıra "verme" becerisine geldiği zaman ise insanların bu sefer isteklerinin hemen düştüğünü söylemiştir. "Verme" 'in kendi fikrine göre mod düşürücü etkisi olduğunu söyleyerek bu konunun tartışmaya da açık olabileceğini ifade etmiştir. Bu görüşleri doğrultusunda ise beceriler içinden konuşma ve yazma becerisinin kazandırılması en zor olan beceriler olduğunu düşünmektedir. Özellikle de yazma becerisinin. Kişilerin kendi ana dillerinde bile yazmaya yakın olmadıklarını ve bu durumdan kaçındıklarını ifade etmiştir. Bu becerinin kazandırılması için de tek bir tarafın etkin olmayacağını, hem öğreticinin hem de öğrenicinin çaba göstermesi gerektiğini düşünmektedir. Bu becerinin kazandırılması durumunda bile öğrenicinin geri dönüşünün iyi bir düzeyde olabileceği durumunun dahi oldukça zor olacağını ifade etmiştir.

Katılımcı A6

Bu soruya şöyle cevap vermek istiyorum. Özellikle Arap ülkelerinden gelen öğrencilerin birçoğu kendi ülkelerinde yeterli eğitimi almadıkları için zaten kendi dillerinde okuma ve yazma da problem yaşıyorlar. Sadece kendi konuşma dillerine hâkim olup yazmaları ve okumaları çok alt düzeyde oluyor. Bir de kendi dilleri dışında başka bir dil öğrenmeye çalıştıkları zaman özellikle yazma gibi okuma gibi kazanımlar onlar için çok zorlayıcı olabiliyor. Ama geneline baktığım zaman da öğrencilerimin okuma kazanımında

çok hevesli olduklarını gözlemleyebiliyorum. Çeviri yaparken bir metni okutmaya çalışırken zorlanıyorlar ama bundan da keyif alabiliyorlar. Ama sıra yazmaya geldiği zaman iki taraflı büyük bir sıkıntı yaşayabiliyoruz. Özellikle alfabedeki ünlü harflerin öğrenimi onlar için zor olduğundan yazı dilinde de maalesef ünlü harf kullanımı yapamıyorlar.

Katılımcı dört temel becerinin kazandırılmasında yaşanılan zorlukların esas ana nedenlerinden biri olan öğrenicinin kendi ana diline hâkim olmama durumunu göstermiştir. Öğrenicilerin bir kısmının kendi ana dillerinde sadece konuşmaya odaklı olup yazma ve okuma gibi becerilere zaten hâkim olmadıklarını belirtmiştir. Bu sebeple başka bir dil öğrenmeleri sürecinde de okuma ve yazma gibi becerileri kazanma durumlarının onları zorladığını belirtmiştir. Genel duruma baktığında ise öğrenicilerin okuma kazanımına ilgileri olduğunu ve okuma çalışmaları sırasında zorlansalar bile bundan zevk aldıklarını da gözlemleri arasına eklemiştir. Yazma becerisinin kazanımına gelindiği zaman da hem öğretici hem de öğrenici açısından zorluklar yaşandığını söylemiştir. Özelliklede alfabedeki ünlü harflerin öğrenimi öğreniciler için zor olduğundan bunu yazma dilinde de göstererek bu harfleri kullanmadıklarını ifade etmiştir.

Katılımcı A7

Dört temel beceri içinde konuşma, yazma becerileri oldukça zorluyor. Burada sınıf mevcutları etkili olduğu gibi öğrencilerin bireysel yetenekleri, ilgileri, düzenli çalışmalarının yanı sıra psikolojik etkenlerde önemli rol oynuyor. Kişisel özellikleri, öğrencilerin yetiştikleri aile ortamları ve kültürlerinin özellikle konuşma becerisinde etkili olduğunu düşünüyorum. Yanlış yapmaktan korkan veya asosyal diye tanımladığımız öğrenci profilleri soru sormaya, diğer öğrencilerle ders içi ve ders dışında etkileşime girmeye çekiniyorlar. Bu durum da konuşma becerilerini etkiliyor. Ayrıca aynı ülkeden gelen veya ana dilleri aynı olan öğrenciler aynı yurtta veya evde kaldıklarında daha kolay iletişim kurdukları için hemen ana dillerine yöneliyorlar ve hâliyle Türkçe konuşma becerileri daha yavaş ilerliyor. Buna karşılık aynı ana dilini konuştukları arkadaşlarından ayrı kalan öğrencilerin konuşma becerilerinde belirgin düzeyde ilerleme göze çarpıyor. Psikolojik etkenlerin konuşma becerisinde oldukça etkili olduğunu düşünüyorum. Yanlış telaffuz

edeceğim, komik duruma düşeceğim korkusu öğrencinin özgüvenini düşürüyor. Bazen öğrencilerin birbirlerinin telaffuzlarına dikkat ettikleri ve birbirlerine şakayla karışık güldükleri de görülebiliyor. Bu nedenle öğretmenin dikkatli olması, destekleyici tutum takınması gerekiyor. Yanlışlardan çok doğruları görmek daha yerinde oluyor. Öğretmen iki defa telaffuzu düzeltmeye çalıştığında öğrenci geri çekiliyor, konuşmuyor. Yazma konusu ise temel düzeyde öğreticileri zorlayan bir başka konu. Yazma konusu da konuşma gibi birbirine eklenerek gelişen bir alan. En sık yapılan yazma hataları "i, ö, ü" yerine "ı, o, u" harflerinin kullanılması, "ç" yerine "c" harfinin kullanılması, "p, b" harflerinin birbirinin yerine kullanılması, "f, v" harflerinin karıştırılması, "s-ş" harflerinin ve "d, t" harflerinin karıştırılması dikkatimi çekmektedir. Bu durumlarda biz eğiticileri zorlamaktadır. Ancak öğrencinin ana dilinde olmayan sesleri yazmamaları sık karşılaştığımız bir durumdur. Bu da bir başka güçlük doğuruyor. Orta ve ileri düzeyde ise cümle bazında yanlışlar da epey dikkatimi çekmektedir. A1 düzeyinde öğrenciye durum ekleri, kalınlık- incelik uyumları ve benzeşme- yumuşama ses olayları iyi bir şekilde öğretildiği zaman yazılarındaki yanlışlar büyük oranda azalıyor. Bunların iyi öğrenilmesi kelime düzeyindeki yanlışlıkları büyük oranda azaltmaktadır. Bunların iyi öğrenilmemesi ve eğitmen tarafından tekrarlarla desteklenmediği durumlarda B2- C1 düzeyine kadar bu yanlışlar taşınmaktadır. Başlangıç düzeyinde öğrenilmeyen dilbilgisi yapılarının ileri düzeye taşınması yazmadaki güçlüklerdendir. Yazma öğretiminin ders içinde yapılması ve hemen değerlendirilmesi daha etkili bir öğretim oluyor.

Katılımcı dört temel becerinin kazandırılmasında en zorlayıcı olarak yazma ve konuşma becerilerini görmektedir. Geniş bir kapsamda öğrenici ilgileri, kişisel yetenekler, sistemli çalışma ve psikolojik etkenler gibi faktörlerin bu kazanımları olumlu ya da olumsuz etkileyebileceği düşüncesini belirtmiştir. Öğrenicilerin bireysel özellikleri, yetişilen aile ortamı ve de içinde bulundukları kültürün onların konuşma kazanımı üzerinde etkisi olduğunu düşünmektedir. Çekingen olarak tanımlanan, yanlış yapmaktan korkan öğrenici tiplerinin soru sorma, diğer arkadaşlarıyla ders içi veya ders dışında bir iletişime girme gibi durumlardan sakındıklarını ifade etmiştir. Bunun da doğal olarak konuşma becerilerini etkilediğini söylemiştir. Bunun yanı sıra ana dilleri aynı olan veya aynı ülkelerden gelen öğrenicilerin genellikle yerleşim yerlerinde beraber kalmalarından kaynaklı iletişime daha kolay girmeleri ve anadillerini kullanmalarından dolayı öğrenmek olduğu hedef dilden

uzaklaşmaları ve Türkçe konuşma becerilerinin gelişmediğini açıklamıştır. Bunun aksi olarak ise aynı ana dili konuştukları çevrelerinden ayrı kalan öğrenicilerin ise konuşma becerilerinde gözle görülür bir şekilde ilerleme olduğunu da gözlemlemiştir. Psikolojik kökenli etkenlerinde konuşma becerisini etkilediği düşüncesine değinmiştir. Öğrenicilerin özellikle gülünç duruma düşme veya yanlış söyleyeceğim korkusu yaşamalarının özgüvenlerini azalttığını düşünmektedir. Öğrenicilerinin bazen birbirlerinin konuşmalarına dikkat ederek şaka yoluyla güldükleri durumlarda öğreticinin dikkatli ve de destekleyici bir tutum sergilemesi gerektiği konusunu vurgulamıştır. Katılımcı özellikle de yanlışlara değil doğrulara odaklanılması gerektiğini ifade etmiş ve yanlış yapılan telaffuzun birden fazla düzeltilmesinde öğrenicinin geri çekilebildiği durumunu ifade etmiştir. Katılımcı yazma kazanımını ise öğreniciyi zorlayan bir diğer alan olarak belirlemiştir. Özelliklede bazı ince ünlü harflerin kalın ünlü harflerle karıştırılması ya da birbirleri yerine kullanıldığını söylemiştir. Ayrıca bazı ünsüzlerin "-s, -ş, -d, -t, -f, -v" sık karıştırıldığı durumlarada dikkatini çekmiştir. Bunun kendilerini zorladığını söyleyerek, öğrenicilerin kendi anadillerinde olmayan harfleri yazamamaları durumunun aslında çok sık karşılaştıkları bir durum olduğunu ifade etmektedir. Bunlara ek olarak aynı zamanda seviye bazlı da bir değerlendirme yapmıştır. Öğretimin temeli olan A1 seviyesinde öğrenicilere belirli kuralların doğru ve sık aralıklarla tekrar edilerek öğretildiği durumda öğrenicilerin ileri seviyelerde herhangi bir sıkıntı yaşamadıklarını ifade etmiştir. Eğitimin bu şekilde yapılmadığında ise yanlışların ileri seviyelere kadar taşındığına değinmiştir. Temel seviyelerde doğru şekilde verilmeyen dilbilgisi kurallarının ileri seviyelere taşınması durumunu yazma kazanımındaki güçlük olarak değerlendirmiştir. Yazma becerisinin ders içinde verilmesi gerektiğini düşünerek bu becerinin anında değerlendirilmesinin etkili bir öğretim olacağını düşünmektedir.

Katılımcı A8

Dört temel becerinin kazandırılmasında beni en çok zorlayan yazma ve okuma becerileri olmuştur. Özelliklede yazma becerisi demek isterim. Çoğu zaman öğrencilerin defterlerini kontrol ettiğimde bakıyorum ki ünlü harflerin yazımı hep eksik. Öğrenci "yeterli" diye bir kelime yazacağı zaman o kelimeyi hep "yetrli" olarak yazmış oluyor. Okumada ise öğrencinin evde veya dışarda duymuş olduğu şekilde bir okuma yapma durumu

oluyor. Ben böyle duydum, böyle öğrendim diyerek o şekilde okumaya çalışıyor. Alfabe öğretiminde "-ğ" harfinin öğreniminde biz bu harfi öğrenciye okunuşuyla "yumuşak g" olarak öğretiyoruz. Bir metin okumaya gelindiği zaman metin içerisinde geçen bir "dağ ve yağ" kelimelerini okumada öğrenci kelimeyi "da yumuşak g" olarak okuyabiliyor. Yumuşak g'nin sadece tek başına öyle okunduğunu, ağızdan çıkarken başka olduğunu bazı öğrencilere maalesef çok zor öğretebiliyoruz. Bu harfler dışında "-ç ve –k" harfinin okunuşunda da sıkıntılar yaşıyoruz. Öğrenci "-ç" harfini c olarak baskı yapamadan okuyor, "-k" harfini de çoğu zaman kalın "-ka" şeklinde okumaya devam edebiliyor. Öğrenci metni okurken aslında doğru olduğunu, kelimeyi veya harfleri doğru çıkardığını düşünüyor ısrarla. Ama ağızdan çıkan öyle olmuyor. Çünkü öğrencinin alfabesinde ya da telaffuzunda bu harfler yok. Durum böyle olunca da bizlerin bunları öğrenciye doğru bir şekilde öğretebilmesi biraz zaman alabiliyor ve sıkıntılar yaşıyoruz.

Katılımcı temel becerilerin kazandırılmasında yazma ve okuma becerisinin kazandırılmasının kendisini zorladığını söylemiştir. Burada da özellikle yazma becerisini vurgulamıştır. Zaman zaman öğrenici defterlerini kontrol ettiğini ve bu esnada da yazımların birçoğunda öğrenicinin kelime içerisinde ünlü harfleri yazmadığını görmüştür. Okuma kazanımında ise öğrenicilerin sınıf dışarısında duyduğu kelimeleri doğru kabul ederek o şekilde okumaya devam ettiklerini yani yanlış okuyor olmalarını söylemiştir. Okuma esnasında özellikle bazı harflerin "-ğ, -k, -ç" okunuşunda yaşanılan sıkıntılara değinmiştir. Öğrenicilerin bu harfleri ya baskı yapamadan okumaları ya da kalın bir şekilde okuyor olmalarını gözlemlemiştir. Öğrenicilerin yine doğru okuyor olmalarını düşündüklerine ama harfe bir yatkınlığı olmamasından ve de ağızda bir yatkınlık olmamasından dolayı telaffuzların doğru olmadığını söylemiştir. Bu durumlarda ise kendisinin bunları doğru bir şekilde öğretebilmesinin zaman aldığını ifade etmiştir.

Katılımcı A9

Bugüne kadar ki eksiklerimi samimi olarak söylemek gerekirse yazma becerisinde kendimi yüzde 100 yeterli hissetmemekteyim. Bunun en önemli sebebi derslerde çoğunlukla konuşma pratiği yaparken yazmaya daha az zaman ayırmamdır. Bu benim eksikliğim

olurken öğrenci yönünden bakacak olursak ülkemize yoğun olarak Ortadoğu ve Fars coğrafyasından gelenler olduğu için alfabe farklılığından dolayı Latin alfabesine alışmaları ve kullanımları zor olmaktadır.

Katılımcı dört temel becerinin kazandırılmasında kendisine yönelik bir eleştiri belirterek yazma becerisini kazandırmada kendisini yeterli görmediğini belirtmiştir. Bunun sebebini ise ders içinde konuşma pratiklerine daha fazla yer verip yazmaya yeterli zamanı ayırmaması olarak belirtmiştir. Bunların kendi eksikliği olduğunu ifade ederken öğreniciler tarafından ise özelliklede Arap alfabesine sahip olan öğrenicilerin alfabemize alışmaları ve kullanabilmelerinin güç olduğunu belirtmiştir.

Katılımcı A10

Okuma ve dinleme becerilerinden ziyade konuşma ve yazma becerileri hem beni hem de öğrencilerimi biraz fazla zorlayabiliyor. Telaffuz sıkıntıları yaşadığımızdan dolayı bu durum konuşma becerisini de etkileyebiliyor. Öğrencilerin kendi duyuşsal sorunları olabiliyor konuşma becerisine yönelik. Bazen çok çekingen oluyorlar, ya da utanıyorlar. Bir konuşma kaygısı yaşıyorlar. Bizde bu durumdan dolayı öğrenciyi açmak ve aktif hâle getirmeye çalışırken sorunlar yaşıyoruz. Yazma becerisine yönelik ise her ne kadar okuma ve dinleme de algılıyor olsalar bile sıra yazmaya geldiğinde özellikle tamlama ve hâl eklerinde sıkıntılar yaşıyorlar. Öğrenciler C1 seviyesine gelmelerine rağmen bu tamlamaları, tamlamalardan sonra gelen hâl eklerini yazma da eksik ve hatalı oluyorlar. Bunu aşabilmeleri de biraz zaman alabiliyor. Çünkü kendi dilleriyle karşılaştırıyorlar ve kendi dillerinde hâl eklerinde bir ayrım söz konusu olmadığı için aynı durumu Türkçe kullanırken de yapmaya çalışıyorlar.

Katılımcı temel becerilerin kazandırılmasında konuşma ve yazma becerilerinin kazanımının hem kendisi hem de öğreniciler açısından sıkıntı yarattığını belirtmiştir. Öğrenicilerin telaffuz sorunu yaşamalarının konuşma becerilerini etkilediğini söylemiştir. Aynı zamanda öğrenicilerin konuşma becerisine yönelik kendi kişisel sıkıntıları da olabildiğini belirtmiştir. Çekinme ve utanma gibi duyguları olduğu, aynı zamanda bir

konuşma kaygısı yaşadıklarını düşünmektedir. Bu durumda öğrenicilerini aktif hâle getirebilmede sorunlar yaşadığını söylemiştir. Yazma becerisinde yaşanılan sıkıntıların da belirli eklerin kullanamamasından kaynaklı olduğunu söylemiştir. Öğrenicinin seviye olarak yükselmesi durumunda bile bu ekleri yazmada sıkıntılarının olduğunu söylemiştir. Bunu yapabilmelerinin de zamana bağlı olduğunu belirtmiştir. Bunun sebebi olarak da öğrenicilerin kendi dilleriyle bir karşılaştırma yapmaya gitmesi, kendi dillerinde eklerle alakalı bazı ayrımların olmamasından kaynaklı bu durumu Türkçe öğrenme esnasında da yapmaları olarak açıklamıştır

4.2.4. Soru 4: Öğrencilerinizin Türkçeye yönelik tutumları nasıldır?

Tablo 5

Öğrencilerin Tutumlarına İlişkin Görüş Durumu

Kodlar	f	%
Olumlu	4	40
Amaca Göre Değişkenlik Gösterdiği	4	40
Çalışılan Coğrafyaya Göre Değişkenlik Gösterdiği	1	10
Öğrenci ve Seviyeye Göre Değişkenlik Gösterdiği	1	10

Tablo 5'e bakıldığında öğrenicilerin Türkçeye yönelik tutumlarına ilişkin katılımcıların bir kısmı (f=4) olumlu olduğunu, bir kısmı (f=4) amaca göre değişkenlik gösterdiğini, katılımcılardan biri (f=1) çalışılan coğrafyaya göre değişkenlik gösterdiğini, bir diğeri (f=1) ise öğrenci ve seviyeye göre değişkenlik gösterdiği şeklinde ifade etmiştir. Öğrenicilerin Türkçeye yönelik tutumlarına ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

"Öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının değişken olduğunu düşünüyorum. Bu durum öğrenciden öğrenciye ve ya seviyeden seviyeye göre değişebiliyor. Mesela A1 seviyesindeki bir öğrencinin tutumuyla B2 seviyesine gelmiş bir öğrencinin tutumu aynı olmuyor…" (A10 Kodlu Öğretmen)

"Bu durumun çalışılan coğrafyaya göre değişiklik gösterdiğini düşünüyorum. Mesela Somali'de çalıştığım yıllarda öğrencilerin muhteşem bir ilgisi olduğunu gözlemledim. Arnavutluk'ta çalıştığım yıllarda ise öğrencilerin bir ilgi ve azminin olmamasına tanık oldum…" (A4 Kodlu Öğretmen)

"Öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumları dil öğrenme sebeplerine göre şekil almaktadır. Dil öğrenim sürecinde bir amacı olan öğrenciler (üniversite okumak, çalışmak, vatandaşlık almak vb.) dil öğrenimine daha çabuk adapte olmakta, dili daha çabuk kavramakta ve dil öğrenim sürecini hızlandırmaktadır…" (A2 Kodlu Öğretmen)

"Burada yaptığımız iş çerçevesinde düşünecek olursak büyük çoğunlukla öğrencilerin dili hem merak ettiğini hem de öğrenmeye ihtiyaçları olduğunu söylemek mümkün. Bu da genel motivasyonun yüksek, dile karşı tutumun daha yapıcı ve olumlu olduğu anlamına geliyor…" (A1 Kodlu Öğretmen)

Katılımcı A1

Motivasyon konusu bambaşka bir konudur. Herkesin Türkçeyi öğrenme amacı, öğrenme isteği ve şevki başka seviyelerde olmaktadır. Elbette proje temelli gruplarda –YTB ve sair- bu motivasyonun yakın düzeylerde olduğu görülebilir. Bununla birlikte dil öğrenmek için belli bir meblağ ödeyen öğrencilerin motivasyonları da birbirine yakın düzeylerde çıkabileceği gibi insan hayatında yaşanabilecek çeşitli değişiklikler/olumsuzluklar dile yönelik tutumun –yerine göre- gün be gün değişmesine sebep olabilmektedir. Burada yaptığımız iş çerçevesinde düşünecek olursak büyük çoğunlukla öğrencilerin dili hem merak ettiğini hem de öğrenmeye ihtiyaçları olduğunu söylemek mümkün. Bu da genel motivasyonun yüksek, dile karşı tutumun daha yapıcı ve olumlu olduğu anlamına geliyor.

Katılımcı, öğrenicilerin Türkçeye olan tutumlarını bir motivasyon çevresinde açıklamıştır. Öğrenicilerin dil öğrenimi için verdikleri maddiyatın istek düzeylerini etkilediği gibi, kişilerin yaşamlarında gerçekleşen çeşitli faktörlerin de tutumlarının

değişmesine sebebiyet verdiği söylemiştir. Katılımcı yaptığı işi ele alarak öğrenicilerin büyük bir kısmının dile olan merakının ve dili öğrenme gereksinimlerinin olduğunu söylemiştir. Bu durumu da güdülenmenin fazla, dile olan tutumun pozitif olduğu şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcı A2

Öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumları dil öğrenme sebeplerine göre şekil almaktadır. Dil öğrenim sürecinde bir amacı olan öğrenciler (üniversite okumak, çalışmak, vatandaşlık almak vb.) dil öğrenimine daha çabuk adapte olmakta, dili daha çabuk kavramakta ve dil öğrenim sürecini hızlandırmaktadır. Bununla birlikte dil öğrenimini Türkiye'de yaşamak için mecburi olarak gören öğrenciler öğrenim sürecinde oldukça zorlanmakta ve süreci uzatmaktadır.

A2, öğrenicilerin Türkçeye yönelik tutumlarının dil öğrenme sebepleri ile ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Öğrenicinin Türkçe dilini bir üniversite okumak, bir işte çalışmak ya da vatandaşlık almak gibi sebeplerle öğrenmesini, öğrenici açısından dili daha çabuk kavrayacağı, duruma daha çabuk adapte olacağı olarak açıklamıştır. Bu durumun ise öğrenim sürecini hızlandırarak öğreniciyi başarıya ulaştıracağını söylemiştir. Bunların dışında sadece mecburiyetten dili öğrenmenin ise öğreniciyi adapte olma sürecinden uzaklaştıracağını, bu sürecin öğrenici için sancılı bir şekilde ilerleyeceğini ifade etmiştir.

Katılımcı A3

Öğrencilerin çoğu Türkçenin matematiksel yönüyle karşılaştıklarında şaşırmaktalar. Sondan eklemeli dil, onların mantığına aykırı olduğu için daha önce hiç karşılaşmadıkları bu sistem onların zihninde yeni bir şema oluşturmalarını gerektirmektedir. Batılı öğrenciler kurallı konuşmak konusunda daha titiz davranıyorlar. Bu da konuşmaya bir yapaylık getirebiliyor ancak zaman içinde konuşma daha otomatik bir hâle gelebiliyor. Ana dili Arapça, Farsça olan öğrenciler ortak kelimelerden dolayı Türkçeye aşinadırlar. Bu nedenle

konuşmada hızlı bir gelişim gösteriyorlar. Ancak dil bilgisi öğrenimi sırasında yazmaktan kaçınıyorlar. Daha çok kulaktan dolma bir şekilde öğrenme eğilimindeler. Yeterince yazma etkinliğinde bulunmadıkları için harfleri yerli yerinde kullanmaları güçleşiyor. Türkçeye karşı geliştirilen tutum aslında öğrencilerin güdülenmelerine bağlıdır. Türkçe onların hayatının merkezinde yer alacaksa, yaşamlarının bir alanında ciddi bir ihtiyaçsa daha fazla çaba gösteriyorlar. Türkiye'de üniversite okuyacak olmaları, evlilik yapmış ya da yapacak olmaları, ekonomik-ticari ilişkiler kuracak olmaları, Türkiye'ye resmi bir görevle gelmiş olmaları gibi nedenler Türklerle anlaşmayı zorunlu kıldığı için daha disiplinli çalışıyorlar.

Katılımcı öğrenicilerin bir çoğunluğunun dilimizin sondan eklemeli bir yapıya sahip olmasından kaynaklı bu durumun daha önce karşılaşmadıkları bir durum olması, mantıklarına aykırı gelmesi ve de bu sistemin zihinlerinde yeni bir yapılandırma oluşturması gerektiği düşüncesine yer vermiştir. Özellikle batılı ülkelerde bulunan öğrenicilerin konuşma konusunda fazla özenmeleri sonucunda konuşmalarına bir yapmacıklık gelmesi fakat bunun zamanla düzeldiğinden bahsetmiştir. Ana dilleri Farsça ve Arapça olan öğrenicilerin bazı kelimelerin ortaklığından dolayı Türk diline daha aşina olduklarını söylemiştir. Bu öğrenicilerin de dilbilgisi öğreniminde özellikle yazmaktan kaçındıklarını ve de başkalarından işiterek öğrenme eğilimleri olduğuna değinmiştir. Yazma etkinliğini de yeterince gerçekleştiremediklerinden dolayı harfleri doğru kullanımlarının güç olduğundan bahsetmiştir. Katılımcı Türkçe diline olan tutumun öğrenicilerin motivasyon durumlarına bağlı olduğuna değinmiştir. Türkçenin öğrenicinin hayatında yer alma durumunun ve de bu dile ihtiyaçları olma durumunun söz konusu olduğu zamanda dili öğrenmek için daha fazla çaba sarf ettiklerini söylemiştir. Gerekli sebepler ile birlikte; Türkiye'de bir üniversite okuma, evlilik yapma veya yapacak olma, ekonomik ve ticari yönlerden ilişkiler kurma ve de Türkiye'ye resmi görevler ile gelmiş olmak gibi nedenlerden dolayı Türkler ile anlaşabilmek durumunda oldukları için daha disiplinli bir çalışma gerçekleştirdikleri düşüncesinden bahsetmiştir. Bu durumda Türkçeye olan tutumun, Türkçeye olan ihtiyaç durumundan dolayı şekillendiği düşüncesine varmamızı sağlamaktadır.

Katılımcı A4

Bu durumun çalışılan coğrafyaya göre değişiklik gösterdiğini düşünüyorum. Mesela Somali'de çalıştığım yıllarda öğrencilerin muhteşem bir ilgisi olduğunu gözlemledim. Arnavutluk'ta çalıştığım yıllarda ise öğrencilerin bir ilgi ve azminin olmamasına tanık oldum. Coğrafya olarak ülkemize daha yakın olan bir ülkenin bize bir o kadar da uzak olması beni şaşırtmıştı. Sanırım Türkçe dilini öğretmede öğrencilerin yaşadıkları coğrafyaların Türkiye ile olan ilişkileri de öğrencinin dile olan tutumunu etkilemektedir. Aynı zamanda öğrenciler o dili öğrenmeye ihtiyaçları doğrultusunda tutumlarını yönlendiriyorlar.

Katılımcı farklı ülkelerde görev almış olduğundan dolayı Türkçeye olan tutumların bölge bazlı farklılıklar gösterebildiği düşüncesine yer vermiştir. Somali görevinde Türkçeye olan tutumun müthiş seviyede olduğunu fark etmiştir. Arnavutluk görevinde ise bu durumun tam tersi yönde olduğunu belirtmiştir. Arnavutluk'un konum olarak ülkemize yakın olup da bu tutumun bu kadar alt seviyede olma durumuna şaşırdığını belirtmiştir. Bunun sonucunda da Türkçeye olan tutumun öğrenicilerin yaşadıkları ülkelerin, Türkiye ile olan ilişkileriyle bağlantılı olabileceği düşüncesine ulaşmıştır. Öğrenicilerin dili öğrenme gereksinimlerinin de tutumlarını etkileyebileceğine değinmiştir.

Katılımcı A5

Öğrencilerimizin genelinin Türkçeye karşı tutumları olumludur. Herkesin dil öğrenme amacı aynı olmadığı için yeni bir dil öğrenmeye yönelik tutumları da aynı olmuyor. Farklı dil ailesinden gelen öğrencilerimizin Türkçeyi zor bulmaları, aynı dil ailesinden gelenlerin ise kolay bir şekilde öğrenmeleri doğal bir sonuçtur. Dil öğrenmede de bireysel yetenekleri yok sayamayız. Bazı öğrencilerimiz gerçekten dil öğrenmede çok yetenekli olabiliyor. Bunun Türkçe ile alakası yok tüm dilleri rahatlıklar öğrenebilirler. Ama bazı öğrencilerimizin bu yeteneği çok az olabiliyor ve öğrenmede zorluk yaşayabiliyorlar.

Katılımcı Türkçeye olan tutumların öğreniciler yönünden olumlu olduğunu belirtmiştir. Bireylerin dil öğrenme sebepleriyle birlikte tutumlarının da aynı düzeyde olmayacağı düşüncesini belirtmiştir. Öğrenicilerin aynı dil ailesinden gelmelerinin sonucunda dili kolay şekilde öğrenebilmelerini, farklı dil ailesinden gelen öğrenicilerin ise bu dili zor bulabilmelerinin doğal bir sonuç olacağını düşünmektedir. Aynı zaman da dil öğreniminde kişilerin bireysel yeteneklerine de dikkat çekmiştir. Bazı öğrenicilerin dil öğreniminde gerçekten çok yetenekli olabildikleri söylemiştir. Bu yeteneğin ise sadece Türkçe diliyle ilgisi olmadığını öğrenicinin diğer dilleri de çok kolay bir şekilde öğrenebileceğinin altını çizmiştir. Bu yeteneğin bazı öğrenicilerde bulunmaması durumunda da öğrenicinin öğrenmede zorluk yaşayabileceğini doğal karşılamıştır.

Katılımcı A6

Bu soruyu şehirler bazında ele almak istiyorum. Hatay Arsus'ta çalıştığım zamanlarda öğrencilerin büyük bir çoğunluğu zorunlu olarak bir Türkçe öğrenimi alıyorlardı. Bu zorunluluktan kaynaklı da dile olan herhangi bir merak ve ilgileri yoktu. Çünkü amaçları daha sonrasında ülkelerine dönmek olduğu için Türkçe diline bir sempatiyle yaklaşmıyorlardı. Ama Ankara'daki öğrencilerimin büyük bir çoğunluğunun Türkçeye olan tutumlarının çok olumlu düzeyde olduklarını gözlemliyorum. Çünkü buradaki öğrencilerimin büyük bir kısmı Türkiye'de gelecek kurma, bir üniversiteye girebilme veya bir işte çalışma gayeleri olduğundan dolayı bir hevesle Türkçeyi öğrenmeye çalışıyorlar. Sonuç olarak eğer öğrencinin bir gayesi varsa dile olan tutumu da yüksek seviyede oluyor diyebilirim.

Katılımcı öğrenicilerin Türkçeye olan tutumlarını bölge bazlı değerlendirmiştir. Daha önce çalıştığı bölgedeki öğrenicilerin bir mecburiyet durumundan dolayı Türkçe öğrendiklerini, Türkiye'de bir hayat kurma planlarının olmadığını bu sebeplerden dolayı da dile olan bir ilgilerinin olmadığını gözlemlemiştir. Büyük şehirde çalışmaya başlamasıyla ise öğrenicilerinin büyük çoğunluğunun Türkçeye olan tutumunun olumlu düzeyde olduğunu gözlemlemiştir. Buradaki öğrenicilerin Türkiye'de yaşama planları, bir işe girme veya bir üniversite okuma hedefleri olmasından dolayı Türkçeyi daha istekli olarak

öğrendiklerini söylemiştir. Öğrenicilerinin bir hedefleri olması durumunda dile olan tutumlarının da olumlu olacağını söylemektedir.

Katılımcı A7

Öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumları olumlu düzeydedir. Öğrenme istekleri yüksektir. Üniversitede okuyacaklarını düşünmeleri bu motivasyonu artırıyor. Ayrıca Türk dizilerinin, şarkılarının dünya ölçeğinde kabul görmesi Türkçeye karşı olan ilgiyi arttırmaktadır. Zaten son araştırmalarda bunu desteklemektedir.

Katılımcı öğrenicilerinin Türkçeye olan tutumlarının genelde olumlu düzeyde olduğunu ve de öğrenme isteklerinin yüksek seviyelerde olduğunu ifade etmiştir. Öğrenicilerinin bir hedefleri olma doğrultusunda bu güdülerinin daha da artmış olduğunu söylemiştir. Aynı zamanda çeşitli Türk müziklerinin ve Türk dizilerinin de öğrenicilerin Türkçeye karşı olan ilgi düzeylerini arttırdığını gözlemlemiş ve yapılan araştırmaların da bu düşüncesini desteklediği ifade etmiştir.

Katılımcı A8

Çalıştığım yerlerde birçok öğrencinin zorunlu bir şekilde Türkçe öğreniyor olduklarını düşünüyorum. Öğrencilere Türkçeyi öğrenmek istiyor musunuz sorusunu yönelttiğimde biraz bekleyerek cevap veriyorlar soruma. Neden Türkçe öğrenmek istiyorsunuz diye sorduğumda ise hastaneye gidebilmek için, belirli resmi kurumlarda Türkçe konuşabilmek için öğrenmek zorunda olduklarını söylüyorlar. Çoğu ise aileleri istedikleri için Türkçe öğrendiklerini ifade ediyorlar. Sosyal hayatta çevreleri ve arkadaşları Türk olmadığı için Türkçe konuşmaya ve ya öğrenmeye istekli olmadıklarını gözlemliyorum. Birçoğu Türkiye'de bir gelecek göremediklerini, kendi ülkelerine döneceklerini düşündükleri için doğal olarak da Türkçeye karşı bir ilgileri olmuyor. Ama bunlar dışında sıfırdan Türkçeyi öğrenerek üniversitelere giren öğrencilerim de oldu. Ya da belirli işlere girip çalışan öğrencilerimde oldu. Kısaca şöyle diyebilirim ki öğrencinin bir gelecek planı

varsa Türkçeye olan tutumu da üst düzeyde oluyor. Ama Türkiye'de geçici olarak yaşadığını düşünüyorsa da maalesef istenilen düzeyde bir tutum gözlemleyemiyoruz.

Katılımcı çalıştığı yerlerdeki gözlemlerine dayanarak öğrenicilerin çoğunluğunun dili zorunlu olarak öğrendikleri yönünde bir görüş bildirmiştir. Öğrenicilerin Türkçe öğrenme sebeplerinin genelde belli kurumlarda kendilerini ifade edebilmek için öğrendikleri yönünde olduğunu söylemiştir. Birçoğunun da aileleri istedikleri için Türkçe öğrendiklerini söylemiştir. Özelliklede öğrenicilerin sosyal hayatlarında, çevrelerinde bulunan insanlarla aynı dili konuşmalarından dolayı Türkçeye ve bu dili öğrenmeye ilgili olmadıkları yönünde bir görüş bildirmiştir. Öğrenicilerin genel bir hedefleri olmamasından dolayı dile karşı da bir ilgileri olmadığını düşünmektedir. Bu duruma zıt olarak ise bazı öğrenicilerinin de bir işe girebilme ya da bir üniversite okuma hedeflerinin olmasının ve bunu gerçekleştirmiş olmalarını da belirtmiştir. Öğrenicilerin eğer bir amaçları varsa dile olan ilgilerinin de yüksek olduğunu söylemiştir. Ama öğrenicinin bir amacı yok ise istenilen düzeyde dile olan bir ilginin de olmadığını belirtmiştir.

Katılımcı A9

Sistematik olarak bakıldığında öğrencilerimiz hazırlık eğitimi olarak Türkçe öğrendikleri ve kendi talepleri oldukları için herhangi bir olumsuz tavır almadık. Tabi bununla beraber Türkçenin kendi sistematiği diğer dillerden farklı olduğu için öğrenciler özellikle gramer noktasında eklemeli bir dil olduğu için zorlandıklarını ifade etmektedirler.

Katılımcı öğrenicilerin Türkçeye yönelik tutumlarının, Türkçeyi kendi istekleri doğrultusunda öğrendiklerinden dolayı olumsuz bir tutum gözlemlemediği yönündedir. Ayrıca Türkçenin diğer dillerden farklı olarak sondan eklemeli bir dil yapısının olmasından dolayı da öğrenicilerinin zorlandığını ifade etmiştir.

Katılımcı A10

Öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarının değişken olduğunu düşünüyorum. Bu durum öğrenciden öğrenciye ve ya seviyeden seviyeye göre değişebiliyor. Mesela A1 seviyesindeki bir öğrencinin tutumuyla B2 seviyesine gelmiş bir öğrencinin tutumu aynı olmuyor. Yani öğrenci dili öğrendikçe daha sıcak, olumlu bakmaya başlıyor. Özgüveni artıyor. Bulundukları sınıf ortamı da öğrencinin tutumlarını etkiliyor. Ya da öğretmenleriyle yaşadıkları diyalog, iletişim gibi durumlar da onların görüşlerini etkileyebiliyor.

Katılımcı öğrenicilerin Türkçeye olan tutumlarının değişken bir yapıda olduğunu belirtmiştir. Bunun ise seviyeden seviyeye ya da öğreniciden öğreniciye değişebildiğini söylemiştir. Alt seviyede bulunan bir öğreniciyle üst seviyedeki bir öğrenicinin aynı tutuma sahip olmadığını belirtmiştir. Bunu da öğrenicinin dili öğrenmesiyle birlikte dile olan sıcak, olumlu bakışına bağlamıştır. Öğrenicinin dili öğrenmesiyle birlikte özgüven duygusunun arttığını düşünmektedir. Bulundukları sınıf ortamlarının ya da öğreticileriyle yaşadıkları iletişim ve diyalogların da öğrenicinin görüşlerini etkileyebildiğini belirtmiştir.

4.2.5. Soru 5: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi aşamasında hangi materyallerden faydalanıyorsunuz?

Tablo 6

Yabancı dil olarak Türkçe Öğretiminde Eğitimcilerin Kullandığı Materyallere Yönelik Görüşleri

Kodlar	f	%
Ders Kitapları, Sözlü Kültür Ögeleri, Film ve Oyunlar	4	40
Ders Kitapları, İnternet ve Sosyal Medya Kullanımı, Oyunlar	6	60

Tablo 6'ya bakıldığında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan materyallere ilişkin öğreticilerin çoğunluğu (f=6) ders kitapları, internet ve sosyal medya kullanımı ve oyunlardan faydalandıklarını, öğreticilerin bir kısmı ise (f=4) ders kitapları, sözlü kültür ögeleri, film ve oyunlardan yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Türkçe öğretiminde öğreticilerin kullandıkları materyallere ilişkin görüşleri şu şekildedir:

"Ders kitapları en önemli materyalimiz. Bunlara ek olarak Youtube, Google görseller, sözlükler, önceden hazırlanmış alıştırmalar ve metinler de kullanmaktayım. En önemlisi de drama yöntemidir. Öğretmenin duyguları- davranışları canlandırması çok yararlıdır…" (A7 Kodlu Öğretmen)

"Hayat boyu öğrenme projesi kapsamında çalıştığım için bu projenin kendi kitaplarını kullanıyorum. Bunlar dışında özellikle filmlerden çok yararlanıyorum. Bu öğrenci açısından hem çok keyifli oluyor hem de dinleme düzeylerinde, dinlediklerini anlayabilmelerinde bir ilerleme kaydediyoruz. …" (A6 Kodlu Öğretmen)

"Ders kitapları ve çalışma kitapları en çok yararlandığım materyallerdir. Bununla birlikte düzeye uygun şarkılar, sınıf içinde uygulanabilir oyunlar ve filmler dil öğretimi sırasında kullandığım materyallerden bazılarıdır…" (A2 Kodlu Öğretmen)

"Sadece kendi kurumumuzun proje kapmasında hazırlamış olduğu kaynakları kullanıyorum. Bunun dışında ise Youtube videolarından çok yararlanıyorum. Özelliklede "3 dakikada Türkçe öğreniyorum" kanalından çok yararlanıyorum..." (A8 Kodlu Öğretmen)

Katılımcı A1

Bu konuda birçok kurum ve birçok alan uzmanınca yazılmış kitaplar mevcuttur. Ben kurumum olan Ankara Üniversitesi TÖMER'in materyallerini kullanmaktayım. Bu kitaplar (TÖMER'in materyalleri ve alana ait diğer kitapların içerikleri) genellikle setler hâlinde ve

"ders kitabı, çalışma kitabı, dinleme materyalleri" gibi materyallerle birlikte gelmektedir. Bunun yanında otantik metinler (seviyeye uygun video parçaları, şarkı-türkü gibi sözlü kültür öğeleri, filmlerden kesitler, kitap/dergi/makale bölümleri ve sair) de kullanılabilmektedir.

Katılımcı materyal kullanımına yönelik özellikle kendi çalıştığı kurumun kaynakları olan TÖMER materyallerini kullandığını söylemiştir. Bu materyaller arasında ders ve çalışma kitapları ve de dinlemeye yönelik kaynakların olduğunu belirtmiştir. Bunlara ek olarak ise dilimize özgü olan şarkı, türkü, filmlerden de kesitler kullandığını ve materyal kullanımı alanını geniş tuttuğunu söylemek mümkündür.

Katılımcı A2

Yabancı dil öğretiminde öğrencinin hedef dili öğrenirken dört beceriyi en iyi şekilde kavrayıp kullanmasını sağlamak için sınıf ortamında çok çeşitli materyallerden faydalanmak mümkün. Şüphesiz bu öğrenimi destekler, hızlandırır ve öğrenilen yapıların kalıcı olmasını sağlar. Ders kitapları ve çalışma kitapları en çok yararlandığım materyallerdir. Ders kitapları konu anlatımında öğretmenin işini kolaylaştırırken öğrencinin de konuyla bağ kurmasını sağlar. Bununla birlikte düzeye uygun şarkılar, sınıf içinde uygulanabilir oyunlar ve filmler dil öğretimi sırasında kullandığım materyallerden bazılarıdır.

Katılımcı, öğretim aşamalarında becerileri en doğru şekilde kazandırabilmek adına birden fazla materyal kullanımının mümkün olduğunu düşünmektedir. Bu materyallerin öğretimi destekleyip hızlandırdığını ve öğrenilen bilgilerin de kalıcılığını sağladığını düşünmektedir. Öğretim aşamasında en fazla kullandığı materyaller ders kitapları ve çalışma kitaplarıdır. Ders kitaplarının konu anlatımında kendi işini kolaylaştırdığını, çalışma kitaplarının ise öğreniciye anlatılan konu ile bir bağ kurmasını sağladığını düşünmektedir. Bunların haricinde öğretilen düzeye uygun müzik, sınıf içinde gerçekleştirilebilecek oyunlar ve de filmleri öğretim sürecinde birer materyal olarak kullandığını belirtmiştir. Öğretimde algılamanın artması adına görsel ve duyuşsal materyallerden faydalandığını söyleyebiliriz.

Katılımcı A3

Kitaplar: *Yedi İklim, Hitit, İstanbul, Türkçe Öğreniyorum, Yabancı Dilim Türkçe, ÇİT, Resimlerle Kelime Öğreniyorum, Şarkılarla Türkçe Kitabı…*

Uygulamalar: *Wordwall, learningapps, Edmodo, Classtools, Kahoot, Okuyan Balık…*

Diğer: *TRT programları, TRT çocuk, Radyo tiyatroları, Youtube kanalları (Örneğin, YEE ders anlatımı videoları…), oyunlar, el yapımı materyaller…*

Katılımcının vermiş olduğu cevaplarda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi aşamasında çeşitli ve zengin sayılabilecek derecede pek çok materyallerden faydalandığını görmekteyiz. Kullandığı ders kitaplarında görsel ve işitsel alanı ön plana çıkaracak kaynak kullanımı söz konusudur. Katılımcı özellikle teknolojik gelişimlerin sağlamış olduğu yararlı uygulamalardan oldukça faydalanmıştır. Ayrıca televizyon kanallarının öğretimle alakalı programlarından, radyo yayınlarından, çeşitli Youtube kanallarından, oyunlardan öğretim aşamasında faydalandığını belirtmiştir.

Katılımcı A4

Ben daha çok YEE yayınları, Z Kitap, İstanbul ve TMV Türkçe setlerinden faydalanmaktayım. Youtube üzerinden 3 Dakikada Türkçe ve Learn Turkish kanallarını da öğretim aşamasında kullanıyorum.

Katılımcı materyal kullanımında çeşitli yayınların kitaplarını kullandığını belirtmiştir. Bunun yanında teknolojinin sağladığı çeşitli kanallardan da eğitimle ilgili kaynakları kullandığını söylemiştir.

Katılımcı A5

Materyal olarak çalışmakta olduğum Ankara Üniversitesi TÖMER'in Hitit kitap setlerini kullanmaktayım. Kitaplarımıza ek olarak gerekli gördüğüm yerlerde seviyeleri de göz önünde bulundurarak videolar, şarkılar, türküler, gazete haberleri vb. ek materyaller de kullanmaktayım.

Katılımcı Türkçe öğretiminde materyal olarak kendi çalıştığı kurumun yayınlarını kullanmaktadır. Bu kaynaklar dışında gerekli gördüğü bazı durumlarda ise çeşitli görsel ve işitsel içerikleri ve de bültenleri kullandığını belirtmiştir.

Katılımcı A6

Hayat boyu öğrenme projesi kapsamında çalıştığım için bu projenin kendi kitaplarını kullanıyorum. Bu kitaplar öğrenciye çok basit düzeylerde okuma ve yazmayı öğretebilecek kitaplardır. Piyasada olan diğer kitapları ise Yunus Emre, İstanbul ve Hitit gibi kaynakları öğrenci ancak belli bir seviyeye geldikten sonra kullanabiliyoruz. Çünkü bu kitaplar bizim kendi kaynaklarımıza göre oldukça zorlayıcı olabiliyor. O yüzden üst seviyelerde B1 sonrası bu kaynakları kullanabiliyoruz. Bunlar dışında özellikle filmlerden çok yararlanıyorum. Öğrencilerin seviyelerine uygun bir düzeyde film belirleyip bir sinema ortamı yaratarak belirli günler bu tarz faaliyetlerde yapıyoruz. Bu öğrenci açısından hem çok keyifli oluyor hem de dinleme düzeylerinde, dinlediklerini anlayabilmelerinde bir ilerleme kaydediyoruz.

Katılımcı Türkçe öğretiminde materyal olarak kendi çalıştığı kurumun kaynaklarını kullanmaktadır. Bu kaynakların daha basit düzeylerde hazırlanmış olduğunu ve öğreniciye öğretiminin de kolay olduğunu ifade etmiştir. Öğrenicinin belirli bir seviyeye gelmesinden sonra piyasada yaygın olarak kullanılan diğer materyallerden de yararlanıldığını belirtmiştir. Bu materyallerin kendi kullandıkları kitaplara göre daha zor olduğunu belirterek ancak belirli bir seviyeye gelindikten sonra kullanabildiklerini söylemiştir. Kitaplar dışında ek olarak filmlerden de yararlanmaktadır. Belirli zamanlarda öğrenici seviyelerine uygun

düzeyde bir film belirleyerek sınıfta bir sinema ortamı oluşturduğunu söylemiş ve bu durumunda öğrenici tarafından hoş karşılandığını özelliklede dinleme becerilerinin gelişmesine olumlu yönde etki ettiğini ifade etmiştir.

Katılımcı A7

Ders kitabı en önemli materyalimiz. Kitap eğiticiler için hem bir sıralama kolaylığı hem de hangi konuyu ne zaman anlatacağına dair yol göstericidir. Yunus Emre ve Yeni İstanbul yayınlarının kitaplarını eğitim sürecinde kullanıyorum. Bunlara ek olarak Youtube, Google görseller, sözlükler, önceden hazırlanmış alıştırmalar ve metinler de kullanmaktayım. En önemlisi de drama yöntemidir. Öğretmenin duyguları- davranışları canlandırması çok yararlıdır.

Katılımcı Türkçe öğretiminde kullandığı materyallere yönelik kitabın en önemli materyal olduğunu düşünmektedir. Kitapların öğreticilere konuları ne zaman anlatacağı ve de sıralama kolaylığı sağlamasından dolayı yol gösterici olduğunu düşünmektedir. Eğitim sürecinde Yeni İstanbul ve Yunus Emre yayınlarının kitaplarından faydalandığını söylemiştir. Kitaplar dışında teknolojiden de yararlanmaktadır. Youtube, Google görselleri gibi. Daha önceden hazırlanmış alıştırmalar, metinler ve de sözlüklerden de faydalanmaktadır. Katılımcı en önemli olarak drama yöntemini görmektedir. Öğreticinin belirli duyguları ve davranışları canlandırabilmesinin eğitim açısından çok yararlı olacağını düşünmektedir.

Katılımcı A8

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çok fazla sayıda hazırlanmış kitaplar mevcuttur. Yalnız benim dikkatimi çeken durum bu alanda yazılmış kitapların daha çok Türk soylu öğrencilere hitap ettiği yönündedir. Özellikle Yunus Emre'nin kaynaklarında bunu çok görüyorum. Bu kurumu arayıp bu durumu sorduğumda ise aslında bu kitapları Türk soylu öğrenciler için hazırladıklarını, ülke olarak öncesinde bir göçe hazır olmadıkları için

kitaplarının bu düzeyde olduğunu söylediler. Öğrencilerimin de bu kitapları anlayabilmesi maalesef zor oluyor. Çünkü temel beceriler, yaş ve seviye gibi durumların dikkate alınmadığını düşünüyorum. Öğrencilerin seviyelerine göre hazırlanmış bir materyal bulmakta zorluk çektiğimi söyleyebilirim. Sadece kendi kurumumuzun proje kapsamında hazırlamış olduğu kaynakları kullanıyorum. Bu kitaplar diğerleri içinde öğrenciye daha kolay bir anlatım sağlayabiliyor diyebilirim. Bunun dışında ise Youtube videolarından çok yararlanıyorum. Özelliklede "3 dakikada Türkçe öğreniyorum" kanalından çok yararlanıyorum. Öğrenci açısından bu kanalın çok faydalı olduğunu düşünüyorum.

Katılımcı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanmış olan kaynakların daha çok Türk soylu öğrenicilere yönelik hazırlanmış olduğuna dikkat çekmiştir. Özelliklede bazı kaynaklarda bunu çok sık gördüğünü ifade etmiştir. Kaynakları hazırlayan kurum tarafından bu kaynakları Türk soylu öğreniciler için hazırladıklarını, ülke olarak bir göç beklemedikleri yönünde birtakım cevaplar almıştır. Öğrenicilerinin de bu kaynakları anlayabilmesinin güç olduğunu söylemiştir. Bahsedilen kaynakların belirli becerileri, yaş ve seviye gibi kıstasları pek fazla dikkate almadığını düşünmektedir. Bundan dolayı da öğrenicileri için kullanabileceği materyal bulmakta sıkıntı yaşadığını ifade etmiştir. Kendi çalıştığı kurumun bir proje kapmasında hazırlamış olduğu materyalleri kullandığını ve materyallerin diğerlerine göre öğrenici için daha basit düzeyde bir anlatım sağladığını düşünmektedir. Bunlara ek olarak ise çeşitli Youtube kanallarından da faydalandığını ve bazı kanalların öğrenici açısından çok faydalı olduğunu belirtmiştir.

Katılımcı A9

Yüz yüze eğitim noktasında kitap, gazete, projeksiyon, tahta ve sınıfta kullanılan oyun malzemeleri. Online eğitim sürecinde web 2.0 araçları, ders anlatılan platformlar, beyaz tahta kullanımını çok gerçekleştiriyorum.

Katılımcı Türkçe öğretimi aşamasında kullandığı materyalleri yüz yüze ve online eğitimde kullandıklarına göre ikiye ayırmıştır. Yüz yüze eğitimde kitap, gazete, tahta,

yansıtım ve oyun malzemeleri kullandığını söylemiştir. Online eğitim de ise çeşitli ders anlatılan platform ve web araçlarından faydalandığını belirtmiştir.

Katılımcı A10

Aslında genel olarak bir programsızlık ya da materyal eksikliği gibi sorunlar yaşıyoruz. Kullandığımız kaynaklar illa ki mevcut. İstanbul yayınları gibi. Ama bu alanda çok eski bir alan olmadığı için bazı eksiklikler söz konusu olabiliyor. Biz kurumumuzca elimizden geldiğince gördüğümüz eksikliklere, tecrübelerimize dayanarak kendi kaynaklarımızı çıkarmaya çalışıyoruz. Ama yine de bazı sorunlar olacaktır. Bu tabi biraz süreçle de alakalı. Zaman geçtikçe daha programlı, öğretmenlerinde deneyimleriyle daha iyi kaynak ve kitaplar ortaya çıkacaktır diye düşünüyorum. Bir de kitaplarımızda çok farklılıklar olabiliyor. Kültür, ana dil, yaş düzeyleri ve ülke farklılıkları gibi. Kitapların oluşumunda belirli basamaklar belirlesek de bu seviyelerin içinde yaşa göre, ülkeye göre pek ayrım yapamıyoruz. Karma sınıflarımız olduğundan homojen yapıya sahip bir sınıf ortamı oluşturamıyoruz. Bu durumda da kaynakların kullanımında özellikle de kitapların kullanımında bazı sorunlar yaşıyoruz. Materyal kullanımında kendimi sadece verilen kitaplarla sınırlamıyorum. Derse ve konuya yönelik sunumlar hazırlıyorum, kendi temin ettiğim araç ve gereçleri de getirip sınıf içerisinde kullanabiliyorum. Ek olarak teknolojiden de faydalanıyorum. İnternette bulunan bazı eğitim kaynaklarını, oyunları ya da karikatürleri birer materyal olarak geliştirebiliyorum.

Katılımcı Türkçe öğretiminde kullanılan materyaller konusunda bir eksiklik yaşandığını söylemiştir. İstanbul yayınlarının kitaplarından faydalandığını belirtmiştir. Yalnız bu alanın çok da eski olmamasından dolayı bazı eksiklikler olabileceğini düşünmektedir. Çalıştığı kurum tarafınca, bazı görülen eksikliklere, tecrübelere dayanarak kendi kaynaklarını çıkartmaya çalıştıklarını açıklamıştır. Buna rağmen de yine sorunların olabileceğini ama bunların da sürece bağlı düzelebileceğini düşünmektedir. Zamanın ilerlemesiyle beraber bu alanla ilgili özellikle de öğreticilerinde tecrübeleriyle daha donanımlı kitapların çıkabileceği düşüncesini paylaşmıştır. Bunların dışında kitaplar içinde farklılıklarında olduğunu belirtmiştir. Bu farklılıkları anadili, yaş düzeyi, kültür ve ülke

farklıkları olarak belirtmiştir. Sınıfların karma bir düzende olmasından dolayı homojen bir yapı oluşturamadıklarını söylemiş bu durumda da kaynakların kullanımında sorunlar yaşadıklarını ifade etmiştir. Kendisini sadece kitaplarla sınırlamadığını belirtmiştir. Derse ve anlatacağı konuya yönelik sunumlar hazırladığını, kendisinin birtakım araç ve gereçleri temin ettiğini ve bunları sınıf içinde kullandığını söylemiştir. Teknolojiden de faydalandığını belirtmiştir. İnternette yer alan bazı eğitim kaynaklarını, eğitsel oyunları ve de karikatürleri de bir materyal olarak kullandığına değinmiştir.

4.2.6. Soru 6: Öğrencilerinizin Türk dili ve Türk kültürüne karşı ilgileri ne düzeydedir?

Tablo 7

Öğrencilerin Türk Dil ve Kültürüne Karşı İlgi Düzeylerine Yönelik Görüşler

Kodlar	f	%
İlgi Boyutları Yüksek	9	90
Süreç İlerledikçe İlginin Artması	1	10

Tablo 7'ye bakıldığında öğrenicilerin Türk dil ve kültürüne karşı ilgi düzeylerini değerlendirmede öğreticilerin büyük bir çoğunluğu (f=9) ilgi boyutlarını yüksek, tek bir öğretici (f=1) ise süreç ilerledikçe ilginin arttığı yönünde değerlendirme yapmıştır. Öğrenicilerin Türk dili ve kültürüne karşı öğretici görüşleri şu şekildedir:

"Türk dili ve Türk kültürüne karşı ilgileri oldukça yüksektir. Yemeklerimizi, tatlılarımızı çok seviyorlar…" (A7 Kodlu Öğretmen)

"Genel olarak Türk kültürüne ilgi boyutları yüksek düzeylerdedir. Genellikle Arap ve Fars kökenli öğrencilerle çalıştığım için onların kültürüyle bizim kültürümüz birbirleriyle benzerlik gösteriyor. Din farkı olmaması da fazladan bir benzerliği sağlıyor…" (A10 Kodlu Öğretmen)

"Meksika grubuna verdiğim derslerden birinde okuduğumuz metnin içinde İstanbul'un Balat semti geçiyordu. Ben Balat'ın İstanbul'da bir yer olduğunu açıklamaya çalışırken bir öğrencim "Çukur" deyiverince çok şaşırmıştım. Çukur dizisini izleyerek Türkçesini geliştirmiş, Türkiye'de bazı semtleri öğrenmiş, Türkiye'nin güzelliklerine hayran kalmış ve turist olarak Türkiye'ye gelmek için can atan Meksikalılar gördüm. Yurt dışında görev yaparken burs kazanarak Türkiye'de okumak için yarışan öğrencilerimiz oldu. Kısacası, Türkiye'ye ve Türk kültürüne olan ilginin her geçen gün artmakta olduğunu söyleyebilirim…" (A3 Kodlu Öğretmen)

"Öğrencilerin uyum sürecinde dil yeterlilikleri sınırlı düzeyde olduğu için ilk etapta iletişim sorunu yaşamaktadırlar. Bu yüzden de Türk diline karşı önyargıyla yaklaşmaktalar. Ancak süreç ilerledikçe dil becerileri geliştikçe kendi kültürleri ile Türk kültürü arasında ortak noktaları keşfettikçe dile ve kültüre olan ilgileri artmaktadır…" (A2 Kodlu Öğretmen)

Katılımcı A1

Bu konu bir açıdan motivasyon konusuyla da bağlantılıdır. Eşi Türk olan öğrencileri bir kenara bırakırsak, üniversite eğitimi için gelmek istemiş de olsa bir öğrencinin aklında Türk dili ve Türk kültürüne dair bir merak olduğu her öğreticinin gözlemlediği bir şeydir. Bunun yanında özellikle de yakın zamanlarda Türk televizyon ve çevrim içi platform dizilerinin/filmlerinin öğrencilerin dile ve kültüre olan ilgisini artırdığı, Türk dili ve Türk kültürüne yönelik bir merak oluşturduğu görülmektedir.

Katılımcının öğrenicilerin Türk dili ve kültürüne olan gözlemleri içerisinde özellikle eş durumundan dolayı dil ve kültüre ilgileri olanları ayrı tutarak, öğrenicilerin genelinde hangi sebeple olursa olsun kültüre ve dile olan bir ilgisinin gözlemlenebildiğini ifade etmiştir. Özellikle son yıllarda bir hayli artan teknolojik gelişimler ve etkileşimler sonucunda Türk film ve dizilerinin çevrimiçi platformlarda gösteriminden kaynaklı öğrenicinin Türk kültür ve diline olan ilgi seviyesinin arttığını gözlemlemiştir. Teknolojik gelişmelerin dil ve kültürümüze olan bu katkısı sayesinde dilimiz ve kültürümüzün daha tanınır ve ilgi çekici bir hâle geldiğini düşünmektedir.

Katılımcı A2

Öğrencilerin uyum sürecinde dil yeterlilikleri sınırlı düzeyde olduğu için ilk etapta iletişim sorunu yaşamaktadırlar. Bu yüzden de Türk diline karşı önyargıyla yaklaşmaktalar. Ancak süreç ilerledikçe dil becerileri geliştikçe kendi kültürleri ile Türk kültürü arasında ortak noktaları keşfettikçe dile ve kültüre olan ilgileri artmaktadır. Aslında bir öğrencinin ana dili ve kültürüne olan ilgisi yabancı bir dil öğrenirken o dile ve kültürüne olan ilgisiyle doğru orantılı.

Katılımcı, öğrenicilerin Türk dili ve Türk kültürüne olan ilgi düzeylerini dile uyum sağlama süreçleriyle bağdaştırmıştır. Öğrenicinin dil öğrenimine başladığı ilk an da bir iletişim sorunu yaşamasından kaynaklı dile karşı bir önyargıları oluşacağını belirtmiştir. Fakat bu sürecin ilerlemesi durumunda hedef dille ilgili becerileri kazanıp bu becerileri Türk kültürü ve kendi kültürleriyle ortak bir payda da buluşturabildiklerinde dil ve kültüre olan ilgi düzeylerinin arttığını gözlemlemektedir. Bunun dışında bireyin kendi dil ve kültürüne karşı olan ilgi düzeyinin başka bir dil öğrenirken de o dil ve kültüre olan ilgisiyle paralel olduğunu düşünmektedir. Bireyin kendi dil ve kültürüne olan ilgisi, bir başka dili öğrenirken sergilediği tutum ile örtüşmekte olduğu düşünülmektedir.

Katılımcı A3

2016-2018 yılları arasında Hindistan'da görev yaptım. O süreçte tanıştığım insanların "Nerelisiniz?" sorusuna cevap olarak Türk olduğumu, Türkiye'den geldiğimi söylediğimde bazılarının ülkemizin adını bilmediğini fark ettim. Ancak İstanbul ismini zikredince beni anladılar. Hem Asya'da hem Avrupa'da toprakları olan, tarihi çok eskiye dayanan, çok çeşitli bir kültüre sahip olan ve neredeyse tüm dünyayla ekonomik faaliyetler içinde bulunan ülkemizi hâlâ dünyanın herhangi bir yerinde bilmeyen insanlar var. Türkiye isminden haberdar değiller. Ülkemizin ismini İstanbul olarak biliyorlar. Büyük ihtimalle bu insanların sayısı geçmişte çok daha fazlaydı. Ancak son yıllarda kültür diplomasisi adı altında yapılan faaliyetler, özellikle Yunus Emre Enstitüsü, TİKA, YTB, Maarif Vakfı, MEB gibi kurumların iş birliğiyle yapılan çalışmalar ülkemizden haberdar olmayan insanların

sayısını azaltmıştır. Medya ve iletişim alanlarında, dizi sektöründe, Türk müziğinde görülen açılımlar ülkemizin adını dünyaya tanıtmaya devam etmektedir. Hindistan'da evlerine konuk olduğum bir ailenin televizyonunda bir Türk dizisi vardı. Ürdün'de bulunduğum 2018-2019 eğitim öğretim yılında birçok kafede, restoranda ve mağazada Türkçe şarkılar dinlendiğine şahit oldum. 2019-2020 eğitim öğretim yılında bulunduğum Cezayir'de de durum aynıydı. Sokakta karşılaştığım bir insan benimle Türkçe konuşabiliyor ve Türkçeyi dizi izleyerek öğrendiğini ifade ediyordu. Dolayısıyla dizilerin dilimizin yaygınlaşmasına, ülkemize karşı ilginin artmasına, turist sayısının çoğalmasına olan katkısı yadsınamaz. Hepimizin bildiği gibi Korona virüsünün yayılmasıyla derslerimiz bilgisayar ekranına taşındı. O dönemde birçok ülkeden kursiyerlere çevrim içi olarak Türkçe öğrettim. Meksika grubuna verdiğim derslerden birinde okuduğumuz metnin içinde İstanbul'un Balat semti geçiyordu. Ben Balat'ın İstanbul'da bir yer olduğunu açıklamaya çalışırken bir öğrencim "Çukur" deyiverince çok şaşırmıştım. Çukur dizisini izleyerek Türkçesini geliştirmiş, Türkiye'de bazı semtleri öğrenmiş, Türkiye'nin güzelliklerine hayran kalmış ve turist olarak Türkiye'ye gelmek için can atan Meksikalılar gördüm. Ayrıca Türkiye eğitim yönünden de tercih edilen bir ülke. Yurt dışında görev yaparken burs kazanarak Türkiye'de okumak için yarışan öğrencilerimiz oldu. Kısacası, Türkiye'ye ve Türk kültürüne olan ilginin her geçen gün artmakta olduğunu söyleyebilirim.

Katılımcı yurt dışında çeşitli ülkelerde görev almıştır. Hindistan görevinde bulunduğu yıllarda orada yaşayan insanların Türkiye'nin adını bile bilmediklerini fark etmiştir. Türkiye'yi insanlar İstanbul denildiği zaman idrak edebiliyorlarmış. Katılımcı ülkemizin jeopolitik konumunun önemi, tarihi ve kültürel yapısının çok eski ve zengin olması, neredeyse bütün dünya ülkeleriyle girdiği ekonomik faaliyetlere rağmen ülkemizin adının çok da bilinmiyor olduğunu görmüştür. Bu durumda da belki geçmiş zamanlarda daha çok insan tarafından ülkemizin bilinmediği düşüncesine varmıştır. Lakin özellikle son yıllarda artan kültür diplomasisiyle birlikte çeşitli eğitim kurumlarının, yurt dışının çeşitli ülkelerinde açılan Türk derneklerinin, Türk okullarının artmasıyla beraber ülkemizi tanıyan ve ülkemizin isminden haberdar olan sayının da oldukça artmış olduğu düşüncesine yer vermiştir. Katılımcı özellikle teknolojik gelişmelerin artması, internetin ve sosyal medyanın adeta hayatımızın bir parçası olmasıyla birlikte Türk dizilerinin ve Türk müziklerinin yurt dışı ülkelerinden artık daha fazla biliniyor olduğunu söylemiştir. Hindistan'da çalıştığı yıllar

içinde evlerine misafir olarak gittiği bir ailenin evinde televizyonda bir Türk dizisinin açık olduğunu fark etmiştir. Ürdün'de çalıştığı yıllarda sosyal hayatın merkezi olan çeşitli alanlarda Türkçe şarkılar dinleniyor olmasına tanık olmuştur. Yine bir başka çalıştığı ülke olan Cezayir'de de aynı durumları gördüğünü ifade etmiştir. Dışarıda, yolda, sokakta karşılaştığı kişilerin kendisiyle Türkçe konuşabildiklerini ve Türkçe diziler izleyerek Türkçeyi öğrenmiş olduklarını söylemiştir. Türk dizilerinin sadece Türkiye'yi tanıtmakla kalmayıp, aynı zamanda ülkemize olan ilginin artmasına, dilimizin yaygın alanlarda kullanılabilmesine ve ülkemize oldukça fazla sayıda turist çekiyor olmasına olan katkının yadsınamayacak boyutta olduğunu ifade etmiştir. Katılımcı tüm dünyaca etkilenmiş olduğumuz 2019 yılında Çin'in Vuhan kentinde başlayıp bütün dünyaya yayılmış olan Korona virüs dönemine de değinmiştir. Bu dönemde insanlar evlerine çekildiklerinden dolayı birçok iş, eğitim faaliyetleri evlerden çevrim içi olarak devam etmişti. Katılımcımızda bu dönemde birçok ülkeden kişiye çevrim içi olarak Türkçe öğretimine devam etmiştir. Özellikle Meksika grubuna vermiş olduğu bir derse değinmiştir. Bu ders içinde katılımcı bir metin içinde İstanbul'un bir semti olan "Balat" isminin geçtiğini ve ismin İstanbul'da bir semt olduğunu anlatmaya çalıştığı esnada öğrenicilerden birisi bu semtte çekilmiş olan bir Türk dizisinin ismini hemencecik söylemiş ve katılımcımız bu duruma epey şaşırmıştır. Meksikalı öğrenicilerin izledikleri kadarıyla Türkiye'yi çok beğendiklerini ve de turist olarak ülkemize gelmek istediklerini ne kadar çok istediklerini gözlemlemiştir. Katılımcı aktardığı bilgiler dışında Türkiye'nin aynı zamanda eğitim yönünden de tercih edilen bir ülke olduğuna değinmiştir. Yurt dışında görev aldığı zamanlarda öğrenicilerin burs kazanarak Türkiye'de eğitim almak için yarıştıklarını bile ifade etmiştir. Özetle Türkiye ve Türk kültürüne olan ilgi, alakanın gün geçtikçe artıyor olmasını söylemiştir.

Katılımcı A4

Yurt dışı görevlerimde gözlemlediklerim kadarıyla özellikle Gürcistan'da Türk dil ve kültürüne karşı büyük bir ilgi olduğunu fark ettim. Hem komşu bir ülke olmamız hem de tarihi ilişkilerimizin olması bu durumu olumlu yönde etkilemiş gibi gözüküyor. Ayrıca milletlerin yakın tarihlerde yaşadıkları olumsuz durumlar zihinlerde yaşamaya devam etse de öğrencilerin Türkçe ve Türk kültürüne karşı olumsuz yargıları olmaması gibi bir durumu da gözlemliyorum. Birde teknolojinin bu konuda olumlu bir durum yaratması da söz

konusudur. Balkan ülkelerinde gördüğüm kadarıyla Türk dizilerine ve de müziklerine bir ilgi olduğunu söyleyebilirim.

Katılımcı yurt dışı gözlemlerine dayanarak bazı yorumlarda bulunmuştur. Gürcistan'da görev aldığı zamanda kişilerin Türk dili ve kültürüne olan yoğun ilgileri dikkatini çekmiştir. Bu durumu Gürcistan ile ülkemizin komşu ülkeler olması ve de tarihi ilişkiler yönünden yakın olma durumuna bağladığını görmekteyiz. Toplumların yakın tarihi zamanlarda yaşamış olduğu talihsiz durumların akıllarda ne kadar kalıcı olduğunu dile getirse de bunun öğreniciler üzerinde Türkçeye ve Türk kültürüne karşı görüşlerinde olumsuz bir durum yaratmadığını belirtmiştir. Bunlara ilaveten teknolojinin hayatımıza getirmiş olduğu kolaylıklarında Türk dili ve kültürüne olumlu bir etki bıraktığını ifade etmiştir. Özelliklede Balkan coğrafyasında gözlemlediklerinden kişilerin Türk dizi ve müziklerine ilgilerinin olduğu tespitine varmıştır.

Katılımcı A5

Farklı amaçlarla Türkçe öğrenmek isteyen öğrenciler/kursiyerler olduğu için ilgileri de değişiklik gösteriyor. Türkiye'de eğitim almak için (lise/üniversite), bir Türk ile evli olduğu için, iş için veya merak için öğrenmek isteyenler oluyor. Farklı amaçlar için dil öğrenmek isteyen grupların doğal olarak ilgileri de farklı oluyor. Türklerle zaman geçirdikçe ilgilerinin ve meraklarının da arttığını söyleyebilirim. Bunlara ek olarak son zamanlarda Türk dizileri de merak ve ilgiyi artıran bir etken olarak karşımıza çıkıyor. Türk tarihi de yine bu ilgi ve merakın nedenlerinden birisi diyebilirim. Türk kültürüne ait ögeleri dünya çapında ne kadar tanıtırsak ilgi ve merak da o kadar artacaktır.

Katılımcı Türkçenin öğreniciler tarafından farklı sebeplerle öğrenmelerinden dolayı ilgi düzeylerinin de farklı olabileceği düşüncesine sahiptir. Öğrenicilerin Türkçe öğrenme amaçları içinde; evlilik, eğitim, iş ve merak gibi faktörlerin olduğunu söylemiştir. Bilhassa da öğrenicilerin Türklerle zaman geçirmeleri sonucunda ilgi düzeylerinin daha çok arttığını gözlemlemiştir. Teknolojik gelişmelerin de etkisine dikkat çekerek Türk dizilerininde oldukça ilgi ve merak uyandırdığını ifade etmiştir. Türklerin sahip olduğu tarihinde

öğrenicilerin ilgisini çeken bir boyutta olduğunu düşünmektedir. Katılımcı Türk kültürü ögelerinin dünyada ne kadar çok tanıtılmasıyla beraber ilgi düzeyinin de bir o kadar artacağı düşüncesini belirtmiştir.

Katılımcı A6

Genel düzeyde Türk dili ve kültürüne olan ilginin olumlu olduğunu söyleyebilirim. Öğrenci dili öğrenmeye ne kadar hevesliyse dilimize, kültürümüze olan ilgisi de bir o kadar yüksek seviyede olabiliyor. Özellikle Arap ülkelerinden gelen öğrenciler kendi kültürleri ve bizim kültürümüzü birbirlerine çok yakın görebiliyorlar ve bazı karşılaştırmalar yapabiliyorlar. Türk kültüründe olan bir şeyin kendi kültürlerinde de oluyor olması onları daha çok meraka sürüklüyor.

Katılımcı öğrenicilerin Türk dili ve kültürüne olan ilgi düzeylerinin genelde olumlu yönde olduğunu söylemiştir. Öğrenicinin dilimizi öğrenmeye istekli olmasının onun hem dilimize hem de kültürümüze olan ilgisini olumlu yönde etkilediğini düşünmektedir. Arap ülkelerinden gelen öğrenicilerin kendi kültürleriyle Türk kültürünü benzer gördüklerini, kültürümüzde olan bir durumun onlarda da bir karşılığının olması durumunda ilgilerinin de daha yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Katılımcı A7

Türk diline ve Türk kültürüne karşı ilgileri oldukça yüksektir. Yemeklerimizi, tatlılarımızı çok seviyorlar. Yerel kültürlerle tanışmaları güç olduğu için şehir kültürü üzerinden tanımaları mümkün oluyor. Diziler ve dizi kahramanları, pop müzik sanatçıları düzeyinde ilgileri yüksek. Yerel kültürleri tanımları için –kısmen de olsa- zaman zaman geziler düzenliyoruz. Çok sigara içmemizi, otobüste büyüklere yer verilmemesini çok yadırgıyorlar. Ayrıca alışverişte yabancı diye aldatılma durumları olabiliyor.

Katılımcı öğrenicilerinin Türk dili ve kültürüne olan ilgi düzeylerini yüksek olarak değerlendirmiştir. Özelliklede Türk yemekleri ve tatlılarını çok sevdiklerini belirtmiştir. Öğrenicilerin yerel kültürümüzle tanışabilmelerini güç olarak düşünmekte ve kültürümüzü şehir kültürleri üzerinden tanımalarını olası görmektedir. Öğrenicilerin Türk dizi ve kahramanlarına ve de pop müzik sanatçılarına olan ilgi düzeylerinin yüksek olduğunu gözlemlemiştir. Ayrıca öğrenicilerinin yerel kültürlerimizi de tanıyabilmeleri adına az da olsa belirli geziler düzenlediklerini söylemiştir. Bu geziler esnasında ise otobüste büyüklere yer verilmemesi ya da bazı insanların tütün ürünlerini kullanmaları gibi durumları hoş karşılamadıklarını gözlemlemiştir. Alışveriş esnasında ise sırf yabancı olduklarından dolayı bir kandırılma durumu yaşadıklarını da ifade etmiştir.

Katılımcı A8

Öğrencilerimin büyük bir çoğunluğu Türk kültürüyle kendi kültürlerini çok benzer görmektedirler. Özellikle de, misafirperverlik, büyüklere saygı gibi konuların kendi kültüründekilere çok benzediklerini ifade ediyorlar. Türkiye'de okumaya, öğrenciye verilen değeri çok önemli buluyorlar. Özelliklede kız çocuklarına verilen değer ve onların okuması için yapılanları çok değerli buluyorlar. Çoğu öğrenci "keşke bizim ülkemizde de böyle olsa" diye yorumlar yapabiliyor. Türklerin evlilik anlayışlarını, tek eşli olmalarını, kadına verdikleri değeri, saygıyı çok seviyorlar ve bunu çok değerli olarak görüyorlar. Türk diline geçen yabancı kelimelerin varlığından kaynaklı da birçok yerde bağlantı kurabilip söz konusu kelimenin kendi dilinde de var olduğunu belirtiyorlar. Özelliklede bazı ortak kelimelerin olması onların öğrenim düzeyinde daha ilgili olabilmeleri sağlıyor.

Katılımcı öğrenicilerinin çoğunluğunun kendi kültürüyle Türk kültürünü benzer olarak gördüğünü belirtmiştir. Kültürümüzde barındırdığımız büyüklere saygı, misafirperverlik gibi kavramları kendi kültürleriyle bağdaştırdıklarını söylemiştir. Ülkemizde kız çocukların okumasına yönelik yapılanları ve verilen değeri ne kadar önemli gördüklerini belirtmiştir. Kadına verilen değer, tek eşli olma durumu, evlilik anlayışı gibi konuları çok değerli gördüklerini söylemiştir. Türk dilinde ise dilimize başka dillerden geçen

kelimelerin olmasına yönelik bir görüşleri olduğunu belirterek bazı ortak kelimelerin de olmasının öğrenicilerinin eğitim süreçlerinde ilgili olmalarını sağladıklarını belirtmiştir.

Katılımcı A9

Türkiye Cumhuriyeti'nin yurt dışında aktif olarak yürüttüğü faaliyetler ve Türk dizilerinin dünya çapındaki gelişimleri ile öğrencilerimiz Türk kültür ve tarihi hakkında bilgi sahibi olmak ve öğrenmek istemektedirler.

Katılımcı Türkiye'nin yurt dışı ülkelerinde yürüttüğü çalışmalar, Türk dizilerin dünya çapında gelişimiyle birlikte öğrenicilerinin ilgili ve de bilgi sahibi olup öğrenme isteklerinin olduğunu belirtmiştir.

Katılımcı A10

Genel olarak Türk kültürüne ilgi boyutları yüksek düzeylerdedir. Genellikle Arap ve Fars kökenli öğrencilerle çalıştığım için onların kültürüyle bizim kültürümüz birbirleriyle benzerlik gösteriyor. Din farkı olmaması da fazladan bir benzerliği sağlıyor. Şimdiye kadar dini farklı olan birkaç öğrencim oldu. Onlarla sohbet etmek ise bir tık daha farklı olmuştu. Kültürümüze daha çok dikkat ediyor ve buraya özgü durumlar onlara daha da farklı geliyordu. Avrupa ülkelerinden de gelen öğrencilerimiz biraz daha fazla olsa belki bunun ayrımını ya da tartışmasını daha iyi yapabiliriz. Ama genelde Arap ve Fars kökenli olduğu için öğrencilerimiz kültürlerimiz daha çok benziyor bu yüzden de bizim kültürümüze bakışları çok fazla önyargılı olmuyor daha ılımlı ve meraklı oluyorlar. İllaki farklılıklarımız da var tabi ki. Bunların karşılaştırmalarını yapıyoruz, konuşuyoruz. Onlara ilginç gelen şeyler de oluyor. Ama çok şaşırdıkları ya da garip buldukları bir durumla karşılaşmıyoruz. Genel olarak kültürümüze ilgililer. Zaten insanlar farklı olan her şeye biraz daha fazla ilgili olabiliyor.

Katılımcı öğrenicilerinin Türk kültürüne karşı ilgilerinin yüksek olduğunu söylemiştir. Öğrenicilerinin genellikle Arap ve Fars kökenli olmalarından dolayı Türk kültürü ve öğrenicilerin kültürünün birbirlerine benzerlik gösterdiğini ifade etmiştir. Din farkı olmaması durumunun da benzerliği sağladığını belirtmiştir. Farklı dinlere mensup öğrenicilerinin de olduğunu söyleyerek onlarla sohbetlerinin biraz farklı olduğunu belirtmiştir. Bu öğrenicilerin kültüre daha çok dikkat ettiğini ve kültüre özgü bazı durumların onlara daha farklı gelebildiğini söylemiştir. Avrupa ülkelerinden daha fazla öğrenici gelebilse belki bu durumun daha iyi analiz edilebileceğini düşünmektedir. Ama öğrenicilerin daha çok Arap kökenli olmalarından kültürümüze bir önyargıyla yaklaşmadıklarını ve daha ilgili olduklarını belirtmiştir. Farklılıkların da olabileceğini belirtmiş ve bunun öğrenici açısından garip karşılanmadığını da söylemiştir.

4.2.7. Soru 7: Öğrencilerinizin Türkçeyi ana dili Türkçe olan sizin gibi bir öğretmenden öğrenmesi eğitim-öğretim aşamasında bir avantaj mı yoksa dezavantaj mı olmuştur?

Tablo 8

Öğrencilerin Türkçeyi Ana Dili Kullanıcısı Kişiden Öğrenme Durumunun Eğitim – Öğretim Aşamasında Avantaj veya Dezavantaj Yaratma Durumuna Dair Görüşler

Kodlar	f	%
Avantajdır	8	80
Avantajdır Ancak Kısmı Miktarda Kendi Anadilinde Eğitim Görmesi de Öğrencide Olumlu Etki Yaratabilir	2	20

Tablo 8' bakıldığında öğrenicilerin Türkçeyi anadili kullanıcısı öğreticiden öğrenme durumunun avantaj veya dezavantaj yaratmada katılımcıların büyük çoğunluğu (f=8) avantaj olarak değerlendirmiş, yalnızca iki katılımcı (f=2) avantaj olduğunu fakat kısmi miktarda kendi anadilinde eğitim görmesinin de öğrenicide olumlu etki yaratabileceği düşüncesini dili getirmiştir. Öğrenicilerin Türkçeyi ana dili kullanıcısı kişiden öğrenme durumunun eğitim-öğretim aşamasında avantaj veya dezavantaj yaratma durumuna karşın katılımcı görüşleri şu şekildedir:

"Anadili Türkçe olan birinde öğrenmek doğru telaffuz ve bilgiye sahip olunması noktasında önemlidir ve avantajdır…" (A9 Kodlu Öğretmen)

"Öğrencilerin Türkçeyi bizler gibi ana dili konuşucularından öğrenmelerini bir avantaj olarak görüyorum. Bunun yanı sıra haftada 2 saat yerel hocaya ayrılabilir. Başarı düzeyi düşük ya da öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için kendi dillerinde yapılacak açıklamalar mutlaka fayda sağlar…" (A3 Kodlu Öğretmen)

"Bir dili ana dil kullanıcısından öğrenmek, böyle bir ortamın içinde bu eğitimi almak şüphesiz bir öğrenci için kazanç olacaktır. Temel seviye olarak gördüğümüz birçok konuyu yüksek seviyelerde üstünden geçerek, farklı anlamlarıyla göstermek işimizin bir parçasıdır. Bunu yapabilmek için dilin içinde olmak, bu dili ana dili olarak konuşmak önemlidir…" (A1 Kodlu Öğretmen)

"Bu konuda özellikle öğretime ilk başlanılan seviye olan A1 düzeyinde öğrenciler için onların ana dillerini bilen bir öğretmenin daha faydalı olacağını düşünüyorum. Bu öğrenciler yaş olarak da daha küçükse mutlaka anlamadıkları kısımlarda onlara kendi dillerinde bir çeviri yapılması öğretimi hem kolaylaştırdığı gibi hem de öğrencinin dili öğrenmeye istediğini artıracaktır. Fakat öğrenci yaş olarak daha büyükse hem kendi isteği hem de ailelerinin isteği dili kesinlikle ana dil konuşuru kişi tarafından öğrenilmesi gerektiği yönündedir. Bu durumunda bir avantaj yaratacağını düşünüyorum…" (A4 Kodlu Öğretmen)

Katılımcı A1

Her seviyenin gerektirdiği şeyler farklıdır. Her seviye, her konu kendi içinde – özellikle de gündelik dilde- farklı anlamlara, farklı kullanım alanlarına sahiptir. Bir dili ana dil kullanıcısından öğrenmek, böyle bir ortamın içinde bu eğitimi almak şüphesiz bir öğrenci için kazanç olacaktır. Temel seviye olarak gördüğümüz birçok konuyu yüksek seviyelerde

üstünden geçerek, farklı anlamlarıyla göstermek işimizin bir parçasıdır. Bunu yapabilmek için dilin içinde olmak, bu dili ana dili olarak konuşmak önemlidir. Dilin yaşayan bir organizma olduğunu idrak etmek gerekir. Yaşayan ve devamlı güncellenen bir organizmayı geçmiş bir dönemde öğrenmiş bir aracı –aracıdan kasıt yabancı dil konuşucu olan bir öğretici elbette- üzerinden öğrenmek en iyi ihtimalle zarar vermeyecek olsa bile güncel olmayacağı için beklenen faydayı sağlama konusunda yeterli olamayacaktır.

Katılımcının Türk dilinin ana dili kullanıcısı kişi tarafından öğrenilmesine yönelik düşüncesi bu durumun öğrenici tarafından şüphesiz ki bir fayda sağlayacağı yönündedir. İlk başlarda öğreniciye verilen bilgilerin belirli bir zaman sonunda öğrenicinin seviyesinin yükselmesiyle benzer bilgilerin öğreniciye bu sefer farklı anlamlarıyla verilmesini işinin bir parçası olarak düşünmektedir. Bunu etkili bir şekilde yapabilmek içinse hedef dilin ana dili kullanıcısı olmamanın oldukça önem taşıdığını düşünmektedir. Burada dilin sürekli güncellenmesi ve yaşayan bir organizma olduğuna yönelik bir görüş belirtmiştir. Geçmiş bir dönemde Türkçe dilini öğrenen ve bu dili başkalarına anlatabilecek düzeye gelen bir kişinin, Türk dilini öğretmesi anlatan ve dinleyen tarafından elbette bir sorun teşkil etmeyeceği düşünülmüştür. Ancak bunun bir sorun yaratmaması demek bu öğretimin etkili ve faydalı olacağı anlamına da gelmeyeceği düşüncesine değinilmiştir. Katılımcının bu görüşleri doğrultusunda hedef dilin ana dili kullanıcısı kişiden öğrenilmesi doğrultusunda bunun elbette bir avantaj yaratacağı düşüncesini çıkartabiliriz.

Katılımcı A2

Bunun kesinlikle bir avantaj olduğunu düşünüyorum. Dil öğretim sürecinde öğretmenin dil yapılarına hâkimiyeti, zengin kelime bilgisi ve kelimeleri doğru telaffuz etmesi öğrencinin dil öğrenim sürecini kolaylaştırır. Öğretmen ana diline ne kadar hâkimse o kadar iyi konuşur ve kendini de en iyi şekilde ifade eder. Bu da öğrenciye olumlu yansır.

Katılımcı, öğrenicinin Türkçeyi ana dili kullanıcısı olan kişiden öğrenmesinin bir avantaj olduğunu düşünmektedir. Öğreticinin dil hâkimiyetine sahip olması, zengin kelime bilgisi ve kelimeleri doğru telaffuz etmesinin öğrenim sürecini kolaylaştırdığını ifade

etmiştir. Öğretici ana diline ne kadar hâkimse o kadar iyi konuştuğunu ve kendisini de bir o kadar iyi ifade edebildiğini ve bunun da öğreniciye olumlu yönde yansıdığını belirtmiştir.

Katılımcı A3

Yurt dışında görev yaptığım bazı üniversitelerde zorunlu çeviri dersleri vardı. Sınavın %40'ını çeviri soruları oluşturuyordu. Bu nedenle Türkçeyi iyi bilen yerel bir hocanın derse girme zorunluluğu doğuyordu. Ancak çeviri yoluyla dil öğretimi artık çok eskimiş bir yöntem. Bana göre yerel hocalar her ne kadar Türkçeyi iyi bilseler de bazı hatalar yapabiliyorlar, eksik ya da yanlış ifadeler kullanabiliyorlar. O nedenle öğrencilerin Türkçeyi bizler gibi ana dili konuşucularından öğrenmelerini bir avantaj olarak görüyorum. Bunun yanı sıra haftada 2 saat yerel hocaya ayrılabilir. Başarı düzeyi düşük ya da öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için kendi dillerinde yapılacak açıklamalar mutlaka fayda sağlar. Bu yolla o öğrencileri de kaybetmeyip eğitim öğretim sürecine katmış oluruz.

Katılımcı yurt dışı görevlerinden edindiği izlenimlerde bazı eğitim kurumlarında zorunlu çeviri yapıldığını gözlemlemiştir. Yapılan sınavların büyük bir kısmına yakın bölümünü çeviri sorularının oluşturduğunu söylemiştir. Bu sebeple de Türkçeyi iyi düzeyde bilen bir öğreticinin derslere girme zorunluluğu oluştuğunu belirtmiştir. Yalnız yerel hocaların Türk dilini iyi biliyor olmaları onların öğretimde hata yapmalarına ve ya yanlış ifadeler kullanmalarına engel olamadığı görüşüne de vermiştir. Katılımcı bu nedenden dolayı öğrenicilerin Türkçeyi ana dili kullanıcısı olan bir öğreticiden öğrenmelerinin bir avantaj yaratacağını düşünmektedir. Bu görüşünün yanı sıra yerel hocalarında haftanın bazı günlerinde eğitim vermesi gerektiğini düşünmektedir. Bunun sebebini ise öğrenmede güçlük yaşayan, başarı seviyeleri düşük olan öğrenicilerin eğitim sürecinden kopmamalarını sağlamak ve de zorlandıkları durumlarda onlara kendi dillerinde açıklama yapabilecek bir öğreticinin olmasının mutlaka bir katkı katacağı düşüncesiyle açıklamıştır.

Katılımcı A4

Bu konuda özellikle öğretime ilk başlanılan seviye olan A1 düzeyinde öğrenciler için onların ana dillerini bilen bir öğretmenin daha faydalı olacağını düşünüyorum. Bu öğrenciler yaş olarak da daha küçükse mutlaka anlamadıkları kısımlarda onlara kendi dillerinde bir çeviri yapılması öğretimi hem kolaylaştırdığı gibi hem de öğrencinin dili öğrenmeye istediğini artıracaktır. Fakat öğrenci yaş olarak daha büyükse hem kendi isteği hem de ailelerinin isteği dili kesinlikle ana dil konuşuru kişi tarafından öğrenilmesi gerektiği yönündedir. Bu durumunda bir avantaj yaratacağını düşünüyorum.

Katılımcı Türk dilinin ana dili kullanıcısı kişilerden öğrenilmesi durumunu daha avantajlı bulmakla beraber, ana dili kullanıcısı olmayan öğreticilerinde avantajlı olabileceği noktalara değinmiştir. Bu durumu da öğrenicilerin yaşlarına bağlı olarak bir değerlendirme yapmıştır. Özelliklede küçük yaşlarda Türk dilini öğrenmeye çalışan öğreniciler için öğretim sürecinde kendi dillerinden bir öğreticiyle daha iyi sonuçlar alınabileceğini belirtmiş. Bunun sebebini ise zorlandıkları, anlayamadıkları durumda öğreticinin çeviri yapmasıyla birlikte dile olan önyargılarını kıracağına ya da motivasyon sürecini olumlu etkileyebileceği yönünde yorumlamıştır. Lakin ileri ki yaşlar için bu durumun tam tersi olması gerektiğini söylemiştir. Daha büyük olan öğrenicilerin hem kendi istekleri hem de ailelerinin isteği doğrultusunda Türkçe dilini ana dili kullanıcısı kişiden öğrenmeyi tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır.

Katılımcı A5

Kesinlikle bir avantajdır. Bir dili hem ana dili konuşurundan hem de o dilin konuşulduğu ülkede / ortamda öğrenmek büyük bir fayda sağlamaktadır. Dili tüm detayları ile öğrenmesinde faydalıdır. Kelimelerin, cümlelerin farklı durumlarda anlamlarının da değişebileceğine bunları nerede kullanabileceğine ana dili konuşuru daha hâkim olacaktır. Şu an ülkemizde birçok okulda yabancı dil öğretiminde ana dili konuşurları çalıştırılmaktadır. Dili, dille yaşayan bir öğretmenin öğretmesi bir dezavantaj olamaz.

Katılımcı Türk dilinin bir ana dili kullanıcısı kişi tarafından öğrenilmesi durumunu kesinlikle bir avantaj olarak değerlendirmektedir. Dilin konuşulduğu ortamda öğrenmenin de bir o kadar faydalı olacağını ve en ince detaylarıyla öğrenilebileceğini ifade etmiştir. Dilimizde bazı durumlarda değişebilen kelime ve cümle anlamlarına o dili yaşayan kişinin ana dili kullanıcısının daha çok hâkim olacağını belirtmektedir. Günümüzde de birçok okulda yabancı dil öğretimlerinde ana dili kullanıcılarının görev aldıklarını söylemiştir.

Katılımcı A6

Bu durumun avantajlı yanları da var dezavantajlı yanları da var tabi ki. Ama genel olarak bunun bir avantaj yarattığını düşünmekteyim. Bir işi tam bilen veya yarım bilen birinden öğrenmek çok farklıdır. Şöyle bir örnek vermek istiyorum. Suriye'den gelen gönüllü eğitimci arkadaşlarımız vardı. İlk seneler beraber derse giriyorduk ve onlar çeviri yapıyorlardı. Bu durum öğrenci açısından iyi gözükse de baktık ki bir süre sonra öğrenim gerçekleşmiyor. Çünkü Türkçe öğrenmeye çalışırken aynı zamanda kendi diline de maruz kalıyor. Bizim İngilizceyi Türkçe konuşan bir öğretmenden öğrenmemiz gibi bir durum oluşuyor. Bu da yarım yamalak öğrenmeyi gerçekleştirir. Bu durumu fark ettikten sonra öğrenciyi daha çok Türkçeye maruz bırakmaya çalıştık. Başta dil bilgisi yapılarına yer vermeyerek sadece konuşma diline odaklandık, öğrencinin Türkçeyi daha çok duymasını istedik. Bu şekilde yapınca da öğrencinin öğrenim düzeyi daha üst seviyelere çıktı. Ana dil konuşuru kişi tarafından eğitimin verilmesi işte bu sebeplerden dolayı çokça önemlidir.

Katılımcı Türkçenin ana dili kullanıcısı kişi tarafından öğrenilme durumunun avantajlı ya da dezavantajlı olabileceği durumlar olabileceğini belirtmiştir. Daha önce çalışmış olduğu yerde Türkçe eğitimini anadili farklı olan gönüllü öğreticilerle birlikte gerçekleştirdiklerine değinmiştir. Bu eğitimin anadilleri farklı olan gönüllü öğreticilerle birlikte çeviri yöntemi yoluyla gerçekleştiğini söylemiştir. İlk başlarda bu durum özellikle de öğrenicilerin işine yarasa da daha sonrasında öğrenimin tam olarak gerçekleşmediğini fark etmişlerdir. Burada öğrenici öğrenmek istediği hedef dile tam olarak maruz kalmamakla birlikte bir yandan da kendi anadiline maruz kalmaktadır. Katılımcı da bu durumda

öğrenimin etkili bir şekilde gerçekleşemediğini ifade etmiştir. Bunu da çocukluğumuzdan beri İngilizce eğitimi almamıza rağmen İngilizceyi tam olarak öğrenemiyor olma durumumuza benzetmiştir. Tüm bunları göz önünde bulundurduktan sonra öğretim yöntemlerini değiştirerek öğrenicileri daha çok Türkçeye maruz bırakma yönünde çalışmalar gerçekleştirmişlerdir. Özellikle de dilbilgisi konularını arka plana alarak daha çok konuşma diline odaklanarak Türkçenin öğreniciler tarafından daha çok duyulması yönünde çalışmışlardır. Bu yöntemle beraber öğrenicinin hedef dili öğrenmelerinde olumlu yönde gelişmeler yaşandığını ifade etmiş ve bu nedenlerden ötürü de ana dili kullanıcısı kişi tarafından eğitim verilmesi gerekliliğinin önemine değinmiştir.

Katılımcı A7

Ana dili Türkçe olan eğitmenden ders almaları avantajdır. Özellikle diksiyonu düzgün olan eğiticiden ders almaları daha da etkilidir. Doğru sesletimi, telaffuzu öğrenmeleri daha kolay olacaktır.

Katılımcı Türkçenin ana dili kullanıcısı kişi tarafından öğrenilmesini bir avantaj durumu olarak değerlendirmiştir. Özellikle de diksiyonu düzgün olan öğreticilerden ders almalarını çok etkili görmektedir. Bu sayede öğrenicilerin seslerin telaffuzunu ve doğru sesletimleri daha kolay şekilde öğreneceklerini düşünmektedir.

Katılımcı A8

Ben bunun bir avantaj yatacağını düşünüyorum. Öğreticinin hem ana dil konuşuru olarak Türkçe öğretimi vermesi hem de öğrenciyle arasında kurabildiği yakınlık ilişkisi öğrenci tarafından çok olumlu karşılanmaktadır. Ayrıca benim konuştuğum anadil Kürtçedir, Türkçeyi ikinci bir dil olarak öğrendim. Öğrencilerime benimde anadilimin farklı olduğunu onlar gibi Türkçeyi öğrendiğimi anlatıyorum. Bu durum da öğrenci Türkçeyi öğrenmeye daha motive oluyor, demek ki bende öğrenebilirim düşüncesine giriyorlar. Dezavantaj yaratma durumunu ise ancak eğiticinin kendini geliştiremediği ya da öğrenci

tarafından istenilen öğretmen tutumunun olmadığı yerlerde gerçekleşebileceği şeklinde değerlendiriyorum.

Katılımcı Türkçenin ana dili kullanıcısı kişi tarafından öğrenilmesinin avantaj yaratacağını düşünmektedir. Öğreniciler tarafından ana dili kullanıcısı kişi tarafından eğitim alınmasının aynı zamanda öğreticiyle kurulan yakınlık ilişkisinin de olumlu karşılandığını belirtmiştir. Katılımcı aynı zamanda kendi anadilinin farklı olduğunu ve Türkçeyi ikinci bir dil olarak öğrendiğini açıklamıştır. Bu durumu öğrenicilerine anlattığında onlar açısından bir motivasyon sağladığını, onlarında kendisi gibi Türkçeyi öğrenebileceği yönünde görüş geliştirdiklerini ifade etmiştir. Öğreticilerin kendini geliştirememesi ya da öğrenici tarafından istenilen tavrının olmaması takdirde ise bunun dezavantaj yaratacağını düşünmektedir.

Katılımcı A9

Anadili Türkçe olan birinden öğrenmek doğru telaffuz ve bilgiye sahip olunması noktasında önemlidir ve avantajdır. Bu durumun dışında öğrencilerimiz ülkemizde yaşayan etnik köken farklılıklarını bildikleri için öğretmenlerinin Türk kökenli olması noktasında hassasiyet göstermektedirler. Açıkçası ben bu soruyu sormuş olmanızı da doğru bulmamaktayım.

Katılımcı anadili Türkçe olan öğreticiden Türkçe öğrenilmesinin öğrenci açısından doğru bilgi ve telaffuzu sağlayacağını düşünmesinden kaynaklı bu durumu önemli ve avantajlı bulduğunu dile getirmiştir. Ayrıyeten öğrenicilerin ülkemizde çeşitli etnik köken farklılıkları bilmelerini ve bundan dolayı da öğreticilerinin Türk kökenli olmalarına yönelik bir hassasiyet barındırdıklarını ifade etmiştir. Katılımcı araştırmada bu soruyu sormuş olmamı da doğru bulmadığını söylemiştir.

Katılımcı A10

Bunun kesinlikle bir avantaj olduğunu düşünüyorum. Genel olarak bahsedersem bizim ülkemizde İngilizce öğretimiyle ilgili büyük bir sıkıntı mevcuttur. Çok küçük yaşlarda İngilizce dil eğitimine başlamamıza rağmen okulda aldığımız eğitimlerle bugün kaçımız derdimizi anlatabilecek kadar bile olsa İngilizce konuşabiliyoruz? Maalesef bunu yapamıyoruz. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ise öğrencilerimiz Türkçeye maruz kalıyorlar. Zaten dışarıda, sosyal hayatta sürekli mecbur kalıyorlar. Sınıfta da öğretmeni ikinci bir kullanmadığı için onu anlamakta da bir mecburiyet durumu yaşıyorlar. Bu sebeple bu durum onların duymalarına, konuşmalarına, anlamalarına vesile oluyor. Bence hedef dil o dile ait, o dilin konuşulduğu coğrafyada ve o dili ana dili olarak konuşan öğretici tarafından öğretilmelidir. Eğer böyle olursa öğrenim hem kalıcı hem de kaliteli gerçekleşmiş olur.

Katılımcı Türkçenin ana dili kullanıcısı kişi tarafından öğrenilmesinin kesinlikle bir avantaj olarak gördüğünü belirtmiştir. Ülkemizde İngilizce öğretimi konusuna değinmiştir. İngilizce öğrenimine küçük yaşlarda başlanmasına rağmen bugün geldiğimiz noktada hangi birimizin kendisini anlatabilecek kadar İngilizce bilgisi olduğunu sorgulamıştır. Türkçenin yabancılara öğretiminde ise öğrenicilerin Türkçeye maruz kaldıklarını belirtmiştir. Öğrenicinin zaten dışarıda bu dile maruz kaldığını söylemiştir. Sınıf içerisinde de öğreticinin başka bir dile başvurmaması, sadece Türkçe konuşuyor olması öğreticiyi anlamak için de öğrenici tarafından bir mecburiyet durumu yaşandığını belirtmiştir. Bunun da öğrenicilerin bu dili anlamalarına, duymalarına ve de konuşmalarına vesile olduğunu belirtmiştir. Katılımcı hedef dilin dile ait coğrafyada ve ana dili olarak kullanan kişi tarafından öğrenilmesi gerektiğini düşünmektedir. Ancak bu durumda öğrenimin kaliteli ve kalıcı olabileceği yönünde düşüncesine yer vermiştir.

4.2.8. Soru 8: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için kullandığınız kitaplar Türk kültürünü yeteri kadar yansıtabilmiş midir?

Tablo 9

Yabancı dil olarak Türkçe Öğretimi İçin Kullanılan Kitapların Türk Kültürünü Yansıtma Düzeylerine Yönelik Görüşler

Kodlar	f	%
Kitaplar Güncellenmeli	5	50
Kültür Tanıtımı Yeterli Değil	2	20
Kültür Tanıtımı Yeterli	2	20
Dil ve Kültür Tanıtımında Kitaplarda Bir Denge Bulunmamakta	1	10

Tablo 9'a bakıldığında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için kullanılan kitapların Türk kültürünü yansıtma düzeylerinde katılımcıların çoğunluğu (f=5) kitaplar güncellenmeli olarak değerlendirmiş. Bir kısım katılımcı (f=2) kültür tanıtımının yeterli olmadığını belirtmiş, bir kısım (f=2) kültür tanıtımının yeterli olduğunu, yalnız bir kişi (f=1) ise dil ve kültür tanıtımında kitaplarda bir denge bulunmadığını ifade etmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için kullanılan kitapların Türk kültürünü yansıtma düzeylerine ilişkin öğretici görüşleri şu şekildedir:

"Metinlerde dini motiflere nasıl ve ne kadar yer verilmelidir, ülkemizde zararlı maddelerin kullanıldığından bahsedilmeli midir, küreselleşmeyle birlikte yok olmaya yüz tutmuş olan giyim kuşamımız, yemeklerimiz, türkülerimiz mi aktarılmalıdır yoksa içinde yaşadığımız güncel hayat mı ele alınmalıdır? Türkiye durağan bir ülke değildir. Onun hızlı bir dinamiğe sahip olması, kültürel dalgalanmalara neden olmaktadır. Bundan sadece 15-20 yıl öncesi ile şu anki hayat aynı değildir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında kullanılan mevcut kitaplar bu bağlamda incelenirse hepsinde birtakım eksikliklerin ya da işlevsel olmayan bilgilerin var olduğu fark edilir…" (A3 Kodlu Öğretmen)

"Kitaplarımızda kullanacağımız kültürel ögelerimizi seçerken dikkatli ve özenli olmamız gerekiyor. Özellikle dini, siyasi ve ırksal ögelerin kullanımında çok dikkatli olunması gerekiyor. Bu çerçevede kullandığım kitaplarda da kültürel tanıtımlar yapılıyor. Ancak yazılmış olan tüm kitaplar periyodik olarak güncellenmelidir…" (A5 Kodlu Öğretmen)

"Bu kitabın amacı Türkçe mi öğretmek Türk kültür tanıtımı mı yapmak? Aslında bir denge olması gerekir. Çoğunlukla kitaplarda bir denge ve uyum yakalanamamaktadır. Metin Türk kültürü hakkında iken kitaplarda kullanılan görseller internetten toplanılan Avrupalı kişilerin fotoğraflarıdır…" (A9 Kodlu Öğretmen)

"Genel anlamda diyebiliriz. Yazarlarımıza, halk ozanlarımıza, türkülerimizin sözlerine, videolarda ve dinleme metinlerinde bayramlaşmalara, büyük-küçük ilişkilerine, tarihi ve turistik mekânlarımıza, selamlaşmalara, kalıp ifadelere, yeme alışkanlıklarımıza ders kitaplarında genel anlamda yer verilmiştir…" (A7 Kodlu Öğretmen)

"Kullanılan kaynakların tam olarak Türk kültürünü yansıtabildiğini düşünmemekteyim. Kitaplarda daha çok Türkiye'ye, Türk kültürüne özgü durumlardan daha çok bahsedilmelidir…" (A10 Kodlu Öğretmen)

"Ders kitaplarındaki okuma metinleri, dinleme metinleri ve konuşma etkinlikleri içerisinde Türk kültürünü tanıtıcı unsurlar barındırmaktadır. Özellikle dil öğretiminde kullanılan okuma metinleri içerisinde yer alan atasözleri, deyimler ve kalıplaşmış ifadeler Türk kültürünü yansıtmakta önemli rol oynamaktadır…" (A2 Kodlu Öğretmen)

Katılımcı A1

Bu sanırım asla bitmeyecek bir tartışma. Türk kültüründen kastımızın içine sadece dini ritüeller, gelenek ve göreneklerin içinde toplumun tamamını kapsayan ama aynı

zamanda da toplumun tamamını kapsamayan kısımlar giriyor. Demek istediğim şu; ciriti, düğün, nişan, evlilik merasimlerini, dini ve milli bayramlardan seçtiğimiz kısımları göstermek, öğretmek ve bahsetmekle tam bir Türk kültürü inşa, tarif etmiş oluyor muyuz? Bu soruyu her dönem için farklı bir cevap verilebilecek bir soru olarak düşünüyorum. Bu konu için yapılması en evla olanın Türkiye'de bir kültürler mozaiği olduğunun farkında olmak ve bu zenginliği öğrencileri aşılayabilmek olacağını düşünüyorum. Bu noktadan bakarsam da TÖMER'in kullandığı kitapların bu alan için en kapsayıcı içeriğe sahip olan kitaplar olduğunu gönül rahatlığıyla söyleyebilirim.

Katılımcı Türkçe öğretiminde kullanılan kitapların Türk kültürünü yansıtma düzeyine yönelik var olan bir tartışma konusuna değinmiştir. Türk kültürüne yönelik kültürün içinde var olan dini törenler, gelenek ve göreneklerin toplumun tamamını kapsaması ya da kapmaması gibi bir durumun var olduğuna değinmiştir. Özellikle belirli gelenek ve göreneklerden seçmiş olduğumuz kısımları öğretiyor olmamız konusunda Türk kültürünü yeteri kadar tarif edip etmediğimize yönelik eleştirel bir bakış açısı getirmiştir. Türlerin yüzyıllardan beri oynadıkları bir ata sporu olan Cirit'in öğretimine yönelik bir eleştirel düşünce de söz konusudur. Katılımcı Türk kültürünü yansıtmada esas öncelik olanın Türkiye'nin kültürel bir cennet olduğunun bilinmesi gereği ve bu kültürleri de öğrenicilere doğru öğretebilme olduğunun altını çizmiştir. Konuya bu açıdan bakıldığında katılımcı özellikle kendi kurumu olan TÖMER'in kitaplarının kültür bakımından en çok içeriğe sahip olan kitaplar olduğunu içinde herhangi bir şüphe olmaksızın ifade etmektedir.

Katılımcı A2

Dil öğretimi aynı zamanda bir kültür öğretimidir. Dili kültürden ayrı düşünemezsiniz. Dil öğretiminde kullanılan kitaplar da bir hedefe yönelik hazırlandıkları için elbette içinde kültür öğretimine yönelik unsurlar bulundurmaktadır. Ders kitaplarındaki okuma metinleri, dinleme metinleri ve konuşma etkinlikleri içerisinde Türk kültürünü tanıtıcı unsurlar barındırmaktadır. Özellikle dil öğretiminde kullanılan okuma metinleri içerisinde yer alan atasözleri, deyimler ve kalıplaşmış ifadeler Türk kültürünü yansıtmakta önemli rol oynamaktadır.

Katılımcı, dil ve kültürü birbirinden ayrı olarak düşünülemeyeceğinin altını çizmiştir. Dil öğretiminin aynı zamanda hedef dilin kültürünü de içeren unsurları öğrenmek olduğunu belirtmiştir. Eğitim-öğretim sürecinde kaynak olarak kullanılan kitapların bir hedef doğrultusunda hazırlandıkları için içerisinde şüphesiz kültür unsurlarının da olacağını söylemiştir. Özellikle de kitaplar içerisindeki okuma metinlerinde çeşitli kalıp ifadeler, deyimler ve atasözlerinin Türk kültürünü yeteri kadar yansıttığı düşüncesine sahiptir.

Katılımcı A3

Türkiye, kültür çeşitliliği açısından çok zengin bir ülkedir. Türk halkı bilinen en eski tarihinden bu yana çok geniş coğrafyalarda bulunmuş, göç etmiş, bölünmüş, savaşmış, dostluk kurmuş, din değiştirmiş, yabancı dillerin etkisine maruz kalmış, sonra dilinden yabancı kelimeleri ayıklamış, doğudan batıya yaklaşmış bir millettir. Şu anki konumu itibariyle de hem gerçek hem mecaz anlamda doğu-batı arasındadır. Başa gelen her değişim yeni bir zihniyet yaratmıştır ancak, zihniyet değişimi toplumun tümünü kapsamamıştır. Bir kısmı değişime adapte olurken bir kısmı geleneklerine bağlı kalmıştır. Bu da insanlar arasında fikir ayrılıklarına yol açmıştır ve bu ayrılık yaşam biçimlerine yansımıştır. Kimimiz daha geleneksel bir hayatı tercih ederken kimimiz Avrupai yaşam tarzını benimsemişizdir. Yaşam biçimi kültürün ana malzemesidir ve dil öğretiminin yanı sıra gerçekleşen kültür aktarımı da bir zihniyet meselesidir. Gördüğüm kadarıyla Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında kullanılan ders kitaplarının içeriği arasındaki fark da buradan doğmaktadır. İçerik belirlenirken seçilen metinler bir bakıma yazarın yaşam tarzını ve zihniyetini yansıtır. Diyelim ki siz bir kitap yazacaksınız, Türk kültürüne ait davranış ve düşünüş biçimlerinden hangilerini yansıtırdınız?

Metinlerde dini motiflere nasıl ve ne kadar yer verilmelidir, ülkemizde zararlı maddelerin kullanıldığından bahsedilmeli midir, küreselleşmeyle birlikte yok olmaya yüz tutmuş olan giyim kuşamımız, yemeklerimiz, türkülerimiz mi aktarılmalıdır yoksa içinde yaşadığımız güncel hayat mı ele alınmalıdır? Türkiye durağan bir ülke değildir. Onun hızlı bir dinamiğe sahip olması, kültürel dalgalanmalara neden olmaktadır. Bundan sadece 15-

20 yıl öncesi ile şu anki hayat aynı değildir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında kullanılan mevcut kitaplar bu bağlamda incelenirse hepsinde birtakım eksikliklerin ya da işlevsel olmayan bilgilerin var olduğu fark edilir. Bu yönüyle, ilk bakışta kolaymış gibi görünen materyal oluşturma işi sandığımızdan çok daha güç bir çalışmadır. Görsel, işitsel, duyusal anlamda yerli ve canlı mesajlar vermek çok önemlidir. Kültürümüzü, dilimizi, dinimizi empoze edercesine değil de tanıtma ve sempati uyandırma amacıyla materyal oluşturulmalıdır.

Katılımcı ülkemizi kültür çeşitliliği yönünden oldukça zengin bir ülke olarak betimlemiştir. Türk halkının bilinen zamanlardan bugüne geniş coğrafyalarda yaşamış olduğuna, göç etmiş, bölünmüş ve savaşmış, belirli dostluklar kurmuş, dinlerini değiştirmiş, yabancı dillerin etkisine girmiş ve dilinden yabancı kelimeleri ayıklamış, doğudan batıya yaklaşmış bir millet olduğunu açıklamıştır. Bugünkü konumuyla ise gerçek ve mecaz anlamıyla doğu ve batı arasında yer aldığını ifade etmiştir. Yaşanılan her değişimin yeni bir anlayış yarattığını ancak toplumun tamamında bu anlayışın geçerli olmadığını söylemiştir. Böyle bir durumda bazı insanların değişime uyum sağladıklarını bazılarının ise alışkanlıklarına sadık kaldıklarını ifade etmiştir. Bu durumda ise bireyler arası oluşan fikir ayrılıklarının yaşam şekillerine de yansıdığı düşüncesini ele almıştır. Bazı insanların Avrupalılar gibi yaşaması, bazılarının ise alışkanlıklarına bağlı bir yaşam tarzını kabullenmiş olduklarını söylemiştir. Oluşan bu yaşam biçimlerini ise kültürün bir ana malzemesi olarak görmüş ve de dil öğretimiyle birlikte kültür öğretiminin de bir anlayış meselesi olduğunu belirtmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yazılmış olan kitapların içeriği ve oluşan farklılıkların sebebinin de buradan doğmuş olacağını düşünmektedir. Kitaplara içerik seçiminde özellikle kitap yazarının kendi yaşam ve düşünce tarzı doğrultusunda seçimler yaptığını düşünmektedir. Katılımcı kültür hakkında anlattıklarına yönelik cevapsız bazı sorulara da yer vermiştir. Kültürle ilgili seçilecek metinlerde; dini ögelere nasıl ve ne sıklıkla yer verilmesi gerektiği, kullanılan bazı zararlı maddelerin varlığından bahsedilmeli ya da edilmemeli mi? Küreselleşmeyle beraber neredeyse yok olma tehlikesi altında kalan giyim, kuşam, yemek ve türkülerimizin aktarımı yapılmalı mı? Yahut güncel hayatta olan bilgiler mi ele alınmalı gibi sorularıyla bu duruma eleştirel bir bakış açısı da kazandırmıştır. Katılımcı Türkiye'nin olduğu yerde sayan bir ülke olmadığının altını çizmiştir. Hareket hâlinde olmasından dolayı kültürel dalgalanmalarında

olabileceğini söylemiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan materyallerin bu bağlamda incelenmesi durumunda hemen hemen hepsinde birtakım eksiklik ve bir fonksiyonu bile olmayan bilgilerin varlığının görüleceğini belirtmiştir. Başta kolay gibi görünebilen bir kaynak oluşturmanın aslında epey de güç olduğunu düşünmektedir. Tüm duyulara hitap edebilecek düzeyde bir kaynak oluşturabilmek, canlı mesajlar verebilmek düşüncesinin önemli olduğunu belirterek ve de kültür ve dilimizi dayatırcasına değil de sempati ve tanıtma amacıyla kaynakların oluşturulması gerektiğinin altını çizmiştir.

Katılımcı A4

Bugüne kadar kullanmış olduğum kaynaklar arasında özellikle DİLMER yayınlarının kültür aktarımına yönelik çok geri planda olduğunu düşünüyorum. Türk kültürüne yönelik bilgilerin aktarımında kültürümüzle çok da bağdaşmayan ve de çok eski zamanlarda kullanılmış, günümüz insanının bile bilemediği bilgilere yer verildiğini gözlemledim. Kültür tanıtımında gelenek göreneklerimizi başka milletlere öğretmemiz tabi ki güzel bir şeydir. Ama bence dikkat edeceğimiz konu aktardığımız bilgilerin ne kadar güncel olduğu ya da toplumun tümüne hitap etmiş bilgiler olup olmadığı kıstaslarına önem verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bu açıdan baktığım zaman ise Yunus Emre Enstitüsü kaynaklarının diğer kaynaklardan daha önde olduğunu düşünüyorum. En azından kültür tanıtımında çeşitliliğe yer vererek, güncel veriler doğrultusunda bilgiler paylaşmışlardır. Bu durumunda öğrenciler üzerinde merak ve ilgi uyandırdığını gözlemleyebiliyorum.

Katılımcı öğretimde kullanılan bazı kaynakların Türk kültürünü tanıtmada yetersiz durumda olduklarını söylemektedir. Bu kaynakların içeriklerinde kültürle alakalı bölümlerin kültürümüzle çok alakası olmamasına, güncelliğini koruyan bilgiler olmamasına dikkat çekmiştir. Başka milletlere kültürümüzü tanıtmanın güzelliğinden bahsederek, bu tanıtmanın da doğru bir şekilde yapılması gerektiğinin önemini bildirmiştir. Bilhassa tanıtacağımız kültürel bilgilerin güncel ve de toplumun geneli tarafından kabul edilmiş bir bilgi olmasına dikkat edilmesi gereğini söylemiştir. Bu düşüncesiyle Yunus Emre Enstitüsü kaynaklarının kültür tanıtımında ön plana çıktığını, verilen bilgilerin çeşitli ve de güncel

olduğunu tespit etmiştir. Aynı zamanda bu durumun öğrenci üzerinde olumlu bir durum yarattığını, Türk kültürüne olan ilginin artmasına vesile olduğu yorumu yapmıştır.

Katılımcı A5

Dilin tanımı ile başlamak lazım. En basit tanımı ile dil bir kültür aktarımıdır. Bunu yaparken de kültürümüzü doğru ve net bir şekilde aktarmalıyız. Sadece geçmişte kalmış, güncel olmayan ögelerimizi vermek kültür tanıtımı yapmak değildir. Geçmiş ve günümüzü bir sentez hâlinde sunmamız gerekiyor. Türk kültürü çok zengindir bu sebeple kitaplarımızda hepsine yer veremeyiz. Kitaplarımızda kullanacağımız kültürel ögelerimizi seçerken dikkatli ve özenli olmamız gerekiyor. Özellikle dini, siyasi ve ırksal ögelerin kullanımında çok dikkatli olunması gerekiyor. Bu çerçevede kullandığım kitaplarda da kültürel tanıtımlar yapılıyor. Ancak yazılmış olan tüm kitaplar periyodik olarak güncellenmelidir.

Katılımcı bu sorunun cevabına öncelik olarak dilin tanımını yaparak başlamış. Dilin bir kültür tanıtımı olduğunu söylemiştir. Bu tanıtımın yapılması esnasında ise doğru ve net bir tanıtım yapılması gerektiğini belirtmiştir. Sırf Türk kültürünün içinde diye geçmişte kalan, güncel olmayan bir bilginin öğretilmesini doğru bulmadığını, geçmiş ve günümüz arasında bir birleşim yapılarak tanıtmamız gerektiği düşüncesini belirtmektedir. Kitaplar içine alacağımız kültür ögelerinin seçiminde özenli olunması gerektiğine dikkat çekmiştir. Bilhassa da din, siyaset, ırksal ögelerin aktarımında fazla dikkatli olunması gereğini söylemiştir. Bu sınırlar dâhilinde bir değerlendirmeye gittiği zaman kendi kullandığı kitapları da dâhil ederek bugüne kadar bu alanda yazılmış olan bütün kitapların belirli aralıklarla güncellenmesi gerektiği düşüncesini ifade etmiştir.

Katılımcı A6

Türk kültürünü yansıtabilmede kitaplarımızın az çok kültürümüzü yansıtabildiğini düşünüyorum. Kitapta geçen herhangi bir bilgiyi kitapta geçtiği şekilde öğrenciye vermiyorum. Eğer o şekilde verirsem çok üstü kapalı bir öğrenme olur ve öğrenci açısından

bu durum çok tatminkâr olmaz. Mesela Nasrettin hocanın geçtiği bir metinde Nasrettin hocanın kim olduğunu, kültürümüzdeki yerini, çeşitli hikâyelerini anlatarak öğrencide bir merak uyandırmaya çalışıyorum. Onlarında kendi kültürlerinde var olan karakterlerle karşılaştırmalar yapmalarını bunun karşılığının onların kültüründe de var olup olmadığını sorarak öğrenciyle karşılıklı bir iletişim kurmaya çalışıyorum. Kültür öğrenimin tek taraflı olmaması öğrenciyi sıkmaması adına kendi kültürümüzdeki bir karakterin onlardaki karşılığını öğrenmeye çalışarak hem öğrenciyi derse katıyorum hem de kültür ögelerimizin tam olarak doğru öğrenimini gerçekleştirmeye çalışıyorum diyebilirim.

Katılımcı kullanılan kitapların Türk kültürünü yansıtabilmelerine orta hâlli bir cevap vermiştir. Kitaplarda geçen bilgileri kitapta geçtiği şekilde öğrenciye vermediğini bunu daha çok detaylandırdığına değinmiştir. Özelliklede kitaplarda yer alan bazı kültürel karakterlerimizin tanıtımında o karakterin kültürümüzdeki yeri, kim olduğu, sahip olduğu çeşitli hikâyelere değinerek öğrenicilerin ilgisini çekmeye çalıştığını söylemiştir. Ayrıca bu karakterlerin onların kültürlerinde olup olmadığını sorarak kültür öğretimini karşılıklı bir öğretime dönüştürmeye çalışmaktadır. Bunu yapmasının sebebini ise kültürün karşılıklı etkileşim içinde olması gerektiği, bu şekilde de öğreniciyi hem dersin içine çekebileceği hem de kültürümüzün daha iyi öğrenilebileceği şeklinde açıklamıştır.

Katılımcı A7

Genel anlamda diyebiliriz. Yazarlarımıza, halk ozanlarımıza, türkülerimizin sözlerine, videolarda ve dinleme metinlerinde bayramlaşmalara, büyük- küçük ilişkilerine, tarihi ve turistik mekânlarımıza, selamlaşmalara, kalıp ifadelere, yeme alışkanlıklarımıza ders kitaplarında genel anlamda yer verilmiştir. Bunun için öğretmen de metinlerle ve videolarla destek sağlayabilir.

Katılımcı Türkçe öğretiminde kullanılan kitapların Türk kültürünü genel anlamda yansıttığını düşünmektedir. Kitaplarda kültürümüze yönelik çeşitli yazarlara, halk ozanları ve türkülerinin sözlerine, çeşitli video ve dinleme metinlerinde geçen bayramlaşma ifadelerine, büyük ve küçük ilişkilerine, turistik ve tarihi mekânlara, kalıp ifadelere, yeme

içme kültürümüze ve selamlaşmalara daha çok yer verildiğini söylemiştir. Öğreticinin de bunlara ek olarak çeşitli metin ve videolarla beraber bunları desteklemesi gerektiğini belirtmiştir.

Katılımcı A8

Kitaplarda yansıtılan kültür kavramlarının güncel olmadığını düşünüyorum. Kitaplar içerisine yerleştirilen Hacivat Karagöz, Keloğlan, Evliya Çelebi gibi karakterler elbette bizim kültürümüzü yansıtmaktadır. Ama öğrenci bu karakterleri gerçek hayatta da görmek istiyor. Bunu gerçek hayatta görmediği durumlarda ise bir samimiyet görmüyor. Burada ise karşımıza bilgilerin güncel olup olmama durumu çıkıyor. Benim görüşüm bu kitaplara daha çok tanınan, başarılı, belirli ödülleri almış olan yazarları, ya da bazı önemli sanatçıları Sezen Aksu, Barış Manço gibi kültürümüzde iz bırakan sanatçılara yer verebilmek daha önemlidir. Mesela Barış Manço, Cem Karaca gibi sanatçılara daha çok vermeliyiz. Onların sadece şarkıları değil elbette. Barış Manço'nun barışa yönelik, çocuklara yönelik bakış açısı ve ya yaşadığı dönemdeki farklı giyim kuşamı gibi bilgilere de yer verilebilir. Ya da yokluktan gelip çeşitli başarı öyküleri olan yazarlarımızda olmalıdır. Demek istediğim kültürümüzü tanıtırken daha samimi olmalıyız. Şu an hayatımızın içinde yer almayan kavramlara değil de hayatımızda gerçekten belirli izler bırakmış kültürel kavramlara daha çok yer vermeliyiz.

Katılımcı Türkçe öğretiminde kullanılan kitapların güncel olmadığını düşünmektedir. Kültürümüzde olan fakat şu an için gerçek hayatta pek de yeri olmayan karakterlerin kitaplarda geçmesinin ve bunların öğrenici tarafından gerçekte görülmek istenmesinin sonucunda öğrenicinin bu durumu samimi bulmadığını belirtmiştir. Katılımcı kitaplarda daha tanınan, ödüller alan, başarılı yazar ve sanatçılara daha çok yer verilmesi gerekliliğini düşünmektedir. Özellikle de Cem Karaca ve Barış Manço gibi hâlâ yaşatılan sanatçılara dikkat çekmiştir. Barış Manço'dan bahsederek onun sadece müziklerini değil, çocuklara ve barışa yönelik tutumuna, yaşadığı dönemdeki farklı giyim kuşamı gibi konulara da yer verilebilmesini söylemiştir. Kültür tanıtımında samimi olmamız gerektiğine dikkat

çekerek güncel hayatımızda yer almayan kavramlara kitaplarda yer verilmemesinin ve de hayatımızda iz bırakan kavramlara daha çok yer verilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Katılımcı A9

Bu konuda birçok araştırma yapıldı ortak varılan sonuçlardan biri de şudur. Bu kitabın amacı Türkçe mi öğretmek Türk kültür tanıtımı mı yapmak? Aslında bir denge olması gerekir. Çoğunlukla kitaplarda bir denge ve uyum yakalanamamaktadır. Metin Türk kültürü hakkında iken kitaplarda kullanılan görseller internetten toplanılan Avrupalı kişilerin fotoğraflarıdır. Türk kültür ve tarihi çok geniş bir yelpazeye yayıldığı için bunu kitaplara sığdırabilmek ya da bir bölümünü seçebilmek gerçekten zor bir iştir.

Katılımcı bu konuya yönelik birçok araştırma yapılmış olduğunu ve gelinen ortak noktada kitapların amacının Türkçe mi öğretme ya da kültür tanıtımı mı yapma olarak ifade etmiştir. Bir dengenin olması gerektiğine değinerek genellikle de kitaplarda bu dengenin olmadığını ifade etmiştir. Kitaplar içinde geçen bir metnin içeriğinin Türk kültürünü tanıttığını fakat ilgili görsellerin ise Avrupalı kişiler tarafından çekilmiş olduğunu söylemiştir. Türk tarihi ve kültümüzün çok geniş bir alana yayılmış olmasından dolayı bunları kitaplar içerisinde sığdırabilmenin ya da belirli bölümlerinin seçilebilmesinin zor bir iş olacağı düşüncesini belirtmiştir.

Katılımcı A10

Kullanılan kaynakların tam olarak Türk kültürünü yansıtabildiğini düşünmemekteyim. Kitaplarda daha çok Türkiye'ye, Türk kültürüne özgü durumlardan bahsedilmelidir. Ama bu sefer de öğrencileri kendi kültürlerinden uzaklaştırmış olacağımızı düşünmekteyim. Kültür tanıtımı ya da kültür etkileşimi tek taraflı olmamalıdır. Kültür etkileşimi karşılıklı olmalıdır bence. Bizim kültürümüzden de onların kültürlerinden de bir şeyler olmalı. Burada aslında görev eğiticiye düşmektedir. Gerekli ve olması gereken düzeyde bir ayarı ancak eğitimci kurabilir. Böyle olursa da kültürümüzü tanıtabilmek, doğru

tanıtabilmek gerçekleşir ve karşı taraftan da onların kültürlerine özgü durumları öğrenerek bir ortaya bir kültür çeşitliliği çıkarmış oluruz diye düşünüyorum.

Katılımcı Türkçe öğretiminde kullanılan kaynakların yeteri düzeyde Türk kültürünü yansıtamadığını düşünmektedir. Kitaplarda Türk kültürüne özgü kavramlara daha çok yer verilmesi gerektiğini düşünmekte fakat bu sefer de öğreniciyi kendi sahip olduğu kültürden uzaklaşabileceği yönünde bir düşünceyi belirtmiştir. Kültür tanıtımın, etkileşiminin karşılıklı olması gerektiği düşüncesine yer vermiştir. Her iki kültürden de bir şeyler olması gerektiğini söyleyerek burada da öğreticiye görev düştüğünü belirtmiştir. Gerekli düzeyde ayarı ancak öğreticinin yapabileceğini belirtmiştir. Bu şekilde kültürümüzün doğru tanıtılabileceğine, karşı tarafın kültüründen de bir şeyler alınarak ortaya bir kültür çeşitliliği koyulabileceği düşüncesini belirtmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Yabancı dil olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmen Yeterliliklerine İlişkin Sonuç, Tartışma

Yapılan çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğreticilerin kendilerini yeterli hissetme durumlarına bakıldığında araştırmaya katılan birçok öğreticinin bu konuda birbirine benzer düşünceler paylaştığı tespit edilmiştir. Kişinin kendisini yeterliyim olarak ifade edebilmesinin aslında kişinin gelişimine bir ket vurduğunu, gelişimin önünü kapadığı yönünde yorumlamalarda bulunmuşlardır. Yeterlilik durumundan daha çok öğreticilerin eğitim dönemlerinin her alanında, her anında kendilerine bir şeyler katabilmesinin, devamlı olarak bir öğretim sürecinden geçebilmesinin ve alanlarında çıkan tüm gelişmeleri takip ederek bunları hayatlarında uygulayabilmesinin çok daha önemli olduğu durumunun altı çizilmiştir. Öğreticinin eğitim-öğretimde çıkan yeni metotları takip etmemesi, kullanılan kaynakların içeriklerinin veya güncelliğinin değişmesi gibi durumlardan bihaber olarak mesleğine devam etmesi durumunda kendisini yeterli görebilmesinin önemini olmadığına dikkat çekilmiştir. Kendilerini yeterli olarak ifade eden katılımcılar da olmuştur. Yalnız bu genel düşünceyi barındıranlardan daha az sayıdadır. Bu katılımcılar kendilerini yeterli olarak ifade etmelerinin yanı sıra alandaki gelişmeleri takip ettiklerini, bilgilerini güncel tutmak için çalışmalar yaptıklarını ve de özverili oldukları yönünde yorumlarda bulunmuşlardır. Katılımcıların mesleki hayatlarına ve kıdemlerine baktığımızda her birinin ne kadar yeterli düzeylerde olduğunu görebilmekteyiz. Lakin onlar kendilerini yeterli olarak ifade etmek yerine bunun önemli olmadığını, önemli olanın gelişime açık bir şekilde eğitim-öğretimde çıkan yeni metotları, güncellemeleri takip ederek bunları eğitim hayatlarına katabilmenin daha önemli olacağı yönünde açıklamalar yapmışlardır.

Öğretmenlerin yeterlilik durumları hakkında yapılan çalışmaların 70'li yıllarda ilk olarak Rotter'ın (1966) yapmış olduğu çalışmaları bir kuram olarak temel alan RAND araştırmacılarının yaptığı görülmektedir (Tschannen- Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998). Yapılan bu araştırmalarda, güdülenmeyen öğrenicilerin dahi öğrenim durumlarını daha iyi yönde etkileyebileceklerine yönelik öğretcilerin geliştirmiş olduğu düşünce ve inançlar,

öğretcilerin yeterlilik kavramı olarak tasvir edilmiştir (Tschannen- Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998). Daha kapsamlı anlamıyla, öğreticilerin öğretim süreçlerinde her türlü görevle başa çıkabileceklerine dair kendilerine özgü geliştirdikleri algıya öğreticilerin öz yeterliliği denilmiştir. Bu öz yeterlilik, öğretim süreçlerinde öğretim metotlarını kullanmada, öğrenicilerini etkinliklere kanalize etmede, sınıf idaresini sağlayabilmede kendilerini nasıl kavradıklarına gösterim yaptığından öğretmen geliştirme araştırmalarının odak konularından olmuştur. Alan yazına bakıldığında farklı branş öğretmenlerine dair yeterlik kavramı çalışmalarının 20.yüzyıl itibariyle arttığı görülmektedir. Fakat yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin yeterlilik ve yeterlik kavramlarına dair araştırmalar, 2000li yıllarda başlamaktadır.

Pardo (2019), Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri üzerine yaptığı çalışmada öğretmenlerin yeterlilikleri ile ilgili almış oldukları eğitimin %47 oranında doğrudan faydası olduğu ve %33 oranında dolaylı faydası olduğu sonucuna varmıştır. Aynı çalışmada öğretmenlerin %33'ü ise aldıkları eğitimin yaptıkları işe olan katkısı anlamında faydasının olmadığı sonucunu bildirmiştir.

Altıntaş (2022), Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının sınav hazırlama ve ölçme değerlendirme yeterlik algıları adlı çalışmasında Türkçe öğreten öğretim elemanlarının mesleki tecrübeye göre yeterlilikleri konusunda elde ettiği verilere göre anlamlı bir sonuca ulaşamamıştır. Mesleki tecrübe süresi ne kadar olursa olsun öğretim elemanlarının hemen hemen yarısı kendini yeterli hissederken yarısı ise yeterlik konusunda olumsuz cevap vermiştir.

Uğurlugelen (2019), yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının yeterlilikleri ile ilgili benzer sonuçlara ulaşmıştır. Özyeterlilik konusunda öğreticilerin lisans programları, aldıkları sertifikaların ve mesleki tecrübelerine göre farklılıklar bulunduğu tespit edilmiştir.

Altmışdört (2010), Gedik (2017) ve Boylu'nun (2019) yaptıkları çalışmalarda ise yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretim elemanlarının başta ölçme ve değerlendirme olmak üzere Türkçe öğretimi konusunda kendilerini yeterli gördükleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

5.2. Yabancı dil olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Alfabe Sorunlarına İlişkin Sonuç, Tartışma

Yapılan çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde alfabe eğitiminde karşılaşılan sorunlar hakkında katılımcıların yaşadıkları sorunlar üç farklı başlık altında birleştirilmiştir. Alfabe eğitiminde karşılaşılan sorunlar; telaffuz sorunu, ünlü harflerin öğretimi ve alfabe farklılığından kaynaklanan sorunlar olarak tespit edilmiştir. Telaffuz sorununda; birden fazla ülkeden gelen öğrenicilerin birbirinden farklı alfabelere sahip olmasından kaynaklı başlıca sorunlar ele alınmıştır. Komşu ülkelerden gelen öğrenicilerin dile ve telaffuza daha yatkın oldukları tespit edilmiştir. Özellikle konum olarak daha uzak ülkelerden gelenlerin (Uzak Doğu vb.) telaffuzda ciddi sıkıntılar yaşadığı, alfabelerinde bazı seslerin karşılığının olmamasından dolayı kelimeleri doğru telaffuz edemedikleri ve böylece de kendilerini ifade etmekte zorlandıkları gibi sorunlar söz konusudur. Latin alfabesiyle hiç tanışmamış olan ya da çok az bir teması olan öğrenicilerinde telaffuz da sorun yaşadıkları belirtilmiştir. Ünlü harflerin öğretimi de katılımcılar için sorun yaratmaktadır. Özellikle de "- i, -ı, -o, -ö, -u, -ü" harflerinin öğretiminde yaşanılan sorunlar belirtilmiştir. Öğrenicilerin çoğunun bu harfleri yeni görüyor olmalarından kaynaklı öğrenimlerinin de bir hayli güç olduğuna değinilmiştir. Öğrenicilerin genelinin Türkçe öğrenmeye başlamalarından önce İngilizce dilini biliyor olmaları ya da o dile aşina olmalarından kaynaklı da sorunlar olduğu belirtilmiştir. Öğrenici İngilizce de öğrendiği ve bildiği bir kelimeyi İngilizcede nasıl okuyorsa aynı şekilde o kelimeyi Türkçede de aynı okumaya çalışmaktadır. Bu durumda öğreticileri zorlamakta ve doğrusunu öğretmeye çalışmaları bir hayli zaman almaktadır. Ünlü harflere ek olarak bazı katılımcılar "-s ve "-y" sesinin öğreniminde de sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Arap öğrenicilerin bu harfleri kendi dil ve alfabelerinde başka türlü seslendirmelerinden dolayı Türkçe dilinde bu harfleri seslendirme de sorunlar yaşandığı gözlemlenmiştir. Alfabe farklılığından kaynaklanan sorunlara da değinilmiştir. Bu sorunlara bazı ünsüz harflerin diğer alfabelerde bulunmaması, ünlü harflerin diğer alfabelerde farklılık göstermesi, diğer alfabelerde bulunan ama Türkçe alfabesinde olmayan seslerin telaffuz sırasında kullanılması gibi sorunların alfabe öğretiminde güçlük yarattığına değinilmiştir. Özelliklede Türkçeye yabancı dillerden geçmiş olan bazı kelimelerin anlam değişikliğine uğramasından dolayı bu anlam farklılığının da sorun teşkil ettiği gözlemler arasında yer almıştır.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde alfabe sorunları hakkında çalışma yapan Şengül (2014), Arap alfabesini kullanan öğrenicilerin ünlü harfleri bazen hiç kullanmadıklarını bazen de harfleri birbirinin yerine kullandıklarını tespit etmiştir. Aynı zamanda alfabelerinde olmayan bazı harflerin "-ğ, -ı, -ü, -ö, -ç, ş" seslerini anlayabilmekte ve bu harfleri kullanabilmekte sorun yaşadıklarını ifade etmiştir. Azerbaycan Türkü olanların ünlü harflerin "-ı, -i, -o, -ö, -u, -ü" seslerinde sorun yaşamalarının Azerbaycan ve Türkiye Türkçesi arasında bulunan seslerin farklı olmasından kaynaklı olduğunu belirtmiştir. Afrika ülkelerinden gelen öğrenicilerin de kendi alfabelerinde "-ı, -ö, -ü" harflerinin bulunmamasından kaynaklı bu harfleri öğrenmede sorun yaşadıklarını söylemiştir. Ayrıca "-ş, -ğ, -ç" seslerin birçok dilde bulunmuyor olmasından kaynaklı bu harfleri öğrenicilere öğretebilmenin zor olduğunu ifade etmiştir.

Çalışmamızı destekler nitelikteki bir diğer çalışmada Demirci (2019), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenicilerin alfabe öğreniminde yaşadıkları sıkıntıları öğrenicilerin kendi anadillerindeki alfabe farklılığından kaynaklandığını ifade etmiştir. Arap ve Latin alfabelerini kullanan öğrenicilerin sesli harf telaffuzunda, Kiril alfabesine sahip öğrenicilerin de alfabemizdeki sessiz harfleri telaffuz etmede sıkıntılara yaşadığını söylemiştir. Aynı zamanda Arap ve Latin alfabesi kullanan öğrenicilerin sesli harfleri yazmada, Kiril alfabesi kullananlarında sessiz harfleri yazmada zorlandıklarını belirtmektedir.

Derman (2010) yaptığı çalışmada öğrenicilerin telaffuz konusunda sıkıntı yaşadıkları tespit edilerek, bu durumun öğrenicilerin yaşadıkları sosyal ortam ve okul ortamında herhangi bir sosyal ilişkilerinin olmamasından kaynaklı olduğu belirtilmiştir. Bu durumun çözümü içinse içine kapanık olan bu öğrenicilerin sosyal ortamındaki bireylerle ve de okul arkadaşlarıyla ilişki kurmalarını sağlamak olduğunu belirtmiştir.

Fathi (2016) yaptığı bir çalışmada, Arap alfabesindeki ünlü harflerin birden fazla sese karşılık gelmesinden kaynaklı öğrenicilerin "-u, -ü, -o, -ö" harflerinin ayrımını yapamamasından ve de Arap alfabesinde olmayan harfleri öğrenmede güçlük çektikleri belirtilmiştir.

Bir diğer benzer çalışmada İnan ve Öztürk (2015)'ün yaptığı araştırmada Türkçede her biri ayrı bir harfi niteleyen harflerin "-o, -ö, -u, -ü" harflerinin Arap alfabesindeki "-vav" harfine karşılık gelmesinden dolayı bu alfabeyi kullananların bu harflerin ayrımını yapmada sıkıntı çektikleri ve de telaffuz da hata yaptıkları belirtilmiştir.

Yağcı (2017)'nin yapmış olduğu çalışmada Belaruslu öğrenicilerin telaffuz aşamasında en zorlandıkları harflerin "-e, -ı" harfleri olduğu, ayrıca Kiril alfabesinde bir somut karşılığı bulunmayan "-ü, -ö, -c, -ğ" harflerin telaffuzunda da sorunlar ile karşılaşıldığı açıklanmıştır.

5.3. Dört Temel Beceriyi (Okuma, Konuşma, Yazma, Dinleme) Kazandırmada En Çok Zorlanılan Becerilere İlişkin Sonuç, Tartışma

Yapılan çalışmada dört temel becerinin kazandırılmasında öğreticileri en çok zorlayan, yazma kazanımı olmuştur. Katılımcıların beşi sadece yazma kazanımında zorlandıklarını, ikisi hem yazma hem okuma kazanımında, üçü ise hem yazma hem de konuşma kazanımında zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Yazma becerisi tüm becerilerin bir sonucu olarak yorumlanmıştır. Yazmada etkili bir sonuç alınabilmesi için, öğreniciyi belirli bir seviyeye çıkarma ve bununla birlikte yeni dil bilgisi bilgileriyle donatma gerektiğinden diğer becerilerden daha zor olduğu yorumu yapılmıştır. Öğrenicilerin diğer kazanımlarda iyi bir noktaya gelse bile yazma kazanımında oldukça zorlandıkları belirtilmiştir. Yazma esnasında eklerin doğru yazımı veya kelimelerin hatırlanmaması gibi durumların öğrenicinin bu kazanıma mesafeli yaklaşmasına sebep olduğu düşünülmektedir. Yazma becerisinde başarı yakalamanın bir kültür birikimiyle, kelime hazinesiyle ve disiplinle gerçekleşeceğini dile getirenler beklentilerini yüksek tutmayıp, yalnızca doğru kelime ve cümlelerle yazılmış olan paragrafları yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. Ek olarak yazma çalışmalarında öğrenicinin yaşantısına uygun konu seçiminin öneminden bahsedilmiştir. Öğrenicinin hayatında daha önce görmediği bir durumu yazıya aktaramayacağını, onların kültürlerine ait bir konunun seçilerek yazma da başarı yakalanılabileceği görüşüne de yer verilmiştir. Dört temel beceride okuma ve dinlemenin bir alma becerisi, konuşma ve yazmanın da bir verme becerisi olduğu yorumu yapılmıştır. İnsan tabiatında almak eyleminin her zaman daha kolay olduğu, vermek eyleminin ise hep daha zor olduğu benzetmesi yapılmıştır. İnsanın karşıdan bir şey almayı sevdiği, vermeye sıra gelince de keyfinin kaçtığı düşüncesine yer verilmiştir. Bu örnekler doğrultusunda da yazma ve konuşma becerisinin kazandırılmasının diğerlerine göre çok daha zor olduğu söylenmiştir. Bunun içinde de en çok yazma becerisinin zorluğuna değinilmiştir. Bunun sebebi olarak ise öğrenicinin kendi anadilinde bile yazma eyleminden hoşlanmaması ve de bu beceriye eğilimli olmaması durumu gösterilmiştir. Arap ülkelerinden

gelen öğrenicilerin kendi ülkelerinde yeterli düzeyde eğitim almamaları, kendi dillerinde bile yazma ve okuma da problem yaşadıkları gözlemine yer verilmiştir. Öğrenicilerin yalnız konuşma dillerine hâkim oldukları, yazma ve okuma da ise alt düzeylerde olduğu gözlemlenmiştir. Bunun yanında başka bir dil öğrenmeye çalışmaları durumunda okuma ve yazma gibi becerilerin onları çok daha zorladığına değinilmiştir. Bilhassa ünlü harflerin öğreniminde sıkıntı çekmelerinden kaynaklı yazı dilinde de bu harflerin kullanımını yapmamaları durumu gözlenmiştir. Dört temel becerinin kazanımında öğrenicilerin kişisel özelliklerinin, bireysel yeteneklerinin ve yetiştikleri aile ortamının da etkileri olabileceği düşüncesine yer verilmiştir. Özellikle de bu faktörlerin öğrenicilerin konuşma becerisini etkilediğine vurgu yapılmıştır. Çekingen olarak nitelendirilen öğrenicilerin sınıf içerisinde soru sorma, diğer öğrenicilerle etkileşime girebilme durumlarında geri planda kaldıkları bunun da konuşma becerilerini etkilediğine değinilmiştir. İlaveten aynı ülkelerden gelen öğrenicilerin aynı yerlerde ikamet etmeleri ve birbirleriyle ana dilleriyle iletişim kurmaları sonucu Türkçe konuşma becerisinde geri planda kaldıklarına, aynı ana dili konuşan arkadaşlarından ayrı kalan öğrenicilerin ise Türkçe konuşma becerisinde belirgin olarak bir ilerleme kaydettikleri gözlemlerine yer verilmiştir. Yazma kazanımında ise A1 seviyesinde yapılan yanlışların, yanlış öğrenmelerin düzeltilmemesi ve öğreniciye anında dönüt verilmemesi durumunda ileri seviyelere gelindiğinde yazmadaki güçlüklerin daha çok kendini gösterdiği yorumu yapılmıştır. Okuma kazanımına yönelik sorunlarda öğrenicilerin sınıf dışında duyduklarını sınıf içinde de aynı şekilde kullanıyor olmaları fark edilmiştir. Bazı harflerin tek başına okunuşu ve cümle içerisinde okunuşunun farklı olmasının öğrenici tarafından algılanamadığı ve yanlış okumalara devam edildiğinde okuma becerisinin kazandırılamadığı tespiti yapılmıştır. Ayrıca derslerde konuşma pratiğine fazla zaman ayrılmasının yazma becerisini olumsuz etkilediği görüşüne de yer verilmiştir.

Açık (2008) ‘ın yapmış olduğu bir çalışmada TÖMER’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenicilerin en fazla yazma kazanımında (%40), sonra sırasıyla konuşma kazanımında (%33), dinleme kazanımında (%17), okuma kazanımında (%16) sorun yaşadıkları belirtilmiştir. Genç (2017), sıralamaları ve gelişim seviyeleri farklı olan bu beceriler içerisinde en çok yazma becerisini, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde öğrenicilerin en çok sorun yaşadığı beceri olduğunu belirtmiştir.

Bu çalışmalara benzer nitelikte Özdemir ve Aslan (2018)'ın yapmış olduğu çalışmada Kazak öğrenicilerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğreniminde okuma becerisinden daha fazla yazma becerisinde hata yaptıkları tespit edilmiştir.

Bölükbaş (2011) tarafından yapılan "Arap Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi" adlı çalışmada, Arap soylu öğrenicilerin yazma becerisinde ve de en fazla yazım sırasında hata yaptıkları tespit edilmiştir. Öğrenicilerin "-a, -e, -o, -ö, -u, -ü" harflerinin telaffuzlarında hepsinin kulağa aynı geldiğini ve bu yüzden de yazma esnasında hangi harfi kullanmaları gerektiği konusunda kararsız kalma durumlarının olduğu ifade edilmiştir.

Boylu ve Çangal (2015) Bosna- Hersekli öğrenicilerle yapmış oldukları çalışmada, yeterli düzeyde çalışma yapmadıklarından dolayı Türkçeyi sınıf dışarısında kullanmaktan kaçındıkları gözlemine yer verilmiştir. Bu sebeple de bu öğrenicilerin Türkçe konuşma esnasında bir kaygı duydukları belirtilmiştir.

"Gazi Üniversitesi TÖMER Öğrencilerinin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunların Çözümüne Yönelik Öneriler" adlı çalışmada, Arap kökenli olanlar ile Orta Doğu'dan gelen Türk soylu öğrenicilerin yazma ve okuma sorunlarının diğer ülkelerden gelen öğrenicilere göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir (Kara, 2010). Bu duruma sebep olarak ise Arap alfabesinde ünlülerin yazım sırasında kullanılmaması ve alfabe farklılığı gösterilmiştir.

5.4. Yabancı Öğrencilerin Türkçeye Yönelik Tutumlarına İlişkin Sonuç, Tartışma

Yapılan çalışmada öğrenicilerin Türkçeye karşı tutumlarına yönelik görüşleri dört farklı başlık altında toplanmıştır. Katılımcıların bir kısmı Türkçeye olan tutumlarının olumlu olduğu yönünde yorumlarda bulunmuşlardır. Öğrenicilerin büyük çoğunluğunun dili hem merak ettikleri hem de öğrenmeye gereksinimleri olmasından genel motivasyon durumlarının yüksek ve olumlu olduğu yönünde yorumlar yapılmıştır. Türk dizi ve şarkılarının da dünyanın birçok yerinde kabul görmesi ve de ilgiyle takip edilmesi durumları öğrenicilerin tutumlarını olumlu ölçüde etkilediği düşüncelerine yer verilmiştir. Katılımcıların diğer bir kısmı öğrenicilerin Türkçeye olan tutumlarının amaca göre

değişkenlik gösterdiği varsayımında bulunmuşlardır. Bu amaçlar arasında öğrenicilerin üniversite okuma, iş bulma, vatandaşlık alma, evlilik yapmış veya yapacak olmaları, ekonomik ve ticari ilişkiler kurmak istemeleri, resmi bir görevle Türkiye'ye gelmiş olmaları gibi etmenler Türklerle anlaşmayı mecbur kılmasından kaynaklı öğrenicilerin Türkçeye olan tutumlarını olumlu düzeyde etkilediği görüşlerine değinilmiştir. Bu sayılan amaçlar doğrultusunda herhangi bir amacı olmayan öğreniciden ise istenilen düzeyde bir tutum gözlemleyemedikleri düşüncesine de yer verilmiştir. Bir katılımcı öğrenicilerin Türkçeye olan tutumlarının çalışılan coğrafyaya göre değişkenlik gösterdiği düşüncesine yer vermiştir. Türkiye'ye komşu olan ülkelerde öğrenicilerin herhangi bir azimleri olmadığını, daha uzak mesafede çalıştığı ülkelerde ise öğrenicilerin büyük bir ilgisi olduğu gözlemlerine dayanarak bu düşüncesini desteklemiştir. Bir diğer katılımcı ise Türkçeye olan tutumun öğrenici ve de seviyeye göre değişkenlik gösterdiği düşüncesine yer vermiştir. Başlangıç seviyesinde bulunan bir öğrenicinin tutumuyla üst seviyelerde bulunan öğrenicinin tutumumun aynı olmadığını söylemiştir. Bu düşüncesini ise öğrenicinin dili öğrendikçe dile daha çok olumlu bakmaya başladığı, özgüveninin arttığı görüşüyle desteklemiştir.

Çalışma sonuçlarına benzer bir şekilde Yaşar Aslan, G. ve Batur, Z. (2021) tarafından yapılan çalışmada Bosna Hersekli öğrenicilerin Türkçe öğrenme tutumları incelenmiştir. Çalışma sonunda B2, B1 ve A2 seviyelerinde Türkçe öğrenenlerin tutumlarının yüksek olduğu yargısına varılmıştır. Bu öğrenicilerin öğrenme seviyeleri yükseldikçe, Türkçeye olan öğrenme tutumlarının da olumlu yönde artmakta olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 17-26 yaş aralığında bulunan öğrenicilerin Türkçeye olan ilgilerinin temelinde, YTB tarafından uluslararası öğrenicilere lisans ve yüksek lisans programlarının sağlanmasının yattığı belirtilmiştir.

Çalışmamıza paralel olan bir başka çalışmada Ankara Üniversitesinde İlahiyat Bölümünde hazırlık sınıfı okuyan 55 Kırgız soylu öğrenicinin Türkçeye yönelik tutum seviyeleri araştırılmış ve de Kırgız öğrenicilerin Türkçeye ve öğrenmeye yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu durumun cinsiyete göre anlamlı farklılık taşımadığı da belirtilmiştir (Karatay ve Kartallıoğlu 2012). Bu çalışmaya benzer Alyılmaz, Biçer ve Çoban (2015) tarafından yapılan bir diğer çalışmada, Kırgız öğrenicilerinin Türkiye'ye yönelik olumlu düzeyde görüşleri olduğu, Türk dilinin kolay öğrenilebilir olduğu ve Türklerin kendilerine karşı iyi ve sıcak davrandıkları yönünde düşünceleri de olduğu belirtilmiştir.

İbili, Z. (2015) tarafından yapılan çalışmada Selanik Aristoteles Üniversitesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenicilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumları araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarında öğrenicilerin içsel motivasyon seviyelerinin oldukça yüksek çıktığı görülmüştür. Öğrenicilerin Türkçe öğrenmekten keyif aldığı, Türk dilini sevdikleri, Türkçe konuşulan okullarda eğitim görmek istedikleri, Türk müzik ve dizilerini keyifle takip ettikleri, Türkçe yazılmış olan dergi ve kitapları okumak istediklerine yönelik birçok sonuca ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenicilerin Türk dilini yabancı bir dil olarak öğrenmelerinden dolayı mutlu oldukları belirtilmiştir.

Çalışmada öğrenicilerin Türkçe yönelik tutumlarının belirli amaçlar doğrultusunda değişkenlik gösterdiği durumlarına değinilmiştir. Bu düşünceye paralel bir çalışma da öğrenicilerin ekonomik, turistik, akrabalık bağı, akademik, siyasi, tarihi, dini ve evlilik gibi sebepler ile Türkçe öğrenme gereksinimi hissetmeleri tespit edilmiştir (Tok ve Yıgın, 2013).

Bir diğer çalışmada Kırgız öğrenicilerin, Türkiye'ye yönelik olumlu düşünceler içerisinde olduklarını, Türk dilini kolay bir şekilde öğrenebilecekleri dil olarak gördüklerini ve de Türk insanının kendilerine iyi ve sıcak yaklaştıkları yönünde düşünceler paylaştıkları tespit edilmiştir (Alyılmaz, Biçer ve Çoban, 2015).

5.5. Yabancı dil olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Materyallere İlişkin Sonuç, Tartışma

Çalışmada öğreticilerin materyal kullanımına yönelik görüşleri iki başlık altında toplanmıştır. Bir kısım katılımcı ders kitapları, sözlü kültür ögeleri, film ve oyunlardan yararlandıkları görüşlerini belirtmiştir. Katılımcıların diğer bir kısmı ise ders kitapları ve oyunların yanı sıra internet ve sosyal medyadan da yararlandıklarını belirtmişlerdir. Ders kitaplarının ders içinde konu anlatımında öğrenicinin işini kolaylaştırdığı, anlatılan konuyla bir bağ kurabildiği gibi etkenlerinin olduğu söylenmiştir. Ders aşamasında gerekli görülen yerlerde konuya uygun olarak video, şarkı, gazete materyalleri gibi ek materyallerin kullanımının öğretimi pekiştirdiği düşüncesine değinilmiştir. Ders aşamasında filmlerden yararlanan öğreticiler, bunun öğrenici yönünden keyifli olduğunu, dinleme düzeylerini olumlu anlamda etkilediğini ve bir ilerleme kaydetmelerini sağladığı yönünde görüşlere yer

verilmiştir. Farklı bir yöntem olarak bir öğretici drama yönteminden faydalandığını da söylemiştir. Drama yönteminde öğreticinin duygu ve davranışları canlandırmasının öğrenici açısından çok yararlı olduğu görüşüne yer vermiştir. Öğreticilerin büyük çoğunluğu internet kullanımından oldukça faydalandıklarını belirtmiştir. Youtube videoları, çeşitli internet uygulamaları, özelliklede "3 dakikada Türkçe" kanalından eğitim sürecinde faydalandıklarını belirtmişlerdir.

Bir katılımcı kullanılan ders kitaplarına yönelik farklı bir görüş bildirmiştir. Yazılmış kitapların Türk soylu öğrenicilere daha çok hitap ettiği yönünde bir görüş bildirmiştir. Öğrenicilerin de bu düzeydeki kitapları anlayabilmede zorlandıklarını ifade etmiştir. Bu sebepten dolayı da öğrenici seviyesine uygun düzeyde materyal bulmakta zorlandığını ifade etmiştir. Bir başka katılımcı ise genel kitaplardaki gördükleri eksiklikler doğrultusunda kurumlarınca bir kaynak çıkarmaya çalıştıklarını belirtmiştir. Kitaplarda yaş düzeyi, anadili, ülke farklılıkları gibi farklar olmasından dolayı kullanımında sorun yaşadıklarını belirtmiştir.

Araştırma sonuçlarından birine benzer bir şekilde Biçer ve Kılıç(2017) tarafından yapılan çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının öğrenici seviyesine uymadığını, öğrenicinin ihtiyaç ve ilgisine uygun düzeyde olmadığı sonucuna varılmıştır.

Öğretim elemanlarının Türkçenin yabancılara öğretiminde kullanılan materyallere yönelik görüşleri hakkında yapılan bir çalışmada, öğretim elemanlarının öğretim sürecinde; bilgisayar, kitap, cep telefonu, yiyecek, kukla, tablet, maket, resim ve gerçek nesneler gibi birçok materyali kullandığı tespit edilmiştir. Kullanılan materyaller içinde ise kitap, bilgisayar, kalem- silgi ve defter gibi materyallerin ön planda olduğu belirtilmiştir. Ayrıca geleneksel tarzlardaki sınıflarda öğreticilerin tahta, silgi, kalem gibi malzemeleri kullanıyor olmalarının sebebi olarak da sürekli bir bilgi aktarımı olmasıyla ilişkilendirilmiştir (Şengül, K. 2015).

Başkan (2006) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrenicilerin konuşamama sorunlarının önüne geçilmesi için diyaloglarla birlikte rol yapma ve drama yönteminden faydalanılması gerektiğini belirtmiştir. Belirli sahne oyunlarıyla diyalog yaptırmanın öğrenicilerin dikkat ve ilgilerini çekeceğini söylemiştir. Ayrıca pratik yapmak isteyenlerin, konuşma esnasında kullanacakları sözleri, deyim ve cümleleri, öğrenicilerin dilinin ucunda bulundurabilmelerinin drama yönteminde gerekli olduğunu ifade etmiştir. Yabancı Dil

Öğretim Teknikleri kitabında drama yönteminin çok faydalı ve kullanışlı olduğunu söyleyen Demirel (2010), bu teknik ile öğrenicilerin başkalarıyla iletişim kurma ve problem çözme yeteneklerinin gelişebileceğini ifade etmiştir.

Oyunlarla Dil Öğretimi kitabında dil yeterliliklerinin gelişiminde oyunların ehemmiyetini vurgulayan İzgören (1999), sınıf içerisinde oynanan çeşitli oyunların aslında fark edilmeden bir öğrenme şeklinde gerçekleştiğini açıklamıştır. Oyunların, öğrenicinin ilgisini konuya çekme ve de deneyim kazanmalarını sağlama gibi önemli işlevlerinin olduğunu da belirtmiştir.

Gülseven, Ü. (2014) Türkçenin yabancılara öğretiminde filmlerin kullanım ve önemi çalışmasında, kullanılan ders kitaplarının içinde yer alan videoları yada öğretmenlerin kendilerinin seçerek hazırlayacağı kısa bir dizi, film, reklam, klip parçalarının öğreniciye izletilerek yapılacak uygulamalar ile kitap üzerinde öğretilenlerin pekişeceği belirtilmiştir.

Kaya, (2005), konuların itina ile seçilmesi durumunda kısa filmlerin, öğrenicilerin kişisel ve dil gelişimlerinde katkı sağlayabileceğini ifade etmiştir. Hareketli görüntülerin ve sesin birleşim içerisinde aynı zamanda sunumunun öğretimde iyi bir fırsatı sağlayacağını belirterek; başka herhangi bir aracın gerçekleri bu denli gerçeğe yakın ve kapsamlı bir şekilde yansıtamayacağını söylemiştir.

5.6. Öğrencilerin Türk Dili ve Kültürüne Karşı İlgilerine İlişkin Sonuç, Tartışma

Çalışmada öğrenicilerin Türk dili ve kültürüne ilgi düzeylerinin değerlendirilmesinde öğreticilerin büyük bir çoğunluğu ilgi boyutlarının yüksek olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Birçok farklı amaç doğrultusunda Türkçe öğrenen öğrenicilerin ilgilerinin de farklı olduğu yönünde görüşler bildirilmiştir. Bu öğrenicilerin Türklerle zaman geçirmeleriyle birlikte ilgi düzeylerinin oldukça arttığı gözlenmiştir. Özellikle de Türk dizilerinin bu merak ve ilgiyi arttırdığı yönünde yorumlarda bulunulmuştur. Bir katılımcı yurt dışı görevinde bulunduğu zamanlarda ilgi düzeyinin ne kadar çok ve olumlu olduğunu gördüğü zaman oluşan şaşkınlığını paylaşmıştır. Çeşitli ülkelerde bulunan öğrenicilerin evlerinde Türk dizilerinin izlendiğini, birçok kafe ve

restoranda Türkçe şarkılar dinlenildiğini, yolda karşılaştığı herhangi biriyle Türkçe konuşabildiğini ve kendisinin Türk olduğunu öğrendiklerinde mutlu oldukları yönünde durumlarla karşılaştığını açıklamıştır. Bilhassa Arap ülkelerinden gelen öğrenicilerin Türk kültürünü kendi kültürleriyle benzettiklerini, Türklerde olan bir durumun kendi kültürlerinde de yer almasının öğrenicileri daha çok meraka sürüklediği görüşlerine yer verilmiştir. Türkiye'de okumaya, kız çocuklarına, kadına verilen değere, Türklerin evlilik anlayışları gibi faktörlere öğrenici tarafından çok saygı duyulduğunu ve bunun değerli görüldüğü gibi yorumlara yer verilmiştir. Bazı kelimelerin ortak olması gibi durumlarında öğrenicinin ilgi düzeyini arttırdığı gibi görüşlere de yer verilmiştir. Bir öğretici ise Türk dili ve kültürüne olan ilgi düzeyinin belirli bir zaman doğrultusunda değiştiği düşüncesini paylaşmıştır. Öğrenicilerin uyum düzeyinde sınırlı düzeyde dil yeterliliği olmasının onun dile karşı önyargıyla yaklaşması durumunu oluşturduğunu söylemiştir. Yalnız bu durumun süreç ilerledikçe, dil becerisi geliştikçe, kendi kültürü ve Türk kültürü arasında ortak noktaları keşfettikçe değiştiği, ilgi düzeyinin arttığı yönünde gözlemlerinde bulunulmuştur.

Sırbistan' da bulunan Türk merkezinde yapılan bir çalışmada kültür tanıtımı üzerine bir çalışma yapılmıştır. Burada bulunan öğrenicilerin Türkçe öğrenme sebeplerinin Türkiye'ye olan merakları olduğu tespit edilmiştir. Türkçe öğrenmeye başlamalarıyla beraber Türk kültürüne de merakları olduğu saptanmıştır. Öğreniciler kültür ve dil arasında bağ olduğunu belirtmişlerdir (Yayla, 2018).

Kıroğlu, Kesten ve Elma (2010) tarafından yapılan çalışmada, öğrenicilerin Türk kültürüyle kendi kültürlerini benzer görmelerinden bir dışlanma ve önyargı yaşamadıkları belirlenmiştir. Bu durumun da öğrenicilerin Türk kültürüyle kendi kültürleri arasında ilişki kurabilmelerinin toplum da kabul görmelerine yardımcı olacağı düşüncesi belirtilmiştir.

Gün (2015) yaptığı çalışmada, sınıf içerisinde Türk kültürüne dair ögelerin kullanılması ve tanıtılmasıyla birlikte Suriyeli öğrenicilerin Türkçeye olan motivasyonlarının arttığı gözletilmiştir.

Çalışmada özellikle Türk dizilerinin öğrenici tarafından bilindiğine ve rağbet gördüğüne değinilmiştir. Bu doğrultuda İşcan (2011): Sağlam bir kurgu, zengin ögeler, kültürel ve toplumsal faktörleri içeren Türk filmlerinin birçok yönden Türk toplumuna ve kültürüne yönelik ögeleri yansıttığını ifade etmiştir. Türkçe filmlerin, düzgün bir dil çevresinde zengin ve çeşitli kültürel çağrışımlar yaptığını belirtmiştir.

Koparan, B. (2019) yapmış olduğu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültür ögelerinin aktarımına yönelik ilişkileri incelenmiştir. Öğrenicilerin Türkiye'ye gelmeden Türk kültür ögeleri hakkında özellikle tarihi yapı ve Türk yemekleri hakkında bir şeyler duymuş oldukları tespit edilmiştir. Türk kültürüyle kendi kültürleri arasında ortak ögeler olduğunu ve bu benzerliklerin öğrenicilerin dikkatini çektiği belirtilmiştir. Öğrenicilerin Türkiye'ye gelmelerinden sonra bu düşüncelerinin pekiştiği, Türk insanın yardımseverliği ve sohbetini sevdiklerini söylemeleri belirtilmiştir. Bunun sonucunda öğrenicilerin özellikle sosyal medya aracılığıyla, Türk dizi ve şarkılarıyla birlikte Türk kültürüne aşina olmaları ve ilgilerinin arttığı gözlemlenmiştir.

5.7. Yabancıların Türkçeyi Anadili Türkçe Olan Bir Öğretmenden Öğrenmesine İlişkin Sonuç, Tartışma

Çalışmada Türkçenin anadili Türkçe olan kişi tarafından öğrenilmesi durumunu öğreticiler bir avantaj olarak değerlendirmiştir. Hedef dili anadili kullanıcısından öğrenmenin, öğrenici açısından bir kazanç olduğu düşünülmektedir. Dilin yaşayan bir organizma olduğuna dikkat çekilmiştir. Bu sebeple geçmiş bir dönemde dili öğrenmiş, ana dili yabancı bir dil olan öğreticiden dili öğrenmeye çalışmanın zarar vermeyeceği, fakat bilgilerinin güncel olmayacağından dolayı da beklenen verimin alınamayacağı ve bunun fayda sağlama da yetersiz olacağı düşüncelerine yer verilmiştir. Bazı katılımcılar özelliklede öğreticinin diksiyonunun düzgün olması gerektiğini, öğrenicinin bu sayede doğru telaffuzu öğrenmesinin daha kolay olacağını söylemiştir. Katılımcılardan biri öğrenicilerin Türkiye'deki etnik köken farklılıklarını bildiğini ve bundan dolayı öğretmenlerinin Türk kökenli olmasına hassasiyet gösterdikleri yorumunda bulunmuştur. Bir diğer katılımcı çalıştığı bir kurumda öğrenicilerin kendi ana dillerini konuşan öğreticilerle birlikte derse girdiklerini bildirmiştir. İlk başlarda bunun öğrenici yönünden olumlu olduğu düşüncesini belirtse de, bir süre sonra doğru öğretimin gerçekleşmediğinin farkına varmıştır. Öğrenicilerin Türk dilini öğrenmeye çalışırken kendi ana dillerine de maruz kalıyor olmalarının öğrenimi gerçekleştiremediği yorumunda bulunmuştur. Bu durumu da ülkemizde ana dili Türkçe olan kişiden İngilizce öğrenilmesi durumuna benzetmiştir. Öğrenicinin öğrenilmek istenilen hedef dile daha çok maruz bırakılması yorumlarında bulunulmuştur. Fakat bazı katılımcılar bu görüşün tam tersi yönünde yorumlarda

bulunmuştur. Her ne kadar Türkçenin ana dili kullanıcısından öğrenimi durumunu avantaj olarak görseler de öğrenicilerin kendi ana dillerini kullanan öğreticilere de yer verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu durumun A1 seviyesi gibi başlangıç seviyelerinde, öğrenme güçlüğü yaşayan, başarı düzeyi düşük öğrenicilerde bir fayda sağlayacağı görüşünü bildirmişlerdir. Haftada birkaç kez de olsa öğrenicinin kendi anadilini kullanan bir öğreticiye yer ayırabilmenin öğrenicileri eğitim sürecine katabilmede olumlu bir durum olacağı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Literatür araştırması yapıldığında Türkçenin ana dili Türkçe olan bir öğretici tarafından öğrenilmesiyle ilgili herhangi bir çalışmaya denk gelinmemiştir. Alınyazında öğrenici boyutuna yönelik birden çok çalışmanın yapılmış olduğu, diğer mühim unsur olan öğreticilerle ilgili çalışmaların çok sınırlı düzeyde olduğu görülmektedir.

Ana dil kullanıcısı tarafından yapılan Türkçe öğretimlerinin önemine yönelik birkaç düşünce göze çarpmıştır.

Adams (2001), öğretmenlik mesleğinin stresli mesleklerden biri olduğunu, bu durumun dikkate alınıldığında ana dili kullanıcısı veya ana dili kullanıcısı olmayan kişilerin yeterlikleri, kendilerine özgü nitelikleri hakkında bilgi sahibi olabilmenin Türkçenin yabancılara öğretiminde oldukça önemli olduğu düşüncesini paylaşmıştır.

Bilhassa da ana dili kullanıcısı olmayan öğreticiler için bu durum belirleyici bir unsur olarak değerlendirilmiştir. Zira geleneksel dilbilimi kuramına göre, ana dili kullanıcılarının dil verilerini iletmede tek ve en güvenilir referans olduğu düşüncesi belirtilmektedir (Chomsky, 1965). Bundan dolayı da ana dili kullanıcısı olmayan kişinin Türkçeyi öğretirken hedef dile olan tutumu, inancı, istekliliği, algısı gibi durumlar aynı şekilde öğreniciye de yansıyacaktır ve de öğreticinin algısı bir manada öğrenicinin algısına dönüşebilecektir.

Ana dili kullanıcısı olmayan öğreticilerin kendilerine özgü inanç ve algıları üzerinde öğrettiği dildeki eksiklerin sebep olduğu özgüven eksikliğiyle ve öğrenicilerin peşin hükümlü tutumlarının olumsuz etkilere sahip olduğu düşüncesi belirtilmiştir (Samimy ve Brutt- Griffler, 1999).

Alan yazın taramasında Bosna Hersek'te, ana dili kullanıcısı olmayan öğretmenlerin Türkçenin yabancılara öğretimi üzerine görüşlerini konu alan Balcı ve Melanlıoğlu (2016) tarafından yapılmış olan bir çalışmaya denk gelinmiştir. Çalışmada Türkiye ve Bosna Hersek

arasında Osmanlı zamanlarından günümüze kadar uzanan etkileşimlerin olduğu belirtilmiştir. Bu etkileşim durumlarının Bosna ülkesinde yaşayanların Türk diline olan ilgisini arttırdığı ve Türkçenin öğrenimine yönelik taleplerin oluştuğu tespit edilmiştir. Bu sebeplerden Bosna Hersek'te, Türkçenin okullarda zorunlu bir ders olarak verildiği belirtilmiştir. Türkiye'nin Bosna Hersek'e az sayıda öğretmen göndermesinden kaynaklı, Türkçe eğitiminin Boşnak öğretmenlerce verildiği belirtilmiştir. Bu öğretmenlerin Türkçeyi üniversitede öğrendiklerini, öğrenimden sonra ise mesleğe başladıklarını söylemişlerdir. Öğretmenlerin üniversitede almış oldukları eğitimin, dilbilgisi konularına hâkim olmalarını sağladığı tespit edilmiştir. Bu sebeple derslerde dilbilgisi konularına daha çok yer vermelerinden dolayı konuşma düzeylerinin oldukça düşük olduğu belirtilmiştir. Bazı durumlarda öğretmenin öğretilmek istenilen hedef dilden uzaklaştığı ve kullanılan ana dili üzerinde yoğunlaştığı durumlar olduğu ifade edilmiştir. Yaşanılan bu durumlar sonucunda öğretmenler, Türkçeye hâkim olmayan, Türkçe konuşmada zorlanan kişilerin Türk dilini öğretmesinin doğru olmadığı görüşlerini belirtmişlerdir.

5.8. Yabancı dil olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Kitapların Türk Kültürünü Yansıtabilmesine İlişkin Sonuç, Tartışma

Yapılan çalışmada Türkçenin yabancılara öğretimi sürecinde kullanılan kitapların Türk kültürünü yansıtma durumlarına katılımcıların yarısı kullanılan bu kaynakların güncel olmadığına yönelik görüşler bildirmişlerdir. Türkiye'nin durağan bir ülke olmadığı, canlı yapısından dolayı kültürel dalgalanmalar yaşadığı görüşü belirtilmiştir. Eski yıllarda benimsenmiş olan, gündelik hayatta yeri olan motiflerin bile zaman geçtikçe değerini yitirdiği, günümüz koşullarında güncelliğinin kalmadığı yönünde yorumlarda bulunulmuştur. Buna örnek olarak da cirit oyunu, Hacivat ve Karagöz, Keloğlan tiplemeleri gösterilmiştir. Bunların kültürümüzde yeri olduğu lakin öğrenici tarafından gerçek hayatta da görülmek istendiği söylenmiştir. Bu durumlardan kaynaklı da Türk kültürünün tanıtımının yapılmasında birçok tartışma, görüş olduğu düşüncesi vurgulanmıştır. Tüm bunların ışığında yapılması gerekenin, Türkiye'nin bir kültürler mozaiği olduğunun farkına varma, kültürümüzü, dilimizi, dinimizi dayatarak değil de tanıtma ve sempati uyandırma amacıyla kitapların hazırlanılması ve de güncellenmesi gerekliliği savunulmuştur. Bu düşüncelerin aksine bazı katılımcılar kitaplardaki kültür tanıtımını yeterli düzeyde

bulduklarını bildirmişlerdir. Kitaplarda yer alan metinler içerisinde atasözlerine, deyimlere, halk ozanlarına, türküler ve sözlerine yer verildiğini bunların da Türk kültürünü yansıtmada önemli rol oynadığını ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar ise kitaplardaki Türk kültürünü yansıtma durumunu yalnızca yeterli değil olarak yorumlamıştır. Bu katılımcılar kültür etkileşimin tek taraflı olmadığını, karşılıklı olması gerektiği düşüncesini belirtmişlerdir. Burada da öğreticiye görev düştüğünü belirterek, kültürün doğru tanıtılmasının sağlanması ve de karşı taraftan da onların kültürlerine özgü durumların öğrenilmesiyle ortaya bir kültür çeşitliliği çıkacağı düşüncesine yer vermişlerdir. Yalnız bir katılımcı kitapların Türk kültürünü yansıtma durumunu farklı bir çerçeveden ele alarak amacın Türkçe mi öğretme yoksa Türk kültür tanıtımı mı yapma olduğunu sorgulamıştır. Buna dayanarak da kitaplarda dil ve kültür tanıtımı arasında bir denge bulunmadığı yorumunu yapmıştır.

Yapılan çalışmaya paralel sonuçlar gösteren bir çalışmada Açıkgöz (2018), ders kitaplarında kültür aktarımı çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan bazı belirli kaynakları incelemiştir. Çalışma sonucunda örneklem olarak incelediği kitapların kültür tanıtımında yeterli düzeyde sayılabileceğini fakat bir takım eksiklikler olduğunu da belirtmiştir. İncelemiş olduğu kaynaklarda, kültür ögelerinin dengeli bir düzeyde dağıtılmadığını, farklı kültürler ve hedef kültüre yer ayrılmasına rağmen kaynak ve hedef kültürün karşılaştırma durumlarına yeteri düzeyde yer verilmediği sonucuna ulaşmıştır.

Karababa ve Üstünsoy Taşkın (2012) tarafından yapılan bir çalışmada, öğreticilerin görüşleri doğrultusunda Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe ders kitaplarında Türk kültür ve edebiyatına dair içerik ve metinlere yeteri düzeyde yer verilmediği tespit edilmiştir.

Benzer bir diğer çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan kitaplar incelenmiş, kitaplarda yer alan Türk kültürü ögelerinin kültürlerarası öğrenimi desteklemede zayıf kaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Ökten ve Kavanoz, 2014).

Kutlu (2015) tarafından yapılan bir çalışmada, Gazi Üniversitesi TÖMER bölümünün B1-B2 seviyesinde bulunan kitaplar incelenmiştir. İnceleme sonucunda kitaplarda kültür ögelerine yer ayrılmasına karşın bazı eksik noktaları da belirleyerek, güncelleme yoluyla kitaplardaki bu eksikliklerin kapatılması yönünde öneriler de bulunulmuştur.

Okur ve Keskin (2013) tarafından yapılan çalışmada," İstanbul Yabancılar için Türkçe Ders Kitapları" incelenmiştir. Türkçe öğretimine başlanılan ilk seviyelerde kullanılan kitapların kültür yönünden yetersiz kaldığı, orta seviyelerde kullanılan kitaplarda ise kültür ögelerine daha çok yer verildiği tespiti yapılmıştır. Buna rağmen kültür ögelerinden daha fazla yararlanılması gereği düşünceleri belirtilmiştir.

Koparan, B.(2019) yapmış olduğu çalışmada, kitapların Türk kültürünü tanıtımı konusunda, AOÇ metni doğrultusunda belirlenen ölçüte göre kitaplarda kültür tanıtımına yer verildiği fakat kültür ögelerinin içerik yönünden eksik olduğu ve hangi koşula göre belirlendiği konusunda eksiklikler olduğu yargısına ulaşılmıştır.

Bu çalışma sonuçlarından farklı olarak Yılmaz (2012)'ın yapmış olduğu çalışmada, yabancılar için hazırlanan Yeni Hitit Serisi kitaplarının kültür ögelerini tanıtma yönünden oldukça yeterli ve başarılı olduğu düşüncesi paylaşılmıştır.

5.9. Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgulara göre yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan öğreticilerin kendilerini yeterli hissetme durumlarına bakıldığında birçoğunun aynı düşünceyi paylaştığı görülmektedir. Öğreticiler doğrudan yeterli olduklarını belirtmemelerine rağmen, verdikleri cevaplardan, mesleki kıdemlerinden ve almış oldukları eğitimlerden yeterli oldukları görülmektedir. Kişinin kendisini yeterli olarak ifade etmesinin doğru bir durum olmadığı, hatta bu ifadenin kişinin gelişimini olumsuz yönde etkilediği yönünde yorumlarda bulunulmuştur. Önemli olanın sürekli bir gelişim içerisinde olma, yeni çıkan eğitim-öğretim metotlarını takip etme ve gelişime açık bir kişi olma olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşın kendilerini yeterli olarak nitelendiren öğreticilerde olmuştur. Onlar da bilgilerinin güncel olması için çalıştıklarını, gelişmeleri takip ettiklerini ve fedakâr olduklarını ifade etmişlerdir. Ama gelinen ortak sonuçta neredeyse hepsi öğretmenlik mesleğinde bir durağanlık olmaması gerekliliğini, öğrenmenin hayat boyu devam ettiğini, gelişimleri takip edebilmenin yeterlilik düzeyinden ne kadar önemli olduğunu birbirinden farklı yorumlarla desteklemişlerdir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan alfabe sorunlarının, telaffuz, ünlü harf ve alfabe farklılığından kaynaklanan sorunlar olduğu üzerinde durulmuştur. Farklı

ülkelerden gelen öğrenicilerin farklı alfabelere sahip olması, Latin alfabesiyle hiç tanışmamış olan öğrenicilerin olması telaffuz sorununun yaşanmasında ana etkenler olarak gösterilmiştir. Alfabe farklılığından kaynaklanan sorunların, Türk alfabesinde bulunan ünlü harflerin diğer alfabelerde farklılık göstermesi, bazı harflerin diğer alfabelerde bulunmamasından kaynaklı olduğu söylenmiştir. Öğrenicilerin alfabelerinde bulunan ama Türk alfabesinde olmayan seslerin de öğrenici tarafından telaffuz esnasında kullanılmasının alfabe öğretiminde zorluk yarattığı düşüncesi paylaşılmıştır. Ünlü harflerin öğretiminden kaynaklanan sorunların ise daha çok "-ı, -i, -u, -ü, -o, -ö" harflerinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Öğrenicilerin birçoğunun harfleri yeni görmesinden öğrenimlerinin de zor olduğu belirtilmiştir.

Dört temel becerinin kazandırılmasında öğreticilerin tamamı yazma becerisinde zorlandıklarını bildirmişlerdir. Öğrenicilerin çoğunun yazma becerisinde sorun yaşamalarının sebepleri olarak; kendi ana dillerinde yeteri düzeyde eğitim almış olmamaları, yazım esnasında kelimelerin hatırlanmaması ve eklerin yanlış yazılması, yazma becerisinden hoşlanılmaması gösterilmiştir. Öğreticilerin bir kısmı yazma becerisine ek olarak konuşma ve okuma becerilerinde de sıkıntılar yaşandığını belirtmiştir. Öğrenicilerin çekingen tavrı, arkadaşlarıyla iletişime girmemesi, iletişime girdiği kişilerle kendi ana dillerini konuşması gibi sebepler konuşma becerisinin gelişimini olumsuz etkilediği yargısına varılmıştır. Öğrenicilerin ülkelerinde almış oldukları eğitimin yeterli olmaması, bazı harflerin tek başına ve cümle içerisinde okunuşunun farklı olması durumunun öğrenici tarafından algılanamaması gibi sebepler ise okuma becerisi kazanımını olumsuz etkilediği yorumları yapılmıştır.

Öğrenicilerin Türkçeye yönelik tutumlarının olumlu olduğu, amaca göre değiştiği, bulunulan coğrafyaya göre değiştiği, öğrenici ve seviyeye göre değiştiği yönünde yorumlar ön plana çıkmıştır. Öğrenicilerin Türk dilini merak etmeleri, öğrenmeye gereksinim duymaları, Türk dizi ve şarkılarını ilgiyle takip etmelerinden kaynaklı Türkçeye karşı olumlu tutum gösterdikleri belirtilmiştir. Türkçeye olan tutumun amaca göre değiştiğini belirtenler bu amaçların; iş bulma, üniversitede okuma, vatandaşlık alma, ticari ilişkiler kurma, evlilik yapmış veya yapacak olma gibi nedenlerden dolayı değişkenlik gösterdiğini belirtmişlerdir. Türkçeye yönelik tutumun öğrenici ve seviyeye göre değiştiğini belirtenler; öğrenicinin ilk seviyelerde acemi olması, pek fazla bilgisinin olmamasından kaynaklı Türkçeye karşı tutumlarının düşük olduğu, Türkçeye aşina olmaları ve seviyelerinin yükselmesiyle birlikte

de tutumlarının olumlu yönde arttığını gözlemlemişlerdir. Çalışılan coğrafyaya göre tutumun değiştiğini ifade edenler; Türkiye'ye komşu ülkelerdeki öğrenicilerin tutum seviyelerinin düşük olduğunu, daha uzak mesafede bulunan ülkelerdeki öğrencilerin ise tutumlarının ve ilgi düzeylerinin yüksek olduğu tespitini yapmışlardır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan materyaller hakkında öğreticiler; ders kitaplarını, sözlü kültür ögelerini, filmleri, oyunları, internet ve sosyal medyayı, oyunları kullandıklarını açıklamışlardır. Ders kitabı kullanımının; öğrenicinin işini kolaylaştırdığı, anlatılan konularla bir bağ kurabildiği yönünde yorumlarda bulunmuşlardır. Konuya uygun şekilde gerekli görülen yerlerde, şarkı, gazete, oyun, video gibi materyallerden de yararlanıldığını belirtmişlerdir. Öğreticiler özellikle internet ve sosyal medyadan oldukça yararlandıklarını ifade etmişler ve bazı eğitim kanallarından sıkça yararlandıklarını söylemişlerdir. Öğretimde kullanılan ders kitaplarının öğrenici yönünden zor olduğunu belirten öğretici, öğrenicilerin seviyelerine uygun düzeyde materyal bulamadığını ifade etmiştir. Bu düşünceyi paylaşan başka bir öğretici ise ders kitaplarında bulunan bu eksikliklerin tespit edilerek, çalıştığı kurum tarafından bir ders materyali hazırladıklarını açıklamıştır. Bahsedilen zor durumlar ve eksikliklerin; kitaplarda ülke farklılığının olmaması, öğrenicinin yaş düzeyi ve ana dili gibi etmenlerin göz ardı edilmesinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir.

Öğreticiler, Türk dili ve kültürüne karşı öğrenicilerin ilgi düzeylerinin oldukça yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Yurt içinde çalışan öğreticiler, öğrenicilerin Türklerle vakit geçirmelerinin onları ilgi düzeyini olumlu yönde etkilediği tespitini yapmışlardır. Yurt dışında daha önce çalışmış olan öğreticiler, özellikle Türk dizi ve şarkılarının çokça takip edildiğine değinerek ilgi düzeyinin beklenmedik derecede yüksek olduğu tespitini yapmışlardır. Öğrenicilerin bir kısmının Türk kültürüyle kendi kültürleri arasında bir bağ kurarak benzerlik yakalamaları ilgi düzeylerini arttırdığı yönünde yorumlanmıştır. Türk dili ve kültürüne olan ilginin süreçle de ilgili olduğuna değinen öğreticiler, öğrenicinin dil yeteneğinin gelişmesi, hedef kültür ve kendi kültürü arasında ortak paylar bulmasıyla beraber ilgisinde olumlu yönde bir gelişme olduğu durumuna da dikkat çekmişlerdir.

Türkçenin ana dili kullanıcısı kişiden öğrenilmesi durumunu öğreticiler, bir avantaj olarak değerlendirmişlerdir. Öğreticinin, öğretilen hedef dilin içinde yaşaması, her anlamıyla dile hâkim olmasının öğrenici yönünden bir kazanç olacağı düşüncesi belirtilmiştir. Öğreniciyi Türkçeye maruz bırakma, ders esnasında Türkçe dışında başka bir

dil kullanmamayla birlikte öğretimin daha doğru ve etkili olacağı düşünceleri belirtilmiştir. Bu düşüncenin aksine ana dili kullanıcısının yanında öğrenicinin kendi ana dilini kullanan bir öğreticiye de öğretim sürecinde yer verilmesinin, öğrenici yönünden fayda sağlayabileceği yorumları da yapılmıştır. Bunun öğrenme güçlüğü yaşayan, başarı seviyeleri düşük öğrenicilerde olumlu bir etki yaratabileceği düşünülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan kitapların içerik olarak güncel olmadığı yargısına ulaşılmıştır. Eski zamanlarda benimsenmiş fakat şu an gündelik hayatta karşılığı olmayan ögelerin kitap içeriğinde yer almasının eğitim açısından uygun olmadığı açıklanmıştır. Türkiye'nin kültürel çeşitliliği, geçirdiği değişimler göz önüne alınarak kitapların güncellenmesi yargısı bildirilmiştir. Kültür tanıtımının karşılıklı olduğunu ifade eden öğreticiler, bu konuda görevin kendilerine düştüğünü belirterek, hem hedef dilin kültürüne hem öğrenicinin kültürüne yer verebilmenin önemi üzerinde durmuşlardır.

Bu düşüncelerin aksine bazı katılımcılar kitaplardaki kültür tanıtımını yeterli düzeyde bulduklarını bildirmişlerdir. Kitaplarda yer alan metinler içerisinde atasözlerine, deyimlere, halk ozanlarına, türküler ve sözlerine yer verildiğini bunların da Türk kültürünü yansıtmada önemli rol oynadığını ifade etmişlerdir.

Bazı katılımcılar ise kitaplardaki Türk kültürünü yansıtma durumunu yalnızca yeterli değil olarak yorumlamıştır. Bu katılımcılar kültür etkileşimin tek taraflı olmadığını, karşılıklı olması gerektiği düşüncesini belirtmişlerdir. Burada da öğreticiye görev düştüğünü belirterek, kültürün doğru tanıtılmasının sağlanması ve de karşı taraftan da onların kültürlerine özgü durumların öğrenilmesiyle ortaya bir kültür çeşitliliği çıkacağı düşüncesine yer vermişlerdir.

Yalnız bir katılımcı kitapların Türk kültürünü yansıtma durumunu farklı bir çerçeveden ele alarak amacın Türkçe mi öğretme yoksa Türk kültür tanıtımı mı yapma olduğunu sorgulamıştır. Buna dayanarak da kitaplarda dil ve kültür tanıtımı arasında bir denge bulunmadığı yorumunu yapmıştır.

Elde edilen sonuçlar ışığında bulunulabilecek öneriler ise aşağıdaki gibi ifade edilebilir:

1. Yurt içinde gerçekleşen öğretimlerde, öğrenicilerin geldikleri ülkelerin, kullandıkları ana dil ve alfabelerin, uluslarının ne olduğunun bilinmesiyle birlikte sınıf düzenleri buna göre oluşturulmalı ve öğretim süreci de bu bilgiler ışığında tasarlanmalıdır.
2. Öğretim sürecinde telaffuz çalışmalarına daha sık yer verilmeli, bu çalışmalar öğrenicilerin Türkçeyi etkin biçimde duyabileceği, özenle seçilmiş olan film ve video gibi materyallerle desteklenmelidir.
3. Alfabe öğretiminde, ünlü harflerin öğrenimi öğreniciyi fazla zorladığı için en çok bu harflerin seslendirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
4. Yazma becerisi en çok zorlanılan kazanımdır. Bu zorlukların neden kaynaklandığı, çözümünün nasıl olacağına yönelik daha fazla çalışma yapılmalıdır.
5. Derslerde dikte çalışmalarına yer verilerek öğrenicinin hem yazma becerisinin gelişmesine hem de doğru telaffuzu duyup öğrenmesine katkı sağlanmalıdır.
6. Yazma becerisi kadar konuşma becerisine de çokça yer verilmelidir. Sınıf içinde Türkçe dışında dil kullanımının yapılmamasına özen gösterilmelidir. Öğrenicilerin dikkatini çekebilecek konulara yer verilerek konuşmaya teşvik edilmelidirler. Sınıf dışında öğrenicilerle etkinlikler düzenlenip onlarla vakit geçirilerek konuşma becerisinin gelişimi sağlanabilir.
7. Eğitim sürecinde kullanılan ders kitaplarının güncellenmesinin yapılması, öğretime katkı sağlayacak birçok ders aracının geliştirilmesi, kitaplar dışında kullanılabilecek ders materyallerinin genişletilmesine önem verilmelidir.
8. Öğreticilere öğretim sürecinde belirli bir yol gösterebilmesi açısından, öğrenicilerin Türkçeye olan tutumlarının belirlenmesi mühimdir. Bu tutumların belirlenebilmesi için öğrenicilerin uluslarının, hangi coğrafyalardan geldiğinin bilinmesi gereklidir. Türk dilini kullanan ülkelerde Türkçeye yönelik tutumun etmenleri ile Türk dilini kullanmayan ülkelerdeki Türkçeye yönelik tutumun etmenleri çeşitli farklılıklar göstereceğinden bu konuda çeşitli araştırmalar yapılmalıdır.
9. Öğrenicilerin Türk kültürünü tanıyabilmesi için yalnızca sınıf içerisinde anlatılan, gösterilen ögeler yeterli olmayabilir. Sınıf dışı etkinlikler de düzenleyerek belirli tarihi mekânlar gezilebilir. Türklerle iletişim kurmasının sağlanmasıyla daha çok bilgi sahibi olması sağlanabilir.
10. Kitaplarda geçen kültür ögelerinin, günümüzde kullanılmayan veya tanınmayan, geçmişte kalmış ögeler olmamasına dikkat edilmeli ve kitaplar bu ölçütler dikkate alınarak hazırlanmalıdır. Kültür ögelerinin öğrenici tarafından daha kolay

anlaşılabilmesi için bilgilerin güncel olmasına, gerçek hayatta karşılığını görebilecek gerçeklikte olmasına dikkat edilmeli ve kaynaklar bu doğrultuda hazırlanmalıdır.

11. Öğreticilerin beceri, mesleki bilgi ve davranışları yeterliliklerini anlatan bir kanıdır. Öğreticilerin meslek hayatlarında sürekli gelişimlerinin sağlanabilmesi için birçok farklı yöntem kullanılabilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğreticiler için onların tecrübelerine ve gereksinimlerine uygun olabilecek eğitimler, öğreticilerin birbirleriyle iletişim kurarak tecrübelerini aktarabilecekleri ortamlar hazırlanmalıdır. Bu yöntemler öğreticilerin şahsi ve mesleki olarak gelişimlerine destek verebilir.

KAYNAKÇA

Açık, F. (2008). "Türkiye'de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri", Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Uluslararası Türkçe Eğitimi Ve Öğretimi Sempozyumu.

Açıkgöz, E. S. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı: Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı: (A1-A2 Düzeyi), Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Tokat.

Adams, E. (2001). "A Proposed Causal Model of Vocational Teacher Stress". *Journal of Vocational Educationand Training, 53(2), 223 - 246.*

Ağar, M. E. (2011). "Türkçe öğretiminin tarihçesi". *Journal of Human Sciences, 8(1).*

Akalın, Ş. H. (2009). "Türk dili: Dünya dili". *Türk Dili, 687,* 195-204.

Akerson, F. E. (2016*). Türkçe örneklerle dile genel bir bakış.* Bilge Kültür Sanat Yayınları, İstanbul.

Aksan, D. (1978). *"*Dilbilimin Yüksek Öğretimdeki Yeri"*. Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü ve Ankara Dilbilim Çevresi*, Ankara, 16(17), 42-49.

Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil: ana çizgileriyle dilbilim (5. baskı)* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Altıntaş, N. (2022). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretim Elemanlarının Sınav Hazırlama ve Ölçme Değerlendirme Yeterlik Algıları, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı, İzmir.

Altmışdört, G. (2010). "Yabancı dil öğretiminde nasıl bir ölçme-değerlendirmeye gerek vardır." *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 3*(2), 175-200.

Alyılmaz, S., Biçer, N. ve Çoban, İ. (2015). "Atatürk Üniversitesinde Öğrenim Gören Kırgız Öğrencilerin Türkçe Ve Türkiye'ye Yönelik Görüşleri." *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1),328-338.

*Aslan, Y. (2008). "*Yabancı dil eğitiminde dikkat edilmesi gereken noktalar". *Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi,* Ankara.

Aykaç, N. (2015). "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Genel Tarihçesi ve Bu Alanda Kullanılan Yöntemler". *Electronic Turkish Studies,* 10(3).

Balcı, M. ve Melanlıoğlu, D. (2016). "Ana dili konuşuru olmayan öğreticilerin görüşlerine göre yabancı dil olarak Türkçe öğretimi". *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(2), 986-1004.

Başkan, Ö. (2006). *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler ve Çözümler*. İstanbul: Multilingual, 77.

Bayraktar, N. (2003). *"*Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi". *Dil Dergisi,* (119), 58-71.

Bayyurt, Y. (2011). *Yabancılara Türkçe öğretimi: politika, yöntem ve beceriler.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Biçer, N. (2012). "Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi". *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi,* 1(4), 107-133.

Biçer, N. ve Kılıç, B. S. (2017). "Suriyeli Öğrencilere Türkçe Öğretmek İçin Kullanılan Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi". *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 649-663.

Bilgin, N. (2000). *İçerik analizi*. Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.

Boylu, E. (2019). Yabancılara Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme uygulamaları ve standart oluşturma, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Çanakkale (No: 542435).

Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2015). "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bosna-Hersekli Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi". *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 349-368.

Bölükbaş, F. (2011). "Arap Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi". *Turkish Studies*, 6(3), 1357-1367.

Breton, R. (2007). "Dünya Dilleri Atlası". *Bilig, Bahar, (45), 205-210.*

Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (Vol. 4). New York: Longman.

Cemiloğlu, M. (2004). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi,* Aktüel Yayınları, İstanbul.

Cengiz, A. K. (2006). Dil-Kültür İlişkisi Açısından Hatay'da İki Dillilik. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.

Clandinin, D. J., ve Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research.* San Francisco: Jossey-Bass.

Connelly, F.M. ve Clandinin, D.J. (1990). "Deneyim hikayeleri ve anlatımsal sorgulama". *Eğitim araştırmacısı,* 19 (5), 2-14.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (3. Baskı)*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Creswell, J. W., ve Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches.* Sage publications.

Crystal, D. (2007). *Dillerin Katli.* İstanbul: Profil Yayıncılık.

Czarniawska, B. (2004). *Narratives in social science research*. Sage.

Çelenk, S. (2017). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Pegem Akademi

Çetişli, İ. (2001). "Edebiyat dili / Edebî dil". *Türk Yurdu Dergisi, (21),62-63, 116-124.*

Demir, N. ve Yılmaz, E. (2012). *Türk Dili El Kitabı (6. Baskı)*, Grafiker Yayınları, Ankara.

Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri: dil bilimleri; öğrenme ve öğretme yolları; yabancı-dil öğretim yaklaşımları ve yöntemleri*. Ekin Eğitim, Yayıncılık ve Dağıtım.

Demirci, R. (2019). Alfabe farklılıklarının yabancılara Türkçe öğretimindeki etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Demirel, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler. Yöntemler, Teknikler,* Usem Yayınları, Ankara, 23-24.

Demirel, Ö. (2010). *Yabancı Dil Öğretimi (5. Baskı)*. Pegem Yayınları, Ankara.

Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe Öğretimi.(7. Baskı)* Ankara: Pegem A.

Deniz, K., ve Uysal, B. (2010). *"*Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Ve Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe Ve Türk Kültürü Öğretim Programı". *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 239-261.

Derman, S. (2010). "Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar." *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, *29*(29), 227-247.

Ercilasun, A. B. (1984). *Dilde birlik: makaleler (Vol. 1).* Cönk yayınları.

Ergin, M. (2007). *Üniversiteler için Türk dili.* Bayrak Basım Dağıtım.

Ergin, M. (2008). *Türk Dil Bilgisi*. Bayrak Basın Yayın Tanıtım, İstanbul.

Ersoy, A., ve Bozkurt, M. (2017). *Anlatı Araştırması*. A. Saban & A. Ersoy, *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde, 237-277. Ankara. Anı yayıncılık.

Farber, B. (2000). *Yabancı Dil Öğrenme Yöntemleri,(Çev: Cem Şen),* 3. Baskı, İm Yayınları, İstanbul.

Fathi, A. A. (2016). Iraklı Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri**.** Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Fenstermacher, G. D. (1994). "Chapter 1: The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching". *Review of research in education*, 20(1), 3-56.

Gao, F. (2006). "Language is culture–on intercultural communication". *Journal of Language and Linguistics*, 5(1), 58-67.

Gardner, H. E. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Hachette UK.

Gedik, E. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul (No: 458489).

Genç, H. N. (2017). "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi Bağlamında Yazım ve Noktalama", *Dil Dergisi*, 168 (2), 31-42.

Göçer, A., ve Moğul, S. (2011). *"*Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış". *Electronic Turkish Studies, 6(3).*

Grenfell, M., ve Kelly, M. (1999). Pierre Bourdieu Language, *Culture, and Education: Theory Into Practice.* Peter Lang Pub Inc, New York, (14-27)

Gülay, N. (1988). "Yabancılara Türkçe Öğretiminin Politik Önemi". *TÖMER Dil Dergisi*, s1.

Güler, G. (2005). "Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı Ve Türkiye'de Yabancı Dil Öğretim Süreçleri". *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 89-106.

Gülseven, Ü. (2014). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Filmlerin Önemi ve Kullanımı*. Proceedings Book, 404.

Gün, M. (2015). "Yabancılara Türkçe Öğretimi Veren Öğretim Elemanlarının Adıyaman İli Çadır Kent Bölgesinde Türkçe Öğrenen Suriyeli Mültecilere Türk Kültürü Aktarımına İlişkin Görüşleri". *Cappadocia Journal of History and Social Sciences*, 5, 119-138.

Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayın Dağıtım.

Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi. Ankara:* Pegem Akademi.

Güzel, A., ve Barın, E. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Akçağ Yayınları.

Hays, D. G., ve Singh, A. A. (2011). *Qualitative inquiry in clinical and educational settings*. Guilford Press.

Hengirmen, M. (1993). Almanlara Türkçe Öğretimi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Hengirmen, M. (2018). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve TÖMER Yöntemi*. Engin Yayınları

Heyd, G. (1990). *Deutschlehren*. Frankfurt: Verlag Moritz Diesterweg.

Heyworth, F. (2006). "The common European framework". *ELT Journal*, 60(2), 181-183.

Işık, Ş. (1996), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Bağlamı ve Aktarımı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

İbili, Z. (2015). Selanik Aristoteles Üniversitesindeki Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçeyi Öğrenmeye Karşı Tutum Ve Motivasyonlarının Araştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

İnan, R ve Öztürk, M. (2015). "Değişkenler Açısından Araplara Türkçe Öğretimi (Ürdün Mısır Örneği)". *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi,* S.3/18, s. 377-392.

İşcan, A. (2011). "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Suggestopedianın (Telkin Yöntemi) Kullanımı". *Turkish Studies,* 6(1), 1281-1286.

İzgören, M. K. (1999). *Oyunlarla Dil Öğretimi*. Ankara: Academyplus Yayınları, 69.

Kara, M. (2010). "Gazi Üniversitesi TÖMER Öğrencilerinin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunların Çözümüne Yönelik Öneriler". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 8(3), 661-696.

Karababa, Z. C. ve Üstünsoy Taşkın, S. (2012). "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi". *Dil Dergisi*, 157, 65-80.

Karatay, H. ve Kartallıoğlu, N. (2012). "Kırgız Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Öğrenmeye İlişkin Tutumları". *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, (4), 1-11.

Kaya, Z. (2005).*Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Geliştirme,* Ankara, PegemA

Kıroğlu, K., Kesten, A. ve Elma, C. (2010). "Türkiye'de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Lisans Öğrencilerinin Sosyo-Kültürel Ve Ekonomik Sorunları". *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6(2), 26-39.

Koparan, B. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Türk Kültür Ögelerinin Aktarımına İlişkin Öğrenci Ve Öğretim Elemanı Görüşleri İle Ders Kitaplarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Antalya.

Korkmaz, Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü (Vol. 575).* Türk Dil Kurumu.

Korkmaz, Z. (1995). *Türk dili üzerine araştırmalar.* Türk Dil Kurumu.

Köse, D. (2005). Avrupa Konseyi Yabancı Diller Ortak Başvuru Metni'ne Uygun Türkçe Öğretiminin Başarıya Ve Tutuma Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil Öğretimi Ana Bilim Dalı Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kutlu, A. (2015). "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültürün Araç Olarak Kullanımı: Gazi Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti Örneği (B1-B2 Seviyesi)". *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 697-710.

MEB (2019). MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Çeviri Komisyonu. *Diller için Avrupa ortak başvuru metni öğrenme-öğretme-değerlendirme,* Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Melanlıoğlu, D. (2008). "Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretim programları*". Eğitim ve Bilim*, 33(150).

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Merriam, S. B. (2015). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Mete, F. (2012). "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi". *Dede Korkut Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi,* 1(1), 102-125.

Mutlu, H. H., ve Ayrancı, B. B. (2017). "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Geçmişten Günü-Müze Süregelen Problemler". *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences,* 3(2), 66-74.

Mücevher, M. H. (2020). "Anlatı ve Hayat Hikâyesi Araştırmaları". *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(3), 277-295.

Okur, A. ve Keskin, F. (2013). "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kültürel Ögelerin Aktarımı: İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti Örneği". *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 1619-1640.

Oymak, R. (2012). *Dil üretimine dayalı Türkçe eğitimi ve öğretimi.* Umuttepe Yayınları.

Ökten, C. E., ve Kavanoz, S. (2014). "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimini Hedefleyen Ders Kitaplarında Kültür Aktarımı". *Turkish Studies*, 9(3), 845-862.

Özbay, M. (2010). *Türkçe öğretimi yazıları.* Ankara: Öncü Kitap.

Özdemir, C. ve Arslan. M. (2018). "Öğretmen Görüşüne Göre Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kazak Öğrencilerin Karşılaştıklar Sorunlar". *İdil Dergisi*, 7 (41), 15-23.

Özkan, M. (2013). *Türkiye Türkçesi (Ses ve Yazım Bilgisi) (2. Baskı)*, Filiz Kitabevi, İstanbul.

Pardo, S. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Bolu.

Perrot, J., ve Ergüden, I. (2006). *Dilbilim*. Dost Kitabevi Yayınları.

Riessman, C. K. (2005). *Narrative Analysis in narrative, memory, ve everyday life*. University of Huddersfield, Huddersfield.

Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences.* Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

Rotter, J. B. (1966). "Generalize expectations for internal versus external control of reinforcement". *Psychological Monographs, 80*.

Saban, A. (2005). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim (5. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Samimy, K. Ve Brutt-Griffler, J. (1999). "To be a Native or Nonnative Speaker: Perceptions of Nonnative Speaking Students in a Graduate TESOL program". In G. Braine (Ed.), *Non-native Educators in English Language Teaching*. NJ: Erlbaum. 127 - 144.

Sarı, M. (2014). "Sözcüklerde asıl/kalıcı ve geçici anlam ve bunun dil öğretimindeki yeri". *Beder Journal of Humanities*, 4(2), 69- 79.

Schmenk, B. (2004). "Drama in the margins? The common European framework of reference and its implications for drama pedagogy in the foreign language classroom. German as a Foreign Language", *Gfl Journal*, 1, 6-23.

Siguan, M., ve Makki, U. F. (1990). *Education and Bilingualism*. Moskova: Pedagogika.

Stewart, C. J. ve Cash, W. B. (2018). "Interviewing: Principles and practices*"*. *Journal of Marketing Research* (15. bs., C. 23). New York: McGraw-Hill Education.

Şen, E. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde aktif öğrenmenin üretici becerilerin geliştirilmesine etkisi (Gem örneği), Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Nevşehir.

Şengül, K. (2014). "Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu". *International Journal of Turkish Literature Culture Education, 3*(1), 325-339.

Şengül, K. (2015). "Öğretim Elemanlarının Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Materyallere İlişkin Görüşleri". *Researcher: Social Science Studies*. 3(2), 14-25.

Tarcan, A. (2004). *Yabancı dil öğretim teknikleri*. Nobel Yayın Dağıtım.

TDK (2019). *Türk Dil Kurumu,* Güncel türkçe sözlük.

Teke, A. (2020). Yetişkin bireylerin özyönetimli öğrenme yaşantılarının incelenmesi: Bir anlatı araştırması, Yayınlanmamış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Timurtaş, F. K. (1980). *Türkçemiz ve Uydurmacılık*. Boğaziçi Yayınları, İstanbul.

Tok, M. ve Yıgın, M. (2013). "Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Nedenlerine İlişkin Bir Durum Çalışması". *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(8), 132-14

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., ve Hoy, W. K. (1998). "Teacher efficacy: Its meaning and measure." *Review of Educational Research*, 68, 202-248.

Uğurlugelen, Z. (2019). Suriyeli çocuklara yabancı dil olarak Türkçe öğreten "öğreticilerin" öz yeterlik algılarının incelenmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Gaziantep (No: 554814).

Uzun, N. E. (2012). "Türkçenin dünya dilleri arasındaki yeri üzerine*"*. *Türkoloji dergisi,* 19(2), 115-134.

Vahapoğlu, E. (2009). *Yabancı dil öğrenme yolları*. Alfa Yayınları.

Yağcı, G. (2017). "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Belarus Örneği". *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten,* 65(1),191-199.

Yaşar Aslan, G. ve Batur, Z. (2021). "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Türkçe, Türkiye Ve Türk Kültürüne İlişkin Görüşleri: Slovakya Matej Bel Üniversitesi Örneği". *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 4(1), 4-30.

Yayla, Y. (2018). "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde Kültür Aktarımı Üzerine Öğrenci Görüşü Merkezli Bir İnceleme". *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama,* 9(17), 1-22.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. Baskı).Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldızlar, M. (2009). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi.

Yılmaz, F. (2012). "Cultural Transmission Through Teaching Turkish As A Foreign Language Course Books". *Journal of Turkish Studies*, 7(3), 2751-2759.