

**TÜRKİYE'DE TÜRKÇE ÖĞRENEN ARAP ÖĞRENCİLERLE
MISIR'DA TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİSİ
GELİŞİMİNİN KARŞILAŞTIRILMASI VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ
(MISIR YUNUS EMRE ENSTİTÜSÜ VE GAZİ TÖMER ÖRNEĞİ)**

REHAB ABDELNABY MOHAMED SAYED

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
SOSYAL BİLİMLER VE TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

TEMMUZ, 2017

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 (on iki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Rehab Abdelnaby Mohamed

Soyad: SAYED

Bölüm: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

İmza:

Teslim tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: Türkiye’de Türkçe Öğrenen Arap Öğrencilerle Mısır’da Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerisi Gelişiminin Karşılaştırılması ve Çözüm Önerileri (Mısır Yunus Emre Enstitüsü ve Gazi TÖMER Örneği)

İngilizce Adı: The Comparison of Developments for Writing Skills of Turkish Language in Egypt and Arab Turkish Learners in Turkey and Solution proposal

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : REHAB ABDELNABY MOHAMED SAYED

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Rehab SAYED tarafından hazırlanan “Türkiye’de Türkçe Öğrenen Arap Öğrencilerle Mısır’da Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerisi Gelişiminin Karşılaştırılması ve Çözüm Önerileri (Mısır Yunus Emre Enstitüsü ve Gazi TÖMER Örneği)” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman : Doç. Dr. Nezir TEMUR

Edebiyat Fakültesi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Doç. Dr. İhsan KALENDEROĞLU

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Seyfullah YILDIRIM

Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 31/07/2017

Bu tezin Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Babama,anneme ve sevgili aileme

TEŞEKKÜR

Bu alıŐma sırasında benden bilgi ve yardımlarını esirgemeyen, beni hem bilimsel açıdan hem de psikolojik açıdan destekleyen, her zaman bana karşı hoŐgörülü ve sabırlı olan, yaptığım her çalışmada kendisini örnek alacağım danışman hocam sayın Doç. Dr. Nezir TEMUR'e çok teşekkür ederim.

Şu anda uzakta bana sonsuz güven duyan, sevgi ve desteklerini her zaman bana hissettiren, her koŐulda yanımda olan, bu güne gelmemde büyük pay sahibi, çalıŐmam boyunca bana yardımcı olabilmek için elinden gelen her Şeyi yapan babam, annem ve eŐime teŐekkürü borç bilirim.

**TÜRKİYE’DE TÜRKÇE ÖĞRENEN ARAP ÖĞRENCİLERLE
MISIR’DA TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİSİ
GELİŞİMİNİN KARŞILAŞTIRILMASI VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ
(MISIR YUNUS EMRE ENSTİTÜSÜ VE GAZİ TÖMER ÖRNEĞİ)
(Yüksek Lisans Tez)**

**Rehab Abdelnaby Mohamed SAYED
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Temmuz 2017**

ÖZ

Bu çalışmada Mısır’da Türkçe öğrenen öğrenciler ile Türkiye’de öğrenen öğrencilerin yazma becerisinde özellikle Duyulan geçmiş zaman kullanılmasının karşılaştırılması ve sorunların çözüm önerileri amaçlanmaktadır. Bu araştırmanın amacı, Yunus Emre Enstitüsü Mısır şubesi ve Gazi Üniversitesi TÖMER 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında A1-A2 düzeyde Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin yazma becerisinde (duyulan geçmiş zaman) karşılaştıkları sorunları belirlemek ve bunlara yönelik çözüm önerileri sunmaktır. Yukardaki adı geçen eğitim merkezlerinde Türkçe öğrenen Arap öğrencilere ile anket formu dağıtılmış ve verileri toplanmıştır. Çalışmada öğrencilere sunulan sorular dört ana başlık etrafında toplanmış olup, bu başlıklar, Arapça ve Türkçe’nin alfabe farklılığı, dört temel dil becerilerini öğrenirken karşılaştıkları sorunlar, duyulan geçmiş zaman kullanılması, Türkçedeki bazı sesleri telaffuz ederken karşılaşılan sorunlar, Arapça ve Türkçe arasında ortak kelimeler, dil becerileri, öğretim elemanları ve materyal eksikliğidir. Bu başlıklarda toplam 49 soru yer almıştır. Araştırmanın sonucunda Arap öğrencilerin, duyulan geçmiş zaman, ses bilgisi, konuşma becerisi, telaffuz, alfabe gibi hususlarda sorun yaşadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Mısırdaki Türkçe öğretimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, TÖMER, duyulan geçmiş zaman, Mısırdaki Türkçe

Sayfa Adedi : 118

Danışman : Doç. Dr. Nezir TEMUR

**THE COMPARISON OF DEVELOPMENTS FOR WRITING SKILLS
OF TURKISH LANGUAGE LEARNERS IN EGYPT AND ARAB
TURKISH LEARNERS IN TURKEY AND SOLUTION PROPOSAL
(YUNUS EMRE INSTITUTE IN EGYPT AND TÖMER OF GAZİ
UNIVERSITY EXAMPLE)
(Master Thesis)**

**Rehab Abdelnaby Mohamed SAYED
GAZI UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
July 2017**

ABSTRACT

In this study, it is aimed to compare the students who learn Turkish in Egypt, especially in the past tense and the solution of the problems. The aim of this research is to determine the problems of the Arabic students at the level of A1-A2 at the Yunus Emre Institute in Egypt and at the Gazi University TÖMER 2016-2017 Academic Year to determine the problems they have encountered and present Solution for them. In the above-mentioned Turkish education centers, data were collected using a questionnaire form with Arab students learning Turkish. The questions presented to the students were gathered around four main themes: Arabic and Turkic alphabet varieties, the problems of the four basic language skills encountered in learning, the use of past tense, the problems encountered when pronouncing some Turkish voices, common Words between Arabic and English,, Lack of instructors and materials. These titles have a total of 49 questions. As a result of the research, it was determined that Arab students had problems such as past tense, voice knowledge, speech skill, pronunciation, alphabet.

Keywords : Teaching Turkish in Egypt, Turkish teaching as a foreign language, TÖMER, Past simple tense, Turkish in Egypt

Page Number : 118

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Nezir TEMUR

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	ii
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	iii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iv
TEŞEKKÜR.....	vi
ÖZ	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sınırlılıklar	5
1.5. Varsayımlar.....	5
BÖLÜM II.....	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Bütün Yönleriyle Dil Kavramı	7
2.2. Dil Öğretimi	8
2.2.1. Ana Dil Öğretimi.....	10
2.2.2. Yabancı Dil Öğretimi.....	11
2.2.2.1. Yabancı Dil Öğretiminde Uluslararası Ölçütler	12
2.2.2.2. Yabancı Dil Öğretiminde Temel Öğrenme Alanları.....	17
2.2.2.2.1. Anlamaya Dayalı Dil Becerileri (Okuma- Dinleme)	17
2.2.2.2.2. Anlatıma Dayalı Dil Becerileri (Konuşma-Yazma)	18

BÖLÜM III	21
ARAPÇA VE TÜRKÇE'NİN TEMEL ÖZELLİKLERİ	21
3.1. Arapça ve Türkçe'nin Temel Özellikleri.....	21
3.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi.....	35
3.3. Mısır'da Türkçe Öğretiminin Tarihçesi.....	41
3.4. Arap Öğrencilere Türkçenin Öğretilmesinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri	43
3.4.1. Program Eksikliği	53
3.4.1.1. Yabancılara Türkçe Öğretilmesine Ait Program Eksikliği.....	53
3.4.1.2. Öğretmen Sorunları	54
3.4.1.3. Metot ve Materyal Sorunları.....	54
3.4.1.4. Materyal Sorunları.....	55
3.4.2. Dil Bilgisi Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar	56
3.4.3. Arap Öğrencilerin Yazma Konusunda Yaptığı Hatalar:	60
3.4.4. Öğrencileri Güdüleme ve Cesaretlendirme	60
BÖLÜM IV	63
YÖNTEM VE BULGULAR	63
4.1. Gazi Üniversitesi TÖMER'de Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitabında Geçmiş Zaman Öğretiminin Genel Öğretim İlkeleri.....	63
4.2. Araştırma Modeli	63
4.3. Evren ve Örneklem.....	64
4.4. Araştırmada Kullanılan Verin Toplanma Teknikleri.....	90
4.5. Verilerin Analiz	100
BÖLÜM V	101
SONUÇ VE ÖNERİLER	101
KAYNAKLAR	105
EKLER	111
Ek 1. Anket Formu	112

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. <i>ADÖÇEP Dil Düzeyi ve Beceri Tanım Örneği</i> (Mirici, Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirmede Avrupa Politikası ve Uygulamalar, 2015, s. 41-52)	16
Tablo 2. <i>Temel Düzeyinde Dinleme Becerisinin Amacı</i>	17
Tablo 3. <i>Temel Düzeyde Okuma Becerisinin Amacı</i>	18
Tablo 4. <i>Temel Düzeyde Konuşma Becerisinin Amacı</i>	18
Tablo 5. <i>Temel Düzeyde Yazma Becerisinin Amacı</i>	19
Tablo 6. <i>Duyulan Geçmiş Zaman Yapı ve İşlevleri:-</i>	52
Tablo 7. <i>Katılımcılara Ait Demografiğin Sonuçları</i>	64
Tablo 8. <i>A Bölümü İfadelerine Katılım Düzeyi</i>	67
Tablo 9. <i>B Bölümü İfadelerine Katılım Düzeyi</i>	69
Tablo 10. <i>C Bölümü İfadelerine Katılım Düzeyi</i>	71
Tablo 11. <i>D Bölümü İfadelerine Katılım Düzeyi</i>	75
Tablo 12. <i>İfadelere Katılım Düzeyinin Ülkeye Göre Değişimi</i>	80
Tablo 13. <i>İfadelere Katılım Düzeyinin Seviyeye Göre Değişimi</i>	85

ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1:* Türkiye’de ve Mısır’da eğitim alan öğrencilerin oranılar65
- Şekil 2:* Türkiye’de ve Mısır’da eğitim alan öğrencilerin memleketlerinin dağılımı65
- Şekil 3:* Türkiye’de ve Mısır’da eğitim alan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı66
- Şekil 4:* Türkiye’de ve Mısır’da eğitim alan öğrencilerin yaş gruplarına göre dağılımı.....66

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

TDK	Türk Dil Kurumu.
YDTÖ	Yabancı Dil Türkçe Öğretimi
CEFR	The Common European Framework of Reference for Languages
ADÖÇEP	Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı
ADP	Avrupa Dil Portföyü
YADÖAP	Yabancı Dil Öğretmenliği Okuyanlar İçin Avrupa Portföyü
YEE	Yunus Emre Enstitüsü
TÖMER	Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi
Vb	ve benzeri

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ait problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer olmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Bu çalışmada Arap öğrencilerin Türkiye Türkçesini öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları sorunlarından biri olan yazma becerisi sorunu ve bu soruna dair çözüm önerileri incelenmektedir.

İnsanoğlu var olduğu ilk günden bugüne kadar pek çok iletişim aracı kullanmıştır ve bunlardan en etkili olanı dildir.(Bir dilin üç temel öğrenme alanı vardır. Bunlar anlama, anlatma ve bu iki alanın cümle etkililiğine katkı sağlayan ve yazım noktalamadan sesletime, ses bilgisinden cümle bilgisine kadar birçok konu, kavram ve kural bilgisini içeren dil bilgisi alanıdır.

Türkçe dünyada en çok konuşulan beşinci dil olup birçok yerde de anadil ve resmî dil olarak kullanılmaktadır; ancak eğitim ve öğretim alanında aynı seviyede yaygın değildir. (Akalin, 2005, s. 1). Bunun siyasî, sosyal ve akademik birçok sebebi vardır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi 13. yüzyılda Arap ülkelerinde Selçuklu devletinin yerine kurulan ve Türk idarecilerin yönettiği Memluk Devletin dönemine rastlar. Zira Memluk Devletinde ordu ve saray dili Türkçedir. Memluk Sultanları geçmişlerini ve öz kültürlerini unutmamıştır. Büyük bir sadakatle kendi kültür miraslarına sahip çıkmışlardır. Bu nedenle Arap ülkelerinde resmî adı ed-Devletü-t-Türkiyye (Türkiye Devleti) olmuştur. (Polat'tan aktaran Yunus Emre Enstitüsü, 1998). Başka bir deyişle, resmî yazışmalarda Arapça kullanılmakta; ordu ve saray dili olarak Kıpçak Türkçesi kullanılmaktadır. Arapça'nın anadil olduğu Memluk Devletinde Türkçenin öğretilmesi için birçok eser yazılmıştır.

Arapça'nın bütün etkisine rağmen Selçuklu ve Eyyubiler devrinde, Mısır ve Suriye'de Oğuz-Türkmen lehçelerinin ağırlık kazandığı görülmüştür. Memluk devrinde ise bu bölgeye Kıpçakça hâkim olmuştur.

Mısır'da Memluklular döneminde Araplar ticaret yapabilmek için Türkçe öğrenmeye ihtiyaç duymuşlardır. Bu dönemde Türklerle çok yakın ilişkileri olan Arapları Türkçe'yi öğretmek adına "Türk Dilinin Parlayan İncisi"; Arapça adıyla "*Ed Dürretü'l Mudiyye fi'l Lügati't Türkiyye*" adlı eser yazılmıştır. "*Kitabü'l İdrâk li Lisani'l-Etrâk*" (Türklerin Dilini Anlama Kitabı), "*Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fi'l-Lugâti't-Türkiyye*", "*Kitabü Bulgati'l-Müştak fi Lugâti't Türk ve'l Kıfçak*" (Türk ve Kıpçak Sözlüklerinin Türevlerinin Kitabı), "*El-Kavânînü'l-Küllîye li Zabti'l-Lügâti't-Türkiyye*" (Türk Dilinin Öğrenilmesi İçin Bütün Kurallar) adlarıyla başka eserler de kaleme alınmıştır. "Codex Cumanicus - Kuman Kitabı" 13. veya 14. yüzyılda Altın Ordu Devleti'ne bağlı Kırım Yarımadası'nda ticari faaliyette bulunan Ceneviz veya Venedikliler tarafından Latin alfabesinin Gotik yazısıyla kaleme alınan, Türkçe öğretmek amacıyla yazılan önemli bir eserdir. "*Regola Del Parlare Turcho Et Vocabulario De Nomi Et Verbi* - Türkçe Konuşma Kuralları ve İsim-Fiil Sözlüğü" adlı eser, İtalya'da Osmanlı Türkçesi'nin kurallarını tespit eden ilk eserdir. "*Grammatica Turchesca* - Türkçe Dil Bilgisi" adıyla bilinen eser, Osmanlı topraklarına seyahat etmek isteyen ya da Osmanlı sınırları içinde yaşayan Jesuit papazları için yazılmıştır. Avrupa'da yayımlanan ilk Türkçe dil bilgisi kitabının "*Intitutionum Linguae Libri Quatuor* - Dört Bölümde Türk Dilinin Esasları" olduğu bilinmektedir. Fransızlara Türkçe öğretmek için "*Grammaire Raisonnée de la Langue Ottomane* - Osmanlı Dilinin Gerekçeli Dil Bilgisi" adlı eser, İngilizler için de "*A Reading Book of The Turkish with a Grammar and Vocabulary* - Dil Bilgisi ve Sözlüklü Türkçe Okuma Kitabı" yazılmıştır (Durmuş ve Okur, 2013, s.159-167).

Mısır, İslam medeniyetinde buluştuktan sonra bir ilim merkezi haline gelmiş olup Memluk Devleti zamanındaki konumunu Osmanlı Devleti zamanında da devam ettirmiştir. Osmanlı Devleti zamanında Mısır, Arapça öğrenmek isteyen bilim adamı ve edebiyatçılar için bir kültür merkezi olma özelliğini korumuştur. (Yunus Emre Enstitüsü'nden aktaran Polat, 2016, s.262).

Öte yanında insanlık tarihi boyunca gerçekleştirilen çeviri hareketleri sayesinde çeşitli bilim dalları dünyanın her tarafında yaygınlaşmıştır. Yıllar önce farklı bilimsel dallarda yazılan eserleri çevirebilmek için yabancı dilleri öğrenmeye ihtiyaç duyulmuştur. Çeviri faaliyetleri için en az iki dilin iyi derecede bilinmesi gerekmektedir. Yani yabancı dil

öğrenimi yoksa çeviri ve bilimsel araştırmaların yaygınlaşması da söz konusu değildir. Buradan hareketle yabancı dil öğreniminin ne kadar önemli olduğunu söylemekte mümkündür. Bu çerçevede yabancı dil öğrenimi yadsınamaz.

Türkçe, geçmişten günümüze kadar farklı sebeplerden dolayı yabancıların da öğrendiği bir dildir. Ancak dünya tarihine bakıldığında hiçbir zaman sömürü dili olmamıştır ve genellikle ihtiyaç olarak öğrenilmiştir. Tarihî ve dinî sebeplerden dolayı Türkler ve Araplar yüzyıllar boyunca aynı medeniyet dairesi içinde yer almış, her iki millet sürekli etkileşim hâlinde olmuştur.

Arap öğrenciler Türkçe öğrenme süreçleri içerisinde birçok sorunla yüz yüze gelir (Durmuş, 2013, s. 95). Bu çalışmada, Arap öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenmede karşılaştıkları sorunlarından biri (yazma becerisi sorunu) ve çözüm önerileri incelenmektedir. Aynı zamanda Türkçe'nin öğrenilmesi adına akademik ve kurumsal çalışmalarla başlatmıştır. Birçok üniversitedeki yüksek lisans programı olarak Türkçe merkezleri, kurumsal olaraksa TİKA ve elçilik yapılan çalışmalar yavaş yavaş neticesini vermeye başlamıştır.

Polis Akademisinde yapılan bir çalışmada akademideki yabancı öğrenciler arasında Arapça ve Farsça konuşanların ünlü harfler hususunda zorlandıkları ve bu harfleri öğrendiği konuşmalarının uzun zaman aldığı görülmüştür. Aynı zamanda yeni Türkçe öğrenenlerin konuşulanları yazıya aktarmakta zorlandıkları ifade edilmiştir (Polis Akademisi'nden aktaran Okatan, 2012, s. 79).

Gazi Üniversitesi'nde Türkçe eğitimi alan yabancı öğrenciler arasında gerçekleştirilen bir çalışmada öğrencilerin sorunları; birleşik fiiller, öğrenilen geçmiş zaman kipi ile hâl eklerinin kullanımında hata, isim tamlaması ve şahıs zamirlerinin kullanıldığı cümlelerde yapılan hatalar olarak tespit edilmiştir (Kara, 2010).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, hem Mısır'da öğrenim gören Mısırlı öğrenciler hem de TÖMER'de Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunları belirlemek, başlangıç seviyesinde Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin yazma çalışmalarında geçmiş zamanı kullanırken hangi yanlışları yaptıklarını ortaya koymak ve bu yanlışların asgari düzeye düşürülmesi yönünde öneriler sunmaktır.

Alt Amaçlar: Araştırmada, yukarıda belirtilen sorun ile ilişkili olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır:

- Türkçe'yi yabancı dil olarak öğrenen A1-A2 seviyesindeki Arap öğrencilerin öğrenilen geçmiş zamanı kullanırken yaptıkları yazım yanlışları nelerdir?
- Türkçe'yi yabancı dil olarak öğrenen A1-A2 seviyesindeki Arap öğrencilerin dil öğretim süreçlerinde sesleri kullanırken sıklıkla yaptıkları yazım yanlışları nelerdir?
- Türkçe'yi yabancı dil olarak öğrenen A1-A2 seviyesindeki Arap öğrencilerin öğrenilen geçmiş zamanın yazımında yaptıkları yanlışlar nelerdir?
- Türkçe'yi yabancı dil olarak öğrenen A1-A2 seviyesi Arap öğrencileri geçmiş zaman kullanırken hangi eklerin yazımında sorun yaşamaktadır?

Duyulan geçmiş zaman, Arapçada çok kullanılmayan bir fiil kipi olduğu için Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Arap öğrenciler bu zamanın kullanımında çok büyük bir sorun yaşamaktadır. Bu çerçevede Arap Türkologlar, Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimi konusunda yayınladıkları kitaplarda bu kipi ifade etmek için farklı yapılar kullanmışlardır.

Doğan'a göre Türkçe'nin Araplara öğretilmesi konusunda hazırlanan kitaplarda, geçmiş zamanının ikiye ayrılması üzerinde durulmuş, Arapça bir ifade formu ile Türkçede kullanılan aynı zaman karşılanmaya çalışılmıştır. Türkologlar, duyulan geçmiş zamanı (صيغه الماضي الشهودي) ile öğrenilen geçmiş zamanı (صيغه الماضي النقلي) olarak isimlendirmişlerdir. Başka bir deyişle Türkçe'nin Araplara yabancı dil olarak öğretiminde geçmiş zaman iki ayrı kategoride ele alınır. Bu zamanlar Arapça'da (El-Madi El shohoudi- صيغه الماضي الشهودي) ile duyulan geçmiş zamanı (El- Madi El Nakli - صيغه الماضي النقلي) terimleriyle de öğrenilen geçmiş zaman isimlendirilir.

“Türkçe Bilmeyenlere Türkçe Dil Bilgisi” adlı kitapta **صيغه الماضي الشهودي** duyulan geçmiş zaman , **صيغه الماضي النقلي** öğrenilen geçmiş zaman olarak yer almaktadır (Hengirme,2015, s210).

1.3. Araştırmanın Önemi

Yabancı dil öğretimi vakit ve sıkı bir takip gerektiren zorlu bir maratondur. Bu süreçte önemli olan hataları zamanında ve doğru bir şekilde düzelterek doğrusunu öğretmektir.

Yazmak, düşüncelerin kâğıt üzerindeki halidir. Bu sayede kâğıda dökülen düşünceler kolayca değerlendirilir, yeniden düzenlenir ve daha sistemli hâle getirilebilir. Bu düzenleme, öğrencinin fikirlerini ve zihin yapısının düzenlenmesini doğurur (Şahin,2014). Sınıflarda okutulan derslerin hem bilgi üretmesi hem de üretilen bilgilerin gerçek hayatta uygulaması için çok iyi hazırlaması gerekmektedir.

Genellikle yabancı dil öğretiminde dört temel beceri içerisinde yer alan yazma becerisi sonuncu sıraya bırakılmakta ve üzerinde fazla durulmamakta, ders sırasında yazıyı geliştirmeleri istenmekte, ev ödevleri verilmekte ve bu nedenle yazma becerisine gereken önem verilmemektedir (Hengirmen, 1995). Özel merkezlerde eğitim alan Arap öğrenciler özellikle Türkçe yazma becerisini iyi bir şekilde öğrenebilmek için belli bir süreç ve çalışma disiplinine ihtiyaç duymaktadırlar.

“Arapça İle Türkçe Arasındaki Söz dizimsel Farklılıkların Araplara Türkçe Öğretiminde Etkisi” (Albiladi, 2012), “Arapların Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar” (Polat, 1998), “Arap Kökenli Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Zorluklar Ve Çözüm Önerileri” (Alshirah, 2013) adlı çalışmalar, Araplara Türkçe öğretimi hususunda hazırlanan çalışmalardır. Yukarıda adı geçen lisansüstü tezlerin yanında bu konu ile ilgi pek çok makale, bildiri ve araştırma mevcuttur. Söz konusu çalışmaların çoğu, Arapla’rın Türkçe yazılı anlatımlarında karşılaşılan sorunlar üzerinde durmakta, ancak yazılı anlatımda sözcük kullanımı ve yazım yanlışları ile ilgili sorunları ayrıntılı bir şekilde ele alan bir çalışmaya rastlanmamaktadır.

Bu çalışmada Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin geçmiş zaman ile öğrenilen geçmiş zaman kipleri ve Türkçe yazma becerisi kazanımı esnasında karşılaştıkları sorunlar incelenmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılı (Güz dönemi) Türkiye’deki Gazi Üniversitesi TÖMER’de ve Mısır’daki Yunus Emre Enstitüsü’nde temel seviyede (A1-A2) Türkçe öğrenen öğrencilerle sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Seçilen öğrencilerin bilgi açısından birbirine yakın olduğu varsayılmaktadır.

Türkçe öğrenme ortamında kullanılan ders materyalleri değişmektedir.



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Bütün Yönleriyle Dil Kavramı

Dil: Dil insanı diğer varlıklardan ayıran en önemli unsur olup, sözlü ya da yazılı olarak kullanılır. Dille ilgili meseleler dikkat çekicidir ve konuşan her birey dil hakkında bir fikre sahiptir.

İnsanlar farkında olmadan, içgüdüsel olarak ana dillerinde neyin doğru neyin yanlış veya kabul edilemez olduğunu bilir (Demir ve Yılmaz, 2013, s.4).

Dil insana has olup diğer bireylerle iletişim kurma aracıdır. Zaten dil işlevsel olarak da en çok bu yönüyle ön plandadır. İnsanlar arasındaki bütün tecrübe, fikir, ilgi alanı aktarımları bu vasıtayla sağlanır. İnsanlar arasındaki iletişim aracıdır dil ve ait olduğu toplum bireyleri arasında anlaşma sağlayan bir sistemdir (Dilaçar,1968, s. 29).

Dil doğumla eş zamanlıdır. Özellikle nörolinguistik alanda dil ile ilgili yapılan çalışmalar, insanların doğuştan belirli bir dil donanımına sahip olduğunu göstermiştir. Bu çalışmalar bize sağlıklı çocukların zekâlarından bağımsız olarak bir gün muhakkak konuşacaklarını göstermiştir (Pinker'den aktaran Demir ve Yılmaz, 2013, s.5). Dil aslında bir sistemdir. Bu sistemin yapı taşları sesler olup seslerin belirli bir düzen dâhilinde bir araya gelmesiyle dil oluşur (Demir ve Yılmaz, 2013, s.4).

Dilde normalde mevcut olan ses ile o dile özgü kurallar kapsamında bir düzen içinde anlamlı kelimeler oluşturabilir. Bu kelimeler yalnızca o dile özgü olan kurallar bağlamında bir araya gelirse 'doğru' cümleler meydana gelir (Demir ve Yılmaz, 2013, s.4). Dil değişime tabidir ve doğal olarak oluşan bütün diller farklı sebeplerle değişim yaşar. Diğer doğal diller gibi Türkçe de devamlı olarak değişmekte ve gelişmektedir.

Dil insanoğlunun derdini, fikrini anlatırken kullandığı sesli bir işaret sistemidir. Normal şartlarda ellerimizle, göz ya da kaşlarımız ile duygularımızın, düşüncelerimizin ve

dileklerimizin bazılarını anlatabiliriz. Ancak kendimizi en iyi ifade ettiğimiz araç dildir (Tahsin, 1974, s. 9).

Dil çok yönlü olan gelişmiş bir sistemdir. Bu sistem duygu, düşünce ve isteklerin belirli kurallar çerçevesinde ses ve anlam yönünden bir başkasına aktarılmasını sağlar (Demirel, 2002, s.2). İletişim aracı olarak dil, toplum içinde en etkili vasıta. Dil bu kullanımıyla toplumsal bir işlev görmekte, aynı zamanda o içinde yaşadığı toplumun kültürü için de önemli bir role sahip olmaktadır. (Demir ve Yılmaz, 2013, s.4).

Prof. Dr. Muharrem Ergin'e göre dil, insanoğlu arasında uyuşmayı sağlayan doğal bir araç; kendisine has kuralları olan ve yalnızca bu kurallar çerçevesinde bilinmeyen bir zamanda temeli oluşturulmuş gizli bir anlaşmalar sistemi ve seslerden oluşturulmuş sosyal bir kurumdur (Ergin, 2009, s.13).

Dil çeşitli ve farklı seslerden kurulmuştur. O sesler yan yana gelirken kelimeleri ve kelime dizilerini meydana getirirler.

Toplum açısından ve toplumbilimcilere göre dil, ilk bahsi geçmesi gereken kurumdur. Dil ile insanlar birlikte yaşayabilir, aralarında anlaşabilir düşünebilir ve bu sayede toplumu oluşturabilirler (Doğan, 2009, s.13).

Her milletin ilk dil çekirdeğinden sonra gelişmeler ve zenginleşmeler de kesinlikle o milletin düşünceleri, kulak ve zevk hususiyeti istikametinde cereyan etmiştir (Ergin, 2009,s15).

Dil, duygu, düşünce dilekleri yansıtma aracıdır. Sosyal bir kurum olarak ulus hayatında son derece önemli görevler üstelenmiştir (Coşkun, 2006, s.1).

Kısaca dil, bireyler arasında iletişimi sağlayan bir araçtır. Dil aynı zamanda toplulukların duyguları ve düşünceleriyle millet hâline gelmelerini sağlar. Dil geçmişi günümüze kadar, bugünü geleceğe taşır. Kültürün en sağlam taşıyıcısı ve koruyucusu de dildir.

2.2. Dil Öğretimi

Dil öğretimi, çocukların okul başlamadan önceki dönemlerde edindikleri kazanımları, dilsel yeteneklerini bu kapsamda kullanabilmelerini öngörür (Yıldız, 2003, s.10). Dil yetisinin akademik süreçlerde daha üst düzeyde kullanılması öngörülür.

Sınıfta öğrenci ve öğretmenlerin kullandıkları dil, derste kullanılan çalışma materyalleri ve yazılı metinlerin üslupları ile diğer ders araçları, dil kullanımı açısından çok geniş bir

yelpaze oluşturmakta ve öğrencilere birçok imkân sunmaktadır (Yıldız, 2003, s.10). Bu şekilde derse etkin olarak katılan öğrenci dil vasıtasıyla kendi yeteneklerini de geliştirebilir.

Dil öğretiminin kavramsal ve uygulamalı yönlerini oluşturan çeşitli unsurları tanımlanırken farklı sınıflandırmalar yapılmaktadır. Bu sınıflandırmalarda yaklaşım (approach), tasarım (design), yöntem (method), uygulama (practice), ilke (principle), işlem (procedure), strateji (strategy), taktik (tactic), teknik (technique) öne çıkan bazı terimlerdir (Kumaravadivelu 2008 akt. Durmuş, 2013,s30).

Dil ve zihinsel becerileri gelişmiş insanlar yetiştirmeden, kalkınma gerçekeştirilemez. Bunun için çoğu ülkelerin eğitim programlarında düşünme, araştırma, sorgulama, sorun çözme gibi dil ve zihinsel becerilere ağırlık verilmektedir. Son yıllarda beyin araştırmalarının temelinde yeni eğitim yaklaşımları uygulanmaktadır. Bu yaklaşımın başında yapılandırıcı yaklaşım gelmektedir. Bu yaklaşımda öğrencinin zihni merkeze alınarak dil yanında zihinsel, duygusal ve günlük yaşamın becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Durmuş ve Okur, 2013, s.37).

Eğitim öğrenme ve öğretme olarak iki temel öğeden oluşmaktadır. Öğretme, bir alana özgü bilgi ve becerilerin öğrencilere kazandırılmasını amaçlanmaktadır. Bu öğenin içinde öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikleri düzenleme, araç-gereçleri sağlama ve öğrenciye yol gösterme işlemleri yer almaktadır (Durmuş ve Okur, 2013, s.37).

1900'lü yıllardan günümüze kadar farklı dil öğretimi teknikleri uygulanmıştır. İlk aşamalarda dil bilgisi kuralları, kelime dağarcığının zenginleştirilmesi, kültür gibi teknikler uygulanmıştır. Eğitim periyodunda ise dil bilgisi, atasözleri, coğrafya, genel kültür, edebiyat, tarih gibi konuların öğretimine önem verilmiştir. 1950'li yıllardan itibaren bu yaklaşımlar değişmiş, dilin günlük yaşamda kullanılabilmesi ve bu şekilde iletişim kurulması amaçlanmıştır (Durmuş & Okur, 2013, s.37).

Önceleri eğitim sürecinde sadece aynı dilin konuşulduğu ülkenin kültürü (yemek, yaşam tarzı, gelenekler) atasözü, tarihi, dilbilgisi çok önemliydi; ama bundan sonra iletişimin kurulabilmesi için bu eski yaklaşımların yerine yeni yaklaşımlar da kullanılmaya başlandı.

Başka bir deyişle dil öğretiminin amaçları yaklaşımlara göre değişmektedir. Önceleri kelime ve dil bilgisi ile kültür öğretimi üzerinde durulurken, son zamanlarda dilin iletişim kurma yönü önem kazanmıştır. Dil öğretimi öğrencilerin günlük yaşamda iletişim becerilerini geliştirmeye odaklanmıştır. Sonra ise dil, etkileşim aracı olarak ele alınmakta

ve öğrencilerin günlük yaşamda kullanacakları çeşitli becerilerini geliştirme amaçlanmaktadır. Yapılandırıcı anlayış çerçevesinde dilin öğrenme alanları konuşma, yazma, okuma ve sunu olarak belirlenmişti (Durmuş ve Okur, 2013, s.49).

Geçmişte dil öğretim alanı farklı yaklaşım ve yöntemlerden oluşmaktadır. Bu yaklaşımlar (yapılandırıcı, davranışçı, bilişsel) olarak sınıflandırılmıştır.

Dil öğretim alanında en eski ve geleneksel yaklaşımda dil bilgisi kuralları, tarih, genel kültür, edebiyat ve atasözü gibi metinlerinde ağırlıklı olarak yer verilmiştir ve bu yaklaşımda ezberleme, taklit ve tekrar ön plandadır. 1950'den sonra dilin hedefi ve amacı tamamen değişmiştir. "Dil iletişim aracı" olduğu için eski yaklaşım yerine yapılandırıcı yaklaşımı kullanılmaktadır.

Günümüzde "dil sosyal ve etkili iletişim aracı" olduğu için bu yaklaşımda duygusal, zihinsel ve sosyal becerilerin öğretimine de ağırlıklı olarak yer verilmektedir

2.2.1. Ana Dil Öğretimi

Ana dil

Çocuğun doğumdan itibaren ilk duyduğu ve öğrendiği dildir. Çocuğun ailesinden ve yaşadığı çevreden edindiği dildir.

Geleneksel olarak çocukların, annelerinden ve çevrelerinden aldığı ilk dile ana-dil veya İngilizce'de olduğu gibi birinci dil adı verilir. Bu dili öğrenme ve edinme işlemleri farklıdır. Edinim çevre ve doğal ortamlarda tecrübelerle öğrenilen bir beceridir, öğrenme ise daha yapısal ve planlı etkinlikler sonucu ortaya çıkan kazanımı ifade eder (Durmuş ve Okur, 2013, s182).

Ana dilini öğrenmekten ziyade edinmekten bahsederiz, zira bilişsel zekâsı gelmiş her çocuk içinde yaşadığı çevredeki iletişim dilini edinir ve yeteri kadar veri sağlandığı takdirde beş yaşına kadar iki ve daha fazla dili de anadili olarak konuşabilir. Burada en önemli şey çocuğun yaşı, yaşadığı çevrede konuşulan dillerin kullanımı, niteliği ve süresidir (Durmuş ve Okur, 2013, s182).

Anne ve babanın farklı farklı dilleri konuştuğu evliliklerde olduğu gibi, anne-baba her ikise tutarlı bir şekilde kendi ana dilleriyle konuşurlarsa ve çocuk her iki dil de maruz kalırsa çocuğun düzenli iki dillilik modeline uyumlu olarak, anadili nitelemesine uygun bir şekilde her iki dili de öğrenmesi mümkündür.

Çok dilli ortamlarda örneğin Güney Afrika'yı Hindistan gibi ülkelerde çocuklar çok dili sokakta diğer dilleri konuşan çocuklarla oynarken edinmektedirler. Çok dillilik normal bir durumdur. Okula başlar başlamaz ise ülkenin resmî dili kolaylıkla öğretilmektedir. Eğer çocuğun evde edindiği dil resmi dilden farklı olursa ikinci dil öğreniminden bahsetmek gerekmektedir (Durmuş ve Okur, 2013, s182).

Batı Avrupa'da yaşayan göçmen Türk çocuklarının çoğunluğu için bu durum geçerlidir. Çocuklar evde öğrenilen Türkçe'nin yanı sıra, okula başladıktan sonra ülkenin resmî dilini de öğrenmişlerdir.

Bireyin ana dili, içinde doğup büyüdüğü, ailesinden veya yaşadığı toplumdan öğrendiği ilk dildir. Çocuklar ana dillerini öğrenirken hatta 3-4 yaşlarında kendi dillerinin söz zincirinin kurallarını öğrenirler, en merkezi söz zinciri ilişkilerini ifade edebilirler (Güzel, 2010, s.26).

Çocuğun dili ayrı ayrı dilsel öğelerden oluşmaktadır. zira çocuklar çevreden alınan uyarılar ve bunlara gösterilen uygun tepkiler karşısında aldığı pekiştirmeler, düzeltmeler yoluyla ana dilini öğrenmektedir (Durmuş ve Okur, 2013, s182).

Bebeğin ilk olarak annesi ve babasından duyduğu dil, ana dilindeki sesler ve bu seslerden oluşmuş kelimelerdir. Bu nedenle bir bebek ana diliyle anne karnında tanışmaktadır (Erdem, Karataş, Hirik,2015, s. 58). Ana dil, bebeğin annesinin kucağında öğrendiği ilk dildir, insan ana dili ile düşünebilir. Zira bu şekilde kelimeler sadece ses olarak değil, aynı zamanda duygu ve düşüncelerle zihne kodlanır.

2.2.2. Yabancı Dil Öğretimi

Yabancı dil: Bir ülken içinde yaşayan insanlar tarafından normalde konuşulmayan ve farklı amaçlarla daha sonra öğrenilen dil yabancı dildir (Durmuş ve Okur, 2013, s183). Belirli bir ülkede ya da bölgede o bölgede yaşayan halkın ana dili olmayan dil yabancı dildir. Bu dil aynı zamanda okul eğitiminde ve medyada ile geniş bir iletişim aracı olarak kullanılmayan dildir.

Başka bir deyişle yabancı dil, daha ziyade yabancı insanlarla iletişime girebilmek için ya da yabancı dille yazılan materyalleri okutabilmek maksadıyla okulda veya başka öğrenme ortamlarında öğretilmektedir (Richards ve Schmidt 2002 akt. Durmuş 2013 s. 16) .

Başka bir deyişle farklı sektörlerdeki gereksinimleri karşılamak için yabancı dile öğretimi günümüzün küreselleşen dünyasında çok önemli bir hâle gelmiştir (Durmuş ve Okur, 2013, s183).

Ana dili birbirinden farklı birden çok topluluğun coğrafi, siyasi, ekonomik gibi birtakım sebeplerle aynı ülkede yaşaması çok dillilik (multilingualism) veya iki dillilik (bilingualism) gibi terimlerin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. (Erdem, Karataş, Hirik,2015, s. 58) .

Ana dili ve yabancı dil arasında pek çok farklılık vardır. Ana dil aile, yakın çerçeve resmî dairelerde konuşulan bir dildir. Yabancı veya ikinci dil ise insanın farklı sebeplerle (iş, akademik, evlenme, gibi.) öğrenilmektedir. O dilin iyi bir şekilde kullanabilmesi ve öğrenebilmesi için dilin dört temel becerisinin kazanılması gerekmektedir. Dilin becerisi özel kurslarda ve eğitimsel araçlarla öğretilmektedir.

Yabancı Dil Öğretimi: Türkiye’de yapılan yabancı dil öğretimi çok başarılı bir şekilde gerçekleştirilmemektedir. Sınıfların kalabalıklığı, eğitim araç-gereçlerinin yetersizliği ve yabancı dil öğretmenlerinin istenilen donanım düzeyinde olmamasından kaynaklanan nedenlerden dolayı orta dereceli okullarda yıllarca alınan eğitime rağmen öğrenciler bir yabancı dili yetkin bir şekilde konuşabilmekten çok uzaklar. Zira gramer ağırlıklı bir eğitim verilmektedir (Durmuş ve Okur, 2013, s.183).

Öğretmenin ve öğrencinin yabancı dil becerileri yeterli olduğu sürece bu tür bir eğitimin sakıncası olmayabilir, hatta uluslararası alan yazını takip etmek için çok avantaj da sağlayabilir; ancak sekiz aylık bir hazırlık eğitimiyle öğrencilerin bilişsel olarak ileri düzeyde akademik düzeye gelmeleri mümkün olmamaktadır (Durmuş ve Okur, 2013, s183).

Ana dil doğumdan itibaren başlar, anne baba ve yakın akrabalar vasıtasıyla ve öğrenilen dildir. Yabancı dil ise her hangi bir ülkedeki insanlar tarafından normalde ve günlük hayatta kullanılmayan ve konuşulmayan bir dildir. İnsan iletişim kurabilmek, başka kültürleri ve o dille ilgili materyaller okutabilmek gibi, farklı sebepler için yabancı dil öğrenmektedir.

2.2.2.1. Yabancı Dil Öğretiminde Uluslararası Ölçütler

Avrupa’da çok dilliliği ve çok kültürlülüğü yaygın duruma getirmek maksadıyla yeni politikaların oluşturulmasında, ortak standartların kullanılması ilkesi dikkate alınarak çok

yönlü bir bakış açısı benimsenmiştir. Bu şekilde, Avrupa’da konuşulan dillerin yabancı dil olarak öğretilmesi veya başka açılardan değerlendirilmesi durumunda Avrupa’nın ortak ölçüt ve uygulamaları göz önüne alınmalıdır.

Avrupa Konseyi, dil öğretimi ve öğrenimi ve değerlendirilmesi sürecinde kullanılmak üzere bir başvuru kaynağı olarak Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (The Common European Framework of Reference for Languages, CEFR) geliştirmiş ve 1990’lı yılların sonlarından itibaren örnek bir uygulama süreci başlatmıştır (Verhelst, Van Avermaet, Takala, Figueras, ve North, 2009).

Avrupa Konseyi’ne üye ülkelerin Millî Eğitim Bakanları Polonya/Krakow’da Ekim 2000 tarihinde gerçekleştirdikleri 20. Olağan toplantılarında, yabancı dil öğretim ilke ve dil becerileri ile bu anlamda yeterliklerini Avrupa standartlarına uygun betimleme ve buna göre pedagojik uygulamaları tanıtmaya maksadı da taşıyan bu çerçeve programının yaygın hale getirilmesi kararlaştırılmıştır (Verhelst vd., 2009).

Bu program çerçevesinde Türkiye de dâhil olmak üzere tüm Avrupa ülkeleri, ortak referans kapsamında kabul gören bu çerçeve programının, kriterlere uygun, sağlıklı ve yaygın hale getirilmesini sağlamak amacıyla bireylerin dil öğrenme süreci içinde kendi dilsel ve kültürlerarası tecrübe ve kazanımlarını ortak Avrupa kriterlerine göre yorumlamalarına ve kayıt altına almalarına imkân veren Avrupa Dil Portfölyü (The European Language Portfolio, ELP) geliştirilmiştir. 2000 yılından sonra bu portfölyün uygulanması Avrupa’da yaygınlaşmıştır (Verhelst vd., 2009; Little, 2005; Mirici, 2000).

Bu kapsamda, 2004- 2006 yılları arasında yabancı dil öğretmenliği öğrencileri için standart bir öz değerlendirme vasıtası olan Yabancı Dil Öğretmenliği Okuyan Öğrenciler İçin Avrupa Portfölyü (The European Portfolio for Student Teachers of Languages, EPOSTL) geliştirilmiştir. Böylece aynı Avrupa ölçütlerinde ve aynı Avrupa sistemi içinde edinilen dil yeterliliğinin, yine aynı bir Avrupa formatı içerisinde bireye özgü bir yetkinlik belgesi hâlini alması “Europass” ile gerçekleştirilmiştir (CEDEFOP, 2014; Mirici, 2014).

Türkiye’de akademik olarak lisansüstü düzeyde yabancı dil öğretimi üzerine çalışan bireylerin yabancı dil öğretim politikaları ile ilgili bilgiye sahibi olmaları çok önemlidir. Yabancı dil öğretimi konusunda çalışan akademisyenlerin uluslararası kaynakları yeterli bir şekilde kullanabilmesi, kendi çalışmalarını uluslararası boyutlarda uygulayabilme becerisini geliştirebilmesi ve eğitim gördüğü alanda uluslararası ortak çalışma ve projelerde kendine yer bulması ve uluslararası saygın bilimsel dergilerde kendi alanları ile

ilgili yayınlarının yer alması amacıyla bu ortak bilgiler konusunda yeterli donanımda olmalıdırlar.

Yabancı dil öğretmeni yetiştirirken Avrupa ölçütlerini bilen, yabancı dillerin öğretimi, öğrenimi ve bu bilgilerin değerlendirilmesi ile bunların beyanı için geliştirilmiş ortak ölçütlerin kullanımını konusuna hâkim bireyler yetiştirilmelidir.

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (ADÖÇEP): Avrupa Vatandaşlığı için Dil Öğrenme Projesi (Language Learning for European Citizenship), Avrupa Konseyi çalışması olup 1989-1996 yılları arasında geliştirilmiştir. Bu proje çerçevesinde “Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı – ADÖÇEP (Common European Framework of Reference for Languages – CEFR) oluşturulmuştur (Verhelst vd., 2009).

ADÖÇEP, Avrupa dillerinin öğretiminde Avrupa içinde aynı ölçüt ve uygulamaların yaygın hale getirilmesi maksadıyla geliştirilmiştir. Bu program yabancı dil öğretimi ve öğrenme seviyeleri hakkında göstergeler tablosunu ve onaylı bir dil yeterliliği kriterini kapsar. Bu yeterlilik kıstasları Avrupa dillerinin öğretiminde ve değerlendirilmesinde bir standart oluşturmuştur. Programa göre dil yeterlik ölçütleri belirlenmiştir. Amaçlanan dili yeni öğrenenler için A1 ve A2, serbest kullanıcılar için B1 ve B2, ehil kullanıcılar için ise C1 ve C2 olarak düzenlenmiştir. Dil becerileri beş grupta değerlendirilir: Dinleme, okuma, karşılıklı olarak konuşma, sözlü olarak üretim ve yazma.

Avrupa Dil Portföyü (ADP): Avrupa Dil Portföyü (ADP), yabancı dil öğrenen öğrencilerin dil sınıflarında ve normal yaşamda hedefledikleri dili öğrenme sürecine ilişkin dilsel ve kültürlerarası edinim ve tecrübelerinin kayıt altına alındığı ve gerektiği zaman Avrupa standartları bakımından anlaşılır bir şekilde ifade edilmesine imkân veren bir öz değerlendirme aracıdır (Little 2001; Mirici, 2000).

Yabancı Dil Öğretmenliği Okuyanlar İçin Avrupa Portföyü (YADÖAP): YADÖAP (EPOSTL), yabancı dil öğretmenliği öğrencilerinin, bu eğitim öğretim sürecindeki bilgi ve maharetleri ile ilgili kazanımlarını kayıt altına almalarına imkan veren bir öz değerlendirme aracıdır (Newby ve ark., 2007). Bir Avrupa portföyü olması bakımından YADÖAP, Kelly ve arkadaşları (2004) tarafından ortaya konan Avrupa Yabancı Dil Öğretmeni Eğitimi Profilinden başka ADÖÇEP ve ADP uygulamaları ile benzer bazı ilke ve amaçlara sahiptir.

Bahsedilen yabancı dil öğretmenliği programlarında eğitim alan öğretmen adaylarının mesleki eğitim süreci içinde edindikleri kazanımlar konusunda farkındalık yaratan,

öğretmen adaylarının aldıkları bu eğitim sürecinde özerk öğrenenler bakımından kendilerine belirli bir hedef koymalarına imkân sağlayan YADÖAP şu bölümlerden meydana gelir:

- Bireysel görüşler: Eğitime başlarken öğretmenlik hakkında sorulan genel sorulara verilen cevapları içerir.
- Öz değerlendirme: Yabancı dil öğretmenlik bilgi ve becerileri ile alakalı 193 tane «yapabilirim» görüşünü içerir.
- Dosya: Öğretmenlik eğitimi boyunca oluşturulan örnek belge ve materyallerdir.

Europass: Europass bir belgeleme sistemi olup geliştirilmesi Avrupa Komisyonunca, yaygınlaştırılması ise Avrupa Mesleki Eğitim Geliştirme Merkezi (CEDEFOP) ile gerçekleştirilir. Bunun için bazı politika ve uygulamalar yapan Eropass; kişilerin eğitim, iş amaçlı mesleki dilsel yeteneklerini göstermelerine ve kurumlardan aldıkları eğitimler doğrultusunda ulusal ve uluslararası kapsamda anlaşılır bir şekilde ifade etmelerine imkân verir (CEDEFOP, 2014).

Türkiye’de Durum:

Avrupa’da uygulanan yabancı dil öğrenimi ve öğretimi, bunların değerlendirilmesi, ifade edilmesi bu kapsamda öğretmen yetiştirme tekniklerinin uygulamasının ülkemizde yaygın hale getirilmesi çalışmaları sürmektedir. Çalışmalar şu şekildedir:

- Üniversitelerin yabancı dil öğretmenliği alanında eğitim veren programlarda yaygın bir şekilde olmasa da YADÖAP uygulanmakta, akademik olarak bu portföy konusunda araştırmalar ve projeler yürütülmektedir. Bu projelerden birisi de EFUESTE’dir. Efueste Erasmus Plus çerçevesinde uygulanmakta ve “www.efueste.eu” web sitesi üzerinden erişime sunulmaktadır.
- Millî Eğitim Bakanlığı’nın <http://adp.meb.gov.tr> web adresi üzerinden erişim sağlanan sitede 10-14 ve 15-18 yaş grubu için ADP modelleri erişime açılmıştır. Bu ADP modelleri 2014 Eylül ayı itibarıyla devlet okullarında 73 bin öğrenci tarafından kullanılmaktadır.
- ADÖÇEP ilkeleri özel kurslar tarafından benimsenmiştir. Ayrıca özel kurslar, Avrupa Dil Portföyü modellerini kendi kurum programları kapsamında kullanmaktadır.

- ADÖÇEP ve ADP Yüksek Öğretim Kurulu tarafından Eğitim Fakültelerinde yer alan İngilizce Öğretmenliği programları kapsamında “Özel Öğretim Yöntemleri I” dersi kapsamına alınmıştır.

Öğrenci ve öğretmenler için ortak referans olarak A1- C2 aralığında dinlemeden yazmaya kadar tüm becerilerde “Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı” (The Common European Framework of Reference for Languages); eğitimim amaçlanan dili kullananlar için ilgili programdaki düzey ve becerileri kayıt altına alarak gerektiğinde beyan etmede kullanılan “Avrupa Dil Portföyü” (The European Language Portfolio); İngilizce Öğretmenliği programındaki meslek, dil ve kültürlerarası alanlarda kazanılan edinimleri öğrenciye değerlendiren “Yabancı Dil Öğretmenliği Okuyan Öğrenciler İçin Avrupa Portföyü” (European Portfolio for Student Teachers of Languages) ve sözü edilen bu mesleki ve dilsel niteliklerin bir beyan sistemi dahilinde kayıt altına alınmasını ve bildirim aracı olarak kullanılmasını sağlayan Eropass, Avrupa politikalarının uygulanmasında karşımıza çıkmaktadır (Little 2001, 2005; Mirici 2000, 2014; Newby 2012; Schearer 2000).

Tablo 1

ADÖÇEP Dil Düzeyi ve Beceri Tanım Örneği (Mirici, Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirmede Avrupa Politikası ve Uygulamalar, 2015, s. 41-52)

ADÖÇEP Düzeyleri	DİNLEME BECERİSİ TANIMLARI
A1	Benimle, ailemle ve yakın çevremle ilgili tanıdık sözcükleri ve çok temel kalıpları, yavaş ve net konuşulduğunda anlayabilirim.
A2	Beni doğrudan ilgilendiren konularla ilişkili kalıpları ve çok sık kullanılan sözcükleri anlayabilirim. (Örneğin; En temel kişisel ve ailevi bilgiler, alışveriş, yerel çevre, meslek). Kısa, net, basit ileti ve duyurulardaki temel düşünceyi kavrayabilirim.
B1	İş, okul, boş zaman vb. ortamlarda sürekli karşılaşılan bildik konulardaki net, standart konuşmanın ana hatlarını anlayabilirim. Güncel olaylar ya da kişisel ilgi alanıma giren konularla ilgili radyo ve televizyon programlarının çoğunun ana hatlarını yavaş ve net olduğunda anlayabilirim
B2	Güncel bir konu olması koşuluyla uzun konuşma ve sunumları anlayabilir, karmaşık tümcelerle yapılan tartışmaları takip edebilirim. Televizyon haberlerini ve güncel olaylara ilişkin programların çoğunu anlayabilirim. Standart dilin kullanıldığı filmlerin çoğunu anlayabilirim.
C1	Açıkça yapılandırılmamış ve ilişkiler açıkça belirtilmemiş sadece ima edilmiş olsa bile uzun konuşmaları anlayabilirim. Televizyon programlarını ve filmleri fazla zorluk çekmeden anlayabilirim.
C2	İster canlı ister yayın ortamında olsun, hiçbir konuşma türünü anlamakta zorluk çekmem. Sadece normal anadili konuşma hızında ise, aksana alışabilmem için biraz zamana ihtiyacım olabilir.

2.2.2.2. Yabancı Dil Öğretiminde Temel Öğrenme Alanları

Dil öğretiminin dört temel becerisi olan dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri, eğitimin ilk aşamasıyla birlikte ele alınmalıdır. Öğrencilerin sırasıyla önce dili öğrenmeleri, ardından konuşmaları, sonra da yazmaya alışmaları şeklinde bir program takip edilmelidir. Zira sadece düşüncelerle dil eğitimi yapılmaz. Dilin doğaçlama kullanımı için bu becerilerin tümüne ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çerçevede Türkçe öğretiminde yararlanılan ders kitaplarında bu durum ilk aşamadan itibaren gözetilmelidir (Güzel ve Barın, 2013, s251).

Batı ülkelerde ‘dil sanatları’ için kullanılan kavram ile ‘dil becerileri’ ayrı ayrı derslerde işlenmemelidir (Güzel ve Barın, 2013, s251). Temel öğrenme alanları şunlardır

2.2.2.2.1. Anlamaya Dayalı Dil Becerileri (Okuma- Dinleme)

Dinleme Becerisi: Dinleme etkinliklerinin genel amacı, öğrencilerin duydukları diyalogu, hitabı, eksiksiz şekilde anlaması demektir. Özellikle hedef, duydukları sesleri, vurgu, tonlamayı tanıtmak ve anlamlandırmaktır.

Öğrencide geliştirilmesi istenen davranışlar genel olarak şunlardır:

1. Duyduğu dilsel içeriğin genel olarak hangi türde olduğunu tanıyıp anlatabilme,
2. Duyduğu dilsel içeriğin başlığı, resmi veya başka tür ipuçlarından hareketle ne hakkında olduğunu anlayıp anlatabilme,
3. Duyduğu dilsel içerikte geçen söz dizimsel yapıları türlerini anlamlarını kestirebilme,
4. Duyduğu dilsel içerikte geçen kişilerin tutum ve davranışlarını, düşüncelerini anlayıp anlatabilme (Durmuş, 2013, s142).

Tablo 2

Temel Düzeyinde Dinleme Becerisinin Amacı

Düzy	Becerinin Amacı
A1	Karşımdaki kişi yavaş yavaş konuşunca, ailemle ve yakın çevrem le ilgili basit ve kolay bilinen sözcükler, deyişler kullanarak anlayabilmesi.
A2	İlgilendiren konulara ilişkin (ailem, iş, yakın çevre, alışveriş, gazete ilanları) anlatımları iyi bir şekilde anlayabilmesi.

Okuma Becerisi: Okuma becerisinin geliştirilmesi sadece akademik süreçlerde değil, günlük hayatta da önemlidir. Trafik işaretlerini, pano afişleri, satış ilanlarını, günlük gazeteleri etkili bir şekilde okumak, televizyondaki programları anlamak, okuma ve anlama yetilerini yeterli ve sağlam edinmekle olur.

Günlük hayatta karşılaşılan okuma etkinlikleri, çeşitli metin türlerinin kullanımını gerektiren sınıf içi okuma etkinliklerinden farklı olabilir. Bu durumda günlük hayattaki herhangi bir okuma etkinliğinin, öğretmen kontrolünde uygulanan sınıf içi okuma etkinliğine dönüştürülmesinin önünde bir engel oluşturmamaktadır (Razı'dan aktaran Durmuş, 2013, s188).

Tablo 3

Temel Düzeyde Okuma Becerisinin Amacı

Düzy	Becerinin Amacı
A1	Çok basit sözcükler, ilanlarda, afişlerde veya menüler yer alan cümleleri anlayabilmesi.
A2	Kısa ve basit metinleri okuyabilmesi, reklam, tarife, basit kişisel mektupları gibi günlük hayatta kullanılan belgeyi anlayabilmesi.

2.2.2.2.2. Anlatıma Dayalı Dil Becerileri (Konuşma-Yazma)

Konuşma Becerisi: Konuşma, bireylerin çevresiyle ilişkilerinin kolaylaştırıcı veya zorlaştırıcı bir araçtır. Çağdaş dil biliminin kurucusu olan Saussure, 19. yüzyılda dilin toplumsal yönü (langue) ile bireysel yönü (parole) arasındaki farkı ortaya koymuş ve aynı zamanda konuşan (veya yazan) bireyin var olan dili özgün kullanımına işaret etmiştir.

Tablo 4

Temel Düzeyde Konuşma Becerisinin Amacı

Düzy	Becerinin Amacı
A1	Tanıdığım kişilerle konuşabilmek için basit atasözleri, deyimler

	kullanabilmesi
A2	Ailemi, yaşam durumları, eğitim ve güncel mesleki bir dizi cümleden ya da anlatımdan yararlanabilmesi.

Yazma Becerisi: Standart bir dilin yazım ve noktalama kuralları, dil becerilerinden biri olan konuşmaya benzer. Fakat yazılı anlatımın, doğruluk ve akıcılık açısından yeterli, başarılı sayılma düzeyi, konuşma ve diğer becerilerin çıktıkları ile karşılaştırıldığında daha yüksektir. O yüzden yazma becerisinin diğer becerilere göre daha zor geliştiği belirtilmiştir. Bu durum ikinci/yabancı dildeki yazılı anlatımın amaçları ile ilgilidir. İkinci/yabancı dil programlarında, öğrencilerin hedef dilde yeterlilik düzeyi arttıkça, belirli miktarda ve nitelikte biçim bilgisini ve söz dizimi kurallarını, söz varlığını yazılı anlatımlarına taşıdıkları, düşüncelerini yeterli ve hatta etkin şekilde düzenledikleri görülmüştür.

Tablo 5

Temel Düzeyde Yazma Becerisinin Amacı

Düzye	Becerinin Amacı
A1	Basit ve kısa tatil kartpostalı yazabilmesi, kişisel ayrıntıları verebilmesi, otel kayıt formuna adresi ve kişisel bilgileri yazabilmesi.
A2	Basit ve kısa notlar, mesajlar yazabilmesi, temel düzeyde kişisel mektup (teşekkür mektubu) yazabilmesi.

Sonuç olarak şunu belirtmek gerekir ki, Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri dilin dört temel becerisi olarak kabul edilir ve dil, bu becerilerin işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır. Bu nedenle dil eğitiminde bu becerilerin birlikte öğretilmesi önemlidir.



BÖLÜM III

ARAPÇA VE TÜRKÇE’NİN TEMEL ÖZELLİKLERİ

3.1. Arapça ve Türkçe’nin Temel Özellikleri

Arapça’nın Temel Özellikleri: Arapça; Yunanca, İngilizce, İspanyolca ve Farsça gibi pek çok dünya dilini etkilediği gibi, sözlük açısından Türkçe üzerinde etkisi çoktur. Arapça ve Türkçe’de arasında pek çok ortak kelime bulunmaktadır. Fakat Arapça dilbilgisi yapılarındaki büyük fark nedeniyle Arapça kökenli kelimeler, Türkçede telaffuz (ses) ve anlam değişimine uğramıştır.

Arapçada 28 ses/harf vardır. Yazı, sağdan sola doğru yazılır. Bu harflerden 17 tanesinin şekli temel şekillerdir. Harflerden ’ و , ع , ا , ’ dışındakiler sessizdir. Çoğunlukla dinî metinler ve şiirlerde kullanılan ve harflerin seslenmesini sağlayan, işaretlere hareke denir. Ayrıca Arap harflerinin yazılışı, kelime içindeki konuma göre de bazı değişikliklere uğrar (Maksudoğlu, 2010: G).

Köken bakımından Hami-Sami dil ailesinden olan Arapça, yapı olarak bükümlü dillerdendir. Bükümlü dillerde kökler ile ekler tek veya çok hecelidirler. Çekim sırasında kökün, özellikle kökteki ünlünün değişikliğe uğraması bu dil gurubunun en belirleyici özelliğidir (Aksan, 1995,s 85). Türkçe gibi bağlantılı dillerde ise böyle bir değişim görülmez. (Aksan, 1995: 107).

Kök tasrifli yani bükümlü dillerde, çekimle kelime kökü değişir fakat üretilen yeni kelime ile eski kelime arasında ses yapısı bakımından bağ devam eder. Bu bağ ana kelime kökündeki ünsüzlerin oluşan yeni kelimedede de korunması şeklinde olur. Arapça bunun yapıdaki dillerin en iyi örneğidir. Arapçada kelime çekimleri ‘vezin’ denilen kalıplarla yapılır (Korkmaz, 2007,s LXIII G).

Arapça lehçeleri arasında farklılaşmalar çok derinleşmiş olup, örneğin Arap Yarımada’sının güneyinde konuşulan lehçeler Güney Arapçası ismiyle farklı bir dil olarak

kabul edilebilir. En önemli Arapça lehçeleri; Mısır Arapçası, Şamî (Suriye, Lübnan, Filistin ve Ürdün) Arapçası, Irak Arapçası, Körfez Arapçası, Hicaz Arapçası, Necd Arapçası, Yemen Arapçası ve Kuzey Afrika/Magribî Arapçasıdır (Alshirah, 2013, s. 21).

İslamiyet'in Arap Yarımadası dışında yayılmasıyla birlikte, Arapça Kur'an'ın dili olması yönüyle, sadece Türkler için değil, başka birçok millet için de öğrenilmesi gereken bir dil olarak kabul edilmiştir. Ancak Türk'lerin kültür mirasının vazgeçilmez parçaları olan el yazması ve basılı sayısız eserin Arap alfabesi ile yazılması, Türkler'in Arapça'ya büyük önem vermelerine sebep olmuştur. Türk'lerin, Arapça konuşan halklarla Selçuklular'dan itibaren siyasi, ekonomik ve kültürel ilişkilerinin artması Arapça'nın Türkler arasındaki önemini arttırmıştır (Alshirah, 2013, s. 21) .

Arap alfabesi tarihten günümüze sadece Araplar'ın kullandığı bir alfabe olmamış, İslam'ın başka milletlerce kabulü ile birlikte Türkler, İranlılar, Pakistanlılar gibi Asya'daki Arap olmayan diğer milletler tarafından da kullanılmıştır. Günümüzde de İran, Pakistan, Afganistan Arap olmadığı halde Arap alfabesini kullanan ülkelere örnek olarak verilebilir. Arap harflerinin Araplar dışı dışında kullanımı o dillerdeki farklı sesler için, Arap alfabesinin temel şekilleri üzerinde küçük değişikliklerle giderilmiştir. Örneğin; Farsça ve Türkçe 'deki "ç" sesi Arap alfabesinde yoktur. Bu nedenle Persler ve Türkler, چ(cim/c) harfinin nokta sayısını üçe çıkararak چ(çîm/ç) Arap alfabesine 'ç' harfini eklemişlerdir." (Maksudoğlu, 2010, s.24).

Arapça, Orta Doğu'daki 22 Arap ülkesinde 350 milyona yakın kişi tarafından kullanılmaktadır. Arap olmayan ama Müslüman olan ülkelere ise yaklaşık bir milyara yakın kimse tarafından kullanılan bir dildir (Alshirah, 2013, s. 22).

Uluslararası ticaret, kültür, tarih, din okuyan öğrencilerin Arapça öğrenmesi gerekmektedir. Mısır'daki piramitler, sfenksler gibi tarihî eserlerin tanıtımı da Arapça öğreniminin önemi artıran bir unsurdur.

Konuşulan Arapça ülkeden ülkeye değişir. Ama Kur'anın dil standartlaştırması ve geliştirmesi olumlu etki yapmıştır.

Türkçe'ye gelince, diğer Türk lehçeleriyle birlikte Altay dil ailesindedir. Moğolca, Mançu-Tunguzca, Korece ve Japonca Altay dil ailesinin diğer üyeleridir. Eklemeli bir dil olan Türkçe, kelimeleri eklerin oluşturduğu ve çekilen sondan eklemeli bir dildir (Maksudoğlu, 2010, s. 13). Türkçe kelimelerde, bazı dillerde görülen erillik, dişilik (yani cinsiyete göre çekim ayrımı) yoktur.

Türk dillerine ait eski yazılı tarihî metinler 7-9 yüzyıllardan günümüze “Orhun Türkçesi” adıyla gelmiştir. Anadolu’ya göç eden Oğuzlar 11. yüzyıldan sonra kendi lehçeleri ‘Eski Anadolu Türkçesi’ni’ geliştirip yazı dili olarak kullanmaya başlamıştır. Selçuklular döneminden önce Arapça sonra Farsça’nın resmî dil olması Türkçe’nin Anadolu’da 13. yüzyıla kadar gelişmemesine neden olmuştur.

13. ve 15. yüzyıllar arasında Arapça ve Farsça sözcüklerin çoğunlukta olduğu bir dil ortaya çıkmıştır. Ancak sade Türkçe’ye yakın bir dilin Anadolu’da egemen olduğu bu dönemden sonra, Arapça ve Farsça’nın yoğun etkisi altında olan Osmanlı Türkçesi kullanılmaya başlanmıştır (Alshirah, 2013, s. 25).

16. ve 20. yüzyıllar arasında kullanılan Osmanlıca üç kullanım döneminden oluşmuştur. Başlangıç Dönemi, Klasik Dönem, Yenileşme Dönemleri. Bu dönemde sadece Arapça ve Farsça kelimeler değil, bu dillerden terkipler bile Türkçe’ye girmiştir.

Öz Türkçe oluşturma çalışmaları, 19. yüzyılın ikinci yarısında Tanzimat döneminde başlamıştır. Öz Türkçe kelimelerin kullanımında, Arap alfabesinde yenilik çabalarıyla (ünlüleri Arapça yazıda gösterme, bitişik Arapça harfleri ayrı yazma) belli bir hazırlık dönemi akabinde Cumhuriyetten sonra günümüz Türkçesi’nin temelleri atılmıştır.” (Caferoğlu, 1984, s. 89).

Arapça ve Türkçe’de sesler birbirinden farklılık arz eder. Bu çalışmada Arapça ve Türkçede Sesler: Türk öğrencilere Arapça öğretilmesi esnasında önemli hususlara dikkat çekilecektir. Harf ve ses kavramları çok karıştırılan iki terim olduğundan öncelikle bu kavramlar izah edilecektir.

Arapçada “remz” رمز ya da “harfül ebcedi” حرف ابجدي olarak isimlendirilen harf (el-Hûlî, 2009, “Character” ve “letter” maddeleri) ses, hece ya da anlamı ifade eden yazılı işarettir. (Vehbe, 1984, “el-Harf” maddesi). Abduttevvab, harf kavramını ‘telaffuz’ ve ‘seslerin yazılı işaretleri/rumuzlar’ (الرموز الكتابية) için kullanmıştır (Abduttevvab, 1985, s. 84).

Kelime anlamıyla ses, canlı veya cansız bir kaynaktan, işitsel alana doğru olan düzenli ve sürekli titreşimlerin oluşturduğu etkidir (Radvan, 1976, s. 150). Dilin en küçük birimi olan ‘Dil sesleri’ 19. yüzyılın sonlarında ve 20. yüzyılda ayrı bir alanda incelenmeye başlamıştır (Aksan, 1998, I-25) (phoneme/ الوحدة الصوتية) (Hanna Sami Ayyad, Kerim Zeki Husamuddin, Necib Cris, 1997, “Phoneme” maddesi). Dil sesleri ‘harf’ diye tabir edilen işaretlerle yazıya aktarılırlar (Aksan, 1998, s. I-57). Ses, terim olarak dil dizgesi dâhilinde

anlam ayırt edici öge veya birim olarak tanımlanabilir (Aksan, 1998, s. I-58). Sesleri; oluşumları, boğumlanma özellikleri, sözcük içindeki yerleri, görevleri ve kullanım esnasında uğradıkları değişimler açısından inceleyen dil bilgisi alanına ‘ses bilgisi’ denir (Korkmaz, 1992, s. 128). Arap dili, alfabede mevcut olan seslerden ibaret değildir. Hicrî 2. yüzyılda bu ana seslerin yanında ‘fer’i’ seslerin bulunduğu ifade edilmiştir (Bulut, 2000, s. 7). Arapça ve Türkçede, alfabelerindeki seslerin dışında, asli olmayan seslere de içerdiklerinden, çalışmamızda Arapça ve Türkçede bulunan asli sesler üzerinde durulacaktır (Aydın, 2010, s. 1-14).

Arapçada alfabesi olan ‘el-Ebcediyyetu’l-arabiyye’ (الأبجدية العربية), ‘hurûfu’l-hicâ’ (حروف الهجاء), ‘el-elifba’ (الألفباء), (el-Hûlî, 2009:“Alphabet” maddesi) ‘hurûfu’t-teheccî’ (حروف التهجي) ve ‘hurufu’l-mu’cem’ (حروف المعجم) (Wright, 1991:1) gibi isimleri alır. Arap alfabesinde 28 harf vardır: ا، ب، ت، ث، ج، ح، خ، د، ذ، ر، ز، س، ش، ص، ض، ط، ظ، ع، غ، ف

(ي، و، هـ، و، ي). Genellikle لا (lamelif) ayrı bir ses olmayıp, ل (lâm) ile ا (elif)’in birleşmesinden oluşmuştur (Wright, 1991, s. 3.).

Arapça öğretiminde istenen seviyeye gelmede anadil gramerinin anlaşılmasının önemli bir yeri vardır. Arap alfabesindeki iki ses (و، ي) yarı seslidir. Diğer sesler hareke denilen işaretlerle seslendirilebilir. Türkçedeki a, e, i, u ünlülerinin karşılığı Arapçada harekelerdir. Arapçada “Ü” sesi olmadığından ‘dammenin’ sesinin “Ü” olarak okunması yanlıştır. Arapçada ayrıca “ı” sesi de olmadığından ‘kesranın’ ince seslerde “i”, kalın seslerde ise “ı” diye okunması yanlıştır. Med harfleri olan ا، ي، و، ي sesleri Â, Î, Û seslerine karşılık gelir fakat Türkçe’de Arapçadaki gibi uzatma sesleri yoktur. Türkçe’de uzatma, dile daha sonra giren yabancı kökenli kelimelerde bulunur (Bulut, 2000 s.35; Uralgiray, 1986, s. 1)

a. Arapçada olan ancak Türkçede olmayan sesler: ء، ث، ح، خ، ذ، ص، ض، ط، ظ، ع، غ، ق، و

Türkçede olmamalarından dolayı öğrencilerin en çok zorlandığı sesler bunlardır. Öğrenci bu seslerin telaffuzu için anadilinden olumsuz aktarımlar yapmaktadır. Örneğin ص ve ث sesleri için S, ح ve خ için H, ذ ve ظ için Z, ط için T, ع için U,Ü,O,Ö ve İ, غ için G, و içins V seslerini çıkarmaya çalışmaktadır. Öğrenciler bazen غ ve ق seslerindeki gibi zor

sesleri karıştırabilmektedirler. Bu nedenle bu sesler en zor çıkarılan seslerden olarak bilinir (Aydın, 2010, s1-14).

b. Arapça ve Türkçe’de bulunan ortak sesler:

ب (b) ت (t) ج (c) د (d) ر (r) ز (z) س (s) ش (ş) ف (f) ك (k) ل (l) م (m) ن (n) ه (h) ي (y)

Bu ses grubundaki seslerin birbirine benzediği ve tam olarak uyum sağladığı söylenemez, ancak çıkarılmaları ve telaffuzları birbirine yakın olduğundan öğrencilerin çoğunlukla kolay çıkarabildiği seslerdir ve en kolay sesler arasında yer almaktadır (Aydın, 2010, s. 1-14).

c. Türkçe’de olan ancak Arapça’da olmayan sesler (ç, ğ, j, p, v, ı, ö, ü).

Arap kökenli öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlardan biri de bu sesleri çıkaramamalarıdır. Zira Arapça’da bu sesler yoktur.

Arapça’da türetilen kelime ile ana kelime arasında ses yapısı olarak bir bağ vardır. Ana kelimedeki ünsüzler yeni kelimede de bulunur. ‘Vezin’ diye tabir edilen belli kalıplarla Arapçada ünlü kırılması “vezin” yapılmaktadır (Korkmaz, 2003, s. 32).

Arapça sözcükler üç, dört ve beş sessiz harften oluşan bir kökten türetilirler. “Bir kökten on değişik vezin üretilebilir. Bu vezinler üç sessiz harfe ünlülerle, hareke sistemiyle ses ekleyerek ya da bir takım ön ekler ile elde edilir. Her vezinde aynı kökle alakalı ancak ayrı ayrı başka anlamlar ifade eden bir yapı vardır ve her vezinden kendi içinde bir fiil, bir ya da birkaç fiilden türetilmiş isim ve fiil yapan bir özne ile fiile maruz kalan bir nesne türetilir” (Alshirah, 2013, s. 23).

Arapçada bulunan 28 sestemden 26’sı ünsüz, ikisi ise و / ی yarı ünlü kabul edilir. Bunlardan ۱

ی و aynı zamanda Arapça’nın uzun ünlülerini oluştururlar. Arapçanın ünsüzlerini tonlu-tonsuz, söyleyiş biçimi ve çıkış yeri olmak üzere üç bakımdan ele alabiliriz (İşler, 2001, s. 243-255).

a- Tonlu-Tonsuz Ünsüzler:

Ses tellerinin durumuna göre sesler ikiye ayrılır: Tonlu (ötümlü/sedalı), tonsuz (ötümsüz/sedasız).

Ses tellerini titreştiren sesler tonlu/mehcur, titreştirmeyenler ise tonsuz/mehmus seslerdir. Arapçanın (28) ünsüzünden tonlu olan 15’i aşağıda belirtilmiştir:

ب, د, ض, ج, ذ, ز, ظ, ع, غ, ل, م, ن, ر, و, ی

Arapçadaki tonsuz sesler: Arapçanın 28 ünsüzünden 13'ü tonsuzdur. Bunlar:

ء,ت,ث,ح,خ,د,ر,س,ش,ص,ظ,ف,ق,ك,ه

b- Söyleyiş Biçimi Bakımından Ünsüzler: Arapça'nın ünsüzlerini söyleyiş biçimi bakımından şu şekilde gruplandırmak mümkündür.

1- Süreksiz (Patlamalı) Ünsüzler ء,ب,ت,د,ظ,ض,ك,ق

2- Sürekli - Karışık Ünsüzler. ج

3- Sürekli Ünsüzler ه,ف,ث,ذ,س,ز,ص,ظ,ش,خ,ع,غ,ح,ه

4- Burun Ünsüzleri م,ن

5- Yan Ünsüzler ل

6- Çarpmalı Ünsüzler ر

7- Yarı Ünlüler و,ي

c- Çıkış Yerlerine Göre Ünsüzler:

Arapçanın ünsüzlerinin çıkış yerleri modern dilbilim kitaplarında genelde 10 olarak verilmektedir. Muhammed es-Sa'ran dünya dillerindeki belli başlı seslerin çıkış yerlerinin 11 olduğunu bildirmektedir. Öte yandan eski Arap dilcileri Arapçadaki seslerin çıkış yerlerinin sayısının daha fazla olduğunu belirtmiştir. Ancak Temmam Hassan bu durumu kabul etmez ve bunun yanlış anlamadan kaynaklandığını dile getirir. Örnek olarak İbnu'l-Cezeri'nin zikrettiği 17 çıkış yerini verir. İbnu'l-Cezeri'nin kimi sesler için farklı çıkış yerleri zikretmesi bu sayının artmasındaki başlıca etkendir. Bu farklılığı gösterebilmek için ünsüzler iki başlık altında ele alınacaktır:

1- Çift dudak (eş-şefetfin) Ünsüzleri: ب,م,و

2- Diş-Dudak (şefevi esnfini) Ünsüzleri : ف

3- Diş (esnani) Ünsüzleri ت,د,ظ,ض

4- Dişlerarası (beyne'l-esnani) Ünsüzleri: ث,ذ,ص

5- Dişeti (lisevi) Ünsüzleri: ر,ز,س,ص,ل,ن

6- Dişeti-Damak (lisevi gari) Ünsüzleri : ج,ش

- 7- Ön (Sert) Damale (gari) Ünsüzleri: ي
- 8- Art (Yumuşak) Damale (tabagi) Ünsüzleri : ك, خ, غ
- 9- Küçük Dil (lehvi) Ünsüzleri : ق
- 10- Boğaz (halki) Ünsüzleri : ح, ع
- 11- Gırtlak (hanceri) Ünsüzleri: ه, ء

Türkçe'nin Ünsüzleri: Türkçenin ünsüzleri de Arapça'nın ünsüzleri gibi üç başlık altında ele alınabilir: Tonlu-Tonsuz Ünsüzler: Türkçenin 21 ünsüzünden 13'ü tonlu, 8 ise tonsuzdur.

a- Türkçenin tonlu ünsüzleri şunlardır:

b, c, d, g, ğ, j, l, m, n, r, v, y, z.

Türkçedeki tonsuz ünsüzler aşağıda sıralanmıştır:

ç, f, h, k, p, s, ş, t.

b- Söyleyiş biçimi bakımından ünsüzler: Türkçe'nin ünsüzleri söyleyiş biçimi bakımından şöyle gruplandırılabilir:

1- Süreksiz (patlayıcı) ünsüzler: b, d, g, k, p, t

2- Sürekli ünsüzler: f, ğ, h, j, s, ş, v, z

3- Burun (geniz) ünsüzleri: m, n

4- Yan ünsüzler: l

5- Çarpmalı ünsüzler: r

6- Karışık ünsüzler: c, ç

7- Yarı ünlüler: y

c- Çıkış Yerlerine Göre Ünsüzler: Türkçenin ünsüzleri çıkış yerlerine göre yedi gruba ayrılır. Bunlar şunlardır:

1- Dudak (çift dudak) ünsüzleri: b, m, p

2- Diş -dudak ünsüzleri: f, v

3- Diş ünsüzleri: c, ç, j, ş

- 4- Dişeti ünsüzleri: g, k, l, r, y
- 5- Ön damak ünsüzleri: d, t, n, s, z
- 6- Art damak ünsüzleri: ğ
- 7- Gırtlak ünsüzleri: h

Arapça ve Türkçedeki alfabenin / harfin (ünlü, ünsüz) olarak temel özelliklerini şöyle özetebiliriz:-

- Arapça'da bulunup Türkçe'de bulunmayan ünsüzler şunlardır:

ع, ث, ذ, ح, خ, ص, ض, ط, ظ, ع, غ, ك, و

- Türkçe'de olup Arapça'da olmayan ünsüzler şunlardır:

Ç, ğ, j, p, v

- Arapça'nın tonlu ünsüzleri 15 tanedir. Bunlar:

ب, د, ذ, ج, ذ, ز, ظ, ع, غ, ل, م, ن, ر, و, ی

- Türkçe'nin tonluları 13 tanedir. Bunlar:

b, c, d, g, ğ, j, l, m, n, r, v, y, z

- Arapça'nın tonsuz ünsüzleri 13 tanedir. Bunlar:

ع, ت, ث, ح, خ, د, ر, س, ش, ص, ط, ف, ق, ك, ه

- Türkçe'nin tonsuz ünsüzleri 8 tanedir. Bunlar:

ç, f, h, k, p, s, ş, t

Arapça'da ismin halleri (hareke) üç adet olup kelimenin sonuna eklenir ve damme, fetha ve kesra şeklinde adlandırılır. Arapça dilbilgisinde bu hareketler seslendirme konusuna dayanmaktadır; Damma hali Türkçe'de kısa (u) sesi gibidir, fetha hali kısa (e) sesine denk gelmektedir. Kesra ise kısa bir (i) sesine denk gelmektedir. Günlük konuşma ve yazma esnasında hareketler çoğunlukla ihmal edilmektedir.

Arapça'da dilde geniş zaman ve geçmiş zaman temel zamanlardandır. Ayrı bir şimdiki zaman yoktur, geniş ve şimdiki zamanda aynı şekil kullanılmaktadır. Geniş zamanın değişik türevleri bulunur ve bazı kişi çekimlerinde hareke değişebilir. Fiiller, geçmiş ve geniş (şimdiki) zamanda on iki farklı kişi zamirine göre çekilir (1. tekil ve çoğul, 2. erkek

tekil, ikil (dual) ve çoğul, 2. dişi, tekil ve çoğul, 3. erkek tekil, ikil ve çoğul, 3. dişi tekil ve çoğul)

1) مفرد وجمع, 2 مفرد مذکر مثنی وجمع مذکر, 2 مونث مفرد مونث وجمع مونث, 3 مفرد مذکر مثنی وجمع مونث

(1-müfred ve cemi) 2- müfret müzekker müsenne ve cemi müzekker) (2-müennes müfret müennes ve cami müennes) (3-müfred müzekker müsenne ve cami müzekker), müfret müennes ve cami müennes)

Arapça'da gelecek zaman şimdiki zaman çekiminin başına bir s- (س) ön eki eklenerek oluşturulmaktadır. Sayılar ve sıfatlar cinsiyete; insan ya da insan olmayanlara göre değişir. Arapçada sessiz harflerin sesli olarak çıkmasını sağlayan hareketler yazıda gösterilmeyebilir. Kalın ve ince seslerde ünsüzler değişir. Bu sebeple Türkçe'de aynı harfle gösterilen pek çok sözcük Arapçada iki farklı harfle yazılır. (Sayf=yaz (sad, ya, fe); Seyf=kılıç (sin, ya, fe); Kalb=kalp (kaf,lam,be); Kelb=köpek (kef,lam,be)" gibi (Alshirah, 2013, s. 24).

- Arapça'da Söz dizimi (Syntax):

Arapça'da bir söz dizgesinin cümle olabilmesi için en az iki unsuru bulundurması zorunludur. İlki kendinden söz edilen müsnedileyh (mübtedâ ya da fâil/özne), diğeri, sözü geçenin olduğunu ya da yaptığı fiili bildiren müsned (haber/yüklem). Arapça'da cümle bu iki unsur üzerine inşa edilir.

Başka bir deyişle isimle başlayan cümleye isim cümlesi denir. İsim cümlesi mübteda ve haberden oluşur. İsim cümlesinde kendisiyle başlayan ve özne olan isim mübteda (المبتدا) , mübtedanın durumunu belirten ve normalde ondan sonra gelen yüklem olan kelimeye veya cümleye de haber (الخبر) denir.

Al- kitab al- mufed Kitap faydalıdır.

Al- gurfa wasaa Oda geniştir.

Al- bent akila Kız akıllıdır.

Fiil ile başlayan cümleye fiil cümlesi denir. Fiili yapan kişiye fail (özne) denir.

Katab Mohamed Muhammed Yazıyor

Gaa Ali Ali geldi

Yukarıda belirtildiği gibi bir düşünceyi veya duyguyu aktaran cümle en az iki unsuru barındırmalıdır. Bu unsurlardan birincisi eylem oluşu ifade eder ve bu oluşa veya vasfa mûsned ya da mahkûm denilmektedir. İkincisi de eylemi gerçekleştiren veya eylemle bilinen kişiyi ya da şeyi kapsar ki, buna da musnedileyh veya mahkumaleyh denilmektedir (Sevinç, 2007:137). Hangi cümle olursa olsun mûsned ve mûsnedileyh esas unsurdur (Abbade, 2002:132).

Cümle için Arapçada iki unsur gerekir. Bunlar, iki isim ya da bir fiil ve bir isim olabilir. Dolayısıyla cümle, sadece harflerden veya sadece harf ile fiillerden kurulamaz. (el-Fârisî'den aktaran Aydın, 2007, s. 75). Bu hem yazı, hem de konuşma için geçerlidir. Mûsned, isim cümlesinde haber, fiil cümlesinde fiil olur, mûsnedileyh ise isim cümlesinde mübtedâ, fiil cümlesinde ise fâil, yani işi yapandır (el-Hâşimî'den aktaran Aydın, 2007, s. 75).

Mûsnedileyh isim veya isimden türetilen bir kelime, mûsned ise isim, isimden türetilen bir kelime veya fiil olabilir. Mûsnedileyhin isim ya da isimden türetilen bir kelime olmasından dolayı yan yana gelen iki ismin, yargı bildiren bir cümle oluşturabilmesi için birini diğerine isnad edecek (diğer bir ifadeyle iki öğeyi bağlayacak) bir fiile ihtiyaç vardır (Şimşek, 2006).

- Yapı Bakımından Cümle Çeşitleri: (انواع الجملة من حيث تركيبها وبنائها)

Arapça'da anlam oluşturabilecek kadar kelimedenden oluşan; emir, duygu, olay gibi bir hükümü bildirip terkip olan cümle, (Çörtü, 1995,s. 19) irab da esas alınarak yapı, anlam ve zamanına göre dört grupta incelenebilir (Sevinç, 2007, s. 137).

Bu gruplama dışında cümle ayrıca anlam, fonksiyon ve yapı olarak incelenip üç temel gruba ayrılabilir:

- 1- Cümle yapısına göre, isim cümlesi, fiil cümlesi (zarf ve şart cümleleri), basit (yalın) cümle, mürekkep (bileşik) cümle, büyük cümle (el-cumletu'l-kubrâ) ve küçük cümle (el cumletu's-suğrâ) olarak gruplandırılabilir.
- 2- Cümle anlamlarına göre, inşâî (şart cümlesi, kasec cümlesi, nidâ cümlesi, emir cümlesi, nehiy cümlesi...) ve haberi cümle, olumlu ve olumsuz cümle olarak gruplandırılabilir.
- 3- Cümle işlevine göre, i'râbta mahalli olan cümleler (vazîfi cümleler) ve irâbta mahalli olmayan (gayr-ı vazîfi) cümle şeklinde gruplandırılabilir.

Bazı dil bilimciler Arapça'da cümleyi, haber, talep ve inşa şeklinde üç grupta incelerken; bazıları da on gruba kadar inceleyebilmektedir (es-Suyufi, 1327, s. I-12). İbn Hişam (s.32) haber ve inşa olarak cümle türlerini haber ve inşa olarak ikiye ayırıp, diğer türlerin bu iki cümle türüne göre kümelenmiş olduğunu belirtir.

- Günlük hayatta Arapça'dan Türkçe'ye Geçmiş unsurlar:-

Dünya'nın tüm dillerinde olduğu gibi Türkçe'de de pek çok yabancı kelime bulunmaktadır. Türkiye'ye komşu olan, siyasi ve ticari münasebetleri bulunan veya aynı din ve kültür muhitine mensup milletlerin dillerinde karşılıklı kelime alışverişi olmuştur. Bu tür alışverişte geçiş yönü umumiyetle siyasette, ticaretle, özellikle kültür ve medeniyette daha ileride olan milletlerin dillinden diğer millete doğru olmuştur. İslamiyet'ten önce Çince ve Farsça'dan geçmiş kelimeler dikkat çeker. İslam dininin Türkler arasında yayılmasından itibaren Farsça ve Arapça'dan Türkçe'ye kelime ve diğer dil unsurlarının daha fazla görülür.

Günümüzde ise, Mısır'da Türkçe kelimeler ve kavramlar kullanılıyor. Günlük dilde 1500 arası Türkçe kelime vardır (Artun, 2009, s. 1-8). Yıldız'a göre ise Mısır lehçesi yani Mısır Ammice'sinde 470 Türkçe kelime bulunmaktadır (el- Yesu'den aktaran Yıldız, 2010, s. 1-19) .

Türkçe'de halen kullanılan Arapça'dan Türkçe'ye geçmiş ve geçerken kullanımda anlam değişmesine uğramış; 452 kelime ve 84 kelime grubu bulunmaktadır.

Günlük hayatta çok yaygın olarak kullanılan şu kelimeler Arapça asıllıdır:- acaba, acele, acemi, acil, aciz, adet, adi, adil, af, afiyet, ahali, ahbap, ahit, ahlak, ahmak, ahşap, aile, akraba, akran, akrep, alamet, âlem, aleni, alet, âlim, ameliyat, amir, arazi, asabı, asalet, asır, asil, asker, ayıp, basit, batıl, bazen, bedel, beden, bereket, daima, daire, dakika, divan, din, diyanet, emir, emin, esaret, esir, eşya, dava, mahkeme, hâkim, hukuk, sulh, hakem, halk, defne, hazine, dehşet, defne, evvel, evla, faal, faaliyet, facia, fahiş, fahişe, fail, faiz, fakat fakir, galip, mağlup, gayret, haber, hareket, hayvan, hesap, hizmet, hain, hizmet, ibret, ithalat...

Bazı Arapça edatlarla ve kelimelerle yapılmış olan birleşik kelimeler de Türkçe'de fazlasıyla bulunmaktadır: *alelacele, alelhusus, alelusul, binaenaleyh, bizzat, maalesef.*

Birçok bilim dalında mesleklerde, dinde kullanılan terimler ve kelimeler yabancı kökenlidir. Bunların çoğu Arapçadır: Allah, Kuran, ayet, seccade, secde, mezar, kabir,

cenaze, ahiret, melek, adalet, adliye, dava, iddia, mahkeme, hâkim, hakem, hak, hukuk, mahkûm, hapis, mahpus, kadı, zalim, zulüm,

Birleşik bir kelimelerden biri Arapça'dan Türkçe'ye geçmiş olan kelimeler vardır: ahitname, vekâletname, ameliyathane, eczane, kütüphane, antikhane, edebhane (tuvalet).

Arapça ve Farsça pek çok isim ve sığata Türkçe bir kelime eklenerek birleşik kelimeler yapılmıştır. Bu birleşik kelimenin Türkçe unsuru pek çok örnekte etmek, eylemek, olmak: *addetmek, affetmek, ahdetmek, bahsetmek*. Türkçe yapım ekleri ise yabancı kelimelere eklenerek onlarla yeni kelimeler türetilmiştir: acizlik, adaletsiz, haklı, haksız, davacı, amca, sabahleyin,

Türkçe'ye bakıldığında ise, özellikle Osmanlı imparatorluğu zamanında Türkçe'den Arapça'ya pek çok dil unsuru geçmiştir. Bu konuda yapılmış araştırmalar Suriye Arapçası'nda yaklaşık 3000, Mısır Arapçasında 900, Sudan Arapçası'nda 300, Irak Arapçası'nda 250 kadar Türkçe kelime bulunmaktadır (Yüce, s.1-7).

Arapçadaki Türkçe unsurlar:-

- Arapçadaki Türkçe unsurları ya da doğrudan doğruya Türkçe kelimeler

Karaze < kiraz, kürek < kürek, tamğa < damga, kubri < köprü, şuruk < çürük, kuzi < kuzu, doğru < doğru,

- Türkçe olmayan kelimelere eklenmiş Türkçe ekleri

Kababgı < kebabçı, ardahalcı < arzuhalci, nobatşı < nöbetçi, şarbatlı < şerbetli, arabacı < arabacı.

- Arapçaya pek çok Türkçe kelime Arap dilinin ses ve şekil kaidelerine uyarlanmıştır

a- Vokal uzaması: cakuş < çekiç

b- Konsonant değişimleri: şankel < çengel, şavirme < çevirme biringi < birinci.

- Arapça'ya Türkçeden geçen kelimelerden bir kısmı askeri ve idari terimlerdir: baş < baş, sungi < süngü, tobci < topçu, unbaşı < onbaşı, çavış < çavuş, buluk < bölük, bek < bey, başkatep < başkâtip.

Arapça ve Türkçe'de ortak kelime sayısı çoktur. aynı telaffuz edilen, aynı anlamda olan kelimeler, aynı telaffuz edilen ama farklı anlamda olan kelimeler de vardır. Türkçe ve Arapçada aynı telaffuz edilip anlamları farklı bazı kelimeler aşağıda belirtilmiştir (İşler, 1997, s. 14-198):

- *Cinsiyet* (الجنسيه) :- Arapça ve Türkçe’de aynı telaffuz edilip anlamları biraz farklılaşan kelimelerden biridir. Türkçe’de “cinsiyeti” kelimesi tanımladığı bireyin erkek mi kadın mı olduğunu ifade ederken, Arapça’da uyruğu belirtmektedir.
- *Fen* (فن):- kelimesi Türkçe’de fizik, kimya, matematik ve biyoloji gibi bilimler için kullanılmaktadır. Arapça’da ise sanat anlamına gelmektedir. Araplar, Güzel Sanatlar Fakültesine *كلية الفنون الجميله* Kulliyet’u-‘Funûni’l-Cemîle”, Fen Fakültesine ise “Kulliyetu’-Ulûm” demektedirler.
- *Memleket*: Türkçede genellikle bir kimsenin doğup büyüdüğü yer anlamında kullanılırken Arapçada krallık anlamında kullanılmaktadır. *المملكة العربية السعودية*.
- *Mektep* (مكتب):kelimesi Arapça ve Türkçe’de yer alıp yazılışı aynı anlamı farklıdır. Osmanlı (eski) Türkçe’de (mektep) kelimesi (medrese, okul) anlamına gelirken,, Arapça’da (öğrenci sırası, masa, ofis, büro) demektir.
- *Cefa* (cefâ) (جفاء): Arapça’da “kötü huyluluk, uzaklık, ağırlık, engel” anlamındadır. Türkçede büyük sıkıntı, eziyet manasındadır.
- *Faiz* (fâiz)(فائض) : Arapça’da suyun çoğalıp akması, dolup taşması, gözden yaş akması gibi anlamlardadır. Türkçe’de “işletmek amacıyla ödünç verilen paraya karşılık alınan kâr” anlamlarında anlamına gelir.
- *Hayran* (ḥayrân)(حيران) :Arapça’da “sıkıntılı, tereddütlü, şaşkın, ne yapacağını bilmeyen” manasındadır. Türkçe’de “birini çok beğenen, aşırı istek” anlamındadır.
- *İğfal* (iğfâl)(اغفال) :Arapça’da dikkatsizlik, önem vermemek, gafil olmak manasındadır. Türkçede “aldatma, ayartma, baştan çıkarma” anlamındadır.
- *Mahcup* (maḥcûb)(محجوب): Arapça’da gizli saklı, örtülü manasında olup Türkçe’de utangaç, sıkılğan anlamındadır.
- *Zahmet* (zaḥmet)(زحمة) : Arapça’da sıkışıklık, kalabalık, izdiham manasında olup Türkçe’de sıkıntı, güçlük, yorgunluk, eziyet meşakkat anlamındadır (işler, 1996, s 50).

Türkçe’nin Temel Özellikleri: Türkçenin cümlesi, uzunluğuna göre üç ana gruba ayrılır: Oğuz Grubu (Türkiye, Azerbaycan, Türkmen Gagavuz Türkçeleri), Kıpçak Grubu (Kırgız, Kazak, Tatar, Kumuk, Nogay, Karaçay-Balkar, Karaim Türkçeleri) ve Karluk Grubu’dur. (Özbek, Uygur Türkçeleri) (Erdem, Karataş ve Hirik, 2015, s.139).

Türk dilinin tüm lehçeleriyle birlikte dünyada 202.305.947 kişi tarafından 48 farklı ülkede konuşulmaktadır(Akalın 2013: s. 1-10)

Türkçe köken olarak Ural-Altay dil ailesine mensup olup yapı olarak eklemeli dillerin alt gurubu olan bağlantılı diller grubundandır. Bağlantılı dillerde, değişime uğramayan ama kelime kökü ile kelimeye eklenen farklı görevde ekler vardır. Kelimenin başı veya sonunda kullanılan ekler, kökle kaynaşarak anlam veya görev değişikliğine sebep olur. Türkçe’de ön ek kullanımı yoktur. Sondan eklemeli bir dil olan Türkçe’de ekler her zaman köke veya gövde sonuna getirilir. Türkçe’de kullanılan ekler, kök kelimedenden yeni anlamlı kelimeler türeten “yapım ekleri” ve kelimeler arasında geçici anlam ilişkileri kuran “çekim ekleri” olarak ikiye ayrılır. Türkçe Altay dil gurubunun genel özelliklerini gösterir. Bu dillerde cinsiyete göre çekim yoktur. Cümlede özne yüklemden önce gelir ve çoğunlukla baştır. Yüklem ise cümlenin sonundadır. Ad ve sıfat tamlamalarında tamlayan tamlanandan önce gelir.” (Korkmaz, 2009,s LXIV G).

Başka bir deyişle Türkçe eklemeli bir dildir ve ek konusunda kelime kökü hiçbir şekilde değişmez. Sözcüğünün yeni anlamı ise eke göre değişir. Türkçe’de cümle çeşitlerine değinmeden önce cümlenin ifade ettiği anlamı ve ilgili olduğu kavramları açıklamak faydalı olacaktır.

Sözdizimi/sentaks/tümce bilgisi Yunanca kökenli düzenleme, bir araya getirme manasındaki ‘Syntaktikos’ tan gelir) kelimelerin ve eklerin cümle içindeki görevlerini, hangi dizilişlerde olabileceğini ve cümlelerin türlerini inceleyen dil bilgisi alanıdır (Korkmaz, 1992, s. 33; Eker, 2003, s. 343).

Sözdizimi ise bir cümle içerisindeki kelimelerin belli bir sıraya göre dizilmelerini ve bu dizilme üzerine yapılan dilsel çalışmaları belirtir ve böylece iki ayrı olguyu ifade eder (Başkan, 1980, s. 124). Cümle sözlü anlatımın en önemli birimidir (Eker, 2003, s. 343).

Sözdizimi, tam olarak cümlenin anlamını karşılamaz. Arapçada nahiv ve İngilizcede syntax olarak adlandırılan sözdizimi, bir sözün veya söz öbeğinin bir diğer söz veya söz öbeğiyle birleşme durumlarını inceler (Delice, 2003, G)

Türkçe yapısına göre eklemeli bir dildir. Kelimelerin yapımı ve çekimi konusunda çok zengin yapım ve çekim eklerinden istifade edilmektedir.

Türkçe’nin eklemeli yapısı Türkçe için çok büyük bir önem taşımaktadır. Türkçede bu yapı yeni kavramları karşılayacak yeni kelimeler türetilebilmesi, Türkçe’nin ana dil olarak daha

erken yaşlarda, Türkçe'nin yabancı dil olarak kolay öğretilmesine uygunluk konusunda çok büyük imkânlar sağlamaktadır (Erdem, Karataş ve Hirik, 2015, s. 161).

Türkçe'de özne, tümleç, yüklem (SOV) oluşturmaktadır. Söz dizimi günlük dilde değişebilir. Bu yüzden günlük yaşamda devrik tümceler sıklıkla kullanılır.

Türkçe'de cümlenin öğeleri “özne + tümleç (nesne) + yüklem” şeklinde sıralanır. Cümlede yüklem fonksiyonu çok önemlidir. Nesne yükleme yakınlığı ölçüsünde önem kazanır. Örneğin “Ben seni seviyorum.”, “Seni ben seviyorum.” cümlelerinde cümlenin vurguları nesnenin yükleme yakınlığıyla ilgilidir.

Türkçedeki öge sırası devrik cümlelerde ve konuşma dilinde değişebilir (Sezer, 1991, s. 27). Bu özellik Türkçenin üretkenliğini ve sözdiziminin oynaklığını göstermektedir.

Örneğin:

Meryem Ayşe'yi tanıyor.

Ayşe Meryem'i tanıyor.

Arapçada sözdizimi esnek bir yapıya sahiptir. Vurgulanmak istenen öge cümlenin başına getirilir. Bu özelliğinden dolayı Türkçedeki devrik cümleyi andırır. Örneğin: Gidiyor Meryem eve bugün. (Arapça) Meryem bugün eve gidiyor. (Türkçe) Meryem gidiyor eve bugün. (Arapça) “Bu cümle Arapçada isim cümlesidir.” Meryem bugün eve gidiyor. (Türkçe)

3.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinin tarihi 11. yüzyıla kadar gitmektedir. Kaşgarlı Mahmud Türkçenin Arapça veya diğer dillerden aşağı olmadığını anlatmak, Türkçenin daha rahat öğrenilmesini sağlamak için 1072-1074 tarihleri arasında *Divanü- Lügati't-Türk* (Türk dilin Divanı) adlı eseri kaleme olmuştur (Ungan,2006,s. 223). Türkçe öğretimine yönelik ilk eser olması kitaba ayrı bir değer kazandırmaktadır. Eğitimli, Türkçe'yi en iyi ve etkili şekilde konuşan bir şahsiyet olan Kaşgarlı Mahmud (Mahmud bin Huseyin bin Muhammed) tarafından Karahanlılar döneminde 1072-1074 yılları arasında Araplar'a Türkçe öğretmek amacıyla Bağdat'ta yazılmıştır. Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazılmış ve Abbasi halifesi Abdullah ibn Muhammed'dül- Muktedi Bi-

Emrillah oğlu Ebu'l-Kasim Abdullah'a sunulmuştur (Zorbaz, 2013, s. 159). Bu alanda, Araplar'a Türkçe öğrenmek amacıyla yazılan *Divanü- Lügati't- Türk* yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ilk Türk eseri sayılmaktadır.

Bu eser Arapça kelimeleri sınıflandırma esasına (hemzeli, salim, şeddeli, üçlü, dördlü gibi vezne) göre ayırarak kelimelerin kolaylıkla bulunmasını sağlayacak şekilde sekiz kitap şeklinde düzenlenmiştir" (Zorbaz, 2013, s. 160). Bu divan sadece Türkçe'nin zenginliğini yansıtmak için değil, aynı zamanda hem Türkçe öğrenmek amacıyla hem de kültür aktarımı için yazılmıştır.

Divanda seçilmiş örneklere, cümle birimlerine, günlük hayatta ve halk arasında en sık kullanılan atasözü, bilmece, kalıp ifadesine yer vermiştir.

Kaşgarlı, birden fazla anlamlı yani eş sesli kelimelerin tüm anlamlarını ayrı ayrı açıklamıştır.

Bu eserin içinde bulunan ve Türkçe'nin cümle yapısının anlatıldığı dil bilgisi kitabı olan *Kitabü Cevahirü- Nahv fi Lügat it Türk* ile birlikte sözlük ve dilbilgisi kitabından oluşan bir Türkçe öğretim seti olarak düşünülmektedir (Zorbaz, 2013, s. 160) .

Divanü Lügati't Türkten önce Türkçenin öğretimi için yazılan müstakil bir eser olmadığı bilinmektedir (Şahin,2014,s. 10).

Orta Asya Türk-İslam dünyası, Kaşgarlı'nın iki dil ve kültüre ait bu eserini tanıyınca Türkçe'nin sistematik öğrenim ve öğretimini oluşturmuştur. Türklere, Arapça ve Farsça'yı öğretecek dil bilgisi türünde bir esere ise rastlanmamıştır (Gülensoy, 2000, s. 259). Kaşgarlı Araplar'a Türkçe öğretmek amacıyla eserini kaleme aldığından sözlüğü oluştururken de Arap alfabesinin sırasına uymuştur (Barın, 2010, s. 122). Sözlükte 7500 Türkçe kelimenin Arapça karşılığı ile örnek cümleler ve sözcüklerin folklorik metinlerde kullanım örneklerinin yanında günlük yaşamda kullanılan sözcükler de bulunmaktadır. Araplar'ın kolay anlayabilmesi için sözlük, Arapça dil bilgisi kategorisine göre sekiz bölüme ayrılmıştır" (Şahin,2014, s. 12).

Bu eserde dil bilgisi çeviri yöntemine, yabancı dil öğretim yöntemi olan yapısalıcı yöntemle yaklaşılmıştır. Eser, günlük Türkçe öğretimi, edebi Türkçe öğretimi ve ticaret diline yönelik Türkçe öğretimi amaçlandığından özel amaçlı Türkçe öğretimine de örnek olabilmektedir (Şahin,2014,s. 12).

Nasirüddin Ebu Hayyan, aynı alandaki ikinci eser olarak görülebilecek *Kitabü' l-Idrak Li-Lisan EI-Etrak* (Türklerin Dilini Anlama Kitabı) adlı eseri 1321 yılında Kahire'de yazmıştır.

Diğer bir kaynağa Yazarın ismi Girantalı Esirü'd-d'n Ebu Hayyan (1256- 1344) tarafından ve Kahire'de yazılmış ifadesi geçmektedir (Zorbaz, 2013, s. 162). Yazar, eseri yazmaktaki amacını “Türk dilinin büyük bir kısmını lügat, sarf ve nahiv bakımından kaydetmektedir”. şeklinde ifade etmiştir (Zorbaz, 2013, s. 160). Bu eserde dil bilgisi alfabetik sıraya göre düzenlenmiştir. Memluk dili çok karışık olduğu için o eserde verilen kelimeler Kıpçakça yazılmıştır. Pratik Türkçe öğretimi için kaleme alınan eserde ticari Türkçenin öğretiminin hedeflendiği bölümler de bulunmaktadır (Zorbaz, 2013, s. 163).

Sözlükte yaklaşık 3500 sözcük bulunmaktadır. Bu eserde de yapısalcı yaklaşımla tümevarım ve dilbilgisi çeviri yöntemi kullanılmıştır.

Üçüncü eser *El-kavaninü'l-Külliyé Li-Zabt'l Lügati't-Türkiye'*dir (Türk Dilinin Öğrenilmesi için Bütün Kurallar). Mısır'da yazılan bu eserin yazarı bilinmemektedir. “Çünkü ben ne Türküm ne de Türk oğullarıdanım, onların ülkelerine de gitmedim. Benim bilgim, onlarla çok düşüp kalkmam ve birlikte olmam sebebiyle kendilerinden duyduklarıma dayanmaktadır” İfadesinden yazarın Türk olmamasına rağmen Türkçeye iyi derecede hâkim olduğu eserden anlaşılmaktadır (Toparlı'dan aktaran Zorbaz, 2013). Eser, Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazılmış bir dilbilgisi kitabıdır.

Eserin kalan tek nüshası İstanbul Şehit Ali Paşa Kütüphanesinde bulunmaktadır. 169 sayfadan ve yaklaşık 500 sözcük oluşan eseri sadece dilbilgisi bölümü bulunup sözlük bölümü bulunmamıştır. Kıpçakça yazılan eserde Türkmence sözlüklere yer verilmemiştir. Bu eser diğer Kıpçakça eserlerden farklılık göstermektedir. Zira diğer eserler sözlük içerir ama bu eser sadece dil bilgisi kitabıdır (Şahin, 2014, s. 13). Bu eserde de yapısalcı yaklaşımla tümevarım ve dilbilgisi çeviri yöntemi kullanılmıştır

Bu alandaki bir diğer eser, *Ettuhfetü'z-Zekkiye fi'l-Lügati' t-Türkiye'*dir (Yeni ve Arı Türkçenin Sözlüğü). Bu eserin de yazarı bilinmemekle beraber ne zamanı nerede yazıldığı tam olarak bilinmemektedir. Başka bir kaynağa göre 1425'ten önce Suriye'de yaşadığından sonra Mısır'a gelen ana dili Arapça olan ancak Türkçe ve Farsça'yı iyi derece bilen bir âlim tarafından yazılmıştır. Kıpçakça yazılmış bir dilbilgisi kitabı olup Mısır'da veya Suriye'de 1425'ten önce yazıldığı tahmin edilmektedir (Barın, 2010, s. 123). Başka bir kaynağa göre Mısır'da yazılmış olma ihtimali yüksektir (Zorbaz, 2013, s. 164).

Arap alfabesine göre düzenlenip dilbilgisi bölümü mevcuttur. Yaklaşık 2000 sözcük içerir. “Başka bir kaynakta 3500 civarında Türkçe kelime bulunmaktadır” ifadesi yer almaktadır. (Zorbaz, 2013, s. 164).

Eser iki bölümden oluşmakta, birinci bölümünde alfabe, Kıpçakça adlar ile eylemler, ikinci bölümde ise biçim bilgisi bulunmaktadır (Şahin,2014, s. 15).

78 sayfadan oluşan bir bölümde Arapça kelimelerin Türkçe karşılıkları belirtilmiştir. Arapça dil bilgisine göre tasnif edilen ikinci bölümde ise Türk dil bilgisi basit ve kolay bir şekilde anlatılmaktadır (Zorbaz, 2013, s. 164).

Eserde tümevarım ve dil bilgisi çeviri yöntemi kullanılmıştır. Eserde günlük kullanım için gerekli kelimelere yer verilirken, dil bilgisi bölümü başlangıç düzeyinde değildir. Bu açıdan ileri düzey, akademik amaçlı Türkçe öğretimi için yazıldığı söylenebilir” (Şahin,2014, s. 15).

Başka bir deyişle bu eserin dili, var olan kelimeler ve dil bilgisi konusunda çok zor olduğu için temel düzeyde değil, ileri ve Türkçe dilinde profesyonel bireyler için yazılmıştır.

Son iki sayfada ise dil bilgisi konuları özetlenmiştir. Dil bilgisinin ilk bölümünde belirli ve belirsiz isim konuları işlenmekte, sonraki bölümünde zamirlerden bahsedilmektedir (Zorbaz, 2013, s. 164).

Ed-Dürretü`l-Mudiyye fi`l- Lügati` t Türkiyye (Türk Dilinin Parlayan İncisi), 13. yüzyılda Türkler Ortadoğu’da Abbasilerin bölgedeki nüfuzlarını koruyabilmek için idari görevlere, saray işlerine ya da orduda para ile satın alınan Memlük unsuru olarak istihdam edilmeleriyle başlamıştır. 12. yüzyılından itibaren devlet yönetiminin ağırlıklı olarak Türklerden oluşması yanında çarşı pazarlar ve ticaret yapabilmek için de Türkçe kullanma ihtiyacı duyulmuştur. O yüzden Türkçe öğrenmek amacıyla çeşitli eserler yazılmıştır. Memlükler döneminde Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazılmış bir sözlüktür. Yazarın adı ve eserin yazıldığı yer bilinmemektedir. Kitabın orijinali Floransa`da Medicea Bibliotheca Laurenziana`da bulunmaktadır (Toparlı’dan aktaran Zorbaz, 2013)

Eser 24 bölümden oluşmaktadır; Eserde Allah, gök ve yerdekiler, sular, güzel kokulu bitkiler, meyveler, ağaçlar gibi kavramlar farklı bölümler bulunmaktadır. 21. bölüm ‘Türkçe sayılar’, 22. Bölüm ‘Türk erkek adları’, 23. bölüm ‘Türk kadın adları’ ile ilgilidir (Zorbaz, 2013, s. 161). En önemli bölüm ise 24. bölüm olan “Terkibü`l-Kelam ev Kelamu Mürekkep”(sözlerin terkibi veya mürekkep sözleri) bölümüdür. Bu bölümde konuşma

kılavuzu bölümü olup 220 kısa cümleye ve anlamlarına yer verilmiştir” (Ercilason, 2008, s. 390). Eser dönemde çok sık kullanılan cümleler belirtilmiştir.

Kitab-ı Mecmu-i Tercüman-ı Türki ve Acemi ve Mogoli (Türkçe, Farsça ve Moğolca'nın Bütün Çevirmenlerinin Kitabı) Arapla'ra Türkçe'yi öğretmek için, Halil bin Muhammed bin Yusuf el-Konevi adlı bir yazar tarafından 1343 tarihinde yazılmış veya istinsah (kopya) edilmiştir. Kitabın nüshası Hollanda Leiden Akademi Kütüphanesinde bulunmuştur. Kelimelerin çeşitlerine göre sözlük ve dilbilgisi düzenlenmiş (Demirci, 2003, s. 55-63).

Başka bir kaynakta 14.yüzyılda tahminen yazılmış (Barın, 2010, s. 123). Kitap iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölüm Arapça-Türkçe, İkinci bölüm ise Moğolca-Farsça'dır. Arap bir dilci tarafından yazılmış ama yazar adı bilinmemektedir. Eser yaklaşık 2000 sözcük içermekte olup her sözcüğün başka dildeki karşılığı bulunmaktadır. Türkçe olmayan Arapça ve Farsça sözcüklerin kökenleri, anlamlarından sonra belirtilmiştir. Günlük konuşma Türkçesini öğretilmesi amacıyla yazılmışsa da ticaretle ilgili çok sayıda sözcük bulundurduğu için özel amaçlı yazıldığı da söylenebilir (Bayraktar, 2003, s. 67).

Türkçenin yabancılara öğretimi alanıyla ilgili kaynaklar incelendiğinde genellikle sözlük çalışmalarında dil bilgisinin de bulunduğu görülmüştür. Günümüz sistematik dil öğretimi kitapları ile karşılaştırıldığında bu kitaplardaki yöntemlerin modern yöntemlere uygun olduğu gözlemlenmiştir.

Batı ülkelerinde Yazılmış Eserler: *Codex cumanicus*: Kuman diyalektiği ile yazılmış tek eser olup eserde Latince-Farsça-Kumanca sözlük bulunmaktadır. Kumanlara Hristiyanlığı sevdirmek için yazılmıştır. Eserde bazı dilbilgisi kuralları, İncil'den yapılan tercümeleler, bazı Katolik ilahilerinin tercümeleri ve atasözlerinden bazı örnekler yer almıştır (Şahin, 2014, s. 16).

Eserde 2500 kelime vardır. Eserin ikinci kısmı “Alman Bölümü” dür. O kısımda Kıpçakça-Almanca sözlükle başlayıp Kıpçak'ça -Almanca sonra Kıpçakça-Almanca ve Kıptakça-Latince dizinler bulunmuştur. O eserde Kıpçakça dua ve ilahilerle 47 bilmece mevcuttur. Kıpçakça metinlerde Latince çevirileri bulunmuştur.

Latin-Gotik harfleriyle yazılması kitabın en önemli özelliğidir. İlk 55 sayfası İtalyanca, sonraki 26 sayfası Almanca kaleme alınmıştır. Kitaptaki 2500 kelime ticaret ve günlük yaşamla ilgilidir. Ayrıca İncil'den tercümeler ve bazı Katolik ilahilerin çevirileri de vardır. Kıpçakça 47 atasözü ve dil bilgisi kuralları da bulunmuştur (Şahin, 2014, s. 16).

Codex cumanicus, farklı amaçlar için Türkçe öğretmek üzere kullanabilecek bir eser olarak yazılmıştır. Eserdeki Hıristiyanlıkla ilgili metinler din eğitimi amacıyla, ticaretle ilgili bölümler ticari Türkçe öğretimi amacıyla, günlük yaşamla ilgili kelimelerin yer aldığı bölümler ise pratik Türkçe öğretimi amacıyla yazılan kısımlara örnek olarak verilebilir. Bu açıdan kitap özel amaçlı Türkçe öğretimine yönelik bir eser niteliğindedir (Şahin, 2014, s. 16).

Regola Del Parale Turcho Et Vocabulario De Nomı Et Verbi (Türkçe Konuşma Kuralları ve İsim-Fiil Sözlükçesi): Floransa şehrinde Flippo Argeiti tarafından yazılmış bir eserdir. İtalyanlara Türkçe öğrenmek amacıyla yazılıp İtalya’da Osmanlı Türkçesinin kurallarını tespit eden ilk eserdir (Özçam, 1997, s. 121-163). İçindeki konuşma becerisi için verilen cümleleri, isim ve fiil listeleri küçük boyda 535 yazma sayfasından oluşmaktadır.

A Reading Book of the Turkish with a Grammar and Vocabulary (Dil Bilgisi ve Sözlüklü Türkçe Okuma Kitabı): İngiliz bir oryantalist yazar William Burckhardt Barker tarafından yazılmıştır. Yazarın babası Halep’te konsolosluk yaptığı için Halep’te doğmuş o yüzden Arapça, Türkçe ve Farsça’yı iyi düzeyde öğrenmiştir. Bu eser İngilizlere Türkçe öğrenmek amacıyla yazılmıştır. Kitabın 89 sayfası dil bilgisi, alfabe ve ilgili konular, tanımlık, sıfatlar, isimler, zamirler, fiiller, ekler ve fiilimsilerden oluşturmuştur.

Eserinde 7 sayfalık kompozisyon kısmında, yazma alıştırmaları yerine çoğunlukla öğrencinin yazma aşamasına gelebilmesi için teorik tavsiyelere yer verilmiştir. Okuma bölümünde 72 adet Nasrettin hoca fıkrasına ve Yuhanna İncili’nin 26 sayfalık kısmına yer vermiştir. Okuma metinlerde her kelimenin altına İngilizce çevirisi verilmiştir. Sözlük kısmı ise 56 sayfalık, 2200 kelimedenden oluşmuştur (Doğan, 2011,s. 20).

The Turkish Campaigner’s Vade-Mecum of Ottoman Colloquial: (Türk Seferine Gideceklere Osmanlı Türkçesinin Konuşma Dili Cep Kılavuzu)

Eser Sir James William Redhouse tarafından yazılmıştır. Önce İstanbul’da Mühendishane-i Bahr-i Hümayun’da görev almış. 1833’te Babıali ve Osmanlı Bahriyesinde tercüman olarak çalışmıştır. 1850’de Osmanlı devletinde eğitimin Avrupa’ya göre düzenlenmesi veya tercümesi amacıyla kurulmuş olan Encümnen-i Daniş’te görev almış. Encümnen-i Daniş üyeliğini, “ Member of the Academy of Science of Constantinople” ibaresiyle unvan olarak kullanılmıştır.

Eser 3 bölümden oluşmaktadır; Birinci bölüm Osmanlı Türkçesi’nin dil bilgisiyle 94 ilgili olup sayfa oluşmaktadır. İkinci bölüm çok dikkatli seçilmiş Lügatçe. 210 sayfadan

oluşmakta, 2755 kelimededen İngilizce –Türkçe ve 3053 Türkçe- İngilizce kelimededen oluşmaktadır. Üçüncü bölümünde 26 sayfa Türkçe karşılıklı konuşmalara ve bunların İngilizce çevirisine yer verilmektedir (Durmuş ve Okur, 2013, s. 168).

3.3. Mısır’da Türkçe Öğretiminin Tarihçesi

13. yüzyılda Mısır’da Türkçe’nin yabancı dil olarak öğretimi Selçuk Devleti’nin yerine kurulmuş olan ve Türk idarecilerin yönettiği Memluk devletine kadar ordu ve sarayda resmi dil Türkçe olduğunu için bu devlette de çok büyük bir önem kazanmıştır.

“Memluk sultanları yönetime geçince kendi geçmişlerini ve öz kültürlerini terk etmemişler, tam tersine kültürlerine büyük bir sadakatle sahip çıkmışlardır. Bu nedenledir ki devletin resmî adı ed-Devletü-t-Türkiyye (Türkiye Devleti) idi (Yunus Emre Enstitüsü, 2016, s.261. akt. Polat, 1998). Resmi yazışmalarda Arapça yerine ordu ve saray dili olarak Kıpçak Türkçesi olarak seçilmiştir. Arapça’nın bütün etkisine rağmen Selçuklu ve Eyyubiler döneminde Mısır ve Suriye’de Oğuz –Türkmen lehçelerinin ağırlık kazandığı görülmüştür. Memluk döneminde ise bu bölgeye Kıpçakça hâkim olmuştur.

Mısır İslam’ı kabul ettikten sonra Memluk Devleti zamanında bir ilim merkezi haline gelmiştir o özelliğini Osmanlı Devleti zamanında da devam ettirmiştir. O dönemde Avrupa’ya kadar girmiş Türk dili, güneyde Yemen, batıda Fas’a kadar Arap kültürüyle karışmıştır. Aynı döneme kadar ticaret ve birlikte yaşamak vasıtasıyla Türkçe’nin Arapç’aya etkisi kendini siyasî yolla da göstermeye başlamıştır. Osmanlı döneminde Mısır Arapça öğrenen edebî ve ilmî kişiler için bir kültür merkezi özelliğini korumuştur(Yunus Emre Enstitüsü, 2016, s. 262).

Abassi Halifeliği kurulduktan sonra orduda kullanılmak üzere Kıpçak Türkleri eğitimden geçirilmiş. Abbasi Devleti’ne hizmet etmeleri sağlanmıştır. Abbasî halifesi el-Me’mûn (813-833) zamanında İranlı unsurlara karşı denge oluşturmak amacıyla istihdam edilen Türk birlikleri halifeliğin kuruluşunda önemli bir yer edinmiş ve nüfuzları gittikçe kuvvetlenmiştir. Türk unsurların sayısı kısa zamanda 30.000’e ulaşmış, bunu üzerine halife Mu’tasım tarafından Bağdat’ın kuzeyinde yer alan Samarra Türk unsurları için kurularak onlara yeni iktalar tahsis edilmiştir. Türk unsurların Arap ve Acemlerle evlenip nesil saflıklarının bozulmaması için özellikle Türk kızları getirtilip onlarla evlenmeleri desteklenmiştir. Türk askerleri dış tehlikelere karşı kendilerini koruyan Abbasi Devleti Mısır Valilerini Türklerden seçmiştir ve ilk görev yapan Ahmet b. Tolun Mısır’daki Türk

varlığı hızlı bir şekilde artmış daha sonra bağımsızlığını ilan edip Tolun Oğulları Devleti'ni kurmuştur. Edebiyat bu dönemde çok gelişmiş bundan dolayı Mısırda müstakil bir Divanu'l İnşa'nın kurulmasında etkili olmuştur. Arapça bilmesinin yanında Türkçe şiirler de yazabilen Tolun Oğlu Ahmet şairleri korumuş, onları teşvik etmiş (Yunus Emre Enstitüsü, 2016, s. 300). Mısır tarihinde Ahmed bin. Tolun ve Humaraveyh zamanı en parlak devirlerden biridir. Bu yüzden bu devir ilim ve irfan devri olarak adlandırılmıştır.

Tolun Oğulları Devlet'inden sonra Mısır'da İhşidiler, Eyyübiler, Memlukler ve Osmanlı Devleti hâkimiyetini sürdürmüştür.

Memluk döneminde Araplara Türkçe öğrenmek amacıyla birçok eser yazılmıştır. Bu eserler dışında başka sahalarda da yazılmış eserlere rastlayabiliriz. Göç yoluyla bölgeye gelip yerleşmiş Türkler tarafından yazılmış eserler vardır. Memluk-Kıpçak dönemi eserleri kullanılan dil açısından Türk dili tarihinde ayrı bir öneme sahiptir. O dönemde yabancılara Türkçe öğretimi alanında büyük geliştirmeler kaydedilmiştir. Kıpçak döneminde yabancılara Türkçe öğretimi açısından ele alınabilecek 7 adet sözlük ve gramer kitabı bulunmaktadır. O dönemde yabancılara Türkçe öğretmek üzere yazılan kitaplar şunlardır:

Kitabü'l-İdrak li-Lisan'l Etrak, Kitab-ı Mecmu-ı Tercüman-ı Türki ve Acemi Ve Mugalı, Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fi'l-Lügati't-Türkiyye, Bulgatü'l-Müştak fi Lügati't-Türk ve'l-Kıfçak, El-Kavanimü'l-Küllie li-Zabti'l-Lügat't-Türkiyye, Ed-Dürretü'l-Mudiyye fi'l-Lügati't-Türkiyye.

- Mısır Üniversitelerinde Türkçe Eğitimi (Günümüzde Türkçe öğretimi):

Mısırda son zamanlarda bazı üniversitelerdeki Türkçe bölümü ve şubelerinde okutulmakta olan derslere yer verilmektedir. O yüzden bu başlık altında Mısır'da Türkçe eğitiminin verildiği üniversiteler hakkında birtakım bilgiler verilecektir.

Mısır Üniversitelerinde Türkçe eğitimini üç başlık altında ele almak mümkündür:

- 1- Türkçenin, Türk dili ana bilim dalı bünyesinde yer aldığı üniversiteler.
- 2- Türkçenin, Türkçe Şubesi bünyesinde yer aldığı üniversiteler.
- 3- Türkçenin, seçmeli ders olarak yer aldığı üniversiteler.

1- Mısır Üniversitelerinde Yer Alan Türk Dili Ana Bilim Dalları

Türk Dili ana bilim dalı, El Ezher Üniversitesi'nde, Ayn Şems Üniversitesi'nde ve Mısır Teknoloji Üniversitesi'nde yer almaktadır.

2- Mısır Üniversitelerinde Yer Alan Türk Dili Şubeleri

Mısır'da 7 üniversitede Türk dili şubesi yer almaktadır. Bu üniversiteler şunlardır:

Ain Şems Üniversitesi, Sohag Üniversitesi, El Ezher Üniversitesi, Kahire Üniversitesi, Mansura Üniversitesi, Hilvan Üniversitesi, İskenderiye Üniversitesi

3- Seçmeli Ders Olarak Türkçenin Yer Aldığı Üniversiteler

Mısır'da 3 üniversitede Türkçe seçmeli ders olarak okutulmaktadır. Bu Üniversiteler:

Munfiyye Üniversitesi, Minye Üniversitesi ve Asyut Üniversitesi'dir.

Mısır'daki Türk kurum ve Türkçe eğitimin gerçekleştirildiği kuruluşları:-

Mısır'da Türk kurumlarından Türk Büyükelçiliğine bağlı olarak hizmet vermekte olan Yunus Emre Enstitüsü bulunmaktadır. Yunus Emre Enstitüsü, Kahire ve İskenderiye'de olmak üzere iki şubeden oluşmaktadır.

Kahire'deki Yunus Emre Enstitüsü:-

2010 yılında başkent Kahire'de kurulmuştur. Türkçe eğitiminde dört temel dil becerisi esas alınmaktadır. Üniversitelerde görev yapmakta olan akademisyenlerin de Türkçelerini geliştirmek amacıyla Yunus Emre Enstitüsünde bulunmaktadır. Merkezde 2014 yılı içerisinde 8 Türk okutman 3 yerel okutman olmak üzere toplamda 11 okutman görev yapmaktadır. Kahire Türk Kültür Merkezi 2014 yılına kadar 4380 öğrenciye Türkçe öğretmiştir. Türkçe öğrenen öğrenciler sayı bakımından Yunus Emre Enstitüsü'nün dünya genelinde en çok öğrenciye Türkçe öğreten merkezi konumunda yer almaktadır. (İltar, 2014, s.58).

İskenderiye'deki Yunus Emre Enstitüsü:-

2013 yılında İskenderiye'de kurulmuştur. Türkçe eğitimi açısından Kahire Türk Kültür Merkezi ile aynı özelliklere sahiptir. Merkezde 2014 yılı içerisinde 5 Türk okutman ve 2 yerel okutman olmak üzere toplamda 7 okutman görev yapmaktadır. 2014 yılına kadar merkezde 215 kişiye Türkçe öğretilmiştir (İltar, 2014, s. 58).

3.4. Arap Öğrencilere Türkçenin Öğretilmesinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Türkçe'nin kendine özgü kuralları ve genel bir mantığı olduğundan öğrenciler Türkçe öğreniminin başlangıcında bu kuralları ve mantığı anlamakta zorlanabilmektedirler. Türkçe öğrenen öğrenciler büyük ünlü uyumu, sessiz benzeşmesi, ünsüz yumuşaması, orta hece

düşmesi gibi Türkçenin kendine özgü dil yapısı ile ilgili konuları kavramakta sorun yaşamaktadırlar. Program içeriği ile ilgili sorunlar, yabancı dil olarak Türkçe seviyeleri ile ilgili sorunlar, alfabe ile ilgili sorunlar, materyal eksikliği gibi sorunları da sayılmaktadır.

Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar üzerine yapmış tezler ve yapılan çalışmalar şöyle sıralanabilir:

Fethi (2016) yapmış olduğu “ Iraklı Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri” adla yüksek lisan tezinde, Türk dilinin öğretilmesi aşamasında Iraklı öğrencilerin karşılaştıkları sorunları ele almıştır. Bu sorunları tespit etmek için anket uygulamasına başvurulmuştur. Bu ankette sadece Türkiye’deki Türkçe öğrenimi gören Iraklı öğrenciler yer almıştır. Araştırmacıya göre Türkiye Türkçesini öğrenen Iraklı öğrenciler sadece dil dilbilgisi değil, başka sorunlarla da karşılaşmışlar, dinleme, anlama, okuma, yazma, konuşma gibi konularda da öğrenme deneyimi edinmem gibi çeşitli sorunlarla karşılaşmışlar. B1 ve B2 seviyelerindeki öğrencilerin, okuma, konuşma, yazma, dinleme ve dil bilgisi alanlarından, %7,5’i okumada, %10’u konuşmada, %25’i yazmada, %5’i dil bilgisinde ve en çok sorun yaşadıkları %47,5’i dinleme becerisinde zorlandıkları görülmüştür. Türkçe öğrenirken öğretmenin Türk olup olmaması B1 ve B2 seviyelerindeki öğrencilerin %97,5’i Türkçe öğrenirken öğretmenin Türk olmasını istemişlerdir. Öğrencilerin, %35’i de Türkçe gramerinin Arapça karşılığını öğrenmeleri ve öğretmenin işaretle anlatmanın yerine hemen o sözcüğün ya da cümlenin anlamını belirttiğinde zaman harcamamış olduğu için öğretmenin Arapça bilmesini istemişlerdir. Gazi Üniversitesi TÖMER, ESOĞÜ TÖMER ve ERSEM ‘de B1-B1 seviyede okuyan öğrenciler Türkçe ders kitaplar ile ilgili sorunlar yaşamışlardır. Öğrencilerin %32,5’i özellikle metinlerin zor, mecaz anlamla dolu olduğunu ve öğretici, anlaşılır metinler olmadığını ifade etmişlerdir.

Alshirah (2013) yapmış olduğu “Arap Kökenli Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri” yüksek lisans tezinde, Türk dilini öğretirken Arap kökenli öğrencilerin karşılaştıkları sorunları ele almıştır. Bu sorunları tespit etmek için anket uygulamasına başvurmuştur. Anket sadece Türkiye’de değil, Ürdün’de de Türkçe öğrenen Arap kökenli öğrencilere uygulanmıştır. Alshirah’a göre, öğrencilerin yazmada karşılaştıkları sorunların öncelikle alfabe kaynaklıdır. Latin harflerinden oluşan Türkçe’de sekiz tane ünlünün, Arap alfabesinde üç işaretle karşılanıyor olması % 56’lık grubun yazarken ünlü harfleri göstermemelerine ya da “a” yerine “e”; “ı” yerine “i” vb. yazmalarına sebep olmaktadır. Türkçe’nin sondan eklemeli olması ve büyük-

küçük ünlü uyumu ile az rastlansa da ünsüz uyumundan dolayı yapılan yazım yanlışlarının yanında, ismin hâl eklerinin kullanılışıyla ilgili sorunlar da belirtmektedir.

Gedik'in (2009) yaptığı yüksek lisan tezi 'Yabancılara Türkçe Öğretimi (Ankara Üniversitesi TÖMER ve Gazi Üniversitesi TÖMER Örneği)' Ankara Üniversitesi TÖMER ve Gazi Üniversitesi TÖMER arasında Türkçe'nin öğretilmesinde kullanılan yöntem ve teknikler bakımından farkları bulmayı ve bu farkların öğrenci başarısına nasıl yansıdığını araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda araştırmacı, her iki TÖMER'de de yapılan gözlem sonucunda yabancılara Türkçe öğretilirken uygulanan yöntem ve teknikler arasında fark olmadığı sonucuna varmıştır.

Açık (2008), Türkiye'de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri" adlı bir makale yayımlamıştır. Dil öğrenimi için yöntemler kadar önemli olan diğer unsurlar; yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve öğrenim ortamının değerlendirilmesini içeren ankete göre TÖMER'in uyguladığı eğitim ve öğretim yöntemi oldukça iyi durumdadır. Fakat ankete katılanların cevaplarının güvenilirliğinin tartışılabilirliği ve araştırmalar çerçevesinde dünyada uygulanan mevcut dil öğretim politikaları, yöntem ve teknikleri açısından dil öğretiminde Türkiye'nin çok gerilerde olduğunu ortaya çıkmaktadır demektedir. Açık'a göre yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunları şu şekilde özetlenebilir: Uyum sorunu, öğrenme sorunları (anlama sorunu, yazma sorunu, okuma sorunu, konuşma sorunu).

Doğan (1989), Hacettepe Üniversitesinde "Yabancıların Türkçeyi Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler Ve Yaptıkları Hatalar" adlı araştırmada, Arap ve Pers öğrencilerin ünlü uyumunu öğrenmekte zorlanmakta ve "ı-i, o-ö, u-ü" seslerini anlayamamaktadırlar. "Kâğıt, dikkat" gibi kelimelerdeki yumuşak 'a' harfini çıkartmakta zorluk çekmektedirler. Sert ünsüzle biten bir kelimedenden sonra "ç, h, f, p, s, ğ, t" sert ünsüzle başlamalıdır. Türkçeyi yeni öğrenenler için büyük bir problem görülmektedir. '-yor' ekinin İngilizcedeki "your" şeklinde yazılması, "sabah, yaz, kış" gibi kelimelerden sonra ismin bulunma hâl eki getirilmesinde yapılan yanlışlıklar, geniş zaman kullanımında yapılan yanlışlar, edilgen çatılı fiillerde, -l' , -n' kullanımının tam bilememekten kaynaklanan yanlışlar, "ç, t" kuralını uygulamada yaşanan zorluklar, yardımcı seslerin öğrenilmesi ve kullanılmasında güçlük çekme öğrencilerin temel problemleridir. İsmi hâl eklerinin kullanımında yapılan yanlışlar, sıfat olarak 'bütün' kelimesinin yerine 'hep' kelimesinin tercih edilmesi, bildirme eki (dır, dir, dur, dür, tır, tir, tur, tür) özellikle İranlı öğrenciler tarafından ayrı bir şekilde yazılmaktadır.

Kara (2010) yapmış olduğu “Gazi TÖMER’de Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri” adlı makalesinde Gazi TÖMER’de Türkçe öğrenen öğrencilerin karşılaştıkları sorunları ve bunların çözümüne yönelik önerileri ifade ettiği çalışmasında öğrencilerin uyrukları ve kendilerine özgü temel hataları saptayarak bazı tespitlerde bulunmuştur.

Kara çalışmada Orta Doğulu ve Arap uyruklular ile Afrika ve Avrupa’dan gelen öğrencileri sınıflandırıp her bir grubun kendine özgü bazı yanlışlıklar yaptığını tespit etmiştir:

- “y” yardımcı ünsüzü ile “n” yardımcı ünsüzünün kullanımının karıştırılması
- “n” yardımcı ünsüzünün yerine nadiren de olsa “y” yardımcı ünsüzünün kullanılması
- Birleşik fiillerin kullanımında yapılan hatalar:

a. İsim + yardımcı fiil şeklindeki birleşik fiillerde (yapmak-çıkmaq)

Örnek: evde ders çalıştım (yaptım)

Seyahate gitmek (çıkmaq) çok iyi gelir.

b. Yeterlilik fiilinin olumsuz halinin kullanımında yanlışlar görülmüştür:

Bu durum özellikle Irak Türkmenleri ve Azerbaycan Türklerinde, yeterlilik fiilini kendi dillerindeki gibi kullanma eğiliminden kaynaklanan bir dil alışkanlığı hatasıdır.

ÖR:- gel-ebil-mi-yorum (Azb. Trk.T) / gel-emi-yorum (TT)

c. Öğrenilen geçmiş zaman kipi ile görülen geçmiş zaman kipinin kullanımının karıştırılması

Özellikle Iraklı Türkmenler, kendi dillerinde öğrenilen geçmiş zamanı, görülen geçmiş zaman anlamında kullandıklarından bu hatayı sıkça yapmaktadırlar.

ÖR:- Ödev yapmamışım. (yapmadım)

Afrikalı öğrencilerin İngilizce bilgileri çerçevesinde Türkçe’yi ilk öğrenme aşamasında İngilizce cümle yapısıyla cümleler kurdukları ancak sonra bu tür kullanımın ortadan kalktığı gözlemlenmiştir.

“Her, hepsi, birçok, çok” gibi çokluk bildiren belirsizlik sıfat veya zamirinden sonra gelen isimlere çokluk eki getirmektedirler.

Birçok yabancı, “bütün, tüm” kelimelerinden sonra gelen isimlere çokluk ekinin getirilmesini diğer kelimelerde de kullanılabileceği şeklinde düşünmektedir.

Şahin'in (2007) araştırmasında, Polis Akademisi'ndeki yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları problemleri şöyle sıralamaktadır: Öğrenciler iyelik ve hâl eklerini yanlış kullanmakta; kelime seçiminde yanlış seçim yapmakta; fiillerde ettirgen çatısını yanlış kullanmakta; zaman kipi kullanımında kişi eklerini karıştırmakta, noktalama ve imla kurallarında hatalar yapmakta; eski alışkanlıkları ve bilgileri nedeniyle öğrenmeye çalıştıkları dilin kurallarında hataya düşmekte, cümlede geçen deyimler, atasözleri ve mecazlı kullanımları anlamakta zorlanmaktadır.

Subaşı (2009), Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi'ne sunduğu tebliğinde, Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin dil öğrenimi esnasında sorunlarını şöyle sıralamaktadır: Arapça'daki tamlama kullanımı alışkanlığı nedeniyle Türkçe tamlamalarda yanlış yapmakta; Arapça'daki bağlaçların kullanımı nedeniyle Türkçe'yi hatalı kullanma; Arapça nesne ve zarfların sözlü kullanım alışkanlığının Türkçeyi yanlış kullanmaya zorlaması; Arapça kalıp ifadelerden kaynaklanan hatalar; Arapça imla ve cümle yapısının etkisi; yanlış kelime kullanımı; kelime türetme hataları ve ünlü-ünsüz uyumuna dikkat etmeme olarak özetlenebilir.

Bölükbaş (2011), "Arap Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi" isimli çalışmasında, Arap öğrencilerin yazma çalışmaları ve yazma becerisi edinme konusunda hata yaptıklarını tespit etmiştir. Öğrenciler, "o ve ö", "u ve ü", "a ve e" harflerinin telaffuzlarını hemen hemen aynı algıladıkları için yazarken hangisini kullanacaklarını tam anlayamadıklarını ifade etmiştir.

Şengül (2014) "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Alfabe Sorunu" adlı makalesiyle, Türkçeyi öğrenen yabancı öğrencilerin alfabeye ilgili yaşadıkları sorunları tespit etmeyi amaçlamıştır. Atatürk Üniversitesi DİLMER'de, Gaziantep Üniversitesi TÖMER'de ve Fırat Üniversite FÜDEM'de C1 seviyesindeki 45 yabancı öğrenciye sekiz maddelik yarı yapılandırılmış görüşme formu tatbik edilmiş ayrıca dikteyle metin yazdırılmıştır. Elde edilen verilere göre öğrencilerin çoğunun Türk alfabesinde yer alan a, e, ı, i, o, ö, u, ü, c, ç, ğ, l, ğ, y seslerini/harflerini seslendirmede ve yazmada zorlandıkları anlaşılmıştır. Arap alfabesini kullanan öğrencilerin ünlüleri bazen birbirinin yerine kullandıkları, bazen da hiç kullanmadıkları görülmüştür. Türk alfabesine has olan ö, ü, ğ, ç, ı, ğ sesleri, çalışma grubundaki öğrencilerin anlayamadıkları ve kullanmakta zorlandıkları başlıca seslerdir.

Durmuş (2013) "Türkçenin Yabancılara Öğretimi: Sorunlar, Çözüm Önerileri ve Yabancılara Türkçe Öğretiminin Geleceğiyle ilgili Görüşleri" adlı makalesinde yabancılara

Türkçe öğretim süreci ile Türkiye'nin siyasî, ekonomik, kültürel ve bilimsel performansının birbiriyle çok ilişkili olduğunu, hatta birbirinden beslendiğini ifade etmektedir. Bu alanlardaki algıyla şekillenen Türk imajının olumlu hali, Türkçe'yi yabancı dil olarak öğrenmeyi olumlu etkileyip, oluşan bilinirliğin akabinde Türkiye ve Türk kültürüyle tanışmayı sağlayan Türkçe öğretim süreci de yine Türk imajını sonraki süreçte etkileyeceğinden, bu aşamada yapılanların, nihayetinde oluşturulması amaçlanan Türk imajına, Türkiye ile ilgili algıya hizmet edeceği bilinmelidir.

İngilizce dünyada hızla yayılırken, etkilediği alanlarda kalıcı olabilmek için başka dillerin kullanım alanlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Özellikle İngilizce'nin; uluslararası organizasyon, film/müzik sektörü, uluslararası turizm, yazılı basın, iletişim, eğitim gibi alanlarda kullanım etkinliği hızla artmaktadır. Dünya dilleri arasında yerini güçlendirmek amacıyla, Türkçe'nin yine sayılan alanlarda etkin bir dil olarak kullanılmasını sağlayacak faaliyetler ile ilgili, Türkçenin yabancılara öğretimi konusunda eğitmenlere önemli görevler düşmektedir.

Biçer, Çoban ve Bakır (2014), “Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Karşılaştığı Sorunlar” adlı makalelerinde Atatürk Üniversitesi TÖMER’de (Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi) 2012-2013 eğitim-öğretim döneminde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştıkları sorunları belirlemek ve çözüm önerileri sunmayı amaçlamaktadır. Araştırmada öğrencilerden yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanıp verilerin içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda Türkçenin dil özellikleri, temel dil becerileri, derslerin işleme yöntemi, ölçme değerlendirme, okutmanlar, yaşanan çevre, yerel kurumlar gibi birçok konu ile ilgili yaşanan sorunlar yabancı öğrencilerin görüşleri doğrultusunda tespit edilmiştir. Yabancı öğrencilerin ayrıca telaffuz, alfabe, yazma, okutmanların hızlı konuşmaları, hayat pahalılığı gibi konularda yaşadıkları sorunları daha fazla konuştuğu belirlenmiştir.

Uçak ve Gökçü (2015), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Konuşma Becerisini Geliştirme Stratejileri (Erbil Örneği)” adlı çalışmalarında, Irak Erbil’de Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerisini konu edinmiştir. Araştırmacılar, yabancı dil öğrenmede en çok sorun yaşanan edinimin, konuşma becerisi olduğunu tespit etmiş, ayrıca dil öğrenmenin temel göstergesinin konuşma edinimini kazanmak olduğunu belirtmişlerdir. Çünkü kişi, dili kurallarına uygun ve doğru telaffuzla kullanabiliyorsa dil öğrenme bağlamında en önemli eşiği aşmış olduğu görüşünü savunmuşlardır. Araştırmanın sonucunda, dil eğitimini geçmişte olduğu gibi gelecekte de bir sorun olarak kalacağını,

açıkça görülen bu zorluğun aşılması için pek çok yol ve yöntem başvurulacağı, sonuç almak amacıyla yeni araştırmalara önem verileceğini ifade etmişlerdir. Son zamanlarda uygulanan yol ve yöntemlerin hedef dil için uygunluğuna bakmaya, yöntemin verilmesi amaçlanan beceriyle uyumuna dikkat edilmeli, sadece evrensel ilkeler ve yöntemlerin yeterli olmaması nedeniyle mevcut şartlar altında “yerel motiflere” de yer verilmelidir. Zira hedef kitle, coğrafya ve kültürel ortamın dil üzerinde çok etkisi vardır. Başarının detaylarda saklı olması açısından dil öğretiminde öğretici detaylarını dikkate almanın önemli olduğunu ifade etmişlerdir

Ünlü (2011) ‘Türkiye’de ve Dünyada Türkçe’nin Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunları Ve Çözüm Önerileri’ adlı çalışmada, dil öğretim sürecinden verim alınabilmesi amacıyla dört temel dil becerisinin bir bütün olarak öğrencilere kazandırılması gerektiğini savunmuştur. Bu becerilerin en iyi ve doğru şekilde edinmeye uygun modelin, öğretmenin yönlendirmesiyle olabileceğini ifade eder. Bu çerçevede eğitim kadrosunu, tam donanımlı olması Türkçe’yi ve Türk milletini en güzel şekilde temsil edecek niteliklere sahip bireylerden oluşturulması gerekmektedir. İlgili ders kitaplarının yanında her seviyeye yönelik en az iki çalışma kitabı olmalı, ayrıca kullanışlı sözlük, film, reklam, tiyatro gibi görsel unsurların yanında, turizme yönelik kayıtlar, oyun kartları, uygun kelime afişleri, drama sergilenmesine uygun salonlar, ses ve konuşma kayıtlarının yapıldığı cihazların da eğitim ortamına eşlik etmesi önemlidir.

Nofel (2002, s. 71) Mısır’da verdiği Türkçe derslerinden edindiği bilgiler sonucunda fonetik, dilbilgisi ve kelime bilgisi alanlarında problemler olduğunu ifade etmiştir.

Karababa (2009), ‘Teaching Turkish as a Foreign Language and Problems Encountered’ adlı makalesinde, sadece dilbilgisi konusunda değil, kelime öğrenme, kelimelerin doğru telaffuzu ve metin inceleme, dinleme-anlama, okuma anlama gibi konularda yaşadığı öğrenme deneyiminin ardından farklı sorunlar tespit eder. Yabancıların Türkçe’yi öğrenirken telaffuz ve sesleri algılamada, yazmada çeşitli sorunlar yaşadıklarını gözlemlemiştir. Örneğin, kendi dilinde bulunmadığından “ö” sesini çıkarabilmek anadili Arapça olan bir öğrenci için çok zordur. Japonca’da “l” sesi olmadığından anadili Japonca olan bir öğrencinin ise “r” sesi ile “l” sesi arasındaki ayrımı hissetmesi çok zordur. Japon öğrenciler konuşma ve yazmada “l” sesi yerine kendi dillerinde telaffuzu bu sese en yakın olan “r” sesini kullanmayı tercih etmektedir. Eklerin kullanımı, biçimbilgisi açısından yabancıların Türkçe öğrenirken en çok zorlandığı hususlardan birisidir. Yabancı öğrenciler özellikle belirtme durumu eki (-ı, -i, -u, -ü) ve yönelme durumu ekini (-a, -e) kullanmada

zorlanmaktadır. Her dilin kendine has bir anlatım biçimi ve anlam evreni vardır. Atasözleri, deyimler, kalıplaşmış sözler bu evrenin en güzel örnekleridir. Örneğin, Türkçede yemek ve sofrayla ilgili ‘Afiyet olsun’, ‘Eline sağlık’ gibi çok fazla kalıp söz vardır ve batı dilleriyle kıyaslandığında bu gibi ifadelerin Türkçe’de daha çok kullanıldığı görülmektedir (Karababa, 1993, s.111) .

Türkçeyi öğrenen yabancıların da dikkatini çeken bu durum, Türkçe öğretiminde bir sorun teşkil etmezken, öğrencinin anadilinde bu gibi sözlerin karşılığının olmaması veya başka şekilde ifade ediliyor olması eğitmenlerin bu konuya özen göstermesi gerektiğine ve Türk kültürünü yansıtan atasözü, deyim ve kalıp sözlere, Türkçe derslerinde özenle yer vermeleri gerektiğine araştırmaya katkıda bulunan akademisyenlerce dile getirilen hususlardır.

Biçer, Çoban, Bakır, ‘Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Karşılaştığı Sorunların Atatürk Üniversitesi Örneği’ adlı çalışmalarında, Atatürk Üniversitesi’nde öğrenim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunları anlamaya çalışılmışlardır. Bu amaçla öğrencilerle görüşmeler yaparak yaşadıkları sorunlar irdelenmiştir. Veriler sonucunda sorunlar, Türkçe’nin dil özellikleri, eğitim-öğretim ve dış sorunlar başlıkları altında toplanmış, başlıklar oluşturulan çeşitli kategori ve kodlarla sınıflandırılıp bulgular sistemli bir şekilde belirlenmiştir. Araştırma sonucunda Türkçe’nin dil özellikleri, temel dil becerileri, derslerin işleme yöntemi, ölçme değerlendirme, okutmanlar, yaşanan çevre, yerel kurumlar gibi birçok konu ile ilgili problem teşkil eden sorunlar yabancı öğrencilerin ifadeleri doğrultusunda tespit edilmiştir.

Yunus Emre Enstitüsü’nün yayınladığı ‘Türkçe’nin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar’ adlı kitapta Mısırlı öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunları şu şekilde özetebiliriz:

1- Alfabeden kaynaklanan sorunlar

(C) sesi Arapça’da **ج**(cim) sesinin karşılığıdır, bazı öğrenciler bu ses yerine j sesini kullanmakta, Ç sesi yerine Ammice G sesini, E sesini İngilizce’nin etkisiyle “İ” sesiyle telaffuz etmekte (eşek/ ışık, beş/biş), Ğ sesi Arapça’da bulunmadığı için üniversitelerin Türkçe eğitimi verilen bölümlerden bu sesi şu şekilde yapılmaktadır.

Eğer Ğ sesi iki kalın ünlü arasına gelirse **غ**(Gayın) şekilde telaffuz edilmekte (ağaç, ağlamak gibi) eğer Ğ sesi iki inci ünlü arasına gelirse **ع**(ye) olarak telaffuz edilmektedir (öğle, öğün). (I) sesi Arapça’da yoktur, bu nedenle öğrenciler bu sesi çıkarmakta

zorlanmaktadır. Ö-O,Ü-U, P harfleri Arapça'da yoktur. Bu nedenle öğrenciler bu sesleri çıkarmakta çok zorlanmaktadır.

2- Dört temel dil becerisinin öğretiminde karşılaşılan zorluklar

Arapçada özel ad ve cins ad ayrımı yoktur. Türkçe'de özel adlar cümlenin neresinde bulunursa bulsun daima büyük harfle başlamaktadır. Arapça'da kelimelerde erillik ve dişilik mevcuttur. Mısırlı öğrenciler cümlede 've' bağlacını virgül gibi her kelime sonunda kullanılmaktadır 'Futbol oynadık ve sonra yemek yedik ve sonra çay içtik ve eve döndük/ Futbol oynadık, sonra yemek yedik, çay içtik ve eve gittik)

3- Mısırlı öğrencilerin çoğu zaman Arapça mantığını kullanarak Türkçe yazmaları.

Ad durum eklerinin yanlış kullanımı sebebiyle yazma ve konuşma becerilerinde hatalar göze çarpmaktadır.

a- Türkçe yönelme eki -a,-e eğer kelime ünlü ile bitiyorsa –ya,-ye şeklinde kullanılmaktadır.

(Bu konu çok meraklıyım ve çok önemlidir/ bu konuya çok meraklıyım ve bu konu çok önemlidir).

b- Türkçe'de bulunma hal ekleri –da,-de ismin sonunda sert ünsüzler ' f,s,t,k,ç,ş,h,p' varsa –ta, -te şekline dönüşmektedir (sınıfta öğrenciler var / sınıfta öğrenciler var).

c- Türkçe'de ayrılma hâli eki –Dan kelime sert ünsüzle bitiyorsa –tan, -ten şekline dönüşmektedir (otobüsten indik/ otobüsten indik) Türkçede bazı fiillerin cümle kurarken kesin olarak alması gereken bazı durum ekleri vardır. Bu ekler ders esnasında kelime öğretimi yapılırken gösterilmelidir.

4- Türkçede hikâye ve rivayet geçmiş zaman olmak üzere iki farklı geçmiş zaman kipi vardır. Duyulan geçmiş zamanın ben ve biz çekiminin öğretiminde farkındalık anlamının verilmemesi halinde öğrenciler bu konuyu tamamını görülen geçmiş zaman olarak algılayabilmektedir. Özellikle duyulan geçmiş zaman bütün kullanım şekilleri üzerinde durularak görülen geçmiş zamanla aralarındaki farklılıkların ortaya konulması gerekmektedir. Hikâye yazmak isteyen bir öğrenci ben ve bizli olaylarda –miş, ekini kullanabilmekte bu da yanlış yapımlarına neden olmaktadır 'otobüste uyudum / otobüste uyumuşum).

Tablo 6

Duyulan Geçmiş Zaman Yapı ve İşlevleri:-

Duyulan Geçmiş Zaman	İşlevi
- Mış	- Fark etme, başka bir kaynaktan öğrenme (şahit olmama). Bir olay veya durumdan söz ederken kullanılır: (Geçenlerde <i>bir İtalyan gemisi batmış, geçen hafta çok yorulmuşum</i>).
- miş gibi	- Emin olmadığı olaylarda kullanılır (yağmur yağmış gibi)
- miş miş	- Anlatılan fiillerin başkasından duyulduğunu veya sonradan fark edildiğini anlatmak için kullanılır. (Ahmet hiç basketbol oynamamışmış, biz bu mağazadan almışmışız).
- Mıştı	
- Miştir	- Eylemin bu hali belirlemede, saptamada, resmi veya ciddi bir açıklamada; olasılık ve tahminlerde; geçmişte sürekli yaşanan bir olayı veya bir durumu ifade için kullanılır. (<i>Babam eve gelmiştir</i>)

5- Yabancılara Türkçe öğretiminde temel seviye konularından biri olan işaret zamirleri; İşaret zamirleri öğretilirken sıklıkla karşılaşılan sorun, özellikle öğrencilerin “şu, o” zamirlerinin kullanım alanlarını karıştırmalarıdır. Türkçede “şu, o” zamirleri kullanılırken belli bir mesafe algısı bulunmaktadır.

Dil Bilgisi Öğretiminde Karşılaşılan Sorunları:-

1- İsim-Fiillerin öğretiminde –mak, mek, ile –ma, me'nin kullanım yerleri karıştırılmaktadır. –mak, -mek ekinden sonra iyelik gelemez. Durum eklerinden ise sadece ayrılma hal eki gelebilmektedir. Öğrenciler bu hususta çok fazla yanlış yapmaktadır. –ma, -me isim-fiil eki ise olumsuzluk eki –ma, -me ile karıştırılmaktadır.

Örnek: ‘Her gün en az iki litre su içmek bizim için çok önemlidir’. (Her gün en az iki litre su içme bizim için çok önemlidir).

‘Sağlıklı insanların hastaneye gitmek lazım değil’. (Sağlıklı insanların hastaneye gitmesi lazım değil).

2- Ettirgen yapısına sahip kelimeleri telaffuz ederken, dinlerken ve yazarken zorluk yaşamaktadırlar ‘ Allah bütün insanları, bu dünyayı yarattı’ (Allah bütün İnsanları, bu dünyayı yarattı.) ‘Annem beni ders çalıştı’ (Annem beni ders çalıştırdı).

3- Mısırlı öğrencilerin yaygın olarak yaptıkları hatalardan birisi de özne yüklem uyumsuzluğudur ‘ Ben ve amcam sinemaya gittim’. (Ben ve amcam sinemaya gittik)

- 4- Arapça ve Türkçe’de sıfat tamlamalar farklıdır. Türkçede sıfatlar isimden önce gelir. Arapça’da ise isimden sonra gelmektedir. ‘Sınıfımızdaki öğrenciler çalışkan ödevlerini her zaman yapıyorlar’(Sınıfımızdaki çalışkan öğrenciler ödevlerini her zaman yapıyorlar). ‘Sebze ve meyve taze yerim’ (Taze sebze ve meyve yerim).
- 5- Arapça’da eğer bir varlık ya da kişi ikiden fazlaysa çokluk olarak kabul edilip çokluk yapısı sayılarla birlikte kullanabilmekteyken, Türkçe’de birkaç istisnai kelime haricinde bu durum söz konusu değildir. ‘Beş kalemler aldım’(Beş kalem aldım).
- 6- Türkçe’de Arapça’dan aktarılmış yüzlerce kelime olması Türkçe öğrenen Arap öğrenciler için anlama açısından zorluk oluşturmaktadır. Bu kelimelerin Türkçede farklı anlamlarda kullanması, söz konusundaki zorlukların temel sebebidir.

Örnek:

- Hatta evime yürüdüm. (evime kadar yürüdüm).
- Küçük kardeşim çok zayıf. (küçük kardeşim çok güçsüz).
- İftar yaptım. (kahvaltı yapıyorum).
- Kahvaltı yiyorum. (kahvaltı yapıyorum- ediyorum).

3.4.1. Program Eksikliği

3.4.1.1. Yabancılar Türkçe Öğretimine Ait Program Eksikliği

Türkçe’nin yabancı dil olarak öğretilmesine yönelik üniversitelerde herhangi bir lisans programı yoktur. Dolayısıyla YDT’nin öğretilmesi süreçlerinde ihtiyaç duyulan öğretim elemanı, öğretmen ve uzmanların yetişeceği bir üniversite programı eksikliği söylenebilir.

‘Bu alanda kurulması son derece mühüm olan Yabancı Dil olarak Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Lisans Programlarında Saylor, Alexander ve Lewis (1981) tarafından ortaya atılan aşağıdaki Program hazırlama ve planlama süreçlerinden yararlanılabilir’:

- 1- İhtiyaçların tespiti
- 2- Amaçların tespiti
- 3- İçerik düzenlenmesi
- 4- Öğretim deneyimlerinin seçimi
- 5- Öğrenim deneyimlerinin düzenlenmesi

Üniversitelerde yabancı dil olarak Türkçe Eğitim Anabilim Dalı Lisans Programının bir an önce açılması gerekmektedir. Lisan eğitimi süresinde bu işe odaklanacak ve yabancılara Türkçe öğretimini meslek edinecek eğitimciler yetiştirilmelidir.

3.4.1.2. Öğretmen Sorunları

Bu alanda eğitim verenler, yabancılara Türkçe'yi nasıl öğreteceklerini bilmemektedir. 15 gün ya da bir ay süren kurslarla nitelikli öğretmen yetiştirilmesi mümkün değildir. İngilizce, Fransızca gibi yabancı dillerin öğretimi konusunda lisan eğitimi almış öğretmenlerin, Türkçe ise Türkçe öğretmenliği lisans mezunların, yabancı dil öğretim teknikleri ve yöntemleri konusundaki yönlendirmeleri yetersizdir. Bu bağlamda ana dil öğretimi ve yabancı dil öğretiminin birbirinden çok farklı alanlar olması sebebiyle lisan eğitimi birikimleri YDT alanında etkili olmayacaktır (Şahin, 2014, s.186-187)

3.4.1.3. Metot ve Materyal Sorunları

Celce- Murcia'ya (1991) göre bu yüzyılın başlarında dil öğretim metodolojisi iki yöntem arasında bir gelişim süreci izlemiştir. Birinci yöntem Dili Kullanma Odaklı yöntem, ikincisi Dil Analizi Odaklı yöntemdir. Birinci yöntemde temel amaç öğrencilerin konuşma ve anlama gibi becerilerini geliştirmesi ve kullanmasıdır. İkinci yöntem ise, dil bilgisi kurallarının incelenmesini ve öğrenilmesini/ öğretilmesini temel alır. Dil Odaklı yöntem, doğru bir süreç izlemiştir. Türkiye'de de aynı süreci izlemiş ve izlemeye devam etmektedir. 1980'li yıllardan itibaren iletişimsel yöntem tüm dünyaya paralel olarak Türkiye'de de tanınmaya başlamıştır. Ancak bu yöntemin (öğretmen tarafından) öğrenilmesi ve uygulanması süreçleri dünya ülkeleri ile aynı hızda işlememiştir. Türkiye'de yabancı dil öğretiminde yıllarca en sık kullanılan geleneksel yöntem Dil Bilgisi Çeviri Yöntemidir (Grammar Translation Method). Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi dışında yabancı dil öğretimi alanında birçok farklı yöntem kullanılmaktadır. Bir eğitim programının dört temel boyutundan biri olan metot ve materyaller boyutunda, öğretim süreçlerinin başarısı uygun amaç ve muhabata göre seçilen uygun yöntem ve etkili kullanım ile doğru orantılıdır. YDT öğretiminde genelden özele doğru kullanılan strateji, yaklaşım, metot (yöntem) ve teknikler dil öğretimi süreçlerine ve süreçlerin sonuçlarına doğrudan etki etmektedir (Şahin, 2014, s. 186-187).

YDT öğretiminin kimler tarafından yapılması gerektiğini (yabancı dil bölümü ile Türkçe Eğitim ve Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü mezun ve uzmanları arasında devam eden bir tartışma konusudur. Türkçe Eğitimi ve Türk Dili ve Edebiyatı mezun olan uzmanlar Lisans eğitimi boyunca yabancı dil öğretimin yöntemleri konusunda eğitim almadığından bu konuda yetkinlikleri eksiktir. Ayrıca *neyin* (Türkçe alan bilgisi) öğretileceği kadar, *nasıl* (metot bilgisi) öğretileceği konusunun bir o kadar önem derecesine sahip olduğu husus gündeme getirilmektedir. Diğer taraftan YDT öğretmenlerinin ise *nasıl* (metot bilgisi) öğretileceğinin bilmesinin yetmeyeceği hususu önemlidir. *Neyin* (Türkçe alan bilgisi) öğretileceğinin bilinmesinin olduğu mühimdir. Zira *neyin* öğretileceğinin bilinmediği bir durumda *nasıl* öğretileceğinin bilinmesinin bir anlamı yoktur (Şahin, 2014, s.196-197).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi süreçleri, çağdaş yabancı dil öğretim yöntemleri bilgisine sahip olmayı, öğrencinin hazır bulunuşlar düzeye göre uygun öğretim tekniklerini seçebilme ve etkin şekilde uygulayabilme becerilerini gerektirmektedir. Farklılık gösteren geçmişten bugüne kullanılan yabancı dil öğretim yöntemleri Şahin'e göre şu şekilde sıralanabilir:-

- 1- Dil Bilgisi –Tercüme Metodu (Grammar Translation Method).
- 2- Doğal Metot (The Natural Method)
- 3- Berlitz Uygulaması
- 4- Doğrudan Metot (Direct Method)
- 5- İşitsel- Dilsel Metot (Audiolingual Method)
- 6- Telkin Yöntem (suggestopaedia)
- 7- İşitsel-Görsel Yöntem (Audio- Visual Method)
- 8- İletişimsel Yöntem (Communicative Method)

3.4.1.4. Materyal Sorunları

Yabancılar yönelik ders anlatımı yapan öğretmenlerin karşılaştıkları en önemli problem materyallerin yetersizliği konusudur. Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulan TÖMER ve İstanbul'da faaliyet gösteren birkaç yayınevini çıkarmış olduğu kitaplar mevcuttur ve bunların yanında bireysel çabalar sonucu bazı kitaplar yayınlanmıştır. Aynı alanda Gazi Üniversitesi bünyesinde kurulan TÖMER'in özellikle Yabancılar için Türkçe Öğretimi hazırlanmış seti, Ekim 2016'de Ahmet Yesevi Üniversitesi Gazi TÖMER'in müdürü Doç.

Dr. Nezir Temur işbirliğiyle hazırlanmış, Yesevi Türkçe isimli Türkçe öğretim seti vardır. Elbette bu ders kitaplarının önemli bir boşluğu doldurduğu ve yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenleri kaynak materyal konusunda önemli katkıları olduğu söylenebilir. Ama bu materyalde pek çok eksikliklerin bulunduğu söylenebilir. Ayrıca günümüz yabancı dil öğretim metotları ve yabancı dil öğretiminin en çağdaş ve en çok kullanılan yöntemleri olan iletişimsel yöntem (communicative method) temel alınarak yazılmıştır. Diğer materyallerin büyük çoğunluğunun sözlükler ve dilbilgisi kaynakları olduğu söylenebilir (Şahin, 2014, s. 198).

Yesevi Türkçe set dört dil becerilerinde öğrencinin gelişimini amaçlayan bir felsefeyi temel alırken, dil bilgisi örtük şekilde dil becerilerinin geliştirmeyi amaçlanmaktadır. Bu şekilde dört dil becerisinin geliştirilmesini temel alan YDT ders materyallerinin sayılarının son derece sınırlı olması bu alandaki en büyük eksiklerden birisidir. YDT öğretiminde kullanılan materyaller hangi grup kitlesine hangi yaş gurubuna göre hazırlandığı belirsizdir (Şahin, 2014, s. 199).

Yabancılara Türkçe öğretimi materyallerinde (setler) kültürel unsurların eksikliği görülmektedir. YDT materyallerinin hazırlanmasında Türk kültürüne ait unsurların içeriğe dâhil edilmesi konusu ön planda alınmalıdır.

3.4.2. Dil Bilgisi Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar

Dil bilgisi öğretiminde amaç öğrencilere, doğru cümle kuruluşu ve kelimelerin cümle içerisindeki görevlerine göre çeşitlerini ve biçimlerini anlama becerisini kazandırmak olmalıdır.

Dil bilgisinin sadece kurallar ve sözcük örnekleriyle anlatılması, anlatılanların kısa süre içerisinde unutulmasına sebep olmaktadır. Bu çerçevede öğretilen kural ve bilgilerin edebi eserler gibi yazılı metinlerden seçilen örneklerle desteklenmesi, kuralların kolayca akılda tutulmasını sağlayarak dil bilgisini kurallar yığını olmaktan çıkarıp öğrencinin edebî zevkinin gelişmesini sağlar (Korkmaz, 2003).

Dil bilgisi eğitimindeki başarısızlık sonucunda dil iyi öğrenilememekte ayrıca konuşma ve yazmada eksiklikler oluşmaktadır. Bu sebeplerle dil bilgisi öğretimi dört temel beceri olan okuma, dinleme, konuşma, yazma becerileri ile birlikte düşünmek çok yerinde olacaktır.

Türkçe öğretimi konusunda araştırma yapanlardan birisi olan Ünalın da “Türkçe Öğretimi” adlı kitabında dil bilgisi konularının eğitimi üzerine: “*Dil bilgisi bağımsız bir ders olarak değil, okuma-anlama işi ile birlikte yürütülmelidir. Bu dersle ilgili çalışmalar öğrencilerin anlama, konuşma, yazma becerilerini geliştirmeye yönelik olmalıdır. Dil bilgisi kavramları, öğrencilere kural ezberleterek değil, sezdirme ve uygulama yoluyla verilmelidir*” şeklinde değerlendirmede bulunmuş, bu konuda ağırlık verilmesi gereken başlıca beceri alanlarını da, doğru telaffuz, kelime dağarcığının zenginleşmesi, doğru cümle kurma, imla ve noktalama olmak üzere beş ayrı başlıkta incelemiştir (Ünalın, 2006, s. 136-142).

İyi bir dil eğitimi dilin kuralları iyi tespit edilmesine bağlıdır. Araştırma sürecinde kullanılan dil esas alınmalı, yüzeysel yapının sadece araç olduğu akılda tutularak dilin temel yapısına ulaşmak amaçlanmalıdır. Ancak Türkçe öğretiminde değişik birleşimlerle değişik kavramlara karşılık gelen anlam ve görev öğeleri dilin temel yapısının değil, yüzeysel yapısının unsuru olarak adlandırılmaktadır. Böylelikle araç, amaç hâline dönüşmektedir. “Dili tanımlamak ve kurallarını belirlemek için her seviyede göstergenin söz dizimi seviyesinde karşılık geldiği anlamı/işlevi eksiksiz belirlemek lazımdır. Göstergelerin söz dizimi içindeki işlevi göz ardı eden bir yaklaşım sonucunda yapılan çözümlenmelerle ortaya konan kuralların Türkçe’yi öğretmeye yetmediği ortaya çıkmıştır.” (Börekçi ve Tepeli, 2013, s. 124).

Türkçe öğrenen Araplar özellikle (ç, g, h, ı, j, ö, o, p, ş) seslerinde zorlanabilir, zira bu sesler Arapça’da bulunmamakta veya bu sesler karışıklığa yol açacak kadar birbirine benzemektedir. Arapça ile Türkçe’nin yazı sistemini farklı olması dikte üzerinde, ses yapısı konusunda özellikle temel düzeyde büyük bir sıkıntıdır. Türkçe ile Arapça’nın gramer yapısının farklı oluşundan dolayı Araplar Türkçe öğrenirken çok zorlanmaktadır. Aynı dil ailesinden gelen ve Türkçeye yakın olan dilleri kullanan öğrencilerle Arap gibi Türkçe’ye uzak olan dilleri konuşan öğrenciler aynı sınıfta Türkçe öğrenirlerse ortaya çok büyük sorun çıkacaktır (Polat,1998, s. 104).

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı öğrencileri dil bilgisi alanında yaptığı yanlışları şu şekilde sıralanabilir:-

- 1- “y” yardımcı ünsüzü ile “n” yardımcı ünsüzünün kullanımının karıştırılması, bu hata öğretimin ilk iki ayına kadar sürebilir. Bu durumun temel nedeni öğrencilerin iyelik eki ve belirtme ekinin görevini kavrayamamasıdır.

- “n” yardımcı ünsüzünün yerine “y” yardımcı ünsüzünün kullanıldığı görülür.

2- Birleşik fiillerin kullanımında yapılan hatalar:

- a- İsim + yardımcı fiil ile kurulan birleşik fiillerde, isme uyan bir fiilin getirilmediği görülmüştür (sabahta kahvaltı yedim, yaptım), (evde ödev çalıştım, yaptım). Bu yanlış kullanımı düzeltmek için günlük dilde çok kullanılan birleşik fiillerin listesi hazırlanarak öğrencilerden listedeki fiilleri yüksek sesle sık sık okumaları istenmelidir. Öğrencilere birleşik fiiller öğrendikten sonra test şeklinde öğrendikleri isimlerden oluşan bir liste verip listedeki isimlere önüne uygun fiilleri yazmaları ve bu fiilleri yazdıktan sonra yazdıkları fiiller cümle kurmaları veya cümle verip uygun birleşik fiillerle cümleleri tamamlamaları istenebilir.

Kahvaltı..., ders..., ödev..., yardım..., telefon..., merak..., film... .

- b- Yeterlilik fiilinin olumsuz halinin yanlış kullanıldığı görülmüştür: gel-ebil-mi-yorum / gel-emi-yorum, al-abil-mem / alamam.

- 3- Rivayet geçmiş zaman kipinin hikâye geçmiş zaman kipi yerine kullanılması: Özellikle Arap öğrencilerin yaptığı bir hata olup kendi dillerinde öğrenilen geçmiş zaman ve görülen geçmiş zaman ayrımı veya tam karşılığı olmadığı için bu hatayı yapmaktadırlar.

Daha önce bu şehri gezmişim (gezdim). Ödev yapmamışım (yapmadım).
Dün sinemaya gitmişiz (gittik).

- 4- Her, hepsi, birçok, çok gibi çokluk belirten belirsizlik sıfat veya zamirlerinden sonra gelen isimlere çokluk ekinin getirilmesi ya da bu kelimelerin sıfat veya zamir görevinde kullanımının karıştırılması dolayı cümlede uygun olanın kullanılmaması hatası vardır.

Çoğu yabancı öğrenci, “bütün, tüm” kelimelerinden sonra gelen isimlerde çokluk ekinin kullanılmasından dolayı diğer kelimelerde de çokluk ekinin kullanılabileceğini düşünmektedir. Her yabancı öğrenci bu hatayı yapabilmektedir.

Hepsi insanlar mutlu. (bütün, tüm insanlar, insanların hepsi)

Derse birçok öğrenciler geldi, birçokları gelmedi. (birçok öğrenci, birçoğu).

- 5- Türkçenin yabancı öğrencilere öğretiminde hal eklerinin kullanımı ile ilgili sorunlar başlı başına bir çalışma konusu oluşturabilecek büyüklüktedir. Bu hata ile ya hal eki (belirtme hali, yönelme hali) yanlış kullanılmakta ya da hiç kullanılmamaktadır.

Her gün ben derslerimi çalışıyorum. (derslerime)

İstanbul'dayız şu anda her tarafa geziyoruz. (tarafı).

- 6- İyelik ekinin kullanıldığı sözcüklerde belirtme hâli ekinin kullanılmadığı tespit edilmiştir. Arap kökenli öğrenciler çoğunlukla bu hatayı yapmaktadır. Öğrenci iyelik ekinin belirtme hâli ekinin anlamını verdiğini düşünüp iyelik ekinden sonra belirtme hâli ekini kullanmaya gerek duymamaktadır.

- Biz çalışmalarımız yaptık. (çalışmalarımızı)
- Ali evin satıyor. (evini)
- Siz telefonunuz saklıyorsunuz. (telefonunuzu)

- 7- Şimdiki zamanın kullanımında hatalar yapıldığı görülmüştür. Bu hata genel olarak bütün yabancı gruplarda görülebilmekte ancak kısa bir zaman içerisinde çok rahatlıkla düzeltilebilmektedir.

- a- Ünlü ile biten fiillerde ünlü daralmasının olması. Söyle-yor (söylüyor) oyna-yor (oynuyor).
- b- Ünsüzle biten fiillerde “-yor” ekinin yardımcı ünsüzünün ne zaman “ı, i, u, ü” harflerine dönüşeceğinin anlaşılması.

Kuş uçuyor (uç-uyor) Çiçek öliyor (öl-üyor).

Ali bakıyor (bak-ıyor) Öğrenci oturuyor (otur-uyor).

- 8- Geniş zaman kipinin kullanımında tek heceli ünsüzle biten fiillerde kip ekinin hangi fiillerde “-ar/-er” veya “-ır/-ir;-ur/-ür” ekini alacağını anlayamamaktadır. Ayrıca bu zamanda ünlü ile biten fiillerin istisna kuralı öğrencilere liste şeklinde verilmektedir.

3.4.3. Arap Öğrencilerin Yazma Konusunda Yaptığı Hatalar:

- 1- Ünlü harflerin karıştırılmasından doğan yazım yanlışları: a/e, ı/i, o/u, ö/ü sesleri karıştırılmaktadır. Bu hata genelde Arap uyruklu ve Orta Doğu'dan gelen öğrenciler tarafından yapılmaktadır.
- 2- Soru edatının bitişik yazılması. Bu hatayı çoğunlukla Arap öğrencilerinin yaptığı görülmektedir.

Geldimi? , alıyormuyum? , vermişmi?

- 3- Diğer şahıs eklerinden esinlenerek fiillerin soru çekiminde üçüncü çoğul şahıs ekinin soru ekinde sonra yazılması her yabancı grupta tespit edilmiştir.

Okuyor mu-lar? (okuyor-lar mı?), gider mi-ler? (gider-ler mi?)

Öğrencilerin farklı ülkelerden geldiği göz önünde alınır, onların hazır bulunuşluk düzeylerinin birbirinden farklı olduğu gözlemlenmektedir. Öğrencilerin bazılarının Latin asıllı Türk alfabesiyle okuyup yazarken bazılarının okuyamayıp yazmaması bile bu durumun göstergesidir. Bu sebeple öğretmenlerin öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini dikkate alarak derslerini işleme bir çok sorunu çözebilir (Polat, 1997, s. 70).

3.4.4. Öğrencileri Güdüleme ve Cesaretlendirme

Güdüleme çok olumlu ve etkili bir yöntem olup öğretmenin derse başlamadan önce öğrencileri öğrenmek için güdülemesi en temel görevlerindedir. Güdülenme, öğrencilerde öğrenilecek konu için bir psikolojik bağ kurabilmektedir (Kaya, 2011, s. 18).

Her dilin kendine has ve öz kuralları bulunmaktadır. Dolayısıyla her dilin yabancı dil olarak öğretimin ilkeleri farklıdır. Erol Barın Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretim ilkelerini şöyle sırlamaktadır (Barın,2004, s. 19-30).

- Kullanılan dili eğitimde esas alma.
- Telaffuza önem verme.
- Öğrencilerin bildiği kelimeleri kullanarak yeni cümle kurmalarını teşvik etme.
- Öğrencilere öğrendiklerini kullanma imkânı verme.
- Söz hakkı sağlanmasında eşitlik.

- Öğrencinin kendini yazılı ve sözlü olarak ifade etmesini sağlama.
- Dil.. ile birlikte kültürün tanıtılması.
- Bireysel ve grup çalışmalarına gereken ölçüde yer verilmesi.
- Öğrencinin öğreneceği miktarda bilginin aktarılması.
- Öğrencilerin yaptıkları yanlışları eş zamanlı düzeltmek.
- Yöntem tespiti.

Güdü, Latince motive (motivasyon) kelimesinden türemiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (YDTÖ) alanında güdüleme öğrenciler ile öğretmenin iletişim kurabilmeleri için kullanılmaktadır. Güdüleme, merak uyandırma yarışma ortamına (duygularına) yaklaşması şeklinde kullanılmaktadır. Güdülenmenin en önemli amaçlardan biri, iletişim ve sınıfta sorumluluk duymaktır. Öğretim ortamında güdülememe ve motivasyon edilmeme sınıfları öğrenen öğrencilerin dikkatli dinlememesine sebep olabilir. Zira sıkıcı bir ortamda dil öğrenilmez.

Başka bir deyişle güdülenmesi yüksek olan öğrenciler çok heyecanlı, enerjili, hazırlıklı, çok soru sorabilir ve tartışmalara katılabilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kendine güvenmek için ve konuşma becerisi geliştirmek amacıyla ‘ hadi anlat bakalım’ etkinliği kullanılabilir. Bu etkinlik hemen her ortamda uygulanabilmektedir. Bu etkinlikte öğretmen, sınıfı iki gruba ayırır, her gruptan bazı öğrenciler sözcü görevini üstlenir, öğretmen anlatılacak kelimeyi sessizce sözcünün kulağına söyler ve kelimeyi anlatması için bir süre verir. Sözcü belirlenen sürede, jest ve mimikleriyle kelimeyi anlatmaya çalışır. Verilen sürede ilk grup kelimeyi bilemezse ikinci gruba söz hakkı verilir ve etkinliğin sonunda en çok puanı alan grup öğretmen tarafından farklı şekillerde ödüllendirilir.



BÖLÜM IV

YÖNTEM VE BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın çalışma evreni, örneklem uzayı, veri toplama araçları ve verilerin nasıl analiz edildiğine dair bilgiler verilecektir.

4.1. Gazi Üniversitesi TÖMER’de Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kullanılan Ders Kitabında Geçmiş Zaman Öğretiminin Genel Öğretim İlkeleri

Bu araştırmaya konu olan yabancılara Türkçe eğitiminde kullanılan A1 ve A2 ders kitabının Gazi TÖMER’de yaş seviyesi gözetenmeden dört ay gibi bir sürede, haftada beş gün, her gün 6 saat, toplam alt yüz ders saatinde işlenilip bitirilmektedir. Kitap, diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninde (CEFR) belirtilen A1 ve A2 seviyelerindeki dil yeterlikleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Birinci kitap kapsamında hazırlanan ve Temel Düzey olarak adlandırılan Düzey 1, AODÇ’ye göre belirlenmiş A1 ve A2 düzeylerini, orta düzey olarak adlandırılan Düzey 2, yüksek veya ileri düzey olarak adlandırılan düzey 3 ise yine AODÇ’ye göre belirlenmiş olan B2 ve C1 düzeylerini kapsamaktadır. TÖMER’in seti yetişkinler için Avrupa Dil Portfolyosu’nda belirlenen beceri düzeylerine ulaşmayı hedeflemektedir.

4.2. Araştırma Modeli

Bu araştırma, tarama modeli ve karşılaştırmalı yöntem niteliği taşımaktadır. Tarama modelleri, geçmişte veya yaşanan anda var olan bir durumu var olduğu haliyle betimlemeyi amaçlayan bir yöntemdir (Karasar,2012, s. 77).

4.3. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında Türkiye’de Gazi Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenimi gören Arap öğrenciler ve Mısır’da Yunus Emre Enstitüsü’nde Türkçe öğrenimi gören öğrenciler oluşturmaktadır.

Katılımcıların Demografik Verilerinin Dağılımı

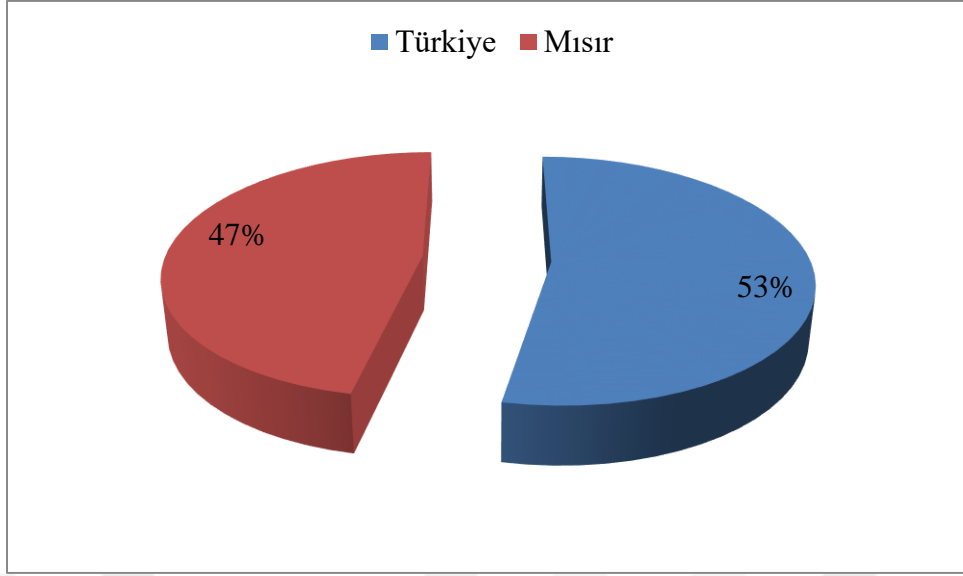
Katılımcılara ait demografik verilerin dağılım frekansı analizi ile incelenmiş, sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Katılımcılara Ait Demografiğin Sonuçları

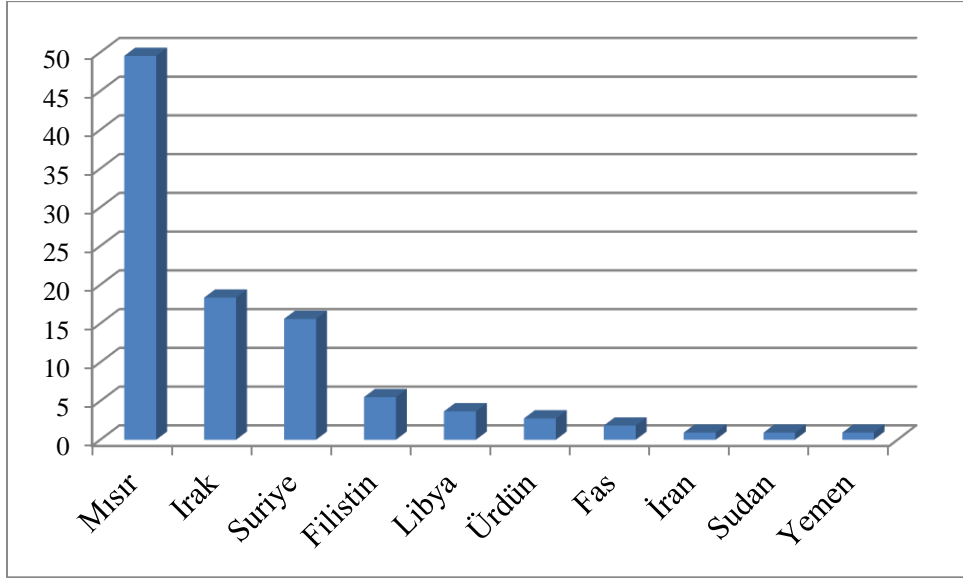
		N	%
Yer	Türkiye	58	53,2
	Mısır	51	46,8
	Total	109	100,0
Ülke	Total	109	100,0
	Mısır	54	49,5
	Irak	20	18,3
	Suriye	17	15,6
	Filistin	6	5,5
	Libya	4	3,7
	Ürdün	3	2,8
	Fas	2	1,8
	Lübnan	1	,9
	Sudan	1	,9
	Yemen	1	,9
Cinsiyet	Erkek	40	38,8
	Kadın	63	61,2
	Total	103	100,0
Yaş	13-17	5	4,6
	18-25	85	78,7
	26-35	13	12
	36-50	5	4,6
Seviye	1	43	39,4
	2	66	60,6

Katılımcıların öğrenim gördükleri ülkeye göre dağılımları incelendiğinde; Türkiye’de eğitim alan öğrencilerin oranı %53,2 iken, Mısır’da eğitim alan öğrencilerin oranı %46,8’dir.



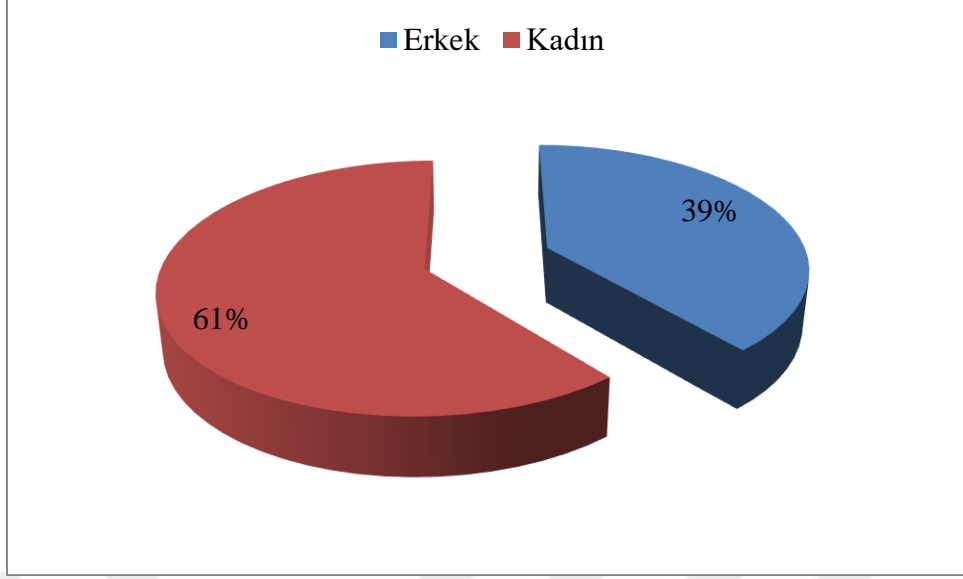
Şekil 1: Türkiye'de ve Mısır'da eğitim alan öğrencilerin oranları

Öğrencilerin nereli olduklarının dağılımı incelendiğinde; %49,5'inin Mısır, %18,3'ünün Irak, %15,6'sının ise Suriyeli olduğu gözlemlenmiştir. Filistinli olanların oranı %5,5; Libyalı olanların oranı %3,7; Ürdünlü olanların oranı ise %2,8'dir. Faslı olanların oranı %1,8 iken, İran, Sudan ve Yemenli olanlar %0,9'dur.



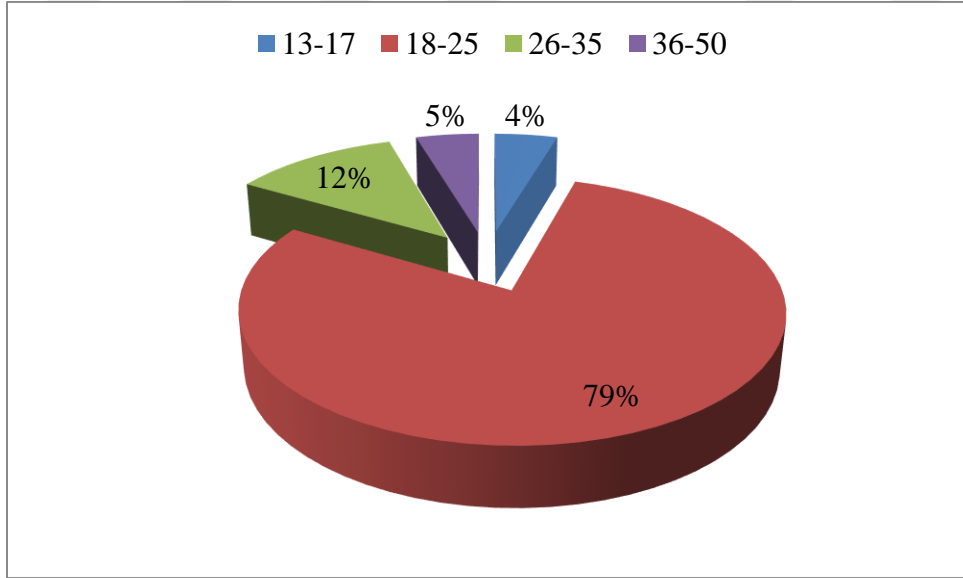
Şekil 2: Türkiye'de ve Mısır'da eğitim alan öğrencilerin memleketlerinin dağılımı

Cinsiyete göre dağılım incelendiğinde; katılımcıların % 38,8'i erkek, % 61,2'si kadındır.



Şekil 3: Türkiye’de ve Mısır’da eğitim alan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı

Yaş gruplarına göre dağılım incelendiğinde; 13-17 yaş grubunda olanların oranı %4,6; 18-25 yaş grubunda olanların oranı %78,7 iken 26-35 yaş grubunda olanların oranı %12; 36-50 yaş grubunda olanların oranı ise %4,6’dır.



Şekil 4: Türkiye’de ve Mısır’da eğitim alan öğrencilerin yaş gruplarına göre dağılımı

A bölümü ifadelerine katılım düzeyi aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 8

A Bölümü İfadelerine Katılım Düzeyi

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	n	%	n	%	N	%	n	%	N	%
1. Türkçeyi iyi öğrenmek ve geliştirmek amacıyla Türk dizileri izler, Türkçe şarkıları dinlerim.	2	1,8%	5	4,5%	1	,9%	37	33,3%	66	59,5%
2. Arapça ve Türkçe arasında çok benzerlik vardır.	1	,9%	15	13,6%	15	13,6%	64	58,2%	15	13,6%
3. Arapça sağdan sola yazıldığı için Türkçenin soldan sağa yazılması Türkçe yazarken zorlanmama sebep olur.	32	29,9%	37	34,6%	12	11,2%	17	15,9%	9	8,4%
4. Arapça ve Türkçede kullanılan farklı alfabeler Türkçe yazarken zorlanmama sebep olur.	23	21,1%	39	35,8%	13	11,9%	26	23,9%	8	7,3%
5. Arapçadan Türkçeye bazı geçen kelimelerdeki ses değişiklikleri sebebiyle imlâ yanlışları bazen yaparım.	6	5,6%	18	16,8%	14	13,1%	47	43,9%	22	20,6%
6. Türkçe yazarken Arapça mantıkla düşünürüm.	13	12,0%	25	23,1%	13	12,0%	41	38,0%	16	14,8%
7. Arapça ile Türkçe arasındaki ortak kelimeler Türkçe öğrenmemi kolaylaştırır.	1	,9%	4	3,6%	8	7,3%	53	48,2%	44	40,0%

“Türkçeyi iyi öğrenmek ve geliştirmek amacıyla Türk dizileri izler, Türkçe şarkıları dinlerim.” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %1,8; katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %4,5, kararsız olanların oranı ise %0,9’dur. Katılıyorum cevabı verenlerin oranı %33,3 iken, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %59,5’tir.

“Arapça ve Türkçe arasında çok benzerlik vardır.” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelediğinde, kesinlikle katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %0,9; katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %13,6, kararsız olanların oranı ise %13,6’dır. Katılıyorum cevabı verenlerin oranı %58,2 iken, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %13,6’dır.

“Arapça sağdan sola yazıldığı için Türkçenin soldan sağa yazılması Türkçe yazarken zorlanmama sebep olur.” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelediğinde, kesinlikle katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %29,9; katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %34,6, kararsız olanların oranı ise %11,2’dir. Katılıyorum cevabı verenlerin oranı %15,9 iken, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %8,4’tür.

“Arapça ve Türkçede kullanılan farklı alfabeler Türkçe yazarken zorlanmama sebep olur.” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelediğinde, kesinlikle katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %21,1; katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %35,8, kararsız olanların oranı ise %11,9’dur. Katılıyorum cevabı verenlerin oranı %23,9 iken, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %7,3’tür.

“Arapçadan Türkçeye bazı geçen kelimelerdeki ses değişiklikleri sebebiyle imlâ yanlışları bazen yaparım.” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelediğinde, kesinlikle katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %5,6; katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %16,8, kararsız olanların oranı ise %13,1’dir. Katılıyorum cevabı verenlerin oranı %43,9 iken, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %20,6’dır.

“Türkçe yazarken Arapça mantıkla düşünürüm.” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelediğinde, kesinlikle katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %12; katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %23,1, kararsız olanların oranı ise %12’dir. Katılıyorum cevabı verenlerin oranı %38 iken, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %14,8’dir.

“Arapça ile Türkçe arasındaki ortak kelimeler Türkçe öğrenmemi kolaylaştırır.” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelediğinde, kesinlikle katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %0,9; katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %3,6, kararsız olanların oranı ise %7,3’tür. Katılıyorum cevabı verenlerin oranı %48,2 iken, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %40’tır.

B bölümü ifadelerine katılım düzeyi aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 9

B Bölümü İfadelerine Katılım Düzeyi

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	n	%	n	%	N	%	n	%	N	%
8. Türkçeyi öğrenirken telaffuzda zorlanıyorum.	8	7,3%	34	31,2%	17	15,6%	30	27,5%	20	18,3%
9. Arapça ve Türkçe arasındaki ortak kelimeler farklı şekillerde telaffuz edilmektedir.	3	2,7%	6	5,5%	13	11,8%	64	58,2%	24	21,8%
10. Arapça ve Türkçedeki birbirine yakın seslerin öğrenciler tarafından ayırt edilememektedir.	7	6,6%	36	34,0%	18	17,0%	37	34,9%	8	7,5%
11. Türkçe yazarken hata yapmaktan korkarım.	6	5,5%	25	22,9%	13	11,9%	39	35,8%	26	23,9%
12. Türkçe kompozisyon yazarken öğretmen aynı anda kontrol edip hatalarımı düzeltmektedir.	2	1,8%	3	2,7%	8	7,3%	43	39,1%	54	49,1%
13. Türkçe yazarken bazı sözcükleri hatırlamakta zorlanırım.	0	0,0%	14	13,0%	20	18,5%	56	51,9%	18	16,7%
14. Türkçe sondan eklemeli bir dil olduğu için ekleri yanlış bazen kullanırım.	4	3,7%	12	11,2%	17	15,9%	42	39,3%	32	29,9%
15. Türkçe yazarken zaman eklerinin yazımında yanlış bazen yaparım.	8	7,5%	24	22,4%	12	11,2%	45	42,1%	18	16,8%
16. Birleşik kelimeleri yazarken hangilerinin ayrı, hangilerinin bitişik yazılacaklarını karıştırırım.	11	10,2%	30	27,8%	23	21,3%	28	25,9%	16	14,8%

“Türkçeyi öğrenirken telaffuzda zorlanıyorum.” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %7,3; katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %31,2, kararsız olanların oranı ise %15,6’dır. Katılıyorum cevabı verenlerin oranı %27,5 iken, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %18,3’tür.

“Arapça ve Türkçe arasındaki ortak kelimeler farklı şekillerde telaffuz edilmektedir.” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %2,7; katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %5,5, kararsız olanların oranı ise %11,8’dır. Katılıyorum cevabı verenlerin oranı %58,2 iken, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %21,8’dır.

“Arapça ve Türkçedeki birbirine yakın seslerin öğrenciler tarafından ayırt edilememektedir.” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %6,6; katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %34, kararsız olanların oranı ise %17’dır. Katılıyorum cevabı verenlerin oranı %34,9 iken, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %7,5’tir.

“Türkçe yazarken hata yapmaktan korkarım.” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %5,5; katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %22,9, kararsız olanların oranı ise %11,9’dur. Katılıyorum cevabı verenlerin oranı %35,8 iken, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %23,9’dur.

“Türkçe kompozisyon yazarken öğretmen aynı anda kontrol edip hatalarımı düzeltmektedir.” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %1,8; katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %2,7, kararsız olanların oranı ise %7,3’tür. Katılıyorum cevabı verenlerin oranı %39,1 iken, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %49,1’dır.

“Türkçe yazarken bazı sözcükleri hatırlamakta zorlanırım.” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %0; katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %13, kararsız olanların oranı ise %18,5’tir. Katılıyorum cevabı verenlerin oranı %51,9 iken, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %16,7’dır.

“Türkçe sondan eklemeli bir dil olduğu için ekleri yanlış bazen kullanırım.” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %3,7; katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %11,2, kararsız olanların oranı ise %15,9’dur. Katılıyorum cevabı verenlerin oranı %39,3 iken, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %29,9’dur.

“Türkçe yazarken zaman eklerinin yazımında yanlış bazen yaparım.” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %7,5; katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %22,4, kararsız olanların oranı ise %11,2’dir. Katılıyorum cevabı verenlerin oranı %42,1 iken, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %16,8’dir.

“Birleşik kelimeleri yazarken hangilerinin ayrı, hangilerinin bitişik yazılacaklarını karıştırırım.” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %10,2; katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %27,8, kararsız olanların oranı ise %21,3’tür. Katılıyorum cevabı verenlerin oranı %25,9 iken, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %14,8’dir.

C bölümü ifadelerine katılım düzeyi aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 10

C Bölümü İfadelerine Katılım Düzeyi

	Kesinlikle Katılmıyorum		Kararsızım		Kesinlikle Katılıyorum					
	n	%	n	%	n	%				
17. Öğretmen sınıf içerisinde duyulan geçmiş zamanın kullanıldığı durumları öğrencilere belirtmektedir.	1	,9%	8	7,3%	8	7,3%	41	37,6%	51	46,8%
18. Türkçe yazarken bilinen geçmiş zaman (-DI) ile öğrenilen geçmiş zamanın (-MIŞ) hangi durumlarda kullanıldığını bazen karıştırırım.	8	7,6%	33	31,4%	20	19,0%	29	27,6%	15	14,3%
19. Geçmiş zaman durumlarından birinin “Rivayet” adıyla kullanıldığını öğretmen sınıf içerisinde öğrencilere belirtmektedir.	2	2,0%	8	7,9%	25	24,8%	33	32,7%	33	32,7%

20. Sınıf içerisinde duyulan geçmiş zaman kullanılan durumları öğretmen tarafından (tarihte yaşanan önemli olayların) net bir şekilde açıklamaktadır.	0	0,0%	5	4,8%	23	21,9%	40	38,1%	37	35,2%
21. Duyulan geçmiş zaman hikâyelerde, masallarda, fıkralarda kullanılmaktadır.	3	2,9%	1	1,0%	27	25,7%	45	42,9%	29	27,6%
22. Duyulan geçmiş zaman ihtimal anlamı için de kullanılmaktadır.	1	1,0%	5	4,9%	45	43,7%	34	33,0%	18	17,5%
23. Duyulan geçmiş zaman hatırlatmak amacıyla kullanılmaktadır.	3	3,0%	8	8,0%	58	58,0%	23	23,0%	8	8,0%
24. Türkçemi geliştirmek amacıyla her hangi bir kitap, makale, gazete okurken noktalama işaretlerine dikkat ederim.	4	3,7%	11	10,2%	12	11,1%	53	49,1%	28	25,9%
25. Türkçe öğrendiğim ders materyallerinde noktalama işaretleri ile ilgili ayrıntılı açıklamalar bulunmaktadır.	20	18,5%	24	22,2%	32	29,6%	27	25,0%	5	4,6%
26. Türkçe yazarken noktalama işaretleri doğru bir şekilde kullanırım.	8	7,3%	27	24,8%	25	22,9%	38	34,9%	11	10,1%
27. Sesli harfleri (i, ö, ü) yazmakta zorlanırım.	26	23,6%	29	26,4%	3	2,7%	33	30,0%	19	17,3%
28. Sesli harfleri (i, ö, ü) kullanmakta zorlanırım.	21	19,4%	29	26,9%	9	8,3%	27	25,0%	22	20,4%
29. Arapçada (ı) harfi olmadığı için yerine (i) kullanırım.	29	27,1%	35	32,7%	10	9,3%	17	15,9%	16	15,0%
30. “Ğ” sesi hangi durumlarda “Y” hangi durumlarda “G” yazımını karıştırırım.	15	13,6%	46	41,8%	19	17,3%	20	18,2%	10	9,1%
31. Arapçada “C” sesi olmadığı için bu sesin kullanımını karıştırırım.	32	29,1%	48	43,6%	13	11,8%	12	10,9%	5	4,5%

“Öğretmen sınıf içerisinde duyulan geçmiş zamanın kullanıldığı durumları öğrencilere belirtmektedir.” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %0,9; katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %7,3, kararsız olanların oranı ise %7,3’tür. Katılıyorum cevabı verenlerin oranı %37,6 iken, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %46,8’dir.

“18. Türkçe yazarken bilinen geçmiş zaman (-DI) ile öğrenilen geçmiş zamanın (-MIŞ) hangi durumlarda kullanıldığını bazen karıştırırım.” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %7,6; katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %31,4, kararsız olanların oranı ise %19’dur. Katılıyorum cevabı verenlerin oranı %27,6 iken, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %14,3’tür.

“Geçmiş zaman durumlarından birinin “Rivayet” adıyla kullanıldığını öğretmen sınıf içerisinde öğrencilere belirtmektedir.” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %2; katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %7,9, kararsız olanların oranı ise %24,8’dir. Katılıyorum cevabı verenlerin oranı %32,7 iken, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %32,7’dir.

“Sınıf içerisinde duyulan geçmiş zaman kullanılan durumları öğretmen tarafından (tarihte yaşanan önemli olayların) net bir şekilde açıklamaktadır.” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %0; katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %4,8, kararsız olanların oranı ise %21,9’dur. Katılıyorum cevabı verenlerin oranı %38,1 iken, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %35,2’dir.

“Duyulan geçmiş zaman hikâyelerde, masallarda, fıkralarda kullanılmaktadır.” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %2,9; katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %1, kararsız olanların oranı ise %25,7’dir. Katılıyorum cevabı verenlerin oranı %42,9 iken, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %27,6’dır.

“Duyulan geçmiş zaman ihtimal anlamı için de kullanılmaktadır.” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %1; katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %4,9, kararsız olanların oranı ise %43,7’dir. Katılıyorum cevabı verenlerin oranı %33 iken, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %17,5’tir.

“Duyulan geçmiş zaman hatırlatmak amacıyla kullanılmaktadır.” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %3;

katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %8, kararsız olanların oranı ise %58'dir. Katılıyorum cevabı verenlerin oranı %23 iken, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %8'dir.

“Türkçemi geliştirmek amacıyla her hangi bir kitap, makale, gazete okurken noktalama işaretlerine dikkat ederim.” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %3,7; katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %10,2, kararsız olanların oranı ise %11,1'dir. Katılıyorum cevabı verenlerin oranı %49,1 iken, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %25,9'dur.

“Türkçe öğrendiğim ders materyallerinde noktalama işaretleri ile ilgili ayrıntılı açıklamalar bulunmaktadır.” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %18,5; katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %22,2, kararsız olanların oranı ise %29,6'dır. Katılıyorum cevabı verenlerin oranı %25 iken, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %4,6'dır.

“Türkçe yazarken noktalama işaretleri doğru bir şekilde kullanırım.” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %7,3; katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %24,8, kararsız olanların oranı ise %22,9'dur. Katılıyorum cevabı verenlerin oranı %34,9 iken, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %10,1'dir.

“Sesli harfleri (i, ö, ü) yazmakta zorlanırım.” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %23,6; katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %26,4, kararsız olanların oranı ise %2,7'dir. Katılıyorum cevabı verenlerin oranı %30 iken, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %17,3'tür.

“Sesli harfleri (i, ö, ü) kullanmakta zorlanırım.” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %19,4; katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %26,9, kararsız olanların oranı ise %8,3'tür. Katılıyorum cevabı verenlerin oranı %25 iken, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %20,4'tür.

“Arapçada (ı) harfi olmadığı için yerine (i) kullanırım.” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %27,1; katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %32,7, kararsız olanların oranı ise %9,3'tür. Katılıyorum cevabı verenlerin oranı %15,9 iken, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %15'tir.

“Ğ” sesi hangi durumlarda “Y” hangi durumlarda “G” yazımını karıştırırım.” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle katılmıyorum cevabı verenlerin

oranı %13,6; katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %41,8, kararsız olanların oranı ise %17,3'tür. Katılıyorum cevabı verenlerin oranı %18,2 iken, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %9,1'dir.

“Arapçada “C” sesi olmadığı için bu sesin kullanımını karıştırırım.” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %29,1; katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %43,6, kararsız olanların oranı ise %11,8'dir. Katılıyorum cevabı verenlerin oranı %10,9 iken, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %4,5'dir.

D bölümü ifadelerine katılım düzeyi aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 11

D Bölümü İfadelerine Katılım Düzeyi

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	n	%	n	%	N	%	n	%	N	%
32. Arapça ve Türkçedeki ortak bazı kelimeler iki dilde farklı anlamlarda kullanılmaktadır.	3	2,8%	9	8,3%	15	13,9%	44	40,7%	37	34,3%
33. Türkçe öğretiminde öğretmenin Türk olması gerekir.	8	7,4%	21	19,4%	17	15,7%	25	23,1%	37	34,3%
34. Türk kültürünün Arap kültürüne yakın olması Arap kökenli öğrencilerin Türkçe öğrenme isteğini artırır.	1	,9%	4	3,8%	24	22,6%	47	44,3%	30	28,3%
35. Türkçe öğrenmek isteyenler en az bir kere Türkiye'ye gitmelidir.	5	4,7%	9	8,5%	7	6,6%	26	24,5%	59	55,7%
36. Arapçadan Türkçeye geçen Arap kökenli kelimelerdeki bazı ses değişimleri sesleri doğru telaffuz etmemde zorlanmama sebep oluyor.	7	6,5%	31	28,7%	19	17,6%	38	35,2%	13	12,0%
37. Türkçeyi öğrenmek sizin iş, eğitim, sosyal yaşantınıza katkı sağlayacaktır.	1	,9%	2	1,9%	8	7,4%	39	36,1%	58	53,7%

38. Diğer ülke öğrencilerine kıyasla daha çok Arap kökenli öğrenciler Türkçe öğrenmeyi ve Türkiye’de eğitimi tercih etmektedir.	0	0,0%	3	2,8%	23	21,3%	44	40,7%	38	35,2%
39. Türkçeyi öğrenirken Türkiye ve Türk tarihi, kültürü hakkında da bilgi sahibi olmak istiyorum.	3	2,8%	3	2,8%	7	6,5%	38	35,2%	57	52,8%
40. Türkçe öğrenirken zorlanmamın sebeplerinden biri de Arapçadaki bazı seslerin Türkçede bir karşılığının olmamasıdır.	8	7,5%	29	27,1%	22	20,6%	39	36,4%	9	8,4%
41. Türkçe öğrenirken zorlanmamın sebeplerinden biri de yabancı dil olarak Türkçe öğretmek için yeterli kaynağın olmamasıdır.	5	4,6%	29	26,6%	15	13,8%	38	34,9%	22	20,2%
42. Türkçe öğrenirken zorlanmamın sebeplerinden biri de Türkçe gramer kitaplarının yanı sıra görsel materyallerin az kullanılmasıdır.	4	3,7%	16	14,7%	22	20,2%	49	45,0%	18	16,5%
43. Alfabe farklılığı Arap öğrencilerin Türkçeyi öğrenmekte zorlanmalarında en önemli etkidir.	8	7,3%	43	39,4%	18	16,5%	27	24,8%	13	11,9%
44. Dikte çalışmalarının Türkçe yazma becerimi daha hızlı geliştireceğini düşünüyorum.	1	,9%	1	,9%	5	4,7%	46	43,4%	53	50,0%
45. Türkçe yazarken en çok sesli (a, e, ı, i, u, ü, o ,ö) harfleri kullanmakta zorlanıyorum.	8	7,5%	16	15,1%	10	9,4%	41	38,7%	31	29,2%
46. Türkçe öğrenirken en fazla yazma becerisinde zorlanıyorum	10	9,3%	36	33,3%	15	13,9%	29	26,9%	18	16,7%
47. Türkçe öğrenirken en fazla konuşma becerisinde zorlanıyorum	5	4,6%	19	17,4%	10	9,2%	45	41,3%	30	27,5%

48. Türkçe öğrenirken en fazla okuma becerisinde zorlanıyorum	8	7,3%	54	49,5%	11	10,1%	29	26,6%	7	6,4%
49. Yazma becerimin daha hızlı gelişmesi için Türkçe dil bilgisi derslerine daha çok ağırlık verilmesi gerektiğini düşünüyorum.	0	0,0%	8	7,5%	15	14,0%	42	39,3%	42	39,3%

“Arapça ve Türkçedeki ortak bazı kelimeler iki dilde farklı anlamlarda kullanılmaktadır.” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %2,8; katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %8,3, kararsız olanların oranı ise %13,9’dur. Katılıyorum cevabı verenlerin oranı %40,7 iken, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %34,3’tür.

“Türkçe öğretiminde öğretmenin Türk olması gerekir.” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %7,4; katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %19,4, kararsız olanların oranı ise %15,7’dir. Katılıyorum cevabı verenlerin oranı %23,1 iken, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %34,3’tür.

“Türk kültürünün Arap kültürüne yakın olması Arap kökenli öğrencilerin Türkçe öğrenme isteğini artırır.” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %0,9; katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %3,8, kararsız olanların oranı ise %22,6’dır. Katılıyorum cevabı verenlerin oranı %44,3 iken, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %28,3’tür.

“Türkçe öğrenmek isteyenler en az bir kere Türkiye’ye gitmelidir.” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %4,7; katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %8,5, kararsız olanların oranı ise %6,6’dır. Katılıyorum cevabı verenlerin oranı %24,5 iken, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %55,7’dir.

“Arapçadan Türkçeye geçen Arap kökenli kelimelerdeki bazı ses değişimleri sesleri doğru telaffuz etmemde zorlanmama sebep oluyor.” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %6,5; katılmıyorum cevabı

verenlerin oranı %28,7, kararsız olanların oranı ise %17,6'dır. Katılıyorum cevabı verenlerin oranı %35,2 iken, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %12'dir.

“Türkçeyi öğrenmek sizin iş, eğitim, sosyal yaşantınıza katkı sağlayacaktır.” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %0,9; katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %1,9, kararsız olanların oranı ise %7,4'tür. Katılıyorum cevabı verenlerin oranı %36,1 iken, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %53,7'dir.

“Diğer ülke öğrencilerine kıyasla daha çok Arap kökenli öğrenciler Türkçe öğrenmeyi ve Türkiye’de eğitimi tercih etmektedir.” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %0; katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %2,8, kararsız olanların oranı ise %21,3'tür. Katılıyorum cevabı verenlerin oranı %40,7 iken, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %35,2'dir.

“Türkçeyi öğrenirken Türkiye ve Türk tarihi, kültürü hakkında da bilgi sahibi olmak istiyorum.” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %2,8; katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %2,8, kararsız olanların oranı ise %6,5'tir. Katılıyorum cevabı verenlerin oranı %35,2 iken, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %52,8'dir.

“Türkçe öğrenirken zorlanmamın sebeplerinden biri de Arapçadaki bazı seslerin Türkçede bir karşılığının olmamasıdır.” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %7,5; katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %27,1, kararsız olanların oranı ise %20,6'dır. Katılıyorum cevabı verenlerin oranı %36,4 iken, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %8,4'tür.

“Türkçe öğrenirken zorlanmamın sebeplerinden biri de yabancı dil olarak Türkçe öğretmek için yeterli kaynağın olmamasıdır.” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %4,6; katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %26,6, kararsız olanların oranı ise %13,8'dir. Katılıyorum cevabı verenlerin oranı %34,9 iken, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %20,2'dir.

“Türkçe öğrenirken zorlanmamın sebeplerinden biri de Türkçe gramer kitaplarının yanı sıra görsel materyallerin az kullanılmasıdır.” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %3,7; katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %14,7, kararsız olanların oranı ise %20,2'dir. Katılıyorum cevabı verenlerin oranı %45 iken, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %16,5'dir.

“Alfabe farklılığı Arap öğrencilerin Türkçeyi öğrenmekte zorlanmalarında en önemli etkidir.” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %7,3; katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %39,4, kararsız olanların oranı ise %16,5’tir. Katılıyorum cevabı verenlerin oranı %24,8 iken, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %11,9’dur.

“Dikte çalışmalarının Türkçe yazma becerimi daha hızlı geliştireceğini düşünüyorum.” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %0,9; katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %0,9, kararsız olanların oranı ise %4,7’dir. Katılıyorum cevabı verenlerin oranı %43,4 iken, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %50’dir.

“Türkçe yazarken en çok sesli (a, e, ı, i, u, ü, o ,ö) harfleri kullanmakta zorlanıyorum.” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %7,5; katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %15,1, kararsız olanların oranı ise %9,4’tür. Katılıyorum cevabı verenlerin oranı %38,7 iken, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %29,2’dir.

“Türkçe öğrenirken en fazla yazma becerisinde zorlanıyorum” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %9,3; katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %33,3, kararsız olanların oranı ise %13,9’dur. Katılıyorum cevabı verenlerin oranı %26,9 iken, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %16,7’dir..

“Türkçe öğrenirken en fazla konuşma becerisinde zorlanıyorum” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %4,6; katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %17,4, kararsız olanların oranı ise %9,2’dir. Katılıyorum cevabı verenlerin oranı %41,3 iken, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %27,5’tir.

“Türkçe öğrenirken en fazla okuma becerisinde zorlanıyorum” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %7,3; katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %49,5, kararsız olanların oranı ise %10,1’dir. Katılıyorum cevabı verenlerin oranı %26,6 iken, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %6,4’tür.

“Yazma becerimin daha hızlı gelişmesi için Türkçe dil bilgisi derslerine daha çok ağırlık verilmesi gerektiğini düşünüyorum” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde,

kesinlikle katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %0; katılmıyorum cevabı verenlerin oranı %7,5, kararsız olanların oranı ise %14'tür. Katılıyorum cevabı verenlerin oranı %39,3 iken, kesinlikle katılıyorum cevabı verenlerin oranı %39,3'tür.

İfadelere Katılım Düzeyinin Ülkeye Göre Değişimi

Türkçe öğrenme ile ilgili ifadelere katılım düzeyinin (1-5 puan aralığında) ülkeye göre ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız gruplarda t testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 12

İfadelere Katılım Düzeyinin Ülkeye Göre Değişimi

	Yer	N	Ortalama	Std. Sapma	T	P
1. Türkçeyi iyi öğrenmek ve geliştirmek amacıyla Türk dizileri izler, Türkçe şarkıları dinlerim.	Türkiye	58	4,26	0,93	-2,294	0,024*
	Mısır	50	4,64	0,78		
2. Arapça ve Türkçe arasında çok benzerlik vardır.	Türkiye	58	3,64	0,95	-0,775	0,440
	Mısır	49	3,78	0,87		
3. Arapça sağdan sola yazıldığı için Türkçenin soldan sağa yazılması Türkçe yazarken zorlanmama sebep olur.	Türkiye	56	2,36	1,20	-0,316	0,753
	Mısır	48	2,44	1,40		
4. Arapça ve Türkçede kullanılan farklı alfabeler Türkçe yazarken zorlanmama sebep olur.	Türkiye	57	2,74	1,25	1,264	0,209
	Mısır	49	2,43	1,26		
5. Arapçadan Türkçeye bazı geçen kelimelerdeki ses değişiklikleri sebebiyle imlâ yanlışları bazen yaparım.	Türkiye	55	3,71	1,24	1,401	0,164
	Mısır	49	3,39	1,08		
6. Türkçe yazarken Arapça mantıkla düşünürüm.	Türkiye	56	3,07	1,40	-1,087	0,279
	Mısır	49	3,35	1,16		
7. Arapça ile Türkçe arasındaki ortak kelimeler Türkçe öğrenmemi kolaylaştırır.	Türkiye	58	4,26	0,83	0,342	0,733
	Mısır	49	4,20	0,82		
8. Türkçeyi öğrenirken telaffuzda zorlanıyorum.	Türkiye	57	3,51	1,24	2,633	0,010*
	Mısır	49	2,88	1,22		
9. Arapça ve Türkçe arasındaki ortak kelimeler farklı şekillerde telaffuz edilmektedir.	Türkiye	58	3,97	1,01	0,853	0,396
	Mısır	49	3,82	0,75		

10. Arapça ve Türkçedeki birbirine yakın seslerin öğrenciler tarafından ayırt edilememektedir.	Türkiye	57	3,33	1,07	3,290	0,001*
	Mısır	46	2,63	1,08		
11. Türkçe yazarken hata yapmaktan korkarım.	Türkiye	57	3,39	1,28	-1,103	0,272
	Mısır	49	3,65	1,20		
12. Türkçe kompozisyon yazarken öğretmen aynı anda kontrol edip hatalarımı düzeltmektedir.	Türkiye	58	4,02	1,00	-4,011	0,000*
	Mısır	49	4,65	0,52		
13. Türkçe yazarken bazı sözcükleri hatırlamakta zorlanırım.	Türkiye	57	3,82	0,95	1,248	0,215
	Mısır	48	3,60	0,84		
14. Türkçe sondan eklemeli bir dil olduğu için ekleri yanlış bazen kullanırım.	Türkiye	56	3,93	1,04	1,111	0,269
	Mısır	48	3,69	1,17		
15. Türkçe yazarken zaman eklerinin yazımında yanlış bazen yaparım.	Türkiye	55	3,36	1,19	-0,184	0,854
	Mısır	49	3,41	1,27		
16. Birleşik kelimeleri yazarken hangilerinin ayrı, hangilerinin bitişik yazılacaklarını karıştırırım.	Türkiye	57	3,25	1,31	1,611	0,110
	Mısır	48	2,85	1,15		
17. Öğretmen sınıf içerisinde duyulan geçmiş zamanın kullanıldığı durumları öğrencilere belirtmektedir.	Türkiye	57	4,11	0,90	-1,207	0,230
	Mısır	49	4,33	0,99		
18. Türkçe yazarken bilinen geçmiş zaman (-DI) ile öğrenilen geçmiş zamanın (-MIŞ) hangi durumlarda kullanıldığını bazen karıştırırım.	Türkiye	54	3,22	1,13	1,179	0,241
	Mısır	48	2,94	1,31		
19. Geçmiş zaman durumlarından birinin "Rivayet" adıyla kullanıldığını öğretmen sınıf içerisinde öğrencilere belirtmektedir.	Türkiye	54	3,76	0,97	-0,838	0,404
	Mısır	45	3,93	1,10		
20. Sınıf içerisinde duyulan geçmiş zaman kullanılan durumları öğretmen tarafından (tarihte yaşanan önemli olayların) net bir şekilde açıklamaktadır.	Türkiye	55	4,00	0,86	-0,362	0,718
	Mısır	47	4,06	0,92		
21. Duyulan geçmiş zaman hikâyelerde, masallarda, fıkralarda kullanılmaktadır.	Türkiye	55	3,58	0,90	-4,100	0,000*
	Mısır	47	4,28	0,80		
22. Duyulan geçmiş zaman ihtimal anlamı için de kullanılmaktadır.	Türkiye	53	3,45	0,77	-1,699	0,093
	Mısır	47	3,74	0,94		
23. Duyulan geçmiş zaman hatırlatmak amacıyla kullanılmaktadır.	Türkiye	53	3,32	0,87	0,837	0,405
	Mısır	45	3,18	0,81		
24. Türkçemi geliştirmek amacıyla her hangi bir kitap, makale, gazete okurken noktalama işaretlerine dikkat ederim.	Türkiye	56	3,79	1,09	-0,248	0,805
	Mısır	49	3,84	1,01		
25. Türkçe öğrendiğim ders materyallerinde noktalama işaretleri ile ilgili ayrıntılı açıklamalar bulunmaktadır.	Türkiye	56	3,11	1,11	3,665	0,000*
	Mısır	49	2,33	1,07		

26. Türkçe yazarken noktalama işaretleri doğru bir şekilde kullanırım.	Türkiye	57	3,18	1,17	0,424	0,672
	Mısır	49	3,08	1,10		
27. Sesli harfleri (i, ö, ü) yazmakta zorlanırım.	Türkiye	58	3,17	1,56	1,889	0,062
	Mısır	49	2,63	1,36		
28. Sesli harfleri (i, ö, ü) kullanmakta zorlanırım.	Türkiye	58	3,45	1,49	3,350	0,001*
	Mısır	47	2,53	1,27		
29. Arapçada (ı) harfi olmadığı için yerine (i) kullanırım.	Türkiye	55	2,91	1,53	2,429	0,017*
	Mısır	49	2,24	1,22		
30. “Ğ” sesi hangi durumlarda “Y” hangi durumlarda “G” yazımını karıştırırım.	Türkiye	58	2,78	1,28	0,875	0,383
	Mısır	49	2,57	1,10		
31. Arapçada “C” sesi olmadığı için bu sesin kullanımını karıştırırım.	Türkiye	58	2,29	1,18	1,062	0,290
	Mısır	49	2,06	1,05		
32. Arapça ve Türkçedeki ortak bazı kelimeler iki dilde farklı anlamlarda kullanılmaktadır.	Türkiye	56	3,91	1,01	-0,335	0,738
	Mısır	49	3,98	1,09		
33. Türkçe öğretiminde öğretmenin Türk olması gerekir.	Türkiye	56	3,93	1,29	2,699	0,008*
	Mısır	49	3,24	1,30		
34. Türk kültürünün Arap kültürüne yakın olması Arap kökenli öğrencilerin Türkçe öğrenme isteğini artırır.	Türkiye	54	3,91	0,76	-0,654	0,515
	Mısır	49	4,02	0,99		
35. Türkçe öğrenmek isteyenler en az bir kere Türkiye’ye gitmelidir.	Türkiye	54	3,74	1,32	-4,117	0,000*
	Mısır	49	4,63	0,78		
36. Arapçadan Türkçeye geçen Arap kökenli kelimelerdeki bazı ses değişimleri sesleri doğru telaffuz etmemde zorlanmama sebep oluyor.	Türkiye	56	3,25	1,19	0,642	0,522
	Mısır	49	3,10	1,16		
37. Türkçeyi öğrenmek sizin iş, eğitim, sosyal yaşantınıza katkı sağlayacaktır.	Türkiye	56	4,23	0,89	-2,373	0,019*
	Mısır	49	4,59	0,61		
38. Diğer ülke öğrencilerine kıyasla daha çok Arap kökenli öğrenciler Türkçe öğrenmeyi ve Türkiye’de eğitimi tercih etmektedir.	Türkiye	56	3,91	0,88	-2,350	0,021*
	Mısır	49	4,29	0,74		
39. Türkçeyi öğrenirken Türkiye ve Türk tarihi, kültürü hakkında da bilgi sahibi olmak istiyorum.	Türkiye	56	4,05	1,09	-3,313	0,001*
	Mısır	49	4,63	0,60		
40. Türkçe öğrenirken zorlanmamın sebeplerinden biri de Arapçadaki bazı seslerin Türkçede bir karşılığının olmamasıdır.	Türkiye	56	3,29	1,16	1,668	0,098
	Mısır	48	2,92	1,09		

41. Türkçe öğrenirken zorlanmamın sebeplerinden biri de yabancı dil olarak Türkçe öğretmek için yeterli kaynağın olmamasıdır.	Türkiye	57	3,26	1,22	-1,401	0,164
	Mısır	49	3,59	1,19		
42. Türkçe öğrenirken zorlanmamın sebeplerinden biri de Türkçe gramer kitaplarının yanı sıra görsel materyallerin az kullanılmasıdır.	Türkiye	57	3,32	1,10	-2,393	0,018*
	Mısır	49	3,80	0,93		
43. Alfabe farklılığı Arap öğrencilerin Türkçeyi öğrenmekte zorlanmalarında en önemli etkidir.	Türkiye	57	3,25	1,17	2,606	0,011*
	Mısır	49	2,65	1,16		
44. Dikte çalışmalarının Türkçe yazma becerimi daha hızlı geliştireceğini düşünüyorum.	Türkiye	56	4,38	0,82	-0,588	0,558
	Mısır	48	4,46	0,58		
45. Türkçe yazarken en çok sesli (a, e, ı, i, u, ü, o ,ö) harfleri kullanmakta zorlanıyorum.	Türkiye	55	3,73	1,38	0,571	0,569
	Mısır	48	3,58	1,15		
46. Türkçe öğrenirken en fazla yazma becerisinde zorlanıyorum	Türkiye	56	3,45	1,28	3,265	0,001*
	Mısır	49	2,65	1,20		
47. Türkçe öğrenirken en fazla konuşma becerisinde zorlanıyorum	Türkiye	57	3,72	1,19	0,109	0,913
	Mısır	49	3,69	1,19		
48. Türkçe öğrenirken en fazla okuma becerisinde zorlanıyorum	Türkiye	57	3,00	1,10	2,264	0,026*
	Mısır	49	2,51	1,12		
49. Yazma becerimin daha hızlı gelişmesi için Türkçe dil bilgisi derslerine daha çok ağırlık verilmesi gerektiğini düşünüyorum.	Türkiye	57	3,98	0,97	-1,395	0,166
	Mısır	47	4,23	0,84		

*p<0,05

Tabloda verilen bağımsız gruplarda t testi sonuçlarına göre;

- Türkçeyi iyi öğrenmek ve geliştirmek amacıyla Türk dizileri izler, Türkçe şarkıları dinlerim.
- Türkçeyi öğrenirken telaffuzda zorlanıyorum.
- Arapça ve Türkçedeki birbirine yakın seslerin öğrenciler tarafından ayırt edilememektedir.
- Türkçe kompozisyon yazarken öğretmen aynı anda kontrol edip hatalarımı düzeltmektedir.
- Duyulan geçmiş zaman hikâyelerde, masallarda, fıkralarda kullanılmaktadır.
- Türkçe öğrendiğim ders materyallerinde noktalama işaretleri ile ilgili ayrıntılı açıklamalar bulunmaktadır.
- Sesli harfleri (i, ö, ü) kullanmakta zorlanırım.

- Arapçada (ı) harfi olmadığı için yerine (i) kullanırım.
- Türkçe öğretiminde öğretmenin Türk olması gerekir.
- Türkçe öğrenmek isteyenler en az bir kere Türkiye'ye gitmelidir.
- Türkçeyi öğrenmek sizin iş, eğitim, sosyal yaşantınıza katkı sağlayacaktır.
- Diğer ülke öğrencilerine kıyasla daha çok Arap kökenli öğrenciler Türkçe öğrenmeyi ve Türkiye'de eğitimi tercih etmektedir.
- Türkçeyi öğrenirken Türkiye ve Türk tarihi, kültürü hakkında da bilgi sahibi olmak istiyorum.
- Türkçe öğrenirken zorlanmamın sebeplerinden biri de Türkçe gramer kitaplarının yanı sıra görsel materyallerin az kullanılmasıdır.
- Alfabe farklılığı Arap öğrencilerin Türkçeyi öğrenmekte zorlanmalarında en önemli etkidir.
- Türkçe öğrenirken en fazla yazma becerisinde zorlanıyorum
- Türkçe öğrenirken en fazla okuma becerisinde zorlanıyorum

İfadelerine katılım düzeyi Mısır ve Türkiye'deki öğrenciler arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Anlamlı düzeyde farklılık gösteren bu ifadelere katılım düzeylerinden;

- Türkçeyi öğrenirken telaffuzda zorlanıyorum.
- Arapça ve Türkçedeki birbirine yakın seslerin öğrenciler tarafından ayırt edilememektedir.
- Türkçe öğrendiğim ders materyallerinde noktalama işaretleri ile ilgili ayrıntılı açıklamalar bulunmaktadır.
- Sesli harfleri (i, ö, ü) kullanmakta zorlanırım.
- Arapçada (ı) harfi olmadığı için yerine (i) kullanırım.
- Türkçe öğretiminde öğretmenin Türk olması gerekir.
- Alfabe farklılığı Arap öğrencilerin Türkçeyi öğrenmekte zorlanmalarında en önemli etkidir.
- Türkçe öğrenirken en fazla yazma becerisinde zorlanıyorum
- Türkçe öğrenirken en fazla okuma becerisinde zorlanıyorum

İfadeleri için Türkiye'de öğrenim gören öğrencilerin ifadelerine katılım düzeyi, Mısır'da öğrenim gören öğrencilerin ifadelerine katılım düzeyinden anlamlı derecede daha yüksektir.

Mısır'daki öğrencilerin Türkiye'deki öğrencilere göre daha fazla düzeyde katıldığı ifadeler ise

- Türkçeyi iyi öğrenmek ve geliştirmek amacıyla Türk dizileri izler, Türkçe şarkıları dinlerim.
- Türkçe kompozisyon yazarken öğretmen aynı anda kontrol edip hatalarımı düzeltmektedir.
- Duyulan geçmiş zaman hikâyelerde, masallarda, fıkralarda kullanılmaktadır.
- Türkçe öğrenmek isteyenler en az bir kere Türkiye'ye gitmelidir.
- Türkçeyi öğrenmek sizin iş, eğitim, sosyal yaşantınıza katkı sağlayacaktır.
- Diğer ülke öğrencilerine kıyasla daha çok Arap kökenli öğrenciler Türkçe öğrenmeyi ve Türkiye'de eğitimi tercih etmektedir.
- Türkçeyi öğrenirken Türkiye ve Türk tarihi, kültürü hakkında da bilgi sahibi olmak istiyorum.
- Türkçe öğrenirken zorlanmamın sebeplerinden biri de Türkçe gramer kitaplarının yanı sıra görsel materyallerin az kullanılmasıdır.

İfadelere Katılım Düzeyinin Seviyeye Göre Değişimi

Türkçe öğrenme ile ilgili ifadelere katılım düzeyinin (1-5 puan aralığında) seviyeye göre katılım düzeyi ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının tespiti için yapılan bağımsız gruplarda 't testi' sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 13

İfadelere Katılım Düzeyinin Seviyeye Göre Değişimi

Düzyey		N	Ortalama	Std. Sapma	T	P
1. Türkçeyi iyi öğrenmek ve geliştirmek amacıyla Türk dizileri izler, Türkçe şarkıları dinlerim.	1	43	4,47	0,67	0,287	0,775
	2	65	4,42	1,00		
2. Arapça ve Türkçe arasında çok benzerlik vardır.	1	43	3,91	0,68	1,937	0,055
	2	64	3,56	1,02		
3. Arapça sağdan sola yazıldığı için Türkçenin soldan sağa yazılması Türkçe yazarken zorlanmama sebep olur.	1	42	2,17	0,99	-1,492	0,139
	2	62	2,55	1,44		

4. Arapça ve Türkçede kullanılan farklı alfabeler Türkçe yazarken zorlanmama sebep olur.	1	43	2,47	1,24	-0,874	0,384
	2	63	2,68	1,27		
5. Arapçadan Türkçeye bazı geçen kelimelerdeki ses değişiklikleri sebebiyle imlâ yanlışları bazen yaparım.	1	43	3,60	1,16	0,341	0,734
	2	61	3,52	1,19		
6. Türkçe yazarken Arapça mantıkla düşünürüm.	1	42	3,19	1,21	-0,061	0,951
	2	63	3,21	1,36		
7. Arapça ile Türkçe arasındaki ortak kelimeler Türkçe öğrenmemi kolaylaştırır.	1	43	4,30	0,64	0,709	0,480
	2	64	4,19	0,92		
8. Türkçeyi öğrenirken telaffuzda zorlanıyorum.	1	43	3,40	1,38	1,202	0,232
	2	63	3,10	1,17		
9. Arapça ve Türkçe arasındaki ortak kelimeler farklı şekillerde telaffuz edilmektedir.	1	43	3,91	0,84	0,092	0,927
	2	64	3,89	0,94		
10. Arapça ve Türkçedeki birbirine yakın seslerin öğrenciler tarafından ayırt edilememektedir.	1	42	3,17	1,17	1,100	0,274
	2	61	2,92	1,10		
11. Türkçe yazarken hata yapmaktan korkarım.	1	43	3,53	1,26	0,173	0,863
	2	63	3,49	1,24		
12. Türkçe kompozisyon yazarken öğretmen aynı anda kontrol edip hatalarımı düzeltmektedir.	1	43	4,40	0,66	0,843	0,401
	2	64	4,25	0,99		
13. Türkçe yazarken bazı sözcükleri hatırlamakta zorlanırım.	1	42	3,83	0,73	1,014	0,313
	2	63	3,65	1,00		
14. Türkçe sondan eklemeli bir dil olduğu için ekleri yanlış bazen kullanırım.	1	41	4,07	1,06	1,932	0,048*
	2	63	3,65	1,11		
15. Türkçe yazarken zaman eklerinin yazımında yanlış bazen yaparım.	1	42	3,74	1,11	2,481	0,015*
	2	62	3,15	1,25		
16. Birleşik kelimeleri yazarken hangilerinin ayrı, hangilerinin bitişik yazılacaklarını karıştırırım.	1	42	3,45	1,23	2,655	0,009*
	2	63	2,81	1,20		
17. Öğretmen sınıf içerisinde duyulan geçmiş zamanın kullanıldığı durumları öğrencilere belirtmektedir.	1	42	4,17	0,85	-0,360	0,720
	2	64	4,23	1,00		
18. Türkçe yazarken bilinen geçmiş zaman (-DI) ile öğrenilen geçmiş zamanın (-MIŞ) hangi durumlarda kullanıldığını bazen karıştırırım.	1	38	3,18	1,20	0,611	0,543
	2	64	3,03	1,23		
19. Geçmiş zaman durumlarından birinin “Rivayet” adıyla kullanıldığını öğretmen sınıf içerisinde öğrencilere belirtmektedir.	1	37	3,57	0,87	-2,060	0,042*
	2	62	4,00	1,09		

20. Sınıf içerisinde duyulan geçmiş zaman kullanılan durumları öğretmen tarafından (tarihte yaşanan önemli olayların) net bir şekilde açıklamaktadır.	1	39	3,67	0,93	-3,430	0,001*
	2	63	4,25	0,78		
21. Duyulan geçmiş zaman hikâyelerde, masallarda, fıkralarda kullanılmaktadır.	1	39	3,79	0,73	-0,927	0,356
	2	63	3,97	1,02		
22. Duyulan geçmiş zaman ihtimal anlamı için de kullanılmaktadır.	1	38	3,42	0,72	-1,538	0,127
	2	62	3,69	0,93		
23. Duyulan geçmiş zaman hatırlatmak amacıyla kullanılmaktadır.	1	37	3,43	0,77	1,640	0,104
	2	61	3,15	0,87		
24. Türkçemi geliştirmek amacıyla her hangi bir kitap, makale, gazete okurken noktalama işaretlerine dikkat ederim.	1	41	3,85	0,79	0,344	0,732
	2	64	3,78	1,19		
25. Türkçe öğrendiğim ders materyallerinde noktalama işaretleri ile ilgili ayrıntılı açıklamalar bulunmaktadır.	1	41	2,66	1,06	-0,598	0,551
	2	64	2,80	1,21		
26. Türkçe yazarken noktalama işaretleri doğru bir şekilde kullanırım.	1	42	2,83	1,08	-2,246	0,027*
	2	64	3,33	1,13		
27. Sesli harfleri (i, ö, ü) yazmakta zorlanırım.	1	43	3,02	1,50	0,556	0,579
	2	64	2,86	1,49		
28. Sesli harfleri (i, ö, ü) kullanmakta zorlanırım.	1	42	3,21	1,41	1,009	0,315
	2	63	2,92	1,50		
29. Arapçada (ı) harfi olmadığı için yerine (i) kullanırım.	1	41	2,63	1,39	0,218	0,828
	2	63	2,57	1,46		
30. “Ğ” sesi hangi durumlarda “Y” hangi durumlarda “G” yazımını karıştırırım.	1	43	2,74	1,00	0,435	0,664
	2	64	2,64	1,33		
31. Arapçada “C” sesi olmadığı için bu sesin kullanımını karıştırırım.	1	43	2,37	1,07	1,401	0,164
	2	64	2,06	1,15		
32. Arapça ve Türkçedeki ortak bazı kelimeler iki dilde farklı anlamlarda kullanılmaktadır.	1	42	3,90	0,93	-0,304	0,762
	2	63	3,97	1,12		
33. Türkçe öğretiminde öğretmenin Türk olması gerekir.	1	42	3,98	1,14	2,350	0,021*
	2	63	3,37	1,41		
34. Türk kültürünün Arap kültürüne yakın olması Arap kökenli öğrencilerin Türkçe öğrenme isteğini artırır.	1	41	3,80	0,93	-1,485	0,141
	2	62	4,06	0,83		
35. Türkçe öğrenmek isteyenler en az bir kere Türkiye’ye gitmelidir.	1	42	4,36	0,91	1,376	0,172
	2	61	4,03	1,33		

36. Arapçadan Türkçeye geçen Arap kökenli kelimelerdeki bazı ses değişimleri sesleri doğru telaffuz etmemde zorlanmama sebep oluyor.	1	42	3,21	1,16	0,236	0,814
	2	63	3,16	1,19		
37. Türkçeyi öğrenmek sizin iş, eğitim, sosyal yaşantınıza katkı sağlayacaktır.	1	42	4,48	0,63	0,804	0,423
	2	63	4,35	0,88		
38. Diğer ülke öğrencilerine kıyasla daha çok Arap kökenli öğrenciler Türkçe öğrenmeyi ve Türkiye’de eğitimi tercih etmektedir.	1	42	3,98	0,84	-1,101	0,274
	2	63	4,16	0,83		
39. Türkçeyi öğrenirken Türkiye ve Türk tarihi, kültürü hakkında da bilgi sahibi olmak istiyorum.	1	42	4,40	0,63	0,722	0,472
	2	63	4,27	1,10		
40. Türkçe öğrenirken zorlanmamın sebeplerinden biri de Arapçadaki bazı seslerin Türkçede bir karşılığının olmamasıdır.	1	42	3,07	1,07	-0,324	0,747
	2	62	3,15	1,19		
41. Türkçe öğrenirken zorlanmamın sebeplerinden biri de yabancı dil olarak Türkçe öğretmek için yeterli kaynağın olmamasıdır.	1	43	3,44	1,12	0,187	0,852
	2	63	3,40	1,28		
42. Türkçe öğrenirken zorlanmamın sebeplerinden biri de Türkçe gramer kitaplarının yanı sıra görsel materyallerin az kullanılmasıdır.	1	43	3,35	0,90	-1,536	0,128
	2	63	3,67	1,14		
43. Alfabe farklılığı Arap öğrencilerin Türkçeyi öğrenmekte zorlanmalarında en önemli etkidir.	1	43	3,16	1,19	1,361	0,176
	2	63	2,84	1,19		
44. Dikte çalışmalarının Türkçe yazma becerimi daha hızlı geliştireceğini düşünüyorum.	1	43	4,53	0,55	1,454	0,149
	2	61	4,33	0,81		
45. Türkçe yazarken en çok sesli (a, e, ı, i, u, ü, o, ö) harfleri kullanmakta zorlanıyorum.	1	43	3,86	1,21	1,358	0,177
	2	60	3,52	1,31		
46. Türkçe öğrenirken en fazla yazma becerisinde zorlanıyorum.	1	43	3,14	1,26	0,415	0,679
	2	62	3,03	1,33		
47. Türkçe öğrenirken en fazla konuşma becerisinde zorlanıyorum.	1	43	3,47	1,35	-1,754	0,082
	2	63	3,87	1,04		
48. Türkçe öğrenirken en fazla okuma-anlama becerisinde zorlanıyorum.	1	43	3,07	1,14	2,269	0,025*
	2	63	2,57	1,09		
49. Yazma becerimin daha hızlı gelişmesi için Türkçe dil bilgisi derslerine daha çok ağırlık verilmesi gerektiğini düşünüyorum.	1	41	4,17	0,86	0,666	0,507
	2	63	4,05	0,96		

*p<0,05

Bağımsız gruplarda t testi sonuçlarına göre;

- Türkçe yazarken zaman eklerinin yazımında yanlış bazen yaparım.
- Birleşik kelimeleri yazarken hangilerinin ayrı, hangilerinin bitişik yazılacaklarını karıştırırım.
- Geçmiş zaman durumlarından birinin “Rivayet” adıyla kullanıldığını öğretmen sınıf içerisinde öğrencilere belirtmektedir.
- Sınıf içerisinde duyulan geçmiş zaman kullanılan durumları öğretmen tarafından (tarihte yaşanan önemli olayların) net bir şekilde açıklamaktadır.
- Türkçe yazarken noktalama işaretleri doğru bir şekilde kullanırım.
- Türkçe öğretiminde öğretmenin Türk olması gerekir.
- Türkçe öğrenirken en fazla okuma becerisinde zorlanıyorum

İfadelerine katılım düzeyi seviyeye göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($p<0,05$).

Bu ifadelerden,

- Türkçe yazarken zaman eklerinin yazımında bazen yanlış yaparım,
- Birleşik kelimeleri yazarken hangilerinin ayrı, hangilerinin bitişik yazılacaklarını karıştırırım,
- Türkçe öğretiminde öğretmenin Türk olması gerekir,
- Türkçe öğrenirken en fazla okuma becerisinde zorlanıyorum,

İfadeleri için seviye 1 öğrencilerinin ifadelere katılım düzeyi seviye 2 öğrencilerinin katılım düzeyinden anlamlı derecede daha yüksektir. Seviye 2 öğrencilerinin seviye 1 öğrencilerinden daha fazla katıldığı ifadeler ise;

- Geçmiş zaman durumlarından birinin “Rivayet” adıyla kullanıldığını öğretmen sınıf içerisinde öğrencilere belirtmektedir.
- Sınıf içerisinde duyulan geçmiş zaman kullanılan durumları öğretmen tarafından (tarihte yaşanan önemli olayların) net bir şekilde açıklamaktadır.
- Türkçe yazarken noktalama işaretleri doğru bir şekilde kullanırım.

ifadeleridir.

4.4. Araştırmada Kullanılan Verin Toplanma Teknikleri

Araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu 109 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen sonuçların değerlendirilmesinden sonra bazı soru ve seçenekler, anket formundan ya tamamen çıkarılmış ya da düzeltilmiştir. Anketi oluşturan beş bölümün ilk kısmında öğrencilerin demografik ve akademik durumlarını belirlemek amacıyla hazırlanan altı soru bulunmaktadır. Bu sorular, öğrencilerin yaş, cinsiyet, eğitim durumu, dil seviyeleri gibi sorulardan oluşturulmuştur. Araştırmada sorulan sorular hazırlanırken benzer çalışmalar incelenmiş ve bu çalışmalardan faydalanılmıştır.

Anketin ikinci bölümü (A bölüm) yedi sorudan oluşmaktadır. Birinci soruda, Türkçeyi öğrenmek ve geliştirmek amacıyla Türk dizileri izlemesinin, Türkçe şarkılar dinlemesinin oranını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. İkinci soruda, Arapça ve Türkçe arasında çok benzerlik olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Dil öğrenirken iki dilde pek çok ortak kelimeler bulunduğu gösterilmeye çalışılmış, bu sayede öğrencilerin öğrenme adımları kolaylaştırılmıştır. Üçüncü soru, Arapça sağdan sola yazıldığı için Türkçe'nin soldan sağa yazılmasından kaynaklı zorluğun ne oranda olduğunu belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Dördüncü soru, Arapça ve Türkçe alfabe benzerliğinin olmamasından kaynaklanacak olası sorunların tespitini yapmak için hazırlanmıştır. Herhangi bir dil öğrenirken benzer alfabe ve gramer kurallarını kullanılması öğrenciye kesinlikle kolaylık sağlayacaktır. Birbirinden farklı alfabeleri olan bir dilin öğrenilmesi zaman alır. Beşinci soru, Arapça'dan Türkçeye geçen bazı ses değişiklikten dolayı hangi imla yanlışlarının yapıldığı sorusunun cevabı tespit edilmeye çalışılmıştır. Altıncı soruda, Türkçe yazarken Arapça mantıkla düşünmesinin yol açtığı problemler tespit edilmeye çalışılmıştır. Yedinci soruda, Arapça ile Türkçe arasındaki ortak kelimelerin Türkçe öğrenmeyi kolaylaştırıp kolaylaştırmadığının cevabı tespit edilmeye çalışılmıştır.

“Türkçeyi iyi öğrenmek ve geliştirmek amacıyla Türk dizileri izler, Türkçe şarkıları dinlerim.” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle hayır cevabını verenler %1,8; hayır cevabını verenler %4,5, kararsız olanların oranı ise %0,9'dur. Evet, cevabını verenler %33,3 iken, kesinlikle evet cevabını verenler %59,5'tir.

“Arapça ve Türkçe arasında çok benzerlik vardır.” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle hayır cevabını verenler %0,9; hayır cevabını verenler %13,6, kararsız olanların oranı ise %13,6'dır. Evet cevabını verenler %58,2 iken, kesinlikle evet cevabını verenler %13,6'dır.

“Arapça sağdan sola yazıldığı için Türkçe'nin soldan sağa yazılması Türkçe yazarken zorlanmama sebep olur” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle hayır cevabını verenler %29,9; hayır cevabını verenler %34,6, kararsız olanların oranı ise %11,2'dir. Evet cevabını verenler %15,9 iken, kesinlikle evet cevabını verenler %8,4'tür.

“Arapça ve Türkçe'de kullanılan farklı alfabeler Türkçe yazarken zorlanmama sebep olur” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle hayır cevabını verenler %21,1; hayır cevabını verenler %35,8, kararsız olanların oranı ise %11,9'dur. Evet cevabını verenler %23,9 iken, kesinlikle evet cevabını verenler %7,3'tür.

“Arapçadan Türkçe'ye geçen bazı kelimelerdeki ses değişiklikleri sebebiyle bazen imlâ yanlışları yaparım” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle hayır cevabını verenler %5,6; hayır cevabını verenler %16,8, kararsız olanların oranı ise %13,1'dir. Evet cevabını verenler %43,9 iken, kesinlikle evet cevabını verenler %20,6'dır.

“Türkçe yazarken Arapça mantıkla düşünürüm” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle hayır cevabını verenler %12; hayır cevabını verenler %23,1, kararsız olanların oranı ise %12'dir. Evet cevabını verenler %38 iken, kesinlikle evet cevabını verenler %14,8'dir.

“Arapça ile Türkçe arasındaki ortak kelimeler Türkçe öğrenmemi kolaylaştırır.” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle hayır cevabını verenler %0,9; hayır cevabını verenler %3,6, kararsız olanların oranı ise %7,3'tür. Evet cevabını verenler %48,2 iken, kesinlikle evet cevabını verenler %40'tır.

Anketin üçüncü bölümü dokuz sorudan oluşmaktadır. Bu bölümde Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin karşılaştığı bazı sorunlar (telaffuz zorlanması, Türkçe kompozisyon yazarken hatta yapmadan korkması, kelime hatırlaması) gibi soruların problemi tespit edilmeye çalışılmaktadır. On dördüncü soruda, Türkçe eklemli bir dil olması ekleri kullanmasında ne derece problem oluşturuluyor sorusunun cevabını tespit edilmeye çalışılmıştır.

“Türkçe'yi öğrenirken telaffuzda zorlanıyorum” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle hayır cevabını verenler %7,3; hayır cevabını verenler %31,2, kararsız olanların oranı ise %15,6'dır. Evet cevabını verenler %27,5 iken, kesinlikle evet cevabını verenler %18,3'tür.

“Arapça ve Türkçe arasındaki ortak kelimeler farklı şekillerde telaffuz edilmektedir” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle hayır cevabını verenler

%2,7; hayır cevabını verenler %5,5, kararsız olanların oranı ise %11,8'dir. Evet cevabını verenler %58,2 iken, kesinlikle evet cevabını verenler %21,8'dir.

“Arapça ve Türkçedeki birbirine yakın seslerin öğrenciler tarafından ayırt edilememektedir” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle hayır cevabını verenler %6,6; hayır cevabını verenler %34, kararsız olanların oranı ise %17'dir. Evet cevabını verenler %34,9 iken, kesinlikle evet cevabını verenler %7,5'tir.

“Türkçe yazarken hata yapmaktan korkarım” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle hayır cevabını verenler %5,5; hayır cevabını verenler %22,9, kararsız olanların oranı ise %11,9'dur. Evet cevabını verenler %35,8 iken, kesinlikle evet cevabını verenler %23,9'dur.

“Türkçe kompozisyon yazarken öğretmen aynı anda kontrol edip hatalarımı düzeltmektedir.” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle hayır cevabını verenler %1,8; hayır cevabını verenler %2,7, kararsız olanların oranı ise %7,3'tür. Evet cevabını verenler %39,1 iken, kesinlikle evet cevabını verenler %49,1'dir.

“Türkçe yazarken bazı sözcükleri hatırlamakta zorlanırım” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle hayır cevabını verenler %0; hayır cevabını verenler %13, kararsız olanların oranı ise %18,5'tir. Evet cevabını verenler %51,9 iken, kesinlikle evet cevabını verenler %16,7'dir.

“Türkçe sondan eklemeli bir dil olduğu için ekleri yanlış bazen kullanırım” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle hayır cevabını verenler %3,7; hayır cevabını verenler %11,2, kararsız olanların oranı ise %15,9'dur. Evet cevabını verenler %39,3 iken, kesinlikle evet cevabını verenler %29,9'dur.

“Türkçe yazarken zaman eklerinin yazımında bazen yanlış yaparım” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle hayır cevabını verenler %7,5; hayır cevabını verenler %22,4, kararsız olanların oranı ise %11,2'dir. Evet cevabını verenler %42,1 iken, kesinlikle evet cevabını verenler %16,8'dir.

“Birleşik kelimeleri yazarken hangilerinin ayrı, hangilerinin birleşik yazılacaklarını karıştırırım” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle hayır cevabını verenler %10,2; hayır cevabını verenler %27,8, kararsız olanların oranı ise %21,3'tür. Evet cevabını verenler %25,9 iken, kesinlikle evet cevabını verenler %14,8'dir.

Anketin dördüncü bölümünde, Arap öğrenciler dil bilgisini öğrenirken, zorlandıkları alanlarında (dil bilgisi, bilinen geçmiş zaman, duyulan geçmiş zaman, ses bilgisi, noktalama işaretleri) problem tespit edilmeye çalışılmıştır.

“Öğretmen sınıf içerisinde duyulan geçmiş zamanın kullanıldığı yerleri öğrencilere belirtmektedir” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle hayır cevabını verenler %0,9; hayır cevabını verenler %7,3, kararsız olanların oranı ise %7,3’tür. Evet cevabını verenler %37,6 iken, kesinlikle evet cevabını verenler %46,8’dir.

“Türkçe yazarken bilinen geçmiş zaman (-DI) ile öğrenilen geçmiş zamanı (-mİş)’ın hangi durumlarda kullanıldığını bazen karıştırırım” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle hayır cevabını verenler %7,6; hayır cevabını verenler %31,4; kararsız olanların oranı ise %19’dur. Evet cevabını verenler %27,6 iken; kesinlikle evet cevabını verenler %14,3’tür.

“Geçmiş zaman durumlarından birinin ‘Rivayet’ adıyla kullanıldığını öğretmen sınıf içerisinde öğrencilere belirtmektedir” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle hayır cevabını verenler %2; hayır cevabını verenler %7,9; kararsız olanların oranı ise %24,8’dir. Evet cevabını verenler %32,7 iken, kesinlikle evet cevabını verenler %32,7’dir.

“Sınıf içerisinde duyulan geçmiş zamanın kullanıldığı durumlar öğretmen tarafından (tarihte yaşanan önemli olayların) net bir şekilde açıklamaktadır” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle hayır cevabını verenler %0; hayır cevabını verenler %4,8, kararsız olanların oranı ise %21,9’dur. Evet cevabını verenler %38,1 iken, kesinlikle evet cevabını verenler %35,2’dir.

“Duyulan geçmiş zaman hikâyelerde, masallarda, fıkralarda kullanılmaktadır” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle hayır cevabını verenler %2,9; hayır cevabını verenler %1, kararsız olanların oranı ise %25,7’dir. Evet cevabını verenler %42,9 iken, kesinlikle evet cevabını verenler %27,6’dır.

“Duyulan geçmiş zaman ihtimal anlamı için de kullanılmaktadır” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle hayır cevabını verenler %1; hayır cevabını verenler %4,9, kararsız olanların oranı ise %43,7’dir. Evet cevabını verenler %33 iken; kesinlikle evet cevabını verenler %17,5’tir.

“Duyulan geçmiş zaman hatırlatmak amacıyla kullanılmaktadır” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle hayır cevabını verenler %3; hayır cevabını

verenler %8, kararsız olanların oranı ise %58'dir. Evet cevabını verenler %23 iken; kesinlikle evet cevabını verenler %8'dir.

“Türkçemi geliştirmek amacıyla herhangi bir kitap, makale, gazete okurken noktalama işaretlerine dikkat ederim” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımını incelediğinde, kesinlikle hayır cevabını verenler %3,7; hayır cevabını verenler %10,2, kararsız olanların oranı ise %11,1'dir. Evet cevabını verenler %49,1 iken, kesinlikle evet cevabını verenler %25,9'dur.

“Türkçe ders materyallerinde noktalama işaretleri ile ilgili ayrıntılı açıklamalar bulunmaktadır” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımını incelediğinde, kesinlikle hayır cevabını verenler %18,5; hayır cevabını verenler %22,2, kararsız olanların oranı ise %29,6'dır. Evet cevabını verenler %25 iken, kesinlikle evet cevabını verenler %4,6'dır.

“Türkçe yazarken noktalama işaretlerin doğru bir şekilde kullanırım” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımını incelediğinde, kesinlikle hayır cevabını verenler %7,3; hayır cevabını verenler %24,8, kararsız olanların oranını ise %22,9'dur.

Evet cevabını verenler %34,9 iken, kesinlikle evet cevabını verenler %10,1'dir.

“Sesli harfler (i, ö, ü) yazmakta zorlanırım” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımını incelediğinde, kesinlikle hayır cevabını verenler %23,6; hayır cevabını verenler %26,4, kararsız olanların oranı ise %2,7'dir. Evet cevabını verenler %30 iken, kesinlikle evet cevabını verenler %17,3'tür.

“Sesli harfleri (i, ö, ü) kullanmakta zorlanırım” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımını incelediğinde, kesinlikle hayır cevabını verenler %19,4; hayır cevabını verenler %26,9; kararsız olanların oranı ise %8,3'tür. Evet cevabını verenler %25 iken, kesinlikle evet cevabını verenler %20,4'tür.

“Arapçada (ı) harfi olmadığı için bunun yerine (i) kullanırım.” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımını incelediğinde, kesinlikle hayır cevabını verenler %27,1; hayır cevabını verenler %32,7, kararsız olanların oranı ise %9,3'tür. Evet cevabını verenler %15,9 iken, kesinlikle evet cevabını verenler %15'tir.

“Ğ sesi hangi durumlarda Y hangi durumlarda G yazımını karıştırırım.” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımını incelediğinde, kesinlikle hayır cevabını verenler %13,6; hayır cevabını verenler %41,8, kararsız olanların oranı ise %17,3'tür. Evet cevabını verenler %18,2 iken, kesinlikle evet cevabını verenler %9,1'dir.

“Arapçada C sesi olmadığı için bu sesin kullanımını karıştırırım” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle hayır cevabını verenler %29,1; hayır cevabını verenler %43,6, kararsız olanların oranı ise %11,8’dir. Evet cevabını verenler %10,9 iken, kesinlikle evet cevabını verenler %4,5’dir.

Anketin beşinci ve son bölümü on yedi sorudan oluşmaktadır. Bu bölümde Türkçe öğrenen Arap öğrencilere (öğretmenin Türk olması gerekir, Türkçe öğrenirken zorlanmamın sebeplerinden biri de Arapça’daki bazı seslerin Türkçede bir karşılığının olmaması, Türkçe öğrenirken zorlanmamın sebeplerinden biri, Türkçe dil öğretimine yönelik yeterli kaynağın olmaması, Türkçe öğrenirken konuşma/ dinleme/yazma/anlama zorlanırım.) gibi sorular hazırlanmıştır.

“Arapça ve Türkçe’deki bazı ortak kelimeler iki dilde farklı anlamlarda kullanılmaktadır” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle hayır cevabını verenler %2,8; hayır cevabını verenler %8,3; kararsız olanların oranı ise %13,9’dur. Evet cevabını verenler %40,7 iken, kesinlikle evet cevabını verenler %34,3’tür.

“Türkçe öğretiminde öğretmenin Türk olması gerekir” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle hayır cevabını verenler %7,4; hayır cevabını verenler %19,4, kararsız olanların oranı ise %15,7’dir. Evet cevabını verenler %23,1 iken, kesinlikle evet cevabını verenler %34,3’tür.

“Türk kültürünün Arap kültürüne yakın olması Arap kökenli öğrencilerin Türkçe öğrenme isteğini artırır” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle hayır cevabını verenler %0,9; hayır cevabını verenler %3,8; kararsız olanların oranı ise %22,6’dır. Evet cevabını verenler %44,3 iken, kesinlikle evet cevabını verenler %28,3’tür.

“Türkçe öğrenmek isteyenler en az bir kere Türkiye’ye gitmelidir” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle hayır cevabını verenler %4,7; hayır cevabını verenler %8,5; kararsız olanların oranı ise %6,6’dır. Evet cevabını verenler %24,5 iken, kesinlikle evet cevabını verenler %55,7’dir.

“Arapça’dan Türkçe’ye geçen Arap kökenli kelimelerdeki bazı ses değişimleri sesleri doğru telaffuz etmemde zorlanmama sebep oluyor” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle hayır cevabını verenler %6,5; hayır cevabını verenler %28,7; kararsız olanların oranı ise %17,6’dır. Evet cevabını verenler %35,2 iken, kesinlikle evet cevabını verenler %12’dir.

“Türkçeyi öğrenmek sizin iş, eğitim, sosyal yaşantınıza katkı sağlayacaktır” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle hayır cevabını verenler %0,9; hayır cevabını verenler %1,9; kararsız olanların oranı ise %7,4’tür. Evet cevabını verenler %36,1 iken, kesinlikle evet cevabını verenler %53,7’dir.

“Diğer ülke öğrencilerine kıyasla daha çok Arap kökenli öğrenciler Türkçe öğrenmeyi ve Türkiye’de eğitimi tercih etmektedir” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle hayır cevabını verenler %0; hayır cevabını verenler %2,8, kararsız olanların oranı ise %21,3’tür. Evet cevabını verenler %40,7 iken, kesinlikle evet cevabını verenler %35,2’dir.

“Türkçeyi öğrenirken Türkiye ve Türk tarihi, kültürü hakkında da bilgi sahibi olmak istiyorum” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle hayır cevabını verenler %2,8; hayır cevabını verenler %2,8, kararsız olanların oranı ise %6,5’tir. Evet cevabını verenler %35,2 iken, kesinlikle evet cevabını verenler %52,8’dir.

“Türkçe öğrenirken zorlanmamın sebeplerinden biri de Arapça’daki bazı seslerin Türkçe’de bir karşılığının olmamasıdır” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle hayır cevabını verenler %7,5; hayır cevabını verenler %27,1; kararsız olanların oranı ise %20,6’dır. Evet cevabını verenler %36,4 iken, kesinlikle evet cevabını verenler %8,4’tür.

“Türkçe öğrenirken zorlanmamın sebeplerinden biri de yabancı dil olarak Türkçe öğretmek için yeterli kaynağın olmamasıdır” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle hayır cevabını verenler %4,6; hayır cevabını verenler %26,6; kararsız olanların oranı ise %13,8’dir. Evet cevabını verenler %34,9 iken, kesinlikle evet cevabını verenler %20,2’dir.

“Türkçe öğrenirken zorlanmamın sebeplerinden biri de Türkçe gramer kitaplarının yanı sıra görsel materyallerin az kullanılmasıdır” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle hayır cevabını verenler %3,7; hayır cevabını verenler %14,7; kararsız olanların oranı ise %20,2’dir. Evet cevabını verenler %45 iken, kesinlikle evet cevabını verenler %16,5’dir.

“Alfabe farklılığı Arap öğrencilerin Türkçe’yi öğrenmekte zorlanmalarında en önemli etkendir” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle hayır cevabını verenler %7,3; hayır cevabını verenler %39,4; kararsız olanların oranı ise %16,5’tir. Evet cevabını verenler %24,8 iken, kesinlikle evet cevabını verenler %11,9’dur.

“Dikte çalışmalarının Türkçe yazma becerimi daha hızlı geliştireceğini düşünüyorum” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle hayır cevabını verenler %0,9; hayır cevabını verenler %0,9, kararsız olanların oranı ise %4,7’dir. Evet cevabını verenler %43,4 iken, kesinlikle evet cevabını verenler %50’dir.

“Türkçe yazarken en çok sesli (a, e, ı, i, u, ü, o, ö) harfleri kullanmakta zorlanıyorum” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle hayır cevabını verenler %7,5; hayır cevabını verenler %15,1; kararsız olanların oranı ise %9,4’tür. Evet cevabını verenler %38,7 iken, kesinlikle evet cevabını verenler %29,2’dir.

“Türkçe öğrenirken en fazla yazma becerisinde zorlanıyorum” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle hayır cevabını verenler %9,3; hayır cevabını verenler %33,3; kararsız olanların oranı ise %13,9’dur. Evet cevabını verenler %26,9 iken, kesinlikle evet cevabını verenler %16,7’dir.

“Türkçe öğrenirken en fazla konuşma becerisinde zorlanıyorum” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle hayır cevabını verenler %4,6; hayır cevabını verenler %17,4; kararsız olanların oranı ise %9,2’dir. Evet cevabını verenler %41,3 iken, kesinlikle evet cevabını verenler %27,5’tir.

“Türkçe öğrenirken en fazla okuma becerisinde zorlanıyorum” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle hayır cevabını verenler %7,3; hayır cevabını verenler %49,5; kararsız olanların oranı ise %10,1’dir. Evet cevabını verenler %26,6 iken, kesinlikle evet cevabını verenler %6,4’tür.

“Yazma becerimin daha hızlı gelişmesi için Türkçe dil bilgisi derslerine daha çok ağırlık verilmesi gerektiğini düşünüyorum” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendiğinde, kesinlikle hayır cevabını verenler %0; hayır cevabını verenler %7,5; kararsız olanların oranı ise %14’tür. Evet cevabını verenler %39,3 iken, kesinlikle evet cevabını verenler %39,3’tür.

Yapılan ankete göre birkaç soruya yorulmaktadır.

A bölümü birinci soruda, “Türkçeyi iyi öğrenmek ve geliştirmek amacıyla Türk dizileri izler, Türkçe şarkıları dinlerim” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendikten sonra %59,5’i kesinlikle evet cevabını verenlere göre, Türkçe öğrenen öğrenciler Arapça ve Türkçe arasında çok benzerlik olduğunu düşündükleri için telaffuzda ve konuşmada (sözdizimi/ syntax) hatalar yapmaktadır.

Beşinci soruda, “Arapça’dan Türkçe’ye geçen bazı kelimelerdeki ses değişiklikleri sebebiyle bazen imlâ yanlışları yaparım” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendikten sonra %43,9’u evet cevabını verenlerine göre, Türkçe’ye Arapça’dan geçen kelimelerdeki ses farklılarından dolayı bazen imla ve yazma becerisinde hatalar yapılmaktadır.

Altıncı soruda, “Türkçe yazarken Arapça mantıkla düşünürüm.” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendikten sonra %38’i evet cevabını verenlere göre, Türkçe öğrenen Arap öğrenciler ana dili Arapça olduğu için Arapça mantıkla düşünmektedir. Özellikle yönelme halinde ve bulunma halinde bu hatalar yapılmaktadır (örnek: tahta ’ya (tahtada) yaz.

B bölümünde dokuzuncu soruda, “Arapça ve Türkçe arasındaki ortak kelimeler farklı şekillerde telaffuz edilmektedir” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendikten sonra %58,2’i evet cevabını verenlere göre, Arap öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlardan biri, Arapça ve Türkçe ortak kelimelerde telaffuz farklılığıdır, Arapça ve Türkçe arasında yaklaşık 1500 ortak kelime vardır. Bunlar Türkçeye geçince telaffuzunun farklılaşması Türkçe’yi yabancı dil olarak öğrenen Arap öğrencilerin yanlış yapmalarına neden olmaktadır.

On birinci soruda, “Türkçe yazarken hata yapmaktan korkarım” İfadesi katılım düzeylerinin dağılımı incelendikten sonra %35,8’i evet cevabını verenlere göre, he hangi yeni bir dil (aynı aileden ya da farklı ailesden gelen dili) öğrenen öğrenciler hata yapmaktan için çok korkar, hatta bazı durumlarda sınıfta hata yapmamak için bir kelime bile söylemez.

Aynı bölümde (B bölüm) on dördüncü soruda, “Türkçe sondan eklemeli bir dil olduğu için ekleri bazen yanlış kullanırım” İfadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendikten sonra %39,3’ü evet cevabı verenlere göre, Türkçe eklemeli bir dil ve Arapça bükümlü (tasrifli) bir dil olduğunu bu husus için Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin yanlış yapmalarına sebep olmaktadır.

On beşinci soruda, “Türkçe yazarken zaman eklerinin yazımında bazen yanlış yaparım” İfadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendikten sonra %42,1’i evet cevabını verenlere göre, Türkçe ile Arapça’nın dilbilgisi yapısının farklı olmasından dolayı Arap öğrenciler Türkçe öğrenirken zaman zaman hata yapar

C bölümündeki on sekizinci soruda, “Türkçe yazarken bilinen geçmiş zaman (-DI) ile öğrenilen geçmiş zamanın (-mİş) hangi durumlarda kullanıldığını bazen karıştırırım.” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendikten sonra %31,4’ü hayır, %27,6’ı evet cevabını verenlere göre, Arapça’nın dilbilgisinde duyulan geçmiş zaman (mİş) olmadığı için Arap öğrenciler bu zamanı kullanırken bazen hata yapar.

Yirminci soruda, “Sınıf içerisinde duyulan geçmiş zaman için kullanılan durumları öğretmen (tarihte yaşanan önemli olayların) açık bir şekilde açıklamaktadır” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendikten sonra %38,1’i evet, %21,9’u kararsızım cevabını verenlere göre, öğretmen duyulan geçmiş zamanı öğretirken kullanıldığı durumları bazen açıklar.

Yirmi ikinci soruda, “Duyulan geçmiş zaman ihtimal anlamı için de kullanılmaktadır” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendikten sonra, %43,7’i kararsızım cevabını verenlere göre, hem Türkiye’de hem de Mısır’da Türkçe öğrenen Arap öğrenciler duyulan geçmiş zaman ihtimal durumlarında kullanıldığını öğrenmemektedir.

Yirmi üçüncü soruda, “Duyulan geçmiş zaman hatırlatmak amacıyla kullanılmaktadır” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendikten sonra, %58’i kararsızım cevabını verenlere göre, Türkçe’yi hem Türkiye’de hem de Mısır’da öğrenen Arap öğrencilere duyulan geçmiş zamanın hatırlatma işlevinde kullanıldığının öğrenilmediği gözlemlenmektedir.

Aynı bölümdeki yirmi yedinci ve yirmi sekizinci sorularda, “Sesli harfleri (i, ö, ü) yazmakta, kullanmakta zorlanırım” ifadesine katılım dağılımı incelendikten sonra, %30’u, %25’i evet cevabını verenlere göre, Arapça harflerde bu sesler ve benzerleri de olmadığı için Arap öğrenciler Türkçe yazarken ve kullanırken bu seslerde zorlanır.

Son bölümdeki otuz altıncı soruda, “Arapça’dan Türkçeye geçen Arapça kökenli kelimelerdeki bazı ses değişimleri sesleri doğru telaffuz etmemde zorlanmama sebep oluyor” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendikten sonra, %35,2’i evet cevabını verenlere göre, Arap öğrenciler Türkçe öğrenirken ve Arapça kökenli kelimeler telaffuz ederken ana dili gibi veya Arapçanın telaffuzu gibi söyler, o yüzden öğrenciler Arapça kökenli kelimelerde zorlanır.

Kırkıncı soruda, “Türkçe öğrenirken zorlanmamın sebeplerinden biri de Arapça’daki bazı seslerin Türkçe’de bir karşılığının olmamasıdır” ifadesine katılım dağılımı incelendikten sonra, %36,4’ü evet cevabını verenlere göre, Arapça’da bazı sesler Türkçe’de bir

karşılığının olmaması ve Türkçedeki bazı seslerin özellikle ünlü seslerin Arapçada olmadığı için öğrenciler Türkçe öğrenirken zorlanır.

Kırk birinci soruda, “Türkçe öğrenirken zorlanmamın sebeplerinden biri de yabancı dil olarak Türkçe öğretmek için yeterli kaynağın olmamasıdır” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendikten sonra, %34,9’u evet cevabını verenler göre, Arap öğrenciler Türkçe öğrenirken özellikle Mısır’daki üniversitelerde, hem de özel merkezlerde sadece tek tip bir materyal kullanımı söz konusudur. Destek materyalleri veya ana ders materyalleri dışında yardımcı materyaller bulunmamaktadır.

Kırk ikinci soruda, “Türkçe öğrenirken zorlanmamın sebeplerinden biri de Türkçe gramer kitaplarının yanı sıra görsel materyallerin az kullanılmasıdır” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendikten sonra %45’i evet cevabını verenlere göre, öğretim sürecinde Türkçe gramer kitapları kullanırken destek veren görsel materyal (kısa film, video, şarkı) bulunmamaktadır.

Kırk beşinci soruda, “Türkçe yazarken en çok sesli (a, e, ı, i, u, ü, o, ö) harfleri kullanmakta zorlanıyorum” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendikten sonra %38,7’si evet cevabını verenlere göre, Arap öğrencilerin Türkçe yazarken en çok zorlandıkları sesler ünlü seslerdir zira Arapça’da benzer sesler yoktur.

Aynı bölümde Türkçe öğrenim temel beceriler hakkında 3 soru bulunmaktadır. 46, 47, 48 sorularda “Türkçe öğrenirken en fazla yazma, konuşma, okuma/anlama becerisinde zorlanıyorum” ifadesine katılım düzeylerinin dağılımı incelendikten sonra, yazma becerisinde %33,3’ü hayır %26,9’u evet; konuşma becerisinde %41,3 ‘ü evet; okuma anlama becerisinde ise %49,5’i hayır; %26,6’si evet cevabını verenlere göre, Arap öğrenciler Türkçe öğrenirken en fazla konuşma, sonra da yazma becerisinde zorlanır.

4.5. Verilerin Analiz

Bu çalışmada verilerinin analizinde nitel veri analize teknikleri kullanılmıştır. Türkiye’de Gazi Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenimi gören Arap öğrenciler ve Mısır’da Yunus Emre Enstitüsü’nde Türkçe öğrenimi gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmada Anket formu uygulanmıştır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çeşitli amaçlar için Mısır'da kurulan Yunus Emre Enstitüsünde ve Arap kökenli öğrenciler Gazi Üniversitesi TÖMER'de Arap kökenli öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları kaynak ve hedef dile bağlı sorunlar tespit edilmiştir. Arap öğrencilerin Türkçe'yi öğrenmelerinde karşılaştıkları sorunlar tam olarak tespit edilmemektedir. Zira Türkiye'de Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin dil öğrenim süreçlerine karma sınıflarda devam edilmektedir. Türkçe öğretiminde kullanılan materyaller ve kitaplar bu tür gruplara yönelik hazırlanmıştır.

Bazen bir Türkmen, Azeri ve Kazak ile bir Arab'ın aynı sınıfta Türkçe öğrenmesi dil öğrenim düzeyinde ve sürecinde dengesizlik olmasına sebep olmaktadır. Aynı dil ailesinden gelen ve Türkçe'ye yakın olan dilleri kullanan öğrenciler ile Araplar gibi Türkçe'ye uzak olan dilleri konuşan öğrencilerin aynı sınıfta Türkçe öğrenmesi birçok sorunu ortaya çıkarmaktadır. Bu sorunlardan bazıları ve çözüm yolları şöyle ifade edilebilir:

- Türkçe'ye yakın dil ailesinden gelen öğrenciler, sınıfta kursun ilk başlarından kendini gösterme imkânı bulacak ve kendine güveni daha fazla artacaktır.
- Türkçe'yi öğrenmek için isteyen Arap kökenli öğrenciler özellikle Arapça'da olmayan ya da karışıklık oluşturacak kadar benzeşen şu sesleri çıkarmakta zorlanmaktadır: i, ö, ü, ç, v, p, ş, ç, ğ. Bu sorunun giderilebilmesi için sesletim üzerinde temel seviyelerden itibaren özellikle durulması gerekir.
- Öğretim amaçları, hangi edinimlerin kazandırılmasına öncelikle verilmesi gerektiği konusunda önemlidir. Öğrencilere öğretimin amaçları doğrultusunda okuma-anlama, dinleme/ anlama, dikte, yazma (yazılı anlatım), konuşma (sözlü anlatım)

gibi temel edinimlerden hangilerinin öncelikle kazandırılması amaçlanmışsa onlara uygun yöntem ve materyaller uygulanmalıdır.

- Arapça ile Türkçe'nin yazı sistemindeki farklılıklardan dolayı (Arapça sağdan sola, Türkçe soldan sağa) dikte üzerinde, ses yapısında olduğu gibi temel seviyelerde yeterince durulmalıdır.
- Dil öğretiminin amaçlar ve araçlar ilişkisinin düzgün bir şekilde uygulanması gerekir. Bu ilişki doğru bir şekilde yapılıyorsa dil eğitimi daha iyi gerçekleşecektir. Ders kitabı gibi, sınıfta anlatılan sıkıcı dersler şeklindeki klasik metotlarla değil, işitsel ve görsel araçlardan (bilgisayar, video, kısa film, film projeksiyonları) faydalanmak gerekir.
- Türkçe ile Arapça'nın gramer yapısının farklı oluşundan dolayı Araplar Türkçe öğrenirken çok zorlanmaktadır. Özellikle geçmiş zaman yapısında bu böyledir. Zira Arapça dilbilgisinde geçmiş zaman yoktur ve geçmiş zaman sadece bir durumda değil, farklı durumlarda kullanılmaktadır. Sorunun giderilebilmesi için Türkçe'nin mütecanis sınıflarda öğretilmesi gerekir.
- Derslerde hedef kitleye uygun olarak hangi seviyede ne kadar ve hangi sözcüklerin öğretilmesine dair planlama yapılması gereklidir.
- Arap kökenli öğrencilere Türkçe öğretilirken Arapça'nın özelliklerinin göz önüne alınması gerekmektedir. Bunu yapabilmek için Araplara yönelik Türkçe okuma-anlama ve dilbilgisi kitapları ve diğer materyaller hazırlanmalıdır.
- Yabancı dili o dilin konuşulduğu ülkede öğrenmek ve öğretmek başka, öğrencinin ana dilinin konuşulduğu ülkede öğrenmek ve öğretmekte farklılık arz eder. Başka bir deyişle, eğer o dilinin konuşulduğu ülkede öğrenilirse öğrenci öğrendiklerini günlük hayatta uygulama imkânına daha çok sahip olacak, ama yabancı dili ana dilinin konuşulduğu ülkede öğrenirse öğrenilen bilgileri uygulama imkânı bulunmayacak, deyim, atasözü gibi mecaz anlam ifade eden kelimeleri çok çabuk unutacaktır. Bu sorunun giderilebilmesi için okutulan kitaplarda, araştırmalarda ve diğer materyallerde yer alan konular, kelimeler ve yapılar kullanılmalı ve o materyallerde günlük yaşam deyimleri güncelleştirilmelidir.
- Arapça ve Türkçe aynı dil ailelerine mensup olmadığından dilbilgisi yapıları da birbirinden farklıdır. Bu çerçevede Arap öğrencilerin Türkçe öğrenirken öğrendikleri dil adadillerinden tamamen farklı bir yapı arz ettiği için, öğrenciler bu

yapıları hatalı kullanmaktadır. Bu sorunun azaltılması için sadece Arap öğrencilere yönelik bir öğrenme seti hazırlanmalıdır.

- Arap kökenli öğrencilere geçmiş zaman öğretilirken dilin kolay anlaşılması için öğretmenler tarafından öğrencilere anadillerinde bu zamanın karşılığının ne olduğunu anlatmalıdır. Ama Arapça'da geçmiş zamanın karşılığın olamaması konuyu zorlaştıracaktır. Geçmiş zamanı görülen ve duyulan diye iki şekli vardır. Öğretmen, sınıfta geçmiş zamanı anlatırken ilk önce görülen geçmiş zaman kipini, yapı ve kullanılan durumları açıklamalıdır. Görülen ve duyulan geçmiş zaman kipleri aynı anada öğretilmemelidir. Zira öğrenciler görülen geçmiş zamanı, sonra duyulan geçmiş zamanı öğrenirse kesinlikle bu iki zamanı birbirine karıştırır.

Duyulan geçmiş zamanda konu edilen olayı yaşamış olabiliriz, ama ona şahit olmamışızdır. Doğumumuz buna örnek verilebilir, Mesela doğmuşum denilir, zira doğum olayını yaşamamıza rağmen olaya şahit olmadık. Belirsiz geçmiş zamanın sonuna “-tır/tir/tur/tür” ekleri getirilmesi, olasılık ve tahmin anlamı katar. Ayrıca başkasından duyulan olaylarda da (duymuşum) kullanılır. Başka bir deyişle, duyulan geçmiş zaman eki üç işlevi yerine getirir:

- 1- İşi, oluşu, hareketi başka bir kaynaktan öğrendiğimizi, duyduğumuzu anlatır.

Ben çocukken çikolatayı çok sevmişim (ben hatırlamıyorum, annem bana anlattı).

- 2- Anlatan kimsenin bir işin meydana geldiğini fark ettiğini anlatır.

Bir de baktım ki, bahçede kışın ortasında kırmızı bir gül açmış (fark etme ve şaşırma).

- 3- Anlatan duyduğu, öğrendiği haberdan, bilgiden kuşku duyduğunu, buna pek inanmadığını anlatır.

Ben ona çok kötü davranmışım.

Belirsiz geçmiş zamana, Türkçe'de anlatılan geçmiş zaman, öğrenilen geçmiş zaman gibi farklı isimler verilir. Arapça'da ise (صيغه الماضي النقلي) ismiyle bilinir. Bu zaman kipi düz ünlülerle kullanımında “mış-miş” yuvarlak ünlülerle kullanımında “muş-müş” eklerini alır.

- Arapçada duyulan geçmiş zaman olmadığı için bu zamanın durumu ve işlevleri öğretmen tarafından açıklanmalı ve Arap kökenli öğrenciler diğer öğrencilerden daha fazla pratik yapmalıdır.



KAYNAKLAR

- Abduttavvab, R. (1985). *el-Medhal ila İlmi'l-Luğa*. Kahire: Mektebetu'l-Hancî.
- Açık, F. (2008). *Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Uluslararası Türkçe Eğitim ve Öğretimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa,
- Aksan, D. (1995). *Her Yönüyle Dil (Beşinci Baskı)*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Alshirah, M. (2013). *Arap kökenli öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaştıkları zorluklar ve çözüm önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Artun, E. (2010, 2-7 Kasım). *Ortak Türk-Mısır halk kültürü ürünlerinin aratırılması üzerine görüşler*. International Turkey Egypt Relations Symposium and Art Exhibition, Kahire.
- Aydın, T. (2007). *Arapça ve Türkçede cümle yapısı, yabancılara Arapça cümle öğretimi - karşıtsal çözümleme*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, T. (2010). Arapça ve Türkçede sesler- karşıtsal çözümleme. *Ekev Akademi Dergisi*, 14(44), 321.
- Banguoğlu, T. (1974). *Türkçenin Grameri*. İstanbul: Türk Dil Kurumu.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1, 19-30.
- Barın, E. (2010). Yabancılara Türkçe öğretimi amacıyla yazılan “ecnebilere mahsus” elifbâ kitabı üzerine. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 121-136.
- Biçer, N., Çoban, İ., & Bakır, S. (2014). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Karşılaştığı Sorunlar: Atatürk Üniversitesi Örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(29), 125-135.
- Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Tukish Studies, International Periodical For The Languages, terature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 1357-1367.

- Börekçi, M. & Tepeli, Y. (2013). İşlevsel dilbilimi yaklaşımıyla türkçede sözcük türleri üzerine. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2, 93-102.
- Bulut, A. (2000). *Arap dili araştırmaları ı –sesler, luğavi ibdâl, ilk sîga meselesi, terkîbî iştikâkın sınırı-*. İstanbul: Alfa.
- Coşkun, A. (2006), *Türk dili*. Ankara: Pegem Akademi.
- Delice, İ. (2003). *Türkçe sözdizimi*. İstanbul: Kitabevi.
- Demir, N. & Yılmaz, E. (2013). *Türk dili yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Nobel Akademik.
- Dilaçar, A. (1968). *Dil, diller ve dilcilik*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Doğan, A. (1989). Yabancıların Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları güçlükler ve yaptıkları bazı hatalar. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2(6), 1-2.
- Doğan, A. (2009). *Her yönle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Durmuş, M. & Okur, A. (2013). *Yabancılara Türkçe Öğretimi El kitabı*. Ankara: Grafiker.
- Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılara öğretimi: Sorunlar çözüm önerileri ve yabancılara Türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 207-228.
- Eker, S (2003). *Çağdaş Türk dili*. Ankara: Grafiker.
- Ercilansun, A (2008). *Başlangıçtan yirminci yüzyıla Türk dili tarihi*. Ankara: Akçağ.
- Erdem, M., Karataş, M. & Hirik, E. (2015). *Yeni Türk dili*, Ankara: Maarif Mektepleri.
- Ergin, M (2009). *Üniversiteler için Türk dili*. İstanbul: Bayrak Basım.
- Fethi, A. (2016). *Iraklı öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm öneriler*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gedik, D. (2009). *Yabancılara Türkçe öğretimi (Ankara Üniversitesi TÖMER ve Gazi Üniversitesi TÖMER Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Gülsoy, T. (2000). *Türkçe El Kitabı* (1. Baskı). Ankara: Akçağ.
- Güzel, A. (2010). *Yabancılara Türkçe öğretimi*. Ankara: Kitabevi.

- Hanna, A., Husamuddin, K. & Cris, N. (1997). *Mu'cemu'lLisaniyyâti'l-Hadîse*, Lübnan: Mektebetu Lunan Naşirûn.
- Hengirmen, M. (1995). *Dil öğretim yöntemleri ve TÖMER yöntemi*. Ankara: Engin.
- Hengirmen, M. (2015). *Turkish Grammar, قواعد اللغة التركيه مشروحا باللغة العربية*. Ankara: Engin.
- İltar, L. (2014). *Yabancılara Türkçe öğretiminde Arapça- Türkçe ortak kelimeler yardımıyla etkinlik geliştirme ve uygulama (Mısır örneği)*. Yüksek Lisan Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İşler, E. (1996). Arapça öğreniminde Türkçeden anlam bilgisi düzeyinde yapılan olumsuz aktarım. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 50, 22.
- İşler, E. (2001). Türklerin Arapçanın ünlülerinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *EKEV Akademi Dergisi*, 3(1), 243-254.
- Kara, M. (2010). Gazi Üniversitesi TÖMER öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 661-696.
- Korkmaz, Z. (2003). *Gramer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi* (3. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Maksudoğlu, M. (2010). *Arapça dil bilgisi*. Ankara: Nobel.
- Mirici, İ. (2015) Yabancı dil öğretmeni yetiştirmede avrupa politikaları ve uygulamalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(4), 42-51.
- Mustafa, R. (1976). *Nazarat fi'l-Luğa*, Bingazi: Metâbi'u Dari'l-Hakîka.
- Okatan, H. İ. (2012). Polis Akademisi Güvenlik Bilimleri Fakültesinde okuyan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sorunları. *Polis Bilimleri Dergisi*, 14(4), 79-112.
- Özçmen, Ç. (1997). Türkiye Türkçesiyle ilgili gramer çalışmaları. *Türk Dünyası Araştırmaları*, 110, 121-163.
- Roucker, J. (1968). *The study of foreign languages*. New York: Philosophical Library.

- Russell, B. (1973). *The use of languages concepts and process*. Doctorate Thesis, Massey University Graduate School of Educational Sciences, Palmerston North.
- Sezer, A. (1991). *Türkçede sözdizimi, dilbilim ve Türkçe*. Ankara: Dil Derneği.
- Sibel, K. (2011). *TÖMER'de yabancı dil öğretiminde kullanılan İngilizce ve Türkçe kitaplarının geçmiş zaman öğretiminin genel öğretim ilkeleri açısından incelenmesi ve değerlendirilmesi*. Yüksek Lisan Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Şahin, A. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Şahin, M. (2008). *Güvenlik bilimleri fakültesinde öğrenim gören yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları zorluklar*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Dergisi*, 3(1), 325-339.
- Uçak, S. & Gökşü, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin konuşma becerisini geliştirme stratejileri (Erbil örneği). *Turkish Language and Literature*, 1(2), 221-228.
- Uralgiray, Y. (1986). *Modern metotlu uygulamalı tahlilli ve araştırmalı Arapça ilk ve ileri dilbilgisi*. Riyad: Safir.
- Ünalın, Ş. (2001) *Türkçe öğretimi* (2. Baskı). Ankara. Nobel.
- Ünlü, H. (2011). Türkiye'de ve dünyada Türkçenin yabancılara öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1(1), 108-116.
- Vehbe, M. & EL-Muhendis, K. (1984). *Mu'cemu'l-Mustalahâti'l-Arabiyyeti fi'LLuğati ve'l-Edeb*. Lübnan: Mektebetu Lubnan.
- Verhelst, N., Van Avermaet, P., Takala, S., Figueras, N., & North, B. (2009). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University.
- Wright, W. (1991). *A grammar of the Arabic language*. New York: Cambridge University.
- Yılmaz, C. (2003). *Ana dili öğretiminde çağdaş yaklaşımlar ve Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A.

Yunus Emre Enstitüsü. (2016). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar* (İkinci kitap). Ankara: Yunus Emre Enstitüsü.

Zorbaz, K. (2013). *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara: Grafiker.





EKLER



Ek 1. Anket Formu

Değerli Öğrenciler,

Bu anket ile sizin Türkçe öğrenme süreçlerinizde yazma becerisi ve öğrenilen geçmiş zamanın kullanıma dair yaşadığımız sorunların tespiti amaçlanmaktadır. Anket maddelerini doğru cevaplamanız sizin yazma becerinizi sağlıklı bir şekilde değerlendirmemizi mümkün kılacaktır. Bu nedenle aşağıdaki maddeleri kendi düşüncelerinizi en doğru ifade edecek şekilde cevaplamanızı rica ederim.

Rehab SAYED

Çalışmaya gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederim.

Gazi Üniversitesi

Yabancı Dil

Olarak Türkçenin Öğretimi

أعزائي الطلاب ،،

يهدف هذا الاستبيان إلى التعرف على المشاكل التي تواجهونها أثناء تعلمكم للغة التركية حول مهارة الكتابة واستخدامات زمن الماضي النقلي. إفاداتكم بالجواب الصحيح على عناصر وأسئلة هذا الاستبيان يجعل تقييمنا قادر على مساعدتكم في مهارة الكتابة بصورة صحيحة. ولهذا أرجو منكم أن تعطونا آراءكم وتختاروا أصوب اختيار من وجهة نظرهم. وأود أن أشكرهم على ما تقدمونه من اهتمام وعناية.

Ülkeniz: الدولة

Cinsiyet: نوع الجنس

Yaş:.....العمر

Eğitim durumu: المستوى التعليمي

Dil düzeyiniz: A1 { } A2 { } المرحلة اللغوية

Maddeler العناصر

Kesinlikle katılıyorum موافق بشده

Katılıyorum موافق

Kararsızım لا أستطيع ان اقرر

Katılmıyorum لا موافق

Kesinlikle katılmıyorum لا موافق بشده

(A) Grup المجموعة (أ)

1. Türkçeyi iyi öğrenmek ve geliştirmek amacıyla Türk dizileri izler, Türkçe şarkıları dinlerim.

أقوم بسماع الأغاني ومشاهدة المسلسلات التركية بهدف تعلم التركية ورفع مستواي اللغوي.

2. Arapça ve Türkçe arasında çok benzerlik vardır.

يوجد تشابه كبير بين اللغة التركية وبين اللغة العربية.

3. Arapça sağdan sola yazıldığı için Türkçenin soldan sağa yazılması Türkçe yazarken zorlanmama sebep olur.

توجد صعوبة أثناء كتابة اللغة التركية بسبب أن اللغة التركية تُكتب من اليسار إلى اليمين واللغة العربية تُكتب من اليمين إلى اليسار.

4. Arapça ve Türkçede kullanılan farklı alfabeler Türkçe yazarken zorlanmama sebep olur.

توجد صعوبة أثناء كتابة اللغة التركية بسبب اختلاف الأبجدية التي تستخدم في اللغة التركية عن تلك المستخدمة في اللغة العربية.

5. Arapçadan Türkçeye bazı geçen kelimelerdeki ses değişiklikleri sebebiyle bazen imlâ yanlışları yaparım.

أخطئ أحياناً في الكتابة الإملائية لبعض الكلمات التركية المأخوذة من العربية بسبب الاختلافات الصوتية.

6. Türkçe yazarken Arapça mantıkla düşünürüm.

عند الكتابة باللغة التركية أفكر بالأسلوب العربي.

7. Arapça ile Türkçe arasındaki ortak kelimeler Türkçe öğrenmemi kolaylaştırır.

إن الكلمات المشتركة بين اللغتين التركية والعربية تسهل لي تعلم التركية.

المجموعه

(ب)Grup (B)

8. Türkçeyi öğrenirken telaffuzda zorlanıyorum.

أجد صعوبةً في النطق أثناء ممارستي للغة التركية.

9. Arapça ve Türkçe arasındaki ortak kelimeler farklı şekillerde telaffuz edilmektedir.

تُتفق الكلمات المشتركة الموجودة في كلتي اللغتين التركية والعربية بطريقة مختلفة.

10. Arapça ve Türkçe’de birbirine yakın sesler öğrenciler tarafından ayırt edilememektedir.

لا يستطيع الطلاب تمييز الأصوات المتقاربة في اللغتين العربية والتركية.

11. Türkçe yazarken hata yapmaktan korkarım.

أخاف من الخطأ أثناء كتابة اللغة التركية

12. Türkçe kompozisyon yazarken öğretmen aynı anda kontrol edip hatalarımı düzeltmektedir.

يقوم المعلم بتصحيح الأخطاء مباشرةً بعد كتابتي لموضوع ما بالتركية.

13. Türkçe yazarken bazı sözcükleri hatırlamakta zorlanırım.

أجد صعوبةً في تذكر بعض الكلمات أثناء كتابة اللغة التركية

14. Türkçe sondan eklemeli bir dil olduğu için ekleri bazen yanlış kullanırım.

أستخدم أحياناً اللواحق بشكل خاطئ فالتركية لغة تعتمد على اللواحق المتعاقبة.

15. Türkçe yazarken zaman eklerinin yazımında bazen yanlış yaparım.

أخطئ أحياناً في اختيار اللاحقة الزمنية الصحيحة أثناء كتابة

16. Birleşik kelimeleri yazarken hangilerinin ayrı, hangilerinin bitişik yazılacaklarını karıştırırım.
يختلط علي الأمر عند كتابة الكلمات مركبة ، أي الحروف منها متصلة وأيها منفصلة؟

Grup (C) المجموعة (ج)

17. Öğretmen sınıf içerisinde duyulan geçmiş zamanın kullanıldığı durumları öğrencilere belirtmektedir.
يقوم المعلم داخل الفصل بتوضيح حالات استخدام زمن الماضي النقلى للطلاب.

18. Türkçe yazarken bilinen geçmiş zaman (-DI) ile öğrenilen geçmiş zamanın (-MIŞ) hangi durumlarda kullanıldığını bazen karıştırırım.
أثناء الكتابة باللغة التركية أقوم بالخلط أحياناً بين حالات استخدام زمن الماضي النقلى (-MIŞ) وحالات استخدام زمن الماضي الشهودى (-DI).

19. Geçmiş zaman durumlarından birinin "Rivayet" adıyla kullanıldığını öğretmen sınıf içerisinde öğrencilere belirtmektedir.
يقوم المعلم في الفصل بتوضيح أحد أشكال استخدام زمن الماضي الشهودى والمعروفه بـ "رواية الماضي الشهودى" للطلاب.

20. Sınıf içerisinde duyulan geçmiş zaman kullanıldığı durumlarda öğretmen tarafından (tarihte yaşanan önemli olaylar) net bir şekilde açıklanmaktadır.
يشرح المعلم داخل الفصل بصورة مفصلة إحدى حالات استخدام زمن الماضي النقلى للطلاب (حدث تاريخي مهم على سبيل المثال).

21. Duyulan geçmiş zaman hikâyelerde, masallarda, fıkralarda kullanılmaktadır.
يستخدم الماضي النقلى في الحكايات ، والأساطير، والنوادر.

22. Duyulan geçmiş zaman ihtimal anlamı için de kullanılmaktadır.
يستخدم الماضي النقلى ليعطي معنى الإحتمالية.

23. Duyulan geçmiş zaman hatırlatmak amacıyla kullanılmaktadır.
يستخدم الماضي النقلى بغرض التذكير.

24. Türkçemi geliştirmek amacıyla her hangi bir kitap, makale, gazete okurken noktalama işaretlerine dikkat ederim.

أنتبه لعلامات الترقيم أثناء قراءتي لأي كتاب ، أو مقال ، أو جريدة بهدف تنمية لغتي التركية.

25. Türkçe öğrendiğim ders materyallerinde noktalama işaretleri ile ilgili ayrıntılı açıklamalar bulunmaktadır.

يوجد في الكتب الدراسية لتعليم التركية شرحٌ تفصيلي لعلامات الترقيم.

26. Türkçe yazarken noktalama işaretleri doğru bir şekilde kullanırım.

أستخدمُ علامات الترقيم بشكل صحيح أثناء كتابتي للغة التركية.

27. Sesli harfleri (i, ö, ü) yazmakta zorlanırım.

أواجهُ صعوبةً في كتابة الحروف الصوتية (i,ö,ü).

28. Sesli harfleri (i, ö, ü) kullanmakta zorlanırım.

أواجهُ صعوبةً في استخدام الحروف الصوتية (i,ö,ü).

29. Arapçada (ı) harfi olmadığı için onun yerine (i) kullanırım.

أستخدم حرف (i) بدلاً من حرف (ı) بسبب عدم وجوده في اللغة العربية.

30. “Ğ” sesinin hangi durumlarda “Y” hangi durumlarda “G” yazımını karıştırırım.

يختلط عليّ الأمر في كتابة هذا الحرف هل هو “Y” أم “Ğ” لأنهما نفس النطق والتلفظ الصوتي.

31. Arapça’da “C” sesi olmadığı için bu sesin kullanımını karıştırırım.

أخلط في استخدام هذا الصوت "C" لعدم وجوده في اللغة العربية.

(D) Grup (المجموعة د)

32. Arapça ve Türkçedeki bazı ortak kelimeler iki dilde farklı anlamlarda kullanılmaktadır.

يتم استخدام بعض الكلمات المشتركة الموجودة في اللغة التركية واللغة العربية بمعاني مختلفة في اللغتين هناك كلمات مشتركة لفظاً في اللغتين التركية والعربية ومع ذلك مختلفة في المعنى

33. Türkçe öğretiminde öğretmenin Türk olması gerekir.

في تعليم اللغة التركية يجب مراعاة أن يكون المعلم تركي الجنسية

34. Türk kültürünün Arap kültürüne yakın olması Arap kökenli öğrencilerin Türkçe öğrenme isteğini artırır.

يتزايد إقبال الطلاب ذوي الجذور العربية على تعلم اللغة التركية وذلك لتقارب الثقافتين العربية والتركية.

35. Türkçe öğrenmek isteyenler en az bir kere Türkiye'ye gitmelidir.

يجب علي راغبى دراسة اللغة التركية زيارة تركيا مرة واحدة علي الأقل.

36. Arapça'dan Türkçeye geçen Arap kökenli kelimelerdeki bazı ses değişimleri sesleri doğru telaffuz etmemde zorlanmama sebep oluyor.

أواجه صعوبة في النطق بشكل صحيح لبعض الأصوات المتغيرة الموجودة في الكلمات التركية ذات الجذور العربية المأخوذة من اللغة العربية.

37. Türkçeyi öğrenmek sizin iş, eğitim, sosyal yaşantınıza katkı sağlayacaktır.

تعتبر دراستكم للغة التركية إضافة حقيقية لحياتكم العملية والعلمية والاجتماعية.

38. Diğer ülkelerin öğrencilerine kıyasla daha çok Arap kökenli öğrenciler Türkçe öğrenmeyi ve Türkiye'de eğitimi tercih etmektedir.

مقارنة بطلاب بعض الدول الأخرى فإن الطلاب العرب من ذوي الأصول العربية يفضلون تعلم التركية وزيارة تركيا.

39. Türkçe'yi öğrenirken Türkiye ve Türk tarihi, kültürü hakkında da bilgi sahibi olmak istiyorum.

أريد معرفة معلومات عن تركيا وثقافتها وتاريخها أثناء تعلمي اللغة التركية.

40. Türkçe öğrenirken zorlanmamın sebeplerinden biri de

Arapça'daki bazı seslerin Türkçe'de bir karşılığının olmamasıdır.

من أحد أسباب صعوبة تعلم اللغة التركية هو عدم وجود مقابل في اللغة العربية لبعض الأصوات الموجودة في اللغة التركية.

41. Türkçe öğrenirken zorlanmamın sebeplerinden biri de yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte yeterli kaynağın olmamasıdır.
من أحد أسباب صعوبة تعلم اللغة التركية هو عدم توافر مصادر كافية لتعليم اللغة التركية كلغة أجنبية.

42. Türkçe öğrenirken zorlanmamın sebeplerinden biri de Türkçe gramer kitaplarının yanı sıra görsel materyallerin az kullanılmasıdır.
من أحد أسباب صعوبة تعلم اللغة التركية هي قلة استخدام الوسائل المرئية جنباً إلى جنب مع كتب قواعد اللغة التركية.

43. Alfabe farklılığı Arap öğrencilerin Türkçe'yi öğrenmekte zorlanmalarında en önemli etkidir.
إن أهم وأصعب عنصر يواجهه الطلاب العرب في تعلم اللغة التركية هو اختلاف الأبجدية.

44. Dikte çalışmalarının Türkçe yazma becerimi daha hızlı geliştireceğini düşünüyorum.
أعتقد أن تمارين الإملاء ستحسن بشكل أسرع مهارة كتابة اللغة التركية.

45. Türkçe yazarken en çok sesli (a, e, ı, i, u, ü, o ,ö) harfleri kullanmakta zorlanıyorum.
هذه الحروف (a,e,ı,i,u,ü,o,ö) من أكثر الحروف صعوبة أثناء كتابة اللغة التركية.

46. Türkçe öğrenirken en fazla yazma becerisinde zorlanıyorum
المهارة الأكثر صعوبة في تعلم التركية هي الكتابة.

47. Türkçe öğrenirken en fazla konuşma becerisinde zorlanıyorum.
المهارة الأكثر صعوبة في تعلم التركية هي المحادثة.

48. Türkçe öğrenirken en fazla okuma becerisinde zorlanıyorum.
المهارة الأكثر صعوبة في تعلم التركية هي القراءة.

49. Yazma becerimin daha hızlı gelişmesi için, Türkçe dil bilgisi derslerine daha çok ağırlık verilmesi gerektiğini düşünüyorum.

أعتقد أنه يجب تدريس القواعد بشكل مكثف والتركيز على النحو وذلك لتنمية مهارة الكتابة بشكل سريع.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..