



T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ

ANA BİLİM DALI

YÜKSEK
LİSANS
TEZİ

YABANCI FUTBOLCULARIN VE KULÜP
YÖNETİCİLERİNİN TÜRKÇE
ÖĞRENİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

ÖZHAN GÜVEN

TÜRKÇE EĞİTİMİ

BİLİM DALI

Antalya, 2019

T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**YABANCI FUTBOLCULARIN VE KULÜP YÖNETİCİLERİNİN
TÜRKÇE ÖĞRENİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özhan GÜVEN

Antalya, 2019

T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**YABANCI FUTBOLCULARIN VE KULÜP YÖNETİCİLERİNİN
TÜRKÇE ÖĞRENİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özhan GÜVEN

Danışman: Prof. Dr. Mehmet CANBULAT

Antalya, 2019

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dűşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitű tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.



... / ... / 2019

Özhan GÜVEN

T.C.


AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Özhan... GİVEN'in bu çalışması.....19.07.2019 tarihinde jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı ...Türkçe... Eğitimi...Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir

İMZA

Başkan : Doç. Dr. Kemalettin DENİZ
Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Türkçe ve sosyal Bilimler Eğitimi


Doç. Dr. Kemalettin DENİZ

Üye : Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ
Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

Üye (Danışman) : Prof. Dr. Mehmet CANBULAT
Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi



YÜKSEK LİSANSTEZİNİN ADI: Yabancı Futbolcuların ve Kulüp Yöneticilerinin Türkçe Öğrenimine İlişkin Görüşleri

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulununtarihli vesayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Ramazan KARATAŞ

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Varlığımın sebebi saydığım Türkçeye akademik olarak hizmette bulunma fırsatı sunan, bilgi birikimi ve hayat tecrübesi ile her daim bende farklı ufuklar açan, güvenini ve desteğini tüm samimiyeti ile hissettiğim tez danışmanım Prof. Dr. Mehmet CANBULAT'a en kalbi teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim sürecimde ve çalışmam boyunca yardımlarını esirgemeyen; Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ, Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN, Doç. Dr. Bayram BIÇAK, Doç. Dr. Ayşe Nur KUTLUCA CANBULAT ve Dr. Öğretim Üyesi Mevlüt GÜLMEZ hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Zamanın ve mekânın ötesinde, uzaktan değil yüreğinden yanıtında olan, bana Türkçenin büyüklüğünü aralayan sevgili hocam Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ'ye ve desteklerinden dolayı Dr. Abdullatif ALÇAY'a teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmamın önemine ve gerekliliğine başından beri inanan ve desteklerini esirgemeyen Antalya Gençlik ve Spor İl Müdürü Doç. Dr. Burhanettin HACICAFEROĞLUNA'na, Antalya Spor Genel Müdürü Adem KART'a, Aytemiz Alanyaspor genel müdürü Mehmet KARASOY'a, Arş. Gör. Betül Koparan'a, Mustafa Çağrı ÇAĞLAR ve Devrim DİVRİK'e teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmam boyunca her konuda destek olan, hoşgörüsünü ve desteğini hiçbir zaman eksik etmeyen sevgili eşime, en kıymetli yaşlarında beni büyük bir olgunlukla karşılayan çocuklarıma; her anne gibi bana kendinden çok inanan ve güvenen, ilk Türkçe öğretmenim sevgili anneme ve kahraman adam babama en özel teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

YABANCI FUTBOLCULARIN VE KULÜP YÖNETİCİLERİNİN TÜRKÇE ÖĞRENİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

GÜVEN, Özhan

Yüksek Lisans, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışanı: Prof. Dr. Mehmet CANBULAT

Temmuz 2019, 113 Sayfa

Çalışmanın amacı; Türk liglerinde profesyonel olarak futbol oynayan yabancı futbolcuların ve kulüp yöneticilerinin Türkçe öğrenimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaçla yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla araştırma yapılmıştır. Araştırma nitel araştırma modellerinden durum çalışması yaklaşımlarından bütüncül çoklu durum deseni ile gerçekleştirilmiştir.

Amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği kullanılarak Antalyaspor ve Aytemiz Alanyaspor'daki 17 yabancı futbolcu ve 6 kulüp yöneticisi, çalışma grubu olarak alınmıştır. Araştırma için yabancı futbolculara ve kulüp yöneticilerine yönelik iki görüşme formu hazırlanmış ve uzmanlar tarafından onaylanarak uygulanmıştır. Yabancı futbolcular için geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu; İngilizce ve Fransızca dillerine uzman tercümanlar yardımı ile çevrilmiş ayrıca kulüp tercümanları desteği ile uygulanmıştır. Yabancı futbolcuların Türkçe öz yeterlilik düzeylerini, daha önce futbol oynadıkları ülkelerin dillerini öğrenme durumlarını, Türkçe öğrenme istek ve ihtiyaçlarını, kulüp içi iletişim dillerini ve kulüp yöneticilerinin yabancı futbolcuların Türkçe öğrenmelerine ilişkin görüşlerini esas alan uygulamadan elde edilen veriler, MAXQDA 12 programı ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre yabancı futbolcuların büyük bir oranının uzun süre Türkiye'de bulunmasına rağmen Türkçeyi öğrenmediği, Türkçeyi bildiğini belirten futbolcuların ise çok az derecede Türkçe bildiği görülmüştür. Türkçeye ilişkin görüşlerde Türkçenin ana dillerine uzaklığı, telaffuz, anlam özelliği, cümle yapısı, konuşma hızı gibi

etmenlerin, öğrenmede güçlük oluşturduğu görüşleri görülmüştür. Yine yabancı futbolcuların, Türkiye dışında futbol oynadıkları ülkelerin dillerini büyük ölçüde öğrendikleri görülmüştür. Futbolcuların kulüp içinde çoğunlukla kendi dillerinde tercüman yardımı ile veya İngilizce iletişim kurdukları, Türkçeyi öğrenmeye ihtiyaç duyduklarını beyan etmelerine rağmen yeterli bir çaba içinde olmadıkları görülmüştür. Kulüplerin, Türkçe öğretimine ilişkin imkân sağlamadıkları, program geliştirmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yine kulüp yöneticilerinin ve yabancı futbolcuların Türkçeye ilişkin görüşlerinde özellikle saha içi mesleki Türkçenin öğrenilmesinin ihtiyaç olduğu görülmüştür.

Bulgulardan hareketle yabancı futbolcular örneğinde olduğu gibi Türkçenin yabancılara öğretimi boyutunda ülkemizde mesleki amaçla bulunan yabancılara yönelik ihtiyaca dayalı iş Türkçesi çalışmalarının yürütülmesinin, işverenlerin bu konuda programlar uygulamasının gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bunların aynı zamanda devletin bir dil politikası gereği olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi, Türkçenin Mesleki Dili, Futbol Dili, Türkçenin Dil Politikası*

ABSTRACT

THE VIEWS OF FOREIGN FOOTBALLERS AND CLUB MANAGERS ABOUT OF TURKISH LEARNING

GÜVEN, Özhan

Master of Arts, Department of Turkish Language and Social Science Education,

Supervisor: Prof. Dr. Mehmet CANBULAT

July 2019, 113 Pages

The aim of this study is to determine the views of Professional football players in Turkish leagues and managers regarding Turkish. For this reason, a study has been conducted with the help of a form of a semi-structured interview. The study has been made through a case study known as one of the qualitative research models. Foreign football players in Antalyaspor and Aytemiz Alanyaspor playing in the Turkish Super League have been chosen for the working group in the research

Seventeen foreign footballers playing in Antalyaspor and Aytemiz Alanyaspor and six club directors have been determined as a working group by making use of convenient sampling regarded as one of the methods of purposive sampling. Semi-structured interview forms for the research approved by the experts have been translated into Turkish, English and French by the interpreters and also carried out through the assistance of club interpreters. The data acquired through the implementations based on views that contain the levels of Turkish acquired by foreign footballers, the situations of learning the languages of the countries where they have played before, their wishes and desires to learn Turkish, intracub communicative language and the views of club managers about foreign players' wishes to learn Turkish have been analysed through a program called MAXQDA 12.

According to the results of the research, it has been understood that a great majority of foreign footballers in the Turkish Super Leagues have not learned Turkish despite their having been in Turkey for a long time and those who claim that they speak Turkish have little knowledge and capacity to speak Turkish. As to learning Turkish, it has been seen that some

factors such as Turkish being distant from their mother tongues, pronunciation, meaning, wording, speaking speed have led to difficulties in learning Turkish. It has also been understood that foreign players have learnt the languages of other countries apart from Turkish to a great extent. It has been seen that footballers have made contacts with the help of translators or by speaking English and have not made enough efforts to learn Turkish although they have stated they should learn English. It has been seen from the views of the clubs and footballers regarding Turkish that the clubs have not provided enough opportunities to teach Turkish and developed programs and it is necessary to learn Turkish, especially occupational language.

Our findings show that as in the sample of foreign footballers, the studies of occupational Turkish Language based on needs should be carried out to teach foreigners Turkish and employers should implement certain programs. At the same time, this can be expressed as a language policy implemented by the state.

Keywords :*Teaching Turkish as a foreign language, Occupational Language of Turkish, Football Language, Turkish Language Policy*

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
TABLolar LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Varsayımlar (Sayılıtlar)	3
1.5. Sınırlılıklar.....	4
1.6. Tanımlar	4

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Dil.....	5
2.2. Dil Öğretimi ve Dil Öğrenimi	8
2.2.1.Ana dili ve Öğretimi	10
2.2.2. Yabancı Dil Öğretimi	12
2.2.2.1. İkinci Dil/ Yabancı Dil	12

2.2.3. Yabancı Dil Öğretiminin Önemi	12
2.3. Yabancı Dil Öğretiminde Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi	15
2.4. Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi	22
2.4.1. Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretilmesi Boyutunda Dil Politikası.....	25
2.4.2. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Uygulama ve Araştırma Yapan Kurumlar.....	28
2.5. Yabancı Dil Öğretiminde Toplumdilbilim ve Dil Değişkeleri.....	31
2.5.1. Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Mesleki Dil	34
2.5.2. Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Futbol Alan Dili.....	42
2.6. İlgili Araştırmalar	47

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	50
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	51
3.3. Veri Toplama Araçları.....	53
3.3.1. Yabancı Futbolculara Yönelik Görüşme Formu.....	54
3.3.2. Kulüp Yöneticilerine Yönelik Görüşme Formu.....	55
3.4. Veri Toplama Süreci.....	56
3.5. Verilerin Analizi.....	56
3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği.....	57
3.7. Bulguların Yorumlanması	59

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Yabancı Futbolcuların Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	61
--	----

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	61
4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	66
4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	69
4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	73
4.2.Kulüp Yöneticilerinin Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	74
4.2.1. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	74

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1.Yabancı Futbolcuların Türkçe Öğrenimine İlişkin Futbolcu Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma	79
5.1.1. Yabancı Futbolcuların Türkçe Yeterlilik Düzeylerine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	79
5.1.2. Yabancı Futbolcuların Daha Önce Futbol Oynadıkları Ülkelerin Dillerini Öğrenme Durumlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma	80
5.1.3.Yabancı Futbolcuların İstek/İhtiyaçlarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	81
5.1.4. Yabancı Futbolcuların Kulüp İçi İletişim Dillerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	82
5.2.Yabancı Futbolcuların Türkçe Öğrenimine İlişkin Kulüp Yöneticilerinin Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	84
5.3. Öneriler	86
KAYNAKÇA.....	87
EKLER.....	98

ÖZ GEÇMİŞ	100
İNTİHAL RAPORU	102



TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. İletişimsel Yeterliliğe İlişkin Ortak Dil Düzeyleri	18
Tablo 2.2. Avrupa Dil Çerçevesine Göre Genel Dil Düzeyleri.....	19
Tablo 2.3. Akademik Dil İle Günlük Dil Arasındaki Farklılıklar.....	39
Tablo 2.4. Yıllara Göre Türkiye Futbol Süper Ligi'ndeki Yabancı Futbolcu Sayısı.....	43
Tablo 2.5. Oluşumlarına Göre Türkçe Futbol Alan Dili Örnekleri.....	44
Tablo 2.6. Günlük Konuşma Dilinden Futbol Alan Dilinde Anlam Kazanmış Kullanım Örnekleri.....	46
Tablo 3.1. Çalışma Grubundaki Yabancı Futbolcular.....	51
Tablo 3.2. Çalışma Grubundaki Yabancı Futbolcuların Demografik Özellikleri.....	52
Tablo 3.3. Çalışma Grubundaki Kulüp Yöneticilerin Demografik Özellikleri.....	53
Tablo 3.4. Araştırmada Kullanılan Kodlar.....	53
Tablo 4.1. Futbolcuların Türkçe Öz Yeterlilik Düzeyleri.....	61
Tablo 4.2 Futbolcuların Türkçe Öğrenme Biçimleri.....	63
Tablo 4.3. Futbolcuların Ana dillerinin Türkçe Öğrenmeye Etkisi.....	64
Tablo 4.4. Futbolcuların Türkçe Öğrenmeye İlişkin Görüşleri.....	65
Tablo 4.5. Futbolcuların Daha Önce Futbol Oynadıkları Ülkelerin Dillerini Öğrenme Düzeyleri.....	66
Tablo 4.6 Futbolcuların Daha Önce Oynadıkları Ülkelerin Dillerini Öğrenme Biçimleri.....	67
Tablo 4.7. Futbolcuların Türkçe Öğrenme İstek ve İhtiyaçları.....	69
Tablo 4.8. Futbolcuların Türkçeyi Öğrenme İstek ve İhtiyaç Gerekçeleri	70
Tablo 4.9. Futbolcuların Türkçeye İhtiyaç Duydukları Alanlar.....	71
Tablo 4.10. Futbolcuların Kulüp İçi İletişim Dili ve Kullanım Biçimleri.....	73
Tablo 4.11. Futbolcuların İletişim Dillerini Kullanım Alanları.....	74
Tablo 4.12. Futbolcuların Türkçe Öğrenmelerine İlişkin Yönetici Görüşleri.....	75

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

CERF: (Common European Framework of Reference for Languages) Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni

YETEM: Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Eğitim ve Öğretim Merkezi

TİKA: Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı

TÖMER: Türkçe Öğretim Merkezi



BÖLÜM 1

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde; problem durumu, araştırma problemi, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları açıklanmış ve araştırmada sıkça kullanılan kavramlar tanımlanmıştır.

1.1. Problem Durumu

İnsanoğlu, sosyal bir varlıktır ve sürekli iletişim kurma ihtiyacı duymaktadır. Bu ihtiyacını ise en etkili iletişim vasıtası olan dil ile gerçekleştirmektedir. Dil; kendine has kuralları barındıran, bulunduğu toplumun özelliklerine göre değişen ve gelişen, kültürel mirası kuşaklar arası aktarabilen, canlı, dinamik bir yapıdır.

Küreselleşen dünyada iletişimin boyutu; dilin de sınırlarını genişletmiş, dili kendi coğrafi sınırları dışına çıkarmıştır. Çokkültürlü küresel dünyada birden fazla dil bilme gereği de doğal olarak zorunluluk arz etmiştir. Gelişimlerini birçok yönden tamamlayan uluslar, dillerine de saygınlık kazandırmak amacıyla dil öğretim çabaları içine girmiştir. Bugün söz konusu bu uluslar, kendi dillerini yabancı uluslara öğretmek amacıyla pratik ve etkili öğretim yöntemleri arayışına girerek dilbilimsel çalışmalar yürütmektedir. Özellikle Avrupa ülkeleri, çokkültürlü yapıları içinde çok dilliği teşvik etmekle birlikte kendi ulusal dillerinin korunmasını ve geliştirilmesini ilke edinerek dil politikaları ve dil planlaması uygulamaktadır. Son zamanlarda yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi çalışmaları da hem yurt içinde hem de yurt dışında hız kazanmış, üniversiteler ve vakıflar eliyle Türkçeye dünya üzerinde hak ettiği saygınlığı kazandırmak hedeflenmiştir. Ancak tam anlamı ile Türkçe için yürütülen dil politikasının ve planlamasının istenilen noktada olduğu söylenemez.

Dillerini üst düzey dil olarak kabul ettiren İngiltere, Almanya, Fransa gibi ülkeler, dil öğretim yöntemlerini belirlerken hedef kitlenin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaktadır. Özellikle son yıllarda yaygınlaşan meslek dili çalışmaları ile hedef kitlenin ihtiyaca yönelik dil öğrenimini sağlayan bu ülkeler, dillerini yaygınlaştırmayı amaçlamaktadırlar. Toplumdilbilimsel olarak genel dil içindeki

sosyal katmanlardan biri olan meslek ve mesleklere bağlı alan dilleri içinde oluşan özel dillerin ğretimi, ulusların dil politikalarına bağlı kültürel aktarımlarını da beraberinde getirmektedir. Böylelikle ihtiyaa dayalı dil ğretimi, yabancılarca dil öğrenimini hem daha hızlı, pratik ve etkili sunmakta hem de etkileşim içinde buldukları dilin taşıdığı kültürü aktarmaktadır.

Türkiye'nin gerek bulunduğu bölge gerekse dünya üzerinde gittikçe artan önemi, yabancıların da Türkçeyi ğrenme istek ve ihtiyaını arttırmıştır. Ülkemiz; ticari, askeri, turizm, sağlık, eğitim gibi amaçların yanında büyüyen sektörel kimliğiyle de yabancıların tercih nedeni olmuştur. Bugün yabancı uyruklu birçok mesleki uzmanlık sahibi, Türkiye'de istihdam görmekte ya da yurt dışında Türk sektörlerinde istihdam edilmektedir. Bu bireylerin genelde sosyal hayatlarında özelde mesleki alanlarında Türkçe ile etkileşim içine buldukları düşünülürse söz konusu bireylerin Türkçe ğrenmesi beklenmektedir. Mesleki amaçla ülkemizde bulunan yabancıların dil öğrenme hedefleri göz önünde bulundurularak Türkçenin meslek dilleri üzerine çalışmalar, programlar geliştirilmesinin yerinde olacağı düşünülmektedir. Ancak yabancı dil olarak Türkçenin ğretimi boyutunda mesleki (uzmanlık) dili zerine; YK Ulusal Tez Merkezi, TR Dizin, Dergipark, Sempozyum bildirileri gibi alanyazın verileri tarandığında henüz yeterli çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Bu bağlamda;

Araştırma konusu olarak seçilen “Yabancı Futbolcuların Türkçeye İlişkin Futbolcu ve Kulüp Yöneticilerinin Görüşleri” çalışmasının temel problem cmleri:

“Yabancı futbolcuların Türkçeye ilişkin futbolcu ve yönetici görüşlerini belirlemektir.” Problem cmlerinden hareketle aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaktadır:

1. Yabancı futbolcuların Türkçe z yeterlilik düzeyleri nedir?
2. Yabancı futbolcuların daha önce futbol oynadıkları ülkelerin dillerini öğrenme durumları nasıldır?
3. Yabancı futbolcuların Türkçe ğrenme istek/ihtiyaçları var mıdır?
4. Yabancı futbolcuların kulüp içi iletişim dili nedir?

5. Yabancı futbolcuların Türkçe öğrenmelerine ilişkin kulüp yönetici görüşleri nedir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Antalya ilindeki Süper Lig takımlarından Antalyaspor ve Aytemiz Alanyaspor'daki yabancı futbolcuların Türkçeye ilişkin futbolcu ve kulüp yöneticilerinin görüşlerini belirlemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkçe, köklü bir tarihe ve kültüre sahip bir dünya dilidir. Küreselleşme ile birlikte etkisini arttıran Türkiye, birçok yabancıya yaşamayı tercih ettiği, mesleki hayatlarını sürdürdüğü bir ülke konumuna gelmiştir. Bugün sayısı azımsanmayacak derecede yabancı, farklı gerekçelerle ülkemizde yaşamaktadır. Özellikle mesleki yaşamlarını dünya ölçeğinde yapma imkânı bulan birçok sporcu ve sanatçı, dünyaya Türkiye'den açılmaktadır. Söz konusu yabancıların, Türkiye'de uzun süre buldukları, Türk kültürü ve Türkçeye sürekli etkileşim içinde oldukları düşünüldüğünde, içinde bulunduğu toplumun dilini öğrenmeleri ve içselleştirmeleri beklenmektedir. Bu durum, hem bireysel hem de toplumsal bir kazanç sağlayacaktır. Ne var ki yabancı dil olarak Türkçenin dünya dilleri arasında halen hak ettiği statüye ulaştığı söylenemez. Bu bağlamda dil politikalarının gerek devlet eliyle gerek akademik çalışmalarla yönlendirilmesi, uygulamalara kaynak üretilmesi önemlidir.

Bu araştırmanın; ülkemizdeki yabancı futbolcuların Türkçeye ilişkin futbolcu ve yönetici görüşlerinden hareket edilerek Türkiye'de bulunan yabancı futbolculara Türkçe öğretmek, yabancı dil olarak Türkçenin toplumdilbilimsel dil değişimleri çalışmalarına, Türkçenin öğretimi boyutunda mesleki alan Türkçesi çalışmalarına ve Türkçenin dil politikası ve planlaması uygulamalarına kaynaklık edeceği beklenmektedir. Türkçenin ulusal ve uluslararası algısal görünümünü belirlemek açısından da yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar (Sayılımlar)

Bu çalışmada aşağıdaki sayılımlardan hareket edilmiştir:

- Katılımcıların görüşlerini samimiyetle ifade ettikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmada elde edilen bulgular;

- Bu çalışma Antalya ili Süper Lig takımlarından Antalyaspor ve Aytemiz Alanyaspor'daki yabancı futbolcular ve bu kulüplerin yöneticileriyle sınırlıdır.

- Zaman açısından 2017- 2018 yılları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Dil değişkesi: Genel dildeki dilbilgisi, sesletim ve kullanım bakımından dildeki, bölgesel, toplumsal, meslek, eğitim, yaş ya da cinsiyet gibi farklılıklara bağlı kullanım ayrılıklarıdır (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2011).

Dil planlaması: Ulusal bir dilde devletin ya da kurumların planlı ve amaçlı olarak yaptığı müdahale.

Çokdillilik (Multilingualism): Bireyin birden fazla dil bilmesi ya da aynı topluluk içinde birden fazla dil kullanma durumu.

Sosyolekt: Toplumsal grupların kullandığı özel dil olarak da tanımlanabilen sosyolekt, (sosyal diyalekt) toplumdaki yaş, cinsiyet, meslek, ekonomik düzey gibi değişkelere bağlı oluşan genel dile bağlı dil kullanım biçimleridir.

Toplumdilbilim: Toplum ile dil arasındaki her türlü ilişkiyi toplumsal değişkelere göre çeşitli açılardan inceleyen dilbilim dalı.

Terimbilim (Terminology): Terimlerle ilgili tüm durumları inceleyen, terim oluşturma biçimlerini belirleyen, terimlerin kullanımını, yaygınlaştırılmasını sağlayan dilbilimsel alan.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil

Dil, toplumsal ve kültürel bağlamda insanların birbirleriyle etkileşim içinde buldukları, kullanıldığı grubun özelliklerini çeşitli iletişimsel sembollerle barındıran dinamik bir sistemdir. İnsanların, dahil oldukları sosyal sınırlarında duygu ve düşüncelerini ifade edebilmeleri için dile ihtiyaçları vardır. Kişinin içinde bulunduğu toplumda yerini alması, varlığını sürdürebilmesi ancak dil ile mümkündür. “Dil; insanı, deneyimleriyle biriktirir, tarih ve gelenek sahibi yaparak bir varlık haline getirir”(Karaağaç, 2002, s. 7). Benveniste (1995, s. 31), dilin insan için nedenli önemli olduğunu açıklarken dilden daha etkili bir gücün olmadığını belirtir ve insana dair tüm güçlerin yine dilden kaynaklandığını vurgular. Benveniste’ye göre toplum ve dil varlıklarını birbirine borçlu iki gerçekliktir.

İnsanın varlığını sürdürebilmesinde temel etken olarak gördüğümüz dil, hep merak edilen bir olgu olmasıyla geçmişten günümüze değerini koruyarak birçok araştırmaya konu olmuş, farklı nitelikleri ile dilin birçok tanımı yapılmıştır. Aksan’a (1998 s. 11), göre bir kurum olma özelliği gösteren dil, hem çok yönlü hem de farklı açılardan farklı nitelikleri ile beliren ama sınırlarının bugün bile çizilemediği bir varlıktır. Dil, insan ve toplumla sıkı bir bağ içindedir ve bu kavramların ayrı düşünülmesi mümkün değildir. Dil aynı zamanda bilim, sanat, teknik gibi alanları da oluşturan bir kurumdur.

İnsan sosyal bir varlıktır ve sürekli bir iletişim içindedir. Yaşadığı sosyal çevre içinde haberleşme, yardımlaşma, paylaşma, bilgi alışverişinde bulunma gereksinimleri duyar. Tüm bu gereksinimlerini dil ile gerçekleştirebilir. Korkmaz (2005, s. 2), dilin insanlar arası iletişim ve haberleşme boyutuna dikkat çekerek duygu, istek ve fikirlerin her toplumun kendi algılayış biçimine, değer yargılarına göre şekillenmiş göstergeler ve anlamlarla var olduğu üzerinde durur. Ona göre dil, toplum tarafından oluşturulmuş ortak kurallar ve şekiller yardımı ile duygu, düşünce

ve fikirleri aktaran çok yönlü seslerden örülmüş bir dizgedir. Hengirmen (1999, s. 117); “dili, insanlar arasındaki anlaşmayı sağlarken seslere, bu seslerin de düzenli ve biçimli bir birliktelik neticesinde anlam kazanmasına ve anlamlı ses birlikteliklerinin dizimine dayalı sistemli bir işleyişe sahiptir” şeklinde tanımlar. Banguoğlu (2015, s. 9) ise dilin bu yönünü insanların istek ve ihtiyaçlarını anlatmak için kullandıkları “sesli işaretler sistemi” şeklinde tanımlar. Börekçi (2009, s. 30), dili tanımlarken onun kendine özgü olduğunun yanında evrenselliğinden bahseder ve dili bir sanat eserine benzetir. Börekçi 'ye göre dil, duygularla zihin arasında bir yoldur. Gördüğümüz, duyduğumuz, dokunduğumuz varlıkları, dil kendine özgü biçimlerle fikir dünyamıza taşır. Nesnel/evrensel gerçeklik, öznel/toplumsal yoruma dil yardımı ile dönüşür. Bu sebeple her türlü sanat öncelikle dile ihtiyaç duyar. Börekçi, bu özelliğinden yola çıkarak dil için “en güzel sanat eseri” tanımını yapar. Dilin insan ve toplum arasındaki bu güçlü bağı; toplumu ve toplumsal tüm kurumları, kavramları mümkün kılar. Uygur (2001), bu durumu, dil ve toplumun ayrılmaz bağı ile ifade eder ve biri olmadan diğerinin mümkün olmadığını, dil olmadan hukukun da şiirin de dinin de olamayacağını vurgulayarak insanın varlığının da yine dile bağlı olduğunu ifade eder.

Dil, insana özgüdür ancak aynı duygu, düşünce ve her türlü ortak paydada toplanan toplumun uzlaşıları neticesinde var olabilmektedir. 20. yüzyıl başlarında yapısalcı dilbilimin kurucusu Ferdinand de Saussure'ün toplumca uzlaşılmış ortak duygu ve düşüncelerin neticesindeki dilbilgisel sistem tanımı ile dil tanımı derinlik kazanmıştır. Ferdinand de Saussure (1998), Genel Dilbilim Dersleri adlı yapıtında dili;

...Bir toplumun üyelerinin etkin konuşmalarıyla doldurulan bir veritabanıdır. [Aynı zamanda] her beyinde potansiyel olarak var olan ya da bireylerin bir grubunun beyinde daha özel olarak bulunan bir dilbilgisel sistemdir. Dil, herhangi bir konuşucu tarafından tamamlanmamıştır, aksine kesin biçimde ortak (kollektif) olarak vardır (Saussure, 1916/1998).

Şeklinde çağından farklı bir perspektifle tanımlar. Bu durum dilin, insanla toplum arasında uzlaşma işlevini gerçekleştirdiğini gösterir. Saussure göre dil, göstergeler dizgesidir ve dilin varlığı doğrudan toplumla ilgilidir. Ancak işleyişi için konuşucuya

yani bireye ihtiyaç vardır. İletişim için ise kullanıcıların ortak kural ve kodlara gereksinimi söz konusudur.

Dilin anlam ve biçim öğelerinden kurulu bir dizge olduğuna ve bu sebeple çok yönlü oluşuna değinen Vardar (2002), dili “Topluma özgü çift eklemli bir sistem” olarak tanımlamaktadır. Dil, bilhassa anlam bakımından kullanıldığı toplumun kültürel özelliklerini taşır. Dilde, taşıdığı değerler bakımından kullanıldığı topluma özgülük vardır. Dilin bu yönüne dikkat çeken Fransız dilbilimci André Martinet (1985), dili “Anlam birimlerinin ayrışımını gerçekleştiren bir bildirişim aracı” olarak tanımlayarak dilin insan deneyimlerinin farklı toplumlarda anlamsal içerikleri ile sessel anlatım birimleri olduğunu vurgular (s. 112).

Dilin toplumsal ve kültürel önemi, kültürlerin geçmişteki tüm varlığını geleceğe taşıyan değerli bir miras olma özelliğinden ileri gelir (Gemalmaz, 2010, s. 35). Dil, ulusların kültürel sürekliliğinde önemli bir rol oynar. Toplumdaki fertleri birbirine bağlayan, toplumu sıradan bir insan topluluğu olmaktan çıkaran, millet niteliği kazandıran dildir (Kavcar ve Kantemir, 1986, s. 8). Dilin, toplumu oluşturan tüm bireylerin ortak uzlaşma neticesindeki kolektif varlığından hareketle o topludaki tüm duygu, düşünce, değer ve kültürü barındırdığı muhakkaktır. Dil, kültürel bir aktarıcıdır ve en önemli işlevlerinden biri budur. Güngör’e (1991) göre dil kültür aktarımını, zaman ve mekân boyutlarında gerçekleştirdiği gibi kültürün zenginleşmesini de sağlar. Dil bu yönüyle de kuşaklar arası kültür taşıyıcısıdır. Dil, konuşulduğu toplumun aynasıdır. Dil, toplumun düşünce ve dünyayı yorumlama biçimini belirleyen toplumsal ve toplumlararası etkileşimin temel şartıdır (Toklu, 2013, s. 15). Dil sadece iletişimsel boyutu ile değil kültür boyutuyla da bir bütündür. Dil, toplumun yaşayış biçimini, gelenek ve göreneklerini yansıttığı gibi tarihini aydınlatan mühim bir toplumsal kurum olma yönüyle işlevsellik kazanır. Bu niteliğiyle hem bireyin hem de toplumun kültürünü meşrulaştırır (Atabay, Özel ve Kutluk 2003, s.15).

Dil aynı zamanda düşünce ile de doğrudan ve sıkı bir bağ içindedir. Dil olmadan düşüncenin de olması olası değildir. Akarsu’nun (1998, s. 31) düşünce, dil olmaksızın karanlıkta kalır ifadesi, düşüncenin dil ile mümkün olacağı doğrusundan gelir. Dil, zihinsel bir işlemdir ve düşünce ile sürekli bir alışveriş içindedir. Söz,

düşünce olmadan ölü gibidir benzetmesi ile dili tanımlayan Vygotsky (1985, s. 207), düşüncenin de söz ile anlamlı olacağını altını çizer ve söz olmadan da düşüncenin gölgede kalacağını belirtir. Dil olmadan düşünce tamamlanamaz, düşünce de dili geliştirir. Çotuksöken (2000) ise dilin zenginliğini, dil ve düşünce arasındaki ilişkiye bağlayarak dildeki var olanın, düşünce ve dış dünyadaki ilişki ağları ile mümkün olacağını vurgular ve dil ile düşünce arasındaki ilişkiyi şu şekilde ifade eder:

(...) Tüm biçimsel gizilgücü dil, içinde taşır; ancak söylem ya da söylemler bunların bir bölümünü gerçekleştirir. Dilin tüm biçimsel olanaklarını bir tek söylem gerçekleştiremez. Her söylemin yaratıcısı, yapıcısı düşünen tek bir öznedir. Ama tümüyle dili karşılayan bir öznenin varlığı mümkün değildir. Tek bir özne, var olan, dil, düşünme arasındaki ilişkiyi, ilişkileri kendince kurar ve bunu ancak söyleminde dile getirir, somutlaştırır. Dil, dış dünyada var olanları dolaylı, zihinde var olanları doğrudan yansıtır. Aslında dış dünyada var olanlara ilişkin olarak her nasılsa elde edilmiş olan kavramlar, dilde yerini bulur (s. 53).

İnsanın anlam kazanmasını dil yetisine dayandıran Bobaroğlu (1999), dilin bilinç için zorunlu bir gereç olduğunu söyler. Bilinçten söz etmek için dilin olması gerektiğini, insanın dünyayı yalnızca dilinde üretebileceğini, kendisini de insan olarak yine dil ile mümkün kılabileceğini belirtir. Bobaroğlu'na göre insanın anlamlı dünyası dilinin sınırlılığı ile orantılıdır. Tanımlardan da anlaşılacağı üzere dil, farklı işlevlere sahiptir ve amaçlar doğrultusunda gerçekleşir.

Farklı açılardan yorumlanan ve sınıflandırılan dilin tam olarak sınırları çizilememiş olsa da birçok dil perspektifinin ortak paydası; dilin, insanı sosyal çevresinde var eden, insan kadar eski ancak insandan daha uzun soluklu, hiçbir kurala veya yasaya bağlı olmayan çift eklemlerli bir sistem olduğu yönündedir. Bu sistem yalnız bireysel bir işleyişte kalmaz aynı zamanda toplumun kültürel devamlılığını da sağlar. Bu sebeple dilin doğru algılanması ve doğru öğretilmesi bir toplum için belki de en önemli vazifedir.

2.2. Dil Öğretimi ve Dil Öğrenimi

İnsan, zihinsel ve duygusal açıdan sürekli gelişen ve bu gelişime sürekli gereksinim duyan tek canlıdır. Sosyal alanda var olma ve varlığını devam ettirme

ancak bu şekilde mümkündür. Bireyin toplum içinde kendini sağlıklı bir şekilde ifade etmesi, iyi konuşması, sağlıklı iletişim kurması doğru bir dil öğretimine bağlıdır. Hatta öğretimin kendisi bile dil ile mümkündür (Fanselow, 1992, s. 3). Dil, tüm bu sürecin işleyişinde önemli bir dinamiktir. Bireyin aileden ve çevresinden aldığı dil ve sonradan karşılaştığı ve öğrendiği dil, öğrenim ve öğretim boyutunda sistemli bir hâl alır. Böylece varlık dünyası dil ile büyür ve anlam kazanır. Hildebrand'a göre (1981) kişinin ne yaptığını, ne istediğini, ne gördüğünü anlatabilecek kadar kelime öğrenmesi, cümleler kurabilmesi, dil öğretimi ile mümkündür. Dil öğretimi dil ediniminden farklı olarak daha yapısal ve daha planlı etkinlikler, çalışmalar sonucu ortaya çıkar (Yağmur, 2013, s. 182). Dil öğretimi ile dilin ilişkisine dair açıklamasında Güneş (2007, s. 24); dili, öğrenmenin en temel unsuru olarak görür ve insan beyninin sınır tanımaz yetisi olarak değerlendirir. Güneş'e göre insan, öğrenme işini dil becerisi ile gerçekleştirir ve bu yolla kendini geliştirir. İnsan gibi devletlerin de dil ile gelişebileceğine dikkat çeken Güneş, dile önem vermeyen ülkelerin gelişime ve geleceğe kapılarını kapatacağına değinerek dil öğretiminin amaçlarını şu şekilde sıralar:

- Dil becerilerini geliştirme
- Bireyin zihinsel gelişimini sağlama
- Tarihi, kültürü ve medeniyeti aktarma
- Değerler sistemi öğretme

Dil öğrenimi; insanda ruhsal, duygusal, zihinsel gelişmelere imkân sağlar. Dilin ince dünyasını keşfeden kişinin yaratıcılığı artar, düşünce dünyası genişler.

İnsan, var olduğu günden bu yana sürekli etrafındaki varlıkları, olguları adlandırma ihtiyacı duyarak dil dediğimiz kabiliyetini geliştirmiştir. Birey, geliştirdiği bu yeti ile diğer insanlarla süreklilik arz eden iletişimi öğrenmiştir (Karaağaç, 2002). Kimi zaman kendi etrafında kendi soydaşları ile bu iletişimi gerçekleştirirken kimi zaman da farklı ulusların dillerini bilmeye ihtiyaç duymuş, her iki iletişimin gerçekleşmesi için de dil öğretimi çabası içinde olmuştur.

Dilin gerek bireysel gerekse toplumsal önemi ve gerekliliği dilin öğretimini de aynı derecede zaruri kılar. L. S. Vygotsky, (1860/1998) yılında basılan “Düşünce

ve Dil” adlı eserinde dilin öğrenilerek mümkün olacağını belirtir. Dil, zihinsel bir süreç neticesinde öğrenilir anlayışını kabul eden yapılandırıcı yaklaşıma göre bireye hem içinde bulunduğu ve ait olduğu kimliğin öz dili hem de farklı iletişimsel gerekçelerle yabancı olduğu bir başka dil öğretilir. Dil öğretimi önce ait olduğu milletin fertlerine, sonra yakın çevresine, farklı coğrafyalardaki soydaşlara ve yabancılara öğretilir (Karakuş, 2006, s. 11). Bu durumda dil öğretimi; ana dili, ikinci dil ve yabancı dil olmak üzere farklı kavramlara ihtiyaç duyar, kendi hedef kitlesini de bu yönde doğurur.

2.2.1. Ana dili ve Öğretimi

Ana dili; kişinin doğduğu, büyüdüğü toplumundan, ailesinden öğrendiği, bilinçaltından gelen, toplumu ile iletişimsel bağını oluşturur ve belli programlar dâhilinde öğretilmesi temeline dayanır (Korkmaz, 1992; Vardar, 2002). Ana dili öğretimi, aslında işlevsel bir edinim olsa da ana dili eğitimi ve öğretimi, doğal sürecinde gerçekleşen eğitim-öğretime haricen yapılan “iyileştirme girişi” olarak değerlendirilebilir (Demir ve Yapıcı, 2007).

Toplumlar için en önemli öğretim aracı tartışmasız ana dilidir. Bilgiyi doğru anlamak ve işlemek, kültürünü sonraki kuşaklara aktarmak, sağlıklı iletişim kurmak ana dili en doğru ve etkili bir şekilde öğrenmekten geçer ki bu da işlevsel bir dil öğretimine bağlıdır. Yıldız (2003, s. 6), ana dili öğrenimini açıklarken onun çocukluktan başladığını ancak devam eden bir süreç olduğunu, ana dili öğretiminin, kişinin ana dili ile tabii ilişkisinin göstergesi olduğunu, öğretim kavramının ise okuldaki sistemli ve planlı, programlı faaliyetlerle gerçekleştiğini belirttiği tanımlamasında ana dili öğretiminin ilköğretime başladıktan sonra sistemli ve amaca uygun olacağını belirtir. Birey, ana dilini edinirken aynı süreçte sosyalleşerek mensubu olduğu toplumun bir üyesi olur. Ana dili öğretimi, ulusal bir kimliğin oluşması ve bireyle ait olduğu toplum arasında ortak bağların kurulması açısından önemlidir.

Yapılandırıcı yaklaşıma göre öğretim boyutunda ana dili, anlama ve anlatma olarak iki temel beceri grubuna ayrılmaktadır. Bu becerilerin kazandırılması dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel etkinliğe dayanır. Dildeki bu

temel beceriler ise yine bu dört temel beceri alanının bütünleyici etkileşimleri içinde edinilir (Sever, 2004). Okuma ve dinleme becerileri, anlama becerisini; konuşma ve yazma becerileri ise anlatma becerisini geliştirmeyi amaçlar. Göğüş (1971), ana dili öğretiminin asıl amacını; bireye içinde yaşadığı toplumun dilini öğretmek olduğu gibi bireyin yaşadığı toplumda iletişim kurabilmesini sağlamaktır şeklinde açıklar. Göğüş'ün (1993), ana dilini geliştirme evreleri şu şekilde özetlenebilir:

1. Bireye okuma – yazma öğretmek,
2. Bireyin okuduğunu, dinlediğini doğru anlayabilmesini sağlamak,
3. Bireye düşüncelerini sözle ve yazıyla doğru anlatabilmesinin yollarını göstermek.

Birey, ana dilini öğrenmesi ile kendi kimliğini oluşturur. Ana diline hâkim olan bireyin çevresi ile sağlıklı iletişim kurması, dille birlikte kültürünü özümsemesi, problem çözmesi, dili üst düzeyde kullanması ve dilin gelişimine katkıda bulunması ana dilini etkili kullanması ile mümkün olur. Ünalın (2006, s. 1), ana dilin önemini ifade ederken bireyin toplum içinde kendine bir yer edinmesinin insani bir gereklilik olduğunu belirterek bunun ise dâhili olduğumuz toplumla doğru iletişim ve toplumu doğru anlama ile mümkün olabileceğini söyler. Ünalın'a göre bireyin toplumdaki bu gerekliliği yerine getirmesi ancak ana dilini sağlam öğrenmesi ile mümkün olabilir. Türkiye Cumhuriyeti'nde yaşayan her vatandaşın bu amaçla ana dili olarak Türkçeyi en iyi şekilde öğrenmesi gerektiğini ifade eder. Ünalın, ayrıca kişinin toplumsal sorumluluklarını yerine getirmesi ve haklarını savunması açısından da iyi öğrenilmiş ana dilinin önemine değinir.

Ana dili öğretiminin önemi kadar işlevsel bir şekilde programlanması, çağdaş yöntem ve teknikler ışığında öğretilmesi de son derece hassas bir konudur. Önkaş (2010, s. 122), ana dilinin işlek ve güzel kullanımının dört temel dil becerisinin etkili ve işlevsel olarak kullanılması ile mümkün olacağını belirtmiştir. Sistemli bir ana dili öğretimi, ölçünlü Türkiye Türkçesi ile yapılandırılmayı, öğretim sürecinde kullanılacak materyallerin dört temel dil becerisini geliştirmeye yönelik olmasını, okullarda disiplinler arası dil uzlaşısının etkin bir şekilde çalışmasını gerektirmektedir.

2.2.2 Yabancı Dil Öğretimi

Yabancı dil ve ikinci dil, bağlamı ve işlevi bakımından birbirinden ayrılrsa da karıştırılmaya müsait kavramlardır. Her ne kadar birçok çalışmada bu iki dil kavramının farkları üzerinde durulsa da kavramların tanımları ve sınırları üzerinde durmak yerinde olacaktır.

2.2.2.1. İkinci Dil / Yabancı Dil

Sıklıkla birbirine karıştırılan ve/veya bir biri yerine kullanılan bu iki kavram, amaçları, hedef kitlesi, sınırlılıkları bakımından birbirinden ayrılır. İkinci dil; bireyin ana dilinden sonra öğrendiği dildir. Bu dil bazı durumlarda bireyin birinci dili olmamasına rağmen bulunduğu toplum gereği etkin rol oynayabilir. İkinci dil, çocuğun yakın çevresi ile etkileşim sonucu gerçekleştiği için edinim olarak değerlendirilebilmektedir. Klein (1984), ikinci dili, “birinci dilden sonra ya da aynı zamanlı iletişim aracı olarak kullanılan, kendi sosyal çevresinde edindiği ve yine kendi çevresinde konuşulan dil” olarak tanımlamaktadır (Klein’den akt. Oruç, 2016). Yabancı dil ise insanın doğumundan itibaren etrafında var olan ve doğal bir süreçle edindiği ana dilinden farklı olarak mensubu olduğu toplumda iletişim dili olarak kullanılmayan bilinçli, sistemli, planlı bir süreç içinde öğrendiği dildir (Ersöz, 1987). Demircan (2013, s. 8), yabancı dili, “ana dilden ve birinci dilden sonra öğrenilen dil” şeklinde tanımlar. Yabancı dilin ikinci dilden en belirgin farklılığı, onun yakın çevreden öğrenilmiyor olmasından ileri gelir. Ayrıca yabancı dil, ikinci dilden farklı olarak bir plan dâhilinde gerçekleşir. İkinci dil öğretimi kendi çevresi içinde iletişimi amaçlarken yabancı dil öğretimi yabancılarla iletişimi amaçlar. İkinci dilin öğrenme süreci, öğrenme yaşı, kullanım alanı ve işlevi konusunda tam bir uzlaşma yoktur.

Öğretim boyutunda ikinci dil, yabancı dil öğretimini de içine aldığından, ortak dil öğrenimi çerçevesinde ele alınabilir.

2.2.3. Yabancı Dil Öğretiminin Önemi

Küreselleşen dünyada ülkelerin birbirleriyle askeri, siyasi, kültürel, ticari etkileşimlerinin artması; teknolojinin gelişmesi ile birlikte kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması, birden çok dil (multilingualizm) öğrenme gereksinimini doğurdu. Bu gereklilik, gelişmiş ülkelerin dil öğretim çalışmalarını titizlikle ele almasını

kaçınılmaz kıldı. Bugün Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (CEFR) da çokdilliliğin önemine dikkat çekerek standart bir dil öğrenme çalışması yürütmektedir. Gerek bireylerin gerekse devletlerin iletişim gereksiniminin her geçen gün arttığı günümüzde yabancı dil bilmenin önemi de belirginleşmiştir. Sebüktekin (1987, s. 515), yabancı dilin, farklı uluslara mensup insanların bilgi, düşünce ve duygularını karşılıklı olarak aktarırken kısa yoldan paylaşabilmelerine yardımcı olacağından söz eder. Bu niteliği ile bireyin hem kendi eğitiminde, mesleki yaşamında faydalanacağını hem de toplumsal gelişmeye katkı sağlayacağını belirtir. Yabancı dil bireyde çok yönlü bir dünya görüşü kazandırarak farklı durumlara farklı bakış açıları geliştirmesine katkı sağlar. “Yabancı bir dil öğrenmek, her şeyden önce yeni bir dünyaya kapılarını açmak, yeni yerler görmek, yeni insanlar ve yeni kültürlerle tanışmak, tanıdık kavramlara ve düşüncelere değişik açılardan bakmak ve benzeri yeni deneyimler edinmektir”(Bayyurt ve Yaylı, 2011, s.1). Özil (1991, s. 96), yabancı dil öğrenmenin günümüz dünyasındaki önemini şöyle açıklar: Ana dilimizi öğrenirken dil ile birlikte düşünme ve değer sistemimiz de gelişir. Olayları ve çevremizi dildeki bu değer sistemleriyle algılarız. Yabancı dil öğreniminde de değişik değerlerle birlikte yeni algılama ve düşünme şekilleri ile tanışırız. Dil öğrenmek yalnızca sözcükleri öğrenip kullanmakla değil sözcüklerin temelinde yatan toplumsal değerleri de tanımakla değer kazanır. Bu yönüyle her dil öğrenimi, dünyaya yeni bir bakış açısıyla bakmayı öğretir. Ozil, bir toplumun ve toplumdaki bireylerinin eylem ve davranışlarını anlamanın yolunun o toplumun dilini anlamaktan geçtiğini ifade ederek kültürler arası iletişimin her geçen gün arttığı günümüzde bir veya birkaç yabancı dil öğrenildiğine dikkat çeker ve yabancı dillerin bize farklı bir bakış açısı kazandırarak dünyayı algılama biçimi geliştirdiğini, kişisel gelişimimize de katkıda bulunacağını belirtir.

Ticari bir anlayışla ortaya çıkan küreselleşme sürecinde, bugün ülkelerin ve kültürlerin her yönden üstünlük çabası içine girdiği bir süreç yaşanmaktadır. Bu üstünlük, nitelikleri artan çağı yakalamadan öte çağın birkaç adım önünde olma zorunluluğundadır. Birey de kurgulanan ve hızla gerçekleşen nitelikli çağ insanı olma kaygısında olmalı ve niteliklerini çağa uygun olarak geliştirmelidir. Yeni dünya kendisine uyum sağlayan bireylere ihtiyaç duyar ve yalnızca onları kendisi ile birlikte yükseltir. Bu ise evvela birden fazla yabancı dil öğrenmekten geçer. Yabancı

dil öğrenen birey, sadece iletişim boyutunda değil öğrendiği dilin kültürünü, hayata bakış açısını da öğrenerek çok perspektifli bir dünya insanı olur. İçinde bulunduğumuz yüzyılda yabancı dil bilmenin hem kişisel hem de iş olanakları bakımından gerekli olduğuna değinen Tok ve Yığın (2013), bu sebeple günümüzde yabancı dilde öğrenim ve öğretiminin önem kazandığını ve mevcut durumunun her geçen gün arttığını belirtir. Yabancı dil öğrenmedeki temel nedenleri Harmer (1991), bireye göre değişkenlik gösteren kişisel amaçlar, yabancı kültürlerle yönelik kültürel ilgi, hedef toplumda geçici olarak ya da sürekli bulunmaya bağlı gereklilik, mesleki gerekçeler, eğitime bağlı öğrenme durumu olarak açıklar (Harmer'den aktaran Aydın ve Zengin, 2008, s. 2). Özellikle mesleklerin de küreselleştiği günümüzde dışarıya açılmanın, var olmanın, gelişmenin, büyümenin öncüsü en az bir yabancı dil öğrenmektir. İşcan (2011), yabancı dil öğrenmenin insanlara kazandıracakları nitelikleri şöyle sıralar:

- ✓ Dünyayı farklı açılarıyla tanıyabilme, anlama ve hoşgörü geliştirebilme.
- ✓ Kültürel gelişmelerini hızlandırma ve farklı kültürlerle yönelik farkındalık kazanabilme.
- ✓ Eleştirel ve üretici düşünme becerilerine sahip olabilme.
- ✓ Edebi ve sanatsal alanlarda gerekli terminolojiyi izleyebilme.
- ✓ Kendi ana dilinden başka dillerin konuşulduğu ortamlarda yabancı dilde kendilerini ifade etme becerisini kazanabilme.
- ✓ Yurt dışında eğitimlerini sürdürebilmeleri için gerekli özgüven ve iletişim becerilerini geliştirebilme.
- ✓ Yükseköğreniminde ve sonraki süreçlerde seçkin başarılarla imza atabilme.
- ✓ İş bulma imkânlarını çoğaltabilme.
- ✓ Yabancı dil bilmenin ayrıcalığı ile liderlik becerilerini gelişip üst düzey çalışma ortamına katılabilmeye.
- ✓ Uluslararası platformlarda yaşam boyu öğrenen birey olma ve küresel dünyada yer alabilme.

Günümüzde yalnız tek bir yabancı dilin ihtiyacı karşılamadığı, nitelikli ve entelektüel bir meslekleşmeye doğru gidilmektedir. Buna bağlı olarak içinde

bulduğumuz yüzyılda teknolojiyi takip etmek ve yabancı dil bilmek, çağı yakalayabilmek açısından zaruret arz eder (Çelebi, 2006, s. 286).

2.3. Yabancı Dil Öğretiminde Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi

İçinde bulunduğumuz yüzyıl, farklı gerekçelerle kültürler arası ilişkileri yoğunlaştırmakla birlikte iletişime sınır tanımaz bir görünüm kazandırmıştır. Bu durum, birden fazla yabancı dil öğrenimini çağın gerekliliği haline getirmiştir. Özellikle Avrupa'da çokdilliliğin ve çokkültürlülüğün yaygınlaşması, Avrupa ülkelerini yeni dil politikaları geliştirmeye, ortak standartların uygulanacağı modern yaklaşımlar üretmeye yönlendirmiştir (Güler, 2005). 1990'ların sonlarında Avrupa Konseyi, kapsamlı olarak bireysel çokdilliliği ve kültürel kabiliyeti geliştirme çalışmaları yürütmeye başlamış, Avrupa devletleri tarafından dil öğretim ölçütleri geliştirilmiştir. Tüm çalışmaların neticesinde Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü, Avrupa Konseyine üye ülkelerin milli eğitim bakanlarının da katılımlarıyla 15- 17 Ekim 2000 yılında bir çerçeve metin yayımlamıştır. Çerçeve metin, iletişimsel ve işlevsel yaklaşımları benimsemekle birlikte dil öğretiminde uygulanacak yöntem ve uygulamalarda yol göstericidir.

Çerçeve metninde belirtilen dil öğreniminde ve öğretiminde detaylı, planlı ve açık olma ilkesi yalnız tek bir örnek programın mutlak kabulü anlamına gelmez. Çerçeve metin; farklı uygulamalarla grubun özelliğine, ihtiyacına ve diğer özel durumlara göre esneyebilir açıklıkta olmalıdır. Metni temel alan uygulama ve programların aşağıdaki özellikleri taşıması beklenmektedir.

Çok Amaçlı: Dil öğreniminde imkânların planlamasında ve öngörülmesinde, amaçları kapsayacak biçimde işlevsel olmalıdır.

Esnek: Mevcut durum ve imkânlara göre uyarlanabilir olma özelliği taşımalıdır.

Açık: Uzatmalar ve sadeleştirmeler yapabilecek özellikte olmalıdır.

Dinamik: Dil öğretimi, deneyimler ışığında işleyen bir sürece sahip olmalı ve kendi içinde sürekli bir değişim içinde olmalıdır.

Samimi Kullanım: Rahatlıkla anlaşılabilir, samimi ve işlevsel olmalıdır.

Dogmatik Olmayan Yapı: Tek bir program ve yöntemle bağı kalmadan güncel ve yenilenebilir eğitsel teori ve uygulamalara sahip olmalıdır (Avrupa Konseyi, 2001).

Görüldüğü üzere çerçeve metin, farklı dillerin belli standartlara göre öğretilmesini temel ilke edinirken programların ve uygulamaların hedef kitleye göre farklı uygulamalarla sunulmasından yanadır.

Çerçeve metin, yabancı dil öğrenmek ve kültürel etkileşimler konusunda da Avrupa'daki ülkelerinin dil politikasını ve dil öğrenme hedeflerini yansıtmaktadır. Metindeki dil politikalarına göre;

Çerçeve metne göre, Avrupa'daki dil ve kültür çeşitliliği, korunması ve geliştirilmesi gereken ortak bir kaynaktır ve bu çeşitliliği iletişim yolunda bir engel olmaktan çıkarıp karşılıklı bir zenginleşme ve anlayış hâline getirmek için eğitim alanında büyük çabaya ihtiyaç vardır.

Avrupa hareketliliğini arttırmak, ortak anlayış ve işbirliğini güçlendirmek, ön yargı ve ayrımcılığın üstesinden gelebilmek için, farklı ana dile sahip Avrupalılar arasında iletişimin ve etkileşimin kolaylaştırılması gerekmektedir ve bu, ancak modern Avrupa dillerini daha iyi bilmekle mümkün olacaktır.

Avrupa Birliğine üye ülkeler, çağdaş dil öğreniminde ulusal ilkeleri kabul etmesi ya da geliştirmesi halinde, mevcut ilkelerindeki iş birliği ve eşgüdümde uygun düzenlemeleri yaparak, Avrupa genelinde daha fazla bir yakınlaşma elde edilebileceklerdir. (MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Çeviri Komisyonu, 2009).

Çerçeve metin; Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Programı, Ortak Başvuru Metni, Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Metni, Ortak Çerçeve Metni olarak da bilinmektedir. Avrupa Konseyince 2000 yılında oluşturulan Ortak Çerçeve Metni'nin amacı; özelde Avrupalı vatandaşların genelde ise tüm insanların iletişimlerini geliştirmektir. Bu hedef doğrultusunda çokdillige ve çokkültürlülüğe uygun yabancı dil öğretimi uygulayarak yaşam boyu öğrenme amacı doğrultusunda dil öğrenimleri değerlendirilmekte ve bu konuda çalışmalar yürütülmektedir.

Avrupa Ortak Diller Çerçeve Metni, Avrupa ülkelerinde hedef dillere yönelik öğretim programlarının, program yönergelerinin, sınav ve ders kitaplarının vb.

hazırlanması için temel oluşturur. Dil öğrenenlerin, bu dilde bildirişimsel gereksinimlerini karşılamak için neler yapmaları ve öğrenmeleri gerektiğini, bildirişimsel açıdan başarılı olabilmeleri için hangi bilgi ve yeterliklerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı olarak betimler. Bu tanımlamalar o dilin kültür boyutunu da kapsar. Öneriler Çerçevesi aynı zamanda, dil öğrenenin yaşam boyu ve öğrenim sürecinin her basamağında elde ettiği kazanımın ölçülmesi için gerekli yeterlik düzeylerini de tanımlar (Avrupa Konseyi, 2009).

Konsey, iletişimsel yaklaşım yerine dilin niçin öğretilmesi gerektiği sorusuna cevap arayarak eylemsel bir yaklaşımla hareket etmektedir. Bilişsel öğrenme yaklaşımı tamamen göz ardı edilmese de ön plana, öğrenenin uzmanlık bilgileri ve hazır bulunuşluk düzeyi çıkmaktadır. Çerçeveye göre iletişimsel dil yeteneği, edimsel/kullanımsal, dilbilimsel, toplumdilbilimsel nitelikler içermektedir. Avrupa Konseyi'ne üye ülkeler arasında olan Türkiye de Avrupa Diller Yılı olarak kabul edilen 2001 yılında Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metni'ni kabul etmiştir. Bugün yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (CEFR-OBM) referans olarak alınmaktadır. Çerçeve metni, dil öğretim programları, yönergeler gibi ölçütler sunarak bilimsel ve modern yöntemler, yaklaşımlar geliştirmeyi esas alır. Ortak Çerçeve Metninin belirgin özelliklerini Kır (2011 s.14), aşağıdaki şekliyle özetlemektedir:

- ✓ Dillerin ait olduğu/kullanıldığı kültürel bağlamlar.
- ✓ Yabancı dil öğrenen bireylerin gerçekleştireceği ilerlemenin, öğrenmenin tüm sürecinde ve yaşam boyu öğrenilmesini, ölçülebilmesini sağlayan dil yeterlilik düzeyleri.
 - ✓ Modern diller alanında çalışan uzmanların karşılaştığı, Avrupa'daki farklı eğitim sistemlerinden kaynaklanan iletişim engellerinin üstesinden gelinmesi.
 - ✓ Eğitim yöneticilerine, ders tasarımcılarına, öğretmenlere, eğitici öğretmenlere, sınav kurullarına ve benzer birimlere çabalarını düzenleyip eşgüdümleştirerek ve sorumlusu oldukları öğrencilerin gerçek gereksinimlerinin karşılanmasını sağlayarak mevcut uygulamalarını yansıtabilecekleri ortak bir zemin sağlamak.
 - ✓ Modern diller alanında uluslararası düzeyde eşgüdümü arttırmak.

✓ Nesnel ölçütler ile farklı öğrenim bağlamlarında kazanılan özelliklerin karşılıklı olarak tanınmasının kolaylaştırılması ile Avrupa'daki hareketliliğe de yardımcı olmak.

✓ Dil öğrencisinin dil ve kültür farklılıkları konusundaki deneyimlerini zenginleştirerek öğrenenin tüm kişiliğinin gelişimini ve kimlik bilincini arttırmak.

✓ Bu özellikler; dil öğretimini bilimsel bir çerçeveye oturtmak, dile dair bir sistematik oluşturmak ve dili kültürel bağlamda geliştirmek amaçlarını yansıtmaktadır.

Çerçeve metne göre dil öğrenen bireyin dil düzeyinin derecesini, düzeyini dil öğrencisinin neler yapabileceğini iletişim açısından dilin disiplinler arasındaki ilişkisinin dil öğretim sürecindeki konumunu belirten iki ölçek mevcuttur. 1. Ortak Referans Düzeyleri 2. Açıklayıcı ölçek. Çalışmamızda yabancı futbolcuların genel dil becerileri incelendiğinden Ortak Referans Düzeyleri üzerinde durulacaktır. Avrupa Konseyi (2002, s.21), Ortak Referans Düzeyi ölçeğini, farklı ülkelerde bulunan eğitim kurumlarının işbirliğini desteklemek, dil niteliklerini karşılıklı olarak tanımak, bu konuda temel oluşturmak, öğretmen ve öğrencilere destek vererek koordinasyonu sağlamak için önerir. Morrow (2004), Avrupa Ortak Dil Çerçevesi'nde öğrenim düzeylerini temel, bağımsız ve yetkin dil kullanımı olarak adlandırıldığını belirtir.

Alt düzeylerin tamamı kendi içinde alt düzeylere ayrılır ve aşağıdaki şekliyle sınıflandırılır (CEF 2002):

Tablo 2.1. *İletişimsel Yerliliğe İlişkin Ortak Dil Düzeyleri*

Ortak Dil Çerçevesi		
Temel Dil kullanıcısı A	Bağımsız Dil Kullanıcısı B	Yetkin Dil Kullanıcısı C
A 1 – Başlangıç	B 1 – Eşik	C 1 – Etkili İşlevsel
A 2 – Temel	B 2 – Orta	C 2 – Uzmanlık

Yukarıda sınıflandırılan yeterlilik düzeyleri, dil öğrencisinin düzeyine göre nasıl bir dilsel yeterlilik sergilemesinin beklendiğini belirtmiştir. Küresel ölçek olarak da adlandırılan bu ölçek, bu alanda kullanılan üç ölçekten biridir. Altı farklı dil becerisinin betimlendiği ölçekte belirtilenler, dil becerilerinin tamamını kapsayan genel dil becerilerini ifade eder. CEF (2002, s. 24) ölçeği aşağıdaki gibi sunmuştur.

Tablo 2.2. Avrupa Ortak Dil Çerçevesindeki Genel Dil Düzeyleri

Yetkin dil kullanıcısı	C 2	Duyduğu ve okuduğu şeyleri zorlanmadan anlayabilir, kaynaklardan edindiklerini özetleyebilir. Öğrendiği bilgiyi açıklama becerisine sahiptir. Bunları kolayca sunabilir. Akıcı bir şekilde kendini ifade edebilir. Karmaşık durumları ayrıntılarına inerek aktarabilir.
	C 1	Farklı alanlarda ve konulardaki zengin içerikteki metinleri anlayabilir, konular arasında mantıksal bağlantı kurabilir. Bilmediği sözcüklerin yerine doğaçlama sözcük kullanarak durumu anlatabilir. Dili günlük hayatında kullanabildiği gibi mesleki ve akademik alanlarda da esnek ve etkili bir şekilde kullanabilir. Karmaşık durumlarda bile farklı örüntülerden destek alarak kendini açık ve sistemli bir şekilde ifade edebilir.
Bağımsız Dil Kullanıcısı	B 2	Soyut ve somut kavramların olduğu karmaşık metinlerde kendi alanı ile ilgili konuları ve genel içeriği anlayabilir. Ana dil konuşucuları arasındaki sıradan sohbeti zorlanmadan anlayabilir, anlık ve akıcı şekilde iletişimde bulunabilir. Kendi bakış açısını yansıtabilir, güncel bir konuyu farklı yönleri ile ifade edebilir.
	B 1	Ölçünlü dilin kullanıldığı okul, iş ve güncel hayattaki konularda önemli noktaları anlayabilir. Günlük hayatta karşılaşacağı durumların üstesinden gelebilir. Basit konularda, basit düzeyde metinler üretebilir. Görüş ve planlarına ilişkin kendini ifade edebilir.
Temel Dil Kullanıcısı	A 2	Doğrudan anlatımlarda sıkça kullanılan dil kullanımlarını anlayabilir. Basit düzeydeki soruları cevaplayabilir. Bilindik konularda ilişkin iletişim kurabilir. Kendisi hakkında basit cümlelerle kendini ifade edebilir.
	A 1	Somut bir şekilde ihtiyaçlarını aktarabilir. Günlük hayata ilişkin bildik ifadeleri anlayabilir, basit cümleler kurabilir. Kendini veya bir başkasını tanıtabilir, kişisel bilgileri basit cümlelerle sorabilir bu yönlü sorulara cevap verebilir. Yavaş, anlaşılır ve basit kurulan iletişimlere katılabilir.

Dil öğretim ve öğrenim sürecini her yönüyle ele alan çalışma, hedef kitlenin gereksinimlerini, yetenek ve imkânlarını göz önünde bulundurur. Dilbilimsel yetenekler boyutunda dilin yapısal özelliklerinin öğretilmesi amaçlanırken toplumdilbilimsel yetenekler boyutunda toplum içindeki özel dil biçimlerinin sosyal statü, eğitim durumu, meslek, yaş grubu gibi dil değişkelerine bağlı dil öğretimi amaçlanmaktadır. Çerçeveye göre dil öğrenecek hedef kitlenin tanınması uygun yöntem için önceliklidir. Bu sebeple aşağıdaki sorulardan hareketle çalışma yürütülmesi, Avrupa Konseyi'nce (2009) dil çalışmalarında önerilmektedir.

✓ Dil öğrencilerinin hangi tür kullanım alanlarında iletişime geçecekleri ve ne tür durumların üstesinden geleceklerine dair tahmin yürütebilir miyim? Öngörüm doğruysa bu durumlarda hangi görevleri üstlenmeleri gerekir?

✓ Hangi özellikteki bireylerle görüşme ihtiyaçları olacak?

✓ Hangi kurumsal çerçeveler içinde kişisel ya da mesleki ilişkileri olacak?

✓ Nelerle ilgilenecekler?

✓ Hangi görevlerin üstesinden gelmek zorunda kalacaklar? Dil Kullanımı, Dil Kullananlar ve Öğrenenler

✓ Hangi konularla başa çıkmak zorunda kalacaklar?

✓ Konuşma gereksinimleri olacak mı, yoksa sadece dinlediklerini ve okuduklarını mı anlamaları gerekecek?

✓ Ne tür şeyler dinleyip okuyacaklar?

✓ Hangi koşullarda etkin olmaları gerekecek?

✓ Ne gibi dünya bilgisi ya da başka kültürler hakkında bilgiye başvurma gereksinimi duyacaklar?

✓ Bunlar için hangi becerilerin geliştirilmiş olması gerekir? Yanlış anlaşılmadan kendi kişiliklerini nasıl koruyabilirler?

✓ Yukarıda belirtilenlerin hangileri için sorumluluk üstlenebilirim?

✓ Eğer dil öğrenenlerin hangi durumlarda hedef dili kullanacaklarını tahmin edemezsem onları belki hiçbir zaman karşılaşmayacakları gereksiz durumlara hazırlamadan en iyi şekilde bildirişimsel dil kullanımına nasıl hazırlayabilirim?

✓ Daha sonraki gelişimleri ne kadar farklı olursa olsun, onlara uzun vadeli ve kalıcı neler verebilirim?

✓ Dil öğrenimi, çoğulcu bir demokratik toplumda sorumluluk taşıyan bir vatandaş olabilmeleri için, kişisel ve kültürel gelişimlerine en iyi şekilde nasıl katkıda bulunabilir?

Çerçeve, dil öğrenecek bireyin dil öğrenme ihtiyaçlarını da göz önünde bulundurur. Bildirişimsel görevler ve amaçlar doğrultusunda dil öğretimini önerir. Mesleki ihtiyaçlar gibi daha özel öğrenme alanları oluşturularak dil öğrenimi hedef kitlenin ihtiyacına uygun hale getirilir. Mesleki hayatında bildirişim dil öğrenenlerin, kısıtlı süre ile bir ülkede yerleşikse aşağıda belirtilenleri yapmaları beklenir:

- ✓ Gerekli çalışma izni için başvurmak;
- ✓ İş ve işçi bulma kurumlarından, açık kadro, işin türü ve çalışma koşulları hakkında (işin tanımlanması, ücreti, çalışma yasaları, boş zaman ve izin durumu ve istifa süresi gibi) bilgi almak;
- ✓ İş duyurularını okumak;
- ✓ Başvuru mektupları yazmak ve iş görüşmelerine katılıp yazılı ya da sözlü olarak kişisel bilgiler, eğitim ve mesleki deneyim hakkında bilgiler vermek ve bunlara ilişkin soruları yanıtlamak;
- ✓ İşe alınmada gerekli işlemleri anlamak ve yapmak;
- ✓ İşe başlarken yerine getirilmesi gereken görevleri anlamak ve sorular sormak;
- ✓ Güvenlik yönergelerini anlamak;
- ✓ İşverene ve sigortaya bir kazayı bildirmek;
- ✓ Sosyal yardım almak;
- ✓ Üst ve alt mevkideki meslektaşlarla uygun bir şekilde bildirişimde bulunmak;
- ✓ İşletmenin ya da kurumun sosyal yaşamına katılmak (kantin, spor ve diğer boş zaman etkinlikleri gibi).

Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Metni, yabancı dil olarak Türkçeyi öğreten kurumlar için yol gösterici bir öneme sahiptir. Türkçenin öğretimi boyutunda bu çerçeve metin dikkate alınarak, yöntem ve yaklaşımlara evrensel görünüm kazandırılır.

2.4. Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi

Bir milletin dili, o milletin dünya üzerinde her açıdan etkisini arttırması ile ilgi çeker, önem kazanır, ihtiyaç haline gelir. Türkçe, birçok döneminde çevresine derin etkiler bırakmış ve öğrenilmesi ihtiyaç haline gelen bir dil olma özelliği kazanmıştır. Her ne kadar yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi, Kaşgarlı Mahmud'un 11. yüzyılda kaleme aldığı Dîvânü Lûgati't-Türk adlı eserine dayandırılrsa da Türkçenin, tüm zaman dilimlerinde etkileşim içinde olduğu geniş ve farklı coğrafyalarda, etkisinden söz etmek mümkündür. Türkçe, sınırları geniş bir coğrafyaya yayılmış Asya, Avrupa, Afrika olmak üzere üç kıtada konuşulan ve yazılan bir dil olmuştur (Ergin, 2007). Türk dili, "Yaklaşık 12 milyon kilometre karelik bir alanda 220 milyon insanın konuştuğu, yüze yakın ülkede öğretiminin yapıldığı, kökleri tarihin en eski dönemlerine kadar uzanan, 600 bini aşkın söz varlığına sahip bir dünya dilidir" diyerek Akalın da bu durumu desteklemektedir (Akalın, 2009, s. 203). UNESCO verilerine göre dünyada en fazla konuşulan beşinci dil olma özelliği gösteren Türk dilinin (Buran ve Alkaya, 2013) yabancılara öğretimi ise son yıllarda dünya genelinde yaşanan gelişmelerle ve bu gelişmelerde Türkiye'nin üstlendiği etkili rol ile önem kazanmıştır. Türkiye, sektörel alanda da bir dünya ülkesi olma yolunda hızla ilerlemekte birçok alanda profesyonel istihdamlar oluşturmaktadır. Farklı ülkelerden gelerek bu sektörlerde çalışma hayatı içine giren yabancılar, gerek iş hayatı gerekse içinde bulunduğu kültüre uyum çabası ile Türkçe öğrenme ihtiyacı duymaktadır. Bu ve buna benzer nedenler, yabancılara Türkçe öğretiminde farklı hedef kitleler doğurmaktadır. İşcan (2011), Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesinin önemini aşağıdaki şekliyle sıralamaktadır:

- ✓ Türkçeyi bilmek mesleki hayatta ayrıcalık sağlar.
- ✓ Türkçe her geçen gün dünya dilleri içinde önemini ve geçerliliğini arttırmaktadır.
- ✓ Çok dillilik içinde bulunduğumuz yüzyılın gereğidir.
- ✓ Türkçe diğer birçok dile nispeten daha kolay öğrenilen bir dildir.

Türkçeyi öğrenmek isteyen yabancıların amaçlarının belirlenmiş olmasının ve öğretimin bu doğrultuda yapılmasının, tüm yabancı dil öğretimlerinde olduğu gibi yerinde olacağı düşünülmektedir. Güzel'e (1987) göre yabancılara Türkçe öğretiminde en az metot kadar öğretimin hedef kitleye uygun ilerlemesi de

önemlidir. Güzel (2003), Türkçe öğretilecek hedef kitleye yönelik tanımlamasını şu şekilde yapar: Ana dili yabancı bir dil olanlar, yurt dışında yaşayan ve iki dilli olarak tanımlanan Türk çocukları, eğitim amaçlı farklı ülkelerden gelerek ülkemizde yükseköğretim görenler, akraba ülkelerden yükseköğretim için ülkemize gelenler, yurt dışındaki Türkoloji merkezlerindeki yabancılar, devletin ihtiyaç olarak gördüğü kurumlar, Türkiye'deki ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki Türkçe öğretim merkezleri, Türkçenin hedef kitlesini oluşturur. Bu sınıflandırmada olduğu gibi hedef kitlenin tam olarak tanımlanması, öğretim boyutunda doğru planlama için son derece önemli görülmektedir. Ayrıca ilke, yöntem ve teknikler de Türkçenin kendi işleyişinden ve Türk kültüründen bağımsız düşünülmemelidir.

Yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde birçok yöntem kullanılmaktadır. Dil öğretiminde kullanılacak yöntemlerin, öğrenen için en çabuk ve güvenilir olacak şekilde planlanması gerektiğini belirten Memiş ve Erdem'e (2013) göre bugüne değin birçok öğrenim ve öğretim yöntemi uygulanmasına ve geliştirilmesine rağmen yine de ideal diyebileceğimiz tek bir yöntemden söz etmek mümkün değildir. Yabancı dil öğretimindeki yöntem çeşitliliğinin herkes için aynı faydayı sağlaması beklenemez. Kimi gruplar için başarılı olan bir yöntem, başka bir grubun dil öğretiminde tamamen başarısız da olabilir (Tarcan, 2004). Ancak yine de Güzel ve Barın (2013), dil eğitiminin sistemli ve tesadüfi olmayan bir süreç olduğunu dile getirerek kullanılacak yöntemlerin özelliklerinin önemine dikkat çeker. YTO'de kullanılan yöntemler, alanyazında aşağıdaki şekliyle gözükmemektedir:

“Fermuar yöntemi, dil bilgisi çeviri yöntemi, düzvarım yöntemi, kulak - dil alışkanlığı yöntemi, bilişsel yöntem, doğal yöntem, iletişimci yöntem, seçmeli yöntem, telkin yöntemi, grupla öğretim yöntemi, sessizlik yöntemi, tüm fiziksel tepki yöntemi, işitsel - görsel yöntem, sözel yaklaşım, Sokrates yöntemi, diziler yöntemi, eşteşler yöntemi, iki dilli yöntem, olgular/duruşma yöntemi, tiyatro yöntemi, yapılandırmacı öğrenme yöntemi, kültürlerarası yöntem” (Güzel, 2014, s.10).

Vygotsky'ye göre yabancı bir dili öğrenmek, toplumun sosyal, kültürel normlarını öğrenmeyle güçlü ilişki içindedir (Vygotsky'den aktaran Bostancı, 2009). Hedef dilin anlamsal, sanatsal, toplumbilimsel ve edimsel yapılarıyla yoğrulan soyut ve somut değerler ancak bu şekilde anlamlandırılabilir. Kültür, insanı doğduğu

günden başlayarak sarıp sarmalayan programlayan yeni baştan oluşturan bir varlıktır (Güvenç, 2002). Dil ise tüm oluşumu nesilden nesle, uzak coğrafyalara taşıyan bir başka canlı unsurdur. Dil öğretimi bu sebeptendir ki milletin kültüründen ayrı düşünülemez. Ünlü dilbilimci Humboldt, çalışmasında bu iki unsurun bağı, 'Ulusun dili ruhtur; ruhu da dildir.' şeklinde tanımlar (Humboldt'tan aktaran Akarsu, 1998, s.52). Humboldt'a göre diller, uluslarla birlikte gelişir ve o ulusun tinsel özellikleri ile şekillenir. Türkçe, geçmişinden ve tüm motiflerinden oluşmuş ve yine geleceğe kendine özgü kültürüyle taşınacak bir dildir. Nurlu (2011, s. 4), dilin kültürle ilişkisini şöyle açıklar: "Bir dilin sadece kurallarını bilmek, o dili anlamak veya konuşmak anlamına gelmez. O toplumun hayat anlayışını kavramak, inanç ve değer yargılarını bilmek, bakış açısını yakalamakla ancak o toplumun dilini öğrenmek mümkün olur." Türkçeyi öğrenecek bireyin sözcüklere yüklenen ortak anlamları, duyguları bilmeden tam anlamıyla Türkçe öğrenmesi beklenemez. Türkçeyi öğrenmek, sözcüklerin arkasında gizlenen Türk kültürünü de öğrenmekten geçer. Börekçi (1999), Türkçeyi de diğer tüm diller gibi sadece bir mantık ve yasalar ürünü olarak görmenin yanılgı olacağını ifade ederek dilin, konuşulduğu toplumun ortak değerlerini barındırdığını ve bu kültürel değerlerle anlam kazandığını ifade eder. Börekçi'ye göre dilbilimsel açıdan Türkçede göstergelerin, gösterilen bölümlerinde Türk kültürü, kendini açıkça gösterir. Türkçenin söz varlığındaki söz konusu durum, Türk toplumunun hayata bakış açısını, Türk kültürünü Türkçeye yansıtmalarından ileri gelir. Börekçi, Türkçedeki göstergelerin Türk kültürüyle ilişkisini şu şekilde örneklemektedir:

Örneğin: Orhun Yazıtlarında sıkça kullanılan "ilgerü> ileri" göstergesi, Türklerin ruhundaki fetih arzusunu Türkçeye en iyi yansıtan kelimelerden biri olarak değerlendirilebilir. "Doğu, ön, önde" anlamlarında kullanılan bu kavram işareti iki biçim birimden oluşmaktadır, "il" isim kökü ve "garu" yön eki. "ileri" "ile doğru" demektir. Bu, "belirli" değil; "genel" bir yerdir. Yani il daima ilerde, öndedir ve daima ulaşılacak bir amaçtır, "fetih" için bir hedeftir. Bu gün "ileri", "iler(i)le-" göstergelerinin kazandığı yeni dilsel değer, Türk toplumunun yeni kültürel yapısının da bir göstergesi durumundadır. Yerleşik hayatın bir sonucu olarak il: şehir anlamını kazanmış; uygarlığı temsil eder olmuştur. Bunun sonucu olarak da ilerle-: uygarlaş-, çağdaşlaş- anlamlarını yüklenmiştir (s. 81).

Bu doğrultuda dil ve kültür ilişkisi göz önünde bulundurularak yabancılara Türkçe öğretiminde Türkçeyi, Türk kültüründen bağımsız düşünmemek gerekmektedir.

2.4.1. Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretim Boyutunda Dil Politikası

Dil, bir milletin kültürel kimliğidir ve var olduğunun kanıtıdır. Uluslar, geçmişten beri edindiği tüm varlığını, tarihsel sürecini, kültürünü, karakterini dilinde taşır. Mises, milletleri bir “konuşma (dil) cemaati” olarak betimlemektedir Söz gelimi bir Alman’ı Almanca düşünen ve konuşan kişi olarak tanımlar (Mises’tan aktaran Hocoğlu, 2007). Tanımdan hareketle bir milleti, millet yapan en üst özelliğin dil olduğu sonucu çıkarılabilir. Ulusları, özgürleştiren ve özgünleştiren en önemli unsur, ulusun ana dilidir. Sadoğlu (2003), ulusal kimliğin meydana gelmesinde, kuşaklar arası aktarımda en büyük işlevselliği, dilin üstlendiğini ve ulusal farklılığı, uluslararası ortaya koyan en önemli faktörün yine dil olduğunu belirtir. Bu bilinçle tarih boyu uluslar, varlıklarını sürdürebilmek, kültürünü ve kimliğini koruyabilmek için dillerine sahip çıkma mücadelesi göstermiş, dilinin zenginleşmesi ve yaygınlaşması için dil politikaları yürütmüştür. Schiffman ve Ricento (2006), dil politikasını, toplumdaki kullanılan dilin statüsünün, kullanıldığı alan ve bölgelerinde, konuşanların haklarına dair fikir, ilke ve kararlar bütünü şeklinde tanımlar. Açık (2013) ise dil politikasını, milli birliğin sağlanması, siyasi nedenler gibi etkenlere yönelik alınan ilke ve kararlarla dilin şekil ve işlevine devletin müdahalesi olarak tanımlar.

Avrupa’da ulus devletlerin doğuşu, dil politikaları geliştirme ve uygulama açısından önemli bir tarih olarak görülse de ulus devlet öncesinde de bu tür dil politikalarının olduğu görülmektedir (Eraydın, 2008). Günümüzde askeri, ticari, ekonomik ve siyasi etkinlikleri ile dünya üzerinde söz sahibi uluslar, dillerine de yüksek dil statüsü kazandırma çabası içindedir. Uluslararası iletişimin her geçen gün artması, söz konusu ülkelerin dil politikaları geliştirmelerini gerekli kılmıştır. Özellikle Avrupa’daki çokdillik ve çokkültürlülük, dil öğretim boyutunda ulusların kendi dillerini egemen dil olarak korumak ve yaygınlaştırmak açısından önemli görüldü. 2000 yılında Avrupa devletleri tarafından imzalanan Avrupa Diller Öğretimi Ortak Çerçeve Programı, bu amaçla hazırlanan bir dil politikası

niteliğindedir. Avrupa devletleri, bu çerçeve ile çokdilliliği güvence altına alırken aynı zamanda ulusal dillerini geliştirmeyi ve yaygınlaştırmayı amaçlamıştır. Avrupa devletleri, her ne kadar çokdillilik ilkesi ile tüm insanların iletişim kabiliyeti amaçlansa da kendi sınırları içinde uyguladıkları ulusal dil politikalarında son derece tavizsiz bir uygulama yürütmektedirler. Örneğin Fransa’da 1970’te “Fransız Dilini Koruma ve Yayma Yüksek Kurulu” kurulmuştur (Dilâçar, 1978). 1994’te yürürlüğe giren “Fransız Dilinin Kullanımına İlişkin Yasa” Fransızca’yı, Fransız varlığının ve kişiliğinin temel ögesi olarak kabul eder. Eğitimde, işitsel ve görsel reklamlarda, kamu bilgilendirmesinin yapıldığı her türlü yazıda, kamudaki tüm hizmetlerde, bir ürünün veya hizmetin adlandırılmasında, arzında, kullanımında, teşrinde, faydalanılmasında, garanti koşulları ve kapsamı sürecinde Fransızca kullanılmasını zorunlu kılmaktadır (Açık, 2013). Vatandaşlık için İngilizceyi öncelik sayan İngiltere ise 1921 tarihinde İngilizce öğretimini temel alan “Newbolt” komitesini kurarak dünyayı İngilizce ile medenileştirme çabası içine girmiştir (Crowley, 2003). Yine Almanya gibi gelişmiş devletler, ulusal dillerini korumak ve yaygınlaştırmak için dil politikaları yürütmektedirler. Bugün bu politikaların etkisi ile adı geçen ülkelerin ulusal dillerinin öğrenilmesi, uluslararası camiada ihtiyaç haline getirilmiştir. Dünya genelinde İngilizce, Almanca, Fransızca, İtalyanca gibi dillerin öğretimini sektör haline geldiği görülmektedir. Bu ülkeler, dillerini yaygınlaştırırken dillerine, büyük bütçelerle satılabilen bir kıymet niteliği kazandırmıştır. Böylelikle dilleri de dünya genelinde statüsü yüksek diller görünümü kazanmıştır.

Tarihi süreci ve yayıldığı coğrafya itibari ile Türkçenin her dönemde etkin varlığından söz etmek mümkündür. Varlığını büyük coğrafyalarda görmemize rağmen hiçbir zaman diğer diller için yıkıcı bir unsur olmamıştır. Ancak uzunca bir süre, Türkçenin kendi öz kimliği konusunda da gerekli dil politikalarının yürütüldüğü söylenemez. Tanzimat’la başlayan modernleşme sürecinde dil tartışmalarının başladığını görmekle birlikte bu tartışmaların dilbilimsel bir yaklaşımla yapıldığı söylenemez. Özellikle Cumhuriyetin ilk dönemlerinde Türkçe, yabancı dillerin boyundurluğundan kurtarılmaya çalışılmış, ulus dil oluşturma girişimleri başlamıştır. Eğitim dilinin ve kamusal alan dillerinin, ana dilde yapılması, Türkçenin öncelikli dil politikası olmuştur. Günümüzde bu öncelik, halen önemini korusa da Türkiye’nin küresel dünyadaki artan rolü, Türk dilinin sadece ulus dili olarak değil, dünya

ölçeğinde birçok alanda kendini gösteren bir dünya dili olma özelliğiyle de tartışılmaktadır. Bu sebeple yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde de dil politikaları geliştirmenin ve yürütmenin zorunlu hale geldiği söylenebilir. Bu konuda farklı bakış açıları ile alanyazında değerlendirmelere rastlamak mümkündür. Kurt (2010), Türkçe üzerine yürütülen devlet politikasının yetersiz olduğunu şu şekilde açıklar:

Türkçenin yabancılara öğretimi alanındaki en temel eksiklik, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin bu alana yönelik hedefleri ve programı belirli bir devlet politikasının olmayışıdır. Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu bünyesinde bu alana yönelik bazı çalışmalar yürütülmektedir; ancak bu girişimlerin sonucunda kapsamı, uzun ve kısa vadeli hedefleri belli olan eğitim politikaları henüz üretilmemiştir. Mevcut durumda bu görev yalnızca TÖMER'lere bırakılmış gibi görünmektedir (s.119).

Türkçe kendine has işleyişi ve birikimi ile sanat, edebiyat, spor, bilim dili olma özelliğindedir. Söz varlığındaki bu zenginlik, her çağa, duruma ve oluşuma cevap verecek niteliktedir. İletişimin her geçen gün arttığı dünyada, Türkçenin yüksek statüde yer edinmesinin ise doğru dil planlaması ve politikaları ile mümkün olacağı muhakkaktır. Farklı sebeplerle Türkçe öğrenen yabancıların gereksinimlerine yönelik dil öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi, önemli bir adım olabilir. Çalışmak için ülkemizde bulunan yabancıların, mesleki alanlarına cevap verecek bir dil öğretimi, Türkçenin daha hızlı ve verimli öğrenilmesini beraberinde getirecektir. Bu konuda yapılacak olan akademik çalışmalar, sektörlerin sağladığı dil öğrenmeye yönelik imkânlar, yabancıların Türkçe öğrenme konusunda istek ve başarısını arttıracaktır. Sektörlerin dil politikaları üzerindeki etkisine Batı'da rastlamak mümkündür. Örneğin 20. yüzyılda İzlanda'da futbol kulüplerinin girişimi ile futbol terimlerinin ana dildeki karşılıklarının kullanımı üzerine çalışmalar yürütülmüştür. Bu çalışmalar sonucunda kazandırılan terimler, bugün halen kullanılmaktadır (Jansson, 2013).

Türkçe için yürütülecek dil politikaları; akademisyenler, yazarlar, araştırmacılarca geliştirilecek dil planlaması, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi boyutunda yönlendirici ve uygulayıcı erke ulaşmasını sağlayacaktır. Bu konuda

oluşturulacak kamuoyu, Türkçe bilişim terimlerinin kullanımın yaygınlaştırılması, Türkçenin zenginliğinden faydalanarak dil değışkelerinin sistemli programlanması ve dil öğretime aktarılması önemlidir. Ayrıca yabancıların ihtiyaçlarına yönelik Türkçe öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi gibi çok yönlü çalışmaların yapılması, Türkçenin uluslararası dil politikası açısından gereklidir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde üniversiteler, resmi ve özel vakıflar tarafından araştırma ve uygulama yapan kurumlar, Türkçenin planlanması ve Türkçe dil politikası açısından kurulan son derece etkili oluşumlardır. Yine son zamanlarda alanyazında yürütölen yurt içi ve yurt dışı çalışmalar, hatırı sayılır niteliktedir. Ancak bu çalışmalara paralel olarak toplumun her kesiminin Türkçeye olan sorumluluğu göz ardı edilmemelidir.

2.4.2. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Uygulama ve Araştırma Yapan Kurumlar

Bir ulusun dilinin; farklı milletlere mensup bireylere yabancı dil olarak öğretilmesi, tanıtılması, dünya üzerinde geçerli bir iletişim dili olması, sistemli ve sağlıklı çalışmalar neticesinde mümkün olabilir. Bugün Türkçe öğrenme talebi birçok gerekçeye bağlı olarak artmıştır. Türkçe, tarihi boyunca hiç olmadığı kadar geniş bir coğrafyada konuşulan ve öğrenilmesi ihtiyaç haline gelen bir dil konumundadır. Bununla birlikte Türkçenin öğretilmesi de modern ilke, yöntem ve tekniklere ihtiyaç duymaktadır. Bu ihtiyaçlara cevaben ölkemizde Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi, büyük bir incelikle ele alınmaktadır. Bugün yabancılara Türkçe öğretim faaliyetleri yurt içinde ve yurt dışında çeşitli kurum ve kuruluşlarca yürütölmektedir. Bu kurumlar arasında; kültür merkezleri, Türkoloji merkezleri, akademiler, dernekler, enstitöler, vakıflar, özel okullar ve devlet okulları, özel kurslar, büyükelçilikler ve üniversitelerde bulunan dil öğretim merkezleri bulunmaktadır. Bunlardan bazıları resmî iken bazıları özel teşebbüs olarak faaliyet göstermektedir (Dolunay, 2005). Üniversitelerin bünyesinde hizmet veren dil eğitim merkezleri, (TÖMER, DİLMER, DEDAM, FÜSEM, HÜDİL vb.) Türk Dil Kurumu, Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı (TİKA) ve Yunus Emre Vakfı, Türkçenin öğretiminde son derece önemli çalışmalar yürötmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretimi, ilk kez 1950 yılı sonrası ciddi bir şekilde ele alınsa da bu alanda ilk sistemli çalışmalar, 1984 yılında faaliyet gösteren ve kuruluş amacı; yurt içinde Türkçeyi yabancı dil olarak, yurt dışında ise Türklere Türkçeyi ana dili olarak öğretmek olan Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinin (TÖMER) kurulması ile başlamıştır (Açık, 2008). Türkçeyi en iyi biçimde öğretmeyi amaç edinen Ankara TÖMER ile birlikte yabancılara Türkçe öğretimi, büyük bir ivme kazanmıştır. Ankara Üniversitesini; Ege Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi gibi diğer üniversiteler bünyesinde açılan Türkçe Öğretim Merkezleri, takip etmiştir. Günümüzde birçok üniversite yabancılara Türkçe öğretimi alanında lisans ve lisansüstü eğitim vererek bu alandaki eksiklikleri karşılamaktadır. Temel amacı; yurt içi ve yurt dışında Türk diline ilgi duyan yabancılara ve soydaşlarımıza planlı bir eğitim ortamı içinde sistemli bir dil öğretmek olan Türkçe öğretim merkezleri, sağlam temellere dayalı uygun yöntem, teknik, araç-gereç geliştirme, öğretim elemanı hazırlama gibi amaçlara hizmet etmektedir.

TÖMER'lerin görev alanlarını Yüce (2005), şu şekilde özetlemektedir:

- ✓ Türk Cumhuriyetlerinden ve akraba topluluklardan yükseköğrenim yapmak amacıyla gelen öğrenciler ve Türkiye Türkçesi öğrenmek isteyen yabancılara Türkçe öğretmek,
- ✓ Türkçenin lehçelerini öğretmek ve bu lehçelerle ilgili araştırmalar ve incelemeler yapmak,
- ✓ Türk kültürünü, yurt dışında ve yurt içinde tanıtmak.
- ✓ Türkçenin öğretimine uygun yöntem ve materyal geliştirmek, uygulama ve yayın faaliyetlerinde bulunmak,
- ✓ Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde görevlendirilebilecek öğretmen yetiştirmek,
- ✓ Türkçenin öğretimi boyutunda çalışmalar yürüten diğer kurumlarla da koordineli çalışmalar yürütmek ve ana dili öğretimi yöntemleri geliştirmek,
- ✓ Yurt dışındaki Türk çocuklarına uygun kısa süreli programlar/kurslar düzenlemek.

Tüm bu çalışmaların; yalnızca Türk dilinin öğretimine değil, dille birlikte Türk kültürüne de hizmet ettiği düşünülürse dilde devlet politikasının önemi rahatlıkla görülür. Sağlam bir dil politikası, uluslararası Türkçenin tanınırlığı ve tercihi açısından olumlu bir görünüm kazandıracaktır. Bugün birçok yönden gelişmiş ülkeler, dil politikaları ile hem dillerini hem de kültürlerini az gelişmiş ya da geliştirmekte olan ülkelere öğretmekte, bunu bir sektör haline getirmektedir. Zeyrek (2001), bu durumu; gelişimini tamamlamış ülkelerin dillerinin, gelişimini tamamlayamayan uluslara pazarlanan bir ticaret malzemesi durumuna geldiğini ifade ederek açıklar. Türkçenin yabancılarca öğrenilmesinin ihtiyaç haline gelmesi de yalnız ülkenin ticari, ekonomik, siyasi gücüyle değil, dil politikası ile doğrudan ilgilidir. Dil, aynı zamanda kültür aktarıcısıdır. Bu sebeple Türkçenin yabancılarla öğretimi dil olarak öğretilirken aynı zamanda Türk tarihi, değer ölçüleri, sanatı, edebiyatı, folkloru de aktarılmış olur. Dilin bu görevi, büyük bir önem teşkil etmektedir. Dil ve kültür aktarımının bir devlet politikasına dönüşmesi özellikle bu açıdan son derece önemlidir. Yabancılarla Türkçe öğretiminde uygulama ve araştırma yapan bahsi geçen kurumlar, bu temel ilke ile çalışmalarını yürütmektedir.

Amaçları arasında Türkçe öğretimiyle birlikte Türk kültürünü de aktarmak olan TÖMER'ler, yabancılarla yönelik Türkçe öğretimini yurt içinde yürütürken yurt dışında bu görevi, büyük ölçüde Yunus Emre Enstitüsü üstlenmiştir. Yunus Emre Enstitüsü, 2007 yılında kanunla kurulan ve kamu vakfi niteliği taşıyan Yunus Emre Vakfı'na bağlı olarak faaliyet göstermekte ve birçok ülkede Türkçeyi ve Türk kültürünü tanıtmaktadır. Yunus Emre Enstitüsü bünyesindeki Türkçe Eğitim ve Öğretim Merkezleri (YETEM), Avrupa Birliği Ortak Dil Programına uygun teknik ve yöntemler geliştirmekte, çalışmaları ile TÖMER'lere ve diğer kurumlara kaynaklık etmektedir. YETEM, bugün birçok üniversiteyle imzaladığı "Türkoloji Projesi İşbirliği Protokolü" ile daha yaygın ve etkili çalışmalar yürütmektedir. . Enstitü, yurt dışında Afganistan, Almanya, Arnavutluk, Avusturya, Azerbaycan, Belçika, Bosna Hersek, Cezayir, Fas, Fransa, Güney Afrika, Gürcistan, Hollanda, Hırvatistan, İngiltere, İran, İtalya, Japonya, Karadağ, Katar, Kazakistan, KKTC, Kosova, Lübnan, Macaristan, Makedonya, Malezya, Moldova, Mısır, Polonya, Romanya, Rusya, Sudan, Sırbistan ve Ürdün'de hizmet vermektedir (Başar, 2018).

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi, Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi esas alınarak uygulanmaktadır. Dil kullanım alanlarını; kişisel alan, kamusal alan, eğitim alanı ve mesleki alan olarak dört bölüme ayıran çerçeve metin, bireyin çalıştığı yer tanımı ile mesleki dilin öğretimi konusunda da yol gösterici özelliğe sahiptir. Ülkemizde de yukarıda bahsi geçen kurum ve vakıflar, yabancı dil olarak Türkçenin mesleki dilini, bu çerçeveyi esas alarak programlamaktadır. Ancak bu konudaki çalışmaların pek yeni olduğu görülmektedir.

2.5. Yabancı Dil Öğretiminde Toplumdilbilim ve Dil Değişkeleri

Dilinin kullanım varlığının toplum; toplumun da varlığının dil olduğu açıktır. Biri olmadan diğersinin mutlak varlığından bahsetmek mümkün değildir. J. Vendryes, dil ve toplum arasındaki ilişkiyi “Dil ve toplum, başlangıç noktası bizce bilinmeyen bir evrimin sonucudur. Bildiğimiz, birlikte ve birbirlerini etkileyerek doğduklarıdır. Çünkü biri olmadan öbürü düşünülemez” (Vendryes’ten aktaran Vardar, 2001) şeklinde ilişkilendirmiştir. Dilin toplumla olan doğrudan ilişkisi, toplum ve dil ilişkilerinin güçlü ve iç içe bağlı dilbilimsel bir alanı, toplumdilbilimini, gerekli kılmıştır. Dil ile ilgili çalışmaların hız kazandığı 20. yüzyılda dilin çok boyutluluğu üzerinde durulmuş, dilin; ruhbilim, toplumbilim, budunbilim, etnoloji, tarih, coğrafya gibi alanlar arası ilişkisi irdelenmiştir. Dilin, diğers alanlarla ortak paydasının ürünü olarak da dilbilim ortaya çıkmıştır. Dilbilimci ve sosyolog Joshua Fishman, toplumdilbilimi; “Kim, kiminle hangi dili nasıl ve ne zaman, hangi sosyal durumda, hangi niyet ve sebeple konuşuyor?” (Fishman’dan aktaran Dağabakan, 2012) şeklinde betimler. Dil değişkeleri ve dil değişkelerini kullanan grupların dil kullanımları, dilin gruplarındaki işlevleri, toplumdilbilimin konusunu oluşturur. Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü, toplumdilbilimi; “Dil olgularıyla toplumsal algılar arasındaki ilişkileri, bunların birbirini etkilemesini, birbirinin değişkeni olarak ortaya çıkmasını, bir başka deyişle bu iki tür olgu arasındaki eşdeğişirliği inceleyen karma dal” şeklinde tanımlar (Güz, Huber, Senemoğlu ve Öztokat, 2007 s. 196). Toplumdilbilim, bir dilsel topluluğun telaffuz ya da dilbilgisel farklılığından hareketle o topluluğun sosyal yapısı (eğitim düzeyleri, ekonomik yapıları, inanç sistemleri vb.) hakkında değerlendirmede bulunabileceği gibi sosyal kimlik ve dil seçimleri arasındaki ilişkiyi inceleyerek, baskın değişkenin nedenini de araştırabilir.

Toplumdilbilim ve dil sosyolojisi uygulamada farklı disiplinler olsa da birbirini destekleyen ve birbirinden beslenen iki daldır. Toplumdilbilim (sociolinguistics), dilin yapısal ve iletişimsel işlevliğini daha iyi kavrayabilmek için dil ile toplum ilişkisini incelerken dil sosyolojisi ise dili inceleyerek toplumu daha iyi anlamayı amaçlamaktadır (Dağabakan, 2012). Toplum, varlığını dil ile mümkün kılabileceği gibi dil de toplumdaki kullanımlarıyla nitelik ve nicelik kazanır. Bu iki algı arasında sürekli gelişen bir ihtiyaç bağı vardır. Dil; toplumu var eder, toplum da dili kendi özel görünüşleri içinde şekillendirir, ona farklı görünüşler kazandırır. Aynı toplum içinde bile farklı oluşumlar sergiler, farklı dilsel mesajları farklı şekillerde iletme imkânı sunar. Her dil kendi içinde içsel bir çeşitlilik barındırır ve konuşucular kendi amaçları doğrultusunda bu çeşitlilikten faydalanarak dil kullanımlarını sağlar. Wardhaugh, bu durumu sosyal diyalekt (social dialect) olarak tanımlayarak sosyal yapının farklı dil edinimleriyle doğrudan ilişkili olduğunu belirtir (Wardhaugh'tan aktaran Doğan, 2008). Vardar (2002), bu durumu, dilin anlamlı birimlerinin veya göstergelerinin temel özelliklerinin birçoğunun toplumsallıktan alındığını belirterek yine işlevselliklerini toplum içinde yerine getirdiklerini ifade eder. Dil edinimi, kişinin içinde bulunduğu veya dâhili olacağı sosyal katman içinde bulunduğu yere ve zamana göre gerçekleştirdiği özel dil kullanımıdır (Kıran, 2002, s. 217). Bu tür dilsel çeşitlilik, bir toplumda mevcut tüm değişkenlere göre çeşitlilik doğurabilir. Toplumun alt birimlerini oluşturan toplumsal katmanlar, (meslek, eğitim düzeyi, yaş grupları, gelir düzeyi, kültürel sınıflar, din vb.) dil değişimleri ve dil tutumları doğurur. Dildeki bu değişimler, aynı toplum içinde farklı özellikler sergilediği gibi aynı zamanda ait olduğu genel dilin özelliklerini de taşır.

Bireyin kullandığı dil, toplumsal bir yer edinme veya bulunma durumu ile ilişkilidir. Bireyin kullandığı dil, iletişimin yanında onun toplumsal konumunu belirlemede de son derece belirleyicidir (König, 1991). Coupland ve Jaworski (1997), toplumdilbilimin araştırma sorularını şu şekilde belirtir:

- ✓ Konuşma biçimleri ve iletişim yapıları zaman ve mekâna göre nasıl bir dağılım gösterir?
- ✓ Bireyler ve toplumsal gruplar kendilerini dil kullanımlarına göre nasıl tanımlarlar?

- ✓ Toplumlar edinmiş oldukları konuşma biçimlerine göre nasıl ayrımlar gösterirler?
- ✓ İki ya da çokdilli kişilerin kullandıkları tipik dil yapıları nelerdir? Zaman ve mekâna bağlı olarak çokdillilerin dil yapıları nasıl değişmektedir?
- ✓ Toplumsal çatışmalar ve toplumsal gerilimler ile dil nasıl ilişkilendirilir?
- ✓ Dile karşı geliştirilen tutumlar toplumsal bölünmeleri ve ayrımcılığı yansıtır mı? Acaba toplum içinde dilin daha iyi anlaşılması bu gibi sorunları ortadan kaldıracaktır mı?
- ✓ Dil kullanımının toplumdilbilimsel bir kuramı var mıdır?
- ✓ Dil ile ilgili veri toplamanın en etkili ve güvenilir yöntemleri nelerdir?
- ✓ Toplumdilbilimsel araştırmalarda nicel ve nitel yöntemlerin ne gibi işlevleri vardır?
- ✓ Araştırmacılar, denekler ve veriler arasında nasıl bir ilişki vardır?

Görüldüğü üzere toplumdilbilim, toplumun her tür katmanındaki dil değişmelerini temel alır. İmer (1990), Toplumdaki yapısal özelliklerin dile yansıdığını belirterek meydana gelen dil kullanımlarının değerlendirilmesinin ve betimlemesinin toplumdilbilimin alanına girdiğini ifade eder. İmer'e göre toplumdilbilim, bir sorunun çözümlemesinde toplumbilim ve dilbilim yöntemlerinin birlikte kullanıldığı zaman işlevsel bir nitelik kazanır.

Toplumsal değişmelerden biri de mesleklerdir. Mesleklerin kendi sosyal değişkesi de kendi içinde dil değişkesi oluşturur. Bu tür dil değişmeleri, kendine özgü bilimsel ve terim içerikli değişmeler olduğundan bu dil türlerinin özel diller içinde uzmanlık ya da mesleki dil olarak tanımlandığı görülür. König (1991), *işlevsel dil türleri* arasında gösterdiği özel dilleri tanımlarken bu dillerin “mesleki ya da toplumsal bir grubun kendine özgü dilsel birimlerinden oluştuğunu” ifade eder. König, aynı çalışmasında Wardhaugh'dan aktarım yaparak özel dilleri; doktorların, pilotların, bankacıların, satıcıların, müzikseverlerin, dilbilimcilerin ve diğer mesleki ve toplumsal grupların kullandığı belirli sözcük ya da sözcük gruplarından oluşan bir dil türü olduğunu belirtir.

Görüldüğü gibi mesleki dil, dilbilimcilerce inceleme alanına alınan kendine özgü bir kullanım alanı oluşturarak toplumdilbilimsel bir nitelik kazanmıştır.

2.5.1. Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Mesleki Dil

Sosyal bir varlık olan insanın sosyalleşmesinde en önemli kültürel değeri, dilidir. Bireyin toplumda üstlendiği rolünün belirlenmesinde dil kullanımı önemli bir unsurdur. Dil; bulunduğu sınıfa, yaşa, özellikle mesleğe göre özel kullanımlar gösterir. Dil kullanımları; genel dil, günlük dil, özel alan dilleri ve meslek dilleri olarak gruplanmaktadır (Demircan, 2013). Nitekim diller, farklı katmanlardan meydana gelir.

Yüzyılın gerekliliği haline gelen çokdillik, insanların sürekli etkileşim içinde bulunduğu alanlarda hızlı ve etkili dil öğretim programlarına ihtiyacı arttırmıştır. Mesleki alanlara ve ilgi alanlarına yönelik dil öğrenim ihtiyaçları; dilbilimi dilin yapısal öğretiminden daha çok konuşulan ortama uygun, dil kullanım öğretimlerine yönelik çalışmalar yapmaya yöneltmiştir (Memiş ve Erdem, 2013). Dil, kendi içinde oluşturduğu mesleki terimler gibi özel kullanımlarla belli bir grubun iletişim dili haline gelir. Ancak bir grubun dili olmakla beraber genel dil katmanları ile de sıkı sıkıya bağlıdır ve aynı dil birliği içinde ait olduğu kültürün de taşıyıcısıdır. Meslek dili, genel dil içinde kendi alanını oluşturan, belli bir bilgi dairesinde gelişen özel iletişim dili şeklinde tanımlanabilir. Daha yalın bir tanımla meslek dili için belli bir mesleki sahaya ait ortak dil içindeki dil değişkesidir denebilir. Möhn ve Pelka (1984), dilin öncül işlevlerini mesleki dil çerçevesinde aşağıdaki şekliyle ortaya koymuştur:

1) Betimleyici işlev (Alm. *Deskriptive Funktion*): Bir olayın nesnel olarak tanımlanması. Dilin bu birinci işlevinde konunun nesnel olarak betimlenmesi (Örn. Doktorun teşhisi) açıklanmaktadır.

2) Öğretici işlev (Alm. *Instruktive Funktion*): Bir işi, bir eylemi yaptırmaya odaklı işlev. Öğretici işlevde yemek tarifi, kullanma kılavuzu gibi bir şeylerin yapımını, hazırlanışını, kurulumunu açıklayan ve bu yönüyle dilin öğretici işlevini ön plana çıkartan bir tanım yapılmıştır.

3) Yönlendirici işlev (Alm. *Direktive Funktion*): Doğrudan eyleme geçirici işlev. Bu maddede daha çok kanun metinleri, askeri emirler gibi doğrudan eyleme geçirici ve yönlendirici bir işlevden söz edilmektedir.

4) Bağlantı işlevi (Alm. *Kontaktive Funktion*): Toplumsal ilişkilerin, bağlantıların kurulması. Selamlaşma, telefon görüşmesi gibi bireyler arası bağlantıları kurma işlevini açıklamaktadır.

5) Anlatısal işlev (Alm. *Expressive Funktion*): Bir olayın öznel olarak düzenlenmesi. Dilin anlatısal işlevinden söz edilen beşinci maddede olayın aşk mektubu, şiir vb. biçimde öznel olarak düzenlenebilme işlevi açıklanmaktadır.

6) Üstdil işlevi (Alm. *Metalinguale Funktion*): Dil üzerine dilsel ifadelerin kullanılması. Günay (2013, s. 417) üstdil işlevini “bir bildirinin alıcısına aktarılması için, vericinin ve alıcının ortak olarak bildikleri ve kullanabilecekleri bir kod gereklidir. Bildiri, kod ile ilgili olguları açıklamaya yönelik ise üstdil işlevi vardır” biçiminde tanımlamaktadır. Dil üzerine dilsel ifadelerin kullanılması olarak açıklanan üstdil işlevi sözlüklerde ve dilbilgisi kitaplarında sıkça görülmektedir.

7) Kapalılık işlevi (Alm. *Isolative Funktion*): Bir grubun anlamasına yönelik, bir grup için net olan ifadeler. Kapalılık işlevi, dilin genel olarak belirli bir grup içerisindeki kişiler tarafından anlaşılır ve onlara özgü olduğunu belirtmektedir.

Dilbilimcilerin sosyolekt olarak tanımladıkları zümrelerin, özellikle meslek gruplarının dili, genel dil içinde özel anlamlar içeren terimlerle farklı bir iletişim dili haline gelir (İmer, 1987). Öncü (2013), mesleki dili, genel dilden ayıran en önemli farkın, mesleki dilde özel terimlerin ve söz dizilimlerinin olduğunu belirterek meslek dilini, uzmanlık dili olarak da adlandırmıştır. Mesleki dili oluşturan ana unsurlar; zamanla kazandığı terimler, kalıplaşmış sözler gibi genel dilden doğan söz varlıklarıdır. Genel dilin alt katmanlarından olan mesleki dil dizgesinin, ait olduğu kullanım alanında işlevsellik kazanması için genel dil dizgesini oluşturan terimlerden ve mesleki dile geçerken terim niteliği kazanan söz varlıklarından beslenmesi gerekir. “Bir dilin söz varlığı denince, yalnızca o dilin sözcüklerini değil, deyimlerin, kalıplaşmış sözlerin, atasözlerinin, terimlerin ve çeşitli anlatım kalıplarının oluşturduğu bütünü anlıyoruz” (Aksan, 2006, s. 7). Şahin (2006), bir dildeki söz varlığı deyince o dile ait özgün anlatım yolları içinde o dildeki deyimler, terimler ve kalıplaşmış söz öbeklerinin de önemli bir yer edindiğini belirtir. Şahin’e göre dil, bu tür kullanımlar taşıyarak gerçek anlamlarından sıyrılır ve mecazi anlamlarında

anlatım özellikleri kazanır. Dile kazandırılan bu anlatım biçimleri, dildeki yapı ve anlam zenginliğini sağlar.

Özellikle terim hakkında araştırmacıların farklı tanımlarını görmek mümkündür. Terimlerin yalnızca kendi alanında var olabileceğini, günlük hayatta kullanılmaya başlandığında terim özelliğini kaybedeceğini ve yine yalnızca tek bir anlam ifade edeceğini savunanlar olduğu gibi terim hakkında farklı yaklaşımlar da görülmektedir. Hengirmen (1999), terim sözcüklerin başlangıçta sınırlı alanda kullanıma sahip olabileceklerini ancak zaman içinde genel dilde de yaygınlaşabileceklerini ifade ederek bu sözcüklerin kendi kullanım alanlarında terim, günlük konuşma ve yazmada ise sözcük görevini üstleneceklerini belirtir. O halde bir sözcüğün genel dilden mesleki dile geçerek terim anlam kazanabileceği gibi terim anlamlı bir sözcük de genel dilde yaygınlaşarak terim anlamını kullanım alanında kaybedebilir. Vardar (2002), dilin bu özelliğini her şey gibi dilin de toplumsal bağlam ve süreç içinde değiştiğine dikkat çekerek dilin kendi içinde sürekli evrim geçirdiği şeklinde ifade eder.

Mesleki dil, bir dil değişkesi olmasıyla birlikte birbirinden bağımsız yapılar değildir. Meslek dili, genel dilden belli konularda farklılık gösterebileceği gibi birçok yönden ortak yönleri vardır. Meslek dilleri, genel dil ile bağlantılıdır. Kendi terimlerini yine genel dilin söz varlığından alır. Canbulat (2017), gençlik dili üzerine yaptığı çalışmada dil değişkelerini Löffler'in dil değişkeleri sınıflandırmasına dayandırarak bu dili geçişli/dönüşen değişkeler sınıfında toplumsal dil değişkesi olarak değerlendirir ve bu değişkenin toplumsal bir grup dili olmakla beraber genel dilin özelliklerini de gösterdiğini ifade eder. Hoffman'a göre genel dil, meslek dillerini, kendi dil dizgesinin içinde özel dil ya da yan dil olarak barındırır. Hoffman, mesleki dili, ortak ilgi alanıyla sınırlı iletişim alanında bulunan kişilerce iletişimi sağlamak amacıyla kullanılan her türlü dilsel araçlar bütünü şeklinde tanımlar. (Hoffman'dan aktaran Ülken, 2004). Hahn ise meslek dili için aşağıdaki tanımlarda bulunmuştur:

1. Bir dil dizgesi açısından: Mesleki dil, genel dilin içinde farklı ifade biçimleri barındıran bir kullanım çeşididir.

2. Belirli dış yapıların seçimine göre: Mesleki dil genel dilin bir alt dildir. Başka bir ifadeyle mesleki dil, dilsel ifade imkânlarının sistemli kurallarla özel olarak seçilmesidir.

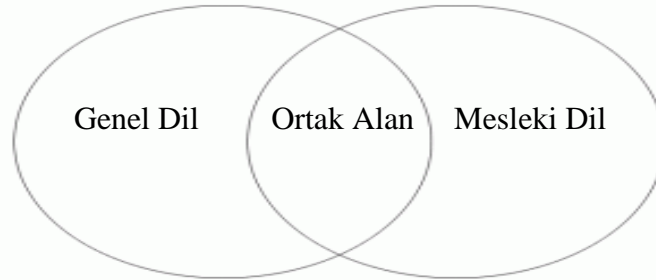
3. İçeriksel sınırlandırmaya göre: Mesleki dil, mevcut mesleki alana ait içeriklerin ifadesi için kullanılan dildir.

4. Konuşuculara özgü özelliklere göre: Mesleki dil, belirli bir mesleğin ve uzmanlık alanının dilidir.

5. Belirli iletişim işlevlerine göre: Şiirsel ve toplumsal dilin yanında mesleki dil, belirli dilsel araçları sunarak mesleki alanlarda iletişim kurmak için kullanılan dildir (Hahn'dan aktaran, Şen, 2015).

Dilbilgisel yapı ve söz varlığı, genel dil ile meslek dilinin aynılıklarını oluştururken metin türleri, terminolojinin işlevi, genel dil ile meslek dili ilişkisindeki farklılıklar olarak gösterilebilir. Theuerkauf (2008), Meslek dili ile genel dil arasındaki ilişkiyi incelemiş ve aralarında aynılık ve farklılıkların olduğu sonucuna varmıştır. Meslek dilinin genel dille ilişkisi birçok çalışmada aşağıdaki şekilde olduğu gibi gösterilmiştir:

Şekil 2.1. Genel Dil İle Mesleki Dil İlişkisi



Şekilde görüldüğü gibi meslek dilinin kendine özgü kullanım alanları olsa da genel dil ile kesiştiği noktalardan söz etmek mümkündür. Söz konusu ilişkide genel dilin önceliğinden söz etmek yerinde olacaktır. Çünkü meslek dilini öğrenecek bireyin öncelikle dili genel hatları ile bilmesi gerekmektedir. Bir amaca yönelik dil öğrenecek birey, önce o dilin genel yapısını, ardından dildeki uzmanlık alanı olarak sayılacak mesleki dili öğrenir.

Toplumsal bağlamların genişlemesi ile dil de kendi iç dinamiğindeki yapıları ve dolaylı olarak yeni dil kullanımlarını oluşturarak dile farklı kullanım alanları açar. Bir dil topluluğunun farklı zümrelerinde ortaya çıkan farklılaşma, dil kullanıcılarının mesleklerine göre değişiklik gösterir. Bu da dilde anlam değişimine neden olur. Dildeki anlamsal değişime sebep olan toplumsal etmenler, mesleki alanlara ait dil kullanımları, cümle yapısı ve terimce açısından daha karmaşık yapıya sahiptir. Genel dildeki dilbilgisel yapılar, mesleki alan dillerinden çok daha yalın olabilmektedir. Meslek dilinin, alan bilgisi olmayanlarca anlaşılması daha zordur. Bu durumu aşağıdaki örnek metinlerde görmek mümkündür.

Örnek 1:

Genel dayanıklılıkları test edilen akademi ligindeki oyuncuların, öncelikle anaerobik güçlerinin ve maksimal aerobik kapasitelerinin yeterli olması gerekmektedir. İyi programlanmış interval antrenmanlar, krosar da bu tür sporcuların motorik özelliklerini geliştirmek açısından etkilidir. Dar alan oyunları, oyunculardaki bu tür beklentilerin oluşması açısından önemlidir.

Örnek 2:

Küçük dairelerine hapsedilmiş günümüz insanı, doğadan koşturdu. Apartmanların iç içe oluşu, yaşam alanlarını beton yığınlarına dönüştürdü. Nihayet tüm bu olumsuzluklar, gecikmeli de olsa belediyeleri harekete geçirdi. Mahalle parkları, yürüyüş alanları, mesire yerleri, cazip hale getirilerek evine hapsedilmiş bireyi dışarıya teşvik etmeye başladı.

Birinci örnekte; futbol alanına ait terimsel ifadelerin yer aldığı ve bu metnin alanla ilgili gruplarca daha rahat bir şekilde anlaşılacağı, mesleki alan dilinin kullanıldığı görülmektedir. Metin, genel dilin tüm özelliklerini yansıtmamasına rağmen dilsel ve terimsel olarak bir alt katman oluşturmuştur. İkinci örnekte ise daha açık ve herkesçe anlaşılabilir ifadelerin kullanıldığı görülmektedir. Cümleler, daha kısa ve yalındır. Tompkins, genel dil ve uzmanlık dili olarak sınıflandırdığı metinlerde bu farklılığı, günlük dil ve akademik dil olarak gruplaştırarak konuların çeşitliliğine, zorluk ve kolaylık derecelerine, söz varlığına, tümce yapılarına ve bakış açılarına göre değerlendirerek aşağıdaki gibi tablolastırmıştır (Tompkins'ten aktaran: Tok, 2014):

Tablo 2.3. *Akademik Dil İle Günlük Dil Arasındaki Farklılıklar*

	Günlük Dil	Akademik Dil
Konular	Konular tanıdık, gündelik ve somut; çoğunlukla verilen birkaç ayrıntı ile incelenir.	Konular bilinmedik, karışık, soyut olabilir. Detaylı bilgi verebilir ve detayları ile incelenir.
Sözcükler	Gündelik ve tanıdık sözcükler kullanılır.	Teknik terimler, jargon, çok heceli sözcükler kullanılır.
Tümce yapıları	Tümceler çok daha kısadır ve içeriğe bağlıdır.	Tümce yapısal olarak daha uzundur ve birleşiktir.
Bakış açıları	Bir fikir veya görüş aktarılır. aktarılan fikir ya kişisel ya da önyargılıdır.	Farklı görüşler düşünülmüş ve yorumlanmıştır. Kişisellikten uzak, nesnelidir.

Bir genel dilde, yalnız tek bir mesleki alandan bahsetmek mümkün olmayacağı gibi her mesleki dilin de kendi içinde altulamalarından bahsetmek mümkündür (Roelcke, 2010). Söz gelimi Türkçede mesleki dilin altulamalarını oluşturan futbol dili, kendi içinde başka bir alan dili oluşturur. Ancak altulamaları oluşturan alan dilleri de genel dille bağlantılıdır. Farklılıkları ve aynılıkları mevcuttur. Heusinger, mesleki dil ile genel dilin sınırlarını, aynılık ve farklılıklarını belirlediği çalışmasında mesleki dili, genel dildeki özel parça olarak belirtmektedir (Heusinger'den aktaran Öncü, 2011). Genel olarak mesleki dillerin, özel anlam ve alanlarının olmasına rağmen genel dilin bir katmanı olduğu görülmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dildeki bu tür katmanların da göz önünde bulundurulması, amaçlı, ihtiyaca dayalı dil öğretimi ve mesleki uzmanlık dili geliştirmek açısından da son derece önemlidir. Bugün mesleki gerekçelerin dil öğrenmede ihtiyaç haline geldiği açık bir şekilde görülmektedir. Yabancı dil öğretiminde; hedef kitle, öğretim süresi ve öğretim amacının göz önünde bulundurulması ve planlamanın bu değişkenlere göre yapılması gerekmektedir. “Her adımı önceden planlanmamış bir eğitim anlayışı ile dil öğretimi gerçekleştirilemez” (Güzel ve Barın, 2013 s.50). 1965 yılından sonra Fransızca dil daldırma eğitiminden esinlenen ve Kanada St. Lambert tarafından geliştirilen içerik temelli öğretim yönteminin temel amacında, yabancı dil öğrenecek bireyin amaç ve ihtiyaçlarına

yönelik öğretim vardır. 80'li yılların ortalarında bir dil öğretim kuramı olarak dikkat çeken içerik temelli öğretim yöntemi mesleki çalışma alanları ile ilgili bağlamlar oluşturmuştur (Yılmaz ve Kaya, 2018; Yeniay, 2000).

Hedef kitlenin yabancı dil öğrenmeye ilişkin nedenleri; dil motivasyonu oluşturma ayrıca öğrenmenin devamlılığını sağlama bakımından son derece önemlidir. Özellikle dünya dili olmayı başarmış İngilizcenin, yabancı dil olarak öğretiminde, uluslararası sektörlerde söz sahibi olmak isteyen bireyler, temel İngilizceyle paralel bir şekilde mesleki dil eğitimine ihtiyaç duymaktadırlar. Mesleki İngilizce eğitim programları ile herhangi bir uzmanlık ya da sektör özellikli dil eğitimi almak isteyen bireylere yönelik programlar geliştirilmekte ve uygulanmaktadır. Hemşirelik İngilizcesi, Telekom ve Bilişim İngilizcesi, Lojistik İngilizcesi, Otomobil Endüstrisi İngilizcesi, Eczacılık İngilizcesi, Mühendislik İngilizcesi, Havacılık İngilizcesi, Finans İngilizcesi gibi özel amaçlı yabancı dil öğretim programları arasında futbol İngilizcesinin de iş İngilizcesi olarak verildiği görülmektedir. Oxford gibi İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde etkin kaynak olan yayınevleri bu alanda materyaller geliştirmektedir. Oxford yayınlarının "English for Football" kitabı temel İngilizce ile birlikte futbol diline ait terminolojiyi de kursiyerlerine öğretmeyi amaçlamaktadır (Redmond ve Waren, 2012). Program; futbolcular, antrenörler ve kulüp yöneticileri için hazırlanmakta ve futbol alanında İngilizce iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Böylece hedef kitlenin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik yapılan yabancı dil öğretim programları kısa sürede ve istenilen alanın yeterliliğinde öğretilmektedir. Yine, Bayer Leverkusen kulübüne yabancı futbolculara Almanca futbol dilini öğretmeyi amaçlayan "Deutsch für Ballkünstler" adlı ders kitabı, Dortmund Üniversitesi'nden Uwe Wiemann tarafından hazırlanmış önemli bir materyaldir (Lavric ve Steiner, 2012).

Geliştirilen programlar ve materyaller, genel dili ve işleyişini öğretmeyi amaçlarken etkinliklerde verilen söz varlığı ihtiyaca yönelik belirlenmiş alandan seçilmektedir. İhtiyaçlara dayalı dil öğretim programları henüz ülkemizde sistemli olarak yeni yeni tartışılmaya başlansa da yurt dışında çalışmalar yeni değildir. 19. yüzyılda Sanayi Devrimi ile birlikte mesleklerin sektörel kimlik kazanması, meslek dilinin genel dil içinde görünürlüğünü arttırmıştır. Avrupalı dilbilimcilerin bu

toplumsal sınıfları ve kullandıkları meslek dillerini incelemesi ile konu, bilimsel olarak tartışılmaya başlamıştır. Başlangıçta mensubu oldukları genel dil içindeki durumları incelenen bu diller, uluslararası etkileşime açıldıkça yabancı dil öğretimi boyutunda da ilgi görmüştür. Günümüzde özellikle İngilizcenin öğretimi boyutunda programların, gözetilen amacın hedef kitlenin ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilmesi gerektiği savunulmakta ve bu konuda çalışmalar yürütülmektedir. ABD, İngiltere ve sağlam dil politikaları yürüten bazı Avrupa ülkeleri, bugün mesleki dil eğitimini, sertifika programları ile gerçekleştirmektedir. ABD’de Standford House ABD Dil Okulu, Kanada Üniversiteleri bünyesindeki programlar ve merkezi İngiltere’de bulunan Londron Hooland Park, mesleki İngilizce eğitimi vererek yabancı dil öğrenmede kişisel ve sektörel dil ihtiyaçlarını karşılama çalışmaları yürütmektedir. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi boyutunda yapılan çalışmalar arasında ise Temizyürek, Çangal ve Yörüsün’ün (2015), yaptıkları ‘Yabancılara Türkçe Öğretiminde İş Türkçesi Öğretim Programı, Ders Kitabı ve Terimler Sözlüğü Denemesi: Bankacılık Örneği’ çalışması, dikkate değerdir. Temizyürek vd., çalışmada yurt dışında Türk bankalarında çalışan yabancıların dil öğrenme ihtiyaç analizlerini yaparak mesleki Türkçenin gerekliliği üzerinde durmuştur. Bankacılara yönelik hazırlamış oldukları bu çalışmanın iş Türkçesi öğretimi örnek planında her ne kadar iş Türkçesi üzerinde durulsa da iş alanıyla ilgili edinimlerin yanı sıra bireyin günlük hayatta kullanacağı Türkçenin de öğretilmesi üzerinde durulmaktadır. Yine Alkol (2016), yüksek lisans çalışması olarak yaptığı “Jandarma Mesleğine Yönelik Sıklık Sözlüğü” çalışmasında Türkiye’ye askeri eğitim almak üzere gelen yabancı askerlerin Türkçe öğrenimine yönelik yaptığı çalışmada askeri terimlerin Türkçe öğretimindeki önemine değinir.

CERF, mesleki dillerin öğretilmesini hedefleri arasına alır ve dildeki terminolojinin dil öğretiminde bireye verilmesinin mesleki sebeplerle dil öğrenenlere verilmesi gerektiğini savunur. Çerçeve metne göre birey, A2 seviyesinde mesleki dilin temel kavramlarını, C1 seviyesinde ise etkili bir şekilde mesleki dil kullanımlarını öğrenir (MEB, 2013). Deniz ve Alkol (2016), mesleklerin de toplumlar gibi bir araya gelen toplumsal bir katman olduğundan söz ederek bu katmanın oluşturduğu dil değişkesinin, mesleki dilin, bireyin toplumda yer edinmek, kabul görmek, alanında başarılı olmak gibi etkilerinin olduğundan söz eder.

Görüldüğü üzere her açıdan kurumsallaşmanın hızlandığı dünyada, dil öğretim boyutunda da daha hızlı ve amaca uygun dil öğretim yöntemleri ve uygulamaları üzerinde durulmaktadır. Özellikle meslek grupları bu kurumsallaşma sürecinde meslek odaklı dil öğretim programlarına ağırlık vermektedir.

Bu çalışmada; Türkiye’de profesyonel olarak futbol oynayan yabancı futbolcuların Türkçe öğrenmesine ilişkin futbolcu ve yönetici görüşleri, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi boyutuyla ilişkilendirilerek ele alınacaktır. Bu bağlamda dünyanın her yerinde olduğu gibi ülkemizde de oldukça rağbet gören futbol ve mesleki alan dili olan futbol dili üzerinde durmanın yerinde olacağı düşünülmektedir.

2.5.1.1. Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Futbol Alan Dili

Amatör bir ruhla başlayan futbol, günümüzde dünyanın her yerinde oynanan ve profesyonelleşen bir spor alanı olmuştur. “Farklı ülkelerde, farklı zamanlarda yerleşen profesyonellik olgusu, büyük organizasyonlar ile birlikte düzenli ödeme ve oyuncu transferlerinin gerçekleşmesine zemin hazırlamıştır” (Ortiz, 2012; Curry, 2004). Bugün futbolun sektörel yönüne bakıldığında, futbol kulüplerinin dünya ölçeğinde yapılandıkları, çalışmalar yürüttükleri görülmektedir. Bu çalışmaların başında şüphesiz yabancı futbolcu transferleri gelir. Futbol dünyasında kendini kanıtlamış, profesyonellik açısından farkındalık yaratmış oyuncular, takıma ve taraftara hem psikolojik hem de fiziki güç katmaktadır. Bu sebeptendir ki yüksek maliyetlerine rağmen spor kulüpleri yabancı futbolcu transferlerinde birbirleri ile ciddi rekabet içerisindedirler.

1951 yılında, Futbol Profesyonellik Talimatnamesi’nin imzalanması ile birlikte Türk futbolunda da profesyonelleşmeye gidilmiş özellikle 1980 sonrası yaşanan ekonomik değişimler sonrası, Türk futbolu dünya ölçeğinde yeni bir görünüm sergilemiştir (Talimciler, 2003). Türk Futbol liglerinde yabancı futbolcu oynatma süreci çok eskilere dayansa da ihtiyaçlar ve değişen algılar neticesinde sürekli yenilenmeye uğramıştır. 1996 yılında yurt içi müsabakalarında 3 +1 olan yabancı futbolcu sayısı, bir sonraki sezonda 4’e 1998-1999 sezonunda ise sayı 5’e yükseltilmiştir. Bugün bu sayı 14’tür.

Türk futbolunun dünya düzeyinde ilerleme kat etmesi, Türk kulüplerini bu tür transferlere itmektir. Yabancı futbolcu sayılarının azaltılması gerektiğini savunan birçok görüşe rağmen kulüplerin dünya çapında rekabet içinde olması nedeniyle yabancı futbolcu transferlerinde sınırlandırmaların getirilmesi, pek olası gözükmemektedir. Son 30 yıllık süreçte Türkiye Futbol Süper Ligi'nde yabancı futbolcuların sayısı azımsanmayacak bir yükseliş göstermektedir. Yıllara göre Türkiye Futbol Süper Lig'indeki yabancı futbolcu sayısı aşağıdaki gibidir (Yıldırım, 2008,34; Transfermarkt.com, 2018):

Tablo 2.4. *Yıllara Göre Türkiye Futbol Süper Ligi 'ndeki Yabancı Futbolcu Sayısı*

Sezon	Sayı (n)	Sezon	Sayı (n)
1995-1996	61	2007-2008	130
1996-1997	85	2008-2009	157
1997-1998	92	2009-2010	163
1998-1999	96	2010-2011	200
1999-2000	101	2011-2012	186
2000-2001	124	2012-2013	186
2001-2002	140	2013-2014	201
2002-2003	137	2014-2015	196
2003-2004	131	2015-2016	255
2004-2005	137	2016-2017	242
2005-2006	137	2017-2018	311
2006-2007	126	2018-2019	252

Türk futbolunda yapılan yabancı futbolcuların transferleri ile birlikte futbol, sektörel anlamda küresel bir görünüm kazanmasının yanında Türkçenin genel söz varlığı içinde futbol alan dilini de doğurmuştur. Dilin geniş alanları içinde futbol dili, kendine özgü büyük bir kitlenin kullandığı mesleki alan dili olarak görülmektedir.

Futbol dili ile onu kullanan kitle arasında güçlü iletişimsel bağlar, kültürel öğeler vardır. Futbolun bir eğlence unsuru oluşunun yanı sıra kendi içinde bir kültür ve buna bağlı olarak bir dil geliştirdiği görülmektedir. Futbol alan dilinin kullanımında genel dil içinde alana özgü terimsel ifadeler, sloganlar, imgesel anlatımlar, özgün kullanımlar görülmektedir. Zülfikar (1991), terimlerin yabancı dillerden olduğu gibi alınarak, adaptasyona uğrayarak, Türkçeleştirilerek ya da türetme yoluyla terimleşerek birçok sanat ve meslek dalında olduğu gibi mensupları

arasında kısa yoldan anlaşmayı sağladığını belirtir. Futbol dili de Türkçenin sözcüğü içinde kendi özel dilini oluşturmuştur. Bugün futbol oyuncusu, taraftarı, yayıncıları kısaca futbola dolaylı ya da doğrudan bağlı her tür toplulukta ve sektörde Türkçenin kendi içinde oluşan bu mesleki alan dili kullanılmaktadır. Futbol dili, genel dil içinde kendine özgü bir alana sahiptir. Genel dil içinde alana özgü terimsel ifadeler, sloganlar, imgesel anlatımlar, özgün kullanımlar görülür. Korkmaz (2001), terimlerin genel dille ilişkisini genel kültür dili + terimlerin oluşturduğu özel bir dil olarak tanımlamaktadır. Aksan'a (2006) göre terimlerin oluşumu birkaç yolda meydana gelebilir:

- a) Dilin kendi sözcüğüne yeni anlamlar yükleme yoluyla (mevcut sözcüğünden alma)
- b) Birleştirme yoluyla
- c) Güncelleme yoluyla (dilin unutulmuş, lehçe ve ağızlarında yaşayan sözcüklerin alana ait bir kavramı karşılması yoluyla yeni kullanım alanı kazanması)
- d) Türetme yoluyla

Futbol alanına ait sözcüklerin oluşumunda da bu yollarla anlam kazanmış sözcüklerine rastlamakla birlikte, sözcüğün ait olduğu dilden olduğu gibi alındığı durumlar da mevcuttur. Futbol alan diline ait bazı terimsel sözcükler oluşum özellikleri ile birlikte şu şekilde örneklendirilebilir:

Tablo 2.5. Oluşumlarına Göre Türkçe Futbol Alan Dili Örnekleri

Yabancı dillerden Türkçeye doğrudan giren terimler		
Antrenör	Klasman	Gol
Aut	Kontrpiye	Paf
Bonservis	Libero	Trivela
Defans	Plonjon	Rövaşata
Degaj	Santrafor	Asist
Deplasman	Forvet	Derbi
Dripling	Fikstür	Hat-trick
Faul	Ofsayt	Şut
Yabancı dillerden girip Türkçede doğrudan karşılığı bulan futbol terimleri		
Ayaküstü kontrol	Galibiyet	Alan savunması
Saha	Hücum	Aşırtma
Top kontrolü	Serbest vuruş	Köşe vuruşu

Yabancı dillerden girip Türkçede doğrudan karşılığı bulan futbol terimleri		
Çalım	Başlama atışı	Taban girmek
Hücum	İdman	Kademe
Kale	Alt yapı	Şişirmek
Savunma	Hakem	Adam tutma
Hava atışı	Ceza alanı	Köşe gönderi
Kaleci	Baskı	Sürgü düzeni
Yabancı dillerden dilimize girip Türkçe sözcüklerle birleşerek oluşan futbol terimleri		
Ani pres	Penaltı vuruşu	Derin pas
Geri pas	Vole vuruşu	Ön libero
Vole vuruşu	Endirekt vuruş	Sağhaf
Aerobik güç	Feyk atmak	Rakibe şarj
Antrene etmek	Faul yapmak	Gol atmak
Atak yapmak	İkili averaj	Serbest transfer
Jübile maçı	Pasif oyun	Altın gol
Direk serbest vuruş	Taç atışı	Şut atmak

Mesleki dillerin genel dille olan en sıkı bağının, meslek dillerinin günlük dilden türemesi olarak gösterilebilir. Günlük hayatta kullanılan birçok sözcüğün zaman içinde amaçlı ya da kendiliğinden alan içinde özel bir anlam yüklenerek mesleki terime dönüştüğü de görülebilir. Üçok (2004), özel dil olarak tanımlanan meslek dillerinin yapay olmadığına günlük hayat içinden çıktığına dikkat çekmekte, meslek dillerini, başlangıç itibari ile amaçsız olsa da zaman içinde belli zanaatkârların kendi aralarında ortak uzlaşmalar neticesinde oluşturduklarını belirtmektedir.

Alan dilleri de meslek dilleri gibi sadece terimlerden oluşmaz. Yine Meslek dilleri içinde alan dili olan futbolla ilgili taraftarca geliştirilmiş deyimler, zamanla yeni anlamlar yüklenmiş dil kullanımları da futbol alan diline örnek olarak verilebilir:

Tablo 2.6. *Günlük Konuşmalardan Futbol Alan Dilinde Anlam Kazanmış Kullanım Örnekleri*

Doksana takmak	Çataldan dönmek
Önde basmak	Ters köşeye yatırmak
Kafaya çıkmak	Etten duvar
Arayı görmek	Formayı kapmak
Topa basmak	Renklerine katmak
Ayağa pas atmak	Kafa çakmak
İğne deliğinden topu geçirmek	Çerçeveyi tutturmak
Örümcek ağını almak	Ağlarla buluşmak
Yağmalamak	Yumurtadan atmak
Sert girmek	Sağ kanadı çökertmek

Görüldüğü üzere futbol, mesleki bir alan olmanın ötesinde Türkçenin içinde kendine özgü söz varlıkları ile farklı bir dil alanı geliştirmiş, futbolun dünyasında bir iletişim dili oluşturmuştur. Alan dillerinin canlı dillerin doğal bir süreci olduğu düşünülebilir. Bu sebeple Türkçenin yabancı dil öğretimi boyutunda hedef kitlelerin ihtiyaç ve ilgileri göz önünde bulundurulmalı ve alan dillerine yönelik dil öğretim yöntemleri, uygulamaları, materyalleri geliştirilmelidir. Sektörel anlamda uluslararası bir boyut kazanmış Türk futbolunun, yabancı oyuncu transferleri göz önünde bulundurularak futbol alan dili çalışmaları yapılmalıdır. Ülkemizde profesyonel olarak futbol oynayan yabancı oyunculara yönelik Türkçe öğretim programlarının geliştirilmesi; oyuncunun ülkemize uyumu, dilsel ve kültürel iletişimi açısından son derece verimli olacaktır. Öte yandan bu tür çalışmaların yürütülmesi, Türkçenin dil politikası gereği yerinde olacaktır. Futbol dili öğretimine yönelik program hazırlama ve geliştirme aşamalarında bu durum göz önünde bulundurulmalı, oyuncuya ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik dil öğretimi imkânı sağlanmalı, Türkçenin içinde barındırdığı Türk kültürü de verilmelidir. Nitekim Türkçe içinde oluşan futbol alan dili, kendini meydana getiren Türk kültürünün de birleşenidir. Türkçenin genel görünümü içinde verilecek olan futbol alan dili, öğrenenin ilgi ve ihtiyacına cevap vermesi bakımından daha kalıcı ve kısa sürede etkili bir öğretim süreci doğuracaktır. Yukarıda bahsedildiği üzere ülkemizin yabancı futbolcular için ciddi bir sektör alanı olduğunu düşünürsek sporcuların uzun veya kısa süreli Türkçe ile etkileşim içinde olması beklenir. Ancak bugün Türk liglerinde oynayan birçok yabancı futbolcunun Türkçe bilmemesi, gayret göstermiyor olması ve/veya bu konuda kaygı duymuyor olması

yabancılara Türkçeyi bir ihtiyaç haline getiremememizden kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte ihtiyaca uygun mesleki alan Türkçesinin öğretim programlarında yer almaması da ciddi bir sorun teşkil etmektedir. Sağlam dil politikası oluşturmanın gereği akademisyeninden işverene bu konuda girişimci olmayı, imkân sağlamayı gerekli kılmaktadır.

Bu çalışmada, ülkemizde profesyonel olarak futbol oynayan yabancı futbolcuların Türkçe öğrenmesine ilişkin futbolcu ve kulüp yöneticilerinin görüşleri incelenmektedir.

2.6. İlgili Araştırmalar

Çalışma konusu ile doğrudan herhangi bir çalışma tespit edilemediği için, benzer çalışmalara yer verilecektir.

Temizyürek, Çangal ve Yörüsün (2015), ‘Yabancılara Türkçe Öğretiminde İş Türkçesi Öğretim Programı, Ders Kitabı ve Terimler Sözlüğü Denemesi: Bankacılık Örneği’ adlı çalışmalarında, Türkçenin mesleki alan dili olan bankacılık dilini yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi boyutunda ele almıştır. Çalışmada iş alanlarının Türkçe öğrenenlerde bir ihtiyaç oluşturduğuna değinen Temizyürek vd., bu konuda artan ihtiyaçların iş Türkçesi alanının oluşmasını kaçınılmaz kıldığını belirtir. Temizyürek vd., iş Türkçesi çalışmalarında özellikle, İngilizce gibi uluslararası geçerliliği yüksek olan dillerde kullanılan yöntem ve uygulamaların incelenmesi gerektiğine dikkat çeker. Bosna Hersek özelindeki bankacılık dili üzerinde durulan çalışmada, yurt dışında faaliyet gösteren bankaların, Türkçe bilen personel tercih ettikleri ya da mevcut personelden Türkçe öğrenmelerini bekledikleri belirtilir. Çalışmada yabancı personeller için genel Türkçe öğrenmenin kısıtlı zaman ve imkânlarla bağlı sıkıntılar doğurduğu belirtilerek bu sebeplere bağlı olarak Türkçe öğrenecek personele ilgili iş Türkçesinin verilmesinin yerinde olacağı sonucuna varılmıştır. Temizyürek vd., TÖMER ve Yunus Emre Enstitüsü gibi Türkçenin öğretimi boyutunda faaliyet gösteren kurumların, öncelikle Türkçenin mesleki dil alanlarını belirlemesinin ve bu alanlarda çalışmalar yürütmesinin Türkçenin uluslararası görünürlüğü açısından artık zorunlu olduğunu belirtir.

Şen (2015), 'İktisadi ve İdari Bilimler Türkçesinin İncelenmesi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanımı' adlı yüksek lisans çalışmasında, mesleki dilin niteliklerini ortaya koyarak genel dil ile olan aynılık ve farklılıklarını incelemiştir. Şen, mesleki dilin yabancı dil olarak öğretimine yönelik yurt dışında çalışmaların yapıldığını ve dil öğrenmek isteyen bireylerin kendi ilgi ve ihtiyaçlarına göre dil öğretim kursları aldığını belirtir. Çalışmada, iktisadi ve idari bilimler Türkçesinin genel dil varlığı içinde özel alanlar oluşturduğuna değinen Şen, yabancı dil olarak Türkçenin mesleki dil çalışmalarına yönelik örnek bir materyal hazırlamıştır.

Kellerman, Koonen, ve van der Haagen (2005) tarafından yapılan 'Feet speak louder than the tongue': A preliminary analysis of language provisions for foreign professional footballers in the Netherlands. *Second language needs analysis*' adlı çalışmada Hollanda'daki profesyonel olarak futbol oynayan yabancı futbolcuların dil ihtiyaç analizleri incelenmiştir. Hollanda profesyonel liglerindeki 207 yabancı futbolcunun dil ihtiyaç analizlerinin anket yoluyla yapıldığı çalışmada, kulüplerin tamamında yabancı futbolculara yönelik dil öğretim kurslarının olduğu, kulüplerin bu durumu ihtiyaç olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Kellerman vd., bazı kulüplerin dil öğretimlerini, kulüp içi programlarla yürütürken bazı kulüplerin ise dışarıdan destek alarak bu ihtiyacı giderdiklerini belirtmiştir. Bazı kulüplerin yabancı futbolculara yönelik uyguladığı dil kurslarının aksatılması durumunda parasal cezai yaptırımların söz konusu olduğunu, dil kurslarının bazı kulüplerde sözleşmeye bağlı zorunluluk arz ettiğini belirtilmektedir. Kellerman vd., çalışmadaki 207 yabancı futbolcudan %60'nın Hollandaca konuştuğunu, tüm futbolculardan % 36'sının ise Hollandacayı 'iyi' ve 'çok iyi' derecede konuştuğunu belirtmektedir. Ayrıca çalışmada kulüpteki yabancı futbolcuların, Hollandacayı öğrenmenin gerekli olduğuna dair görüşlerine yer verilmiştir. Çalışma grubundaki kulüpler ise yabancı futbolcuların Hollandaca öğrenmelerinin temel nedenini, kulüp içi iletişim olarak gösterdiği görülmektedir. Yine kulüplerin kültürel uyum için de Hollandaca öğrenmenin gerekli olduğu yönündeki görüşleri, çalışmada görülmektedir. Çalışmanın sonuçlarında; yabancı futbolcuların, Hollanda'da birer çalışan olduğu ve tüm çalışanlar gibi Hollandaca öğrenmeleri gerektiği yönündeki beklentilerin olduğuna yer verilmiştir.

Steiner ve Lavric (2013), futbolda çokdillik üzerine yaptıkları ‘Mehrsprachigkeit im Fußball: Fallstudie eines spanischen Legionärs in Österreich. bulletin vals-asla numéro spécial’ adlı çalışmada futbol takımlarındaki yabancı futbolcuların dil durumlarını incelemiştir. Nitel bir araştırma yöntemi ile yapılan çalışmada sosyo-dilbilimsel bakış açısı ile kulüp içi çokdillik incelemiştir. Çalışmada Avusturya’daki futbol kulüplerinden FC Wacker Innsbruck’da futbol oynayan İspanyol oyuncu Iñaki Bea Jauregui’nin dil öğrenme süreci üzerinden yabancı futbolcuların dil durumlarına bakılmıştır. Futbolun evrensel bir dilinin olduğu kanısının aksine kulüp içi iletişimde ortak dilin önemine değinen Steiner ve Lavric, futbolcuların dil öğrenmesinin; takımdaki aitlik hissini kazanmasında, bireysel performansının artmasında olumlu etkiler doğurduğu sonucuna ulaşmıştır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde; çalışmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplanma süreci ve analiziyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Türkiye Süper Ligi'nde bulunan Antalyaspor ve Aytemiz Alanyaspor'daki yabancı futbolcuların Türkçeye ilişkin futbolcu ve kulüp yöneticilerinin görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışma; nitel bir araştırma olup çalışmada durum çalışması desenlerinden, bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma türü olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Creswell (2013), durum çalışmasını; araştırmacının zamana bağlı olarak sınırladığı bir ya da birden fazla durumu gözlem, görüşme, görsel-işitsel, doküman ve rapor gibi farklı toplama araçlarının derinlemesine incelendiği, durum ve duruma ilişkin temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımı şeklinde tanımlar. Yin ise durum çalışmasına “Güncel bir olguyu kendi yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışan, bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemi” şeklinde açıklık getirir (Yin'den aktaran Akdağ, 2008). Bu çalışmada durum; yabancı futbolcuların Türkçeye ilişkin durumlarının futbolcu ve yönetici görüşlerine dayanarak belirlenmesidir.

Alanyazına bakıldığında durum çalışmasının kendi iç özelliğine göre çeşitlere ayrıldığı görülmektedir. Yin, durum çalışmasını dört sınıfta gruplandırmıştır. Yin'in dört tip olarak belirlediği durum çalışması çeşitleri şunlardır: “Bütüncül tek durum deseni, iç içe geçmiş tek durum deseni, bütüncül çoklu durum deseni, iç içe geçmiş çoklu durum deseni” (Yin'den aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bütüncül çoklu durum deseni, birden çok durumun kendi başına bütüncül oluşturduğu durumlarda söz konusudur. Durumlar kendi içinde bütüncül olacak şekilde değerlendirilerek birbirleri ile karşılaştırılır. Bütüncül çoklu durum deseninde tek bir problem durumundan hareketle aynı araçlarla veri toplanması önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bütüncül çoklu durum çalışması deseni ile hazırlanan çalışmada, araştırmanın verilerini karşılaştırmak için Antalya ilinde bulunan Antalyaspor ve Aytemiz Alanyaspor'daki yabancı futbolculara, "Yabancı Futbolcuların Türkçeye İlişkin Futbolcu Görüşleri" ile aynı problem durumundan hareketle kulüp yöneticilerine, "Yabancı Futbolcuların Türkçeye İlişkin Yönetici Görüşleri" başlıklı yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 Türkiye Futbol sezonunda Antalyaspor ve Aytemiz Alanyaspor Süper Lig takımlarındaki yabancı futbolcular ile kulüplerin yöneticileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklem, katılımcılar üzerinde derinlemesine araştırma fırsatı sunan belirli ölçütleri ve nitelikleri olan bir yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye Süper Ligi'ndeki Antalyaspor ile Aytemiz Alanyaspor'da futbol oynayan toplam 17 yabancı futbolcu ve 6 kulüp yöneticisi oluşturmaktadır.

Tablo 3.1. *Çalışma Grubundaki Yabancı Futbolcular*

Çalışma grupları	2017-2018 yıllarında	Görüşme yapılan yabancı futbolcu	
	Yabancı futbolcu sayısı	f	%
Antalyaspor	18	10	55,55
Aytemiz Alanyaspor	19	7	36,84
Toplam	37	17	45,94

Tablo 3.1'de çalışma grubu olarak seçilen Antalyaspor ve Aytemiz Alanyaspor'daki yabancı futbolcuların, çalışma yapılan yabancı futbolculara

yüzdeler oranları verilerek belirtilmiştir. Antalyaspor'daki toplam 18 yabancı futbolcudan 10'u ve Aytemiz Alanyaspor'daki toplam 19 yabancı futbolcudan 7'si çalışma grubuna gönüllük esasıyla katılmıştır. Takımlardaki tüm yabancı futbolculara oranla çalışmaya katılan çalışma grubunun büyüklüğü % 45,94 olarak hesaplanmıştır.

Çalışma grubundaki yabancı futbolcuların demografik özellikleri tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2. Çalışma Grubundaki Yabancı Futbolcuların Demografik Özellikleri

Çalışma grubu	Yaş	Uyruk	Ana dili	Türkiye'de bulunma süresi
A1	28	Brezilya	Portekizce	2 yıl
A2	30	Brezilya	Portekizce	4 yıl
A3	24	Sırbistan	Sırpça	2 yıl
A4	28	Brezilya	Portekizce	7 ay
A5	31	Brezilya	Portekizce	8 yıl
A6	32	Brezilya	Portekizce	2,5 yıl
A7	28	Çek Cumhuriyeti	Çekçe	7 yıl
A8	21	Fil Dişi Sahilleri	Fransızca	1,5 yıl
A9	27	Fransa	Fransızca	1,5 yıl
A10	29	Fransa	Fransızca	1,5
B1	32	Fransa	Fransızca	7 ay
B2	31	Yunanistan	Yunanca	1,5 yıl
B3	29	Senegal	Fransızca	2,5 yıl
B4	29	D. Kongo Cum.	Fransızca	1 yıl
B5	32	Yunanistan	Yunanca	2 yıl
B6	30	Şili-Brezilya	İspanyolca	2,5 yıl
B7	31	Brezilya	Portekizce	5 ay

Çalışma gruplarından bir diğerini 6 kulüp yöneticisi oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki kulüp yöneticilerinin demografik yapıları, tablo 3.3'deki gibidir.

Tablo 3.3. *Çalışma Grubundaki Kulüp Yöneticilerinin Demografik Özellikleri*

Kulüp yöneticileri	Yabancı dil/dilleri
Y1	İngilizce
Y2	İngilizce-Portekizce
Y3	İngilizce
Y4	İngilizce
Y5	İngilizce
Y6	İngilizce

Çalışma grubundaki farklı konumdaki 6 yöneticinin tamamının en az bir dil bildiği görülmektedir. Yine yöneticilerin tamamının İngilizce bildiği, 1 yöneticinin ise İngilizce ve Portekizce bildiği görülmektedir.

Tablo 3.4. *Araştırmada Kullanılan Kodlar*

Çalışma Grubu	Kod	Katılımcı Kodu
Antalyaspor	A	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10
Aytemiz Alanyaspor	B	B1, B2, B3, B4, B5 B6, B7
Kulüp Yöneticileri	Y	Y1, Y2, Y3, Y4 Y5, Y6

Çalışma grubunun soruları içtenlikle cevaplandırmaları için Antalyaspor'dan 10 ve Aytemiz Alanyaspor'dan 7 yabancı futbolcu ile 6 kulüp yöneticisinin isimleri saklı tutularak her biri, kendi grubu içinde yukarıdaki şekliyle kodlanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Nitel araştırmada kullanmak için üç farklı uzmanın görüşü alınarak “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” oluşturulmuştur. Karasar'a (2009) göre görüşmeler, çalışmada kullanılan görüşmenin kurallarının katı oluşuna göre; yapılanmış, yarı yapılanmış ve yapılandırılmamış şeklinde üç özellikte oluşturulabilir. Kapsam geçerliliğini sağlamak için görüşme formu, üç uzmana verilmiş ve uzmanların incelemeleri sonrasında sorulara son şekli verilmiştir. Çalışma grubuna erişim güçlüğü yaşandığından bu soruların işlerliğini ölçebilmek için pilot çalışma yapılamamıştır. Soruların amaca yönelik, açık ve anlaşılır olup

olmadığını belirlemek amacıyla üç alan uzmanı, uygulama sorularını incelemiştir. Çalışmanın sonunda, soru maddelerinin kapsam geçerliliği saptanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının istenilen verileri sağladığı kanısına varılarak ölçme aracı, araştırma kapsamında yer alan Antalya ilindeki Süper Lig takımları olan Antalyaspor ve Aytemiz Alanyaspor futbolcularına ve kulüp yöneticilerine uygulanmıştır.

3.3.1. Yabancı Futbolculara Yönelik Görüşme Formu

Bu form, yabancı futbolcular için hazırlanmıştır. Türkiye'deki yabancı futbolcuların Türkçe öğrenimine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Görüşme sorularının kapsam geçerliliğini denetlemek amacıyla üç alan uzmanı ile görüşülmüş, gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme formları, son haline getirilmiştir. Düzenleme sonunda görüşme formu 10 sorudan oluşmuştur. Görüşme esnasında araştırmacının sorduğu ara sorularla soru sayısının ortalama 16 olduğu görülmüştür. Görüşme sorularının anlaşılabilirliğini arttırmak için gönüllük esasına göre belirlenen futbolcuların ağırlıklı ana dilleri önceden belirlenmiştir. Elde edilen veriler ışığında ana dili Fransızca olan futbolcu sayısının yüksek olması sebebiyle sorular, alanında uzman kişilerce Fransızcaya ve yine genel geçerliliği yüksek olduğundan İngilizceye çevrilmiştir. Ayrıca görüşme esnasında kulüplerin tercümanlarından destek alınarak görüşme formu uygulanmıştır.

Uygulamada kullanılan görüşme sorularından bazıları aşağıdaki gibidir:

- Kaç yıldır profesyonel olarak futbol oynuyorsunuz?
- Ne kadar zamandır Türkiye'desiniz?
- Kaç farklı ülkede futbol oynadınız?
- Daha önce futbol oynadığınız ülkelerin dillerini öğrenebildiniz mi?
- Türkçe biliyor musunuz?
- Türkçeyi öğrenme dili olarak zor buluyor musunuz? Neden?
- Kulübünüz, Türkçeyi öğrenme konusunda herhangi bir imkân sağlıyor mu?
- Türkçe öğrenmeye ihtiyaç duyuyor musunuz? Neden?
- Kulübünüzün Türkçeyi öğrenmeniz için bir program uygulamasını ister misiniz?

- Takımınızdaki Türk sporcularla ve yöneticilerle hangi dilde iletişim kuruyorsunuz? İletişim kurarken tercümana ihtiyaç duyuyor musunuz?
- Türkçeye en çok hangi alanlarda ve zamanlarda ihtiyaç duyuyorsunuz?

3.3.2. Kulüp Yöneticilerine Yönelik Görüşme Formu

Kulüp yöneticilerine yönelik hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yabancı futbolcuların Türkçeye ilişkin görüşlerinin, kulüp yöneticilerince nasıl görüldüğünün tespiti amaçlanmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken alanda uzman üç uzmandan görüşler alınmış, gerekli görülen düzenlemeler yapıldıktan sonra uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Düzenleme sonrası görüşme formu, 8 ana sorudan oluşmuştur. Görüşmelerde katılımcıların verdikleri cevapları genişletmek ve yönlendirmek için araştırmacı tarafından ortalama 5 soru görüşme esnasında haricen sorulmuştur.

Kulüp yöneticilerine yönelik hazırlanan görüşme formundaki bazı sorular aşağıdaki gibidir:

- Yabancı futbolcuların Türkçe istek ve ihtiyaçları nedir?
- Yabancı sporcularınızla daha çok hangi dilde ve ne şekilde iletişim kuruyorsunuz?
- Kulübünüzde Türkçe öğretmeye yönelik çalışmalar yapılmakta mı? Bunu gerekli görüyor musunuz?
- Yabancı sporcularınızın Türkçe öğrenmesini gerekli görüyor musunuz?
- Yabancı futbolcuların en çok hangi alanlarda Türkçe bilmelerine ihtiyaç duyuyorsunuz?

Uygulamada kullanılan yukarıdaki görüşme soruları, verilen cevaplara göre alt sorularla genişletilmiştir.

Uygulama sonrasında, yabancı futbolcuların ve kulüp yöneticilerinin yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri yanıtlar, araştırmacı ile birlikte araştırmacı dışında iki uzman tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Veriler ışığında oluşturulan tema ve alt temalar kapsamında “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan konular tartışılmıştır. Bazı soruların yanıtlarının aynı alt tema altında toplanması kararı alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır

3.4. Veri Toplama Süreci

“Yabancı Futbolcuların Türkçeye İlişkin Futbolcu ve Yönetici Görüşleri” çalışmasında belirlenen çalışma grubundaki takımların kulüp yönetimlerinden gerekli izinler alındıktan sonra, kulüplere gidilerek, ilk olarak araştırmanın amacı ve nelere dikkat etmeleri gerektiği konusunda bilgi verilmiştir. “Yabancı Futbolcuların Türkçeye İlişkin Futbolcu ve Yönetici Görüşlerine Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” için her görüşme öncesinde, görüşmenin amacı, içeriği, yöntemi vb. hususlarda görüşmeciler bilgilendirilmiş, ses kaydı alınacağı konusu da özellikle belirtilerek görüşmecilerin rızaları alınmıştır. Ses kaydına futbolcuların çoğunun rızası olmadığından futbolcularla doğrudan soru cevap şeklinde notlar alınmıştır. Görüşme formları; Türkçe, Fransızca ve İngilizce dillerinde hazırlanmış ve kulüp tercümanı yardımı ile futbolculara sunulmuştur. Sorular, futbolculara tercüman yardımı ile aktarıldıktan sonra doğru anlaşılıp anlaşılmadığının sağlanması yine tercüman yardımı ile Türkçeye aktararak sağlanmıştır. Soruların doğru anlaşıldığı kanaatine varılarak görüşler alınmıştır. Ayrıca görüşmecilerin kimliklerinin gizli tutulacağı, araştırmaya ilişkin hiçbir raporda ve yayında kişi isimlerinin kullanılmayacağı, bunun yerine kodlar belirlenerek raporlaştırılacağı ifade edilmiştir. Yapılan görüşmeler, Word dosyalarına aktararak metne dönüştürülmüştür. Araştırma kapsamında elde edilen ses kayıtları ile ses kaydı istemeyen katılımcıların cevaplarına göre tutulan notlar, metne dönüştürülerek veri çözümlemeleri gerçekleştirilmiştir. Sorular, katılımcılar tarafından gönüllülük esasına dayalı olarak cevaplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

“Yabancı Futbolcuların ve Kulüp Yöneticilerinin Türkçeye İlişkin Görüşlerine Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılarak elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine incelenerek önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkmasına olanak sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İçerik analizi, belli bir kelimenin veya kavramın bir metin içerisinde ya da metinlerin oluşturduğu kümede belirli kurallara dayalı kodlamalarla kelime veya kavramların özetlendiği, sistematik ve yinelenebilir bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2012). Bu bağlamda 17 +

6 görüşmeci ile yapılan ses kayıtları ve elle tutulan notlar, Word belgesinde yazıya aktarılarak metne dönüştürülmüştür. Metinler, MAXQDA 12 programına yüklenerek görüşme esnasında verilen cevaplar, kodlanmış ve program üzerinden içerik analizi yapılmıştır.

3.6. Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenirliği

Nitel araştırma yöntemleri ile yapılan çalışmanın genelleme kaygısı yoktur (Creswell, 2013; Glesne, 2013; Patton, 2014). Ancak yine de Nitel çalışmaların kendi iç güvenirliliğinin yapılması gerekmektedir (Lincoln ve Guba, 1985; Milles ve Huberman, Yin, 1994). Nitel araştırmalarda söz konusu “geçerlik” bilimsel bulgu doğruluğu, “güvenirlik” ise bilimsel bulgulardaki tekrarlanma sıklığıyla ilgilidir. Bu bağlamda çalışmanın geçerliğini ve güvenirliliğini artırmak için aşağıdaki uygulamalar gerçekleştirilmiştir:

a) Araştırmanın iç geçerlik derecesini (inandırıcılığını) artırmak için görüşme formları geliştirilirken alanyazın incelenerek konuya uygun kuramsal çerçeve oluşturulmuştur. İçerik analizi uygulanarak temalar ve alt temalar arası ilişki kontrol edilmiş, böylece temalar arası bütünlük sağlanmıştır. Ayrıca görüşmenin gizlilik ilkesi ile sadece bilimsel çalışmalarda kullanılacağı ve isimlerin kullanılmayacağı ifade edilerek katılımcıların istenilen durumları gerçek şekliyle aktarması sağlanmıştır.

b) Çalışmanın dış geçerliğini (aktarılabirliğini) artırmak için araştırma süreci katılımcılara detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Çalışmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi veriler ışığında yapılmıştır. Olay ve olgular aralarındaki değişkenlik özelliklerini ortaya koymak amacıyla amaçlı örneklem yönteminde gönüllük esasına dayalı olarak katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır.

c) Çalışmanın iç güvenirliliğini sağlamak için temaların kodlayıcılar arasındaki güvenirliliğine Kappa analizi ile bakılmıştır. Araştırmada kullanılacak tema kodlamaları, alanda uzmanlarca da kodlanmış ortak temalara ulaşılmıştır. Kararlaştırılan temalar, konuda bilgisi olmayan bir uzmana da sunulurak kodlama

yapılması istenmiştir. Elde edilen veriler, SPSS yardımı ile hesaplanmıştır:

$$K = \frac{Pr(a) - Pr(e)}{1 - Pr(e)}$$

Kodlayıcılar arasındaki güvenilirliği hesaplamak için iki değerlendirmecinin uyum oranı Pr (a), uygulamadaki tesadüfi olarak ortaya çıkma olasılığı Kohen kappa (K) katsayısını ifade eder. Kappa katsayısının derecelendirilmesi aşağıdaki gibidir:

< 0.0 uyumun olmadığını

0.0 ile .20 arası çok az düzey

.21 ile .40 arası az düzey

.41 ile .60 arası orta düzey bir uyum

.61 ile .80 arası önemli bir uyum

.81 ile 1.00 arası mükemmel düzey bir uyumun olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Landis ve Koch, 1977).

Bu çalışmadaki kodlayıcılar arası güvenilirliğine SPSS programında 'kappa' analizi ile bakılmıştır. Çalışmanın Kappa değeri .87 çıkmıştır. Bu değer, kodlamalar arasında mükemmel düzeyde bir uyuma işaret etmektedir. Hesaplama sonucu, elde edilen veriler, çalışma için güvenilir kabul edilmiştir.

Lincoln ve Guba (1985), nitel araştırma değerlendirmesini dört ölçütte toplamıştır. Bu kriterler; inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık, teyit edilebilirlik şeklinde ifade edilmiştir (Lincoln ve Guba'dan aktaran. Çelik ve Ekşi, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

İnandırıcılık: Üzerinde çalışma yapılacak olgu hakkında toplanan verilerin çoklu gerçeklikleri doğru olarak yansıtıp yansıtmadığını ortaya koyan yapıdır. Bu çalışmada inandırıcılık faktörü için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak derinlemesine bilgi edinme aşamasına geçilmiş ve yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulurken üç uzman görüşü alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Görüşme sorularının sağlıklı aktarımı için sorular İngilizce ve Fransızcaya alanında uzmanlarca çevrilmiş ayrıca kulüp tercümanlarından destek alınarak soruların doğru anlaşılması sağlanmıştır. Katılımcıların görüşme formuna verdikleri yanıtlar katılımcılarla paylaşılmış ve katılımcılara ekleyip çıkarmak istedikleri bir bölüm olup

olmadığı sorulmuştur. Bu sayede katılımcılarla yapılan görüşmeler daha sağlıklı hale getirilmiştir.

Aktarılabirlik: Araştırma sonucunda elde edilen bulguların, farklı konular ve bağlamlara uygun olabilme derecesini ifade etmektedir. Bu bağlamda araştırmanın aktarılabirliğini artırmak için literatür taraması yapılarak ilgili çalışmalardan alıntılar yapılmıştır. Aktarılabirliği artırmak için araştırmanın amacına uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemine dayalı kolay ulaşılabilir örneklem seçilmiştir.

Tutarlılık. Araştırmanın tutarlılığı, veri toplama aracı vasıtasıyla toplanan bulguların aynı veya benzer katılımcılarla benzer şekilde tekrarlandığında araştırma bulgularının benzer olup olmayacağı ile ilgilidir. Nitel araştırmalarda kullanılan güvenilirlik biçimi, nicel araştırmalarda kullanılan biçimden farklıdır. Nitel araştırmalar güvenilirliğin odaklandığı tutarlılık üzerinde durur. Erlanson, Harris, Skipper ve Allen, olayların ve olguların değişkenliğinden bahsederek tutarlılığın yansıtılmasında “*tutarlılık incelemesi*”ni önermektedir (Aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmadaki nitel verilerin tutarlılığının incelenmesinde görüşmelerin benzer yaklaşımlarla yapılması, verilerin olduğu gibi kayıt altına alınması, kodlanması, tarafsız şekilde analizinin yapılması ile sağlanmıştır. Ayrıca elde edilen verilerin analizinde rastgele seçilen kayıt analizleri alanında uzman araştırmacılarca da bağımsız şekilde kodlanarak kodlar arası uyum kat sayısı hesaplanmıştır.

Teyit edilebilirlik. Nitel araştırmaları değerlendirme ölçütlerinin son aşamasını oluşturmaktadır. Veri toplama araçları ile elde edilen bulguların araştırmacıdan bağımsız ayrı bireylere ve bağlamlara bağlı olmasını ifade etmektedir. Araştırmada teyit edilebilirliği arttırmak için öznel yargılardan kaçınılmıştır. Araştırmada veri toplama ve verilerin analizi sürecinde alan uzmanı görüşüne başvurulmuştur. Görüşmelerden elde edilen veriler, üst ve alt kodlarla kodlanmış program yardımı ile analiz edilmiştir. Araştırma sırasında toplanan veriler gerektiğinde incelenmek üzere saklanmıştır.

3.7. Bulguların yorumlanması (Sonuç- Tartışma)

Nitel veri analizlerinde son aşamayı oluşturan bulguların yorumlanmasında toplanan veriler, anlamlandırılmış, bulguların arasındaki ilişkiler açıklanmış,

bulgular arasındaki neden –sonuç ilişkisi kurularak bulgulardan hareketle sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca bu bölümde benzer çalışmalarla desteklenmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen verilerin analizlerine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırma soruları temel alınarak yabancı futbolcuların görüşleri ve kulüp yöneticilerinin görüşleri ayrı ayrı ele alınmıştır. Her iki görüşme bölümünde alt araştırma sorularına ilişkin bulgular sunulmuştur. Bulgular, çalışmada uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verilen cevaplara göre incelenmiştir.

4.1. Yabancı Futbolcuların Görüşlerine Yönelik Bulgular

Bu başlık altında “Yabancı Futbolcuların Türkçe Öğrenimine İlişkin Görüşleri” görüşme formundan elde edilen verilerinden hareketle futbolcu görüşlerine yönelik bulgular sunulmuştur.

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde “Yabancı futbolcuların Türkçe öz yeterlilik düzeyleri nedir?” alt problemine cevap aranmıştır. Tablo 4.1, 4.2, 4.3 ve 4.4’te yabancı futbolcuların; Türkiye’de bulunma sürelerine, ana dillerinin Türkçeye yakınlık ve uzaklıklarına, Türkçenin zorluk derecesine göre Türkçe yeterlilik düzeyleri ve Türkçeyi öğrenme biçimleri sunulmuştur.

Tablo 4.1. *Futbolcuların Türkçe Öz Yeterlilik Düzeyleri*

Türkiye’de bulunma süresi	f				Toplam
	Hiç(Bilmiyor)	Az	Orta derece	İyi derece	
Bir yıldan az	2	1	-	-	3
Bir yıl	4	1	-	-	5
İki yıl	2	4	-	-	6
Üç ve üzeri	-	2	1	-	3
Toplam	8	8	1	-	17

Tablo 4.1’de ülkemizde futbol oynayan yabancı futbolcuların Türkiye’de bulunma süreleri ile bu süre içinde Türkçeyi öğrenme durumları görülmektedir. 17 yabancı futbolcu ile yapılan görüşmeden elde edilen verilere göre ülkemizde bir yıldan az bulunan 3, bir yıldır ülkemizde bulunan 5, iki yıldır ülkemizde bulunan 6 ve ülkemizde bulunma süresi üç yıl ve üzeri olan futbolcu sayısının 3 olduğu görülmektedir. Yabancı futbolcuların buldukları süreler göz önünde bulundurulduğunda ülkemizde bir yıldan az süredir bulunan 2 futbolcunun Türkçeyi öğrenmediği görülürken 1 futbolcunun Türkçeyi az derece bildiği görülmektedir. Bir yıldır ülkemizde bulunan 5 futbolcudan 4’ünün Türkçeyi bilmediği, 1’inin ise az derecede bildiği; iki yıldır ülkemizde bulunan 2 futbolcunun Türkçeyi bilmediği 4’ünün az bildiği; üç yıl ve üzeri bir sürede ülkemizde bulunan 3 yabancı futbolcudan 2’sinin Türkçeyi az derecede, 1’inin ise orta derecede bildiği görülmektedir. Tablonun genelinden edilen veriye göre yabancı futbolcuların Türkiye’de bulunma süreleri ile Türkçeyi öğrenme durumları arasında bir ilişki söz edilebilir. Bulunma sürelerine göre Türkçeyi öğrenme durumlarında artış gözlemlenmektedir. Ancak tüm gruplar arasında Türkçeyi orta derecede bilme durumunun çok düşük olduğu iyi derecede bilme durumunun ise olmadığı görülmektedir. Yabancı futbolcuların Türkçe kullanım örneklerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“Nasılsın?, merhaba, ben seni seviyorum, futbol, sen çok iyi bir futbolcu, kaleci, futbolla ilgili bazı terimler.”(A 1)

“Gel, günaydın, su, iyi, koş” (A 4)

“Türkçe birçok sözcük biliyorum: Kardeş, merhaba, nasılsın, çok teşekkür ederim, Allah korusun, senin yolun hep açık inşallah, aile, futbolla ilgili her şey.”(A 5)

“Gol, hakem, pas, at, çık, günaydınlar, gel, çabuk, kahve”(A 7)

“Penaltı, yakala, güzel, taç, kart, gel, koş, yemek”(B 1)

“Merhaba, bir çay, teşekkürler, sabah, kaleci, sağ, sol, koş, defans”(B 3)

Verilen kullanım örneklerinde görüldüğü gibi kullanıcıların çoğunluğunun basit düzeyde ve çoğunlukla mesleki alanda Türkçe örneği sıraladığı görülmektedir. Kullanım örneklerinin Türkçenin sistemli cümle yapısındaki kullanım örnekleri olmadığı, çoğunlukla sözcük bazındaki kullanım örnekleri olduğu görülmektedir. Veriler ışığında yabancı futbolcuların Türkçeyi ihtiyaç duydukları alanlara ilişkin öğrendikleri görülmektedir. Özellikle futbol alan dilindeki kullanım sıklığı bu hususta dikkate değer olarak görülmektedir. Yine “çay, su, yemek, kahve” gibi günlük hayata dair kullanım örneklerinin ihtiyaca dayalı öğrenme ile doğal ortamında destek almaksızın gerçekleştiği görülmektedir. Yabancı futbolcuların Türkçeyi öğrenme biçimleri Tablo 4.2’de görülmektedir.

Tablo 4.2. *Futbolcuların Türkçeyi Öğrenme Biçimleri*

Öğrenme biçimi		f
Destek aldım	Kurs ve özel ders	-
	Kulüp içi destek	1
	Dil öğretim programları	-
Kendi çabamla		8
Toplam		9

Tablo 4.2’de Türkçe bilen toplam 9 yabancı futbolcunun Türkçeyi öğrenme biçimleri görülmektedir. Belirtilen görüşlere göre 8 futbolcunun en yüksek frekansla Türkçeyi kendi çabası ile öğrendikleri, 1 futbolcunun ise kulüp içi destek alarak Türkçeyi öğrendiğini belirttiği görülmektedir. Yine futbolcuların hiçbirinin Türkçe öğrenmek için kurs ve/veya özel ders almadığı görülmektedir. Kulüp içi destek aldığını ifade eden futbolcunun sistemli bir dil öğretim desteğini ifade etmediği, takımdaki Türk futbolcular ve kulüp içi çalışanlarla pratik yapmayı kastettiği görüşme kayıtlarına alınan aşağıdaki ifadesi ile yorumlanmıştır:

“Kulüpte Türkçe öğrenmeme destek var. Türk arkadaşlarımla Türkçe konuşuyorum. Kulüpteki birçok kişi bana Türkçe öğretmek istiyor, yardım ediyor.” (B 5)

Futbolcuların Türkçe öğrenme biçimlerine ilişkin diğer bazı görüşler aşağıdaki gibidir:

“Türkçeyi öğrenme konusunda herhangi bir destek almıyorum. Türkçeyi kendi çabamla öğrenmeye çalışıyorum.” (A 1)

“Duyduklarımınla kendi çabamla öğrendim. Bir yardım alma konusunda fırsat bulamadım.” (A 2)

“Kendi çabamla Türkçe öğreniyorum. Türk müziklerini çok seviyorum. Şarkıların sözlerinden Türkçe öğrendiğim çok sözcük var. Bir de takımdaki arkadaşlarımdan duyduklarımınla Türkçe öğrenmeye çalışıyorum.” (B 2)

“Türkçeyi kendi çabamla öğrenmeye çalışıyorum. Etrafımdakilerden duyarak. Türk oyuncularından ve kulüpteki çalışanlardan duyduklarım kadar. Spor haberlerinden duyduklarımı çözmeye çalışıyorum. Bir de taraftarın küfürlerinden de Türkçe küfürleri öğreniyorum.” (B 6)

Tablo 4.1’deki futbolcuların ülkemizde bulunma süreleri ile tablo 4.2’deki Türkçeyi öğrenme biçimleri, yabancı futbolcuların ülkemizde uzun yıllar kalmasına rağmen Türkçeyi öğrenmek için bir programa, kurs desteğine ihtiyaç duymadıklarını ya da bu konuda imkân bulamadıklarını göstermektedir.

Yabancı futbolcuların Türkçe öz yeterlilik düzeyleri ile ana dillerinin Türkçeye yakınlık ve uzaklık ilişkisine göre farklılık gösterip göstermediği Tablo 4.3’te ana dillerinin Türkçe öğrenmeye etkisi alt başlığı altında verilmiştir:

Tablo 4.3. Futbolcuların Ana dillerinin Türkçe Öğrenimine Etkisi

Futbolcuların Ana dillerine göre Türkçe bilme durumları	Biliyor	Bilmiyor	Toplam
Portekizce	3	3	6
Fransızca	2	4	6
Yunanca	1	1	2
Sırpça	1	-	1
Çekçe	1	-	1
İspanyolca	1	-	1
Toplam	9	8	17

Tablo 4.3'te Yabancı futbolcuların ana dillerinin, Türkçe öğrenimine etkisi incelenmiştir. İki değişken arasında anlamsal bir ilişki gözlemlenmemiştir. Tablo 4.3 ile ilişkili olarak tablo 4.4'te futbolcuların ana dil özelliklerinin Türkçe öğrenme üzerindeki etkisi, “Futbolcuların Türkçe Öğrenmeye İlişkin Görüşleri” alt başlığı altında incelenerek aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.4. *Futbolcuların Türkçe Öğrenimine İlişkin Görüşleri*

Zorluk derecesine göre öğrenme durumları	f					
	Ana dile uzaklık	Konuşma Hızı	Telaffuz	Anlama	Cümle Yapısı	Toplam
Biliyorum	6	2	4	2	4	18
Bilmiyorum	8	4	8	5	6	31
Toplam	14	8	12	7	10	49

*Bu soruya katılımcılar birden fazla görüş bildirmişlerdir.

Tablo 4.4'te yabancı futbolculara yöneltilen “Türkçenin öğrenilmesini hangi yönlerden zor buluyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar görülmektedir. Toplam 49 görüş içinde Türkçeyi bildiğini belirten yabancı futbolcular arasında Türkçenin zorluk derecesine ilişkin en yüksek frekansın ana dile uzaklık (6), en düşük frekansların ise konuşma hızı (2) ve anlama (2) olduğu görülmektedir. Türkçe bilmediğini ifade eden yabancı futbolcuların belirttiği görüşler arasında ise en yüksek frekansın yine ana dile uzaklık (8) olduğu, en düşük frekansın konuşma hızı (4) olduğu görülmektedir. Her iki grupta ana dile uzaklık ve telaffuza bağlı zorluk derecesinin frekanslar arasında yüksek olduğu görülmektedir. Ancak Türkçe bilen futbolcuların telaffuza ilişkin görüşlerine bakıldığında bilmeyenlere oranla düşük olduğu gözlemlenmektedir. Ayrıca futbolcuların Türkçe öğrenme durumlarının Türkçenin zorluk derecesindeki görüşlerini değiştirdiği görülmektedir.

Bazı futbolcuların Türkçenin zorluk derecesine göre görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Türkçeyi zor buluyorum. Telaffuz bakımından zor geliyor. Ayrıca çok hızlı konuşuyorsunuz.” (A 1)

“Bazı sesleri çıkaramıyorum. Anlama konusunda da zorlanıyorum. Hızlı konuşuyorsunuz. Portekizceden çok farklı bir dil.” (A 2)

“Türkçe çok zor geliyor. Sözcükleri söyleyişinizi taklit edemiyorum. Çok hızlı konuşuyorsunuz. Anlam olarak da zor.” (A 3)

“Türkçe çok zor bir dil. Konuşulurken ne söylendiğini anlamıyorum. Telaffuzu çok zor. Cümle yapısı da zor. Kendi dilimden çok farklı.” (B 2)

“Bence diliniz çok zor. Benim dilime hiç benzer yönü yok. Özellikle Telaffuz ve dilbilgisi karmaşık geliyor.” (B 3)

“Türkçeyi zor buluyorum. Dilbilgisi ve telaffuz bakımından zor buluyorum ayrıca kendi dilime de çok uzak.” (B 7)

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde “Yabancı futbolcuların daha önce futbol oynadıkları ülkelerin dillerini öğrenme durumları nasıldır?” alt problemine cevap aranmıştır. Tablo 4.5’te ve 4.6’da yabancı futbolcuların daha önce futbol oynadıkları ülkelerin dillerini öğrenme dereceleri ve öğrenme biçimleri sunulmuştur.

Tablo 4.5. *Futbolcuların Daha Önce Futbol Oynadıkları Ülkelerin Dillerini Öğrenme Düzeyleri.*

Futbolcuların oynadıkları ülkelerde öğrendikleri yabancı dillerin öğrenme derecelerine göre dağılımı	F			
	Başlangıç	Orta	İyi	Toplam
Almanca	1	4	1	6
İtalyanca	-	5	-	5
Felemenkçe	2	1	-	3
Rusça	2	1	-	3
İngilizce	-	-	1	1
Hırvatça	1	-	-	1
Japonca	1	-	-	1
Arapça	1	-	-	1
Ukraynaca	-	1	-	1
Norveççe	-	1	-	1
Sırpça	1	-	-	1
Fransızca	-	1	-	1
Türkçe	8	1	-	9
Toplam	17	15	2	34

*Tablo 4.5'te daha önce buldukları ülkelerin ana dilleri veya buldukları ülkedeki etkin dil dikkate alınmıştır.

* Katılımcılar arasında birden fazla dil bilen futbolcular olduğundan birden fazla görüş ifade edilmiştir.

Tablo 4.5'te yabancı futbolcuların daha önce oynadıkları ülkelerin dillerini veya o ülkedeki etkin dili öğrenme düzeyleri görülmektedir. Türkçe bilme durumları veriler arası karşılaştırma yapabilmek amacıyla tabloya eklenmiştir. 17 futbolcudan 16'sının daha önce futbol oynadığı ülkelerin dillerinden en azından birini bildiği görülürken daha önce farklı bir ülkede futbol oynamadığını belirten 1 futbolcunun, diğer dilleri bilme durumuna yönelik görüşü alınmamıştır. Tablodan edilen verilere göre Almanca, İtalyanca, Felemenkçe, Rusça, Ukraynaca, Norveççe ve Fransızca dillerinin orta derecede; İngilizcenin iyi derecede öğrenildiği görülmektedir. Futbolcuların daha önce buldukları ülkelerin ana dilinin ya da buldukları ülkelerde konuşulan etkin dilin öğrenme derecelerinin oranına bakıldığında en fazla İtalyanca ve Almancanın dil bilme derecesinin, bu dilleri bilenlere oranla yüksek olduğu görülmektedir. Futbolcuların, Türkçe bilme durumuna bakıldığında ise 9 futbolcu Türkçe bildiğini belirtirken bunlardan 8'inin başlangıç derecesinde Türkçe bildiği görülmektedir. İyi derece İngilizceyi bildiğini belirten futbolcunun ise İngilizceye dair ön bilgilerinin etkin olduğu, görüşme esnasında alınan verilere dayandırılarak görülmektedir. Görüşmecinin bu konudaki ifadesi aşağıdaki gibidir:

“İyi derecede İngilizce biliyorum. İngilizceyi okuldan beri öğreniyoruz. Yani daha önceden de biliyordum.” (A 9)

Futbolcuların buldukları ülkelerin dillerini öğrenme biçimleri alt sorularla katılımcılara sorulmuş ve aşağıdaki veriler elde edilmiştir.

Tablo 4.6. *Futbolcuların Daha Önce Oynadıkları Ülkelerin Dillerini Öğrenme Biçimleri*

Öğrenme Biçimleri	f	
Destek aldım	Kurs ve özel ders	11
	Kulüp içi destek	2
	Dil öğretimi için hazır paket program/yazılım	-
Kendi çabamla	12	
Toplam	25	

Tablo 4.6’da yabancı futbolcuların daha önce buldukları ülkelerin dillerini öğrendiğini belirten 16 futbolcunun dil öğrenme biçimleri görülmektedir. Futbolcuların dil öğrenme biçimlerinde en yüksek frekansın (12) kendi çabası ile öğrendikleri yönündedir. Destek olarak dil öğrendiğini belirten toplam 13 görüşten 2’sinin kulüp içi destek olarak 11’inin ise kurs ve özel ders desteği ile dil öğrendiği yönündedir.

Daha önce futbol oynadıkları ülkelerin dillerini veya o ülkedeki etkin dili öğrendiğini belirten bazı futbolcuların dil öğrenme biçimlerine dair görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Felemenkçeyi öğrenmek için dışarıdan yardım aldım. Rusça ve Ukraynacayı kendi çabamla öğrendim.” (A 1)

“Daha önce futbol oynadığım ülkelerin dillerini öğrendim. Norveç’te Almanca da çok konuşuluyor. Bu yüzden orada Norveççeyi ve Almancayı orta düzeyde öğrendim. Bu konuda yardım aldım.”(A 3)

“Daha önce futbol oynadığım İtalya’da ve Türkiye’de kendi çabamla dil öğrendim. İtalyancam da Türkçem de orta düzeyde. Türkçe, ana dilimden farklı. Benzer yönleri pek yok. İtalyanca bazı sözcükler, ana dilimde var. Bu bana kolaylık sağladı.”(A5)

“İtalya’da oynarken orta düzeyde İtalyanca öğrendim. Dil öğrenme konusunda kulüp teşviki ve yönlendirmesi oldu. Benim gibi birkaç arkadaşım daha vardı. Onların da teşviki ile dışardan destek aldık.” (A 8)

(A 8) katılımcısının ifadesinde İtalyanca öğrenmeye dair kulüp tarafından teşvik ve yönlendirmenin olduğu görülmektedir. Aynı görüşmedeki ifadede kulüpteki diğer futbolcuların da kulüp teşviki ve yönlendirmesi ile İtalyanca öğrendiği yönündedir.

“Futbol oynadığım ülkelerden İtalyancayı orta düzeyde öğrendim. İtalyanca ile dil benzerliklerimiz var. Bazı sözcükler çok benzer. Kendi çabamla öğrendim.”(A 10)

“Futbol oynadığım tüm ülkelerin dillerini az çok öğrendim. Almancayı orta düzeyde öğrendim. Fransızca’yı da orta derecede öğrendim. Fransızca başlarda karmaşık geliyordu ama ders alarak bu sorunu çözdüm.” (B 2)

“Felemenkçeyi destek alarak Almancayı ise kendi çabamla çok az öğrenmiştim ama şimdi ikisini de çok kötü derecede biliyorum.” (B 4)

Futbolcuların daha önce bulunduğu ülkelerin dillerini öğrenme biçimleri ile Türkçeyi öğrenme biçimleri karşılaştırıldığında Türkçeyi bildiğini belirten 9 futbolcunun tamamının destek almadan kendi çabası ile Türkçe öğrenmesine rağmen diğer dilleri öğrenme biçimlerinde büyük bir oranının destek aldığı yönündedir.

4.1.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde “Yabancı futbolcuların Türkçe öğrenme istek/ihtiyaçları var mıdır?” alt problemine cevap aranmıştır. 4.7 ve 4,8’de yabancı futbolcuların Türkçe öğrenmeye ilişkin istek ve ihtiyaçlarına yönelik görüşleri ve 4.9’da Türkçe ihtiyaç alanları sunulmuştur.

Tablo 4.7. *Futbolcuların Türkçe öğrenme istek/ihtiyaçları*

Türkçe istek/ihtiyaç durumu	İstiyorum	İstemiyorum	Toplam
İhtiyaç duyuyorum	17	-	17
İhtiyaç duymuyorum	-	-	-
Toplam	17	-	17

Tablo 4.7’de görüşme yapılan 17 futbolcunun tamamının Türkçe öğrenmeyi istedikleri ve Türkçeyi öğrenmeyi ihtiyaç olarak gördüklerini belirten görüşleri görülmektedir.

Görüşmecilerin verdikleri cevaplarından hareketle Türkçeyi öğrenme istek ve ihtiyaç nedenlerinin farklı değişkenlikler gösterdiği görülmektedir. Tablo 4.7’de futbolcuların, Türkçenin öğrenilmesine ilişkin istek ve ihtiyaç gerekçeleri kategorileştirilerek Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8. *Futbolcuların Türkçe Öğrenmeye İlişkin İstek ve İhtiyaç Gerekçeleri*

Duygusal gerekçeler	Türk kültürünü tanıma Türkiye'ye yerleşme Yakınlık hissi
Bireysel kazançlar	İfade kolaylığı Mesleki iletişim kolaylığı Farklı dil öğrenme

Tablo 4.8’de Türkçe öğrenme istek ve ihtiyaç gerekçeleri görülmektedir. Görüşmeden elde edilen veriler; “Duygusal gerekçeler” ve “Bireysel kazançlar” olarak iki grupta toplanmıştır. Futbolculardan bazılarının Türkçe öğrenme gerekçeleri arasında kendilerini Türkiye’ye ait hissetmeye bağlı duygusal bağ kurdukları, bazı futbolcuların ise kişisel gelişime dair Türkçe öğrenme istek ve ihtiyacı içinde oldukları görülmektedir.

Futbolcuların Türkçe öğrenme istek ve ihtiyaçlarına ilişkin bazı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Türkçeye genelde takımdaki Türk arkadaşlarla konuşurken ihtiyaç duyuyorum. En çok sahada Türkçeye ihtiyaç duyuyorum. Takım olarak birbirimizi anlamamız çok önemli.” (A 2)

“Türkçeyi öğrenmek benim mesleğim için de iyi olur bu yüzden Türkçeyi öğrenmek istiyorum.” (A 3)

“Türkçeyi çok az biliyorum ama Türkçe öğrenmek isterim. Türkçeyi öğrenmek bir ihtiyaçtır. Çünkü burada yaşıyoruz.” (A 4)

“Türkçe öğrenirsem kendimi daha iyi ifade edeceğimi düşündüğüm için Türkçeyi öğrenmek istiyorum.” (A 6)

“Farklı bir dil öğrenmek istediğim için ihtiyaç duyuyorum.” (B 3)

Yukarıdaki ifadelerde olduğu gibi bazı futbolcuların Türkçe öğrenme gerekçelerinin Tablo 4.8’deki bireysel kazançlar, sosyal ve kişisel gelişim gerekçeleri ile öğrenmek istendiği, futbolcuların Türkçe öğrenmeyi bireysel kazanç olarak ifade ettiği görülmektedir.

Yine bazı futbolcuların aşağıdaki ifadelerinde olduğu gibi Türkçeyi öğrenme istek ve ihtiyacında Türkiye ve doğal olarak Türkçe ile duygusal bir bağın kurulduğu yönündedir.

“Hiç belli olmaz Belki Türkiye’de yaşamaya devam ederim. Bu yüzden Türkçe öğrenmeye ihtiyacım olacak. Burada her şey çok güzel.” (A 7)

“Türkiye’yi evim gibi gördüğüm için ihtiyaç duyuyorum.” (B 3)

“Türkiye’yi ve Türkçeyi çok seviyorum bunun için Türkçeyi öğrenmek istiyorum.” (B 5)

“Türkçeyi ve Türk kültürünü öğrenmek istiyorum.” (B 6)

“Türk müziklerini anlamak istiyorum.” (B 7)

Yabancı futbolcuların Türkçe öğrenme ihtiyaçları, yukarıda görüldüğü üzere farklı gerekçelerle ifade edilmiştir. Futbolcuların ifadelerindeki gerekçeler, Türkçe öğrenmede farklı ihtiyaç alanlarını da doğurmaktadır. Türkçeyi öğrenmeye ihtiyaç duyan futbolcuların ihtiyaç alanları, görüşmelerden elde edilen veriler ışığında Tablo 4.9’da aşağıdaki gibi gözükmektedir:

Tablo 4.9. *Futbolcuların Türkçeye İhtiyaç Duydukları Alanlar*

İhtiyaç alanları	f
Sahada / mesleki alanlarda	16
Kulüp içinde	11
Kulüp içi sosyal tesislerde	9
Sosyal ortamlarda	9
Resmi işlemlerde / kurumlarda	4
Taraftarla sosyal medyada	3
Toplam	52

*Katılımcıların “Türkçeye ihtiyaç duyduğunuz alan/alanlar nedir?” Sorusuna birden fazla görüş belirttikleri görülmektedir.

Tablo 4.9’da yabancı futbolcuların Türkçeye ihtiyaç duydukları alanlara ilişkin görüşleri görülmektedir. Türkçeye en çok hangi alanda ihtiyaç duyuyorsunuz soruna verilen toplam 52 cevap arasında, en yüksek frekansın sahada/mesleki

alanlarda (f 16) olduğu görölmektedir. Türkçe ihtiyaç alanlarına ilişkin verilen cevaplar arasında en düşük frekansın ise taraftarla sosyal medyada (f 3) olduğu yönündedir. Futbolcuların görüşmede verdikleri bazı cevaplar, aşağıdaki gibidir:

“Türkçeyi nadiren kullanıyorum. Genelde takımdaki Türk arkadaşlarla konuşurken ihtiyaç duyuyorum. Kulüpteki çalışanlarla da bazen Türkçe konuşma ihtiyacı duyuyorum çünkü onlar İngilizceyi ya da benim dilimi bilmiyorlar.” (A 2)

“Takımdaki Türk arkadaşlarımla ve kulüpteki diğer çalışanlarla iletişim kurarken Türkçeye ihtiyaç duyuyorum.” (B 5)

Yukarıda iki farklı futbolcunun Türkçe öğrenme ihtiyaç gerekçesi görölmektedir. Futbolcuların kulüp içindeki çalışanlarla ortak bir dil bilmiyor olması, Türkçe iletişim zorunluluğunun ihtiyaç haline dönüştüğü yönünde görölmektedir.

“Futbolda kullandığımız bazı terimler aslında aynı ama bazı sözcükler Türkçede farklı söyleniyor. Bazı sözcüklerin isimleri de Türkçede başka oluyor. Bu yüzden en çok futbol alanında ihtiyaç duyuyorum.” (A 7)

Yukarıdaki ifadede olduğu gibi futbolcuların çoğunluğunun mesleki alanda Türkçe öğrenmeye ihtiyaç duydukları görölmektedir. Katılımcıların Türkçeye ihtiyaç duydukları alanlara ilişkin bazı ifadeler aşağıdaki gibidir:

“Mesleğim gereği sahadaki dili öğrenmeye ihtiyaç duyuyorum. Çünkü uzun yıllar Türkiye’de futbol oynamayı düşünüyorum.” (A 1)

“Mesleğimi profesyonel olarak bu ülkede yaptığım için mesleğimle ilgili sözcükleri öğrenmeye ihtiyaç duyuyorum.” (A 3)

“En çok sahada ihtiyaç duyuyorum çünkü Türk oyuncularla anında ve hızlı iletişim kurmamız gerekiyor.” (A 10)

“Bazı resmi işlemlerde Türkçeye ihtiyaç duyuyorum. Her an tercümanla gezemiyoruz.” (B 2)

“Sosyal medyada taraftarlarımızla Türkçe konuşmaya ihtiyaç duyuyorum. Türk insanı, bizim Türkçe konuşmamızı önemsiyor. Bizi daha samimi görüyorlar.” (B 7)

4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgular bölümünde “Yabancı futbolcuların kulüp içi iletişim dili nedir?” alt problemine cevap aranmıştır. Tablo 4.10’da yabancı futbolcuların kulüp içindeki iletişim dili ve iletişim biçimleri tablo 4.11’de ise kullanım alanlarına göre iletişim dilleri sunulmuştur. Tablo 4.10’da ana dil ve Türkçenin yanında kulüp içinde sıklıkla konuşulan ve futbolcuların çoğunluğu tarafından bilinen İngilizce de farklı bir başlık olarak ele alınmıştır.

Tablo 4.10. *Futbolcuların Kulüp İçi İletişim Dili ve Kullanım Biçimi*

Kulüp içi iletişim dili kullanma biçimleri	Türkçe	İngilizce	Ana dilde
Tercüman yardımı ile	-	14	9
Kendi çabamla	1	3	2
Toplam	1	17	11

*Katılımcıların “Kulüp içi iletişim dili nedir?” sorusuna birden fazla görüş belirttikleri görülmektedir.

Tablo 4.10’de yabancı futbolcuların kulüp içindeki iletişim dilleri ve iletişim şekilleri görülmektedir. Alınan verilerin frekans değerlerine göre bazı futbolcuların kulüp içinde birden fazla iletişim dili ve biçimi tercih ettiği görülmektedir. Futbolcular arasında 14 katılımcının kulüp içinde İngilizce iletişim kurduğu ve iletişimi tercüman yardımı ile yaptığı görülmektedir. Yine 3 futbolcunun, İngilizce iletişim kurduğu ancak bu dili kendi çabaları ile gerçekleştirdikleri görülmektedir. Kulüp içinde ana dilinde iletişim kuran 9 futbolcu, iletişimini tercüman yoluyla kurarken 2 futbolcunun ana dilinde iletişim kurduğu ve kendi çabası ile gerçekleştirdiği görülmektedir. Bir futbolcunun ise kulüp içinde kendi çabası ile Türkçe iletişim kurduğu yönündeki görüşü görülmektedir.

Tablo 4.11. *Futbolcuların İletişim Dillerini Kullanım Alanları*

İletişim dili	Kullanım alanları	f
İngilizce	Resmi işlemlerde	16
	Sosyal ortamlarda	9
	Sahada	12
Türkçe	Sosyal ortamlarda	4
	Kulüpteki Türk çalışanlarla	7
	Sahada	12
Ana dilde	Kendi dilimden olanlarla	11
	Resmi işlemlerde	7

**Katılımcılar birden fazla dil kullanım alanı belirtmişlerdir.*

Tablo 4.11’de yabancı futbolcuların kulüp içinde kullandıkları iletişim dilinin kullanım alanları sunulmuştur. Resmi işlemlerde İngilizcenin (16) en yüksek iletişim dili olduğu görülmektedir. Yine İngilizcenin sosyal ortamda ve sahada sık başvurulan iletişim dili olduğu ifadelerden elde edilmiştir. Türkçenin en yüksek kullanım alanının sahadaki Türkçe olduğu, yine kulüp içi sosyal etkileşimlerde ve sosyal ortamlarda da Türkçenin tercih edildiği görülmektedir. Ana dildeki iletişim biçiminin aynı dil kullanıcıları arasında (f 11) ve resmi işlemlerde (f 7) olduğu görülmektedir.

4.2. Kulüp Yöneticilerinin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Bu başlık altında “Yabancı Futbolcuların Türkçe Öğrenimine İlişkin Kulüp Yönetici Görüşme Formu” verilerinden elde edilen bulgular sunulmuştur.

4.2.1. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular:

Bu bölümde ‘Yabancı futbolcuların Türkçe öğrenmelerine ilişkin kulüp yönetici görüşleri nedir?’ Alt problemine cevap aranmıştır. Tablo 4.12’de yabancı futbolcuların Türkçe öğrenmelerinin kulüplerce ihtiyaç durumları ve futbolcuların öğrenme isteklerine dair görüşleri sunulmuştur.

Tablo 4.12. *Futbolcuların Türkçe Öğrenimine İlişkin Yönetici Görüşleri*

Yönetici görüşleri	f		Toplam
	İhtiyaçtır	İhtiyaç değildir	
İstekliler	2	-	2
İstekli değil	4	-	4
Toplam	6	-	6

Tablo 4.12’de yabancı futbolcuların Türkçe öğreniminin kulüplerce ihtiyaç durumları ve futbolcuların Türkçe öğrenme isteklerine dair görüşleri görülmektedir. Toplam 6 kulüp yöneticisine yöneltilen soruda katılımcıların tamamının yabancı futbolcuların Türkçe öğrenmelerinin, kulüp için ihtiyaç olduğu yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. 6 kulüp yöneticisinden 2’si futbolcuların Türkçeyi öğrenme konusunda istekli olduğunu belirtirken 4 kulüp yöneticisinin, bunun ihtiyaç olduğunu ancak yabancı futbolcuların Türkçe öğrenme konusunda yeterince istekli olmadığını belirttiği görülmektedir. Kulüp yöneticilerinin, yabancı futbolcuların Türkçe öğrenmelerine yönelik bazı görüşleri şöyledir:

“Bence öğrenmeliler, kulüp içinde iletişim kurarken daha pratik olur. Türkçe öğrenmeyi onlar da istiyor, biz de buna ihtiyaç duyuyoruz. Tercüman bağımlılığını azaltmak, kulüp için daha verimli olacaktır.” (Y 1)

“Elbette ihtiyaçtır. Futbolcunun takımla ve taraftarla bütünleşmelerini sağlar. Bu yüzden Türkçeyi öğrenmeleri kulüp için olumlu olur. Çoğunluk, Türkçe öğrenmek istiyor. Bazıları bu konuda çok zorlanıyor ama çabalarının olduğunu düşünüyorum. Onların Türkçe öğrenmesi, iki taraf için de faydalı olur. Birbirimizi daha iyi anlarsak tam bir takım oluruz. Çevirilerin iletişimde samimiyeti ortadan kaldırdığını düşünüyorum. (Y 4)

“Saha içinde ve takım etkileşimi açısından ihtiyaç duyuyoruz ancak genelde futbolcuların pek istekli olduğunu düşünmüyorum. Futbolcuların bir kısmı, Türkiye’de kısa süreli kalacağını düşündüğünden Türkçe öğrenme istekleri yok.” (Y 3)

“Yurt dışında kulüplerin bu konuda yönlendirmelerini görüyoruz. Sadece dili öğrenmiyorlar o takımla ve ülkeyle bütünleşiyorlar. Ne yazık ki bize geldiklerinde bu ilgi ve istekleri kayboluyor.” (Y 2)

“Biz gittiğimiz her ülkede, o ülkenin dilini öğrenme gereksinimi duyuyoruz ama bize gelen yabancı futbolcuların böyle bir kaygısı yok. Elbette Türkçeyi öğrenmeleri kulüp için de ihtiyaçtır.” (Y 5)

“Futbolun evrensel bir dili var. Hepsi de bu terimleri biliyor yine de ihtiyaç olduğunu düşünüyorum ama zaten onlar da bu konuda pek istekli değiller.” (Y 6)

Y2 ve Y5 katılımcıları, futbolcuların Türkçeyi öğrenmeye ilişkin tutumlarının olumsuz olduğunu, farklı ülkelerde dil öğrenmekle ilgili çaba gösterdikleri halde Türkiye’de aynı çabayı sergilemediklerini belirtmişlerdir. Y3 katılımcısının görüşüne bakıldığında ise futbolcuların Türkçe öğrenme ihtiyaç ve isteklerinin olmamasının, Türkiye’de kısa süreli kalma planlarına bağlı olduğu yönündeki görüşü görülmektedir.

Kulüp yöneticilerine sorulan “Yabancı futbolcuların Türkçe öğrenmelerine ilişkin kulüplerce imkânlar sağlandığını düşünüyor musunuz?” ve “ Kulüplerin Türkçe öğretimi programı uygulamasını gerekli görüyor musunuz?” sorularına kulüp yöneticileri aşağıdaki şekilde cevaplar vermiştir:

“Kulüplerce herhangi bir imkânın sağlandığını düşünmüyorum ama Türkçe program uygulanmasını gerekli görürüm. Bunun bir kulüp misyonu olması gerektiğini düşünüyorum. Türkçe öğrenen bir futbolcunun, takıma ve ülkeye olan bağlılığı artar.” (Y 1)

“Türkiye’de hiçbir kulüpte böyle bir uygulamanın olduğunu düşünmüyorum. Yoğun çalışma temposu içinde böyle bir programa nasıl zaman ayrılır bilemiyorum ama elbette bir uygulama olmasını çok isterim.”(Y 2)

“Diğer ülkelerdeki büyük kulüplerin bu tür bir uygulaması olduğunu duyuyoruz. Neden bizim kulüplerimizde de olmasın. Yıllarca ülkemizde kalıp

Türkçe öğrenmeden giden futbolcularımız var ama aynı oyuncular, Avrupa'da o ülkenin dilini öğreniyorlar. Avrupa'da dil öğrenmede kulüplerin doğrudan ya da dolaylı bir teşviki var. Biz de böyle bir program uygulamalıyız. Türkçenin dünya dilleri arasındaki asıl yerine gelmesini istiyorsak hepimiz bu konuda bir şeyler yapmalıyız.” (Y 3)

“Hiçbir kulübün böyle bir imkân sağladığını düşünmüyorum. Biliyorsunuz ülkemizde bu konu daha önce gündeme geldi. Bence çok yerinde olur. Kulüpler, bu tür imkânlar sağlarsa futbolcuya neden bu kadar zamandır Türkçe öğrenmedin diye sorma hakkımız olur. Çünkü büyük takımlarda futbolcular, sosyal hayattan izole yaşamak durumunda kalabiliyorlar. Kulüplerin kendi uygulayacağı programlar, bu açığı kapatmaya yardımcı olur.” (Y 5)

“Kesinlikle gerekli buluyorum. Futbolcuyu yüksek transfer ücretleri ile ülkeye getirmekle iş bitmiyor bence. Türkçe öğrenmeleri için imkânlar sağlamalıyız hatta bunu zorunlu hale getirmeliyiz. Kısa vadeli Türkiye planı kuran birçok futbolcu, Türkçe öğrenmeye gerek bile duymuyor. Türkiye'den gittikleri zaman mesleki hayatlarında bir kayıplarının olmadığını düşünüyorlar. Ama zaman ayırıp Türkçe öğrenen bir futbolcunun, giderken futbol oynadığı ülkenin dilini bilme avantajını kaybedeceğini bilmesi gerekir.” (Y 6)

Yukarıdaki kulüp yöneticilerinin görüşlerinde görüldüğü üzere kulüplerin yabancı futbolculara yönelik imkân sağlamadıkları, program uygulamadıkları görülmektedir. Tüm kulüp yöneticilerinin yabancı futbolcuların Türkçe öğrenmeleri için kulüplerin imkânlar sağmalarının ve Türkçe öğretimi uygulamaları sunmalarının gerektiği yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Y1 ve Y2 katılımcılarının ifadelerine bakıldığında futbolcuların dışarıda Türkçe öğrenmelerinin zaman ve yoğunluk sebepleri ile güç olduğu, kulüp içi imkânın yerinde olacağı yönündeki ifadeleri görülmektedir.

Yabancı futbolcuların Türkçe kullanımlarına ilişkin kulüplerce en çok ihtiyaç duyulan alanlar, aşağıdaki şekliyle görülmektedir.

“En çok sahada ihtiyaç duyulduğunu düşünüyorum. Bu konudaki dil uyumu herkesi rahatlatır.” (Y 1)

“Aslında her alanda bilmelerini isterim. Güvenlikten yardım isterken de tesisteki diğer çalışanlarımızdan bir şey isterken de Türkçe konuşsunlar. Ama meslekleri ile ilgili Türkçe ihtiyaçlarını giderecek kadar Türkçe bilmeleri çok önemli.” (Y 2)

“Türkçeyi her yönden öğrenmeleri gerektiğini düşünüyorum. Aslında her alanda ihtiyaç var. Kulüpteki çalışanlar ile takım arkadaşları ve sosyal medyada Türkçeyi kullanmaları takımla taraftar arasında çok güzel bir enerji oluşturur. (Y 3)

“Futboldaki sözcüklerin birçoğu diğer dillerde de aynı ama Türkçe söylenişleri farklı olduğu için ilk kez duyuyorlar gibi yeniden öğreniyorlar. Futboldaki terimleri ve sahadaki Türkçeyi öğrenmelerini çok önemli buluyorum.” (Y 4)

“Takımdaki Türk oyuncularla ve bizimle konuşurken Türkçe bilmelerinin daha fazla ihtiyaç olduğunu düşünüyorum. İletişim ne kadar çok ve sağlam olursa bir takım olma bilinci de o kadar gelişir.” (Y 5)

“En kötü, alanları ile ilgili Türkçeyi bilsinler yeter. Diğer ortamlarda bir şekilde kendilerini ifade edecek kadar bilmeleri yeter ama en çok sahada ihtiyaç duyuyoruz.”(Y 6)

Yukarıdaki görüşler ışığında kulüp yöneticilerinin, futbolcuların Türkçe öğrenmelerini ihtiyaç olarak gördükleri bulgulanmaktadır. Kulüp içindeki iletişimde Türkçenin bir ihtiyaç olduğunu düşünmekle beraber Türkçe kullanımına en fazla sahada ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler. Futbol dili terminolojisinin diğer dillerdeki ortak söylemlerine dikkat çeken Y4, buna rağmen birçok futbol teriminin de Türkçede farklı söyleniş özelliklerine sahip olduğunu, alanda Türkçeleşmiş birçok terimin olduğunu belirterek futbolcuların saha dili olarak Türkçe öğrenmelerinin ihtiyaç olduğunu belirtmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmadan elde edilen veriler yorumlanmış ve bu alanda yapılan diğer çalışmalarla karşılaştırılmıştır. İki başlık altında incelenen bu bölümün birinci bölümünde yabancı futbolcuların görüşleri; ikinci bölümde ise kulüp yöneticilerinin görüşlerine dair sonuç ve tartışmalara yer verilmiştir. Ayrıca bu bölümde bütüncül çoklu durum çalışması yöntemiyle iki gruba sorulan aynı soruların karşılaştırmasına bağlı sonuç ve tartışmaya gidilmiştir.

Alanyazında çalışmanın bulgularıyla doğrudan karşılaştırılabilecek bir çalışma bulunamadığından, araştırma bulguları benzer çalışma sonuçlarıyla tartışılmıştır.

5.1. Yabancı Futbolcuların Türkçe Öğrenimine İlişkin Futbolcu Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Bu alt bölümde yabancı futbolcuların Türkçe öğrenimine ilişkin futbolcu görüşlerine yönelik sonuç ve tartışma başlıkları sunulmuştur.

5.1.1. Yabancı Futbolcuların Türkçe Öz Yeterlilik Düzeylerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Yabancı futbolcuların Türkçe bilme durumlarına yönelik bulgulara göre yabancı futbolcuların ülkemizde uzun süre kalmalarına rağmen Türkçeyi öğrenmediği ya da yeterince öğrenmediği belirlenmiştir. Futbolculardan bazılarının üç yıl ve üzeri süre ile kalmasına rağmen Türkçe öğrenmediği belirlenmiştir. Türkçe bildiğini ifade eden futbolcuların görüşmede edinilen gözlemlerden ve verdikleri Türkçe kullanım örneklerinden hareketle Türkçeyi sözcük düzeyinde bildiği görülmüştür. Kaldıkları sürelerle oranla Türkçe bilme durumlarının yetersiz olduğu söylenebilir. Bazı katılımcıların verdiği günlük dile ait sözcük örnekleri (çay, su, ekmek...) Türkçeyi öğrenme gayretiyle değil, zorunda kaldıkları için öğrendikleri yönünde yorumlanabilir. Yine futbol alan diline ilişkin kullanım örnekleri, futbolcuların ihtiyaçlarına yönelik dil öğrendiklerini göstermiştir.

Genelde futbolcuların Türkçe öğrenmeye koşullanmadıkları veya dışarıdan böyle bir beklentiyle güdülenmedikleri görülmüştür. Türkçe öğrenme biçimlerine yönelik elde edilen bulgulardan da anlaşıldığı üzere Türkçe öğrenmeye ilişkin herhangi bir girişimde bulunmadıkları, bu konuda kurs, özel ders veya dil programı almadıkları, Türkçeyi şifahi ve gözlem yoluyla öğrendikleri belirlenmiştir. Türkçe bildiğini söyleyen futbolcuların tamamının, duydukları ile basit düzeyde Türkçe öğrendikleri görülmüştür.

Türkçenin öğrenilmesine yönelik zorluk derecesinin, en çok ana dil ve telaffuza dair olduğu görülmüştür. Ancak dil öğrendikçe telaffuzdaki zorluk derecesinin azaldığı görülmüştür. Türkçe bilmeyen futbolcuların Türkçenin biçimsel özelliklerine karşı önyargı sahibi olduğu, Türkçeyi öğrenilmesi zor bir dil olarak gördükleri tespit edilmiştir. Tunçel (2015), 'Yabancı Dil Olarak Türkçe Konuşma Kaygısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi' çalışmasında Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin sosyal çevreden veya sosyal medyadan duydukları doğru ve yanlış dil kullanımlarının, Türkçe öğrenmeye yönelik kaygı geliştirdiğini buna bağlı olarak özellikle konuşmadaki bu kaygının, öğrenmeye karşı önyargı geliştirerek öğrenmeyi güçleştirdiğinden bahseder. Bazı futbolcularda Türkçenin öğrenilmesi zor bir dil ön yargısı, benzer bir kaygı oluşturmuştur.

5.1.2. Yabancı Futbolcuların Daha Önce Futbol Oynadıkları Ülkelerin Dillerini Öğrenme Durumlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma

Futbolcuların daha önce oynadıkları ülkelerin dil öğrenme durumlarına bakıldığında, daha önce buldukları ülkelerin dillerini öğrendikleri görülmüştür. Özellikle Almanca ve İtalyanca gibi dillerin iyi ve orta derecede öğrenilmiş olması o dilleri öğrenmeye dair amaçlı ve sistemli öğrenmenin gerçekleştiğini göstermektedir. Aynı futbolcuların Türkçe durumları ile diğer dilleri bilme durumları karşılaştırıldığında, Türkçeye gereken önemin verilmediği söylenebilir. Bu durum; dillerini dünya düzeyinde etkin dil olarak kabul ettiren İngilizce, Almanca, İtalyanca gibi dillerin öğrenme motivasyonunun futbolcularda yüksek olması ile açıklanabilir. Ayrıca öğrenilen dilin faydasal sürekliliği algısı da öğrenmedeki güdüleyici etmelerdendir.

Türkçeyi öğrenme konusunda destek almayan futbolcuların, özellikle yüksek görünümlü dilleri öğrenirken destek aldığı görülmüştür. Bu durumun dillerini öğrendikleri ülkelerin toplumsal beklentilerinden kaynaklandığı söylenebilir. Gerek toplumsal beklenti gerekse kulüplerin futbolculardan beklentileri, dillerini öğrenmeleri yönündedir. Tüm sosyal beklentiler, aynı zamanda ulusların dil politikalarının sonucudur. Futbolcuların diğer ülke dillerini sonraki yaşamlarında da kullanabileceklerine yönelik inançları, dil öğrenmede motivasyon kaynağı oluşturur. Türkiye’de ise kulüplerin tercüman desteği, Türk vatandaşlarının bile İngilizce konuşma merakı, Türkçe öğrenmeyi yabancılarca gerekli olmaktan çıkarmıştır. Türkçenin dünya düzeyinde etkin dil olarak görünmesinin temelinde devletin ve gerekli kurumların, ilgili sektörlerin, akademisyenlerin dil planlaması ve dil politikalarındaki gerekli çalışmaları yapmaları ile mümkün görünmektedir. Türkiye’nin her geçen yıl etkisini ve etkinliğini arttırdığı coğrafyasında Türkçe öğrenmek, ihtiyacın ötesinde zorunluluk durumundadır.

5.1.3. Yabancı Futbolcuların İstek/ İhtiyaçlarına Yönelik Görüşlere ilişkin Sonuç ve Tartışma

Futbolcuların Türkçe öğrenmeye ilişkin istek ve ihtiyaçlarına ilişkin bulgulara bakıldığında futbolcuların tamamının Türkçe öğrenmek istediği ve bunu bir ihtiyaç olarak gördükleri belirlenmiştir. Ancak Türkçe öğrenme durumlarına bakıldığında bu isteğin eyleme dönüşmediği görülmüştür. Özellikle uzun süredir ülkemizde bulunan futbolcuların buldukları süre boyunca Türkçeyi öğrenmemiş olmaları veya basit düzeyde öğrenmiş olmaları Türkçeye ilişkin belirttikleri istek ve ihtiyaç durumu ile tutarsızlık göstermiştir.

Türkçeye ilişkin istek ve ihtiyaç gerekçelerine dair görüşlerden elde edilen bulgulara göre futbolcuların farklı gerekçelerle Türkçe öğrenme istek ve ihtiyaçlar sergiledikleri görülmüştür. İstek ve ihtiyaç durumları, Gallagher’ün (2004), dil öğrenme nedenlerine yönelik oluşturduğu nedenler tablosundan hareketle “*Duygusal gerekçeler*” ve “*Bireysel kazançlar*” olarak iki grupta toplanmıştır. Futbolculardan bazılarının Türkçe öğrenme gerekçeleri arasında kendilerini Türkiye’ye ait hissetmeye bağlı duygusal bağ kurdukları, bazı futbolcuların ise kişisel gelişime dair Türkçe öğrenme istek ve ihtiyacı içinde oldukları görülmüştür. Yabancı dil

öğrenmede bireylerin dil öğrenme gerekçelerini araştıran Gallagher, yabancılara dil öğretimi konulu çalışmasında öğrenmeye bağlı gerekçeleri vatandaşlık, iletişim, çeşitlilik (farklılık), kültürlerarası yetkinlik, dil bilinci, istihdam, çevresel sürdürülebilir uyum, küreselleşme, çokdillilik, sosyal ve kişisel gelişim gibi sınıflandırarak bu gerekçelerin hiçbirinin diğerine oranla daha önemli olamayacağını belirtir. Gallagher'a göre bireysel ihtiyaç ve farklılıklar, öğrenme nedenleri üzerinde farklı önem dereceleri doğurur.

Görüşmelerdeki bulgulardan futbolcuların ihtiyaç gerekçelerinden hareketle ihtiyaç alanları tespit edilmiştir. En çok mesleki alanda Türkçeye ihtiyaç duyduklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Futbol terimlerinin tüm dillerde ortak söz varlığının bulunmasına rağmen Türkçede öğrenilmesinin ihtiyaç halinde olması futbol alan dilinin, Türkçede farklı bir görünümde olduğu, Türkçenin genel dil görünümü içinde Türkçe futbol dili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun ise mesleki alanda Türkçe öğretim ihtiyacını doğurduğu görülmektedir. Temizyürek, vd. (2015), 'Yabancılara Türkçe Öğretiminde İş Türkçesi, Öğretim Programı, Ders Kitabı ve Terimler Sözlüğü Denemesi: Bankacılık Örneği' adlı çalışmalarında Türkiye'nin son zamanlarındaki olumlu görünürlüğü ve tanınırlığı sebebiyle Türkçenin etkisini arttırdığından bahsederek sektörel alanların hâkim olduğu dünyada Türkçenin öğretimi boyutunda da mesleki Türkçe üzerine çalışma yapılmasının gerekli olduğundan bahseder. Yine kulüp içindeki çalışanlarla iletişimde Türkçe ihtiyaç bulgusu görülmüştür. Kulüp çalışanlarının futbolcuların ana dilini bilmiyor olması ya da İngilizce dillerinin yetersiz olması futbolcularda Türkçe öğrenme ihtiyacı doğurmuştur. Bu bulgudan çıkarılabilecek başka bir sonuç da futbolcuların diğer alanlarda Türkçe kullanımında zorunluluk hissetmedikleri yönündedir. Kulüp içi tercüman desteğinin her alanda olması, Türkçeyi kullanma ihtiyacını azaltmıştır.

5.1.4. Yabancı Futbolcuların Kulüp İçi İletişim Dillerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Kulüp içi iletişim dillerine ilişkin bulgularda futbolcuların büyük bir oranının İngilizce olarak ya da ana dillerinde tercüman yardımı ile iletişim kurdukları sonucuna ulaşılmıştır. Farklı uluslardan olmalarına rağmen İngilizcenin iletişimde

etkin olması, İngilizcenin dünya üzerindeki dil statüsünden kaynaklanmaktadır. Bu durum, yabancı dil olarak İngilizcenin çocukluktan itibaren öğretilmesi ile de doğrudan ilişkilidir. İletişimde tercih edilen bir diğer iletişim dili olarak ana dillerini tercih ettikleri ve yine tercüman desteği ile iletişimi tercih ettikleri görülmüştür. İletişim dili ve biçimlerine bakıldığında Türkçenin neredeyse hiç kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bulgulardan hareketle kulüp içinde Türkçenin geri planda kaldığı sonucu ortaya çıkmıştır. İletişim dillerinin kullanım alanlarında yine İngilizcenin resmi yazışmalarda ve sahada en çok tercih edilen dil olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ana dillerindeki iletişimin ise çoğunlukla aynı uyruktaki takım arkadaşları arasında kurulduğu görülmüştür. Futbolcuların, Türkçenin iletişim dili olarak geri planda olduğu yalnız sahada Türkçe iletişim kurma oranının yüksek olduğu sonucu görülmüştür. Bu durumun; sahada takım ruhunun profesyonel futbol için gerekli olmasından dolayı ortak dil kullanım tercihine bağlı olduğu düşünülebilir. Özellikle taraftarın da oyuna sözlü olarak tezahüratıyla katılıyor olması, maçın Türkçe işliyor olması, futbolcuların bu alanda Türkçeyi öğrenme ihtiyaç ve motivasyonunu doğurmuştur. Yine iletişim dili olarak Türkçenin tercih edildiği alanlar arasında, kulüpteki Türk çalışanlarla etkileşimin olduğu alanların olduğu görülmüştür. Bu durum ise daha önce belirtildiği üzere kullanım zorunluluğunun ihtiyaca dönüşmesi olarak değerlendirilebilir.

Chovanec ve Podhorna Policka (2009), uluslararası futbol takımlarındaki çokdilliliğe ilişkin oyuncu algıları ile dilbilimsel performanslarını inceledikleri Futbol Takımlarında Çokdillilik: Saha Metodolojisi (Multilingualism in Football Teams: Methodology of Fieldwork) çalışmalarında futbolcuların kulüp içi iletişim dili kullanırken iki dilliğin takım iletişimlerinde olumsuz sonuçlar doğurduğunu belirterek, futbolcuların genelde bu sorunları kabul etmemekle beraber verdikleri cevaplara bağlı olarak takım içi iletişimin ve koordinasyonun dile bağlı aksaklıklar doğurduğunu belirtmiştir. Futbolun bir takım çalışması olduğunu belirten Chovanec ve Podhorna Policka, takımın sahadaki koordineli faaliyetlerinin ortak iletişime bağlı olduğunu belirtir. Çokdilli futbol takımlarındaki iletişim kopukluklarının sahadaki verim dışında, oyuncunun kendini takımına ait hissetmesinde de etkili olduğu sonucuna ulaşan çalışmada; oyun içindeki dilsel engellerin, oyuncu tarafından duyguların abartılı yaşanmasına neden olabileceği belirtilmektedir.

5.2. Yabancı Futbolcuların Türkçe Öğrenimine İlişkin Kulüp Yöneticilerinin Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Kulüp yöneticilerinin futbolcuların Türkçe öğrenmelerine ilişkin bulgularda bakıldığında futbolcuların Türkçe öğrenmelerinin ihtiyaç olduğu sonucu çıkmıştır. Ancak bu ihtiyaç için herhangi bir yönlendirmenin veya çalışmanın yapılmadığı gözükmektedir. Kulüp yöneticilerinin görüşlerinde de belirtildiği gibi bazı Avrupa ülkelerindeki kulüpler, futbolcuların buldukları ülkelerin dillerini öğrenmeleri hususunda yönlendirici olmaktadır. Ülkemizde bu yönlü bir ihtiyaç gereksinimi duyulsa da eyleme dönüşen bir çalışma mevcut değildir. Futbolcuların, Türkçe öğrenmelerinin takıma, özellikle sahada fayda sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Yönetici görüşlerindeki benzer ifadelerden elde edilen sonuca göre ülkemizdeki yabancı futbolcuların, diğer ülkelerin dillerini öğrendikleri yönündeki görüş birliği olmuştur. Ayrıca Türk futbolcuların Avrupa'daki kulüplere gittiklerinde buldukları ülkenin dilini öğrenme ihtiyacı duyması ve bu yolda girişimlerde bulunması, bizdeki ve Avrupa'daki sektörlerin dillerine olan duyarlılığını ve söz konusu ülkelerin dil politikalarındaki tutarlılığını ortaya koymaktadır. Kulüplerin gerekli eylemde bulunmamasına rağmen bu konuda bir farkındalık içinde oldukları görülmüştür.

Kellerman, Koonen ve van der Haagen (2005), Hollanda profesyonel liglerindeki yabancı futbolcuların dil ihtiyaç analizlerini yaptığı çalışmada, kulüplerin tamamında yabancı futbolculara yönelik dil öğretim kurslarının olduğunu, bunun kulüplerce zorunluluk derecesinde ihtiyaç arz ettiğini belirttiklerini bulgulamıştır. Bazı kulüplerin dil öğretimlerini kulüp içi programlarla yürütürken bazı kulüplerin ise dışarıdan destek alarak bu ihtiyacı giderdikleri çalışmada görülmektedir. Bazı kulüplerin yabancı futbolculara yönelik uyguladığı dil kurslarının aksatılması durumunda parasal cezai yaptırımların söz konusu olduğunu, dil kurslarının bazı kulüplerde sözleşmeye bağlı zorunluluk olduğunu belirtmektedir. Kellerman vd., çalışmadaki 207 yabancı futbolcudan % 60'nın Hollandaca konuştuğunu, tüm futbolculardan % 36'sının ise Hollandacayı 'iyi' ve 'çok iyi' derecede konuştuğunu belirtmektedir. Bu çalışmada görüldüğü üzere kulüplerin tutumları, sağladıkları imkânlar, futbolcuların o ülkenin dilini öğrenmeleri açısından etkilidir. Ancak Türk kulüplerinde bu tür imkânların sağlanmadığı, transferlerde Türkçe öğrenmeye dair herhangi bir sözleşmenin, bağlayıcı maddenin olmadığı

görülmüştür. Böylece futbolcuların da bu konuda bireysel bir çabaya ihtiyaç duymadığı, Türkçe öğrenme ile ilgili bir kaygı yaşamadıkları görülmüştür.

Yönetici görüşlerinde de Türkçenin en çok ihtiyaç duyulduğu alanın sahadaki alan dili olduğu belirtilmiştir. Futbolun alan dili olarak yabancılara Türkçe öğretimi boyutunda ele alınmasının, çalışmaların yapılmasının bu açıdan faydalı olacağı düşünülmektedir. Meslek dilleri başlığı altında örnek olarak gösterilen Alman futbol kulüplerinden Bayer Leverkusen Kulübünün Deutsch für Ballkünstler futbol dilini öğretmeyi amaçlayan ders kitabı, yabancı futbolcuların Almanca öğrenmeleri için Dortmund Üniversitesi işbirliği ile hazırlandığından bahsedilmiştir. Yine İzlanda'da futbol terimler sözlüğünün, yabancı futbolculara yönelik dil öğretiminde kullanıldığı Jansson (2013) tarafından belirtilmiştir. Bu ve benzeri çalışmaların Türk futbol kulüplerinde yürütülmediği ancak bu tür çalışmalara ihtiyaç duyulduğu görülmüştür.

Futbol kulüplerinde olduğu gibi tüm sektörel alanlardaki mesleki Türkçenin, yabancılara Türkçe öğretimi boyutunda etkili olacağı, çalışma genelinde önemli bir sonuç olarak görülmüştür.

Yabancı futbolcuların Türkçeye ilişkin görüşleri ile kulüp yöneticilerinin aynı problem durumundan hareketle karşılaştırılması yapıldığında, özellikle Türkçe öğrenme istek durumunda farklı görüşlerin olduğu görülmüştür. Çalışma grubundaki tüm futbolcuların Türkçe öğrenmek istediklerine yönelik görüşlerine karşın yöneticilerin büyük bir oranı, bu durumun tersi bir görüş belirtilmiştir. 6 kulüp yöneticisinden 4'ü, futbolcuların Türkçe öğrenme konusunda istekli olmadığını belirtmiştir. Futbolcuların buldukları süre içinde Türkçe öğrenme durumlarının düşük olmasının istek durumları ile tutarsız olduğu düşünülürse yöneticilerin bu yöndeki görüşlerinin gerçeği daha doğru yansıttığı sonucu çıkarılabilir.

Her iki grubun Türkçe ihtiyaç alanlarına yönelik görüşlerinin ise tutarlı olduğu, sahadaki Türkçenin ihtiyaç durumunun en yüksek frekansa sahip olduğu görülmüştür. Bu konuda her iki grup da futbolun Türkçede farklı bir görünüme sahip olduğunu, kullanım dili olarak Türkçeye özgü terimsel kullanımlar oluşturduğunu belirtmiştir.

Yine Türkçenin öğretilmesine ilişkin kulüplerin herhangi bir imkân sağlamadığı, bu konuda bir çalışmanın yapılmadığı ancak bunun bir ihtiyaç olduğu yönündeki görüşleri, her iki grubun görüşlerinde tutarlılık göstermiştir.

Futbolcuların; kulüp içinde sosyal hayattan kopuk, izole edilmiş tempolarının dışarıdan dil öğrenme konusundaki ulaşılabilirliğin, kısıtlı olmasından dolayı Türkçe öğretiminin, kulüp içinde verilmesinin yerinde olacağı sonucuna ulaşılabilir. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi boyutunda ihtiyaca dayalı Türkçe öğretiminin, kulüplerce uygulanacak programlar aracılığıyla verilmesinin verimli olacağı sonucuna ulaşılabilir.

5.3. Öneriler

Bu bölümde çalışma bütününden elde edilen sonuçlar bağlamında önerilere yer verilmiştir.

1. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi boyutunda, yabancı futbolculara ihtiyaç analizleri yapılarak ihtiyaca yönelik dil öğretim yöntemleri üzerinde çalışmalar yürütülebilir.
2. Yabancı futbolculara yönelik Türkçe futbol terimleri sözlüğü hazırlanabilir.
3. Çalışmada yer alan futbol dili üzerine derinlemesine çalışmalar yapılabilir, uygulamalar, programlar hazırlanabilir.
4. İhtiyaç duyulan diğer alanların dilsel nitelikleri incelenebilir, bu konuda çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açık, F. (2008). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü “Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*.
- Açık, F. (2013). *Dil politikaları bağlamında Türkçenin öğretimi*. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı (s. 483-492)*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Akalın, Ş. (2009). Türk dili: dünya dili. *Türk Dili 1 (687)* , 195-204.
- Akarsu, B. (1998). *Dil-kültür bağlantısı*. İstanbul: İnkılâp Yayınları.
- Akdağ, H. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programının öğretmen ve öğrenci açısından uygulama dönütleri (Konya ili örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim I*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Aksan D. (2006), *Türkçenin sözvarlığı* (4. baskı). Ankara, Engin Yayınevi.
- Alkol N. (2016). Jandarma Mesleğine Yönelik Sıklık Sözlüğü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atabay, N., Özel, S. ve Kutluk, İ. (2003). *Sözcük türleri*. (2. baskı). İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Avrupa Konseyi. (2001). *Common European Framework Of Reference For Language, learning, teaching, assesment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Avrupa Konseyi. (2002). *Common European Framework Of Reference For Languages: learning, teaching, assessment. Structured overview of all CEFR*

scales.http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/All%20scales%20CEF
R.DOC ađ adresinden 19.09.08 tarihinde ulaşıldı.

Avrupa Konseyi (2009). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni öğrenme-öğretme-
değerlendirme* (Çev. TTKB komisyonu). Ankara: MEB Talim ve Terbiye
Kurulu Başkanlığı.

Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür
özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.

Banguoğlu, T. (2015). *Türkçenin grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi
Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (1), 19-30.

Başar, U. (2018). Afganistan'da yabancı dil olarak Türkçe öğretilimi üzerine güncel
bir değerlendirme. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 3(1), 1-20.

Bayyurt, Y. ve Yaylı, D. (2011). *Yabancılara Türkçe öğretilimi – politika, yöntem ve
beceriler*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Benveniste, E. (1995). *Genel dilbilim sorunları*. (E. Öztokat, Çev.). İstanbul: Yapı
Kredi Yayınları.

Bobaroğlu, M. (1999). *Bak şu söze ne ediyor! Us Dil Sorunu*. İstanbul.

Bostancı, G. (2009). Türkçedeki temel kelimelerin çağrışımlarında alt kültürün izleri.
Milli Folklor, 21(81), 64-77.

Börekçi, M. (1999). Gösteren-gösterilen ilişkisi açısından Türkçenin görünümü
üzerine bir deneme. *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*. Ankara, 8,
77-83.

Börekçi, M. (2009). Dil-edebiyat ilişkisi bakımından Arif Nihat Asya'nın Türkçesi:
destanca, divanca, Hakanca. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 25, 27-39.

Buran, A. ve Alkaya, E. (2013). *Çağdaş Türk lehçeleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Büyüköztürk ř., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, ř., Demirel, F. (2012).
Bilimsel araştırma yöntemleri (13. baskı). Ankara: Pegem Akademi
Yayıncılık.

- Canbulat, M. (2017). Türkçe öğretmen adaylarının gençlik diline ilişkin görüşlerinin toplumdilbilimsel yaklaşımla incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 5 (1), 161-173.
- Chovanec, J., & Podhorná-Polická, A. (2009). *Multilingualism in football teams: Methodology of fieldwork. language and literature*. European landmarks of Identity 5, 1, 190-200.
- Coupland N. & Jaworski, A. (Ed.) (1997). *The discourse reader*. London: Routle
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA.
- Crowley, T. (2003). *Standard English and the politics of language language against modernity second edition*. Palgrave Macmillan.
- Curry, G. (2004). *Playing for money: James J. Lang and emergent soccer professionalism in Sheffield*. Soccer & Society, 5(3), 336-355.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de ana dili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (21) , 285-307.
- Çelik, H. ve Ekşi, H. (2015). *Nitel desenler; gömülü teori*. İstanbul: EDAM.
- Çotuksöken, Y. (2000). *Felsefi söylem nedir?* İstanbul: İnkılap Yayınları.
- Dağabakan, F. Ö. (2012). Toplumdilbilimsel bir kavram olarak kadın-erkek dil ayrımına Türkçe ve Almanca açısından bir yaklaşım. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (47), 87-106.
- Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*,9(2) , 177-192.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Deniz, K. ve Alkol, N. (2016). Mesleki dilin söz varlığı ve terim. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(210), 201-214.
- Dilâçar, A. (1978). *Ana dili ilkeleri ve Türkiye dışındaki başlıca uygulamalar*, 443, Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Doğan N. (2008). Bir toplumsal kavram olarak Samsun pazarcılarının dil edinimi üzerine toplumdilbilimsel inceleme, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 102-113.
- Dolunay, S. K. (2005). Türkiye ve dünyadaki Türkçe öğretim merkezleri ve Türkoloji bölümleri üzerine bir değerlendirme. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*.
- Eraydın, Ö. (2008), “AB İle ilişkiler çerçevesinde Türkiye’de dil politikaları”, Christoph Schroeder ve Astrid Menz (Ed.), *Türkiye’de dil tartışmaları* içinde (148-162). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Ergin, M. (2007). *Üniversiteler için Türk dili*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.
- Ersöz, A. (1987). Dil öğretiminde videonun yeri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 182-189.
- Fanselow, J. F. (1992). *Contrasting conversations - activities for exploring our beliefs and teaching practices*. New York: The U.S.A.
- Gallagher, A. (2004). Seven hundred reasons for studying languages. *United Kingdom: Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies Publication*.
- Gemalmaz, E. (2010). *Türkçenin derin yapısı*. Ankara: Belen Yayınları.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. Ali Ersoy ve Pelin Yalçınoğlu (Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Göğüş, B. (1971). Ana dili olarak Türkçenin öğretimine tarihsel bir bakış. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı- Belleten*, 18 , 123-154.
- Göğüş, B. (1993). *Türkçe öğretimine genel bir bakış Türkçe öğretimi ve sorunları*. Ankara: TED Yayınları.
- Güler, G. (2005). Avrupa konseyi ortak dil kriterleri çerçeve programı ve Türkiye’de yabancı dil öğretim süreçleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 89-106.

- Günay, D. (2013). *Metin bilgisi*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güngör, N. (1991). *Kültür-eğitim-dil üzerine görüşleri ile Z. Fahri Fındıkoğlu*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Güven, A. (2012). Toplumsal dilbilimin kapsam alanı. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (13), 55-62.
- Güvenç, B. (2002). *Kültürün ABC'si (2. baskı)*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Güz, N., Huber, E., Senemoğlu, O. ve Öztokat, E. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. Berke Vardar (Ed.), İstanbul: Multilingual.
- Güzel, A. (1987). Türkçenin eğitimi ve ortaöğretimde metodoloji. *Belgelerle Türk Tarihi Dergisi*, 47 , 1-9.
- Güzel, A. (2003). Türkçenin Eğitimi-öğretimi bölümlerinde kurulması gerekli görülen anabilim dalları hakkında yeni projelerimiz. *Selçuk Üniversitesi Türkiye Araştırmaları Dergisi*, 13 , 63-89.
- Güzel, A. (2014). *İki dilli Türk çocuklara Türkçe öğretimi (Almaya örneği)*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Hengirmen, M. (1999). *Dilbilgisi ve dilbilim terimleri sözlüğü*. Ankara: Engin Yayınları.
- Hildebrand, V. (1985). Linking families and early childhood education: A global perspective. *International Journal of Early Childhood*, 17(1), 14-19.
- Hocaoğlu, D. (2007). Dil üzerine notlar: insanın ve dilin sıfır noktası; insan, dil ve cemiyet ve bir Tipoloji olarak Aveyron'lu Victor. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 5-36.

- İmer, K. (1987). Toplum dilbilimin kimi kavramlarına kuramsal bir bakış ve dil türleri. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 31(12), 213-230.
- İmer, K. (1990). *Dil ve toplum*. Ankara. Gündoğan yayınları.
- İmer, K. (2011). *Türkiye’de dil planlaması: Türk dil devrimi*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı.
- İşcan, A. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak önemi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi* 2 (4) , 29-36.
- Jansson, H. (2013). Bakk or bakvörður–on loans and induced linguistic innovations in icelandic football lexis. language, football and all that Jazz: *A Festschrift for Sölve Ohlander*, 157-168.
- Karaağaç, G. (2002). *Dil, tarih ve insan*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karakuş, İ. (2006). *Atatürk dönemi eğitim sisteminde Türkçe öğretimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karasar, N. (2009) *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Kavcar, C. ve Kantemir, E. (1986). *Türk dili*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Kellerman, E., Koonen, H., & van der Haagen, M. (2005). Feet speak louder than the tongue”: A preliminary analysis of language provisions for foreign professional footballers in the Netherlands. *Second language needs analysis*, 200-22.
- Kılınç, A., ve Şahin, A. (2011). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. (YDTÖ).
- Kır, E. (2011). *OBS (Ortak Başvuru Metinleri) bağlamında dil öğretmeni eğitimi ve Türkiye'deki uygulamaları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kıran, Z. (2002). *Dilbilime giriş*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Koray, S. (1985). *Düşünce ve dil*. İstanbul: Sistem Yayınları.

- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer terimleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2001). Bilim dili ve Türkçe. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 595.
- Korkmaz, Z. (2005). *Türk Dili ve kompozisyon*. Bursa: Ekin Yayınları.
- Köksal, D., & Varışoğlu, B. (2012). Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlke ve Kavramlar. Ed. Kılınç, A., ve Şahin, A. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*, 2, 49-64.
- König, G. Ç. (1991). Toplumdilbilim açısından dil ve dil türleri. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 2, 59-70.
- Kurt, M. (2010). Türkçenin yabancılara öğretimi. *Düşünce Dünyasında Türkiiz*, 3, 117-124.
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). *The measurement of observer agreement for categorical data*. *Biometrics*, 33(1), 159-174. DOI: 10.2307 / 2529310.
- Lavric, E. & Steiner, J. (2012). Football: le défi de la diversité linguistique. *Bulletin VALS-ASLA*, 95, 15-33. <http://www2.unine.ch/cms/site/cla/op/edit/pid/10552>
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Martinet, A. (1985). *İşlevsel genel dilbilim*. Ankara: Birey ve Toplum Yayınları.
- Memiş, M. R., ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanım özellikleri ve eleştiriler / Methods/Usage Features That Are Used In Foreign Language Teaching And Critics. *Turkish Studies- International Academic Journals* 8 (9) , 297-318.
- Miles M. & Huberman, M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis* (Second Edition.). CA: Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Çeviri Komisyonu. (2009). *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni öğrenme-öğretme-değerlendirme*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Çeviri Komisyonu. (2013). *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni öğrenme-öğretme-değerlendirme*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.

- Morrow, K. (2004). *Ortak Avrupa çerçevesinden görüşler*. Oxford Üniversitesi Yayınları.
- Möhn, D. & Pelka, R. (1984): *Fachsprachen. eine einföhrung. tübingen*: Max Niemeyer.
- Nurlu, M. (2011). *Fransa'da Türkçe öğretimi*. Ankara: Sarkaç Yayınevi.
- Ortiz, E. (2012). *Analysis of the Soccer labor market In Europe 2011-2012: History and trends of players from Argentina, Brazil, and West Africa. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Sosyal Bilimler Bilim Bölümleri California Polytechnic State University.
- Oruç, Ş. (2016) Ana dili, İkinci dil, İki dillik, yabancı dil, *The Journal of Academic Social Sciene Studies*, (3)45, 279-290. Doi: number:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3411>
- Öncü, M. T. (2013). *Türk muhakeme iletişimde hukuk dili ve önemi*. Düşbed, 5,10.
- Öncü, M., T. (2011). *Eine übersetzungsorientierte untersuchung von rechtstexten im sprachenpaar Türkisch-Deutsch unter terminologisch-kulturvergleichendem Aspekt: Zur problematik der lexikalischen und syntaktischen struktur der strafgesetzbücher unter berücksichtigung des neuen Türkischen strafgesetzbuchs. (Yayımlanmamış Doktora Tezi)*. Ege Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.
- Önkaş, N. A. (2010). Ana dili öğretimine yeni yaklaşımlar. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24 , 121-128.
- Özil, Ş. (1991). *Dil ve kültür, çağdaş kültürümüz olgular ve sorunlar içinde*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Öztokat, E. (1995). *Kâzım Taşkent klasik yapıtlar dizisi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir (Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

- Redmond, A. & Warren, S. (2012). English for football express series. UK: Oxford University Press.
- Roelcke, T. (2010). *Fachsprachen. 3., neu bearb. Aufl.* Berlin: Schmidt.
- Sadoğlu, H. (2003). *Türkiye'de ulusçuluk ve dil politikaları* (Vol. 3). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Saussure, F. d. (1998). *Cours de linguistique generale*. B. Vardar (Çev.). İstanbul: Multilingual.
- Schiffman, H. & Ricento, T. (2006). Language policy and linguistic culture. *An introduction to language policy: Theory and method*, 111-125.
- Sebüktekin, H. (1987). Ülkemizdeki yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilmesi. *Öğretmen Yetiştiren Kurumların Dünü Bugünü Geleği Sempozyumu*, Ankara Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 8-11.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Steiner, J. & Lavric, E. (2013). Mehrsprachigkeit im fußball: fallstudie eines spanischen legionärs in österreich. *bulletin vals-asla numéro spécial*, 187.
- Süper Lig'deki yabancı futbolcular. [https://www.transfermarkt.co.uk/super-lig/startseite/wettbewerb/TR1 transformatik/ 2018-2019](https://www.transfermarkt.co.uk/super-lig/startseite/wettbewerb/TR1%20transformatik/2018-2019). Erişim Tarihi: 24 Kasım 2018.
- Şahin, H. (2006). Terimlerin genel dile yansımalarına dair bazı gözlemler. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(20), 123-129.
- Şen, E. (2015). *İktisadi ve idari bilimler Türkçesinin incelenmesi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı*. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Talim, M. E. B., ve Komisyonu, T. K. B. Ç. (2009). *Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni öğrenme-öğretme-değerlendirme*. Ankara Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Talimciler, A. (2003). *Türkiye'de futbol fanatizmi ve medya ilişkisi*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.

- Tarcan, A. (2004). *Yabancı dil öğretim teknikleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Temizyürek, F., Çangal, Ö. ve Yörüsün, S. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde iş Türkçesi öğretim proframı, ders kitabı ve terimler sözlüğü denemesi: bankacılık örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of Word of Turks* (7) 2 , 87-111.
- Theuerkauf, J. (2008). Ingenieurstudenten schreiben fachtexte. Erfahrungen mit einem internationalen und interdisziplinären Ansatz. *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis*. Tagungsband der, 35, 197-208.
- Tok, M. (2014). *Yabancı öğrencilerin sınavlardaki akademik yazma durumları*. İşeri, K., Çetinkaya, G., Çelik, T., vd. (Ed.). Türkçe Eğitiminde Kuramsal Ve Uygulamalı Çalışmalar. 377-392. Ankara: Pegem Akademi.
- Tok, M., ve Yılgin Musa. (2013). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenlerine ilişkin bir durum çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 8 , 132-147.
- Toklu, O. (2013). *Dilbilime giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Tunçel, H. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırma Dergisi* (2) , 107-135.
- Uygur, N. (2001). *Dilin gücü*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Üçok, N. (2004). *Genel dilbilim (Lengüistik)*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Ülken, F. (2004). *Zur verwendung der fachsprache innerhalb der wirtschaftsbeziehungen zwischen Deutschland und der Türke*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ege Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Vardar, B. (2001). *Dilbilimin temel kavram ve ilkeleri*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Dil ve düşünce*, (Çev. Semih Koray), İstanbul: Kuram Yayınları.
- Yağmur, K. (2013). *Dil öğretiminde ana dili, ikinci dil ve yabancı dil kavramları*. Mustafa Durmuş, ve Alparslan Okur (Ed.). *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı* (s. 181-200). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Yeniay, Z. D. (2008). *Erken yaşta öğrenenler için yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde içerik odaklılık, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, E. (2008). *Profesyonel ligdeki yabancı futbolcuların, Türkiye’de futbol oynamalarına ilişkin, ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan görüşleri ve yerli futbolcuların yabancı futbolculara bakış açıları. Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Gazi Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Yıldız, C. (2003). *Ana dili öğretiminde çağdaş yaklaşımlar ve Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, F. ve Kaya, E. (2018). Yabancılara Türkçe öğretiminde içerik temelli öğretim modeli. *The Journal of Academic Social Science Studies* , 1-12.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: desing and methods*. Newbury Park: Ca.:Sage.
- Yüce, S. (2005). İletişim ve dil: yöntemler, Avrupa dil portföyü Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1).
- Zeyrek, Y. (2001). Yabancılara Türkçeyi nasıl öğretiyoruz? *Türk Yurdu*, 21 (162-163), 463-465.
- Zülfikar, H. (1991). *Terim sorunları ve terim yapma yolları*. Ankara: TDK.

EKLER

EK-1 ANTALYASPOR KULÜBÜ UYGULAMA İZİN BELGESİ



29.05.2019
Sayı: 2019/267
Konu: Özhan Güven Tez Çalışması Hk.

**T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞI'NA
ANTALYA**

İlgi: 25.12.2017 tarih ve 50913635-302.08.01-E.45733 sayılı yazınız.

İlgi yazınıza istinaden Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı 20165414010 numaralı öğrencisi Özhan Güven'in tez konusu ile ilgili çalışma yapması için gerekli izin verilmiş olup, ilgili çalışma tamamlanmıştır. Bu hususta,

Gereğini bilgilerinize arz ederiz.

Saygılarımla,

Adem KART
Genel Müdür

ANTALYASPOR
SPOR FAALİYETLERİ TİC. AN.Ş.
Tic. Sic. No: 27972
Mers: 0810001270000000014

Antalyaspor A.Ş. Hasan Subaşı Tesisleri Meltem Mah. 07030 Muratpaşa / ANTALYA / TURKEY
Tel: 0 242 237 08 81 • Fax: 0 242 237 49 51 • www.antalyaspor.com.tr • info@antalyaspor.com.tr

EK-2 AYTEMİZ ALANYASPOR KULÜBÜ UYGULAMA İZİN BELGESİ



ALANYASPOR KULÜBÜ DERNEĞİ

Kızılarpınarı Mah. Spor Cad. No:6 07400 1 ALANYA 1 ANTALYA

Sayı:2018/ 39

1.6.2018

Konu:Bilimsel ve Eğitim Amaçlı Tez
Çalışması hk.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

İlgi;Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğünün,14.12.2017 tarih ve 157781 sayılı yazısı.

Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü; 20165414010 numaralı öğrencisi, Özhan GÜVEN,
Kulübümüzden,"yabancı sporcuların Türkçe öğrenmeye yönelik tutumları ve kulüplerin sağladıkları
imkanlar" isimli Tez konusu hakkında gerekli çalışmayı kulübün izni doğrultusunda tamamlanmıştır.

Bilgilerinize arz/rica olunur.
Saygılarımızla;

Mehmet KARASOY
Genel Müdür



Tel: 0 242 522 4345 | Fax: 0 242 522 5145
www.alanyaspor.org.tr | info@alanyaspor.org.tr

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Özhan GÜVEN

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Atatürk Üniversitesi / Eğitim Fakültesi / Türkçe Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı / Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri:

Makale:

Canbulat, M., Güven, Ö., Çağlar, M.Ç (Mayıs, 2017). Öğrenim Düzeylerine Göre Gençlik Dili Değişkesi. *International Journal of Language Academy*, 21, 111-126.

Bildiriler:

Canbulat, M., Güven, Ö., Çağlar, Ç.M. (Mayıs, 2017) Ortaokul Öğrencilerinin, Öğretmenlerinin ve Velilerinin Gençlik Diline İlişkin Görüşleri. *I. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Bilgi Şöleni. Erzurum, Türkiye.*

Güven Ö., Canbulat M., Çağlar, M. Ç. (2017, Eylül). Ölçünlü Dil Kullanımında Yaş Değişkesi: Emeklilerde Dil Kullanımı. *10. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı (UTEOK). İstanbul, Türkiye.*

Canbulat, M., Çağlar, Ç. M., Güven Ö. (2017, Eylül). Öğrenim Düzeylerine Göre Gençlik Dili Kullanım Örnekleri. *10. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı (UTEOK). İstanbul, Türkiye.*

Canbulat, M., Güven, Ö., Divrik, D. (2018, Mayıs). Türkçe Eğitiminde Diksiyon ve Etkili Konuşma Becerisinin Öğretimi Üzerine Bir İnceleme. International EJER Congress. Antalya, Türkiye.

Canbulat, M., Çağlar, M. Ç., Güven, Ö. (Mayıs, 2018). Türkçe Öğretmenliği Lisans Programlarında Dilbilimin Yeri. *Uluslararası Dilbilim Kurultayı*, İzmir, Türkiye.

Canbulat M., Divrik D., Güven, Ö. (2018, Mayıs). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen B1 Seviyesi Öğrencilerin Yazma Kaygısıyla Özetleme Becerileri Arası İlişkisi*. International EJER Congress, Antalya, Türkiye.

İş Deneyimi

Projeler : DAKAP (Doğu Anadolu Kalkınma Projesi-AB)
PİSA (Van Bölgesi)
Devlet Tiyatroları Genel Müdürlüğü Çocuk Tiyatroları Festivali
Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Değerler Eğitimi
Ulusal Genç Çınarlar Film Festivali
Özelim Bilim ve Sanatta Ben de Varım (Antalya İli)

Çalıştığı Kurumlar: Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Van İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Aktif Görevler : Antalya BİLSEM Türkçe Öğretmenliği
Antalya İl Tören Sunuculuğu
Talim Terbiye Kitap İnceleme (Dil Uzmanı)
Bilim Armonisi (Hakemli Dergi- Yazı İnceleme)
Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Dergisi (Yazı İnceleme)

İletişim

E-Posta Adresi: ozhan_guven@mynet.com

deniz00779@gmail.com

Yüksek Lisans

ORJİNALLİK RAPORU

%9	%8	%4	%
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	www.telc.net İnternet Kaynağı	%1
2	www.turkcede.org İnternet Kaynağı	%1
3	acikarsiv.ankara.edu.tr İnternet Kaynağı	%1
4	www.eyuder.org İnternet Kaynağı	<%1
5	www.eab.org.tr İnternet Kaynağı	<%1
6	docs.neu.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
7	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	<%1
8	www.turkcuturanci.com İnternet Kaynağı	<%1
9	sbed.mku.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1

9

9.04445