

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN ARAP
ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇEYİ ÖĞRENME DURUMLARI VE
KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR**

(Yüksek Lisans Tezi)

**Hazırlayan
Yunus AKTÜRK**

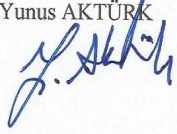
**Danışman
Doç. Dr. Ali GÖÇER**

**Ocak 2016
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Arap Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenme Durumları ve Karşılaştıkları Sorunlar” adlı çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini ve sunulduğunu beyan ederim. Yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlandığımı belirtirim.

Yunus AKTÜRK

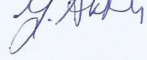


YÖNERGEYE UYGUNLUK

“Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Arap Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenme Durumları ve Karşılaştıkları Sorunlar” adlı yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ne uygun olarak hazırlanmıştır.

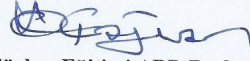
Tezi Hazırlayan

Yunus AKTÜRK



Danışman

Doç. Dr. Ali GÖÇER



Türkçe Eğitimi ABD Başkanı

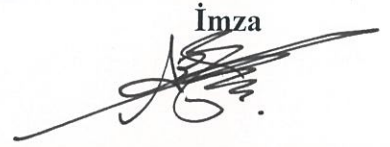
Prof. Dr. Önder ÇAĞIRAN

Doç. Dr. Ali GÖÇER danışmanlığında Yunus AKTÜRK tarafından hazırlanan “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Arap Öğrencilerin Türkçeyi Öğrenme Durumları ve Karşılaştıkları Sorunlar” adlı bu çalışma, jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü **Türkçe Eğitimi** Anabilim Dalında **Yüksek Lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

8./1./2016

JÜRİ

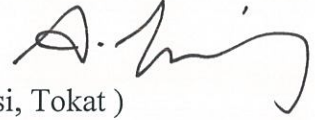
Danışman : Doç. Dr. Ali GÖÇER
(Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri)

İmza


Üye : Yrd. Doç. Dr. Erol AKSOY
(Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri)



Üye : Doç. Dr. Adem İŞCAN
(Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat)

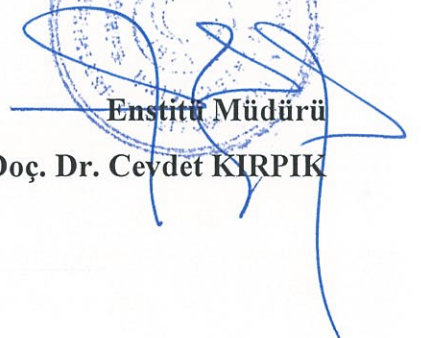


ONAY

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 14/01/2016 tarih ve 03-01 sayılı kararı ile onaylanmıştır.



Enstitü Müdürü
Doç. Dr. Ceydet KIRPIK



ÖNSÖZ

Bu çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Arap kökenli öğrencilerin Türkçeyi öğrenme durumları ve Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır. Araştırma, Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde gerçekleştirilmiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Arap öğrencilerin öğrenme esnasında karşılaştıkları sorunlar ve yaşadıkları zorluklara ilişkin olarak yapılmış bazı çalışmalar mevcut olsa da bu çalışmadaki kadar kapsamlı bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bu nedenle yapılan bu çalışma önem arz etmektedir.

Araştırmanın ilk gününden itibaren uzun ve zorlu araştırma sürecinde engin tecrübeleriyle bana yol gösteren değerli danışman hocam Doç. Dr. Ali GÖÇER'e bana verdiği destek ve bilgilerden ötürü teşekkür ederim. Yine yüksek lisans ders döneminde akademik bilgi ve tecrübelerini bizden esirgemeyen değerli hocalarıma, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü öğretim üyelerine teşekkür ederim.

Araştırmaya katılan ve araştırma süreci boyunca samimi desteklerini eksik etmeyen GAÜN TÖMER okutmanı Mehmet ALPTEKİN'e ve diğer hocalarıma teşekkür ederim.

Hayatımda var olduğu andan bu yana varlığından güç aldığım sevgili eşime, bana güvenen ve başarabileceğime daima inanan kıymetli aileme, yoğun çalışma sürecimde bana gösterdikleri fedakârlıklarından dolayı mesai arkadaşlarıma sonsuz teşekkür ederim.

TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN ARAP ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇEYİ ÖĞRENME DURUMLARI VE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR

Yunus AKTÜRK

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi Ocak 2016

Danışman: Doç. Dr. Ali GÖÇER

ÖZET

Türkçenin yabancı dil olarak önemi dünya genelinde her geçen gün artmaktadır. Özellikle son otuz yıldır Türkçenin yabancılara öğretimi için yapılan çalışmalar hız kazanmıştır. Yapılan çalışmalarda, yabancıların Türkçeyi öğrenirken çeşitli sorunlar ve zorluklar yaşadıkları ifade edilmektedir. Bu sorunları yaşayanlara Arap öğrenciler de dâhildir. Yaşanan bu durumun çeşitli sebepleri olsa da en önemli problemin, öğrencilerin ana dili Arapça ile Türkçenin birçok açıdan farklı özelliklere sahip olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Arap kökenli öğrencilerin Türkçeyi öğrenme-kullanabilme durumlarını belirlemek, Türkçe öğrenirken yaşadıkları zorlukları ve sıkıntıları ortaya çıkarmaktır. Ortaya çıkan veriler ışığında öğretmenlere hangi konularda zorluk yaşandığı, en çok nelerde/nerelerde hata yapıldığı ve bu yanlışların önlenmesi, düzeltilmesi hususunda neler yapılabileceğinin ortaya konması amaçlanmaktadır. Çalışmada elde edilen verilere göre; Arap öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları sorunların büyük oranda konuşma ve yazma becerileri ile dil bilgisinde olduğu, bunun da genel olarak ana dilleri Arapça ile Türkçe arasındaki birtakım farklılıklardan kaynaklandığı saptanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin ana dillerinin ve önceden öğrenmiş oldukları bir yabancı dilin Türkçe öğrenmelerine olumlu ve olumsuz etkilerinin olduğu görülmüştür. Ana dilleri ve bildikleri yabancı dilin kelime öğrenmelerinde olumlu; telaffuz, yazma ve dil bilgisi konularında olumsuz etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bir başka önemli bulgu ise; öğrencilerin Türkçedeki ekleri öğrenme ve kullanma, yazım-imla kurallarına uygun yazma konusunda da zorluk yaşadıklarıdır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, Arap öğrenciler, öğrenme durumu, yaşanan sorunlar

**ARAB STUDENTS' CURRENT SITUATION IN LEARNING TURKISH AS A
FOREIGN LANGUAGE AND THE DIFFICULTIES ENCOUNTERED DURING
THE PROCESS**

Yunus AKTÜRK

Erciyes University, Institute of Educational Sciences

Master's Thesis, January 2016

Thesis Consultant: Assoc. Prof. Dr. Ali GÖÇER

ABSTRACT

Learning Turkish as a foreign language increases in importance around all over the world. In particular, studies for teaching Turkish as a foreign language to foreigners gained momentum in the last thirty years. In these studies, it is stated that foreigners learning Turkish as a foreign language encounter several problems and challenges. One of the groups encountering such problems and challenges is Arab students. Although there are multiple reasons for this situation, the most significant one is considered to be differing characteristics of these two languages, namely Arabic and Turkish. The purpose of this study is to identify Arab students' actual states in learning and using Turkish, as well as revealing the difficulties and challenges that they encounter during the process. The analysis of the data may enable educators to realize in which issues students experience difficulties, in which parts students make mistakes and what can be done to prevent or correct those misconceptions. Findings indicate that Arab students mostly encounter challenges in speaking, writing and grammar skills. Several differences between the two languages are considered to be the main reason of such a challenge encountered by Arab students. Moreover, both students' mother tongue and the foreign language that they had already learned made either positive or negative effect on learning Turkish. The mother tongue and the foreign language that students had already learned had a positive effect on acquiring new words, yet they had negative effects on pronunciation, writing and grammar. The other important finding is that students had also difficulty in learning and using of appendixes, writing according to spelling-orthographic rules.

Keywords: Turkish teaching, Arab students, learning states, difficulties.

İÇİNDEKİLER

TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN ARAP ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇEYİ ÖĞRENME DURUMLARI VE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....	i
YÖNERGEYE UYGUNLUK	ii
ONAY SAYFASI	iii
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
RESİM, ŞEKİL VE TABLOLAR.....	x
KISALTMALAR	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	4
1.2. Araştırmanın Önemi ve Kapsamı	5
1.3.Araştırmanın Temel Sorusu	6
1.4.Diğer Sorular	6
1.5. Tanımlar	6
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Tarihte Türklerin Araplarla İlişkileri	7
2.2. Türkçe-Arapça İlişkisi	8
2.3. Türkçe ve Arapçanın Karşılaştırılması	9
2.3.1. Türkçe	9
2.3.2. Arapça	10
2.4.Türkçenin Araplara Öğretimi İçin Yazılan Eserler	10

2.4.1. Divan-ı Lügati't-Türk	11
2.4.1.1. KâşgarlıMahmud ve Dil Öğretim Metodu	12
2.4.2. Kitabü'l-İdrâkLi-lisânü'l- Etrak.....	14
2.4.3. Kitâb-ı Mecnû-ı Tercümân-ı Türkî ve 'Acemî ve Mongolî	15
2.4.4. Et-Tuhfeti'z-Zekiyye fi'l-Lûğati't-Türkiyye.....	15
2.4.5. El-Kavânînu'l-Küllîyye Li-Zabtî 'l-Lû gati 't- Türkiyye.....	15
2.4.6. Ed-Dürretü'l Mudiyyefi'l-Lügati't-Türkiyye	16
2.4.7. Kitabü Bulgati'l-Müştak Fi Lugâti't-Türk ve'l-Kıfçak.....	16
2.4.8. Eş-Şüzürü'z-Zehbiyyetü ve'l-Ğıta'u'l-Ahmediyyetüfi'l-Luğati't- Türkiyyeti.....	16
2.4.9. Kâşgarlı Mahmud Araplara Türkçe Öğretimi Seti.....	17
2. 5. Yabancı Dil Öğrenim Süreci	17
2.5.1. Öğrenmenin Aktarılması (Transfer)	18
2.5.2. Ana Dil İle Hedef Dilin Gramer Özellikleri.....	19
2.5.3. Ana Dil ve Hedef Dilde Kullanılan Alfabeler	19
2.5.4. Öğrencinin ve Öğreticinin Motivasyon Durumu	19
2.5.5. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntem, Teknik ve Materyaller.....	20
2.5.6. Öğrenme Ortamı	21
3. YÖNTEM	22
3.1. Araştırmanın Modeli	22
3.2. Araştırma Ortamı	23
3.3. Çalışma Grubu	23
3.4. Veri Toplama Araçları	25
3.4.1. Görüşme	26
3.4.2. Gözlem	27
3.4.3. Doküman İncelemesi	28

3.5. Verilerin Analiz Edilmesi	29
3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	30
4. BULGULAR	31
4.1. Görüşme Verilerine İlişkin Bulgular	31
4.2. Gözlem Verilerine İlişkin Bulgular	39
4.2.1. Sınıfın Fiziksel Boyutuna İlişkin Bulgular	40
4.2.2. Sınıfın Sosyal Boyutuna İlişkin Bulgular	41
4.2.3. Sınıfın Etkinlik Boyutuna İlişkin Bulgular	44
4.3. Doküman İncelemesine İlişkin Bulgular	49
4.3.1. Dil Bilgisi Yanlışlarına İlişkin Bulgular	51
4.3.2. Sözdizimsel Yanlışlara İlişkin Bulgular	52
4.3.3. Sözcük Seçiminden Kaynaklanan Yanlışlara İlişkin Bulgular	53
4.3.4. Yazım-İmla Yanlışlarına İlişkin Bulgular	55
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	57
6. KAYNAKÇA	68
EKLER	76
EK-1: Veri Toplama İzin Belgesi	76
EK-2: Görüşme Formu	77
EK-3A: Sınıfın Fiziksel Boyutunu Gözleme Formu	78
EK-3B: Sınıfın Sosyal Boyutunu Gözleme Formu	79
EK-3C: Sınıfın Etkinlik Boyutunu Gözleme Formu	80
ÖZGEÇMİŞ	81

RESİM, ŞEKİL VE TABLOLAR

Tablo-1: Arap alfabesi	10
Tablo-2: Görüşme ve gözleme katılan öğrencilere ait bilgiler	24
Tablo-3: Görüşmeye katılan öğretmenlere ait bilgiler.....	24
Tablo-4: Yazılı dokümanı incelenen öğrencilere ait bilgiler	25
Tablo-5: Araştırmacının gözlem takvimi	28
Tablo-6: Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre; Arap öğrencilerin Türkçe öğrenimine yönelik algıları.....	31
Tablo-7: Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre Arap öğrencilerin zorlandığı dil becerileri, öğrenme alanı ve sebepleri.....	32
Tablo-8: Öğrenci görüşlerine göre derste yardımcı bir dilin kullanılma durumu	34
Tablo-9: Öğretmen görüşlerine göre derste yardımcı bir dilin kullanılma durumu ve kullanılan bu dilin öğrencilerin Türkçe öğrenmelerine etkisi	35
Tablo-10: Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre öğrencilerin ana dilinin ve bildikleri yabancı dil(ler)in Türkçe öğrenmelerine etkisi	36
Tablo-11: Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre; Türkçe öğrenirken öğrenmede ve yanlış öğrenmeleri düzeltmede öğrencileri/öğretmenleri en çok zorlayan konu.....	37
Tablo-12: Sınıfın fiziksel boyutuna ilişkin olarak 11.05.2015 ve 12.05.2015 tarihlerinde yapılan gözlemlerde elde edilen bulgular.....	40
Tablo-13: Sınıfın sosyal boyutuna ilişkin olarak 11.05.2015 ve 12.05.2015 tarihlerinde yapılan gözlemlerde elde edilen bulgular.....	42
Tablo-14: Sınıfın etkinlik boyutuna ilişkin olarak 13.05.2015 tarihinde yapılan gözlemlerde elde edilen bulgular.....	44

Tablo-15: Sınıfın etkinlik boyutuna ilişkin olarak 14.05.2015 tarihinde yapılan gözlemde elde edilen bulgular.....	46
Tablo-16: Sınıfın etkinlik boyutuna ilişkin olarak 15.05.2015 tarihinde yapılan gözlemde elde edilen bulgular.....	48
Grafik-1: Yazım yanlışlarının sınıflandırılması	50
Grafik-2: Yazım yanlışlarının dağılımı	50

KISALTMALAR

bkz	:Bakınız
K	:Kursiyer
Ö	:Öğretmen
İng	:İngilizce
Fra	:Fransızca
KD	:Katılımcı dokümanı
K	:Kadın
E	:Erkek
Yab	:Yabancı
f	:Frekans
Öğr	: Öğrenci
a.g.ç	:Adı geçen çalışma
C	: Cilt

1. GİRİŞ

İnsanlar, yeryüzünde var oldukları ilk zamanlardan bu yana farklı sebeplerden ötürü iletişime ihtiyaç duymuşlar ve diğer insanlarla olan münasebetlerini sürdürebilmek için çeşitli yollar denemişlerdir. Bu iletişimi gerçekleştirebilmek için farklı işaret ve sembollerden yararlanmışlar, seslerden oluşan anlamlı ifadeler ortaya çıkarmışlardır. Daha sonra bu anlamlı ifadeler, iletişimin temel vasıtası olan dili oluşturmuştur. Dil ile ilgili farklı tanımlar mevcuttur. Demir ve Yılmaz'a (2003, s. 15) göre dil, en küçük biçimiyle seslerden, seslerin belli bir düzen içerisinde bir araya gelmesiyle oluşan morfemlerden, kelimelerden ve kelimelerin belli kurallar içinde bir araya gelmesiyle oluşan cümlelerden meydana gelmektedir. Aksan (2007) ise dili, "bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka nitelikleri beliren, kimi sınırlarını bugün de çözemediğimiz büyüklüğüne sahip bir varlık" (s. 11) şeklinde tanımlamaktadır. İnsanın bu büyüklüğüne sahip olması yönüyle diğer canlılardan üstün durumda olduğu bir gerçektir. Diğer canlılarda da bir anlaşma-iletişim vasıtası olsa da bunların insanın sahip olduğu kadar karmaşık ve üst düzey bir yapıya sahip oldukları söylenemez.

İlk zamanlarda sayıca az olan ve bir arada yaşayan insanlar, birçok nedenden dolayı dünyanın çeşitli coğrafyalarına dağılmışlardır. Bu dağılma ve uzaklaşma sonucunda gidilen coğrafyalarda yeni ve farklı yaşam biçimleri benimsemişler, farklı kültürler oluşturmuşlardır. Yaşam biçimlerinin değişmesiyle doğal olarak kültürlerinin yanında dilleri de değişmiş, önceden akraba oldukları ve anlaşabildikleri insanların dillerini anlayamaz duruma gelmişlerdir. Birbirlerine yabancı gelmeye başlayan ve anlaşmakta zorluk çeken insanlar arasında iletişim güçlüklerinin ortaya çıkması, yabancı dil kavramının ortaya çıkmasına sebep olmuş, dolayısıyla küçük yaşta öğrenilen ana dilinden başka dilleri öğrenme ihtiyacı doğmuştur.

Yabancı dil öğretiminin tarihçesine bakıldığında M.Ö. 2225'te Akadlar'ın Sümer ülkesini ele geçirdikten sonra kendilerinden daha üstün bir uygarlığa sahip olan

Sümerlerin dilini öğrendiği ve böylece insanlık tarihinde yazılı ve sözlü olarak ilk yabancı dil öğretiminin başladığı görülmektedir (Hengirmen, 2005).

Şahin'e (2009, s. 149) göre insan, içinde yaşadığı toplumun bilgi ve kültür birikimini kendi ana dili vasıtasıyla edinirken, farklı ulusların bilgi ve kültüre o ulusların diliyle ulaşabilmektedir. Ozil (1991, s. 96) yabancı dil öğrenmeyi, çeşitli toplumların dünyaya bakış açılarına, düşünce ve değer sistemlerine açılan bir kapı olarak nitelendirmektedir. Bakır (2014) da, ikinci bir dili kullanarak başka insanlarla iletişim kurmanın ve o dilin sahiplerine ait maddi ve manevi unsurlarla tanışmanın yeni bir dil öğrenmek isteyen insanın öncelikli hedefi olduğunu (s. 436) söyler. Böylece insan, farklı dünyalara açılırken aynı zamanda öğrendiği dili konuşanlara kendi içindekileri aktarma fırsatı bulmuş olur.

İnsanların eskiden beri genel olarak; ticaret yapma, casusluk faaliyetlerinde bulunma, eğitim, dinî sebepler vb. amaçlar doğrultusunda yabancı dil öğrendikleri görülmektedir. Günümüzde toplumlar arasındaki ilişkilerin ve iletişimin artmasıyla yabancı dil öğretimi çok daha fazla önem kazanmıştır.

Yabancı dil öğrenmek, insanı tartışmasız çok daha nitelikli hale getirmektedir. Nitekim atalarımız bir dil bilen bir insan, iki dil bilen iki insan olduğunu söylemişlerdir. Dil öğrenmenin insana kazandırabileceği nitelikleri İşcan (2011, s. 32), şu şekilde ifade etmektedir:

- *“Dünyayı ve farklı bakış açılarını daha iyi tanımaları, anlamaları ve hoşgörü geliştirme.*
- *Kültürel gelişmelerini hızlandırmaları ve başka kültürler için farkındalık kazanma.*
- *Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip olma.*
- *Edebiyat ve güzel sanatlar alanlarında gerekli terminolojiyi izleyebilme.*
- *Kendi anadilinden başka dillerin konuşulduğu ortamlarda yabancı dilde kendilerini ifade etme becerisini kazanma.*
- *Yurt dışında eğitimlerine devam edebilmeleri için gereken özgüven, sosyal ve iletişim becerilerini geliştirme.*
- *Yükseköğretimde ve sonraki eğitimlerinde seçkin başarılarla imza atabilme.*
- *İş bulma olanaklarını çoğaltma.*

- *Yabancı dil bilme ayrıcalığı ile liderlik becerilerinin gelişip, üst düzey çalışma ortamına katılabilme.*
- *Küresel dünyada yer alabilme ve uluslararası platformlarda yaşam boyu öğrenen bireyler olma.”*

Türkçenin çok eskilerden beri yabancılar tarafından öğrenildiği bilinmektedir. Birçok yazılı kaynakta Türkçenin yabancı dil olarak öğrenildiğine dair deliller mevcuttur. Orhun Yazıtları’nda Türkçenin yabancılar tarafından öğrenildiğini gösteren ifadelerle rastlanılmaktadır (Biçer, 2012, s. 111). Eski dönemlerde Türklerin büyük devletler kurdukları düşünüldüğünde en başta yakın komşuları olan Çinliler olmak üzere Türklerle ilişkisi bulunan toplulukların Türkçeyi öğrenmeleri doğaldır.

Hedef dilin dünya genelinde yaygın konuşulan bir dil olması o dili öğrenmek isteyenlerin sayısını artırmaktadır. Türkçenin, UNESCO’nun yaptığı resmi dil sıralamasında beşinci; ana dil sıralamasında üçüncü durumda olduğu, bilim dili olarak tarihi seyirinin ise 2500 yıllık geçmişe dayandığı ifade edilmektedir (Güzel, 2003, s. 85). Bu veriler, Türkçenin dünya genelindeki konumunu göstermesi açısından önemlidir.

Türkçenin yabancı dil olarak önemi her geçen gün artmaktadır fakat öğretimi için yapılan çalışmaların yeterli düzeye ulaştığını söylemek pek mümkün değildir. Diğer ülkelere bakıldığında özellikle Batılı ülkelerin kendi dillerini yabancı dil olarak öğretmek için çok eski zamanlardan beri geniş çaplı çalışmalar yürüttükleri görülmektedir. Bu çalışmalar, uzun yıllardan beri devam ettiğinden sistemli hâle gelmiştir. Türkiye’de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, 1950’den sonra üniversiteler tarafından ciddi biçimde ele alınmaya başlamıştır (Göçer ve Moğul, 2011, s. 801). Son otuz yılda da Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin önemi ve gerekliliği büyük ivme kazanmıştır (Demir ve Açık, 2011, s. 52). Türkiye’nin ekonomik, siyasi ve sosyal anlamda hızla gelişmesi, turizm bakımından en çok ziyaret edilen ülkelerden biri olması gibi çeşitli sebepler Türkçenin yabancılar tarafından öğrenilmek istenen bir dil konumuna gelmesine olanak sağlamıştır.

Yabancıların Türkçe öğrenmedeki amaçları çeşitlilik gösterse de Türkçe genel olarak; “akademik çalışmalar, ticari faaliyetler, diplomatik temaslar, Türklere olan sevgi, Avrupa Birliği’ne üyelik aşamasındaki bir Türkiye’yi tanıma” gibi farklı amaçlarla öğrenilmek istenen bir dil durumundadır (Erdem, 2009, s. 889). Nitekim Türkçe öğrenme isteğinin artmasıyla birlikte vakıf ve devlet üniversiteleri bünyesinde Türkçe

öğretimi amacıyla Türkçe öğretim merkezlerinin (TÖMER), enstitülerin vb. kurumların sayısı da artmıştır. Alyılmaz (2010), Türkiye’de Türkçe öğretiminin kısmi oranda üniversitelerin veya farklı kurumların yabancılara Türkçe öğretim merkezleri tarafından, büyük oranda da eğitim fakültelerinin Türkçe eğitimi bölümleri tarafından yürütüldüğünü (s. 729) ifade etmektedir. Yurt dışında ise Türk kültür merkezleri, üniversitelere bağlı Türk dili ve edebiyatı bölümleri ve elçiliklere bağlı Türkçe öğretim merkezleri başlıca Türkçe öğretimi yapan kurumlar olarak görülmektedir. Son yıllarda yurt dışında ise Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi faaliyetlerinin büyük kısmını Yunus Emre Enstitüsü yürütmektedir (Er vd., 2012, s. 52).

Türkçe, dünyada geniş bir alanda büyük kitleler tarafından konuşulduğundan ikinci dil olarak öğrenilen ve öğretilen bir dil durumundadır. Türkçeyi öğrenmek isteyen bazı kimselerin ilginç gerekçeleri olduğunu söyleyen Barın (2003, s. 315), bunu şu şekilde ifade eder: “Türkçe, somut anlatım dilidir. Bu sebeple Türkçede kavramlar ifade edilirken zengin bir anlatım hemen göze çarpar. Birçok yabancı, dilimizin bu işlekliliğinden ve söyleniş biçiminden etkilenerek hiç ihtiyacı olmadığı hâlde Türkçeyi öğrenme isteği duymaktadır.”

1.1. Araştırmanın Amacı

Yabancı dil öğrenmek; farklı bir kültürün öğrenilmesi, farklı anlayış, düşünce ve anlatım biçimlerinin benimsenmesi, yeni bir dünyanın keşfedilmesi olarak ifade edilebilir. İnsan, yabancı dil öğrenimi sürecinde daha önceden karşılaşmadığı birçok yeni durumla karşılaşmakta, doğal olarak bu yeni durumlara alışmaya çalışırken de çeşitli zorluklar ve sorunlar yaşamaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesi sürecinde de çeşitli zorluklar ve sorunlar yaşanmaktadır. Bu zorlukları ve sorunları yaşayanlara Arap öğrenciler de dâhildir. Yaşanan bu durumun çeşitli sebepleri olsa da en önemli sebep olarak öğrencilerin ana dili Arapça ile öğrenecekleri hedef dil olan Türkçe arasındaki birtakım farklılıklar gösterilebilir. Tosun (2005, s. 23), yabancı dil öğrenimindeki temel sorunların “yalnızca yeni dilin kendine özgü belli başlı güçlüklerinden değil, aslında ilk dildeki alışkanlıkların yarattığı özel bir “ket vurum”dan” kaynaklandığını ifade etmektedir.

Bu çalışmanın amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Arap öğrencilerin Türkçeyi öğrenme-kullanabilme durumlarını belirlemek ve Türkçe öğrenirken yaşadıkları

zorlukları, sıkıntıları ortaya çıkarmaktır. Ortaya çıkan veriler ışığında öğrencilere; hangi konularda zorluk yaşandığının, en çok nelerde yanlış yapıldığının ve bu yanlışların önlenmesi, düzeltilmesi hususunda neler yapılabileceğinin gösterilmesi amaçlanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Önemi ve Kapsamı

Dünyanın büyük bir bölümünde yaygın olarak konuşulan dillerin öğrenilmek istenmelerinin sebeplerine bakıldığında; ekonomik ve siyasi güç, bilimde, sanatta ve sporda ileri düzeye ulaşmış olmak gibi çeşitli sebepler olduğu görülmektedir. Türkiye'nin dünya üzerinde bulunduğu konum itibarıyla Asya, Avrupa ve Afrika kıtalarının kesiştiği bir noktada olması, stratejik önemini artırmış ve bölgede sözü geçen bir ülke olmasını sağlamıştır. Dünyanın en büyük yirmi ekonomisinden biri olması önemini daha da artırmaktadır. Eğitime yapılan büyük yatırımlar, özel üniversitelerin ve devlet üniversitelerinin sayısının her geçen gün artması, iş imkânlarının çevredeki ülkelere göre daha fazla olması, siyasi ve toplumsal istikrarın varlığı gibi çeşitli sebeplerle Türkiye, yabancı ülkelere sürekli göç almaktadır. Ayrıca Orta Doğu ve Kuzey Afrika ülkelerindeki "Arap Baharı" olarak adlandırılan iç karışıklıklar sebebiyle Türkiye'ye sürekli mülteci akını olmaktadır. İç karışıklıklar sebebiyle sadece Suriye'den gelen mülteci sayısının son zamanlarda iki milyona yaklaşması, yaşanan göç dalgasının ne boyutta olduğunu göstermesi açısından yeterlidir.

Özellikle Irak ve Suriye'deki iç karışıklıklar ve savaştan kaçarak Türkiye'ye sığınan insanlar ülkelerindeki istikrarsızlığın uzun sürmesi sebebiyle ülkelerine geri dönememekte ve Türkiye'de geldikleri şehirlerde yaşamaya devam etmektedirler. Kendilerine yabancı olan bir ülkede çeşitli zorluklarla karşılaşan bu insanların belki de en büyük problemlerinden biri buldukları ülkenin dilini bilmemeleri ve bundan dolayı yerel halkla iletişim sıkıntısı yaşamalarıdır. Bu mültecilerden maddi durumu iyi olanlar, üniversiteler bünyesindeki Türkçe Öğretim Merkezlerinde (TÖMER) veya özel dil kurslarında Türkçe öğrenmektedirler. Konteyner kentlerde yaşayanlara yönelik olarak ise Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (AFAD) ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) gibi kurumlarca Türkçe dil kursları düzenlenmektedir.

Yunus Emre Enstitüsü tarafından birçok yabancı ülkede olduğu gibi Arap ülkelerinde de Türkçenin öğretilmesi için açılmış olan kurslar bulunmaktadır. Ayrıca, Arap

ülkelerindeki üniversiteler bünyesindeki Türkoloji bölümlerinde bulunan Türkçe kursları da düşünüldüğünde Türkçe öğrenmek isteyen Arap kökenli geniş bir kitle ile karşılaşmaktadır. Gerek ücret karşılığında verilen eğitimlerde gerekse devlet kurumları tarafından açılan kurslarda Türkçe öğrenen Arap öğrenciler, öğrenim sürecinde ciddi zorluklar yaşamakta ve çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bu kadar geniş bir kitlenin varlığı, yaşanan sorunların tespit edilmesini ve bilimsel anlamda çözüm önerilerinin üretilmesini gerekli kılmaktadır. Bu çalışmadan önce konuyla alakalı olarak yapılmış bazı çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmada birden fazla veri toplama yöntemi kullanılmış ve kapsamlı bir araştırma yapılmıştır. Bu sebeple bu çalışma önem arz etmektedir. Araştırmada birçok soruya cevap aranmış olup cevabı aranan sorular aşağıda sıralanmıştır.

1.3. Araştırmanın Temel Sorusu

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Arap öğrencilerin Türkçeyi öğrenme durumları nasıldır?

1.4. Diğer Sorular

- Arap öğrencilerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken karşılaştıkları sorunlar nelerdir? Çoğunlukla hangi dil becerilerinde sorun/zorluk yaşamaktadırlar?
- Yaşanan bu sorunların/zorlukların sebepleri nelerdir?
- Öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunları en aza indirmek ve verimli bir dil öğretimi gerçekleştirebilmek için neler yapılabilir?

1.5. Tanımlar

- **Ana Dil**

Ana dili, insanın çocukken ailesinden ve soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dil (TDK, 2005, 93).

- **Yabancı Dil**

Bir ülkede yaşayan halk tarafından geleneksel olarak konuşulmayan ve farklı amaçlarla sonradan öğrenilen dil (Yağmur, 2013, s. 183).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Tarihte Türklerin Araplarla İlişkileri

Türklerin tarih sahnesinde Araplarla ilk önemli münasebetlerinin 8. yüzyılda başladığı söylenebilir. 751 Talas Savaşı'nda Çinliler ile savaşan Araplara destek veren bazı Türk boyları Arap milleti ile yakınlaşma içerisinde olmuştur. Daha sonra Araplardan İslamiyet'i öğrenmelerinin ardından Türklerin Orta Doğu bölgesine ilgileri artmıştır. Kafesoğlu (1992, C. 1, s. 238), Türklerin Orta Doğu bölgesine 8. yüzyılda küçük gruplar şeklinde geldiklerini belirtmektedir. Türkler, sonraki yüzyıllarda ise dinî sebepler ve cihan hâkimiyeti anlayışı gibi nedenlerle Orta Doğu bölgesine akın etmeye başlamışlardır.

Moğol istilası ile beraber birçok Türk topluluğu, Karadeniz'in kuzeyinden Avrupa'ya, güneyde ise Orta Doğu ve Kuzey Afrika'ya kadar gelip yerleşmişlerdir. Bu topluluklardaki bazı Türk kökenli kişiler Kuzey Afrika'da kurulan bazı devletlerin üst düzey yöneticiliğine kadar yükselmişlerdir. Mısır'da kurulan İhşidîler (Akşitler), Tolunoğulları ve Memlûkler; yöneticilerinin birçoğunun Türk, halkının ise büyük çoğunluğu Araplardan oluşan devletler olarak varlıklarını sürdürmüşlerdir.

1040 yılında kurulmuş olan Büyük Selçuklu Devleti, Türklerin Orta Doğu bölgesindeki hâkimiyetleri sürecinde önemli bir yer tutmuştur (Kuşçu, 2010, s. 637). Büyük Selçuklu Devleti'nin kurulmasında asıl rolü oynayan Oğuzlar, 11. yüzyılın ikinci yarısından itibaren İran, Irak, Anadolu ve Suriye'ye doğru topluluklar hâlinde yayılmışlardır (Miroğlu vd., 1989, C. 8, s. 149).

Anadolu Selçuklu Devleti, Orta Doğu'ya komşu olmuş ve Müslümanların hâkimiyetinde olan Mekke, Medine, Bağdat ve Kudüs gibi önemli şehirleri Avrupalı devletlerin düzenledikleri Haçlı Seferleri'ne karşı koruyabilmek için büyük çaba sarf etmiştir. Daha sonra Osmanlı Devleti, bu koruma vazifesini üstlenmiştir. Osmanlı'nın

16. yüzyıl ve ilerleyen birkaç yüzyılda Kuzey Afrika, Orta Doğu ve Arap Yarımadası'nda hâkimiyet kurması, bu bölgelere çeşitli hizmetlerde bulunması, Türk-Arap ilişkilerine ayrı bir boyut kazandırmıştır.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasından sonra da Arap ülkeleriyle olan ilişkiler ara sıra kesintiye uğrasa da hep üst düzeyde devam etmiştir. Türkiye; Orta Doğu, Arap Yarımadası, ve Kuzey Afrika ülkelerinden daha çok petrol ve petrol ürünlerine dayalı ürünleri ithal etmiş, bu bölgelere çeşitli ürünler satmıştır. Günümüzde Türkiye'nin ihracat rakamlarına bakıldığında 2014 yılı verilerine göre en çok ihracat yapılan ikinci ülke Irak'tır. Suudi Arabistan ve Mısır da önemli ölçüde ticaret hacmine sahip Arap ülkeleri arasındadır (www.tuik.gov.tr/PreIstatistikTablo.do?istab_id=1545 e.t. 26.03.2015).

2.2. Türkçe-Arapça İlişkisi

Birbirleriyle sürekli etkileşim içinde olan toplumlarda kültürel alışveriş ve karşılıklı kültürleşme meydana gelmektedir. Bu toplumlarda kültürel alışverişin yanı sıra dilsel alışverişler de olur ve bu toplumlar, birbirlerinin dillerini öğrendiği gibi birbirlerine sözcük de verirler. Bu dilsel alışverişlerden hareketle toplumların birbirleriyle olan ilişki düzeyleri hakkında bilgi elde edilebilir (Bazin, 2010; akt. Biçer, 2012, s. 108). Özellikle de birbirine komşu olan topluluklarda yaşanan bu alışveriş oranı daha da artar.

Türkler, tarihte birçok medeniyet ile kültürleşme içerisinde olmuştur. Bu kültür alışverişini esnasında Türkler başka toplumların dillerini öğrenmiş, diğer toplumlar da Türklerin dilini öğrenmişlerdir. Biçer (2012, s. 109), Türkçenin geçmişte çeşitli sebeplerle ilişkide bulunulan milletler tarafından öğrenildiğini, ilk dönemlerde sistemli bir öğretim olmasa da Türkçenin yabancılar tarafından öğrenildiğini ifade eder. Bunun, Türklerin çok geniş bir coğrafyada uzun süre devam eden hâkimiyetinden kaynaklandığı söylenebilir.

Türkçedeki mevcut sözcüklere bakıldığında Arapçadan birçok sözcük alındığı, bazı sözcüklerin de bir kısım değişikliklerle Türkçeye aktarıldığı görülmektedir. Yine Arapçada da Türkçeden alınan bazı sözcüklerin olmasının başlıca nedeni olarak, Türklerin Araplarla ortak dinî inanca sahip olmaları ve iki milletin tarih boyunca yakın komşuluk ilişkileri içinde olmaları gösterilebilir.

2.3. Türkçe ve Arapçanın Karşılaştırılması

Diller, yapı ve dâhil oldukları dil ailesi bakımından çeşitli gruplara ayrılmaktadır. Ergin'e (2006) göre diller, yapı bakımından üçe ayrılır. Bunlar:

1. "Tek heceli diller
2. Eklemeli (iltisaklı) diller
3. Çekimli (tasrifli) diller" (s. 7).

Türkçe ve Arapça gerek yapı bakımından, gerekse dil aileleri bakımından incelendiklerinde ana hatlarıyla şunlar söylenebilir:

2.3.1. Türkçe

Dil aileleri bağlamında bakıldığında Türkçenin Ural-Altay dil ailesinin Altay koluna dâhil olduğu kabul edilmekte (Doğan, 1989, s. 259) dil gruplarından da eklemeli dil grubunda yer almaktadır. "Eklemeli dillerde tek veya çok heceli kelime kökleri ile ekler vardır. Kelimelerden yeni kelimeler veya kelimelerin geçici hâlleri yapılırken köklere ekler eklenir" (Ergin, 2006, s. 8). Türkçede alfabe olarak, Latin alfabesinin bazı eklemeli çıkarmalarla düzenlenen farklı bir versiyonu kullanılmaktadır. "Atatürk, Latin alfabesini alırken q, x, w harflerini almamış; i harfinden sonra ı harfini eklemiştir" (Şengül, 2014, s. 327). Soldan sağa yazılan Türk alfabesinde 8'i sesli, 21'i sessiz olmak üzere 29 ses/harf bulunur. Bunlar:

Sesliler/Ünlüler: Aa, Iı, Ee, İi, Oo, Uu, Öö, Üü

Sessizler/Ünsüzler: Bb, Cc, Çç, Dd, Ff, Gg, Ğğ, Hh, Jj, Kk, Ll, Mm,

Nn, Pp, Rr, Ss, Şş, Tt, Vv, Yy, Zz

Cümle dizimi açısından bakıldığında, Türkçede cümlelerin öge sırası, devrik cümlelerde ve konuşma dilinde değişebilmektedir (Sezer, 1991, s. 27). Bu durum, Türkçenin üretkenliğini ve sözdiziminin oynaklığını gösterir (Aydın, 1996, s. 78-79).

Türkçe, her ne kadar devrik cümle yapısına uygun olmasıyla sözdiziminde esneklik imkânı sağlasa da, normalde cümle öğelerinin dizilişi Özne+Tümleç+Yüklem şeklindedir (Polat, 1998, s. 53). Yani, Türkçenin sözdiziminde başta özne, ortada tümleçler, sonda ise yüklem bulunur.

2.3.2. Arapça

Arapça, dil ailesi olarak Sami dilleri grubunda, dil gruplarından da çekimli diller grubunda yer alır. Ergin'e (2006) göre; çekimli dillerde tek ve çok heceli kökler ve birtakım ekler vardır fakat yeni kelime yaparken ve çekim sırasında çok defa köklerde bir değişiklik olur (s. 8). Arapçada Arap alfabesi kullanılmaktadır. Sağdan sola yazılan Arapçada 28 harf olup tamamı sessizdir ve ünlüleri gösteren harekeler vardır (Polat, 1998, s. 24) . Elif (ا), vav (و), ye (ي) sessizleri ile aynı zamanda 3 sesli harf de yazılır (İşler, 1996).

Tablo-1. Arap alfabesi

غ	م	ط	ظ	ض	ص	ش	س	ث	ذ	ر	ز	د	خ	ح	ج	ب	ا	ة
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

ي	و	ه	ن	م	ل	ك	ع	ق	ف
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

(https://tr.wikipedia.org/wiki/Arap_alfabesi#Harfler e.t. 07.7.2015)

Sözdizimi açısından bakıldığında Arapçanın cümle öğelerinin dizilişi normalde Özne+Yüklem+Tümleç şeklinde olup, sözdizimi esnek bir yapıya da sahiptir.

2.4. Türkçenin Araplara Öğretimi İçin Yazılan Eserler

Türkçe, geçmiş dönemlerde birçok toplum tarafından yabancı dil olarak öğrenilmiştir. Türklerin Asya, Avrupa ve Afrika gibi farklı kıtaların çeşitli bölgelerinde uzun süreli hâkimiyetlerinin bunda etkili olduğu söylenebilir. Kıpçak Türkçesi dönemi, Türkçenin yabancılara öğretiminin en fazla önem kazandığı dönem olarak görülmektedir. Memlûk Devleti'nde devleti Türk sultanların yönetmesi, Türk diline ilginin artmasına neden olmuş, bu da, Türkçenin Araplara öğretimi amacıyla birçok kitabın yazılmasına neden olmuştur (Bayraktar, 2011).

Türkçenin yabancılara öğretimi için yazılan eserlere genel olarak bakıldığında; çoğunluğunun dil bilgisi bölümleri de bulunan, iki ya da çok dilli sözlükler şeklinde oldukları görülmektedir. Hazırlanan bu kitaplar incelendiğinde, genellikle dil bilgisi-çeviri yönteminin kullanıldığı ve ticari, dinî, edebî vb. amaçlı Türkçe öğretimini hedefleyen metinlerin ağırlıkta olduğu görülmektedir (Bayraktar, 2011).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için günümüze kadar pek çok kitabın yazıldığı görülmektedir; fakat yapılan bu çalışmada konu gereği yalnızca Araplara Türkçenin öğretimi için yazılan eserlere yer verilmiştir.

2.4.1. Divan-ı Lügati't-Türk

Geçmişten günümüze ulaşan tarihi kalıntılar ve yazılı eserler, yazıldığı dönem hakkında birçok ipucunu günümüze ulaştırmaktadır. Özellikle de yazılı eserler, tarihi metinler eski dönemlerle ilgili birçok bilinmeyi gün yüzüne çıkarmakta, yazıldıkları dönemin dilini bugünlere taşımaktadır. Bugün “kullandığımız kelime hazinemizin/söz varlığımızın bir kısmının tarihî dönem metinleri içerisindeki maceralarına, nasıl kullandıklarına, nasıl bir değişim yaşadıklarına da metinler aracılığıyla tanık olabilmekteyiz” (İlhan ve Şenel, 2008, s. 260).

Türklerin yazdığı ve Türk kültürü açısından çok önemli olan yazılı kaynaklardan belki de en önemlisi Divan-ı Lügati't-Türk'tür. “Divan-ı Lügati't-Türk, Türkçenin ilk sözlüğüdür. Kâşgarlı Mahmud da - bu eseri dolayısıyla - etnografıdır, filologtur, dilcidir, fonetikçidir, diyalektologdur, toponomisttir, haritacıdır. Bu denli önemli hususiyetleri üzerinde toplamış olan bu eser, kuşkusuz dil tarihi çalışmaları açısından da bir hazine değerindedir” (Bozkaplan, 2007, s. 109-110). Bu kitapta, Türkçenin sözdizimsel, biçimbilimsel ve anlambilimsel yönlerinin yanında, Türkçe deyimler ve atasözleri ile Türk kültürü hakkında bilgiler de bulunmaktadır (Hengirmen, 1993). Köprülü (1934, s. 42), Divan-ı Lügati't-Türk'ün tarih, mitoloji folklor açısından emsalsiz bir vesikalar hazinesi olduğunu söyler. Melanlıoğlu (2008, s. 475) da, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik olarak Türk kaynakları arasında Divan-ı Lügati't-Türk'ten daha öncesine ait bağımsız bir eser olmadığını ifade etmektedir.

Bu eser, yalnızca Türkçe öğretimine yönelik bir kitap değil aynı zamanda Türk tarihi, kültürü, medeniyeti, edebiyatı ve coğrafyası hakkında da çeşitli bilgiler vermektedir.

Eserde Türklerin kullandığı atasözleri, deyimler vb. edebî ürünlere yer verilmiştir. Tek nüshası İstanbul-Fatih'teki Millet Yazma Eser Kütüphanesi'ndedir ve ilk kez Kilisli Rıfat'ın 1915-1917 yılları arasındaki çalışmaları sonucunda üç cilt hâlinde yayımlanmıştır. Bu baskıda bazı düzenlemeler yapılarak Arap harfleriyle tıpkıbasımı yapılmıştır. Bu kitabı kendi türünden olan yerli ve yabancı sözlüklerden ayıran yönlerini Gencan (1972a), şöyle ifade eder:

- a) “Bir dili başka bir soydan olanlara öğretmek;
- b) Ulusunu bütün varlıklarıyla, yücelikleriyle tanıtmak” (s. 27).

Eserde şu konular hakkında da bilgiler mevcuttur:

1. Türk boyları ile ilgili bilgiler
2. Türk boylarının bulunduğu coğrafi bölgelerin özellikleri
3. Türk yazısı, alfabesi hakkında bilgiler
4. Türk, Yunan, İran, Çin ve Arap tarihleriyle ilgili bilgiler
5. Türk atasözleri
6. Dönemin şiirleri
7. Türk ağızları hakkında bilgiler
8. Dil Kuralları
9. İnanışlar
10. Doğum ve çocuk eğitimi üzerine bilgiler
11. Türk takvimi (Gencan, 1972b, s. 305-306).

2.4.1.1. Kâşgarlı Mahmud ve Dil Öğretim Metodu

Kâşgarlı Mahmud, Türk dili ve kültürü açısından çok önemli bir şahsiyettir. O, Türkçenin bir cihan dili olmasını ister. Ona göre herkes Türk dilini öğrenmeli ve konuşmalıdır (Kitapçı, 1995, s. 126). İlaydın (1972), Kâşgarlı Mahmud'un başlıca çabasının Türkçeyi öğretecek temel araçlar hazırlamak olduğunu (s. 97) ifade eder. Divan-ı Lûgati't-Türk hem bir sözlük hem de yabancı dil öğretimi kitabı özelliği göstermektedir. Dil bilgisi kitabı yönüyle bakıldığında Kâşgarlı Mahmud, eserinde “*dilbilgisi kurallarını vermeden önce bol miktarda örnekler verip buradan hareketle kurala ulaşma yolunu tercih etmiştir. Verdiği örneklerde, günlük hayattan,*

atasözlerinden ve sanat eserlerinden faydalanarak kültürel bir doku oluşturmuş böylece Kaşgarlı'nın eseri kültürel bir değer de kazanmıştır. Türkçenin Arapçadan geride olmadığı gerçeğini kanıtlama ürünü "Divan-ı Lûgati't-Türk", gelmiş geçmiş en kapsamlı ve etkili dil öğretim kaynağı olan bir şaheser sayılmaktadır" (Mete, 2013, s. 173). Sözlük yönüyle bakıldığında ise ilk önce alfabe verilmiş daha sonra kelimelerin iki şekli, daha sonra üçlüsü, ardından dörtlü ve beşli şekilleri verilmiştir (Erdem, 2009, s. 892). Divan-ı Lûgati't-Türk, yazıldığı dönemin sınırlarını aşmış günümüze kadar ulaşmıştır. Bu eser, günümüzde kullanılan dil öğretim yöntemlerinin birçoğunu bünyesinde barındırmaktadır (Onan, 2003, s. 436).

Akyüz (2009, s. 38), Kâşgarlı Mahmud'un kullandığı yabancı dil öğretim yöntemlerini şu maddelerle açıklamaktadır:

- 1) *"Eserde medreselerde yapıldığı gibi önce ve her zaman sadece kural verme değil, çok sayıda örnekten hareket edip kurala ulaşma yolunu izlemiş ve günümüz yabancı dil öğretiminde benimsenen bir yöntem uygulamıştır. Yani tümevarım yöntemini kullanmıştır.*
- 2) *Dil öğrenmede örneklerin, metinlerin önemini çok iyi fark etmiş, verdiği çok sayıda örneği günlük hayattan, atasözü, deyim, şiirden vs. derlemiştir.*
- 3) *Türkçeyi öğretirken Türk kültürünü de tanıtmaya, öğretme amacını gütmüş, bu konuya özel bir önem vermiştir.*
- 4) *Dil öğretiminde tekrarın önemini çok iyi kavradığından önceden anlatılan bir kuralı gerektiğinde tekrar hatırlatmıştır.*
- 5) *İzlediği bu başarılı yöntemleri buluncaya kadar çok çaba harcayan yazar, iki yıl için de eserini üç kez yazıp beğenmemiş, nihayet kesin olarak dördüncü defa yazmıştır. Böylece o, eser yazma konusunda da kendisinden sonra geleceklere geçerli bir ders vermektedir."*

Adıgüzel (2010), Kâşgarlı Mahmud'un eserindeki dil öğretim yöntemini incelediği çalışmasında Divan-ı Lûgati't-Türk'ün içeriğinden örnekler vererek o dönemde Türkçenin öğretiminde nasıl bir yöntem izlediğine dair bilgiler sunmaktadır. Sözlükten örnekler verilirken sözlüğün tıpkıbasımı değil, Kâşgarlı Mahmûd, Divânü Lügâti't-Türk adlı Türkçe bir çevirisi esas alınmıştır. Çalışmada eserden alınan birkaç örnek şu şekilde verilmiştir:

“kün. Güneş.

kün tugdı: Güneş doğdu; künke baqsa köz qamâr: Güneşe bakanın

gözü kamaşır

tugdı. Doğdu.

kün tugdı: Güneş doğdu. Şu atasözünde de geçer,

müş oğlu muyâvu tugâr: Kedi yavrusu miyavlayarak doğar – Kedi

yavrusu annesi gibi miyavlar. Bu atasözü babasının huylarını almış bir

çocuğu anlatmak için kullanılır.

tugâr, tugmâq” (s. 31)

“Kâşgarlı, fiillerin sıralamasında da değişik bir yol tutmuştur. Madde başında mastarları değil, her eylemin – di’li geçmiş kipinin üçüncü tekil kişisini getirir. Yine baş harfler elifle başlar. Sıra eylem eki –di’den önceki harfe yeni kökün son harfine göre düzenlenir: öpdi, uçdı. ezdi, esdi, üsdi.” (Erdem, 2009, s. 892).

Eserde “isimlerin fiillerden önce geldiği görülür. Fiiller, genellikle üçüncü tekil şahsa göre çekimlenmiş, açıklanmış ve cümle içerisinde kullanıldıktan sonra geniş zamana göre çekimi (3. Tekil şahıs) ve mastar şekli yazılmıştır” (Erdem, 2009, s. 892).

Kâşgarlı’nın Türkçe öğretimine yönelik çalışması sadece Divan-ı Lugati’t-Türk değildir. O’nun, Kitabu Cevahiru’n-Nahvu fi Lugati’t-Türk adlı bir kitabının daha olduğu ifade edilmektedir (Atalay, 1998, C. I, s. 11).

2.4.2. Kitabü’l-İdrâk Li-lisânü’l- Etrak

1312 yılında yazımı tamamlanmış olan bu eser, Memlûk sahasında yazılan en eski dil bilgisi-sözlüklerdendir ve yazarı Ebu Hayyan’dır (Baskın, 2012b, s. 2). Bu eserde, yaklaşık 3500 sözcük bulunmaktadır. (Erdem, 2009, s. 894). Sözlük ve gramer olmak üzere iki ana kısımdan oluşan eser, sözlük, tasrif (morfoloji) ve nahiv (sentaks) olmak üzere üç konuda toplanmış olup, üç nüshasından biri Bayezid Umumî Kütüphanesi’nde, ikincisi İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi’nde, üçüncüsü ise Kahire’de Dârü'l-Kütüb Kütüphanesi’ndedir (Demirci, 2003, s. 54). Eserin yazarı Ebû Hayyân, Kâşgarlı

Mahmud'dan sonra Türk sözlükçülüğünün ve gramerciliğinin en önemli temsilcisi sayılmaktadır (Özyetgin, 2003, s. 35).

2.4.3. Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve 'Acemî ve Mongolî

Eseri yazan kişi bilinmemekle birlikte, “Halil bin Muhammed bin Yusuf el-Konyevî tarafından istinsah yoluyla oluşturulmuş bir nüshası günümüze ulaşmıştır” (Baskın, 2012a, s. 51). Yazıldığı dönemin öğretim kitaplarına uygun olarak bir sözlük ve dil bilgisi kitabı olarak tasarlanmış olan kitapta dört bölüm bulunmakta olup, ilk bölümde isimler kavram alanlarına uygun olarak yazılmış, ikinci bölümde alfabetik olarak yazılmış emir ve ikinci şahsa hitap eden sözler yer almaktadır. Üçüncü bölümde fiiller ve fiil çekimleri, dördüncü bölümde ise örnek cümleler ve cümle kurallarına yer verilmiştir (Baskın, 2012a, s. 51). Sözlük ve gramer özelliği bulunan eserin 63 yapraklık bölümü Arapça-Türkçe sözlük ve gramer, 13 yapraklık bölümü ise Moğolca-Farsça sözlükten oluşmakta olup eserin yazma nüshası Hollanda Leiden Akademi Kütüphanesi'nde bulunmaktadır (Demirci, 2003, s. 55).

2.4.4. Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fi'l-Lûgati't-Türkiyye

“Arap alfabesine göre düzenlenmiş bir sözlük ve dil bilgisi bölümünden oluşan eserin yazarı belli değildir. Anonim bir kitap olduğu ve XV. yüzyılın ilk yarısında, Mısır'da yazıldığı sanılmaktadır. Başlıca iki bölümden oluşan kitabın birinci bölümünde alfabetik sırayla ayrı alt bölümler biçiminde Kıpçakça adlar ve eylemler, ikinci bölümde ise biçim bilgisi ele alınmıştır. Yaklaşık 2000 sözcük içerir” (Erdem, 2009, s. 896). Eserin tek yazma nüshası İstanbul Bayezid Umumi Kütüphanesi'nde bulunmaktadır (Demirci, 2003, s. 55).

2.4.5. El-Kavânînü'1-Küllîyye Li-Zabti'1-Lû gati't- Türkiyye

15. yüzyıl başlarında Arapça olarak yazılmış olan bir Türk dili grameri kitabıdır. Sözlük bölümü olmayan eserin tek nüshası İstanbul Süleymaniye Kütüphanesi'ndedir (Demirci, 2003, s. 56). *“Araplara Kıpçak Türkçesi öğretmek amacıyla Türkçeyi çok iyi bilen ancak Türk olmayan biri tarafından yazılmıştır. Yaklaşık 500 sözcük içermektedir. Öğretim yöntemi olarak tümevarım kullanılmıştır. Yabancı dil öğretim yöntemlerinden*

dil bilgisi çeviri yöntemi, yapısalcı yaklaşımla verilmiştir. Eserde öncelikli olarak pratik amaçlı Türkçe öğretimi amaçlanmıştır. Yer yer ileri düzey Türkçe öğretimine yönelik bilgilerin verildiği de görülür” (Erdem, 2009, s. 895).

2.4.6. Ed-Dürretü'l Mudiyye fi'l-Lügati't-Türkiyye

“Eser, Türkçenin öğretilmesi için yazılmış sözlük ve konuşma cümlelerinden ibarettir” (Baskın, 2012b, s. 4). Memlûkler döneminde 14. veya 15. yüzyılda yazılmış Arapça-Türkçe bir sözlük olan eserin tek yazma nüshası, Floransa'da Medicea Bibliotheca Laurenziana'da bulunmaktadır (Demirci, 2003, s. 56).

2.4.7. Kitabü Bulgati'l-Müştak Fi Lugâti't-Türk ve'I-Kıfçak

“Daha çok sözlük olarak tasarlanan bu eser, Memlûk sahasının önemli kitaplarından. Türk asıllı Cemaleddin Ebu Muhammed Abdullah et-Türkî tarafından yazılmıştır” (Baskın, 2012b, s. 3). “*Yazar 1500 sözcüğü Kıpçakça ve Türkmençe olarak ayırarak ele almış ve örneklendirmiştir. Kitabın bir başka ilginç yönü de yazıların alt alta üç baklava dilimi biçiminde yazılmış olmasıdır. Tümevarım yöntemiyle yazılmış eser, günlük konuşma Türkçesini öğretmeyi amaçlanmaktadır. Yabancı dil öğretim yöntemlerinden dil bilgisi çeviri yöntemi, karşılaştırmalı dil bilim ilkeleri çerçevesinde kullanılmıştır. Dil bilgisi kurallarının Arapça yapılardan yola çıkılarak açıklanıp örneklendirildiği bölümlerde yapısalcı yaklaşım hâkimdir”* (Erdem, 2009, s. 895). Bilinen bir nüshası Paris Biblioth que Nationale Türkçe yazmalar bölümündedir (Baskın, 2012b, s. 3).

2.4.8. Eş-Şüzürü'z-Zehebiyye ve'l-Kıtai'l-Ahmediyye fi'l-Lugati't-Türkiyye

Bu eser 17. yüzyılda Mısır'da Türkçe öğretimi amacıyla Bin Muhammed Salih tarafından Mısır, Suriye gibi Orta Doğu coğrafyasında (Memlûk Sahası), 13. yüzyıldan itibaren Arap çocuklara Türkçe öğretmek için yazılan kitaplara uygun biçimde kaleme alınmıştır (Baskın, 2012b, s. 1). “Eser, Arapça-Türkçe biçiminde iki dilli yazılmıştır. Yazar, Türkçenin kurallarını Arapça düzene uygun olarak anlatmıştır. Kitap, bir ön söz, bir son söz ve dört bölümden oluşmaktadır” (Baskın, 2012b, s. 420).

2.4.9. Kâşgarlı Mahmud Araplara Türkçe Öğretimi Seti

Kâşgarlı Mahmut Araplar İçin Türkçe Öğretim Seti, Gaziantep Üniversitesi öğretim üyeleri tarafından Araplara Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanmıştır. 400 sayfaya yakın kitap ve DVD içinde görüntülerden oluşan setle Arapların öğretilmesine ihtiyaç duymadan Türkçe öğrenmesi amaçlanmıştır. Kırka yakın film bulunan DVD’de filmlerle Gaziantep ve Türkiye’yi tanıtan kısa bilgilere de yer verilmiştir. Kitabın arka kısmında ise Türkçe dil bilgisinin bazı kuralları Arapça olarak özetlenmiştir. Kitap, temel 1-2-3-4 ve orta 1-2 seviyesine uygun olarak hazırlanmıştır. (bkz. <http://www.memurlar.net/haber/273734/> e.t. 2.6.2015)

2.5. Yabancı Dil Öğrenim Süreci

İnsanlar genel olarak belli bir eğitim alarak yabancı dil öğrenebilmektedirler. Ancak, başkalarıyla iletişim kurabilmek amacıyla, ciddi bir öğretim olmadan, o dilin konuşulduğu doğal ortamında da dil öğrenenler bulunmaktadır.

Her ne kadar doğal ortamında öğrenilmesi mümkün görünse de yabancı bir dilin öğrenimi, bir anda olup biten bir şey değil, uzun zaman alan bir iştir. Çünkü, sadece hedef dilin dil bilgisi kalıplarını ve sözcüklerini öğrenmek o dili tam anlamıyla öğrenmek demek değildir. Hedef dil, ait olduğu kültürün içinde öğrenilmelidir. Bu da demek oluyor ki, dil öğretimi uzunca zaman alan bir süreçtir. Dil öğretimi, planlı ve sistematik bir düzen dâhilinde yapılmalıdır. Ayrıca dil öğrenecek kişinin dil öğrenmeye istekli oluşunun da başarılı olmasında büyük etkisi vardır. Öğrenmeye istekli olmak, motivasyonu artırmakta ve öğrenmeyi olumlu yönde etkilemektedir. Daha önce de belirtildiği üzere yabancı dil öğretimi bir süreçtir. Bu sürecin amaca uygun biçimde işleyebilmesi için bazı koşulların sağlanması gereklidir.

Yabancı dil öğrenim sürecinde farklı sebeplerden kaynaklanan çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır. Bunlar genel anlamda; öğrenciden, öğreticiden, öğrenme ortamından ve öğretim materyalinden kaynaklanan sorunlar olarak sınıflandırılabilir. Bu sorunlar, öğrencilerin çeşitli yanlışlar yapmasına sebep olmakta ve öğrenim sürecini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Corder (1974), dil öğretiminde yanlışın üç kaynağından bahsetmektedir: 1. Dil aktarımı 2. Aşırı genelleme ya da örnekleme 3. Öğretimde kullanılan yöntem ve materyaller (akt. Bölükbaş, 2011, s. 1359).

Ana dil ile hedef dilin benzer özelliklerinin olması öğrenmeyi kolaylaştıracağı gibi çok farklı gramer yapılarına ve dil özelliklerine sahip olmaları, farklı alfabelerin kullanılıyor olması gibi sebepler ise hedef dilin öğrenilmesini güçleştirebilir. Öğrencinin yabancı dil(ler) biliyor olması da başka bir yabancı dil öğrenilmesi sürecini olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilir. Yabancı dil öğrenim sürecini etkilemesi muhtemel hususlar genel olarak:

1. öğrenmenin aktarılması (Transfer)
2. ana dil ile hedef dilin gramer özellikleri
3. ana dil ve hedef dilde kullanılan alfabeler
4. öğrencinin ve öğreticinin motivasyon durumu
5. yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem, teknik ve materyaller
6. öğrenme ortamı şeklinde ifade edilebilir.

2.5.1. Öğrenmenin Aktarılması (Transfer)

Transfer, sözlük anlamı itibariyle; bir şeyi bir yerden alıp başka bir yere götürme, aktarma (TDK, Büyük Türkçe Sözlük) olarak tanımlanmaktadır. Öğrenmede transfer ise, “önceki öğrenmelerin, sonraki öğrenmeleri etkilemesi” olarak tanımlanmaktadır (http://www.odtugvo.k12.tr/diger/webue/dersler/felsefe_grubu/psikoloji/psikoloji_ck/Ogrenmede_etkili_faktorler_11.pdf e.t. 25.11.2015).

Öğrenmede üç çeşit transfer vardır: Olumlu (pozitif) transfer, olumsuz (negatif) transfer ve sıfır (Nötr) transfer.

a- Olumlu (pozitif) transfer, önceden bildiklerimizin yeni öğrendiklerinizi kolaylaştırmasına ve öğrenmeye olumlu katkıda bulunmasına denir.

b- Olumsuz (negatif) transfer, önceden bildiklerimizin yeni öğrendiklerimize karşı engelleyici, zorlaştırıcı olmasına denir.

c- Sıfır (Nötr) Transfer: İki öğrenme olayı arasında hiçbir bağlantının olmamasıdır (<http://ogrenimtransfer.blogspot.com.tr/> e.t. 25.11.2015).

Yabancı dil öğretiminde de öğrencinin ana dilinden veya önceden öğrenmiş olduğu yabancı dil(ler)den aktarmalar (transfer) yapmaları muhtemeldir. Çünkü insan öğreneceği şeyleri önceden öğrendikleri üzerine inşa etme eğilimindedir. Dolayısıyla önceden öğrenilen bilgilerin sonradan öğrenilecekleri olumlu veya olumsuz etkilemesi olasıdır.

2.5.2. Ana Dil ile Hedef Dilin Gramer Özellikleri

Vardar (1998, s. 76) dil bilgisini (gramer), “bir dilin işleyişini ve sunduğu düzeni ortaya koyan, özellikle de biçim bilimi söz dizimi kapsayan inceleme; üretici dönüşümsel anlayışta, bir dilin konuşucu-dinleyicinin tümceleri üretmesini ve anlamasını sağlayan iç dizge ve bilgi; edinç” olarak tanımlamaktadır.

Ana dil ile öğrenilecek olan yabancı dilin birbirlerine benzer yapıda gramer özelliklerine sahip olmaları, dil öğrenim sürecini kolaylaştıracağı gibi farklı gramer özelliklerine sahip olmaları da süreci olumsuz yönde etkileyebilir.

2.5.3. Ana Dil ve Hedef Dilde Kullanılan Alfabeler

Alfabenin sözlük anlamı, “bir dilin seslerini gösteren, belirli bir sıraya göre dizilmiş belli sayıda harfin bütünü, yazı, abece” (TDK, 2005, s. 72) olarak tanımlanmaktadır. Gemalmaz (2010, s. 59) ise alfabeyi, “bir dilin yazımında kullanılan harfleri kabullenmiş sıraları içinde veren liste” olarak tanımlamıştır.

Ana dil ile öğrenilecek olan hedef dilin alfabelerinin aynı/benzer olması durumunda öğrenci, önceden bildiği harfler/sesler ile karşılaştığından öğrenmede çok fazla zorlanmaz. Farklı alfabelerin kullanılıyor olması durumunda ise öğretimde zorluklar yaşanabilir. Çünkü farklı bir alfabe demek, konuşma becerisi için farklı sesler, yazma becerisi için de farklı işaretler ve semboller demektir. Bu nedenle dil öğrencisinin bu yeni duruma uyum sağlamaya çalışırken zorlanması gayet doğaldır.

2.5.4. Öğrencinin ve Öğreticinin Motivasyon Durumu

Motivasyon; harekete getirme, harekete sevk etme ve itici kuvvet, harekete yöneltici içsel güç (TDK, Büyük Türkçe Sözlük, e.t 26.06.2015) olarak tanımlanmaktadır.

“Öğrenmek için öncelikle öğrenmeyi istemek gerekir. Motivasyon, harekete geçirici, hareketi devam ettirici ve olumlu yöne yönettici üç temel özelliğe sahip güçtür” (Tımmaz vd., (tarih yok) URL: <http://www.metinusta.net/events/transfer%20of%20training.pdf> e.t. 26.03.2015). Bireyin hedef dili öğrenmesi hâlinde bunun kendisine sağlayacağı avantajların farkında olması, öğrenme isteğini artırmada ve motivasyon sağlamada belki de en etkili unsurdur. Ayrıca öğreticinin yaptığı işten memnun olması ve yabancı dil öğretim sürecini zevkle yürütmesinin öğretim faaliyetinin veriminin artmasında olumlu etkisi olabilir.

Yapılan bilimsel çalışmalarda öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye motive olmalarında genel olarak üç kaynağının olduğu belirtilmektedir. Bunlar:

- “1. İçsel nedenler: Kişinin yabancı dil öğrenmeyle ilgilenmeleri, bundan keyif almaları ve öğrendikleri yabancı dili kullanmaları.
2. Araçsal (Instrumental) nedenler: Yabancı dili iyi bir düzeyde öğrenmenin sağlayacağı çıkar ve yararlar, örneğin, kariyer ilerlemesi ve yüksek öğrenime devam etme.
3. Bütünleştirici nedenler: Bir yabancı dilde ustalaşmayla başka bir bölge veya ülkenin kültürüne dahil olabilme ve başka insanlarla ilişki kurabilmeye dönük amaçlar” (Acat ve Demiral, 2002, s. 315)

2.5.5. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntem, Teknik ve Materyaller

Eğitimin her aşamasında ve her kademesinde kullanılan yöntem, teknik ve materyallerin öğretimin daha verimli hâle gelmesinde önemli rolü vardır. Öğrenciyi sürece dâhil eden ve öğrenciyi aktif hale getiren yöntem ve teknikler daha kalıcı öğrenmelerin oluşmasına olanak sağlarken, öğrencilerin birden fazla duyu organına hitap eden materyallerin kullanılması da, kalıcı öğrenmelerin oluşması için önemlidir. Bu durum, yabancı dil öğretiminde de geçerlidir. Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem, tekniklerin çağdaş; materyallerin işlevsel olması, öğretimin kalitesini artırarak verimli bir öğretimin gerçekleşmesini sağlayabilir.

2.5.6. Öğrenme Ortamı

Sınıf, öğretmen açısından öğretim merkezi, öğrenci için de öğrenme merkezidir (Tabak, 2013, s. 24-25) ve öğrenme ortamının fiziksel durumuyla ilgili olan; öğrenci sayısı, yerleşim düzeni, ses, ısı, aydınlatma ve renk dil öğretim sürecinin sağlıklı ve verimli bir şekilde sürdürülebilmesi açısından önemli unsurlardandır (Özbay, 2013, s. 164-167). Ayrıca, sınıfta benimsenen oturma düzeni ve sınıf mevcudu öğrenme kalitesini etkileyen diğer unsurlar olarak görülmektedir. Öğrencilerin birbirleri ile yüz yüze iletişim kurabilmelerine imkân tanıyan oturma düzenlerinin benimsenmesi, öğretimin daha verimli geçmesine olanak sağlayabilir. Sınıf mevcudunun ortalama 15-18 kişiden oluşması, öğrencilerin etkinliklere daha çok katılarak aktif olmalarını sağlar. Bu da, öğrencilerde kalıcı öğrenmelerin oluşması için önemlidir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüştür. Creswell (2007), nitel araştırmayı; “sosyal yaşamı ve insanla ilgili problemleri kendine özgü metotlarla sorgulayarak anlamlandırma süreci” (s. 37) olarak ifade etmektedir. Merriam’e (1998) göre, nitel araştırmanın tüm şekillerinde genel karakteristik özellik olarak araştırmacı, bilgi toplamada ve analiz etmede ana unsurdur (s. 7). Bu ifade, nitel araştırmalarda araştırmacının araştırma sürecinin en büyük etkeni olduğunu ifade etmekte ve araştırmacının önemine vurgu yapmaktadır. Nitel yöntemlerle veri toplayan araştırmacı; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinden yararlanarak araştırma sürecini devam ettirir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 39).

Araştırmada durum çalışması (case study) deseni kullanılmıştır. Yin (2008, s. 18), “-güncel bir olguyu gerçek hayattaki bağlamıyla inceleyen ampirik bir araştırma-” olarak tanımlanmaktadır. Creswell (2013) de bu tür araştırmaları, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir durum ya da belli bir zaman içinde çoklu sınırlandırılmış durumlar hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşım (akt; Bütün ve Demir 2015, s. 97) olarak açıklamaktadır. Durum çalışmasının genel olarak: 1. Bütüncül tek durum deseni, 2. İçi içe geçmiş tek durum deseni, 3. Bütüncül çoklu durum deseni, 4. İçi içe geçmiş çoklu durum deseni olmak üzere dört türünden söz edilebilir (Yin, 1984; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 290).

“Durum çalışmalarında genellikle birden fazla veri toplama yöntemi işe koşulur; bu yolla zengin ve birbirini teyit edebilecek veri çeşitliliğine ulaşılmaya çalışılır. Durumlar birbirinden farklı olduğu için sonuçların genellenmesi söz konusu değildir. Ancak bir

duruma ilişkin olarak elde edilen sonuçların benzer durumların anlaşılmasına yönelik örnekler ve deneyimler oluşturması beklenir” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 77).

3.2. Araştırma Ortamı

Bu çalışma, genel olarak Gaziantep Üniversitesi bünyesinde bulunan Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezinde yürütülmüştür. Bu dil öğretim merkezinde farklı ülkelerden Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek ve Türkiye’de üniversite okumak gibi çeşitli amaçlarla gelen yaklaşık 350 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin yaklaşık %50’sini Suriyeli öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrenci mevcudunun ortalama 18 olduğu sınıflarda dil eğitimi verilmektedir. Aynı anda farklı seviyelerde ve farklı şubelerde eğitim devam etmektedir. Araştırmanın yapıldığı sınıf, düzey olarak B2 seviyesindeki C şubesidir (11.05.2015 tarihi itibarıyla). Gözlemler adı geçen sınıfta yapılmıştır. Sınıfta öğrencilerin ikişerli oturduğu 7 tane masa, 18 döner koltuklu sandalye, beyaz yazı tahtası mevcuttur ve duvarlarda kelime öğretimine yönelik olarak çeşitli görseller asılıdır. Sınıfta ayrıca, içinde sözlüklerin olduğu bir kitaplık mevcuttur.

3.3. Çalışma Grubu

Araştırmada öğrenci ve öğretmenlerden oluşan çalışma grubu amaçlı örnekleme ile belirlenmiştir. Öğrenciler, Gaziantep Üniversitesi bünyesinde bulunan TÖMER dil öğretim merkezinde eğitim görmektedirler. Öğretmenler ise, Gaziantep Üniversitesi TÖMER’de görevli okutmanlardan, Gaziosmanpaşa Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi Öğretim elemanları arasından seçilmiştir. Amaçlı örnekleme, “pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olur” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 107). Bu çerçevede, Arap öğrencilerin yoğunlukta olduğu bir sınıf seçilmiş ve gözlemler sadece belirlenen sınıfta yapılmıştır. Nitel araştırmalarda örneklem grubu küçüktür. Bunun nedeni, derinlemesine araştırma yapabilmektir. Gözlem yapılan sınıfta yaşları 18-23 arasında değişen 14 Suriyeli, 1 Iraklı, 2 Türkmen, 1 Güney Koreli olmak üzere toplam 18 öğrenci mevcuttur. Görüşmede 1 Iraklı, 1 Mısırlı ve 12 Suriyeli toplam 14 öğrenciyle görüşülmüştür. Daha sonra ise, ana dili Türkçe olan ve yurt içinde veya yurt dışında Arap öğrencilere Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmiş/öğretmekte olan, 6 öğretmenle görüşülmüştür. Katılımcılara ilişkin bilgiler *Tablo-2, Tablo-3 ve Tablo-4*’te verilmiştir.

Tablo-2. Görüşme ve gözleme katılan öğrencilere ait bilgiler

Öğr.	Cinsiyet	Ülke	Kursa devam süresi	Seviye	Yab. dil durumu ve seviyesi
K1	<i>K</i>	Suriye	8 ay	B2	-
K2	<i>K</i>	Irak	8 ay	B2	-
K3	<i>K</i>	Suriye	8 ay	B2	-
K4	<i>E</i>	Suriye	8 ay	B2	Fra. (orta)
K5	<i>E</i>	Suriye	4 ay	B2	İng. (orta)
K6	<i>E</i>	Suriye	8 ay	B2	İng. (orta)
K7	<i>K</i>	Mısır	6 ay	B2	İng. (orta)
K8	<i>K</i>	Suriye	6 ay	B2	İng. (orta)
K9	<i>K</i>	Suriye	2 ay	B2	Fra., İng. (orta)
K10	<i>E</i>	Suriye	6 ay	B2	İng. (iyi)
K11	<i>E</i>	Suriye	8 ay	B2	İng. (iyi)
K12	<i>E</i>	Suriye	8 ay	B2	İng. (orta)
K13	<i>K</i>	Suriye	8 ay	B2	İng. (iyi), Fra. (orta)
K14	<i>E</i>	Suriye	6 ay	B2	İng. (orta)

Tablo-3. Görüşmeye katılan öğretmenlere ait bilgiler

Öğretmen	Cinsiyet	Çalıştığı Kurum	Çalışma süresi
Ö1	<i>E</i>	Gaziantep Üniversitesi	4 yıl
Ö2	<i>K</i>	Gaziantep Üniversitesi	4 yıl
Ö3	<i>K</i>	Gaziantep Üniversitesi	5 yıl
Ö4	<i>E</i>	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	5 yıl
Ö5	<i>E</i>	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	1 yıl
Ö6	<i>K</i>	Hacettepe Üniversitesi	1 yıl

Tablo-4. Yazılı dokümanı incelenen öğrencilere ait bilgiler

Öğr.	Cinsiyet	Ülke	Seviye	Öğr.	Cinsiyet	Ülke	Seviye
KD1	<i>K</i>	Suriye	B2	KD18	<i>E</i>	Suriye	B2
KD2	<i>E</i>	Suriye	B2	KD19	<i>E</i>	Suriye	C1
KD3	<i>E</i>	Fas	B2	KD20	<i>K</i>	Suriye	B2
KD4	<i>K</i>	Suriye	B2	KD21	<i>E</i>	Suriye	B2
KD5	<i>E</i>	Suriye	B2	KD22	<i>K</i>	Suriye	B2
KD6	<i>E</i>	Mısır	C1	KD23	<i>K</i>	Suriye	B2
KD7	<i>E</i>	Suriye	B2	KD24	<i>K</i>	Suriye	B2
KD8	<i>E</i>	Suudi A.	C1	KD25	<i>K</i>	Suriye	B2
KD9	<i>K</i>	Suriye	B2	KD26	<i>E</i>	Filistin	B2
KD10	<i>E</i>	Filistin	B2	KD27	<i>K</i>	Suriye	B2
KD11	<i>K</i>	Irak	B1	KD28	<i>K</i>	Suriye	B2
KD12	<i>E</i>	Suriye	B2	KD29	<i>E</i>	Suriye	B2
KD13	<i>E</i>	Suriye	B2	KD30	<i>E</i>	Suriye	B2
KD14	<i>E</i>	Mısır	B2	KD31	<i>K</i>	Suriye	B1
KD15	<i>E</i>	Mısır	B2	KD32	<i>K</i>	Suriye	B1
KD16	<i>E</i>	Suriye	B2	KD33	<i>K</i>	Suriye	B1
KD17	<i>K</i>	Mısır	B2	KD34	<i>E</i>	Suriye	B2

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada farklı yöntemlerle veri toplanmış ve birden çok veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu yöntemler; görüşme, gözlem ve doküman incelemesidir. Farklı veri toplama araçlarını kullanarak veri toplamadaki temel amaç, nitel yöntemlerle toplanan verilerin güvenilirliğini sağlamak ve bir veri toplama aracıyla ulaşılamayacak olan veriye diğerleri ile ulaşmaktır.

Araştırmadaki temel veri toplama yöntemi görüşmedir. Diğer veri toplama yöntemlerinin kullanılmasının nedeni, görüşme ile ulaşılabilecek verileri desteklemek aynı zamanda görüşme ile ulaşılamayacak verileri elde etmektir. Görüşmede yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, gözlemde ise;

1. fiziksel ortamı
2. ortamın sosyal boyutu
3. ortamda oluşan etkinlikler
4. ortamda oluşan dil

olmak üzere sınıfın 4 farklı boyutunu gözlemleyebilmek amacıyla yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Ayrıca, doküman incelemesi yapılmıştır. Bu kapsamda öğrencilere üç farklı konu (bkz. s. 28) verilerek (süre kısıtlaması olmadan) 200-300 kelimelik bir yazı yazmaları istenmiştir. Daha sonra öğrencilerden toplanan yazılı dokümanlar incelenmiştir. Üçlemeyi sağlayan veri toplama araçlarına ilişkin süreç ve içerik bilgisi aşağıda verilmiştir.

3.4.1. Görüşme

Araştırmada birinci ve asıl veri toplama yöntemi, nitel veri toplama sıkça kullanılan görüşmedir. Bir araştırma yöntemi olarak görüşme, Stewart ve Cash (1985) tarafından “önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci” (1985, s. 7) olarak tanımlanmaktadır. Anagün’e (2008, s. 90) göre, görüşme yöntemiyle “dıştan görülen davranışlara içsel bir bakış geliştirilebileceği gibi, aynı zamanda doğrudan gözlenemeyen bilgilere de ulaşılabilme olanağı elde edilmektedir”.

Eğitimbilim alanında yapılan çalışmalarda üç tür görüşme yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Bunlar: Yapılandırılmamış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmış görüşme (Patton, 1987, Robson, 1993, Wragg, 1994, Gall, Borg ve Gall, 1996, Holstein ve Gubrium, 1997; akt. Türnüklü, 2000, s. 546). Görüşme tekniğinin kullanıldığı çalışmalarda temel amaç çalışılan örneklemden elde edilen bilginin örneklemin temsil ettiği evrene genellemesi değil, tersine çalışılan kişilere benzer ya da aynı özellik gösteren kişilere genellemesidir (Schofield, 1990; akt. Türnüklü, 2000, s. 548).

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çepni (2014, s. 172-173) bu teknikte araştırmacının mülakat sorularını mülakata başlamadan önce hazırladığını fakat bireyler ve koşullara bakarak bazı esneklikler sağlayabildiğini, bu tekniğin, özel bir konuda derinlemesine soru sorma ve cevap eksik veya açık değilse tekrar soru sorarak durumu daha açıklayıcı hale getirip cevapları tamamlama fırsatı vermesi açısından avantajlı olduğunu ifade etmektedir.

Bu çalışmada kullanılan görüşme formunun hazırlanmasında, literatürden (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.138) yararlanılmış, daha sonra ise, alanda uzman iki kişinin görüşlerine

başvurularak forma son şekli verilmiştir. Görüşme formu EK-2’de yer almaktadır. Görüşmeler 11.05.2015-15.06.2015 tarihleri arasında, katılımcıların onayı alınarak tercüman kullanılmadan gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden sonra, kaydedilen veriler düzenli hâle getirilmiş, incelenerek kodlanmış, kategorize edilmiş ve tablolar hâlinde sunulmuştur.

3.4.2. Gözlem

Araştırmada kullanılan veri toplama yöntemlerinden ikincisi gözlemdir. Gözlem genel anlamda “belli bir kimse, yer, olay, nesne, durum ve şarta ait bilgi toplamak için belirli hedeflere yöneltilmiş bir bakış ve dinleyiş” (Özsoy, 1970 s. 36) olarak tanımlanmaktadır. Ekiz (2009, s. 56), “doğal ortamlarda yapılan, insan davranışlarının incelenmesini temel amaç edinen bir veri toplama aracı” olarak ifade eder. Yıldırım ve Şimşek (2011) ise gözlemi, “herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntem” (s. 169) olarak tanımlamaktadır. Eğer bir araştırmacı, herhangi bir ortamda oluşan bir davranışa ilişkin ayrıntılı, kapsamlı ve zamana yayılmış bir resim elde etmek istiyorsa, gözlem yöntemini kullanabilir (Bailey, 1982; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 169). Gözlem yöntemi, doğal ortamlarda olayların nasıl gerçekleştiğine açıklık getirir ve katılımlı ve katılımsız olmak üzere iki grupta toplanmaktadır (Çepni, 2014, s. 176). Karasar’a (2014, s. 157) göre bu yöntemin en önemli özelliği, gözlenenlerin kendi doğal ortamları içerisinde bulunmasıdır ve birçok davranış, ancak bu şekilde, objektif olarak belirlenebilir.

Araştırmada, Arap öğrencilerin Türkçe öğrendiği bir sınıfta sınıfın; fiziksel özellikleri ve sosyal boyutu, öğretmenin rolü, öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci etkileşimi ve öğrenci etkililiğine yönelik olarak ayrıntılı bilgi edinmek amacıyla gözlemler yapılmıştır.

Bu çerçevede araştırma sürecinde;

1. fiziksel ortamı
2. ortamın sosyal boyutu
3. ortamda oluşan etkinlikler
4. ortamda oluşan dil olmak üzere sınıfın farklı boyutları gözlenmiştir.

Araştırmada, sınıf içi etkinliklerde daha çok; öğrencilerin derse katılım süreci, öğretmenin etkinliklerdeki rolü, öğrencilerin, öğretmenin iletişim ve etkileşimi, derste materyal kullanımını gözlenmiş, bu gözlenenlere paralel olarak öğrencilerin Türkçeyi kullanabilme durumları ve öğrenme esnasında yaşadıkları sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmacının, gözlem esnasında dersin akışını etkileyecek bir müdahalesi olmamıştır. Gözlem takvimine ilişkin bilgiler *Tablo-5*'te verilmiştir.

Tablo -5. Araştırmacının gözlem takvimi

Tarih	Araştırma Yapılan Yer	Süre
11.05.2015	Gaziantep Üniversitesi TÖMER	180 dakika
12.05.2015	Gaziantep Üniversitesi TÖMER	180 dakika
13.05.2015	Gaziantep Üniversitesi TÖMER	90 dakika
14.05.2015	Gaziantep Üniversitesi TÖMER	90 dakika
15.05.2015	Gaziantep Üniversitesi TÖMER	90 dakika
		Toplam 630 dakika

3.4.3. Doküman İncelemesi

Çalışmada üçüncü veri toplama yöntemi doküman incelemesidir. Yıldırım ve Şimşek'e (2011, s. 187) göre bu yöntem, "araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar." Çepni (2014) ise doküman incelemesini, "yapılacak olan çalışma ile ilgili mevcut kayıt ve belgeleri toplayıp belirli norm veya sisteme göre kodlayıp inceleme işlemi" (s. 114) olarak tanımlamaktadır. Nitel araştırmalarda yazılı doküman ve belgelerin analizi, tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleriyle toplanan verileri destekleyici nitelikte de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 41)

Çalışmada doküman olarak Arap öğrencilerin yazma çalışmaları incelenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerden,

1. Türkiye'de en çok neyi-neleri seviyorsunuz? Neden?
2. Size göre elli veya yüz yıl sonra dünya nasıl olur, neler değişir, hangi gelişmeler

olur?

3. En çok hangi mevsimi veya mevsimleri seviyorsunuz? Neden?

Sorularından birini seçerek (süre kısıtlaması olmadan) 200-300 kelimelik bir yazı yazmaları istenmiştir. Toplanan dokümanlarda yanlış çözümlenmesi yapılmıştır.

Bölükbaş (2011) yanlış çözümlenmesini, “öğrencilerin yaptıkları yanlışların gözlenmesi ve belli bir sisteme göre sınıflandırılıp analiz edilmesi” (s. 1359) olarak ifade etmiştir.

Bu yaklaşım, öğrencilerin yapmış olduğu yanlışların kaynaklarını bulmak ve bu yanlışların önlenmesi konusunda önlemler almak için faydalı olmaktadır.

Öğrencilerin yazılı dokümanları incelenmeden önce daha önce yapılmış olan çalışmalar (Büyükkiz ve Hasırcı, 2013; Bölükbaş, 2011) incelenmiş ve kategorilerin oluşturulması aşamasında bu çalışmalardan yararlanılmıştır. Yazılı dokümanlarda tespit edilen hatalar; dil bilgisi yanlışları, sözdizimsel yanlışlar, sözcük seçiminden kaynaklanan yanlışlar ve yazım-imla yanlışları olmak üzere dört kategori altında incelenmiştir.

3.5. Verilerin Analiz Edilmesi

Çalışmada çeşitli veri toplama araçları ile elde edilen veriler, içerik analizi ile yorumlanmıştır. İçerik analizi, “belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik” (Büyüköztürk vd., 2013, s. 240) olarak tanımlanmaktadır. Yıldırım ve Şimşek (2011) içerik analizinde yapılan temel işlemi, “birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamak” (s. 227) olarak açıklamaktadır. Miles ve Huberman (1994), nitel verilerin doğası gereği toplanan verilerin hemen analiz edilmemesi gerektiğini ifade eder. Onlara göre nitel araştırma sonucu elde edilen ham veriler düzeltilmeli, düzenlenmeli ve kaydedilmelidir (akt. Akbaba Altun ve Ersoy, 2015, s. 9). Bu nedenle görüşmelerden ve gözlemlerden elde edilen veriler; önce düzenli hale getirilmiş, kodlanmış daha sonra da kategoriler oluşturulmuştur. Veriler bu kategoriler altında sınıflandırılarak okuyucu için anlamlı hale getirilmiştir. Doküman incelemesinden elde edilen verilere de benzer işlemler uygulanmıştır. Öncelikle, öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki yanlışlar tespit edilmiş, daha sonra benzer sebeplerden kaynaklanan hatalar; dil bilgisi yanlışları, sözdizimsel yanlışlar, sözcük

seçiminden kaynaklanan yanlışlar ve yazım-imla yanlışları olmak üzere dört kategoride toplanmış, sonra da her bir kategori ayrı ayrı analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre durum çalışmalarının yapı geçerliği, toplanan verilere ilişkin bir kanıt zincirinin kurulmasıyla sağlanır; iç geçerliği, sonuçların açık seçik ortaya konması, çıkarımlarla ilgili kanıtların diğer kişilerin ulaşacağı bir biçimde sunulmasıyla oluşur; dış geçerlik, elde edilen sonuçlara dayalı olarak bir kuram veya kavramsal model önerilmesiyle elde edilir; güvenirlilik ise araştırmada izlenen süreçlerin açık bir biçimde sunulmasıyla elde edilir (s. 288-289). Nitekim nitel veri; iyi yapılandırılmış, zengin tanımlamalara ve sürece ilişkin ayrıntılı açıklamalara dayanır (Miles ve Huberman,1994; akt. Akbaba Altun ve Ersoy, 2015, s. 9).

Araştırmada izlenen aşamaların ayrıntılı bir şekilde açıklanmasıyla araştırmanın güvenirliliği sağlanmıştır. Ayrıca geçerlik ve güvenirliliği artırmak için birbirini destekleyici nitelikte veri elde etmek amacıyla gözlem, görüşme ve doküman incelemesi olmak üzere birden fazla yöntemle veri toplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre, "farklı yöntemlerle (görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi) elde edilen verilerin birbirlerini teyit amacıyla kullanılması, ulaşılan sonuçların geçerliğini ve güvenirliliğini artırır" (s. 267).

4. BULGULAR

4.1. Görüşme Verilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, görüşme yöntemiyle elde edilen veriler önce incelenmiş daha sonra belirli kategoriler altında toplanarak tablolar halinde frekans ve yüzdeleri verilmiştir. Daha sonra tabloda gösterilen bulgular içerik analizi ile incelenerek yorumlanmıştır. Tabloda K: *Kursiyer (öğrenci)* ve Ö: *Öğretmen* olarak kodlanmıştır. Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplar ve bu cevapların içerik analizi şu şekildedir:

1. Katılımcıların “Arap öğrenciler, öğrenim zorluğu açısından Türkçeyi nasıl bir dil olarak görmektedirler?” Sorusuna verdikleri cevaplar

Tablo-6. Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre; Arap öğrencilerin Türkçe öğrenimine yönelik algıları

Türkçe öğreniminin zorluk durumu	Katılımcı kodu	<i>f</i>	(%)
Kolay öğrenilebilir	K ₃ , K ₆ , K ₇ , K ₈ , K ₁₄	5	25
Orta zorlukta	K ₁ , K ₂ , K ₅ , K ₉ , K ₁₁ , K ₁₂ , K ₁₃ , Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₆	11	55
Zor öğrenilir	K ₄ , K ₁₀ , Ö ₂ , Ö ₄	4	20
Toplam		20	100

Arap öğrencilerin Türkçeyi nasıl bir dil olarak algıladıklarına ilişkin olarak öğretmen ve öğrencilerin ifadelerinden elde edilen verilere göre; katılımcıların %25’i, Türkçenin öğrenilmesi kolay bir dil olarak görüldüğünü ve öğrenirken çok fazla zorluk yaşanmadığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların %55’i, Türkçenin öğrenciler tarafından orta derecede zor bir dil olarak görüldüğünü ifade etmiştir. Bu görüşe sahip katılımcılar,

öğrenirken bazı sıkıntılar yaşanmasına rağmen genel olarak Türkçenin öğrenilebilecek düzeyde bir dil olduğu algısına sahiptir. Geriye kalan %20'lik katılımcı grubu ise Türkçeyi; öğrenimi zor bir dil olarak görmekte, öğrenim sürecinde çeşitli nedenlerden dolayı sıkıntılar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Genel olarak bakıldığında, katılımcıların %80'inin Türkçenin öğrenilebilecek düzeyde bir dil olduğu algısına sahip olduğu görülmektedir. Oranın bu kadar yüksek olmasında; Arap ve Türk kültürünün birçok noktada benzerlikler göstermesi, dini inançların ortak olması, Arapça ve Türkçedeki birçok kelimenin ortak olması gibi sebepler dolayısıyla öğrencilerin Türkiye ve Türkçeye çok uzak olmamalarının etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin Türkçe öğrenmeyi genel olarak kolay veya orta düzeyde görmeleri, motivasyonlarının yüksek olduğunu ve başarabileceklerine olan inançlarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

2. Katılımcıların “Arap öğrenciler, Türkçe öğrenirken en çok hangi dil becerilerinde zorlanmaktadır? Bunun sebebi ne olabilir?” Sorularına verdikleri cevaplar

Tablo-7. Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre Arap öğrencilerin zorlandığı dil becerileri, öğrenme alanı ve sebepleri

Dil becerisi ve öğrenme alanı	Sebepleri	Katılımcı kodu	(%)
Dil bilgisi öğrenme alanı	Türkçe dil bilgisinin Arapçadan çok farklı olması. Eklerin fazlalığı (K ₁) Türkçede istisnaların çok fazla olması (K ₅), (Ö ₆)	K ₁ , K ₅ , Ö ₆	(%15)
Yazma becerisi alanı	Türkçede cümle diziminin Arapçadan farklı olması ve Arapçada olmayan bazı harflerin olması (ğ, j, ö, p...) (K ₂) İngilizce biliyor olmak (K ₃) Türk alfabesinde Arapçada olmayan bazı harflerin olması (ı, i, o, ö...) (Alfabe farklılığı) (K ₉), (Ö ₁) Türkçede kelimelerin çok uzun olması (K ₁₀) Türkçe ile Arapçanın gramer yapılarının farklı olması (Ö ₃) Yazma becerisinin diğer dil becerilerine göre daha zor ve en son kazanılan becerilerden biri olması (Ö ₄)	K ₂ , K ₃ , K ₉ , K ₁₀ , Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₄	(%35)

Konuşma becerisi alanı	Türkçedeki seslerin Arapçadakilerden farklı olması (K ₄), (Ö ₅), (K ₇), (Ö ₂) Konuşma derslerinin az olması. Okulda ve şehirde farklı ağız kullanılması (K ₆) Türkçede cümle diziminin Arapçadakinden farklı olması (K ₁₃)	K ₄ , K ₆ , K ₇ , K ₁₃ , Ö ₂ , Ö ₅	(%30)
Dinleme-anlama becerisi alanı	Türkçenin televizyonda, okulda ve şehirde farklı kullanımı (ağız farklılığı) (K ₁₁) Türkçede kelimelerin çok uzun olması (K ₁₄), (K ₁₂)	K ₁₁ , K ₁₂ , K ₁₄	(%15)
Okuma-anlama becerisi alanı	Cümlelerin ve okuma metinlerinin çok uzun olması	K ₈	(%5)

Elde edilen verilere bakıldığında, en çok zorlanılan dil becerisinin yazma becerisi olduğu görülmektedir. Katılımcıların %35'i yazmada zorluk yaşanmasını,

- Türkçede cümle diziminin Arapçadakinden farklı olması
- Türk alfabesinde Arapçada olmayan bazı harflerin olması
- Türkçede kelimelerin çok uzun olması
- Türkçe ile Arapçanın gramer yapılarının farklı olması
- yazma becerisinin diğer becerilere göre daha zor olması ve en son kazanılan becerilerden biri olması gibi sebeplerle açıklamaktadırlar.

Konuşma becerisinde zorlanıldığını ifade eden ve katılımcıların %30'unu oluşturan grup ise yazmada yaşanan zorlukların sebeplerine benzer olarak,

- alfabe farklılığı
- konuşma derslerinin az olması, öğrencilerin çoğunluğunun Arap kökenli olması dolayısıyla pratik yapma imkânlarının azlığı
- okulda ve şehirde farklı ağızların kullanılması
- Türkçede cümle diziminin Arapçadakinden farklı olması

gibi sebeplerin Türkçe öğrenmelerini zorlaştırdığını ve konuşma becerisinde çeşitli sorunlar yaşamalarına sebep olduğunu ifade etmektedir. En çok sorun yaşanan becerilerin yazma ve konuşma olmasının en önemli nedenlerinden biri, bu becerilerin

bireyin kendini ifade ettiği beceriler olması ve diğer becerilere göre daha aktif olmayı gerektirdiğinden okuma-anlama ve dinleme-anlamaya nispeten daha zor beceriler olmasından kaynaklanıyor olabilir. Dil bilgisinin öğrenilmesinde ve uygulanmasında zorluk yaşandığını ifade eden katılımcıların oranı %15, Dinleme-anlamada da yine aynı oranda, %15'tir. Türkçe dil bilgisinin zorluğundan bahseden katılımcılar, Türkçe ile Arapçanın farklı dil bilgisi yapılarına sahip olmasının ve Türkçede istisnaların fazla olmasının kendilerine zor geldiğini, bunun da öğrenmede güçlükler yaşamalarına sebep olduğunu ifade etmektedirler. Dinleme-anlama becerisinde güçlük yaşadığını ifade eden katılımcılar ise, Türkçenin televizyonda, okulda ve şehirde farklı ağızlarının kullanılmasından dolayı anlamakta sorun yaşadıklarını, Türkçede kelimelerin çok uzun olmasından dolayı da anlamamanın güçleştiğini belirtmektedir. Katılımcıların %5'i de; Okuma-anlamada güçlük yaşandığını belirtmekte, bunun nedeni olarak da cümlelerin ve okuma metinlerinin çok uzun olmasını göstermektedir.

Genel olarak bakıldığında dil becerilerinde yaşanan zorlukların ana sebeplerinin; öğrencilerin ana dilleri ile yabancı dil olarak öğrendikleri Türkçenin birçok açıdan farklılık göstermesi ve her iki dilde kullanılan alfabelerin farklılığından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca; öğrencilerin gerek okulda gerek okul dışında çeşitli nedenlerden dolayı pratik yapma imkânlarının çok az olması, Türkçe öğrenirken zorlanmanın bir diğer önemli sebebi olarak görülmektedir.

3. Öğrencilere sorulan “Ders etkinlikleriniz sırasında öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişimi/anlaşmayı sağlayacak yardımcı bir dilin kullanılma durumu nedir?” ve (öğretmenlere sorulan) “Ders etkinlikleriniz sırasında öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişimi/anlaşmayı sağlayacak yardımcı bir dilin kullanılma durumu nedir? Kullanılıyorsa olumlu-olumsuz etkisi var mıdır?” Sorularına verilen cevaplar

Tablo-8. Öğrenci görüşlerine göre derste yardımcı bir dilin kullanılma durumu

Kullanılan yardımcı dil	Katılımcı kodu
Arapça	K ₄ , K ₅ , K ₆ , K ₁₂
İngilizce	K ₁ , K ₂
İngilizce ve Arapça	K ₃ , K ₇ , K ₈ , K ₉ , K ₁₀ , K ₁₁ , K ₁₃ , K ₁₄

Tablo-9. Öğretmen görüşlerine göre derste yardımcı bir dilin kullanılma durumu ve kullanılan bu dilin öğrencilerin Türkçe öğrenmelerine etkisi

Kullanılan yardımcı dil	Katılımcı kodu	Türkçe öğrenmeye etkisi	
		Olumlu	Genellikle olumlu
İngilizce ve Arapça	Ö ₁	Ö ₁	Ö ₂
İngilizce ve Arapça	Ö ₂	Ö ₃	
İngilizce ve Arapça	Ö ₃	Ö ₄	
İngilizce	Ö ₄	Ö ₅	
İngilizce	Ö ₅	Ö ₆	
İngilizce	Ö ₆		

Elde edilen verilere bakıldığında, ders esnasında anlaşmayı sağlayabilmek amacıyla bazı durumlarda yardımcı dil olarak İngilizceden ve Arapçadan faydalandığı görülmektedir. Katılımcıların %20'si Arapçadan, %25'i İngilizceden, %55'i de ders esnasında her iki dilden de faydalandığını ifade etmektedir. Yardımcı dil olarak İngilizce ve Arapçanın öğretmenler tarafından kullanımının sadece zorda kalınan durumlarda ve anlamı ifade edilemeyen kelimelerin anlatımı düzeyinde olduğu belirtilmektedir. Öğrencilerin derste anlamadıkları yerlerde kendi aralarında ana dilleri ile konuştukları ve birbirlerinden yardım aldıkları ifade edilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %83,3'ü, gerek İngilizcenin gerekse Arapçanın yardımcı dil olarak kullanılmasının öğrenmeye olumlu katkılar sağladığını ve öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirtmekte, %16,7'si ise öğrenmeye çoğu zaman olumlu katkıların olmasının yanında bazı zararlarının da olduğunu ve öğrenmeyi olumsuz etkileyebildiğini ifade etmektedir. Bu zararlar daha çok, pratik yapmayı engelleyici olma şeklinde ortaya çıkmaktadır. Bir başka zararının ise öğrencinin telaffuzda ve yazmada Türkçeye göre değil de Arapça ve İngilizceye göre hareket etmesi, bu iki dilin kurallarına uygun olarak yazması ve konuşması şeklinde olduğu belirtilmektedir.

Yabancı bir dili o dili ana dili olarak konuşan bir öğreticiden öğrenmek çeşitli zorlukların ortaya çıkmasına sebep olabilir. Bunların başında, öğrencilerin öğretici ile iletişimlerini sağlayacak yardımcı bir dilin olmayışı gelmektedir. Elbette, iletişimi

sağlayacak bir aracı dilin kullanılması, bazı küçük sorunlara yol açsa da büyük oranda öğretimin daha verimli geçmesinde önemli olabilir.

4. Katılımcıların “Ana dilin (Arapça) ve bilinen yabancı dil(ler)in Arap öğrencilerin Türkçe öğrenmelerine etkisi ne yöndedir? Olumlu-olumsuz etkisine örnek verebilir misiniz?” Sorularına verdikleri cevaplar

Tablo-10. Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre öğrencilerin ana dilinin ve bildikleri yabancı dil(ler)in Türkçe öğrenmelerine etkisi

Etki Türü	Ana dilin etkisi	Yabancı dilin etkisi
Olumlu	Kelime öğrenimi (Türkçe ve Arapçada ortak kelimeler) (K ₃), (K ₅), (K ₆), (K ₈), (K ₉), (K ₁₂), (Ö ₁), (Ö ₂), (Ö ₅), (Ö ₆) çorba, ceviz, çay (K ₁₀) kalem, memnun (Ö ₄), Akran desteği (Ö ₃)	(K ₁), (K ₁₂), (Ö ₂), (Ö ₆) Akran desteği (Ö ₃)
Olumsuz	Türkçe ve Arapçada ortak kelimelerin telaffuzu (K ₁), (K ₄), (K ₈), masraf-masarif, tabak-dabak Türkçe ve Arapçada ortak kelimelerin yazımı ve telaffuzu, (K ₂), (K ₃), (K ₅), (K ₆), (K ₁₂), (Ö ₅) <i>Örn.: çorba-şorba, mesela-meselen, haber-habar</i> Cümle dizimi (K ₇), (K ₈), (K ₁₄) <i>Örn.: Ben okula geldim. /Ben geldim okula.</i> Türkçe ve Arapçada ortak olan bazı kelimelerin farklı anlamlarda olması (Ö ₂) Telaffuz ve yazmada aktarma a-e, e-i (Ö ₆)	İlk başlarda kelimelerin İngilizce telaffuz kurallarına göre sesletimi (K ₅), (K ₆), Türkçe kelimelerin İngilizce telaffuz kurallarına göre sesletimi, (c’yi s olarak) (K ₇), İlk başlarda yazmada ve sesletimde İngilizcenin kurallarına göre hareket etme (K ₁₁) Yazmada-cümle diziminde ve konuşmada zorlanma (K ₁₃) Cümle dizimi (K ₁₄) Yazım yanlışları (a-e, e-i, ı-i) (Ö ₅) Telaffuz ve yazmada aktarma a-e, e-i (Ö ₆)

Elde edilen verilere göre; ana dilin ve bilinen bir yabancı dilin öğrencilerin Türkçe öğrenmelerine hem olumlu hem de olumsuz etkilerinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcılar ana dillerinin Türkçe öğrenmelerine en büyük katkısının kelime

öğreniminde olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca ana dilin akran desteği anlamında olumlu etkisinin olduğu ifade edilmiştir. Türkçede ve Arapçada ortak olan kelimelerin sayısının fazla olmasının öğrencilerin kelime öğrenmelerini kolaylaştırdığı söylenebilir. Katılımcılar, her iki dilde ortak olan kelimelerin kelime öğreniminde kendilerine kolaylık sağlamanın yanında bazı olumsuz etkilerinin de olduğundan bahsetmişlerdir. Olumsuz etki olarak: “Türkçe ve Arapçada ortak kelimelerin yazımı ve telaffuzu, cümle dizimi, Türkçe ve Arapçada ortak olan bazı kelimelerin farklı anlamlarda olması, telaffuz ve yazmada olumsuz aktarma” gibi hususlar söylenmiştir. Bilinen bir yabancı dilin Türkçe öğrenmeye etkilerine olumlu yönde görüş beyan eden katılımcılar, bir yabancı dil bilen birinin ikincisini daha kolay öğrenebileceği düşüncesini taşımaktadır. Katılımcıların bazıları ise, yabancı dil bilmenin cümle diziminde ve konuşmada zorlanma, yazım yanlışları, telaffuz ve yazmada aktarma gibi durumlara neden olmasından dolayı olumsuz etkilerinin söz konusu olduğunu ifade etmiştir. Genel anlamda söylenebilecek şey ise; öğrencilerin yabancı dil bilmelerinden dolayı olumsuz aktarma yaparak yazmada, konuşmada ve cümle diziminde Türkçenin kurallarına uymanın yanında, bildikleri yabancı dilin kurallarına göre de hareket etmelerinden dolayı sorun yaşamalarıdır. Yabancı dil bilen öğrenciler, kendilerini yazılı veya sözlü olarak ifade edecekleri zaman hangi dilin kurallarına göre hareket edecekleri konuda kafa karışıklığı yaşayabilmektedirler. Bu durum çokdillilik kavramının faydalarının yanında olumsuz etkilerinin de olabileceğini göstermektedir. Ana dil ile hedef dilin aynı dil ailesine mensup olmaları, çeşitli yönlerden benzer özelliklerinin sayısının artmasına imkân tanıyabilir ve hedef dilin öğrenilmesinde kolaylık sağlayabilir.

5. Katılımcıların “Türkçe öğrenirken/öğretirken öğrenmede ve yanlış öğrenmeleri düzeltmede sizi en çok zorlayan konu nedir?” Sorusuna verdikleri cevaplar

Tablo-11. Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre; Türkçe öğrenirken öğrenmede ve yanlış öğrenmeleri düzeltmede öğrencileri/öğretmenleri en çok zorlayan konu

Konu	Katılımcı kodu	f	%
Ekler (yapım-çekim ekleri)	K ₁ , K ₂ , K ₃ , K ₁₃ , Ö ₁ , Ö ₃	6	30
“-ma, -me” eki, cümle dizimi	K ₄	1	5
Türkçeye yabancı dillerden geçen	K ₅		

sözcükleri yazma ve telaffuz etme		1	5
Fiilden önce gelen ekler (-den hoşlan-, -dan nefret et-) ve -ma, -me, -mak, -mek ekleri	K ₇ , Ö ₅	2	10
Etken-edilgen (fiilde çatı) konusu ve Türkçedeki sesli harflerin telaffuzu-yazılması	K ₉ , K ₁₀	2	10
Tamlama ekleri, uzun kelimelerin telaffuzu	K ₁₁ , K ₁₂	2	10
U-ü seslerini ayırt etme ve kalıplaşmış yanlış kelime kullanımı (örn. “çünkü” yerine “için” kullanma)	Ö ₂	1	5
Telaffuz hataları	Ö ₄ , K ₈ , K ₁₄ , K ₆	4	20
Yazım yanlışları	Ö ₆	1	5

Verilere bakıldığında öğrenmede ve yanlış öğrenmeleri düzeltmede öğrencileri en çok uğraştıran konunun “*ekler*” (yapım-çekim ekleri) olduğu görülmektedir. Katılımcıların %30’u kavrama ve uygun yerde kullanma hususunda eklerin genelinde zorlanıldığını ifade ederken, özellikle belli bir eki belirten %25’lik oran da eklendiğinde %55 gibi çok daha yüksek orana ulaştığı görülmektedir. Öğrencilerin düzeltmede zorlandığı bir diğer konu ise telaffuz hatalarıdır. Katılımcıların %20’si, telaffuz hatalarının düzeltilmesinde çok uğraştığını ve çok zaman harcadığını ifade etmektedir. Katılımcıların %10’u tamlama eklerinin ve uzun kelimelerin telaffuzunu öğrenmenin kendilerini çok uğraştırdığını ifade ederken yine aynı oranda katılımcı, fiilde çatı konusunu ve Türkçedeki sesli harflerin/seslerin yazımını ve telaffuzunu öğrenmede zorluk yaşadığını belirtmektedir. Bazı öğrencilerin Arap alfabesinde olmayan sesleri ayırt edemedikleri, Türkçede bazı kelimeleri yanlış anlamda kullandıkları, bazı öğrencilerin de Türkçeye yabancı dillerden geçmiş olan kelimeleri yazmada ve seslendirmede zorluk yaşadıkları ifade edilmektedir. Öğrencilerin en çok güçlük çektikleri konulardan birinin de; doğru yazım-imlayı öğrenmek ve bu konuda yapılan yanlışları düzeltmek olduğu belirtilmektedir.

Öğrencilerin Türkçedeki ekleri kavrama ve uygun yerde kullanma konusunda sorun yaşadıkları görülmüştür. Öğrencilerin %55’inin ekler konusunda sorun yaşamaları eklemeli diller grubunda yer alan Türkçenin karakteristik bir özelliği olan eklerin sayıca

fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Arapçanın da çekimli diller grubunda yer alması sebebiyle öğrenciler, alışık olmadıkları bir durumla karşı karşıya bulunmaktadırlar. Bu da öğrencilerin uyum sağlamalarını zorlaştırmaktadır.

Öğrencilerin öğrenirken sorun yaşadığı ve yanlışları düzeltmede çok uğraştığı bir diğer konunun telaffuz hataları olduğu görülmüştür. Bu durumun Türkçede ve Arapçada kullanılan alfabelerin farklı seslere sahip olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Çünkü öğrencilerin, kendi dillerinde bulunmayan ve alışık olmadıkları bir sesi telaffuz ederken zorlanmaları doğaldır. Öğrencilerin ayrıca Türkçedeki uzun kelimeleri telaffuz ederken de sorun yaşadıkları görülmektedir. Bu da, çekimli bir dil olmasından dolayı Arapçada kelimelerin genellikle kısa olmasından kaynaklanıyor olabileceği söylenebilir. Ayrıca, öğreticinin telaffuz öğretiminde kullandığı yöntem ve teknikler de bu sorunun yaşanmasında etkili olabilir.

Bazı öğrenciler, Türkçedeki kelimeleri yanlış anlamda kullandıklarını ve bunları düzeltmek için çok zaman harcadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun, her iki dilde de olup fakat farklı anlamlarda kullanılan kelimelerden kaynaklanıyor olabileceği düşünülmekte, bunun yanı sıra öğrencilerin kelimenin anlamını yanlış öğrendikten sonra bunun kalıplaşmasından dolayı düzeltmenin zorlaşmasından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin başka bir dilden Türkçeye geçen yabancı kökenli sözcüklerin yazım ve telaffuz yanlışlarını düzeltmek için çaba harcadıkları görülmüştür. Bu durumun yaşanmasında öğrencilerin gerek yazmada gerekse de telaffuzda hangi dildekini baz alacağı konusunda kafa karışıklığı yaşamalarının etkili olduğu düşünülmektedir.

4.2. Gözlem Verilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, gözlenen sınıfın fiziksel ve sosyal boyutu ile sınıf içi uygulamalara yönelik olarak elde edilen bulgular ve bu bulguların analizi yer almaktadır. Gözlenen sınıfın farklı boyutlarından hareketle öğrencilerin Türkçeyi öğrenme ve kullanabilme durumları ile öğrenim sürecinde karşılaştıkları sorunlara yönelik tespitler bulunmaktadır.

4.2.1. Sınıfın Fiziksel Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde, sınıfın fiziksel boyutuna ilişkin olarak 11.05.2015 ve 12.05.2015 tarihlerinde 08.30-10.00 saatleri arasında gerçekleştirilen gözlemlerde elde edilen bulgular ve bu bulguların analizi bulunmaktadır.

Tablo-12. Sınıfın fiziksel boyutuna ilişkin olarak 11.05.2015 ve 12.05.2015 tarihlerinde yapılan gözlemlerde elde edilen bulgular

Gaziantep Üniversitesi TÖMER, Gaziantep Şube: C Seviye: B2 Tarih: 11.05.2015-12.05.2015 Saat: 08.30-10.00	Kodlu Temalama	
	Kodlar	Tema
Sınıfın büyüklüğü ve akustiği iyi, aydınlatması normal. Dışarıdan gelen herhangi bir gürültü yok. Duvarların rengi iyi ve sınıfın sıcaklığı uygun. Gayet temiz ve ferah bir ortam. Genel görünüm güzel [1].	Motivasyon Sağlayan Unsurlar [1]	
Sınıfta; öğrencilerin ikişerli oturduğu 7 tane masa, 18 döner koltuklu sandalye, beyaz yazı tahtası ve kelime öğretimine yönelik olarak duvarlarda çeşitli görseller asılıdır. Ayrıca sınıf içinde sözlüklerin olduğu bir kitaplık mevcuttur [2].	Araç-Gereçler [2]	Ortam
Sınıfta; bir projeksiyon aleti, ses sistemi ve öğretmen masasında bir masaüstü bilgisayar bulunmaktadır. Bunların yanı sıra, öğrencilerin elektronik sözlüklerden faydalanabilecekleri cep telefonları mevcuttur [3].	Teknolojik Donanım [3]	
Öğrenciler U oturma düzeninde oturmaktadırlar. Böylece hem öğretmenle hem de diğer öğrencilerle rahatça iletişim kurabilmekte, öğretmeni ve yazı tahtasını daha rahat görebilmektedirler [4].	Oturma Düzeni[4]	
Sınıfta 1 öğretmen, 18 öğrenci ve 1 gözlemci olmak üzere toplam 20 kişi mevcuttur [5].	Katılımcılar [5]	

Yapılan gözlemlerde sınıfın fiziksel boyutuna ilişkin olarak (1) motivasyon sağlayan unsurlar, (2) araç-gereçler, (3) teknolojik donanım, (4) oturma düzeni, (5) katılımcılar kodlarına ulaşılmıştır ve bu kodlar ortam temasında toplanmıştır.

Sınıfın fiziksel özelliklerine ilişkin olarak 11.05.2015 ve 12.05.2015 tarihli gözlemler, 90'ar dakika olmak üzere toplam 180 dakika sürmüştür. Yapılan gözlemlerde elde edilen verilere göre; sınıf ortamında motivasyonu sağlayan unsurlardan sınıf büyüklüğünün ve akustiğin iyi olduğu, sınıfın genel görünümünün güzel, temizlik ve

havalandırmanın yeterli, duvar renginin iyi, sıcaklığın normal, aydınlatmanın yeterli seviyede olduğu ve dersin akışını sekteye uğratacak herhangi bir ses ve gürültünün olmadığı gözlenmiştir. Bu veriler, öğrencilerin dikkatini dağıtacak ve derse motive olmalarını engelleyecek bir durumun bulunmadığını göstermektedir. Sınıfta bulunan 7 tane masa, sıra olarak kullanılmaktadır. Sıra yerine masa kullanılması, öğrencilere daha fazla ders materyali koyabilecekleri geniş bir alan imkânı sunmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin oturdukları sandalyelerin döner koltuklu olması, öğrencilerin sağa-sola rahatça dönerek arkadaşlarıyla kolayca iletişim kurmalarına olanak sağlamaktadır. Gözlem boyunca sınıftaki teknolojik donanımdan bilgisayar ve ses sistemi bir kez kullanılmış, projeksiyon cihazı ise hiç kullanılmamıştır. Ders esnasında en çok kullanılan materyal yazı tahtası ve öğrencilerin elektronik sözlük içeren cep telefonlarıdır. Oturma düzeni olarak öğretimin verimli bir şekilde yapılmasına olanak sağlayan U oturma düzeni benimsenmiştir. Böylece öğrenciler birbirleri ile daha rahat yüz yüze etkileşim kurabilmişler, öğretmenle iletişime daha rahat geçebilmişlerdir. Sınıf içerisinde bulunan materyaller düzenli bir şekilde yerleştirilmiştir ve görüntüyü bozacak herhangi bir uyumsuzluk mevcut değildir. Öğrenciler ders öğretmenini ve tahtayı rahat görebilecek şekilde oturmaktadırlar. Dersin sabah 08.30 gibi erken başlaması nedeniyle ilk 10-15 dakika öğrenci sayısının az olduğu, ilerleyen dakikalarda öğrencilerin tamamının sınıfta olduğu gözlenmiştir. Gözlem yapılan sınıfta; 14 Suriyeli, 1 Iraklı, 2 Türkmen, 1 G. Koreli olmak üzere toplam 18 öğrenci mevcuttur. Öğrenci mevcudunun verimli bir dil öğretimi için uygun olduğu düşünülmektedir.

4.2.2. Sınıfın Sosyal Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde, sınıfın sosyal boyutuna ilişkin olarak 11.05.2015 ve 12.05.2015 tarihlerinde gerçekleştirilen gözlemlerde elde edilen bulgular ve bu bulguların analizi bulunmaktadır.

Tablo-13. Sınıfın sosyal boyutuna ilişkin olarak 11.05.2015 ve 12.05.2015 tarihlerinde yapılan gözlemlerde elde edilen bulgular

Gaziantep Üniversitesi TÖMER, Gaziantep Şube: C Seviye: B2 Tarih: 11.05.2015-12.05.2015 Saat: 10.30-12.00	Kodlu Temalama	
	Kodlar	Temalar
Öğretmen, sınıfa geç gelen öğrencilere gülyüzlü davranmakta ve derse başlamadan önce öğrencilerle biraz sohbet etmektedir [1].	Öğretmen Tutumu [1]	
Öğrenciler okuma metninde bilmedikleri kelimeleri öğretmene sormaktadırlar ve öğretmen de Türkçe ifadelerle kelimenin anlamını öğrencilere açıklamakta, yakında yapılacak olan seviye sınavını öğrencilere hatırlatmakta ve onları sınava motive etmektedir. Sınavda daha çok hangi konulara çalışılması gerektiği konusunda bilgi vermektedir [2].	Öğretmenin Rehberliği [2]	İletişim
Öğrenciler öğretmenle konuşurken çok rahat bir görüntü sergilemektedirler. Öğretmen tüm öğrencilere daima gülyüzlü davranmakta böylece öğrenciler akıllarına takılanları öğretmene rahatça sorabilmektedirler. Bazı öğrenciler ayağa kalkarak cep telefonlarıyla tahtadaki yazıların fotoğrafını çekmektedir [3].	Öğrenci Rahatlığı [3]	
Öğrenciler, öğretmenle iletişim kurarken konuşmak için söz istemekte, nezaket kurallarına uymaktadırlar [4].	Nezaket [4]	
Öğrenciler, kendi aralarında ve öğretmenle yoğun sözlü iletişim kurmaktadır. Öğrencilerin çoğunluğu Arap kökenli olduğundan kendi aralarında konuşurken ana dillerine sıkça başvururlar [5].	Dil [5]	
Öğretmen, dersin daha ilgi çekici ve eğlenceli devam etmesi adına çeşitli şeyler yapmakta, öğrenciler de buna aynı şekilde karşılık vermektedirler [6].	Eğlenceli Sınıf Ortamı [6]	Etkileşim
Öğretmen, U oturma düzeninde oturan öğrencilerin tümünün görebileceği bir noktada durarak ders kitabındaki bazı resimleri göstermektedir [7].	Etkileşim Ortamı [7]	
Öğretmen genç ve hareketli, enerjisi üst düzeydedir [8].	Öğretmenin Enerjisi [8]	
Öğretmen, dersi belirli öğrencilerle işlemek yerine tüm öğrencilere söz hakkı vermeye çalışmakta ve öğrencilerin tamamını derse dâhil etmek için çaba göstermektedir [9].	Demokratik Sınıf Ortamı [9]	

Yapılan gözlemlerde sınıfın sosyal boyutuna ilişkin olarak (1) öğretmen tutumu, (2) öğretmenin rehberliği, (3) öğrenci rahatlığı, (4) nezaket, (5) dil, (6) eğlenceli sınıf ortamı, (7) etkileşim ortamı, (8) öğretmenin enerjisi, (9) demokratik sınıf ortamı kodlarına ulaşılmıştır. Oluşturulan kodlar, daha çok iletişim ve etkileşimle alakalı olduğu için iletişim ve etkileşim temasında toplanmıştır.

Sınıfın sosyal boyutuna ilişkin olarak 11.05.2015 ve 12.05.2015 tarihlerinde 10.30-12.00 saatleri arasında yapılan gözlemler, ikişer ders saati boyunca devam etmiş toplamda 180 dakika sürmüştür. Bu süreçte öğretmenin öğrencilere karşı hep güleryüzlü davrandığı ve öğrencilerin de öğretmene karşı olumlu tepkiler içinde olduğu gözlenmiştir. Öğretmen, öğrencilerle olan iletişimini iyi seviyede tutmuştur. Dersin sıkıcılığundan kurtulmak, dersi eğlenceli hale getirebilmek adına çeşitli şeyler yapmış ve dersin içeriğine uygun olarak komik bir anısını anlatmıştır. Öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenle iletişimlerin çok iyi düzeyde olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin U düzeninde oturmaları, birbirleriyle daha rahat iletişim kurmalarına imkân vermekte böylece sınıfta etkileşim üst düzeye çıkmaktadır. Öğrencilerin derse katılırken çekingen davranmadıkları görülmüştür. Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenle olan iletişimlerine, öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarına bakıldığında samimi, eğlenceli bir ders ortamının olduğu göze çarpmaktadır. Hatta bazı öğrenciler ayağa kalkarak cep telefonlarıyla tahtadaki yazıların fotoğrafını çekmektedir. Bunlar, dersin öğretmenin öğrenciler tarafından sevildiğini, öğrencilerin derse, dolayısıyla öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirdiklerini göstermektedir. Sınıfın tamamına yakını Arap kökenli öğrencilerden oluştuğundan ders esnasında öğrencilerin kendi aralarında sık sık ana dilleri ile konuştukları görülmektedir. Bu durum; özellikle konuşma becerisinde pratik yapılmasını engellemekte, öğrencilerin Türkçe sesletim kurallarını kavramalarına ve konuşma becerilerinin gelişmesine engel teşkil etmektedir. Öğrencilerin öğretmenden söz hakkı alarak derse katılmaları sınıfta gürültü oluşmasını engellemiş, bu da öğretime uygun verimli bir ders ortamının oluşmasını sağlamıştır. Öğretmenin tüm öğrencileri derse dâhil etmeye çalışması ve herkese söz hakkı vermeye çalışması, öğrencilerin gelişmelerinin birbirine yakın seviyede olmasına imkân sağlamıştır.

4.2.3. Sınıfın Etkinlik Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde, sınıfın etkinlik boyutuna yönelik olarak 13.05.2015, 14.05.2015 ve 15.05.2015 tarihlerinde gerçekleştirilen gözlemlere ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo-14. Sınıfın etkinlik boyutuna ilişkin olarak 13.05.2015 tarihinde yapılan gözlemde elde edilen bulgular

Gaziantep Üniversitesi TÖMER, Gaziantep Şube: C Seviye: B2 Tarih: 13.05.2015 Saat: 10.30-12.00	Kodlu Temalama	
	Kodlar	Temalar
Öğretmen, derse başlamadan önce ses sistemini kullanarak öğrencilere Türkçe bir müzik dinletmektedir [1].	Materyal Kullanımı [1]	
Öğretmen, dinlenen müzik hakkında öğrencilerle sohbet etmektedir. Öğretmen; aktif durumda, sürecin yöneticisi pozisyonundadır ve öğrencilere çeşitli sorular sorarak onları derse dâhil etmeye çalışmaktadır [2].	Öğretmenin Rolü [2]	
Öğrenciler, öğretmeni dikkatlice dinlemekte ve sorduğu sorulara cevap verebilmek için cep telefonlarındaki elektronik sözlüklerden ve diğer sözlüklerden faydalanmaktadır [3,1].	Öğrencinin Rolü [3]	Sınıf İçi Etkinlikler
Öğrencilerin, öğretmenin sorduğu soruları anlamakta güçlük yaşamadıkları ve cevap vermekte zorlanmadıkları görülmektedir. Verilen cevaplar yeterli düzeydedir [4].	Yeterlilik [4]	
Öğrenciler tahtaya gönüllü olarak gelip iki cümleyi birleştirerek yeni bir cümle oluşturma (dolaylı anlatım) etkinliği yapmaktadırlar [5].	Öğrenci Etkinliği [5]	
Öğrencilerin çoğunluğu, tahtada yapılan yazma etkinliğine gönüllü olarak katılmaktadırlar [6].	Derse Katılım [6]	Uygula- malar
Derste diğer becerilere de yer verilse de daha çok konuşma ve yazma becerilerine ağırlık verilmektedir. Öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine yönelik olarak tahtada yapılan etkinlikte öğrencilerin yazdıkları cümlelerde sesli harflerden bazılarını yazmadıkları gözlenmektedir. Ayrıca eklerin kullanımında da sıkıntı yaşadıkları, eki bazen yazmadıkları bazen de yanlış yazdıkları, özellikle şahıs eklerinin doğru kullanımı ile ilgili sıkıntı yaşadıkları gözlenmektedir [7].	Dil Becerileri [7]	
Öğretmen, tahtaya yazılan cümlelerde öğrencilerin yanlışlarını görünce yanlışı anında düzeltmektedir [8].	Geribildirim [8]	

Yapılan gözlemlerde sınıfın etkinlik boyutuna ilişkin olarak (1) materyal kullanımı, (2) öğretmenin rolü, (3) öğrencinin rolü, (4) yeterlilik, (5) öğrenci etkinliği, (6) derse katılım, (7) dil becerileri, (8) geribildirim kodlarına ulaşılmıştır. Bu kodlar, sınıfın etkinlik boyutuyla ilgili olarak sınıf içi etkinlikler ve uygulamalar temalarında toplanmıştır.

13.05.2015 tarihinde 10.30-12.00 saatleri arasında yapılan gözlem, iki ders saati devam etmiş ve toplamda 90 dakika sürmüştür. Öğretmenin derse başlamadan önce öğrencilere Türkçe bir müzik dinletmesi ve dinlenen bu müzikle ilgili onlarla sohbet etmesi, öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişmesine yardımcı olmasının yanı sıra derse karşı ilgi ve motivasyonlarının artmasına da katkı sağlamıştır. Bu etkinlikle dersin sıkıcı başlaması önlenmiştir. Öğretmen, mümkün olduğu kadar farklı öğrencilere söz hakkı vermeye çalışmış ve tüm öğrencileri derse dâhil etmek için gayret sarf etmiştir. Bu, öğrencilerin dil becerilerinin birbirine yakın seviyede gitmesine yönelik olarak önemlidir.

Öğrenciler, dersin öğretmenin kullandığı cümlelerde ve Türkçe müzikte geçen bilmedikleri sözcükleri öğrenebilmek için cep telefonlarındaki elektronik sözlükleri ve diğer sözlükleri kullanmışlardır. Çeşitli sözlükler kullanıyor olmaları kelime öğrenmeye istekli olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin sorulan soruları anlama ve doğru yanıtlama düzeyleri iyi durumdadır. İki cümleyi birleştirerek yeniden yazma (dolaylı anlatım) etkinliğinde öğrencilerin tahtaya gönüllü olarak gelip etkinliğe katıldıkları görülmüştür. Bu da, derse karşı olumlu tutum geliştirdiklerini göstermektedir. Derste daha çok yazma ve konuşma becerilerinin gelişimine yönelik etkinlik yapılmıştır. Bu beceriler, öğrenciyi daha aktif kılan kendini ifade etme becerilerinden olduğundan diğerlerine göre daha zor kazanılmaktadır ve bu nedenle bu becerilere ağırlık verilmesi yerindedir. Öğrencilerin yazma etkinliğinde tahtaya yazdıkları cümlelerde bazı sesli harfleri yazmadıkları görülmüştür. Bu durumun, öğrencilerin ana dili Arapçada sesli harflerin yazılmıyor olmasından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin genel anlamda, eklerin uygun kullanımı ile ilgili de sorun yaşadıkları görülmüştür. Öğrenciler, özellikle de şahıs eklerinin uygun kullanımı konusunda sorun yaşamışlardır. Bunun, dolaylı anlatım konusunun yeterince anlaşılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrencilerin yaptıkları hataların dersin öğretmeni tarafından anında düzeltilmesi, bu yanlışların kalıplaşmasını önlemek adına önemlidir.

Tablo-15. Sınıfın etkinlik boyutuna ilişkin olarak 14.05.2015 tarihinde yapılan gözlemde elde edilen bulgular

Gaziantep Üniversitesi TÖMER, Gaziantep Şube: C Seviye: B2 Tarih:14.05.2015 Saat: 08.30-10.00	Kodlu Temalama	
	Kodlar	Temalar
Öğretmen, dersin merkezinde bulunmaktadır ve süreci yönetmektedir [1].	Öğretmen Merkezli [1]	
Öğretmen, sınıfta aktif öğretici pozisyonundadır ve öğrencileri derse katılmaya teşvik etmek için çeşitli şeyler yapmaktadır [2].	Öğretmenin Rolü [2]	
Derste okuma-anlama çalışması yapılmakta, ders kitabındaki metin öğrenciler tarafından sesli şekilde gönüllü olarak okunmaktadır. Metni okurken öğrencilerin bazı kelimelerin telaffuzunda zorlandıkları görülmektedir. Özellikle “o, ö, ü, ç, p, j, ğ” gibi seslerinin doğru seslendirilmesinde zorluk yaşanmaktadır. Bu zorluklar okurken olduğu gibi konuşmalarında da görülmektedir. Özellikle de uzun kelimeleri okurken öğrencilerin çoğunluğu sorun yaşamaktadır. Ayrıca, öğrencilerin birçoğu “a-e, e-i, o-u, ö-ü, j-c, p,b” seslerini birbirinden ayırt edememekte ve yanlış seslendirmektedir [3].	Dil Becerileri [3]	Sınıf İçi Etkinlikler
Öğretmen, öğrencilerin konuşmalarındaki ve metni okurken yaptıkları telaffuz yanlışlarını sürekli olarak anında düzeltmektedir [4].	Geribildirim [4]	
Öğretmen okuma metnini okuyan herkese teşekkür etmektedir [5].	Dönüt [5]	
Öğrenciler, okuma metnini okuyan arkadaşlarını sessizce dinlemekte, metin okunup bittikten sonra da anlamını bilmedikleri kelimeleri öğretmene sormaktadırlar [6].	Öğrenci Etkinliği [6]	
Öğretmen, öğrencilerin bilmedikleri kelimelerin anlamını Türkçe kelimelerle ifade etmektedir [7].	Öğretmen Etkinliği [7]	Uygula- malar
Öğrencilerin bazıları, derse sürekli katılırken bazıları da öğretmenin ısrarları ve teşviki ile derse katılmaktadır. Sınıfın çoğunluğunun derse katıldığı görülmektedir [8].	Derse Katılım [8]	
Öğretmen, daha çok sunuş yöntemini kullanmakta ve dersi soru cevap tekniği ile sürdürmektedir [9].	Yöntem- Teknik [9]	
Öğrencilerden bazıları, öğretmenin konuşmasında söylediği bazı kelimeleri anlamasalar da genel anlamda ne sorduğunu anlamaktadırlar. Sınıfın çoğunluğu öğretmenin ne sorduğunu anlayabilmekte ve doğru cevap verebilmektedir [10].	Yeterlilik [10]	

Yapılan gözlemlerde sınıfın etkinlik boyutuna ilişkin olarak 14.05.2015 tarihli gözlemlerde (1) öğretmen merkezli, (2) öğretmenin rolü, (3) dil becerileri, (4) geribildirim, (5) dönüt, (6) öğrenci etkinliği, (7) öğretmen etkinliği (8) derse katılım, (9) yöntem-teknik (10) yeterlilik kodlarına ulaşılmıştır. Bu kodlar, sınıfın etkinlik boyutuyla ilgili olduğu için sınıf içi etkinlikler ve uygulamalar temasında toplanmıştır.

14.05.2015 tarihinde 08.30-10.00 saatleri arasında yapılan gözlem, iki ders saati devam etmiş toplamda 90 dakika sürmüştür. Gözlemlerde elde edilen verilere göre; öğretmenin derste etkin durumda olduğu ve öğrencileri derse dâhil etmek için çaba harcamadığı görülmüştür. Öğretmenin derste öğrencileri daha aktif olmaları yönünde teşvik etmeye çabalaması, öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine yönelik olarak önemlidir. Metni okuma anlama çalışmasında öğrenciler, metni sesli bir şekilde okumuşlar diğerleri de dinlemişlerdir. Okuyan öğrencilerin “o, ö, ü, ç, p, j, ğ” gibi bazı sesleri seslendirmede zorlandıkları görülmüştür. Buna neden olarak, bu seslerin öğrencilerin ana dilinde bulunmaması gösterilebilir. Çünkü insanın önceden duymadığı veya alışık olmadığı bir sesi telaffuz etmede zorlanması doğaldır. Ayrıca, öğrencilerin uzun kelimelerin telaffuzunda da sorun yaşadıkları görülmüştür. Bunun nedeni de; öğrencilerin zaten yabancı oldukları bazı seslerin olmasının yanı sıra kelimelerin de uzun olmasıdır. Ana dilleri Arapçanın bükümlü (çekimli) bir dil olması nedeniyle genellikle kısa olan kelimelere alışık olan öğrenciler eklerle sürekli olarak uzayabilen kelimelerin telaffuzunda doğal olarak zorlanmaktadırlar. Bunun yanında “a-e, e-i, o-u, ö-ü, j-c, p-b” gibi bazı seslerin yanlışlıkla birbirinin yerine telaffuz edildiği görülmüştür. Bunun da, bu seslerin telaffuzlarının birbirine çok yakın olmasından dolayı öğrencilerin hangi harfi nasıl seslendirecekleri konusunda kafa karışıklığı yaşıyor olmalarından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir.

Öğrenciler anlamını bilmedikleri soruları öğretmene sormuşlar ve öğretmen de kelimelerin anlamını öğrencilere Türkçe ifadelerle ifade etmiştir. Bu, öğrencilerin Türkçe dil becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağlamıştır. Öğretmen, öğrencilerin yanlış telaffuzlarında anında düzeltme yapmıştır. Bu da, yapılan yanlışların kalıplaşmadan düzeltilmesi açısından önemlidir. Öğretmenin ders boyunca daha çok sunuş yöntemini ve soru cevap tekniğini kullandığı görülmüştür. Sunuş yönteminin sürekli kullanılması öğrencilerin derste daha aktif olmalarını engellemekte doğal olarak dil becerilerinin gelişimini olumsuz etkilemektedir. Soru cevap tekniğinin kullanılması

ise öğrencileri aktif kılmıştır. Bilindiği üzere dil öğretimi süresince öğrenci ne kadar aktif olursa dil becerileri de o oranda gelişebilmektedir. Ancak öğrencilerin bu şekilde aktif olması ve bol bol pratik yapması ile yabancı dil öğretiminden istenilen verim elde edilebilir.

Tablo-16. Sınıfın etkinlik boyutuna ilişkin olarak 15.05.2015 tarihinde yapılan gözlemde elde edilen bulgular

Gaziantep Üniversitesi TÖMER, Gaziantep			Kodlu Temalama	
Şube: C	Seviye: B2	Tarih: 15.05.2015	Kodlar	Temalar
Saat: 10.30-12.00				
Dersin öğretmeni, öğrencilerle biraz sohbet ettikten sonra bir yazma konusu vererek öğrencilerden konu hakkında defterlerine bir yazı yazmalarını istemektedir [1].			Öğrenci Etkinliği [1]	
Öğrencilerin birçoğunun derse ve yazma etkinliğine gönüllü katılımlarının olmadığı ve yazmak istemediklerini öğretmene söyledikleri gözlenmektedir [2].			Derse Katılım [2]	
Öğretmen, öğretim sürecini yönetmektedir ve derste mutlak hâkim durumdadır. Öğrencileri yazmaya teşvik etmek için onları motive edici çeşitli şeyler söylemektedir [3].			Öğretmenin Rolü [3]	Sınıf İçi Etkinlikler
Öğrenciler, yazma etkinliğine karşı direnmekte ve seviye sınavının yaklaşması sebebiyle öğretmenden sınavla ilgili bilgiler vermesini istemekte, eksikleri olduklarını düşündükleri konularla ilgili etkinlik yaptırmasını istemektedirler [4].			Öğrencinin Rolü [4]	
Gönülsüz de olsa yazmaya başlayan öğrenciler, yazarken materyal olarak telefonlarındaki elektronik sözlükleri ve cep sözlükleri kullanmaktadırlar [5].			Materyal Kullanımı [5]	Uygulamalar
Öğrenciler, sorun yaşadıkları yerlerde yakınlarındaki arkadaşlarından yardım almaktadırlar [6].			Akran Desteği [6]	
Öğretmen, yazma çalışmasını bitiren öğrencilerin yanlarına gelerek kontrol etmekte ve hata yaptıkları yerleri göstererek düzeltme vermektedir [7].			Geribildirim [7]	
Yazma çalışmasının kontrolü ve düzeltilmesi bittikten sonra öğretmen, sıkça yapılan hataları tahtada tüm öğrencilerin görebileceği şekilde örnekler vererek göstermektedir [8].			Öğretmen Etkinliği [8]	
Öğrencilerin en sık yaptığı hataların yazım-ımla ve ekler (yapım-çekim) konusunda olduğu görülmektedir [9].			Dil Becerileri [9]	

15.05.2015 tarihinde yapılan gözlemede (1) öğrenci etkinliği, (2) derse katılım, (3) öğretmenin rolü, (4) öğrencinin rolü, (5) materyal kullanımı, (6) akran desteği, (7) geribildirim, (8) öğretmen etkinliği, (9) dil becerileri kodlarına ulaşılmış ve bu kodlar sınıf içi etkinlikler ve uygulamalar temasında toplanmıştır.

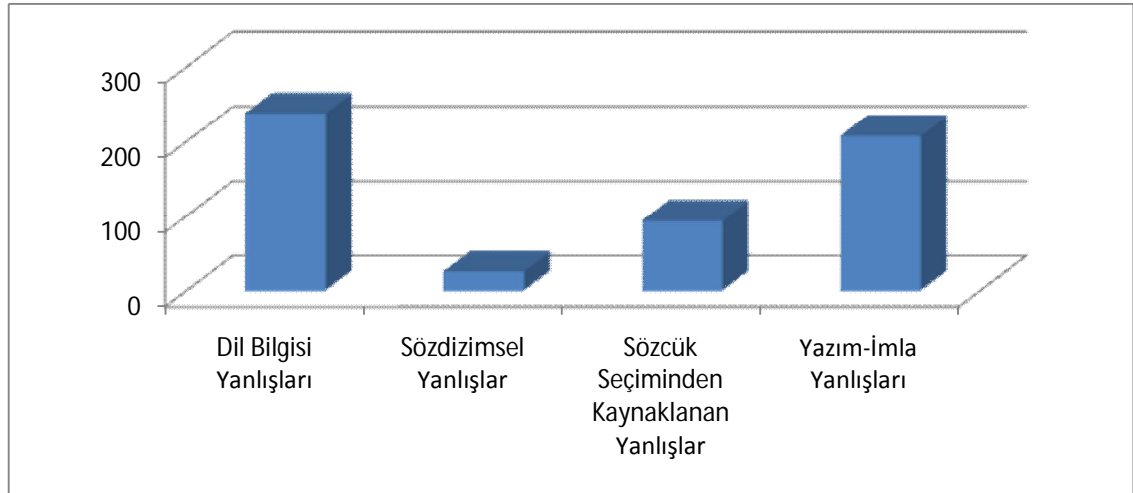
Öğrencilerin yazma etkinliğine katılımlarının gönülsüz olduğu görülmüştür. Bunun nedeni, yaklaşan seviye sınavı nedeniyle öğrencilerin sınavda çıkacak olan konularla ilgili bilgilendirilmek istemeleri ve kendilerini eksik gördükleri konularla ilgili tekrar ve etkinlik yaptırılmasını istemeleridir. Bu durum, öğrencilerin kendilerini yazma becerisinde yeterli gördüklerini göstermiş, sınav kaygısı yaşadıklarından eksik olduklarını düşündükleri konuları tekrar etme isteği duymalarına neden olmuştur. Oluşan sınav kaygısı, öğrencilerin bazı şeyleri önemsiz görmelerine sebebiyet vermiş ve derse ilgilerinin ve motivasyonlarının düşük olmasına neden olmuştur. Öğrenciler yazma etkinliği esnasında cep telefonlarındaki elektronik sözlüklerden sıkça faydalanmışlardır. Bu sözlükler pratik olduklarından öğrencilere zaman kazandırmaktadır. Öğrenciler, sorun yaşamaları durumunda akran desteği de almışlar ve bu durum işbirliği içerisinde öğrenme ile gerçekleştiğinden verimli bir öğrenmeye imkân sağlamıştır. Öğretmen, yazma çalışmasını bitiren öğrencilerin yanlarına gelerek yazılarını kontrol etmiş, yazma etkinliği bittikten sonra da en sık tekrarlanan hataları tahtada tüm öğrencilerin görebileceği şekilde göstermiştir. Bu, öğrencilerin yaptıkları hataların kalıplaşmadan önlenmesi adına önemlidir. Öğrencilerin en sık yaptığı hataların yazım-imla yanlışları ve eklerin uygun kullanımı konusunda olduğu görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin ekler konusunda sorun yaşadıklarını ve yazım-imla konusuna gerektiği kadar dikkat etmediklerini göstermektedir.

4.3. Doküman İncelemesine İlişkin Bulgular

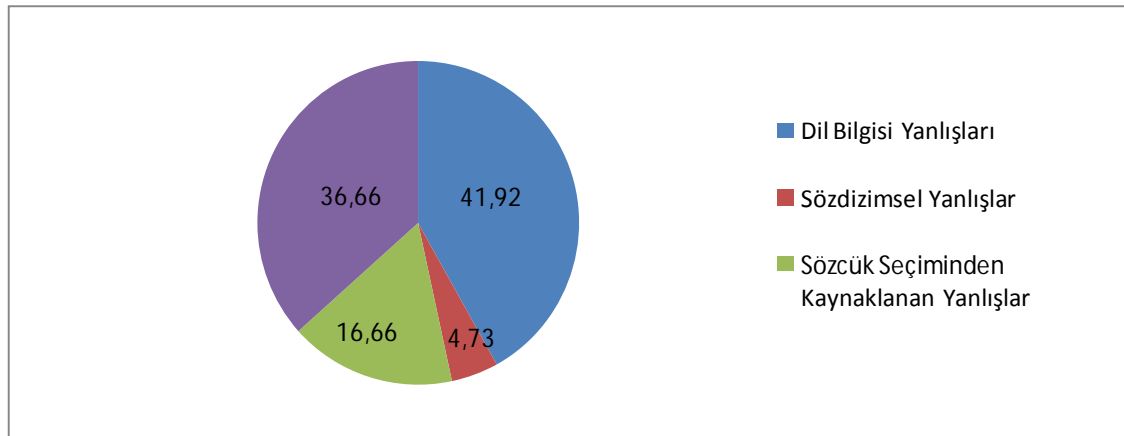
Yazma becerisi, konuşma becerisi ile beraber anlatma becerileri içerisinde yer almaktadır ve kişinin kendini ifade edebilme yollarından biridir. Akyol (2000) yazmayı, düşünceleri ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri kurallara uygun kullanma ve düşünce üretebilme şeklinde ifade etmektedir. Sözlü anlatımdan farklı olarak yazılı anlatım; düşünceyi sistematize etmeyi, yazıyı planlamayı, dil bilgisi kurallarına uymayı, sentez yapmayı vb. gerektirir (Sever, 2000, s. 22-23). Birçok becerinin aynı anda

kullanılması, ana dili eğitiminde olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de yazma becerisinin en çok zorlanılan alanlardan biri olmasına sebep olmaktadır. Bu zorlanma, yabancı dil öğrenenlerin yazma çalışmalarında çeşitli hatalara sebebiyet vermektedir. Yapılan bu hataların çeşitli sebepleri olabilir ve bu hataları kaynağına göre farklı kategoriler altında sınıflandırmak mümkündür.

Türkçe öğrenen 34 Arap öğrencinin yazılı anlatımlarının incelendiği bu bölümde öğrencilerin yazılı dokümanlarında çeşitli nedenlerden kaynaklanan toplam 570 yanlış tespit edilmiştir. Yapılan bu yanlışların 239'unun (%41,92) dil bilgisi yanlışı, 209'unun (%36,66) yazım-ımla yanlışı, 95'inin (%16,66) sözcük seçiminden kaynaklı yanlışı ve 27'sinin (%4,73) ise sözdiziminden kaynaklanan yanlışlar olduğu tespit edilmiştir.



Grafik-1. Yazım yanlışlarının sınıflandırılması



Grafik-2. Yazım yanlışlarının dağılımı

4.3.1. Dil Bilgisi Yanlılarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, öğrencilerin yazılı dokümanları Türkçenin dil bilgisi kurallarına uygunluk açısından incelenmiştir. Dil bilgisini Göğüş (1978) “bir dilin sesleri, sözcük türleri, bunların yapıları, tümce olarak dizilmeleri ve tümce içindeki görevleri, çekimleriyle ilgili kuralları inceleyen bir bilim dalı” (s. 337) olarak tanımlamaktadır. Dil bilgisi kurallarını bilmek, hem ana dilin güzel ve etkili kullanılmasında hem de yabancı dil öğreniminde önemlidir. Bir yabancı dilin tam anlamıyla öğrenilmesi, ancak o dilin kurallarını öğrenmekle mümkün olabilir. Çünkü “bir dilin dil bilgisi, o dilin ideal konuşucusunun onu anlama ve konuşma yetisini ortaya koymaktadır” (Uzun, 2000, s. 4).

Çalışmada dil bilgisi yanlışları; ad durum ekleri, tamlama ekleri, tekillik-çoğulluk, fiilimsiler, bağlaçlar, edatlar, zamanların doğru kullanımı gibi konular göz önünde bulundurularak tespit edilmeye çalışılmıştır. İnceleme sonucunda dil bilgisinde en fazla yanlışın, ad durum ekleri ve tamlama eklerinde yapıldığı görülmüştür. Öğrencilerin incelenen dokümanlarında 109 ad durum eki yanlışı, 45 de tamlama eki yanlışı tespit edilmiştir. Tespit edilen diğer yanlışlar ise tekrar sıklığı sırasına göre; zamanların kullanımı ile ilgili 17 yanlış, fiilimsi 17, tekillik-çoğulluk 16, bağlaç 13, şahıs eki 7, fiilde çatı 5, edat 4, kaynaştırma 4, ek fiil 3, yeterlilik de 1 olmak üzere toplam 239 yanlıştır. Öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki dil bilgisi yanlışlarından bazı örnekler şu şekildedir:

En çok sevdiğim mevsimler kış ve yaz mevsimdir. (KD 7)

Bu mevsimde doğum günüm ailemle, arkadaşlarımla kutlarız. (KD 7)

Türkiye’ye gelmeden önce endişelendim çünkü buradaki kültür, yemek ve dil bilmiyordum. (KD 17)

Gaziantep’teki yemekleri bence dünyanın en güzel yemektir. (KD 17)

Türkiye’ye geledi çok şey öğrendim bazıları sevdim bazıları hiç beğenmedim. (KD 19)

Ben Türk devletini her şey için teşekkür ederim. (KD 22)

Savaş olduğu zaman ülkem ayrıldım. (KD 23)

Bence kirlikten çok hayvanlar öldüyecek. (KD 29)

Sonbaharda ağaçların yaprakları sararır ve döktür. (KD 31)

Bu mevsimde her gün iki saat yürürüm ve spor salona giderim. (KD 32)

Dil bilgisinde yapılan yanlışların büyük çoğunluğunun eklerle ilgili olduğu görülmektedir. Ekler konusunda da en fazla yanlış, ad durum eklerinin kullanımı ile ilgilidir. Daha sonra ise tamlama eklerinde çokça yanlış yapıldığı tespit edilmiştir. Bundan hareketle, öğrencilerin Türkçede çok sık kullanılan ve Türkçenin tipik bir özelliği olan eklerin öğrenciler tarafından yeterince kavranmadığı, öğrencilerin bu konuda ciddi anlamda zorlandıkları söylenebilir. Öğrencilerin bu konuda zorluk yaşamalarına birinci ve en önemli sebep olarak öğrencilerin ana dili Arapça ile hedef dil olan Türkçenin farklı özelliklere sahip olması gösterilebilir. Bilindiği üzere Türkçe, Ural-Altay dil ailesinin Altay grubuna dâhil olup, yapı bakımından dil grupları içerisinde de bağlantılı diller grubundandır. “Bağlantılı dillerde, aynı köke farklı görevleri olan ekler, ek yerleri belli olmayacak şekilde sıkıca bağlanır ki sondan eklemeli bir dil olan Türkçenin yapısındaki bu özellik, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de bazı sorunların yaşanmasına sebep olmaktadır” (Akdoğan, 1993, s. 5).

Öğrencilerin zaman uyumu konusunda da bazı yanlışlar yaptıkları görülmektedir. Bu yanlışlar daha çok zaman ifade eden sözcüklerle zaman seçiminin uyumsuzluğundan kaynaklanmaktadır. Ayrıca bazı cümlelerde kullandıkları iki zamanın da birbiriyle uyumsuz oldukları görülmüştür. Öğrencilerin yaptığı bir başka yanlış ise fiilimsi kullanımından kaynaklanmaktadır. Fiilimsi eklerinin birçok yerde hatalı olarak birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Öğrencilerin sıkça yaptığı bir yanlış da tekillik-çoğulluk ifadelerindedir. Örneğin: “iki mevsimler” gibi ifadeler. Bunun sebebi, İngilizce bilen öğrencilerin “one season, two seasons” gibi ifadelerden olumsuz aktarma yapmaları olabilir. Öğrencilerin şahıs eklerinde de bazı yanlışları tespit edilmiştir. Bunlar, özne ile yüklemdeki şahıs ekinin uyumsuzluğundan kaynaklanmaktadır. Bu yanlışların büyük ihtimalle dikkatsizlikten kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında görülen az sayıdaki diğer dil bilgisel yanlışların ciddi boyutta olmadığı söylenebilir.

4.3.2. Sözdizimsel Yanlışlara İlişkin Bulgular

Bu bölümde, öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki cümleler Türkçenin sözdizimsel özellikleri göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir.

Bu doğrultuda, öğrencilerin cümle yapılarında tespit edilen yanlışlardan bazıları şu şekildedir:

Çünkü bu mevsimde hepsi insanlar tatile giderler. (KD 7)

Türkiye’de yaşayan insanlar bana göre çok sıcak kanlılar, yardımcı her zaman olurlar.
(KD 11)

Türkiye’de en çok seviyorum Türk yemekleri, dansları, sıcakkanlı insanları. (KD 11)

Benim birinci sevdiğim şey Türkiye’de Türk dili dir. Türkiye’de ikinci sevdiğim şey Türklerin kültürü ve Türk cesur milleti dir. (KD 21)

Özgürlük ve güvenlik en çok şey sevdim. (KD 22)

Hepsi bitkileri yeniden yaşıyor. (KD 30)

Daha birşey dikkatimi çekti. Burada en çok şey sevdim bahçeler her sokakta bahçe var.
(KD 31)

Bence bu mevsim en sevdiğim. (KD 32)

Öğrencilerin incelenen dokümanlarında sözdizimi ile ilgili olarak toplam 27 yanlış tespit edilmiştir. Sözdizimi ile ilgili olarak çok fazla yanlış yapılmadığı görülmektedir. Bunun sebebi olarak daha çok orta seviye diyebileceğimiz B1 ve B2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı dokümanlarının incelenmiş olması gösterilebilir. Öğrencilerin yapmış olduğu yanlışlara bakıldığında, genellikle isim ile sıfatın yerinin değiştirildiği veya zarfın yanlış yerde kullanıldığı görülmektedir. Bunun nedeni, Arapça ile Türkçenin sözdiziminde farklılık göstermesi olabilir. Öğrenciler, ana dillerinden Türkçeye olumsuz aktarma yaparak sözdizimini Türkçeye göre değil de anadillerine göre yapıyor olabilirler. Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin, Türkçenin sözdizimsel yapısıyla ilgili kuralları genel anlamda öğrendikleri fakat az da olsa düzeltilmesi gereken yerlerin olduğu görülmektedir.

4.3.3. Sözcük Seçiminden Kaynaklanan Yanlışlara İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki sözcük seçiminden kaynaklı hatalar incelenmiştir. Bu yanlışlara ilişkin olarak dokümanlarda görülen bazı örnekler şu şekildedir:

Keşke yüz yıl sonra çok döner var çünkü çok lezzetli. (KD 1)

Nihayet Türkiye'ye geldikten sonra hiç pişman olmadım. Türkiye duymuşçasına buldum. (KD 2)

Türkiye'de yaşamaktayım, geleli beri dokuz ay oldu. (KD 12)

Bence yüz yıl sonra çeşit bir dünya olacaktır. (KD 13)

Türkçe öğrenirken hocalarımız bize farklı açılardan destekli oluyorlar. (KD 14)

Çünkü kendime çok rahatsızlık ve mutsuzluk veriyor. (KD 15)

Sonunda Türk yemekleri çok seviyorum. (KD 18)

Ülkemde herkes Türkiye çok güzel söylediler. (KD 22)

Ben Türkiye'ye iki yıldan beri geldim. (KD 23)

Elli yıl önceden insanlar çok icatları uluştular. (KD 29)

Yıllık dört mevsim var. (KD 30)

Tüm sokaklar temiz ve bütün aileler bir sisteme sahip. (KD 31)

Arapçadan Türkçeye geçmiş çok sayıda sözcüğün olması, Arap öğrencilerin Türkçe öğrenmelerini ciddi anlamda kolaylaştırmasına rağmen birçok Arapça kökenli sözcük, Arap öğrencilerin anlam bakımından çeşitli zorluklar yaşamalarına sebep olmaktadır. Ortak olan bazı sözcüklerin iki dilde farklı anlamlarda kullanılması, sözü edilen zorlukların yaşanmasına neden olmaktadır. Arapçada çok sık kullanılan, fakat Türkçede anlam kaymasına uğramış sözcükler ses bilgisi ve biçim bilgisi bakımından gösterdikleri benzerliklerinden dolayı, doğru genelleme yapmayı engellemekte böylece ana dilin etkisiyle anlam bakımından olumsuz aktarımlar yapılmaktadır (İşler, 1996). Ayrıca, Türkçede bir sözcüğün birden fazla anlamının olması da öğrencilerin zorlanmasının bir başka nedenidir. Öğrencilerin sözlük kullanırken Türkçe karşılığına baktıkları bir sözcüğün birden fazla anlamının olması, öğrencilerin hangi sözcüğü kullanacaklarına dair kafa karışıklığına sebep olabilmekte bu da hatalı sözcük kullanımına sebep olabilmektedir.

4.3.4. Yazım-İmla Yanlışlarına İlişkin Bulgular

Yazım-ımla kurallarına uygunluk, hiç şüphesiz bir yazılı anlatımda olmazsa olmaz hususlardandır. Gerek yazının mükemmelliği, gerekse anlatılanların doğru anlaşılması bu kurallara uyulması ile sağlanabilir. Bundan dolayı bu bölümde, öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki yazım ve imla yanlışları incelenmiştir. Öğrencilerin dokümanlarında yazım-ımla ile ilgili 209 yanlış tespit edilmiştir ve bu rakam, toplam yanlışların % 36,66'sını oluşturmaktadır. Elde edilen bulgulara göre en çok hatanın yanlış harf kullanımından kaynaklandığı görülmüştür. Bunların da büyük oranda; a-e, e-i, o-u, ö-ü, ı-i gibi harflerin birbirinin yerine yazılması şeklinde olduğu ve bu yönde 103 (%49,28) yanlış tespit edilmiştir. Fazla sayıda görülen diğer yazım yanlışları ve tekrar sıklığı ise şu şekildedir: Eksik veya fazla harf yazımı 58 (%27,75), birleşik kelimelerin yazımı 23 (%11), büyük-küçük harf yazımı 18' (%8,61) dir.

Yazım-ımla konusunda dokümanlarda görülen yanlışlara ilişkin bazı örnekler şu şekildedir:

Her gün insanlar nüfusü artıyorlar. (KD 1)

Bunun dışında Türkiye'nin yemeklerini de çok seviyorum. (KD 5)

Ben şimdi Gaziantep'te okuyorum ve benim düşüncem Gaziantep insanları anlayış gösteriyorlar ve insanlar yardım sever ve güler yüzlü. (KD 11)

Ayrıca bu şehirler bir birinden güzel. (KD 11)

Çünkü insanlarla muhabat ettiğim zaman herkesten her şey her tecrübeyi öğreniyorum. (KD 16)

Ben yaklaşık 8 ay önce Suriye'den Türkiye'ye geldim. (KD 18)

Bazen de tram ve otobüstayken türkler hep benimle konuşmak ister. (KD 18)

Bu güzel menzireleri seyrettiğim zaman kendimi çok mutlu ve hareketli hissediyorum. (KD 20)

Ama en elgenç ve eğlenci mevsim ilkbahardır. (KD 20)

Üçüncü olarak sevdiğim şey Türkiye'de Türk milletinin ahlakı, davranışları ve bu büyük milletin çalışkanlığı dir. (KD 21)

Çünkü ağaçlar ve çiçekler açıyorlar ve güneş ılık ve hava çok güzel olur. (KD 24)

Sununda kiyamet olacak ve her şeyi kaybetti. (KD 25)

Her yer yemyeşil ve tertemiz oluyor, çimenler ve ağaçlar çok de güzel oluyor. Çimenlerde ve bahçelerde çok çeşitli çiçekler rengareng çiçekler açıyor. (KD 27)

En sık yapılan hatanın harf yanlışları olduğu görülmektedir. Öğrencilerin özellikle sesli harflerin yazımında çok yanlış yaptıkları tespit edilmiştir. Buna neden olarak, Arapçadaki sesli harflerin üç sembol ile (elif, vav, ye) gösterilirken (Şengül, 2014, s. 336) Türkçede bu rakamın sekiz olması gösterilebilir. Öğrenciler ana dillerinde olmayan sesleri seslendirmede zorlandıkları gibi yazmada da sıkıntı yaşamaktadırlar. Dikkat çeken bir diğer husus da öğrencilerin eksik veya fazla harf yazmalarıdır. Bunun Arapçada sesli harflerin yazılmıyor olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrencilerin birçoğu Türkçede birleşik yazılması gereken “yardımsever, sıcakkanlı, güler yüzlü” gibi sözcükleri iki ayrı sözcük olarak düşünerek ayrı yazmaktadırlar. Bu durum, öğrencilerin birleşik kelimeler konusunu yeterince kavrayamadığını göstermektedir. Sıkça yapılan hatalardan biri de Türkçe yazımda büyük-küçük harf yazım kurallarına dikkat edilmemesidir. Buna neden olarak Arapça yazımda büyük-küçük harf olmaması gösterilebilir. Bazı öğrencilerin ek fiil ekini ayrı bir sözcük gibi görerek sözcükten ayrı yazdıkları görülmektedir. Örneğin: “*çalışkanlığıdır*”

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bir dilin yabancı dil olarak öğrenimi sürecinde çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de birçok sorun yaşanmaktadır. Bunlar: yabancılara Türkçe öğretiminin devlet politikası hâline getiril(e)memesi, program sorunu, uzman öğretim elemanı sorunu, kullanılacak kaynakların yetersizliği, öğrenme ortamlarında görülen eksiklikler, öğrencilerden kaynaklanan sorunlar, hedef dilden kaynaklanan sorunlar, ana dilden kaynaklanan sorunlar ve alfabeden kaynaklanan sorunlar şeklinde sıralanabilir (Açık, 2008; Alyılmaz, 2010; Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012; Candaş Karababa, 2009; Subaşı, 2010; Yıldız ve Tunçel, 2012; akt. Şengül, 2014, s. 326). Bu sorunlara ek olarak, yabancı dil öğrenenlerin yabancı dil(ler) bilmelerinin de Türkçe öğrenirken sorun oluşturabileceği söylenebilir. Çünkü öğrenmenin bir süreç olması ve öğrenilecek olan bilgilerin eskiden öğrenilenlerin üzerine inşa edilmesinden dolayı öğrencilerin Türkçe öğrenirken bildikleri yabancı dil(ler)den olumsuz aktarma (negatif transfer) yapmaları doğal ve olasıdır.

İlgili alanyazın incelendiğinde; Açık (2008), Candaş Karababa (2009), Kara (2010), Subaşı (2010), Bölükbaş (2011), Albiladi (2012), Er vd. (2012), Okatan (2012), Yağmur Şahin (2013), Şengül (2014), Büyükikiz ve Hasırcı (2013), Biçer vd. (2014), Polat (1998), Derman (2010) ve Erdem vd.'nin (2015) yaptığı çalışmalarda Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesi sürecinde yaşanan çeşitli sorunlara ve bunların nedenlerine değinilmiştir. Bu çalışmalardan bazıları Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen farklı ülkelerden öğrencilerle ilgiliyken, bazıları da yalnızca Arap kökenli olanlarla ilgili çalışmalardır.

Bu çalışmada görüşme yöntemiyle elde edilen bulgulara göre; Arap öğrencilerin %35'inin *yazma*, %30'unun *konuşma*, %15'inin *dil bilgisi*, %15'inin *dinleme-anlama* ve %5'inin de *okuma-anlama* becerilerinde sorun yaşadıkları ve çeşitli zorluklarla karşılaştıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumun büyük oranda,

- anlatma becerilerinden olan konuşma ve yazmanın diğer dil becerilerine göre daha üst düzey ve zor beceriler olması,
- ana dil ile hedef dilin birçok açıdan farklılık göstermesi
- ana dil ile hedef dilde farklı alfabelerin kullanılıyor olması

gibi sebeplerden kaynaklandığı görülmüştür (bkz. s. 32-33). Biçer vd.'nin (2014) "Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Karşılaştığı Sorunlar: Atatürk Üniversitesi Örneği" adlı çalışmalarında temel dil becerilerinde yaşanan sorunlar içerisinde en fazla *yazma* becerisinde sorun yaşandığı ifade edilmiştir. Açık'ın (2008) "Türkiye'de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri" adlı çalışmasında da, %40 ile en çok sorun yaşanan dil becerisinin *yazma* olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalarda ortaya çıkan bu veriler, yaşanan soruna ilişkin çalışmada ulaşılan bulguları desteklemektedir.

Çalışmada doküman incelemesiyle elde edilen bulgulara göre, Arap öğrencilerin en fazla sorun yaşadıkları dil becerisinin *yazma becerisi* olduğu, (bkz. s. 32), yazma çalışmalarındaki yanlışların, %41,92'sinin dil bilgisi, %36,66'sının yazım-imla, %16,66'sının sözcük seçiminden ve %4,73'ünün de sözdiziminden kaynaklandığı görülmüştür (bkz. *Grafik-1 ve Grafik-2 s. 50*). Öğrencilerin yazma çalışmalarındaki dil bilgisi ile ilgili yanlışların büyük oranda ad durum ekleri ve tamlama ekleri yanlışlarından oluştuğu, yazım-implada ise en fazla hatanın yanlış harf kullanımından kaynaklandığı görülmüştür. Bunların da büyük çoğunlukla; "a-e, e-i, ı-i o-u, ö-ü" gibi sesli/ünlü harflerin birbirinin yerine yazılması şeklinde olduğu ve yazım-imla ile ilgili yanlışların yarısının (%49,28) bu şekilde yapıldığı görülmüştür. Fazla sayıda tekrarlanan diğer bir yazım yanlışı ise %27,75'lik oranla eksik veya fazla harf yazımıdır. Öğrencilerin genellikle bazı sesli/ünlü harfleri yazmadıkları tespit edilmiştir (bkz. s. 55, *Tablo-14 s. 44*). Bu durumun ana dil ve hedef dilde farklı alfabelerin kullanılmasından ve Arapçada sesli harflerin yazılmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Şengül (2014) çalışmasında "â, ı, i, o, ö, u, ü" seslerinin Arap alfabesinde 3 harf ile (*elif, vav, ye*) ile gösterildiğini, bu seslerin Türk alfabesinde ise doğrudan sembol olarak gösterildiğini, bu nedenle de Arap ve Fars öğrencilerin duruma alışkın olmamaları sebebiyle bu sesleri seslendirmede ve yazmada sıkıntı yaşadıklarını ifade etmiştir. Çalışmada, Arap alfabesini kullanan öğrencilerin sesli harfleri bazen birbirinin yerine kullandıkları, bazen de hiç kullanmadıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Bölükbaş (2011) da çalışmasında, Arap öğrencilerin yazılı anlatımlarında en çok hatayı yazım konusunda yaptıkları bulgusuna ulaşmıştır. Tespit edilen yanlışların %54,58'i yazımla ilgili, %16,39'u dil bilgisi, %15,59'u sözcük seçimi, %13,17'sinin ise sözdizimi ile ilgili olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu yanlışları, ana dilin etkisinden kaynaklanan olumsuz aktarım yanlışları ve dil içi gelişimsel yanlışlar olarak iki ayrı kategoride incelemiştir. Büyükkiz ve Hasırcı'nın (2014) çalışmasında, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki en fazla yanlışın %44,4 ile yazım ve noktalama yanlışlarından oluştuğu, dil bilgisi yanlışlarının %31,2 ile ikinci sırada, sözcük seçiminden kaynaklanan yanlışların ise %14,4 ile üçüncü sırada olduğu tespit edilmiş, en az yanlışın ise %9,9'la sözdizimsel yanlışlardan oluştuğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Kara (2010) çalışmasında, “a-e, ı-i, o-u, ö-ü” seslerinin birbiriyle karıştırıldığını, bu hatanın daha çok Arap alfabesini kullanan ve Orta Doğu'dan gelen Türk soylu olan veya olmayan yabancı öğrencilerle Arap alfabesini kullanan Uygur Türkleri, Afganistan Özbekleri ve Türkmenleri tarafından yapıldığını ifade etmiştir. Orta Doğu'dan gelen Türk kökenliler ile Arap kökenli olanların okuma ve yazma probleminin diğer yabancı öğrencilere göre daha fazla olduğunu, buna neden olarak da alfabe değişikliği ve Arap alfabesinde yazıda ünlülerin yazılmamasını göstermiştir. Açık (2008) (a.g.ç.)'da, yazmada karşılaşılan sorunların öncelikli olarak alfabeden kaynaklandığını ifade etmektedir. Çalışmasında alfabeden kaynaklı yazma sorunu yaşayan öğrencilerin %46'sının ünlüleri, %21'inin de ünsüzleri yazmada zorlandığını tespit etmiş, Latin alfabesinde sekiz harfle gösterilen ünlülerin Arap alfabesinde üç harfle gösterilmesinin %56'lık grubun yazarken ünlü harfleri göstermemelerine ya da “a” yerine “e”, “ı” yerine “i” gibi yazmalarına neden olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Şengül (2014) çalışmasında, Arap kökenli öğrencilerin “â, ı, i, o, ö, u, ü, c, ğ, h, y” seslerini/harflerini seslendirmede ve yazmada zorlandıklarını ifade etmiştir. Ayrıca Türk alfabesindeki mevcut seslerle ilgili en fazla sıkıntıyı yaşayanların Kiril ve Arap ve alfabelerini kullanan öğrenciler olduğunu belirtmiştir. Çalışmada ayrıca, Türk alfabesine özgü “ö, ü, ş, ç, ı, ğ” seslerinin öğrencilerin anlayamadıkları ve kullanmakta zorluk çektikleri başlıca sesler olduğu belirtilmiştir.

Çalışmada görüşme yöntemiyle elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin en fazla sorun yaşadıkları ikinci dil becerisinin *konuşma becerisi* olduğu görülmektedir. Bunda,

- Türkçedeki bazı seslerin Arapçadakilerden farklı olması
- konuşma derslerinin yetersiz olması-pratik yapma imkânının az olması
- okulda ve şehirde farklı ağız kullanılması
- Türkçede cümle diziminin Arapçadakinden farklı olması

gibi sebeplerin etkili olduğu görülmüştür. Öğrencilerin özellikle “o, ö, ü, p, ç, ğ, j” seslerini telaffuz etmede sorun yaşadıkları ve “o-u, ö-ü, ç-ş, p-b, c-j” seslerini birçok zaman ayırt edemedikleri görülmüştür (*Tablo-7 s. 32, Tablo-15 s. 46*). Bu duruma birinci ve en önemli sebep olarak Türk ve Arap alfabesinde seslerle ilgili bazı farklılıkların olması gösterilebilir. Öğrencilerin ana dillerinde olmayan sesleri telaffuz etmede zorlanmaları doğaldır. Ayrıca, sesletim yönünden birbirine çok yakın olan sesler, öğrencilerin sorun yaşamalarına sebep olmaktadır. Bunun yanında, öğrencilerin gerek okul dışında gerekse okulda ve sınıfta Türkçe pratik yapma imkânı olmamasından dolayı telaffuz hatalarını düzeltme olanağı bulamamalarının etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Sınıfın tamamına yakınının ana dilinin Arapça olması ve şehirde de Arap kökenlilerin nüfusunun fazla olması, pratik yapmanın önündeki en büyük engeller olarak belirtilmiştir. Polat’ın (1998), “Arapların Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar” adlı çalışmasında Arap öğrencilerin kendi dillerinde olmayan sesleri kendi dillerindeki seslere benzeterek telaffuz etme eğiliminde oldukları, örneğin “p” sesini “b” şeklinde telaffuz ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca, Arapçada büyük ve küçük ünlü uyumlarının olmaması ve Türkçede kullanılan ve Arapçada bulunmayan bazı seslerin öğrencilerin ses bilgisi ve yazım yanlışları yapmalarına sebep olduğu tespit edilmiştir. Bölükbaş (2011) (a.g.ç)’da; “o-ö”, “u-ü”, “a-e” harflerinin telaffuzlarının öğrencilere birbirine çok yakın geldiği, bu yüzden de yazarken hangisini kullanacakları konusunda kararsız kaldıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Erdem vd. (2015) çalışmalarında, katılımcıların büyük bir kısmının “ö-ü” seslerini ayırt edemediklerini ve telaffuz ederken yanlış telaffuz ettiklerini, “o-ö-u-ü” seslerini birbirinin yerine kullandıklarını, “i” sesi ile de “ı” sesinin de birbirine karıştırıldığını tespit etmiştir. Ayrıca “b ve p” seslerinin karıştırılan ve birbirinin yerine telaffuz edilen seslerden olduğu, “j ve c” seslerinin de ayırım yapılmayan seslerden olduğu, “ç” sesini de “ş” olarak telaffuz edenlerin olduğu tespit edilmiştir. Er vd.’nin (2012) çalışmasında, Türkçedeki seslerin telaffuzundaki zorluğun hedef kitlenin diline göre değişmekle birlikte “ğ, ş, ç, ı, ü” gibi seslerin yabancıların seslendirmede zorlandığı seslerin başında geldiği, özellikle de Kiril

ve Arap alfabelerini kullananların Türkiye Türkçesini öğrenirken sorun yaşadıkları ifade edilmektedir.

Candaş Karababa (2009) çalışmasında, yabancıların Türkçe öğrenirken sözcüklerin telaffuzu ile ilgili yaşadıkları bazı sıkıntıların daha çok ana dillerinin ses ve abece'sinin farklılığından kaynaklandığını belirtmiştir. Bu farklılıklar sebebiyle yabancılar, Türkçe öğrenirken telaffuz ve sesleri algılama ile ilgili, yazmada çeşitli sorunlar yaşamaktadır. Örnek olarak, ana dili Arapça olan birinin “ö” sesini telaffuz etmesinin çok zor olduğu, bu durumun da belirtilen sesin öğrencinin ana dilinde olmayışından kaynaklandığı belirtilmiştir. Okatan'ın (2012), çalışmasında öğrencilerin %47,5'inin alfabe ve sesleri öğrenmekte zorluk yaşadıkları; Latin harflerini bilmeyenlerin ise hem alfabeyle öğrenirken zorlandıkları hem de Türkçeyi kullanırken çok yanlış yaptıkları tespit edilmiştir. Er vd.'nin (2012) (a.g.ç)'da, Türkçede kullanılan bazı seslerin Türkçeyi öğrenen yabancılarla bazı sorunlara yol açtığı tespit edilmiştir.

Görüşme ve doküman incelemesi yöntemleriyle elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin sorun yaşadıkları alanlardan birinin de *dil bilgisi* olduğu görülmektedir (*Grafik-1,2 s. 50, Tablo-14,16 s. 44, 48*). Bunda,

- Türkçe dil bilgisinin Arapçadan çok farklı olması
- Türkçede eklerin çok fazla olması
- Türkçede istisnaların fazla olması

gibi nedenlerin etkili olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmiştir (*bkz. Tablo-7 s. 32*). Çalışmada görüşme yöntemiyle elde edilen bulgulara bakıldığında, öğrenmede ve yanlış öğrenmeleri düzeltmede öğrencileri en çok uğraştıran konunun ekler (yapım-çekim ekleri) olduğu görülmüştür. Katılımcıların %30'u eklerin genelinde öğrenme zorluğu yaşadığını ifade ederken, özellikle belli bir eki belirten %25'lik oran da eklendiğinde %55 gibi çok daha yüksek bir orana ulaşmaktadır (*bkz. Tablo-11 s. 37-38*). Öğrencilerin daha çok ad durum ekleri ve tamlama eklerinin kullanımıyla ilgili sorunlar yaşadığı tespit edilmiştir. Cümle dizimi ile ilgili sıkıntıların da cümlenin öğelerinin yanlış diziminden değil, genellikle sözcüğün yanlış yerde kullanımından kaynaklandığı söylenebilir. Er vd.'nin (2012), (a.g.ç)'da Türkçedeki bazı ses olayları, ünlü ve ünsüz uyumları gibi konularda yabancıların zorluk yaşadığı tespit edilmiştir. Yağmur Şahin'in (2013) çalışmasında elde edilen sonuçlara göre, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ek kullanımı ile ilgili hatalarında eklerin tamamı göz

önünde bulundurulduğunda en çok çekim eklerinde yaptıkları; çekim eklerinde de en fazla kip ve şahıs eklerinde, daha sonra hâl ekleri, tamlama ekleri, çokluk ekinde yanlış yapıldığı tespit edilmiştir. Soru eki, ekleşmiş edat ve eşitlik ekinde ise diğerlerine nispeten daha az yanlış olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Albiladi (2012), “Arapça İle Türkçe Arasındaki Sözdizimsel Farklılıkların Araplara Türkçe Öğretiminde Etkisi” adlı çalışmasında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Arap kökenli öğrencilerin yaptığı hataların genel olarak dil bilgisinin farklı yönlerinden kaynaklandığını tespit etmiştir. Çalışmada, sözdizimsel hataların bu hatalarda payının büyük olduğu, öğrencilerin yazdıkları metinlerdeki sözdizimsel hataların çoğunlukla Türkçe ile Arapçanın cümle dizimindeki farklılıktan kaynaklandığı ifade edilmektedir.

Türkçe ile Arapçada ortak birçok sözcüğün olmasının, sözcük öğrenmede kolaylık sağlamanın yanında bu sözcüklerin telaffuzlarının farklı olmasının yazma ve konuşmada sorun yaşanmasına neden olduğu saptanmıştır (*Tablo-10 s. 36*). Öğrencilerin, sözcüğün yazımını ve telaffuzunu bazen kendi dillerindeki şekliyle yaptıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Biçer vd.’nin (2014), (a.g.ç)’da öğrencilerin sözcüklerle ilgili bazı problemler yaşadıkları ve bunda ana dillerinden yaptıkları aktarmaların da etkisinin olduğu ifade edilmektedir. Bölükbaş’ın (2011) (a.g.ç)’da, öğrencilerin sözcük seçimi ile ilgili yanlışlarının %60,3’ünün ana dillerinden yaptıkları olumsuz aktarımlardan kaynaklandığı belirtilmiş, en fazla sorunun dilden kaynaklandığı, alfabe, telaffuz ve yazmada öğrencilerin çoğunun sorunlar yaşadığı tespit edilmiştir.

Görüşme yöntemiyle elde edilen bulgular, *dinleme-anlama* becerisinde öğrencilerin sorun yaşamalarında; yeterince pratik yapma imkânı bulamama, gerek okulda gerekse şehirde Türkçenin farklı ağızlarının kullanılması gibi nedenlerin etkili olduğunu göstermiştir. Okuma-anlama becerisinde sorun yaşadığını ifade eden katılımcılar ise cümlelerin ve metinlerin uzun olmasından dolayı anlamakta güçlük çektiklerini ifade etmiştir (*bkz. Tablo-7 s. 32*).

Çalışmada görüşme yöntemiyle elde edilen bulgulara göre, Türkçe ve Arapçada ortak olan bazı kelimelerin ve ifadelerin her iki dilde farklı anlamlarda kullanılmasının öğrencilerin sözcüğü yanlış anlamda kullanmasına neden olduğu saptanmıştır (*bkz. Tablo-10 s. 36, Tablo-11 s. 37-38*). Polat’ın (1998), (a.g.ç)’da birbirine benzer ancak farklılıkları daha fazla olan ifadelerin, yapıların ve kelimelerin hem ana dilde hem de

amaç dilde bulunmasının öğrencilerin olumsuz aktarma yapmalarına sebep olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Çalışmada görüşme yöntemiyle elde edilen bulgular sınıfta, dil kursunda ve yaşanan şehirde Arap kökenlilerin sayısının fazla olması, konuşma derslerinin az olması gibi sebeplerden dolayı öğrencilerin pratik yapma imkânlarının olmamasının konuşma becerilerinin gelişmesine engel olarak görüldüğünü göstermiştir. Derman'ın (2010), "Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar" adlı çalışmasında ise, öğrencilerin Türkiye Türkçesiyle konuşurken seslerin telaffuzu noktasında kendilerini yeterli görmedikleri, bu durumun sebebi olarak ise öğrencilerin sürekli olarak test tekniğine dayalı bir sınava (YÖS, TCS, TÖMER) hazırlanmalarından dolayı özellikle konuşma ve yazma becerilerinin ihmal edilmesinden kaynaklandığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Doküman incelemesinden elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin sözdizimi ile ilgili yanlışlarının çok fazla olmadığı, yapılan az sayıda yanlışın da büyük oranda sözcüğün yanlış yerde kullanılması (tamlayan ile tamlananın yerinin değiştirilmesi vb.) şeklinde yapıldığı görülmüştür (*bkz. s. 53*). Polat (1998), (a.g.ç)'da öğrencilerin sözdiziminden kaynaklanan yanlışların çoğunlukla ad tamlaması, sıfat tamlaması, özne-yüklem uyumsuzluğu ve yan cümlelerde görüldüğünü tespit etmiştir.

Yapılan bu çalışmada ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlardan hareketle geliştirilen öneriler aşağıdadır.

Yabancı bir dili konuşanlarla tam anlamıyla iletişim kurabilmek ve o dili konuşanlarla anlaşabilmek, ancak onların dilini anlayabilmek ve onların düşündüğü gibi düşünebilmekle mümkün olabilir. Bir yabancı dilin tam anlamıyla öğrenilmesi ise bir anda olup biten bir iş değil, uzunca zaman alan bir süreçtir. Her ne kadar belli bir plan-program olmadan, doğal ortamında yabancı dil öğrenmek mümkün görünse de o dile tam anlamıyla hâkim olabilmek, ancak öğretim faaliyetinin belli bir plan ve program dâhilinde sürdürülmesi ile gerçekleşebilir.

Öğretim programları ve eğitim faaliyetleri; öğretim ortamı, kullanılan yöntem-teknik ve materyaller daha önce yapılan eğitim-öğretim faaliyetlerinde karşılaşılan sorunlar göz önünde bulundurularak gözden geçirilmeli ve yeniden düzenlenmelidir. Ancak bunlar yapıldığı zaman sorunsuz ve verimli bir öğretimin gerçekleşeceği söylenebilir. Aynı durum yabancı dil öğretimi için de geçerlidir. Yabancı dil öğrencilerinin en çok nelerde,

hangi konularda sıkıntı yaşadıkları bilinirse ona göre önlem alınabilir ve yanlışlar ortaya çıkmadan önlenabilir. Böylece, hem zamandan tasarruf sağlanır hem de daha az çaba harcanarak eğitimde ekonomiklik ilkesi doğrultusunda hareket edilmiş olur.

Bu çalışmada elde edilen bulgular sonucunda, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlere tavsiyelerde bulunulmuştur. Diğer milletlerden öğrencilerin yaşadıkları gibi Arap kökenli öğrencilerin de Türkçeyi öğrenirken bazı sorunlarla karşılaştıkları görülmüştür. Çalışmada elde edilen bulgulara göre; Arap öğrencilerin Türkçeyi öğrenme durumları ve karşılaştıkları sorunlarla ilgili olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Arap öğrenciler, aynı dini inanca sahip olma, ortak bir geçmiş ve yakın komşuluk ilişkileri gibi sebeplerden ötürü Türk kültürüne çok yabancı olmadıklarından, Türk insanına ve Türk diline karşı olumlu düşüncelere sahiptirler. Bu olumlu düşünceleri, Türkçe öğrenme isteklerini ve motivasyonlarını pozitif yönde etkilemektedir. Bu durum, yabancı dil öğreneceklerin öğrenecekleri hedef dili konuşanlarla çeşitli yönlerden ortak noktalarının olmasının dil öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.
- Arapça ile Türkçede ortak birçok sözcüğün olmasının, öğrencilerin kelime öğrenmelerine olumlu katkı sağladığı ve işlerini kolaylaştırdığı söylenebilir.
- Ana dili Arapça olan öğrencilerin yoğunlukta olduğu sınıflarda öğrencilerin birbirleri ile ana dilleri üzerinden iletişim kurmalarının Türkçe konuşma ve yazma becerilerinin gelişimlerini olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Bunun yanında sınıfta aynı ana dili konuşan öğrencilerin bulunması, özellikle öğrencilerin anlamadıkları konularda akran desteği olarak yardımlaşmalarına imkân sağlamasından dolayı olumlu katkılarının da olduğu söylenebilir.
- Ders esnasında öğretmen ve öğrencilerin anlayabileceği yardımcı bir dilin kullanımının öğrenmeye olumlu katkılarının olduğu söylenebilir.
- Öğrencilerin anlatma becerilerinden olan yazma ve konuşma becerilerinde diğer becerilere nispeten daha çok zorlandıkları görülmüş, bu becerilerden sonra ise, Türkçe dil bilgisini öğrenmede ve kullanmada zorluk yaşadıkları görülmüştür. Öğrencilerin bu zorlukları yaşamalarında; ana dilleri Arapça ile hedef dil Türkçenin çeşitli yönlerden farklılık göstermesi, her iki dilde de farklı alfabelerin kullanılıyor olması, çeşitli nedenlerden dolayı (öğretimin yapıldığı sınıfta Arap kökenli öğrencilerin çoğunlukta olması ve yaşanan şehirde Arap

kökenlilerin yoğun olması vs.) öğrencilerin pratik yapma imkânlarının az olması gibi nedenlerin etkili olduğu tespit edilmiştir.

- Eklemeli dillerden olan Türkçenin karakteristik özelliklerinden biri olan eklerin fazla sayıda olmasından dolayı öğrencilerin, öğrenirken çok fazla zorlandıkları söylenebilir.
- Öğrencilerin yazmada, konuşmada (telaffuzda) ve dil bilgisinde ana dillerinden ve bildikleri yabancı dil(ler)den az ya da çok etkilendikleri görülmüştür. Bu etkilenme olumlu olabileceği gibi olumsuz da olabilir; fakat olumsuz etkisinin daha fazla olduğu söylenebilir. Yeni öğrenmelerin önceden öğrenilenler üzerine inşa ediliyor olması dolayısıyla öğrencilerin ana dillerinden ve bildikleri yabancı dillerden hiç etkilenmiyor olmaları düşünülemez. Öğrencilerin ana dillerinden kelime öğreniminde olumlu etkilendikleri, yazma, telaffuz ve sözdizimi noktasında ise olumsuz etkilendikleri söylenebilir.

Genel anlamda bakıldığında çalışmada elde edilen bulgular, öğrencilerin yaşadıkları sorunların büyük çoğunluğunun ana dil ile hedef dilin birçok açıdan farklılık göstermesi, ana dil ve hedef dilin yazıda farklı harflere, konuşmada ise farklı seslere sahip olması gibi sebeplerden kaynaklandığını göstermektedir. Öğrenciler doğal olarak, Türkçede öğrendiklerini kendi ana dillerine benzetme eğilimi göstermekte ve Türk alfabesindeki harf/sesleri de kendi dillerindeki seslere benzetmeye meyilli olmaktadır. Arapça ve Türkçenin gerek alfabe gerekse dil özellikleri bakımından çok farklı özelliklere sahip olması, dil öğrenim sürecinde öğrencilerin işinin zorlaşmasına sebep olmaktadır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Arap kökenli ve diğer milletlerden öğrencilerin sorunlarını en aza indirebilmek için şu önerilerde bulunulabilir:

1. Öğrencilerin alfabeden kaynaklı olarak konuşma ve yazma becerilerinde sıkıntı yaşamalarından dolayı Türk-Latin alfabesindeki sesler/harfler eğitimin başlangıcında iyi öğretilmelidir. Özellikle de Türk-Latin alfabesinde olup Arapçada olmayan sesler/harfler ile ilgili çeşitli yazma alıştırmaları ve sesletim çalışmaları yapılmalıdır. Sesletim ve yazma çalışmalarında, kolaydan zora ilkesinden hareketle öncelikli olarak tek heceli sözcüklerden başlanarak hece sayısının giderek arttığı sözcüklerle çalışmaların devam ettirildiği bir aşamanın izlenmesi verimli olacaktır.

2. Öğrencilerin en çok zorlandıkları konuşma ve yazma becerilerine daha çok zaman ayrılmalı, konuşma becerilerine olumlu katkılar sağlayacağı düşünülen dinleme etkinliklerine fazlaca yer verilmelidir. Ayrıca, öğrencilerin gerek sınıf içinde gerek sınıf dışında dil becerilerini pratik yaparak geliştirebilecekleri uygun ortamlar oluşturulmalıdır.
3. Öğrencilerin yaptıkları yanlışlar yerleşmeden anında düzeltilmelidir.
4. Öğrencilerin sınıf içerisinde ana dilleri ile konuşmaları mümkün olduğu kadar azaltılmalıdır.
5. Karşılaştırmalı dilbilimden faydalanılarak Türkçe ile Arapçanın benzer ve farklı yönleri tespit edilerek öğretmenlerin farkındalıklarının artırılmasıyla muhtemel yanlışların ortaya çıkmadan önlenmesi sağlanabilir.
6. Öğretmenlerin, öğrencilerin ana dilinden en azından sözcük düzeyinde de olsa bazı şeyleri bilmesi ve zorda kalınan durumlarda öğrencilerle anlaşmayı sağlayacak yabancı dil(ler)i biliyor olmaları dil öğretim sürecinde işlerini kolaylaştırabilir.
7. Dil bilgisi konularının direkt olarak verilmesi yerine, çeşitli okuma-anlama, konuşma ve dinleme etkinlikleri kullanılarak sezdirme yöntemiyle öğretim benimsenmelidir.
8. Derslerde verilen teorik bilgilerin yerine öncelikle Türkçeyi günlük hayatta kullanabilecek ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeyde iletişim sağlayacak beceriler kazandırılmalıdır. Bunu gerçekleştirebilmek için de öğrencilerin eğitim sürecinde aktif rol alabileceği etkinlikler ve uygulamalar yaptırılabilir, günlük hayattan senaryolar canlandırılabilir.
9. Bir dilin temel becerilerinin kazanılmasında ve işlevsel bir biçimde kullanılmasında dil bilgisi kurallarının öneminin büyük olduğu ifade edilmektedir (Göçer, 2008, s. 102). Dil bilgisinde yaşanan sıkıntılar giderilerek dört dil becerisinde yaşanan sorunlar ortadan kaldırılabilir. Bu bakımdan dil bilgisi işlevsel bir şekilde öğretilmelidir.
10. Öğrencilerin birden fazla duyu organına hitap edecek ders materyalleri ve teknolojik donanımlar kullanılmalıdır.

- 11.** Öğrencilerin sözcükleri yanlış yazmalarının önüne geçebilmek için sözcüğün yanlış yazılması durumunda uyarı veren Microsoft Word gibi programların kullanımı faydalı olacaktır.
- 12.** Aynı milletten öğrencilerin aynı sınıfta toplandığı durumlarda Türkçe pratik yapma imkânı azalacağından, farklı ülkelerden gelen öğrencilerden oluşan karma sınıfların oluşturulması Türkçe pratik yapılması olanağını artıracaktır.
- 13.** Derste öğrencilerin seviyelerine uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin seçilmesi kalıcı öğrenmelerin oluşmasını sağlayabilir.

6. KAYNAKÇA

- Acat, M. B. ve Demiral, S. (2002). Türkiye'de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (31), s. 312-329
- Açık, F. (2008). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri, Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Bildirisi, Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Kaynak: http://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/fatma_acik_yabancilara_turkce_ogretimi.pdf e.t. 07.07.2015)
- Adıgüzel, M. S. (2010). Kaşgarlı Mahmut’un Türkçe öğretim yöntemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR)*, (27), s. 27-35.
- Akdoğan, G. (1993). Yabancıların Türkçe öğreniminde ad durumu ve çekim açısından sık rastlanan yanlışlar ve nedenleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil*. (4. Baskı). Ankara: TDK Yayınları.
- Akyol, H. (2000). Yazı öğretimi, *Milli Eğitim*, 146, 37-48.
- Akyüz, Y. (2009). *Türk eğitim tarihi*. (15. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Albiladi, M. (2012). Arapça ile Türkçe arasındaki sözdizimsel farklılıkların Araplara Türkçe öğretiminde etkisi. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-749
- Anagün, Ş. S. (2008). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinde yapılandırmacı öğrenme yoluyla fen okuryazarlığının geliştirilmesi: Bir eylem araştırması. Yayımlanmış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Atalay, B. (1998). *Divânü Lûgati’t-Türk*, C. 1, Ankara: Türk Dil Kurumu.

- Aydın, Ö. (1996). *Yabancı dil olarak Türkçe dilbilgisi öğretimi: üretken dönüşümlü dilbilgisi kuramının kısa bir tanıtımı*. Ankara.
- Bakır, S. (2014). Türkiye'deki yabancılara Türkçe öğretim merkezleri ve Atatürk Üniversitesi Dil Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [Taed]* (51), s. 435-456
- Barın, E. (2003). Yabancılara Türkçenin öğretiminde temel söz varlığının önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi (TÜBAR)*. (Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı), (13) s. 311-317.
- Baskın, S. (2012a). Türklerin Araplarla ilk münasebetleri ve Osmanlı dönemine kadar Türkçenin Araplara öğretimi. *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 3(5) s. 45-53
- Baskın, S. (2012b). Eş-Şüzûrû'z-Zehebiyye ve'l-Kıtai'l-Ahmediyye fi'l-Lugati't-Türkiyye (Sözlükbilimsel Bir İnceleme). Yayımlanmış doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bayraktar, N. (2011). Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi. [Http://Turkoloji.Cu.Edu.Tr/Dilbilim/Bayraktar_01.Php](http://Turkoloji.Cu.Edu.Tr/Dilbilim/Bayraktar_01.Php) (17.06.2011).
- Bıçer, N. (2012). Hunlardan Günümüze Yabancılara Türkçe Öğretimi, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*. 1/4 s. 107-133.
- Bıçer, N., Çoban, İ., ve Bakır, S. (2014), Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: Atatürk Üniversitesi örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(29) s. 125-135
- Bozkaplan Ş. A. (2007). Divanu Lügati't-Türk'te +La-. *Turkish Studies / Türkoloji Araştırmaları*, 2/2 s. 109-120
- Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6/3 s. 1357-1367
- Büyükikiz K. K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümleme yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 51-62.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.

- Candaş Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Second Edition: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. Editörleri Bütün, M. ve Demir, S.B.) 3. Baskıdan çeviri, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. (Geliştirilmiş 7. Baskı), Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Demir, A. ve Açık F. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR)*, (30), s. 51-72
- Demir, N. ve Yılmaz, E. (2003). *Türk dili el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayıncılık.
- Demirci, J. (2003). Cumhuriyet'in 80. Yılında Türkiye'de Memlûk-Kıpçak Türkçesi Çalışmaları, Bu Yazı A.Ü. Dtf Türk Dili Ve Edebiyatı Bölümü Tarafından Düzenlenen Cumhuriyetin 80. Yılına Kutlama Etkinlikleri Çerçevesinde Türk Dili Ve Edebiyatı Sempozyumunda (Ankara, 18 Aralık 2003) Bildiri Olarak Sunulmuştur.
- Derman, S. (2010). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğreniminde karşılaştıkları sorunlar. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (29), s. 227-247
- Doğan, A. (1989). Yabancıların Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları güçlükler ve yaptıkları bazı hatalar. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi C. 6*, sayı 1-2
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılarla Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2), 51-69.

- Erdem, İ. (2009). Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça derlemesi. *Turkish Studies*, 4(3), 888-937.
- Erdem M.D, Şengül, M., Gün, M., Büyükaslan, A. (2015). Tekerleme alıştırmalarına dayalı etkinliklerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyeli Arapların konuşma becerilerine etkisi. *Route Educational and Social Science Journal*, Volume 2(2), April 2015
- Ergin, M. (2006). Türk Dil Bilgisi, Bayrak Basım Yayım Tanıtım, İstanbul.
- Gemalmaz, E. (2010). *Türkçenin derin yapısı*. (Yayıma Hazırlayanlar: Cengiz Alyılmaz ve Osman Mert), Ankara: Belen Yayıncılık.
- Gencan, T. N. (1972a). Divanü Lûgat-it-Türk'te dil kuralları. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, C: XXVII, S: 253, s. 27-52 (Divanü Lûgat-it-Türk Özel Sayısı)
- Gencan, T. N. (1972b). Divanü Lûgat-it-Türk. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*. C: XXVI, 250, s. 304-309
- Göçer, A. (2008). Türkçe dil bilgisi öğretiminde çözümleme yönteminin kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10) s. 101-119.
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies*, 6(3), 797-810.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaacılık.
- Güzel, A. (2003), Türkçenin eğitimi – öğretimi bölümlerinde kurulması gerekli görülen anabilim dalları hakkında yeni projelerimiz. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (Prof. Dr. A.B. Ercilasun Armağanı) Selçuk Üniversitesi. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Hengirmen, M. (1993). Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten kurumlar ve eğitim araçları, *Dil Dergisi*, (11), s. 5-8.
- Hengirmen, M. (2005). Yabancı dil öğretim yöntemleri ve tömer yöntemi. Ankara: Engin Yayınevi.
- İlaydın, H. (1972). Divan’la ilgili bazı gözlemler ve düşünceler. *Türk Dili Dergisi* (Divanü Lûgati’t-Türk Özel Sayısı), 27 (253), 96-104.

- İlhan, N., Şenel M. (2008). Dîvânu Lugat'it Türk'e göre av, avcılık ve hayvancılıkla ilgili kelimeler ve kavram alanları. *Turkish Studies*, 3/1 s. 259-277
- İşçan, A. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak önemi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 29-36.
- İşler, E. (1996). Arapça öğreniminde Türkçeden anlam bilgisi düzeyinde yapılan olumsuz aktarım. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 50.
- Kafesoğlu, İ. (1992). *Türk dünyası el kitabı*. I. Cilt, Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.
- Kara, M. (2010). Gazi Üniversitesi Tömer öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 661-696.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kitapçı, Z. (1995). *Orta Asya Türklüğünün büyük İslam kültür ve medeniyetindeki yeri*, Konya: Damla Ofset
- Köprülü, M. F. (1934). *Türk dili ve edebiyatı hakkında araştırmalar*, Ankara: Kanaat Kitabevi
- Kuşçu, A. D. (2010). Büyük Selçuklu Devletinin Suriye, Filistin ve Mısır politikasına dair bazı tespitler, *Selçuklu Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 27, s. 637-655
- Melanlıoğlu, D. (2008). Divanü Lügati't-Türk'ün ve Güncel Türkçe Sözlük'ün Türkçe eğitimi açısından önemi. Uluslararası Kâşgarlı Mahmud Sempozyumu Bildirileri. Rize: *Rize Üniversitesi Yayınları*, s. 470-477.
- Mete, F. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ortam farkının yeterliklere verilen önem derecesine etkisi, *Toplum Bilimleri Dergisi*, 7(13) s. 171-192
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education, Revised and Expanded from Case Study Research in Education*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers .
- Miles, B. M. Ve Huberman A. M., (1994). *Nitel veri analizi: genişletilmiş bir kaynak kitap*, (Çev. Editörleri Akbaba Altun, S. ve Ersoy A.) Ankara: Pegem Akademi

- Miroğlu, İ., Ayvalli, R., Yavuz, K., vd. (1989). *Türkiye Gazetesi İslam tarihi ansiklopedisi*. İstanbul: İhlâs Matbaacılık, Gazetecilik ve Sağlık Hizmetleri A.Ş.
- Okatan, H. İ. (2012). Polis Akademisi Güvenlik Bilimleri Fakültesi'nde okuyan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme sorunları. *Polis Bilimleri Dergisi*, 14(4) s. 79-112.
- Onan, B. (2003). Divanü Lûgat-İt-Türk'ün dil öğretim yöntemleri ve dünya filolojisine katkıları bakımından bir değerlendirmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR)*, (13), 425-445.
- Ozil, Ş. (1991). *Dil ve kültür, çağdaş kültürümüz, olgular-sorunlar*. İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları, s. 95-115.
- Özbay, M. (2013). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I* (6. Baskı), Ankara: Öncü Basımevi
- Özsoy, Y. (1970). *Eğitimde öğrencileri tanıma teknikleri*. Ankara: Ayrancı Yayınevi
- Özyetgin, A. M. (2003). 14. yüzyılda ünlü Arap filolog Ebū Hayyan'ın bilgisi dâhilindeki Türk dünyası. *Türkoloji Dergisi*, 16(2), s. 35-51.
- Polat, H. (1998). Arapların Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmış yüksek lisans tezi.
- Şahin, Y. (2009). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını olumsuz yönde etkileyen unsurlar, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(1), s. 149-158.
- Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3(1), s. 325-339.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (Geliştirilmiş Üçüncü Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sezer, A. (1991). *Türkçe sözdizimi, dilbilim ve Türkçe*. Ankara: Dil Derneği Yayınları
- Stewart, C. J, Cash, W.B (1985). *Interviewing: principles and practices* (4. Baskı). Dubuque, IO:Wm. C. Brown Pub.
- Subaşı, D. A. (2010). Tömer'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kompozisyonlarında hata analizi. *Dil Dergisi*, (148), s. 7-16.

- Tabak, G. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde benzetim (simülasyon) tekniğinin kullanımı. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmış yüksek lisans tezi.
- TDK. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tınmaz, C., Gülerer, G., Geniş, N., Usta, M. (Tarih yok). Eğitimin transferi (Transfer Of Training). Url: <Http://Www.Metinusta.Net/Events/Transfer%20of%20training.Pdf> e.t. 26.03.2015).
- Tosun, C. (2005). Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, Vol. 1, No. 1, April p. 22-28
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği. görüşme, *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (24), s. 543-559
- Uzun, N. E. (2000). *Ana Çizgileriyle Evrensel Dil Bilgisi ve Türkçe*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Vardar, B. (1998). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü* (2. Basım). İstanbul: ABC Kitabevi.
- Yağmur, K. (2013). Dil öğretiminde anadili, ikinci dil ve yabancı dil kavramları. A. Okur ve M. Durmuş (Editörler), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı*, s. 181-200, Ankara: Grafiker Yayınları.
- Yağmur Şahin, E. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ek yanlışları, *Tarih Okulu Dergisi*, 6(15), s. 433-449.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Tıpkı Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2008) *Case Study Research: Design and Methods*. (4th ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.
- (https://tr.wikipedia.org/wiki/Arap_alfabesi#Harfler)
- <http://www.memurlar.net/haber/273734/> e.t. 2.06.2015).
- [Www.Tuik.Gov.Tr/Prestatistiktablo.Do?İstab_İd=1545](http://www.Tuik.Gov.Tr/Prestatistiktablo.Do?İstab_İd=1545)(e.t. 26.03.2015)

(<http://ogrenimtransfer.blogspot.com.tr/> e.t. 25.11.2015)

(http://www.odtugvo.k12.tr/diger/webue/dersler/felsefe_grubu/psikoloji/psikoloji_ck/Ogrenmede_etkili_faktorler_11.pdf e.t. 25.11.2015).

TDK, Büyük Türkçe sözlük (e.t. 26.06.2015)

EKLER

EK-1: Veri Toplama İzin Belgesi



T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ
(TÖMER)



Sayı : 36409725/127
Konu : Akademik Çalışma İzni

14.04.2015

İLGİLİ MAKAMA

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında Yüksek Lisansını yapan Yunus AKTÜRK'ün "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Arap Öğrencilerinin Türkçeyi Öğrenme Durumları ve Karşılaştıkları Sorunlar" konu başlıklı yüksek lisans tez çalışması için 15.04.2015-30.05.2015 tarihleri arasında birimizde akademik çalışma yapması uygun görülmüştür.

Yrd. Doç. Dr. Kaan BÜYÜKİKİZ



EK-2: Görüşme Formu

GİRİŞ

Merhaba, benim adım Yunus AKTÜRK, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nde araştırma görevlisiyim. Yüksek lisans tezimi Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında yapıyorum. Sizinle Arap öğrencilerin Türkçeyi öğrenme durumları ve öğrenirken karşılaştıkları sorunlarla ilgili bir görüşme yapmak istiyorum. Amacım Arap öğrencilerin en çok karşılaştığı sorunları ortaya çıkarmak. Bu anlamda, sorunları yaşayan öğrencilerden ve öğretmenlerden bilgi almak istiyorum.

- Bana görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacıların haricinde herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca araştırma sonuçlarını raporlaştırma esnasında görüşülen kişilerin isimleri rapora yazılmayacaktır. Bu nedenle rahat olabilirsiniz.
- Başlamadan önce, belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz herhangi bir şey var mı?
- Bu görüşmenin yaklaşık yirmi dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzninizle başlıyorum.

GÖRÜŞME SORULARI

1. (Öğrenciler için) Hangi ülkeden geliyorsunuz ve ne zamandan beri Türkçe öğreniyorsunuz? (Öğretmenler için) Nerede görev yaptınız ve ne zamandan beri yabancılara Türkçe öğretiyorsunuz?
2. Arap öğrenciler, öğrenim zorluğu açısından Türkçeyi nasıl bir dil olarak görmektedirler?
3. Arap öğrenciler, Türkçe öğrenirken en çok hangi dil becerilerinde zorlanmaktadırlar? Bunun sebebi ne olabilir?
4. Ders esnasında öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişimi/anlaşmayı sağlayacak yardımcı bir dilin kullanılma durumu nedir? ve (öğretmenlere sorulan) kullanılıyorsa olumlu-olumsuz etkisi var mıdır?
5. Ana dilin (Arapça) ve bilinen yabancı dil(ler)in Arap öğrencilerin Türkçe öğrenmelerine etkisi ne yöndedir? Olumlu-olumsuz etkisine örnek verebilir misiniz?
6. Türkçe öğrenirken/öğretirken öğrenmede ve yanlış öğrenmeleri düzeltmede sizi en çok zorlayan konu nedir?

EK-3A: Sınıfın Fiziksel Boyutunu**Gözleme Formu****SINIF/DÜZEY:****TARİH:**

Amaç: Sınıf ortamında bulunan ders araç-gereçlerini, oturma düzenini, sınıf mevcudunu ve motivasyon sağlayan unsurları (renk, aydınlatma, sıcaklık, akustik, sakinlik) tespit etmek.

1. RENK**2. SICAKLIK****3. IŞIK (AYDINLATMA)****4. AKUSTİK (SES)****5. SAKİNLİK****6. ARAÇ-GEREÇ****7. YERLEŞİM DÜZENİ****8. ÖĞRENCİ SAYISI****9. MEKÂNIN YETERLİK DURUMU**

EK-3B: Sınıfın Sosyal Boyutunu Gözleme Formu**SINIF/DÜZEY:****TARİH:**

Amaç: Sınıfta oluşan iletişimi ve öğretmen-öğrenci, öğrenci etkileşimini ortaya çıkarmak, öğretmen ve öğrenci davranışlarını, ders ortamını ve ortamda oluşan dili gözlemlemek.

1. İLETİŞİM**2. ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARI****3. ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI****4. ÖĞRETMEN-ÖĞRENCİ ETKİLEŞİMİ****5. ÖĞRENCİ-ÖĞRENCİ ETKİLEŞİMİ****6. DERS ORTAMI****7. ORTAMIN DİLİ**

EK-3C: Sınıfın Etkinlik Boyutunu Gözleme Formu**SINIF/DÜZEY:****TARİH:**

Amaç: Derste öğretmen ve öğrenci etkinliği, öğretmen ve öğrencilerin rolü, öğrenci yeterliliği, materyal kullanımı, derse katılım, öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf içi etkinlikleri, dil becerilerini gözleyerek buradan hareketle öğrencilerin Türkçeyi öğrenme-kullanma durumlarını belirlemek ve öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunları tespit etmek.

1. ÖĞRETMENİN ROLÜ**2. ÖĞRENCİNİN ROLÜ****3. ÖĞRENCİ ETKİNLİĞİ****4. ÖĞRETMEN ETKİNLİĞİ****5. ÖĞRENCİ YETERLİLİĞİ****6. MATERYAL KULLANIMI****7. DERSE KATILIM****8. DİL BECERİLERİ****9. ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ****10. ETKİNLİKLER**

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Doğum Tarihi: 1.3.1988 Doğum Yeri : FEKE/ ADANA

Eğitim Bilgileri

İlköğretim : Remzi Oğuz Arık İlköğretim Okulu - Kozan/ADANA, 2003.

Lise : Yusuf Baysal Anadolu Lisesi - Kozan/ADANA, 2007.

Üniversite : Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü - Kilis, 2011.

İş Bilgileri

Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü Araştırma Görevlisi, 23.01.2014 (Devam) 0356 252 16 16/3570 e-mail: yunus.akturk@gop.edu.tr
TOKAT

Yayınlar

Makaleler

1. İşcan, A. ve Aktürk, Y. (2014). Televizyon Dizilerinin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanımı: Seksenler Dizisi Örneği (Using Television Series In Teaching Turkish As A Foreign Language (The Series Of Seksenler Sample) İJLA (International Journal of Language Academy) Sayı: 5, s. 234-246.
2. Göçer, A. ve Aktürk, Y. (2015). İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretmen Kılavuz Kitabına Yönelik Algıları: Metafor Analizi, Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi (UTEB) Sayı: 4, s. 186-199

Kitap Bölümü

1. Aktürk, Y. ve Öztop, N. (2015). Türkçe Dersinde Yapım Eklerinin Öğretimi, Öğretimin Planlanması-Unterrichtsplanung-Plannig of Instruction, s. 379-394, Berlin: Dağyeli Verlag. ISBN: 978-3-9355-9724-1 (Edt. Hasan COŞKUN- Fatih YILMAZ- Mehmet Emin AKSOY),

Bidiriler

1. Yılmaz, F., Tiryaki, Ş., Aktürk, Y. (2014). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilere Telaffuzun Ses Temelli Öğretimi, Kocaeli Üniversitesi 23. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Sözlü Bildiri 4-6 Eylül/ KOCAELİ
2. İşcan, A., Yılmaz, F., Aktürk, Y. (2015). Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarım Aracı Olarak Türk Filmlerinin Kullanımı: “Babam ve Oğlum Filmi Örneği”, Nevşehir Üniversitesi 1. Uluslararası Dil Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, Sözlü Bildiri 28-30 Mayıs/ NEVŞEHİR