



T.C.  
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK  
LİSANS  
TEZİ

TÜRKİYE'DE YAŞAYAN YABANCILARIN TÜRKÇE  
ÖĞRENME/KULLANMA DURUMLARI ÜZERİNE  
BİR İNCELEME

SUZAN CANİK

YURTDIŞINDAKİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ  
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ANTALYA, 2021

**T.C.**  
**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**YURTDIŞINDAKİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ**  
**YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**TÜRKİYE'DE YAŞAYAN YABANCILARIN TÜRKÇE**  
**ÖĞRENME/KULLANMA DURUMLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Suzan CANİK**

**Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Berker KURT**

**Antalya, 2021**

**T.C.**  
**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Suzan CANİK'in bu çalışması **14.07.2021** tarihinde jürimiz tarafından **Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi** Ana Bilim Dalı **Yurtdışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi** Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği** ile kabul edilmiştir.

İMZA

**Başkan** : Prof. Dr. Hülya YAZICI .....  
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi  
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

**Üye** : Doç. Dr. Mevlüt GÜLMEZ .....  
Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi  
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

**Üye (Danışman)** : Dr. Öğr. Üyesi Berker KURT .....  
Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi  
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

**YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI:** Türkiye'de Yaşayan Yabancıların Türkçe Öğrenme/Kullanma Durumları Üzerine Bir İnceleme

**ONAY:** Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun ..... tarihli ve ..... sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

## **DOĞRULUK BEYANI**

Yüksek lisans tezim olarak sunduğum bu çalışmayı bilimsel, ahlak ve geleneklere aykırı dűşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan 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.

14/ 07/ 2021

Suzan CANIK

## TEŞEKKÜR

Çalıőmamın her aşamasında beni sabırla dinleyen, bana yol gosteren hocam, tez danıőmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Berker KURT'a sonsuz teőekkürlerimi sunarım.

Ders aşamasında ve tezimi hazırlama sürecinde bilgi ve görüşlerine başvurduğum; sorularımı büyük bir sabırla cevaplayan kıymetli hocam Doç. Dr. Mustafa CANER'e teőekkürlerimi sunuyorum.

Hayatıma, yüreğime dokunan bütün öğretmenlerime teşekkür ederim. Ayrıca her zaman yanımda olan, bana güvenen, beni destekleyen aileme çok teşekkür ederim.

Suzan CANİK

Antalya, 2021

**ÖZET**  
**TÜRKİYE’DE YAŞAYAN YABANCILARIN TÜRKÇE**  
**ÖĞRENME/KULLANMADURUMLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME**

CANİK, Suzan

Yüksek Lisans, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Berker KURT

Haziran 2021, xiii+ 153 sayfa

Türkiye son yıllarda Avrupa, Amerika, Rusya, Ortadoğu, Türk Cumhuriyetlerinden yoğun göç alan ülke konumuna gelmiştir. Antalya Türkiye’ye göç eden yabancıların en çok tercih ettiği illerden biridir. İnsanoğlu yaşadığı çevreye uyum sağlamak ve ihtiyaçlarını karşılamak için yeni bir dil öğrenme durumunda kalabilir. Türkiye’deki yabancıların topluma uyum sağlayabilmesi, toplumla bütünleşmesi, toplumdaki insanlarla iletişim kurabilmesi, sosyal, kültürel hayata katılabilmesi için Türkçe konuşmaları büyük bir önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de yaşayan yabancıların Türkçe öğrenme/kullanma durumlarını ortaya çıkarmaktır. Araştırmada Antalya’nın Gazipaşa, Alanya, Konyaaltı, Kemer ve Kaş ilçelerinde yaşayan yabancılar örneklem olarak seçilmiştir. Katılımcıların Türkçe öğrenme amaçları, günlük hayatta Türkçeyi kullanma durumları ve Türkçe öğrenirken karşılaştıkları güçlükleri tespit etmek için nicel veri toplama yöntemlerinden biri olan anket uygulaması yapılmış ve katılımcıların görüşleri alınmıştır. Araştırma kapsamında toplanan veriler SPSS 25.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucu, Türkiye’ye yerleşen ve hayatını burada devam ettirmek isteyen yabancıların toplumla bütünleşmek, kendilerini topluma ait hissetmek ve günlük hayattaki ihtiyaçlarını karşılamak için Türkçe öğrenmeleri gerektiğini düşündükleri saptanmıştır. Bu da Türkiye’de yaşayan yabancıların bütünleştirici motivasyonlarının yüksek olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancıların Türkçeyi kullanma durumlarına bakıldığında, Türkiye’de yaşayan yabancıların günlük hayatta özellikle çarşıda, pazarda, sokakta, günlük hayatın içinde Türkçeyi kullanmaya çalıştıkları saptanmıştır. Ancak bununla birlikte Türkçe öğrenirken/kullanırken çeşitli güçlüklerle karşılaşmaktadırlar. Bu güçlükler Türkçenin morfolojik, söz dizimsel özellikleri, alfabe farklılıkları, standart ile günlük konuşma dili arasındaki farklardır. Bunların yanı sıra

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin “Türkçenin zor bir dil” olduğu algısı da yabancıların Türkçeyi öğrenme süreci üzerinde olumsuz bir unsur olarak tespit edilmiştir.

***Anahtar Kelimeler:** Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Dil Becerileri, Dil Öğrenme Motivasyonu, İki dillilik.*

**ABSTRACT**  
**AN EXAMINATION OF LEARNING/USING TURKISH AS A FOREIGN  
LANGUAGE BY FOREIGNERS WHO RESIDE IN TURKEY**

CANIK, Suzan

Master's Degree, Department of Turkish and Social Sciences Education

Thesis Advisor: Asist. Prof. Dr. Berker KURT

June 2021, xiii+ 153 pages

In recent years, Turkey has become a country that has seen significant immigration from Europe, America, Russia, the Middle East and the Turkish Republics. Antalya is one of the most popular provinces for foreigners who have migrated to Turkey. People may have to learn a new language in order to adapt to their new environment and fulfil their needs. It is of great importance for foreigners in Turkey to speak Turkish so that they can adapt to society; integrate and communicate effectively with the people, and participate in social and cultural life. The aim of this research is to reveal the ways in which foreigners living in Turkey learn and use Turkish language. Foreigners living in Gazipaşa, Alanya, Konyaaltı, Kemer and Kaş districts of Antalya were selected as the sample for this study. In order to determine the participants' reasons for learning Turkish, their use of Turkish in daily life and the difficulties they may encounter while learning Turkish, a questionnaire employing quantitative data collection methods was used and the opinions of the participants were sought. The data collected within the scope of the research were analyzed using the SPSS 25.0 package program. As a result of the research, it has been determined that foreigners who have settled in Turkey and want to continue their life here think that they need to learn Turkish in order to integrate with the society, to feel themselves belong to the society and to meet their daily needs. This reveals that the integrative motivation of foreigners living in Turkey is high. Considering the use of Turkish by foreigners who learn Turkish as a foreign language, it has been determined that foreigners living in Turkey try to use Turkish in their daily life, especially in the market, shops, street, and daily life. However, they face various difficulties while learning/using Turkish. These difficulties are the morphological and syntactic features of Turkish, alphabet differences, and differences between standard and colloquial language. In addition to the above, there is also a general perception from people learning Turkish as a foreign language that "Turkish is a



difficult language" and this has been identified as another negative factor in the process of learning Turkish by foreigners.

**Keywords:** *Teaching Turkish As A Second Language, Language Skills, Language Learning Motivation, Bilingualism.*

## İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET .....	ii
ABSTRACT .....	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLOLAR LİSTESİ .....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xii
KISALTMALAR LİSTESİ .....	xiii

### BÖLÜM I

#### GİRİŞ

1.1. Çalışmanın Problem Durumu .....	1
1.2. Çalışmanın Amacı .....	3
1.3. Çalışmanın Önemi .....	5
1.4. Çalışmanın Varsayımları .....	6
1.5. Çalışmanın Sınırlılıkları .....	6
1.6. Tanımlar .....	6

### BÖLÜM II

#### KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil.....	9
2.2. Dil-Kültür İlişkisi .....	11
2.3. İki Dillilik .....	12
2.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Temel Dil Becerileri .....	15
2.4.1. Okuma Becerisi .....	16
2.4.2. Dinleme Becerisi .....	27
2.4.3. Konuşma Becerisi .....	35
2.4.4. Yazma Becerisi .....	45
2.5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar .....	55
2.6. Dil Öğrenme Algı, Tutum ve Motivasyonu .....	62
2.7. Yabancılara Türkçe Öğretimi .....	69

2.8. İlgili Araştırmalar .....	72
--------------------------------	----

### **BÖLÜM III**

#### **YÖNTEM**

3.1. Araştırmanın Modeli .....	79
3.2. Araştırmanın Evreni .....	79
3.3. Araştırmanın Örnekleme .....	80
3.4. Veri Toplama Aracı .....	82
3.5. Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri .....	83
3.6. Verilerin Toplanması .....	87
3.7. Verilerin Analizi .....	87

### **BÖLÜM IV**

#### **BULGULAR**

4.1. Birinci Alt Problem: Türkiye’de Yaşayan ve Türkçe Öğrenen Yabancıların Genel Özelliklerine İlişkin Bulgular .....	90
4.2. İkinci Alt Problem: Türkiye’de Yaşayan Yabancıların Türkçe Dil Becerileri Düzeylerine İlişkin Bulgular (katılımcıların kendi beyanlarına göre) .....	93
4.3. Üçüncü Alt Problem: Türkiye’de Yaşayan Yabancıların Türkçe Öğrenme Yöntemlerine Yönelik Bulgular .....	94
4.4. Dördüncü Alt Problem: Türkiye’de Yaşayan Yabancıların Türkçe Öğrenme Amaçlarına Yönelik Bulgular .....	95
4.5. Beşinci Alt Problem: Türkiye’de Yaşayan Yabancıların Türkçeyi Günlük Hayatta Kullanma Durumlarına Yönelik Bulgular .....	98
4.6. Altıncı Alt Problem: Türkiye’de Yaşayan Yabancıların Türkçe Öğrenirken/Kullanırken Karşılaştıkları Güçlüklerle Yönelik Bulgular .....	100
4.7. Yedinci Alt Problem: Türkiye’de Yaşayan Yabancıların Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutumları ile Türkçe Dil Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular .....	102
4.8. Sekizinci Alt Problem: Türkiye’de Yaşayan Yabancıların Türkçe Öğrenme/Kullanma Durumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular .....	104

4.9. Dokuzuncu Alt Problem: Türkiye’de Yaşayan Yabancıların Türkçe Öğrenme/Kullanma Durumlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular .....	105
4.10. Onuncu Alt Problem: Türkiye’de Yaşayan Yabancıların Türkçe Öğrenme/Kullanma Durumlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular ..	107
4.11. On Birinci Alt Problem: Türkiye’de Yaşayan Yabancıların Türkçe Öğrenme/Kullanma Durumlarının Çocuk Sahibi Olma Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular .....	108
4.12. On İkinci Alt Problem: Türkiye’de Yaşayan Yabancıların Türkçe Öğrenme/Kullanma Durumlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular.....	109
4.13. On Üçüncü Alt Problem: Türkiye’de Yaşayan Yabancıların Türkçe Öğrenme/Kullanma Durumlarının Nereli Oldukları Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular.....	110
4.14. On Dördüncü Alt Problem: Türkiye’de Yaşayan Yabancıların Türkçe Öğrenme/Kullanma Durumlarının Ana Dili Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular .....	112
4.15. On Beşinci Alt Problem: Türkiye’de Yaşayan Yabancıların Türkçe Öğrenme/Kullanma Durumlarının Türkiye’de Bulunma Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular .....	113
4.16. On Altıncı Alt Problem: Türkiye’de Yaşayan Yabancıların Türkçe Öğrenme/Kullanma Durumlarının Yaşadıkları Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular .....	115

## **BÖLÜM V**

### **SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER**

5.1. Sonuç ve Tartışma .....	117
5.2. Öneriler.....	127
5.2.1. Uygulamaya Dönük Öneriler.....	127
5.2.2. İleriye Dönük Araştırmalara İlişkin Öneriler .....	128

<b>KAYNAKÇA</b> .....	<b>129</b>
<b>EKLER</b> .....	<b>143</b>
Ek-1. Etik Kurul Onayı.....	143
Ek-2. Anket Formu .....	144
<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	<b>150</b>
<b>İNTİHAL RAPORU</b> .....	<b>151</b>
<b>BİLDİRİM</b> .....	<b>152</b>

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı Okuma Becerisi Kazanım Listeleri .....	21
Tablo 2.2. Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı Dinleme Becerisi Kazanım Listeleri .....	30
Tablo 2.3 Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı Konuşma Becerisi Kazanım Listeleri .....	41
Tablo 2.4 Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı Yazma Becerisi Kazanım Listeleri .....	49
Tablo 2.5 Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu Ögeleri .....	66
Tablo 2.6. 2016 Yılında Türkiye Hudut Kapılarından Giriş Yapan Yabancıların Dağılımı (İlk 10 ülke).....	69
Tablo 3.1. Araştırma Örnekleminde Yer Alan Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler .....	80
Tablo 3.2. Türkiye’de Yaşayan Yabancıların Türkçe Öğrenme/Kullanma Durumları Ölçeği’nin Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerler .....	84
Tablo 4.1. Türkiye’de Yaşayan Yabancıların Genel Özellikleri .....	91
Tablo 4.2. Türkiye’de Yaşayan Yabancıların Türkçe Dil Becerileri Düzeylerine Yönelik Dağılım .....	93
Tablo 4.3. Türkiye’de Yaşayan Yabancıların Türkçe Öğrenme Yöntemlerine Yönelik Dağılım .....	94
Tablo 4.4. Türkiye’de Yaşayan Yabancıların Türkçe Öğrenme Amacı.....	96
Tablo 4.5. Türkiye’de Yaşayan Yabancıların Türkçeyi Kullanma Durumları.....	99
Tablo 4.6. Türkiye’de Yaşayan Yabancıların Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler	101
Tablo 4.7. Türkiye’de Yaşayan Yabancıların Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutumları ile Türkçe Dil Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Dağılım.....	102
Tablo 4.8. Katılımcıların Türkçe Öğrenme/Kullanma durumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t-Testi Sonuçları .....	104
Tablo 4.9. Katılımcıların Türkçe Öğrenme/Kullanma Durumlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	105
Tablo 4.10. Katılımcıların Türkçe Öğrenme/Kullanma Durumlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları .....	107

Tablo 4.11. Katılımcıların Türkçe Öğrenme/Kullanma Durumlarının Katılımcıların Çocuğunun Olup Olmamasına Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	108
Tablo 4.12. Katılımcıların Türkçe Öğrenme/Kullanma Durumlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	109
Tablo 4.13. Katılımcıların Türkçe Öğrenme/Kullanma Durumlarının Katılımcıların Nereli Oldukları Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	111
Tablo 4.14. Katılımcıların Türkçe Öğrenme/Kullanma Durumlarının Katılımcıların Ana Dili Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....	112
Tablo 4.15. Katılımcıların Türkçe Öğrenme/Kullanma Durumlarının Türkiye’de Bulunma Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	114
Tablo 4.16. Katılımcıların Türkçe Öğrenme/Kullanma Durumlarının Yaşadıkları Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	115

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Konuşma sürecinin bileşenleri ve bu süreci etkileyen etmenler (Bozkurt, 2017)....	36
Şekil 3.1. Türkiye’de Yaşayan Yabancıların Türkçe Öğrenme/Kullanma Durumları Ölçeği’ne İlişkin Çizgi Grafiği.....	86



## KISALTMALAR LİSTESİ

akt.	: aktaran
AOÖÇ	: Avrupa Diller İçin Ortak Ölçütler Çerçevesi
çev.	: çeviren
TÖMER	: Türk Dili Uygulama ve Araştırma Merkezi
vb.	: ve benzeri
vd.	: ve diğerleri
vs.	: vesaire
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
p	: İstatistiksel Anlamlılık Derecesi
S	: Standart Sapma
$\bar{x}$	: Aritmetik Ortalama

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, kapsam ve sınırlılıkları, varsayımlar (sayılılar), tanımlar ve alan yazında yapılmış ilgili araştırmalar yer almaktadır.

### 1.1. Çalışmanın Problem Durumu

Ulaşım ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen gelişmelere paralel olarak bir ülkeden diğerine göç eden insanların sayısı bir hayli fazladır. İnsanların kendi coğrafyalarından ve kültür alanlarından çıkıp yenilerini keşfetme isteği (Kurt, 2017) yani göç en üst düzeye ulaşmıştır. Göç sonucu insanlar farklı milletlerden olan insanlarla tanışma ve onlarla geçici ya da sürekli bir arada yaşama fırsatı yakalayabilmiştir. Türkiye'nin uygun iklim koşulları, doğal ve tarihi güzellikleri, sosyal, siyasal ve kültürel olarak uluslararası sahada etkinliğinin artması insanların Türkiye'ye gelmesine ve zamanla Türkiye'ye yerleşmesine neden olmuştur. Yaşanan bu gelişim ve değişime paralel olarak yurtiçinde ve yurtdışında Türkçeyi yabancı dil veya ikinci dil olarak öğrenenlerin sayısı her geçen gün artmaktadır. Türkçenin yurtiçinde ve yurtdışında yabancı dil olarak öğretilmesi/öğrenilmesi, Türk dilinin ve Türk kültürünün tanıtılması açısından büyük önem taşımaktadır.

Türkçe dünyanın en eski ve en çok konuşulan dillerindendir. En eski yazılı kaynaklara sahip olması, çok çeşitli lehçe ve ağız özellikleri, zengin söz varlığı, deyim, atasözü, mecazlı söylemler bakımından zengin olması, geniş bir coğrafyada konuşulması Türkçenin dünya dilleri arasındaki yerini açıkça göstermektedir (Alyılmaz, 2018). Ancak bu özelliklerin tümü Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesi/öğretilmesi için yeterli değildir. Dünya dilleri arasında varlığını gösterebilmeniz için bilimsel, teknolojik, ekonomik, siyasal, sosyal, kültürel alanlarda dünyayı etkilemeniz gerekir.

Dil sadece dilbilgisi kurallarından, yapılardan ve sözcüklerden oluşmaz. Dil, içinde doğup geliştiği kültürden etkilendiğinden toplumun yaşam biçimi, inançları, değer ve normları dile yansır. Bir kültürü anlayabilmek için o kültürün beslendiği dili bilmek gerekir. Çünkü dil doğup geliştiği toplumun kültürünü yansıtır.

Toplumsal katmanlar dilin kimi yönlerini değişik biçimlerde kullanırlar. Bu değişiklikler özellikle sözlüksel düzlemde kendini gösterir (Vardar, 1982). Dilin yaşa, cinsiyete, toplumsal sınıflara, yaşanılan yere göre değişen görünümleri ve kullanımları vardır (Çolak, 2019). Dilin kullanımındaki bu farklılık dilin toplumsal boyutuyla ilgilidir. Aynı kişi arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle, kardeşleriyle farklı bir dil kullanabilir.

Toplumsal etmenler insanların dil kullanımlarını etkiler. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler dilin toplumsal kullanımından dolayı bazı ifadelerin ne anlama geldiğini ya da nasıl kullanıldığını konusunda sorunlar yaşamaktadırlar. Dil öğretiminde hedef, dili öğrenenlerin dildeki belli yapıları öğrenmesi değildir; hedef, dili öğrenenlerin karşılaştıkları durumun üstesinden gelmeleri ve gündelik yaşamda ihtiyaçlarını karşılamak için dili kullanmasıdır. Türkiye’de yaşayan yabancılar toplumla bütünleşmek, günlük hayatta ihtiyaçlarını karşılamak için Türkçeyi çeşitli alanlarda kullanmak zorundalar.

Ülkemizde yaşayan yabancıların çoğu Türkçeyi farklı şekillerde öğrenmektedir. Kimi kursa katılarak, kimi yakın çevresinde bulunan kişilerin yardımıyla kimi de kendi çabasıyla Türkçeyi öğrenmeye çalışmaktadır. Özellikle turizmin ön planda olduğu yerlerde yerel işletmecilerin yabancılara Türkçe öğrettiği görülmektedir. Alanla ilgili herhangi bir eğitimi olmayan ve Türkçenin temel dil yapısına hakim olmayan kişilerin bu girişimleri yabancıların Türkçe öğrenme algı ve motivasyonlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Çoğu uzun yıllardan beri Türkiye’de yaşamasına rağmen günlük basit selamlaşma, tanışma ifadeleri dışında Türkçeyi bilmemekte ve günlük hayatında kullanmamaktadır.

Dil öğrenme üzerinde pekçok faktör etkilidir. Kişinin tutumları, yaşı, ana dili, dili öğrenme amacı, hedef dilin konuşulduğu ülkede yaşamak başlıca faktörlerdir. Türkiye’de yaşayan yabancıların Türkçeyi öğrenme ve kullanma durumları üzerinde yaşadıkları yerlerde konuşulan Türkçenin yöresel ağız özellikleri taşıması, Türkçeye ve Türk kültürüne karşı tutumları, Türkçeyi öğrenme amaç ve hedefleri, Türklerin kendi yabancı dillerini geliştirmek için iletişim kurdukları kişinin ana dilinde ya da İngilizce konuşması vs. yabancıların Türkçeyi öğrenme ve kullanma durumlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca Türkçenin ses özellikleri ve Türkçenin yapı olarak eklemeli bir dil olması yabancıların Türkçeyi öğrenirken ve kullanırken sorun yaşamalarına neden olmaktadır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler isim ve fiilere gelen yapım ve çekim eklerini kullanmada ya da sözcükler ek aldığımda meydana gelen ses olaylarından (benzeşme, yumuşama, kalınlık-incelik uyumu, ses düşmesi vb.) dolayı

güçlük yaşamaktadırlar. Bu çalışmanın amacı Türkiye’de yaşayan yabancıların Türkçeyi öğrenme amaçlarını, Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları güçlükleri, günlük hayatta Türkçeyi kullanma durumunu ortaya çıkarmak, değerlendirmek ve tespit etmektir. Elde edilen verilerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine katkı sağlaması hedeflenmektedir.

Alan yazına bakıldığında Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine ilişkin birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. YÖK-TEZ veri tabanında “yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi veya yabancılara Türkçe öğretimi” anahtar kelimeleriyle yapılan taramada Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesiyle ilgili pek çok çalışma mevcuttur. Mevcut çalışmalarda genel olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde öğrenme/öğretme yöntem, teknik, stratejileri, dilbilgisi kullanımı ve öğretimi, kelime hazinesi, söz varlığı ve sözcük öğretimi, deyim, atasözü, kültür aktarımı, kültürel unsurların kullanımı, metin kullanımı, ölçme-değerlendirme, temel dil becerilerini etkileyen faktörler, dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlik; yöntem ve stratejilerin beceriler üzerindeki rolü ele alınmıştır. Ancak yabancıların Türkçe öğrenme ve günlük yaşamlarında kullanma durumlarıyla ilgili yapılmış çalışmaların çok az olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmaya literatürdeki bu eksikliğin giderilmesi için gerek duyulmuştur.

## **1.2. Çalışmanın Amacı**

Bir ülkeden diğerine göç, turizm, yurtdışında eğitim ve yaşam, farklı milletlerden gelen insanların yaptığı evlilikler başka bir dil öğrenme durumunu yaygınlaştıran başlıca etkenlerdir. Türkiye’nin coğrafi konumu, iklim özellikleri, tarihi ve turistik zenginlikleri, uluslararası öğrenci değişim programları gibi etkenler yabancıların Türkiye’ye gelmelerine ve zamanla buraya yerleşmelerine neden olmuştur. Türkçe öğrenmek Türkiye’de yaşayan yabancıların bireysel, sosyal ve kültürel olarak yaşamlarına katkıda bulunacaktır. Türkçe öğrenmek ve günlük yaşamlarında Türkçeyi kullanmak onların Türk kültürüne karışmalarını ve toplumla bütünleşmelerini sağlayacaktır. Çünkü insan yaşadığı toplumdan bağımsız değildir. Dil kişinin toplumla bütünleşmesini sağlayan bir unsurdur. Bu çalışmanın amacı Türkiye’deki yabancıların Türkçe öğrenme ve günlük hayatlarında Türkçeyi kullanma durumlarını, Türkçe öğrenirken karşılaştıkları güçlükleri tespit etmektir. Türkiye’de yaşayan yabancıların Türkçe öğrenmeleri ve günlük yaşamlarında Türkçeyi kullanmaları onların topluma uyum sağlamalarını ve içinde yaşadıkları toplumla bütünleşmelerini kolaylaştıracaktır. Bu bağlamda Türkiye’de yaşayan

yabancıların Türkçe öğrenme, günlük yaşamlarında Türkçeyi kullanma durumu nedir? araştırmanın ana problemi olarak belirlenmiştir. Araştırmada bu problem cümlesinin yanıtını bulmak için aşağıdaki alt problemlerden faydalanılmıştır:

#### Alt Problemler

1. Türkiye’de yaşayan ve Türkçe öğrenmekte olan yabancıların genel özellikleri nelerdir?
2. Türkiye’de yaşayan yabancıların Türkçe dil becerileri ne düzeydedir? (Kendi beyanlarına göre)
3. Türkiye’de yaşayan yabancıların Türkçe öğrenme yöntemleri nelerdir?
4. Türkiye’de yaşayan yabancıların Türkçe öğrenme amaçları nelerdir?
5. Türkiye’de yaşayan yabancıların Türkçeyi günlük hayatta kullanma durumu nasıldır?
6. Türkiye’de yaşayan yabancıların Türkçe öğrenirken/kullanırken karşılaştıkları güçlükler nelerdir?
7. Türkiye’de yaşayan yabancıların Türkçe öğrenmeye yönelik tutumları ile Türkçe dil becerileri arasında ilişki var mıdır?
8. Türkiye’de yaşayan yabancıların Türkçe öğrenme/kullanma durumları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
9. Türkiye’de yaşayan yabancıların Türkçe öğrenme/kullanma durumları yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
10. Türkiye’de yaşayan yabancıların Türkçe öğrenme/kullanma durumları medeni durum değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
11. Türkiye’de yaşayan yabancıların Türkçe öğrenme/kullanma durumları çocuk sahibi olma değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
12. Türkiye’de yaşayan yabancıların Türkçe öğrenme/kullanma durumları öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
13. Türkiye’de yaşayan yabancıların Türkçe öğrenme/kullanma durumları hangi ülkeden geldikleri değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
14. Türkiye’de yaşayan yabancıların Türkçe öğrenme/kullanma durumları ana dili değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
15. Türkiye’de yaşayan yabancıların Türkçe öğrenme/kullanma durumları Türkiye’de bulunduğu süre değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

16. Türkiye’de yaşayan yabancıların Türkçe öğrenme/kullanma durumları yaşadığı yerleşim birimi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

### 1.3. Çalışmanın Önemi

Türkiye’nin uygun iklim şartları, tarihi ve doğal güzellikleri, zenginlikleri, hayat standartının yükselmesi, kültürel ve sosyal alanlarda yapılan tanıtımlar dünyanın çeşitli ülkelerinden insanların Türkiye’ye gelmesine ve Türkiye’ye yerleşmelerine neden olmuştur. Doksanlı yıllardan itibaren pekçok yabancı Türkiye’ye yerleşmiştir. Antalya yabancıların yerleşmek için en çok tercih ettiği şehirlerden biridir. Antalya’da 90 bin civarında yabancıların yaşadığı tahmin edilmektedir. Şehrin Konyaaltı, Alanya, Kemer, Serik, Muratpaşa ve Kaş ilçeleri yabancı yerleşimlerinin en fazla olduğu yerlerdir.

Kente yerleşenler genel olarak Alman, İngiliz, Rus veya İskandinav ülkelerinden gelen ve büyük çoğunluğu emeklilik sonrası daha uygun iklimlerde yaşamayı tercih eden yaşlılar veya Türkiye’de öğrenim görmek ve iş bulmak üzere gelen gençlerdir. Bunun dışında Sovyetler Birliğinin dağılmasıyla Türkiye’ye yerleşen Kırgız, Kazak, Azeri sayısı da bir hayli fazladır.

İnsan sosyal bir varlık olduğundan yaşadığı topluma dahil olma, bilgi ve deneyimlerini paylaşma ihtiyacı duyar. İnsanlar duygu, düşünce, istek, beklenti, bilgi ve deneyimlerini dil aracılığıyla aktarırlar Dil, toplum içinde yaşayan ve sosyal bir varlık olan insanın sosyalleşme sürecinde ihtiyaçlarını karşılamak için kullandığı bir araçtır. Ülkemize yerleşen insanların toplumla bütünleşmeleri için Türkçeyi öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması gerekir. Dil, ihtiyaçları karşılamaya yöneliktir. Kişinin dil öğrenme çabası ihtiyaçlarını karşılama çabasıdır aslında. Bu ihtiyaç sosyalleşme ihtiyacı veya günlük hayattaki gereksinimlerini karşılama ihtiyacıdır.

Dil insanlar arasındaki iletişimi ve etkileşimi sağlayan araçtır. Türkiye’ye yerleşen yabancılar Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmektedir. Ancak bu süreçte çeşitli güçlüklerle karşılaşmaktadırlar. Alanda birçok çalışma mevcut. Ancak hala yeterli değildir. Bu çalışma ile Türkiye’de yaşayan yabancıların Türkçe öğrenme ve günlük yaşamlarında Türkçe kullanma durumları tespit edilmeye çalışılacaktır. Türkiye’de yaşayan yabancılar Türkçe öğrenerek, günlük hayatlarında Türkçeyi kullanarak içinde yaşadıkları toplumla bütünleşebilirler ve topluma uyum sağlayabilirler. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi Türkiye’de yaşayan

yabancıların Türk dilini ve kültürünü tanımalarını; yaşadıkları topluma uyum sağlayarak etkili toplumsal ilişkiler içine girmelerini ve toplumla bütünleşmelerini sağlayacaktır. Bu çalışmanın Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanına katkı sağlaması amaçlanmaktadır. Çalışmadan elde edilen verilerle son yıllarda önem kazanan Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanına da katkı sağlanabilir.

#### 1.4. Çalışmanın Varsayımları

Araştırma ile ilgili temel varsayımlar şunlardır:

1. Araştırmaya katılanlar anket sorularını içtenlikle cevaplamışlardır.
2. Araştırmaya katılanlar anket sorularını doğru anlamış ve uygun seçenekleri işaretlemişlerdir.
3. Çalışma grubu evreni temsil edecek niteliktedir.

#### 1.5. Çalışmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmanın kapsamı Antalya'nın Kaş, Kemer, Konyaaltı, Alanya ve Gazipaşa ilçelerinde yaşayan yabancılarıdır. Çalışma 251 gönüllü katılımcıyla sınırlandırılmıştır.

#### 1.6. Tanımlar

**Ana dili:** Aksan (1975: 427) ana dili “ilk önce anneden, daha sonraları ise aşama aşama ailenin diğer fertleri, yakın çevre ve çocuğun içerisinde bulunduğu ortamda kavradığı; bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dil” şeklinde tanımlamıştır.

**Dil Katmanı:** Hengirmen (2009: 123) toplumdilbilim kavramı olan dilsel katmanı şöyle tanımlamıştır: “dilin konuşulduğu bölgeye, konuşan kişilerin toplumsal konumuna bağlı olarak oluşan farklılaşma düzlemlerinden herbiri. Dil katmanları ağız, lehçe, ölçünlü dil gibi bölgesel ayrımlarla ortaya çıkabildiği gibi toplumsal katmanlara paralel olarak da belirlenir”.

**Dil Tutumları:** Longman Uygulamalı Dilbilimleri Sözlüğü'nde (1992) dil tutumları farklı dilleri konuşan insanların, birbirlerinin diline ya da kendi dillerine karşı gösterdikleri tutumlardır.

**Dil:** Bir topluluk içinde doğal olarak ortaya çıkan ve gelişen, zamanla değişen, çiftklemli göstergeler dizgesidir (Huber, 2008).

**Dizge:** Mehmet Hengirmen Dilbilgisi ve Dilbilim Terimleri Sözlüğü'nde (2009: 126) dizge kavramını “meydana geldiği ögelerin, kendisini oluşturan parçaların aralarında kurallı, ilkeli bağlantıların bulunduğu bütün” olarak tanımlamıştır.

**İki dillilik:** İki dili de birbirine yakın düzeyde bilmek, iki dili de ana dili konuşuru gibi etkin bir şekilde kullanabilme (Bloomfield, 1933).

**İkinci Dil:** Yabancı dilden farklı olarak pek çok insanın birinci dil olarak kullanmadığı, bir ülke veya bölgenin sadece belirli yerlerinde kullanılan dildir (Richards ve Schmidt, 2002).

**Standart (ölçünlü) Dil:** Baker'a (2011: 307) göre “Bir dilin resmi kullanımı olan (örneğin hükümet daireleri ve okullar) saygın türü. Standart dilin genelde yazım, gramer ve sözcük dağarcığıyla ilgili normları vardır. Standart tür genelde edebiyat ve medyada (örneğin radio ve televizyon), okul kitapları ve merkezileştirilmiş okul müfredatlarında kullanılır”.

**Tutum:** Kişiyi belli bireyler, nesnelere ve durumlar, olaylar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimdir (Demirel, 1993).

**Yabancı Dil:** Ana dili dışında bireyin sonradan öğrendiği dildir (Richards ve Schmidt, 2002: 206).

**Yabancı:** Kavram Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından başka bir milletten olan, başka devlet uyruğunda olan kişi, bigâne, ecnebi olarak adlandırılmaktadır.

**Ağız:** Terim olarak ağız, “Bir dilin bir şive içinde mevcut olan ve söyleyiş farklarına dayanan küçük kollara, bir memleketin çeşitli bölge ve şehirlerinin kelimeleri söyleyiş bakımından birbirinden ayrı olan konuşmalarına verdiğimiz addır” (Ergin, 1998: 10). Başka bir deyişle ağız, bir dilin sınırları içinde, belli bölge veya topluluklara özgü sözlü anlatım yolları şeklinde tanımlanmaktadır (Gemalmaz, 2010).

Hengirmen (2009: 18-19) “ana dilin alanı içinde ses ve söyleyiş yönünden görülen küçük ayrılık. Türkiye Türkçesinde bulunan bazı ağızlar şunlardır: Gaziantep ağızı, İstanbul ağızı, Rumeli ağızı, Urfa ağızı, Muğla ağızı. Ağızlarda sözcükler ortak dile farklı söyleyişler taşımakla birlikte, bazı kavram ve nesnelere için farklı sözcüklerin kullanıldığı da görülür. Örneğin *havuç* sözcüğü Anadolu'da şu anlatımlarla da karşılanır:



<i>yere batan</i>	(Bilecik, Sivas dolayları)
<i>yere geçen</i>	(Isparta, Afyon dolayları)
<i>yere kaçan</i>	(Isparta dolayları)
<i>yer kökü</i>	(Diyarbakır, Kayseri, Kırşehir dolayları)
<i>yer otu</i>	(Kayseri, Konya, Kırşehir, Çorum)

Demir (2002: 154) ise ağız terimini şu şekilde tanımlamaktadır: “Aynı kökten geldiği üst sistem durumundaki bir standart dile bağlı, doğal olarak ortaya çıkmış; aile ve dost çevresinde, iş yerlerinde; okuryazarlığı az, bulunduğu bölgeden uzun süre ayrı kalmamış insanlarca sözlü iletişimde dilin başka türleriyle karşı karşıya gelme oranına göre değişen biçimde kullanılan, resmi ortamlarda kullanılmamasından kaçınılan, yazılı bir gelenek oluşturamamış, iletişim alanı sınırlı, bağlı olduğu üst sistemden dilin her alanında karşılıklı anlaşmanın korunacağı oranda ayrılabilen, prestiji standart dile göre daha az yerel konuşma biçimleridir”.

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Dil

Thomas ve Wareing'e (2000) göre, dili tanımlamanın bir çok yolu vardır. Yapacağımız tanımlar dile hangi açıdan yaklaştığımızı ya da hangi alanla ilgili çalıştığımızı bağlıdır. Bir sistem olarak dile yaklaştığımızda dil, iletişim kurmak için küçük parçaları büyük parçalarla bir araya getirmek olarak tanımlanabilir. Burada sesleri hece, heceleri kelimeler, kelimeleri cümle haline getirmek kast edilmektedir. Demek ki en küçüğünden en büyüğüne kadar bütün dil birlikleri seslerden yapılıdır. Yani, sesler dilin malzemesidir (Ergin, 2002). Ses birleştirme yoluyla sözcükler türetiriz ve bu sözcüklere anlamlar yükleriz.

Hengirmen (2009: 117) de dili insanlar arasında anlaşmayı sağlayan ve sese, seslerin birlikteliğine, bu birlikteliklerin anlamlı olmasına ve anlamlı ses birliklerinin dizimine dayalı doğal araç şeklinde tanımlamıştır.

Ergin (1998) ise şöyle bir tanımlama yapmaktadır: "Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir".

Guiraud (1984) dil bir bildirişim aracıdır der. Diller düşüncelerimizi başkalarına aktarmamızı sağlar.

Dil düşüncelerimizi düzenlemek, fikirlerimizi paylaşmak, iletişim kurmak, sevmek, belki de düş kurmak için vazgeçilmez bir araçtır (Picq, Sagart, Dehaene, Lestienne, 2012).

Dil insanların dertlerini anlatmak için kullandıkları sesli işaretler sistemidir. Elle, başla, gözle, kaşla işaretler yaparak da duygularımızı, düşünce ve dileklerimizi anlatırız. Fakat en mükemmel anlatma vasıtamız dildir (Banguoğlu, 2004). Trafik işareti ve levhaları da birer iletişim aracıdır. Ancak dil bir şeyi ifade etmek için kullandığımız işaretlerin ve sözcüklerin çok daha fazlasını ima eder. Buradayım demek gibi basit bir cümle birçok anlamı içermektedir. Buradayım demek seni destekliyorum, yanıdayım, yalnız değilsin, burada bulunuyorum ve varım gibi birçok anlama gelebilir.

Dil durağan bir yapıda değildir aksine canlı ve dinamik bir yapıdadır. Toplumdaki yenilik ve değişiklikler nedeniyle dil sürekli değişir. Ancak bu değişiklikler dilin kendi kuralları çerçevesinde meydana gelir.

Dil işlevsel açıdan iletişimi sağlama özelliğine sahiptir. Dilin tanımlarına bakıldığında iletişim aracı olma özelliği birçok tanımda vurgulanmaktadır. Çünkü insanlar bilgi, düşünce ve deneyimlerini paylaşma gereksinimi duyarlar. Bu gereksinim dil aracılığıyla karşılanır. Dil aynı zamanda kuşaklar arasındaki bilgi ve deneyim paylaşımını da sağlar. Toplumlar sahip oldukları bütün maddi ve manevi birikimi dil aracılığıyla kendilerinden sonraki kuşaklara aktarırlar. Bilgi birikimi dil aracılığıyla aktarılır. Dil bir nevi kuşaklar arasındaki iletişimi de sağlar. Bu durumda dilin işlevlerini şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Toplumdaki bireylerle iletişim kurmak; sosyalleşmek
2. Duygu ve düşünceleri paylaşmak,
3. Gereksinimleri karşılamak,
4. Bilgi almak ve vermek,
5. Deneyimleri paylaşmaktır.

Dil; insanların sosyalleşmesini, duyu, düşünce, bilgi ve deneyimlerini paylaşmasını sağlayan en önemli araçtır. İnsan sosyal bir varlık olduğundan kendisiyle ve çevresiyle sürekli bir etkileşim ve iletişim içerisindedir. İletişim kurmak sadece insanoğluna özgü değildir. Kuşlar, arılar, yunuslar da iletişim kurabilirler. Ancak diğer canlılar dili insanlar gibi iletişim aracı olarak kullanamazlar (Radford, 1998). Hayvanlar arasında görülen anlatımlı hareketler aracılığıyla iletişim sağlanır. Bu iletişim olmaktan ziyade bir duygunun yayılmasıdır. Birdenbire bir tehlikenin farkına vararak korkan bir kaz bağırılarıyla bütün sürüyü ayağa kaldırmakla diğerlerine ne gördüğünü söylememektedir, yalnızca korkusunu onlara da bulaştırmaktadır (Vygotsky, 1998). Dilde sesle birlikte anlamlar mevcuttur. Bu da insan dilini diğer canlıların dilinden ayırır. İnsan dilini diğer canlıların dilinden ayıran şey dilin çift eklemlilik özelliğidir. İnsan dili, küçük dilsel birimlerin belirlenmiş kurallara uygun olarak bir araya gelmesi ve bir üst düzlemde birimler oluşturmasıyla işler. Buna eklemleme denir. İnsan dilinin en küçük birimi sesbirimlerdir; /s/, /u/, /l/ gibi. Sesbirimlerin anlamları yoktur; ama bunlar bir araya gelerek anlamlı birimleri yani sözcükleri oluştururlar. Bu eklemlemenin bir tanesidir. Öteki eklemlemedeyse sözcükler bir araya gelerek tümceleri oluşturur. Bu ikili eklemlemeye çift eklemlilik denir ve bu yalnızca insane diline özgüdür” Huber (2008: 14).

## 2.2. Dil-Kültür İlişkisi

Dil ve kültür arasında sıkı bir ilişki vardır. Dil hem kültürü oluşturan hem de onu aktaran bir unsurdur. Milletlerin dilleri ve kültürleri kendilerine özgüdür. Tarihi, sanatı, edebiyatı, düğünleri, bayramları, şiirleri, şarkıları, türküleri... ait olduğu milletin dilinden, gelenek ve göreneklerinden izler taşır (Göçer, 2012). Dil; bir milletin geçmişi, yaşayışı, kanıları ve ülküsünün kendisidir. Tarımcı ya da savaşçı milletlerin dillerinde bu uğraşların sözcükleri bulunur; dilimizde atla ilgili sözcüklerin çok olması gibi (Göğüş, 1978). Toplumun yaşayışı kültüre ve bunun doğal sonucu olarak dile yansır.

“Kültür, bir milletin asırlar boyunca oluşturduğu yaşam tarzlarının kodlarını içine alan hafıza gibidir” (Göçer, 2012: 50). “Yaşamı boyunca doğal çevresi, yaptığı işler, denemeler, kullandığı araçlar, yetiştirdiği ve yararlandığı hayvanlar, uğradığı saldırılar, yaptığı savaşlar, duyduğu üzüntüler, sevinçler milletin diline yansır” (Göğüş, 1978: 1). Kültür, ulusların uzun yılların birikimi sonucunda oluşturdukları hayat biçimidir. Kültür geçmişle gelecek arasında bir köprü kurarak ulusların varlıklarını sürdürmelerinde ve kuşaklar arası iletişim kurmalarında önemli bir görevi üstlenir (MEB, 2009). Kayasandık, Direkci, Yavuz, Karasoy (2017) kültürün özelliklerini: millilik, süreklilik, özgünlük, ortaklık, canlılık ve doğallık, uygunluk, özünün değişmezliği şeklinde belirtmişlerdir.

Kelimelerin ve cümleciklerin anlamlarının içinde her zaman bir kültür gizlidir (Baker, 2011). Toplumların hayatı algılayış ve düşünce biçimleri, sosyal ilişkileri, davranışları, ahlaki değerleri, örf, adet, gelenek-görenekleri ve idealleri kültüre de yansır. “Dil toplumların üretmiş oldukları kültürün bir meyvesi ve aynı zamanda bir aynasıdır” (Kulamshaeva, 2016).

Yabancı bir dil öğrenmek sadece dilin kurallarını, sözcüklerini, biçimsel öğelerini öğrenmek değildir; bununla birlikte toplumun kültürünü öğrenmektir. Baker (2011) kültürleri anlayabilmek için kültürün dilini bilmek gerektiğini belirtir. Çünkü dil toplumun ve kültürün aynasıdır. Dilin kullanıldığı bağlam anlaşılmadan dil öğrenilemez. Dil öğrenilirken okuma, yazma, dinleme, konuşma becerileriyle birlikte toplumun kültürü de öğrenilir.

Dil günlük hayatta kullanılmazsa, dilde üretim yapılmazsa gerçek anlamda öğrenilmiş sayılmaz. Bir toplumda konuşulan dili anlamak için dilin konuşulduğu toplumda yaşamak, toplumun yaşam biçimini anlamak gerekir. Dil yalnızca göstergeler dizgesi değil, aynı zamanda bir kültür demektir. Bu durumda dil ile kültürün birbirinden ayrı düşünülmemeyeceği görülür

(Asutay, 2003). Dil ve kültür birbirinin ayrılmaz parçalarıdır. Toplumun sosyal yapısı, dokusu ve dinamikleri dili ve dolayısıyla kültürü etkiler.

Chastain (1988) kültür ile ilgili iki süreçten söz eder: ilki kişinin kendi kültürünü öğrenmesi; ikincisi ise kişinin yabancı bir kültürü öğrenmesi. Kişi kendi kültürünü öğrenmeyle ilgili olan süreci tamamlarsa bile yabancı bir kültürün öğrenilmesiyle ilgili olan süreci hiçbir zaman tamamlayamaz. Bununla ilgili sorunları şu şekilde dile getirir:

1. Öğrencilerin ihtiyacı olan kültürel bilgiyi sağlamak kolay değildir,
2. Yabancı dil öğretmenlerinin hedef dille ilgili kültürel bilgi eksiklikleri,
3. Kültürel bilgi öğrencilerin anlayacağı bir şekilde sunulmalı ve bilgiyi yorumlamalarına izin verilmelidir,
4. Sınırlı ders süresi içinde kültürel bilgiyi öğretmek için zaman harcamak tartışılır bir konudur.

Toplumların kültürünü oluşturan unsurlar: dil, tarih, edebiyat, sanat, din, gelenek, görenek, ahlaki değerler, normlar ve mimaridir. Toplumların yaşadığı coğrafya da kültür üzerinde etkilidir. Coğrafya toplumun yeme-içme alışkanlıklarını, giyimini, mimarisini etkiler.

Ozil'e (1991: 96) göre yabancı dil çeşitli toplumların dünyaya bakış açılarına, düşünme ve değer sistemlerine açılan bir kapıdır. Bir toplumun ya da bir toplumun bireylerinin çeşitli etkinliklerini, davranış biçimlerini kavrayabilmenin yolu, o toplumun dilini öğrenmekten geçer. "Yabancılara Türkçe öğretimi, Türk kültürünün öğretilmesi amacını taşımaktadır. Çünkü dil, kültür aktarıcısıdır" (İşcan, 2017: 439). Yabancılara Türkçe öğretiminde Türk kültürüne ait öğeler aktarılmalıdır. Kültür aktarımı için müzik, düşün, edebiyat, atasözleri, deyimler, mecazlı anlatımlar, yiyecek- içecek, tiyatro, önemli günler, mimari yapılar gibi unsurlar kültürel öğe olarak kullanılabilir (Çakır, 2011).

### **2.3. İki Dillilik**

Dünya nüfusunun yaklaşık üçte ikisi iki dillidir (Baker, 2001) ve insanların büyük bir çoğunluğu günlük hayatlarında birden fazla dili kullanmaktadır (Cenoz ve Genesee, 1998). Ancak iki dillilik nedir?, kimler iki dillidir?, iki dilli olmanın ölçütü nedir? sorularının cevabı hala netlik kazanmamıştır. İki dilliliğin tanımlanmasıyla ilgili tartışmalar hala devam etmektedir. İki dillilik karışık bir yapıda olduğundan ve birçok değişkenden (kişinin ikinci dili

edinme/öğrenme yaşı, kişisel yetenekleri, tutumları, çevresi) etkilendiğinden kavramın net sınırlarını çizmek mümkün değildir. İki dillilik olgusuyla ilgili sınırların çizilememesinin nedenlerinden biri de olgunun dilbilim, eğitim bilimleri, sosyoloji, toplumdilbilim gibi farklı bilim dallarının alanına girmesi ve her disiplin tarafından farklı tanımlanmasıdır (Canbulat, 2016). İki dilliliğin çok yönlülüğüne dikkat çeken Güzel (2010: 61) durumu şöyle açıklar:

*İki dilliliğin kabul edilen özelliklerinden biri, çok yönlü bir dil olayı olmasıdır. Hem sosyal, hem de bireysel olarak incelenmesine rağmen bu olay açık, belirgin noktalara dayanmamaktadır; dolayısıyla çeşitli açıklama, yorum ve tanımlamalara açık olmakla beraber araştırmacının amacına bağlıdır.*

Karma evlilikler, uluslararası sınırların açılması (Baker, 2011), farklı ülkelerde çalışmak veya yaşamak, kitle iletişim araçları, uluslararası seyahat iki dilliliği arttıran faktörlerdir. İki dilliler dillerinden birini iş yerinde, diğerini ise okulda veya evde kullanmaktadırlar (Cenoz ve Genesee, 1998).

Alan yazın tarandığında iki dillilikle ilgili birbirinden farklı tanımların olduğu dikkat çekmektedir. Bazı tanımlarda uzmanlar iki dilliliğin hangi amaçla kullanıldığına odaklanırken bazılarında ise dili bilme düzeyi ve becerilere odaklanmaktadırlar. Yani iki dilliliğin tanımlanmasında standart bir tanım yoktur (Stern 1992'den akt. Baker, 2001). Çünkü iki dillilik yaş, edinim biçimi, edinim koşulları, ana dile maruz kalıp kalmama durumu, her iki dildeki yetkinlik düzeyi gibi pekçok değişkene bağlı olarak tanımlanabilmektedir. Baker, iki dilliliği basitçe iki tekerleği olan bir bisiklete ya da iki gözü olan bir dürbüne benzetir. Ancak iki dilli olmanın iki tekerlekli olmak ya da iki gözlü olmak kadar basit olmadığını belirtir. Ardından olgunun ne kadar karışık olduğuna dikkat çekmek için iki dilliler dillerinden birinde diğerine göre daha akıcıysa?, iki dilliler dillerinden birini çok nadir kullanırsa ya da hiç kullanmazsa, iki dilli midir?, sorularını sorar (Baker, 2001).

Bloomfield (1933) iki dilliliği “İki dili de ana dili konuşuru gibi etkin bir şekilde kullanabilmek” şeklinde tanımlamıştır (akt. Baker, 2001). Kendisi de iki dilli olan ve iki dilliliğe bütünsel bir açıdan yaklaşan Grosjean (1982) ise iki dilliliği her iki dili de günlük hayatta kullanmak olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde Cook ve Bassetti (2010) de iki dilliliği kişinin ihtiyaçlarını karşılamak için günlük yaşamda iki dili kullanması olarak tanımlamışlardır (akt. Dewaele, 2015).

İki dilliliğin iletişimsel yönüne vurgu yapan Mohanty (1994) iki dilliliği “bireysel ve toplumsal iletişim ihtiyaçlarını karşılamak için iki veya daha fazla dilden herhangi birinin veya hepsinin konuşucularıyla iki ya da daha fazla dilde konuşmak” şeklinde tanımlamıştır. Bu görüşlerden farklı bir görüş ortaya atan Haugen’e (1953) göre iki dillilik farklı bir dilde anlamlı cümleler kurmaktır. İki dilliliğe Haugen gibi yaklaşan Diebold (1964) iki dilliliği başlangıç seviyesinde konuşmak olarak tanımlamıştır. Ancak Baker (2001) bu durumu eleştirmiştir. Baker’a göre bu durumda ikinci bir dilde temel düzeyde selamlaşma ifadesini bilen bir turist ya da işadamı da iki dillidir. Jessner (1997) da iki dilliliğe bütünsel olarak yaklaşır ve iki dilliliğin dinamik bir yapıya sahip olduğunu ve kişinin iletişim ihtiyacını karşılamak için dilbilimin alt sistemlerine bağlı olarak dildeki yeterliliğinin değişebileceğini ileri sürer (akt. Cenoz ve Genesee, 1998).

Yapılan tanımlar incelendiğinde iki dillilikle ilgili tanımların herbiri birbirinden farklıdır. Ancak tanımlardaki ortak nokta kişinin birden fazla dili bilmesi ve yaşamında bu dilleri kullanmasıdır.

Günümüzde olağan bir durum olarak kabul edilen iki dilliliğin kişiye sağladığı pekçok avantajdan söz edilebilir. Amerika Birleşik Devletleri’nde iki dillilik bürosu (Bilingual Education Office) iki dilliliğin kişiye sağladığı faydaları şöyle sıralamaktadır (Cengiz, 2006):

Ekonomik ve Ticari Faydaları:

Ekonomik görüş geliştirilmesi

Küresel ekonomide yeterli hale gelmek

Satış becerileri geliştirme

Diğer siyasi sistemler hakkında bilgi sahibi olabilme

Kişisel ve Sosyal Faydaları:

Değişen sosyal yapıda iletişim yeteneği geliştirme

Kültürel ve dilsel sınırlarını genişletme

Diğerlerini daha iyi anlama

Kültürel olguları daha derin bir seviyede anlama

Aile üyeleri ile daha iyi ilişkiler geliştirme

Aile ve toplum değerlerini anlama

Farklı bir sistemin değerlerini daha iyi anlama

Başarılı seyahat deneyimleri edinebilmek

Kavramsal ve Akademik Faydaları:

Anlama ve okuma süreçlerini geliştirmek

Akademik çalışmalarını inceleme şansına sahip olmak

Farklı metinlerden bilgi edinebilmek

Farklı dil yapılarındaki nüansları yakalayabilmek

Düşünme süreçlerini geliştirebilmek

Sorgulama ve mantık süreçleri oluşturmak

Çok yönlülük sağlamak

Yeni dünyalara açılmak.

İki dillilik bireye farklı bakış açıları kazandırır. Bununla birlikte farklı kültürleri tanıma, farklı insanlarla iletişim kurma, iş bulma alanında fırsatlar sağlar ve yabancı dilde yazılan bir metni okuyabilmek gibi avantajları vardır. Ayrıca Peal ve Lambert (1962) iki dilli kişilerin bilişsel esnekliklerinin diğer kişilere göre daha fazla olduğunu belirtmişlerdir (akt. Boza, 2005).

Halihazırda iki dil bilen insanların yeni bir dil öğrenme sürecinde güçlük çekmediği düşünülmektedir. Kişi bildiği dillerden yeni öğreneceği dile/dillere aktarmalar yapabilir, özellikle de kelime boyutunda. Yapılan çalışmaların bir kısmında mevcut dil yetkinliğinin yeni bir dil öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Kanada’da yapılan araştırmada iki dillilerin Fransızca’yı tek dillilere göre daha kolay öğrendikleri sonucuna ulaşılmıştır (Genesee, 1998). Diller arasındaki yakınlık, uzaklık (kelime veya dilbilgisi bağlamında) yeni bir dil öğrenme süreci üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Bununla birlikte yeni bir dil öğrenme sürecinde diller arasında aktarımla ilgili araştırma yapan Zobl (1993) iki dilliler ve tek dilliler arasında belirgin bir fark olmadığı sonucuna varmıştır (akt. Cenoz ve Genesee, 1998).

#### **2.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Temel Dil Becerileri**

Bir dili öğrenmiş sayılmak için o dilde duygu ve düşünceleri sözlü ya da yazılı olarak anlatabilmek gerekir (Şimşek, 1983). Dil öğretiminde amaç bireye bilgi vermek değildir. Dil öğretiminde amaç, hedef dilin temel dil becerilerini kazandırarak bireyin sağlıklı iletişim kurmasını, fikir ve düşüncelerini paylaşmasını sağlamaktır. Temel dil becerileri şunlardır:

1. Okuma
2. Yazma
3. Konuşma



#### 4. Dinleme

Okuma ve dinleme anlamaya; konuşma ve yazma ise anlatmaya yönelik becerilerdir. Okuma ve dinleme becerileri aynı zamanda alıcı, konuşma ve yazma becerileri ise üretici dil becerileridir. Üretici dil becerileri dili öğrenenin duygu ve düşüncelerini yazılı veya sözlü olarak başkalarına bildirmesini, aktarmasını sağlar (Göğüş, 1978). Alıcı dil becerileri ise (okuma, dinleme) bir dilin dilbilgisi yapılarını, kelime listelerini ve seslerini temsil eder. Yabancı bir dil öğrenirken öğrenenlerin maruz kaldıkları ilk dil becerileri de anlamaya dönük olan dinleme ve okuma becerileridir. Anlama ve anlatma becerileri birbirini destekler ve birbirlerinin gelişimine yardımcı olurlar (Golkova ve Hubackova, 2014).

##### 2.4.1. Okuma Becerisi

Okuma, bir yazıdaki harfleri tanıma ve anlamlandırma etkinliği olarak tanımlanabilir. Dilsel sembollerin anlamlandırılması ve bunlar arasında dilsel örüntüler oluşturma etkinliği olan okuma becerisi, zihinsel ve devinimsel bir beceridir. Okuma esnasında, göz ve beyin birlikte çalışır.

Dilin dört temel becerilerinden olan okuma, insanın bilgi edinme yollarından biridir. Anlamaya dayalı becerilerden biri olan okuma becerisiyle ilgili alan yazında çeşitli tanımlar yapılmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı *Yurtdışındaki Türk Çocukları Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı'nda* (2006) okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması süreci şeklinde tanımlanmıştır.

Yıldız'a (2006) göre okuma etkinliği, yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir.

Demirel'e (1999: 59) göre okuma bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir.

“Okuma, işaretlerden hareketle anlamlandırma sürecidir” (Kurt, 2017: 68).

Bireysel ve toplumsal yaşamın zenginleşmesine katkıda bulunan okuma beynin görme, algılama, seslendirme, anlama, yapılandırma gibi işlevlerinden oluşan bir etkinliktir (Gündüz ve Şimşek, 2013).

“Okuma, bir yazının harflarını, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır” (Göğüş, 1978: 60). Okuma sadece harflerin seslendirilmesi değildir. Okuma, harflerin bir anlama kavuşması, zihinsel yapılandırmayla insan beyninde yeni anlamlar oluşması, anlamın insan zihninde somutlaşması, seslerin bir anlam olarak karşılığını bulmasıdır (Epçaçan 2012’den akt. Epçaçan, 2018).

Günay (2013: 13) ise okumayı şöyle tanımlar: Hangi yapıda, biçimde ya da durumda olursa olsun, kendi bağlamı ve tutarlılığı içindeki bir metinde, sözcüklerin ya da tümcelerin bir arada bulunmasıyla oluşan anlamı keşfetmek ve ortaya koymak için göstergeler dizgesini gözlemlemek; dizgeleri birbiriyle ilişkilendirerek sözcük anlamının ötesinde bir anlam bulma yani anlamlandırmak demektir.

Görme, anlama ve çözümlenme gibi girişik süreçlerden oluşan okuma becerisinin Genç’e (2001) göre genel özellikleri şunlardır:

1. Okuma, iletişim kurma sürecidir.
2. Okuma, algılama sürecidir.
3. Okuma, bilgi edinme sürecidir.
4. Okuma; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir.

Okuma becerisi bilişsel ve psikomotor becerilerin bir arada kullanılmasıyla gerçekleşen karmaşık bir etkinliktir. Okuma becerisi çeşitli aşamalardan oluşmaktadır. Bu aşamalar:

1. Dildeki seslerin akustik analizi
2. Harflerin optik analizi
3. Ses-harf ilişkilerini tanıma ve beyne yerleştirme
4. Ses ve harf kombinasyonlarının kelime oluşturmaları
5. Kelime ve cümlelerin anlamlarını anlamadır (Yıldız, 2006).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kapsamında okuma becerisinin geliştirilmesi için kullanılan en önemli materyal metinlerdir. Metinlerin seçiminde dil öğretiminin genel amaçlarına uygunluk esastır (Kurt, 2017). Okuma etkinliğinde kullanılacak metinlerin Türkçenin zenginliklerini yansıtması açısından büyük bir önem taşımaktadır. Okuma becerisini

geliştirmek için kullanılan metinlerin taşınması gereken bazı özellikler vardır. Okuma metinlerin taşınması gereken özellikler:

1. Metinler öğrenenin ilgi alanlarına ve yaşına uygun olmalıdır
2. Metinler dersin amaçlarına ve kazanımlarına uygun seçilmelidir
3. Metinler Türkçenin anlatım zenginliklerini yansıtmalıdır
4. Metinler dil ve içerik bakımından türünün güzel örneklerinden seçilmelidir.
5. Metinler kendi içinde tutarlı ve bütün olmalıdır
6. Metinler öğrenenin duygu ve düşünce dünyasını zenginleştirmelidir
7. Metinler dil öğrenenin söz varlığını zenginleştirmelidir
8. Metinler içeriğe uygun görsel materyallerle desteklenmiş olmalıdır.

Henri Delacroix (akt. Göğüş, 1978) okumayı iki aşamalı bir dizge sayar: Birinci aşama sesli okumadır: Yazı-ses-düşünce. İkinci aşama, sessiz okumadır: Yazı-düşünce. Birinci aşamada göz-zihin koordinasyonu, seslendirme ve kavrama; ikinci aşamada ise düşüncenin kavranması söz konusudur. Grabe (2014) de okuma becerisini alt ve üst aşama olarak ikiye ayırmıştır. Alt seviyedeki becerinin daha basit olduğu düşünülmemelidir. Bazı açılardan bir dili yabancı dil ya da ikinci dil olarak öğrenenler için bu basamak çok daha zor olabilir. Çünkü alt basamak otomatik ve hızlı bir şekilde kelimeleri biçimsel ve anlamsal olarak tanımayı kapsar.

Okuma; yazıdaki duygu ve düşüncelerin algılanması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi bilişsel, duyuşsal ve ruhsal ve devinimsel boyutları olan karmaşık bir beceridir. Bu beceri görme, seslendirme yönlerinden fizyolojik, kavrama yönünden ruhsal bir süreçtir (Göğüş, 1978).

MEB'in yurtdışındaki Türk çocukları için hazırlamış olduğu öğretim programına göre okunanları anlamak için aşağıdaki güçlüklerin ortadan kaldırılması gerekir:

1. Kelimelerin anlamları bilinmeden, okunanlar tam olarak anlaşılabilir. Anlamı bilinmeyen kelimeler kavratılarak bu güçlük aşılır.
2. Çok anlamlı kelimelerin metinde hangi anlamıyla kullanıldığını araştırmak, metnin anlaşılması bakımından yarar sağlar. Böyle bir çalışma, öğrencinin kelime dağarcığının zenginleşmesine de katkıda bulunur.
3. Metnin kavranması amacıyla metin içinde yer alan deyim ve atasözlerinin anlamları üzerinde durulur.

4. Yazarın anlatmak istediğine ulaşmak için cümlelerin ögeleri ve paragrafların cümleleri arasındaki ilişkiye dikkat çekilir.
5. Noktalama işaretleri, metindeki anlamı kavramak bakımından büyük önem taşımaktadır. Bazen bir noktalama işaretinin cümlenin anlamını değiştirebileceği unutulmamalıdır (MEB, 2006).

Yabancı dil öğrenme sürecinde okuma becerisinin önemi yadsınamaz. Öğrenen bu beceriyle birlikte hedef dilde söz varlığını geliştirme fırsatı yakalar. Kurt (2017) yabancı dilde okumanın önemini artıran sebepleri şu şekilde sıralamıştır:

1. Dil öğrenen bireyler yabancı dilde okumayı temel amaç olarak görmektedir. Bu bireyler işleri gereği veya keyif almak için okumaya yönelirler.
2. Dil öğretiminde benimsenen yöntemler okuma becerisini bir hedef olarak görmüş ve geliştirme amacı gütmüştür. Özellikle dil bilgisi- çeviri yöntemi okuma ve yazma becerisi üzerinde önemle durmuştur.
3. Okuma etkinliği, dil öğrencilerinin herhangi bir kişiye gereksinim duymadan fazla yorulmadan gerçekleştirebileceği bir etkinliktir. Ayrıca öğrenci, öğrenilen dile ait kelime ve kelime gruplarını, kültürel ögeleri ve dil bilgisel yapıları öğrenme olanağı bulur.
4. Dil sınavları tüm becerileri kapsasa da değerlendirme her zaman okuma aracılığıyla yapıldığı için diğer becerilere göre daha ön plandadır.

Harmer'e (2001) göre okuma etkinliğinin nedenleri: araçsal ve içsel nedenlerdir. Araçsal nedende okuyucu bir konu hakkında bilgi edinmeyi hedeflemektedir; içsel nedende ise amaç zevk almaktır.

Okuma becerisi ana dilde olduğu kadar yabancı dilde de önemlidir. Çünkü insanlar günlük hayatta çeşitli amaçlar için çeşitli metinleri okurlar (Nunan, 1999). Rivers ve Temperly'e (1978) göre okuma etkinliğinin amaçları şunlardır:

1. Belirli bir konuda bilgi edinmek veya belirli bir konuyu merak etmek
2. Günlük hayatımızda bazı işlerin nasıl yapıldığı konusunda bilgi edinmek (bir cihazın nasıl çalıştığını öğrenmek gibi)
3. Bir oyunda rol almak, bir oyunu oynamak veya bulmaca çözmek
4. Tanıdıklara mektup yazmak veya bir iş mektubunu anlamak
5. Bir etkinliğin ne zaman, nerede olacağını öğrenmek

6. Günlük hayatta olan bitenden haberdar olmak (gazete, dergi vb. okuyarak)
7. Keyif için okumak

Okuma anlama sürecidir. Metin kurgusu, anlamı kavramaya yönelik bir yapı taşı gibidir. Metnin önemli yerlerini çizmek, okurken not almak anlamayı ve kavramayı güçlendirir. Dil öğrenen okuma becerisini geliştirmek için planlama yapmalıdır. Farklı metin türlerini okumayı tercih etmelidir. Grabe ve Stoller (2002) okuma becerisini, okunan bir metinden anlam çıkarma ve bu metni yorumlamak olarak tanımlamıştır. İkinci dilde veya yabancı dilde okuma amaçlarını belirlerken okuma stratejilerini ve okuma biçimlerini temele almışlardır. Grabe ve Stoller'e (2002) göre, okuma etkinliğinin amaçları şunlardır:

1. Basit bilgileri araştırmak
2. Bir metne göz atmak
3. Metinler aracılığıyla yeni şeyler öğrenmek
4. Mevcut bilgiyi tamamlamak
5. Yazmak için gerekli bilgiyi araştırmak
6. Eleştiri metinlerini okumak
7. Genel olarak anlamak

Okuma, bireyin dilsel becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynar. Yabancı dilde veya ikinci dilde okuma becerisini geliştirirken öğrenen şu amaçlara ulaşmayı hedefler:

1. Dil öğrenmek ve pekiştirmek
2. Dil girdisi sağlamak (input)
3. Okuma hızlarını artırmak
4. Yazma becerilerine katkı sağlamak
5. Kelime öğrenmek
6. Dilin gerçek anlamda kullanıldığını görmek
7. Okuduğu metnin içeriğini öğrenmek
8. Konu hakkında bilgi sahibi olmak
9. Kültürel farkındalık kazanmak
10. Dilsel gelişimine katkı sağlamak
11. Kişisel gelişimine katkı sağlamak
12. Hedef dile ait yaşam biçimleri ve dünya görüşleri hakkında bilgi sahibi olmak (Çakır, 2015).

Dil öğrenen kişi okuduğu metinlerden çıkarım yapmayı, iletişim kurmayı öğrenir. Okuma etkinliği Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin söz varlığını geliştirerek duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini sağlar. Okuma etkinliği öğrenene çeşitli kaynaklar vasıtasıyla yeni bilgi ve deneyimler sunar, farklı tür ve içerikteki metinler aracılığıyla ufku da genişleterek kişisel gelişimine katkı sağlar.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde yer alan dil yeterlikleri esas alınarak oluşturulan Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı'nda temel dil becerileriyle ilgili kazanımlar belirlenmiştir (Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı, 2019). Okuma becerisi yeterlilik ölçütleri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

*Tablo 2.1. Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı Okuma Becerisi Kazanım Listeleri*

A1 Seviyesi Okuma Becerisi Kazanım Listesi
1. Türk alfabesindeki harfleri tanır.
2. Selamlaşma, tanışma ve vedalaşmayla ilgili kelime ve kalıp ifadeleri tanır.
3. Günlük hayata/kişisel ihtiyaçlara yönelik temel kelime ve kalıp ifadeleri tanır.
4. Toplumsal yaşam alanlarında kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri tanır.
5. Hava durumuyla ilgili kavram ve kalıp ifadeleri tanır.
6. Sayıları tanır.
7. Temel soru ifadelerini tanır.
8. Temel soru kalıplarına yönelik bilgileri belirler.
9. Temel kişisel bilgileri belirler.
10. Günlük hayattaki basit yönergeleri takip eder.
11. Temel akrabalık adlarını tanır.
12. Günlük hayatta sıkça karşılaşılan bilgilendirici, yönlendirici, uyarıcı levha ve simgeleri tanır.
13. Basit betimleyici ifadeleri tanır.
14. Tarih/zaman ifadelerini tanır.
15. Günlük hayatta sıklıkla kullanılan ölçü birimlerini tanır.
16. Metinlerde yer alan bilgileri sınıflandırır.
17. Olumlu ve olumsuz cümleleri ayırt eder.
18. Toplumsal yaşam alanlarındaki acil ihtiyaç ve durumlara (sağlık, güvenlik vb.) ilişkin metinleri anlar.
19. Harita, kroki, grafik gibi görsellerden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.
20. Metinlerdeki basit karşılaştırma unsurlarını belirler.
21. Yaygın meslek adlarını ve mesleklerin temel özelliklerini tanır.
22. Afiş, bilet, broşür, duyuru, ilan, menü vb. metinlerden temel /ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.
23. Yardım talebi/izin/ istek/ rica/özür içeren ifadeleri tanır.
24. Yol, yön ve adres tarifi içeren basit metinleri anlar.
25. Metinden konum bildiren basit ifadeleri seçer.
26. Görsellerle desteklenmiş basit metinleri anlar.
27. Basit metinlerdeki oluş sırasını belirler.

*Tablo 2.1. (Devamı)*

28. Hobilerin anlatıldığı basit metinleri anlar.
29. Basit, kısa e-posta ve iletileri anlar.
30. Kısa ve basit metinlerden kişisel bakım ve sağlıkla ilgili bilgileri seçer.

- 
31. Ulaşım, seyahat, konaklamaya ilişkin temel bilgileri seçer.
  32. Kutlama/davet/tebrik/teşekkür veya taziye içerikli basit metinleri anlar.
  33. Metinlerdeki tercih/teklif /tavsiye veya uyarı cümlelerini belirler.
  34. Metinlerdeki temel duygu ifadelerini belirler.
  35. Metinlerdeki günlük rutinelere ilişkin ifadeleri belirler.
  36. Temel gerekçelendirme ifadelerini belirler.
  37. Görsellerle desteklenmiş basit eylemlerin anlatıldığı metinleri anlar.
  38. Metinlerde yer alan bilgileri sınıflandırır.
  39. Bir metinden istenilen bilgileri seçer.
  40. Metnin konusunu ve temel iletisini belirler.
  41. Okuduklarını anlamak için başvuru kaynaklarını kullanır.
  42. Okuma amacını belirler.
  43. Okuma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır.
  44. Türkçenin yapısal özelliklerinin anlamaya etkisini belirler.

#### A2 Seviyesi Okuma Becerisi Kazanım Listesi

1. Günlük hayata ve kişisel ihtiyaçlara yönelik temel kelime ve kalıp ifadeleri tanır.
  2. Toplumsal yaşam alanlarında kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri tanır.
  3. Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır.
  4. Günlük hayatta sık kullanılan deyimleri tanır.
  5. Hava durumuyla ilgili bilgileri belirler.
  6. Sayısal ifadeleri ayırt eder.
  7. Temel soru kalıplarına yönelik bilgileri belirler.
  8. Kişisel bilgileri içeren metinleri anlar.
  9. Günlük hayattaki basit yönergeleri takip eder.
  10. Bir şeyin/işin yapılışına ilişkin tarif ve yönergeleri takip eder.
  11. Bir ürünün tanıtımı ve/veya kullanımıyla ilgili kısa ve basit metinlerdeki bilgileri sıralar.
  12. Akrabalık adlarını tanır.
  13. Günlük hayatta sıkça karşılaşılan bilgilendirici, yönlendirici, uyarıcı levha ve simgeleri tanır.
  14. Basit betimleyici ifadeleri tanır.
  15. Kişi, yer veya varlıklarla ilgili ayırt edici özellikleri belirler.
  16. Tarih/zaman ifadelerini tanır.
  17. Günlük hayatta sıklıkla kullanılan ölçü birimlerini tanır.
  18. Toplumsal yaşam alanlarındaki acil ihtiyaç ve durumlara (sağlık, güvenlik vb.) ilişkin metinleri anlar.
  19. Bilgisayar vb. teknolojik araçlardaki yönerge ve bildirimleri anlar.
  20. Bilinen ve güncel konularda yazılmış kısa ve basit metinleri anlar.
  21. Metinlerdeki basit karşılaştırma unsurlarını belirler.
  22. Mesleklerle ilgili özellikleri belirler.
  23. Afiş, bilet, broşür, duyuru, ilan, menü vb. metinlerden temel /ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.
  24. Yardım talebi/izin/istek/rica/özür içeren ifadeleri tanır.
  25. Yol, yön ve adres tarifi içeren metinleri anlar.
  26. Bir haber metnindeki yer, kişi, konu/olay ve zamanla ilgili bilgileri belirler.
  27. İlgi alanı veya uğraşılara ilişkin kısa ve basit metinleri anlar.
  28. Kişisel e-posta veya mektuplardaki kalıp ifadeleri belirler.
  29. Kişisel e-posta veya mektuplardaki iletileri anlar.
  30. Kısa ve basit metinlerden kişisel bakım ve sağlıkla ilgili bilgileri seçer.
  31. Ulaşım, seyahat veya konaklamaya ilişkin bilgileri seçer.
  32. Kültürel bağlamlara (gelenekler, kutlama, davet, tebrik, teşekkür, festival, taziye, anma vb.) uygun kalıp ifadeleri ve anlamlarını belirler.
  33. Metinlerdeki tercih/teklif /tavsiye veya uyarı cümlelerini belirler.
- 

Tablo 2.1. (Devamı)

- 
34. Temel duygu durumlarını ifade eden metinleri anlar.
  35. Metinlerdeki günlük rutinelere ilişkin ifadeleri belirler.
  36. Metinlerdeki istek/ihtiyaç, şikâyet vb. içeren ifadeleri ve temel iletiyi belirler.
-

- 
37. Kişisel gözlem ve izlenim içeren ifadeleri belirler.
  38. Kişisel bilgi ve görüş isteyen/bildiren metinleri (röportaj, anket vb.) anlar.
  39. Kabul/ret/onay veya öneri ifadelerini belirler.
  40. Metinlerde olay ve bilgileri zamansal ve/veya mantıksal olarak sıralar.
  41. Temel gerekçelendirme ifadelerini belirler.
  42. Öyküleyici metinlerdeki olay örgüsü, yer, zaman ve kişileri belirler.
  43. Gazete, dergi ve çoklu ortamlardan ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.
  44. Bir metinden istenilen bilgileri seçer.
  45. Metinde geçen farklı kültürlere ilişkin bilgileri belirler.
  46. Metindeki plan/tahmin/çıkarım veya hayalleri anlatan ifadeleri belirler.
  47. Metnin konusunu ve temel iletisini belirler.
  48. Basit biyografi metinlerini anlar.
  49. Harita, kroki, grafik gibi görsellerden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.
  50. Planlama içeren basit metinleri anlar.
  51. Karikatür veya mizah içerikli basit metinlerin iletilerini belirler.
  52. Metinleri doğru telaffuzla okur.
  53. Sebep-sonuç/amaç-sonuç ilişkilerini belirler.
  54. Okuduklarından hareketle çıkarımlar yapar.
  55. Metinlerde yer alan bilgileri sınıflandırır.
  56. Okuduklarını anlamak için başvuru kaynaklarını kullanır.
  57. Okuma amacını belirler.
  58. Okuma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır.
  59. Türkçenin yapısal özelliklerinin anlamaya etkisini belirler.

#### B1 Seviyesi Okuma Becerisi Kazanım Listesi

1. Toplumsal yaşam alanlarında kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri tanır.
  2. Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır.
  3. Bir uzmanlık alanıyla ilgili terim ve kalıp ifadeleri anlar.
  4. Bağlamdan hareketle mecazlı ifadeleri ve kalıpları anlamlandırır.
  5. Resmî veya özel yazışmalardaki kelime ve kalıp ifadeleri belirler.
  6. Sayısal ifadeleri ayırt eder.
  7. Talimat içeren yönlendirmeleri takip eder.
  8. Kullanım kılavuzlarındaki yönlendirmeleri takip eder.
  9. Kişi veya varlıklarla ilgili ayırt edici özellikleri belirler.
  10. Karmaşık betimleyici ifadeleri belirler.
  11. Bilgisayar vb. teknolojik araçlardaki yönerge ve bildirimleri anlar.
  12. Tutarlılık unsurlarını belirler.
  13. Karmaşık metinlerdeki karşılaştırma unsurlarını belirler.
  14. Aynı konuda yazılmış metinleri içerik açısından karşılaştırır.
  15. Metin içi ve/veya metinler arası karşılaştırmalar yapar.
  16. Mesleklerle ilgili özellikleri belirler.
  17. Karmaşık bilgiler içeren duyuru, ilan, afiş/broşür veya reklam metinlerinden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.
  18. Metinlerdeki örtük iletileri belirler.
  19. Bir haber metnindeki yer, kişi, konu/olay ve zamanla ilgili bilgileri belirler.
  20. Görsellerle oluşturulmuş bir metindeki iletileri belirler.
  21. Kişisel e-posta veya mektuplardaki iletileri anlar.
  22. Metinlerdeki istek/ihtiyaç, şikâyet vb. içeren ifadeleri ve temel iletiyi belirler.
  23. İş mektuplarındaki iletileri belirler.
  24. Ulaşım, seyahat veya konaklamaya ilişkin bilgileri seçer.
  25. Kültürel bağlamlara (gelenekler, kutlama, davet, tebrik, teşekkür, festival, taziye, anma vb.) uygun kalıp ifadeleri ve anlamlarını belirler.
- 

#### Tablo 2.1. (Devamı)

- 
26. Bir şeyin/işin yapılışına ilişkin tarif ve yönergeleri takip eder.
  27. Kişisel gözlem ve izlenim içeren ifadeleri belirler.
-



- 
28. Yorum ve değerlendirmeleri ayırt eder.
  29. Kişisel bilgi ve görüş isteyen/bildiren metinleri (röportaj, anket vb.) anlar.
  30. Özne ve nesnel yargıları ayırt eder.
  31. Tartışma içeren metinlerdeki temel düşünceleri belirler.
  32. Eğitim veya iş hayatıyla ilgili metinleri anlar.
  33. Kabul/ret/onay veya öneri ifadelerini belirler.
  34. Gerekçelendirilmiş görüş ve önerileri belirler.
  35. Metinlerde olay ve bilgileri zamansal ve/veya mantıksal olarak sıralar.
  36. Öyküleyici metinlerdeki olay örgüsü, yer, zaman ve kişileri belirler.
  37. Öyküleyici bir metnin konusu, ana düşüncesini belirler.
  38. Gazete, dergi ve çoklu ortamlardan ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.
  39. Gazete, dergi ve çoklu ortamlardan ilgi alanına giren metinleri bulur.
  40. İlgi alanlarına yönelik sosyal medya metinlerini takip eder.
  41. Bir metinden istenilen bilgileri seçer.
  42. Metinde geçen farklı kültürlere ilişkin bilgileri belirler.
  43. Geleceğe yönelik duygu veya düşünceleri içeren metinleri anlar.
  44. Metnin konusunu ve temel iletisini belirler.
  45. İlgi veya uzmanlık alanına giren metinlerdeki ana ve yardımcı düşünceleri belirler.
  46. Okuduklarında biyografi unsurlarını belirler.
  47. Grafik, tablo veya zaman çizelgesinde verilmiş temel bilgileri belirler.
  48. Metinlerde sıkça karşılaşılan kısaltmaları anlar.
  49. Metnin içeriğine ilişkin tahminlerde bulunur.
  50. Mizahi unsurları belirler.
  51. Metinleri vurgu, tonlama, durak özelliklerine uygun biçimde okur.
  52. Anahtar kelimeleri belirler.
  53. Sebep-sonuç/amaç-sonuç ilişkilerini belirler.
  54. Okuduklarından hareketle çıkarımlar yapar.
  55. Metinlerde yer alan bilgileri sınıflandırır.
  56. Metindeki genelleme/şart/ varsayım veya olasılık bildiren ifadeleri ayırt eder.
  57. Okuduklarını anlamak için başvuru kaynaklarını kullanır.
  58. Okuma amacını belirler.
  59. Okuma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır.
  60. Türkçenin yapısal özelliklerinin anlamaya etkisini belirler.

#### B2 Seviyesi Okuma Becerisi Kazanım Listesi

1. Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır.
  2. Bir uzmanlık alanıyla ilgili terim ve kalıp ifadeleri anlar.
  3. Bağlamdan hareketle mecazlı ifadeleri ve kalıpları anlamlandırır.
  4. Resmî veya özel yazışmalardaki kelime ve kalıp ifadeleri belirler.
  5. Talimat içeren yönlendirmeleri takip eder.
  6. Kullanım kılavuzlarındaki yönlendirmeleri takip eder.
  7. Karmaşık betimleyici ifadeleri belirler.
  8. Tutarlılık unsurlarını belirler.
  9. Karmaşık metinlerdeki karşılaştırma unsurlarını belirler.
  10. Aynı konuda yazılmış metinleri içerik açısından karşılaştırır.
  11. Metin içi ve/veya metinler arası karşılaştırmalar yapar.
  12. Karmaşık bilgiler içeren duyuru, ilan, afiş/broşür veya reklam metinlerinden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.
  13. Reklam metinlerinin ayırt edici dil özelliklerini belirler.
  14. Metinlerdeki örtük iletileri belirler.
  15. Görsellerle oluşturulmuş bir metindeki iletileri belirler.
  16. Kişisel veya resmî yazışmalarla iletilen mesajlardaki ayrıntıları belirler.
  17. Yorum ve değerlendirmeleri ayırt eder.
- 

Tablo 2.1. (Devamı)

- 
18. Gerekçelendirilmiş görüş ve önerileri belirler.
  19. Kişisel bilgi ve görüş isteyen/bildiren metinleri (röportaj, anket vb.) anlar.
  20. Özne ve nesnel yargıları ayırt eder.
  21. Herhangi bir etkinliğe ilişkin eleştiri/yorum veya değerlendirme ifadelerini ayırt eder.
  22. Tartışmacı metinlerdeki iddiaları, destekleyici ve karşıt görüşleri ayırt eder.
  23. Eğitim veya iş hayatıyla ilgili metinleri anlar.
  24. Metinlerde olay ve bilgileri zamansal ve/veya mantıksal olarak sıralar.
  25. Bir metnin akışını ve anlam bütünlüğünü sağlayan ifadeleri belirler.
  26. Öyküleyici/edebî metinlerdeki olay örgüsü, yer, zaman ve kişileri belirler.
  27. Öyküleyici/edebî metinlerde yer alan kişilerin özelliklerini belirler.
  28. Öyküleyici/edebî metinlerdeki temel çatışmayı/çatışmaları belirler.
  29. Öyküleyici/edebî metinlerin tema, konu ve ana duygusunu belirler.
  30. Metnin türünü ve türün temel özelliklerini belirler.
  31. Gazete, dergi ve çoklu ortamlardan ilgi alanına giren metinleri bulur.
  32. İlgi alanlarına yönelik sosyal medya metinlerini takip eder.
  33. Sosyal medyadaki mesaj dizgesini takip eder.
  34. Bir metinden istenilen bilgileri seçer.
  35. Dilek ve pişmanlık ifadelerinin geçtiği geçmiş olaylara/durumlara ilişkin metinleri anlar.
  36. Kültürler arası karşılaştırmalar içeren metinlerdeki benzerlik ve farklılıkları ayırt eder.
  37. Kabul/ret/onay veya öneri ifadelerini belirler.
  38. Geleceğe yönelik duygu veya düşünceleri içeren metinleri anlar.
  39. Metnin konusunu ve temel iletisini belirler.
  40. İlgi veya uzmanlık alanına giren metinlerdeki ana ve yardımcı düşünceleri belirler.
  41. Okuduklarında biyografi unsurlarını belirler.
  42. Grafik, tablo, diyagram gibi unsurlarla sunulan terim, kısaltma, kavram ve bilgileri belirler.
  43. Metinlerde sıkça karşılaşılan kısaltmaları anlar.
  44. Kültürel bağlamlara (gelenekler, kutlama, davet, tebrik, teşekkür, festival, taziye, anma vb.) uygun kalıp ifadeleri ve anlamlarını belirler.
  45. Metnin içeriğine ilişkin tahminlerde bulunur.
  46. Mizahi unsurları belirler.
  47. Metinleri tür özelliklerine uygun biçimde okur.
  48. Anahtar kelimeleri belirler.
  49. Okuduklarından hareketle çıkarımlar yapar.
  50. Metinlerde yer alan bilgileri sınıflandırır.
  51. Metindeki genelleme/şart/ varsayım veya olasılık bildiren ifadeleri ayırt eder.
  52. Okuduklarını anlatım, tür ve içerik açısından değerlendirir.
  53. Okuduklarını anlamak için başvuru kaynaklarını kullanır.
  54. Okuma amacını belirler.
  55. Okuma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır.
  56. Türkçenin yapısal özelliklerinin anlamaya etkisini belirler.

#### C1 Okuma Becerisi Kazanım Listesi

1. Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır.
  2. Bir uzmanlık alanıyla ilgili terim ve kalıp ifadeleri belirler.
  3. Bağlamdan hareketle mecazlı ifadeleri ve kalıpları anlamlandırır.
  4. Edebî metinlerdeki örtülü anlamları, göndermeleri belirler.
  5. Edebî metinlerdeki söz sanatlarını belirler.
  6. Resmî veya özel yazışmalardaki kelime ve kalıp ifadeleri belirler.
  7. Talimat içeren yönlendirmeleri takip eder.
  8. Kullanım kılavuzlarındaki uzun ve karmaşık talimatları uygular.
  9. Karmaşık betimleyici ifadeleri belirler.
  10. Tutarlılık unsurlarını belirler.
  11. Karmaşık metinlerdeki karşılaştırma unsurlarını belirler.
  12. Metin içi ve/veya metinler arası karşılaştırmalar yapar.
- 

Tablo 2.1. (Devamı)

- 
13. Karmaşık bilgiler içeren duyuru, ilan, afiş/broşür veya reklam metinlerinden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.
  14. Metinlerdeki örtük iletileri belirler.
  15. Kişisel veya resmî yazışmalarla iletilen mesajlardaki ayrıntıları belirler.
  16. Yorum ve değerlendirmeleri ayırt eder.
  17. Kişisel bilgi ve görüş isteyen/bildiren metinleri (röportaj, anket vb.) anlar.
  18. Herhangi bir etkinliğe ilişkin eleştiri/yorum veya değerlendirme ifadelerini ayırt eder.
  19. Tartışmacı metinlerdeki iddiaları, destekleyici ve karşıt görüşleri ayırt eder.
  20. Bir metnin akışını ve anlam bütünlüğünü sağlayan ifadeleri belirler.
  21. Gerekçelendirilmiş görüş ve önerileri belirler.
  22. Öyküleyici/edebî metinlerde yer alan kişilerin özelliklerini belirler.
  23. Öyküleyici/edebî metinlerdeki temel çatışmayı/çatışmaları belirler.
  24. Öyküleyici/edebî metinlerin yapı unsurlarını ve işlevlerini belirler.
  25. Öyküleyici/edebî metinlerin tema, konu ve ana duygusunu belirler.
  26. Öyküleyici/edebî metinlerde anlatıcılığı ve bakış açısını belirler.
  27. Edebî metinlerin gönderimde bulunduğu toplumsal ve tarihi unsurları belirler.
  28. Metnin türünü ve türün temel özelliklerini belirler.
  29. Sosyal medyadaki mesaj dizgesini takip eder.
  30. Bir metinden istenilen bilgileri seçer.
  31. Dilek ve pişmanlık ifadelerinin geçtiği geçmiş olaylara/durumlara ilişkin metinleri anlar.
  32. Kültürler arası karşılaştırmalar içeren metinlerdeki benzerlik ve farklılıkları ayırt eder.
  33. Metnin konusunu ve temel iletilerini belirler.
  34. Bir uzmanlık alanına ilişkin metinlerin ana düşünce ve yardımcı düşüncelerini belirler.
  35. Bilimsel bir metindeki grafik, şekil ve tabloları yorumlar.
  36. Bilimsel metinlerde kanıtlamaya yönelik anlatım özelliklerini belirler.
  37. Metnin içeriğine ilişkin tahminlerde bulunur.
  38. Mizahi unsurları belirler.
  39. Yazarın anlatım tutumunu belirler.
  40. Metinleri tür özelliklerine uygun biçimde okur.
  41. Anahtar kelimeleri belirler.
  42. Okuduklarından hareketle çıkarımlar yapar.
  43. Metinlerde yer alan bilgileri sınıflandırır.
  44. Metindeki genelleme/şart/ varsayım veya olasılık bildiren ifadeleri ayırt eder.
  45. Okuduklarını anlatım, tür ve içerik açısından değerlendirir.
  46. Metinlerdeki anlatım bozukluklarını belirler.
  47. Okuduklarını anlamak için başvuru kaynaklarını kullanır.
  48. Okuma amacını belirler.
  49. Okuma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır.
  50. Türkçenin yapısal özelliklerinin anlamaya etkisini belirler.
- 

*Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı, 2019.*

Okumanın temel amaçları bilgi edinmek ve zevk almaktır. Bu amaçla öğrenici okuma etkinliğini gerçekleştirirken okuduğu metinde yer alan duygu, düşünce, fikir, görüşlerden ve kullanılan dilden zevk almayı hedeflemektedir. Okunan materyalden zevk almak ve gerekli bilgiye ulaşmak için okuyucunun tutumu önemlidir. Okuyucu roman, dergi, gazete vb. karşı farklı bir tutum geliştirir. Aynı metin türü farklı okuma tutumlarıyla da okunabilir. Örneğin bir roman bilgi edinmek için de eğlenmek için de okunabilir. Esas olan metin türü değil okuma etkinliğinin amacı ve okuma tutumudur. Okuma tutumu farklı metin türlerini okudukça kazanılır.

Öğrenenin ana dili ve öğrendiği dil arasındaki yapısal farklılıklar veya benzerlikler, ana dilindeki okuma alışkanlığı okuma becerisinin kazandırılmasını etkiler. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin hem ana dillerindeki hem de Türkçe okuma etkinliklerindeki deneyimlerinden faydalanarak bu beceri geliştirilebilir. Okuma becerisini girişik bir eylem olarak gören Göğüş (1978) bu eylemin görme, anımsama, anlama, seslendirme ve değerlendirme gibi çeşitli işlemleri kapsadığını belirtir. Ana dilde veya yabancı dilde okuma becerisinde ilerlemenin gerçekleşip gerçekleşmediğini tespit etmek için bazı ölçütlerin geliştirilmesi gerekir. Öğrenenin okuma becerisinde ilerlemesini belirlemek için şu ölçütler kullanılabilir:

1. Bilgi için kitap ve başka kaynakları okumaya alıştı mı?
2. Yazınsal yapıtların tür özelliklerini tanımaya başladı mı?
3. Türe göre kullanılan dil ve düzenleyim özelliklerini fark edip değerlendirebiliyor mu?
4. Amaca ve türe göre okuma yollarını öğrenip uygulayabiliyor mu? (Göğüş, 1978)

Kısacası okuma motor açıdan bakıldığında göz- beyin koordinasyonu, zihinsel açıdan bakıldığında okuduğunu anlama ile ilgili stratejilerin kullanıldığı; duyuşsal açıdan bakıldığında ise, zevk alma unsurlarının olduğu bir etkinliktir.

#### **2.4.2. Dinleme Becerisi**

Anne karnında başlayan dinleme (Güneş, 2020) insanların kazandığı ilk dil becerisidir. Bu beceri bilgi almanın, öğrenmenin, anlamının başlıca yollarından biridir (Göğüş, 1978). Dinleme üzerine çalışmalar yapan Hunsaker (akt. Bozorgian, 2012) insanların sahip oldukları bilgilerin üçte birini dinleyerek öğrendikleri sonucuna varmıştır. Dinleme; işitilen sesleri seçme, ön bilgilerle işitilen sesleri bağdaştırma, zihinde bunları yorumlama ve değerlendirme sürecidir. Dinleme sürecinde beyin aktiftir. Kulak belli bir frekansta olan bütün sesleri işitir. Ancak beyin anlamlı sesleri seçer, yorumlar ve anlamlandırır. Dinleme bilinçli bir süreçtir ve farkındalıkla gerçekleşir (İşcan ve Aydın, 2018).

Dinleme Türkçe Sözlükte şu şekilde tanımlanmıştır: “İşitmek için kulak vermek, birinin sözünü, öğüdünü kabul edip gereğince davranmak”.

Dinleme becerisinin işlevsel yönüne vurgu yapan Kurt (2008) bu beceriyi iletişim süreci içinde işitilenlerin anlamlandırılması, yorumlanması ve bunun sonucunda tepki geliştirme olarak tanımlamıştır.

Göğüş'e (1978) göre dinleme işitmekten ayrı, ruhsal bir olaydır; işittiğini anlamak amacıyla dikkat harcamak ve bir sonuç çıkarmak için konuşmayı izlemektir.

Dinleme işitmeden farklıdır. İnsanın kulağına gelen birçok sestten birini seçmesi ve bunu algılaması (Yıldız, 2006) dinlemedir.

Sarikaya'ya (2018: 59) göre “dinleme; ses ve ses gruplarının çeşitli anlam birimleriyle birlikte kulak yardımıyla beyne ulaşması, beynin bu ses ve ses gruplarını algılayıp anlaması, yorumlaması ve önceki anlamlar ve yorumlamalar ile bir anlam meydana getirmesi”.

“Dinleme, verilen iletiyi doğru anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisidir” (MEB, 2006).

Demirel (2003) dinleme becerisini konuşan kişinin vermek istediği mesajı pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilmek şeklinde tanımlamıştır.

Güneş (2020) dinleme becerisinin 3 boyuttan oluştuğunu belirtmiştir. Bu boyutlar:

1. İşlem boyutu: Bu süreçte hem fiziksel hem de zihinsel çeşitli işlemler yapılmaktadır. Bu işlemler işitme, anlama ve zihinde yapılandırma. Dinleme sürecinde bu işlemler peş peşe yapılmakta ve birbirini tamamlamaktadır. Dikkat yoğunlaştırma sonucu sesler, sözler fiziksel olarak çevreden alınarak algılanır ve beyne iletilirler. Ancak çevreden gelen her türlü ses ve söz alınmaz. İşitilenler seçilir, işlenir ve anlamlandırmaya çalışılır. Dikkat yoğunlaştırma bireyin dinleme amacıyla bağlantılı olmaktadır. Anlama sırasında seçilen ses ve sözler çeşitli zihinsel süreçlerden geçirilerek anlamlandırılır.

2. Etkileşim Boyutu: Etkileşim boyutu konuşmacı ile dinleyici arasında sözlü konuşmalar, aktarılan bilgiler ve iletişimin gerçekleştirildiği ortamla gerçekleşmektedir. Birincisi fiziksel (konuşmacının ses tonu, konuşma hızı, beden dili, jest ve mimikleri, fiziksel mekan, gürültü, ışık, renk) etkileşim, ikincisi ise zihinsel (dinleyenin düşünceleri, bilgileri) etkileşimdir.

3. Anlama Boyutu: Anlama dinleme sürecinin en önemli boyutudur. Bu boyutta sözlü metin ve ortamla alınan bilgiler zihinde işlenir ve anlam kazanır.

Dinleme becerisi uzun yıllar ihmal edilmiştir. Yabancı dil öğretiminde dinleme becerisiyle ilgili çalışmalar ilk defa 20. yüzyılın ortalarında yapılmıştır (Bozorgian, 2012).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde dinleme becerisinin kazandırılmasında amaç, öğrenenin hedef dilde dinlediği bir iletiyi doğru olarak anlamasını sağlamaktır (Güzel ve Barın, 2013). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler dinleme sürecinde önceki bilgilerini harekete geçirerek konuşanın aktarmak istediği duygu, düşünce, mesaj ve bilgileri anlamlandırmaya çalışırlar; konuşmanın içeriğini yorumlayıp değerlendirirler. Göğüş (1978) dinlemenin tümce tümce gerçekleştiğini belirtir ancak yabancı dil öğrenme sürecinde başlangıç seviyesindeki öğrenenler özellikle kelimeleri seçerek anlamlandırmaya çalışırlar. Öğrenen dilde yetkinleştikçe, dinleme becerisi geliştikçe tümcelere odaklanır. Bu açıdan Türkçe yabancı dil olarak öğretilirken dinleme etkinlikleri öğrenenin düzeyine uygun (MEB, 2006) seçilmelidir. Dinleme etkinlikleri öğrenenin:

1. Yaşına
2. Düzeyine
3. İhtiyaçlarına ve ilgilerine uygun olmalıdır.

Dinleme sürecinde öğrenenin duyuşsal ve bilişsel becerileri etkili bir dinleme için önemlidir. Dinleme esnasında öğrenen:

1. Dinleme amacını ve yöntemini belirler,
2. Ön bilgilerini harekete geçirir,
3. Dinlediklerini ön bilgilerinin ışığında inceler,
4. Konuşmacının aktardığı bilgilerle ön bilgileri arasında bağlar kurar,
5. Bir olay ile düşünce arasındaki farkı belirler,
6. Ana ve yardımcı düşünceleri belirler,
7. Konuşmacının amacını belirler,
8. Propaganda, abartı ve ön yargıları belirler,
9. Dinlediklerinden yararlanarak zihinsel yapısını düzenler ve geliştirir,
10. Konuşmayı, konuşmanın içeriğini değerlendirir (Güneş, 2020).

Avrupa Diller İçin Ortak Ölçütler Metni'ne göre dinleme faaliyetlerinde dil kullanıcısı bir dinleyici olarak bir ya da daha fazla konuşmacı tarafından üretilmiş bir konuşma girdisini alır ve işlem yapar. Her dinleme faaliyetinde dinleyenin amacı vardır. Bunlar:

1. Ana fikir

2. Belirli bilgi
3. Ayrıntılı anlama
4. Akıl yürütme vs.

Avrupa Diller İçin Ortak Ölçütler Metni' ne göre dinleme etkinlikleri için tanımlayıcı ölçekler hazırlanmıştır. Hazırlanan bu ölçekler: genel işitsel anlama, ana dili konuşan kişiler arasındaki etkileşimi anlama, canlı bir izleyici kitlesinin üyesi olarak dinleme, duyuru ve yönerge dinleme, işitsel medya ve kayıtları dinlemedir. Dinleme becerisi yeterlilik ölçütleri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

*Tablo 2.2. Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı Dinleme Becerisi Kazanım Listeleri*

A1 Seviyesi Dinleme Becerisi Kazanım Listesi

1. Türk alfabesindeki harflerin karşılığı olan sesleri ayırt eder.
2. Selamlaşma, tanışma ve vedalaşmayla ilgili temel kalıp ifadeleri tanır.
3. Yakın çevresindeki nesnelere adını tanır.
4. Hava durumuyla ilgili temel kavram ve kalıp ifadeleri tanır.
5. Günlük hayatta sık kullanılan kelimeleri bağlamdan hareketle tahmin eder.
6. Günlük ihtiyaçlara yönelik ifade ve kalıpları belirler.
7. Acil ve anlık ihtiyaçlarla ilgili temel kalıp ifadeleri tanır.
8. Toplumsal yaşam alanlarındaki ihtiyaç ve durumlara (alışveriş, sağlık, güvenlik vb.) ilişkin metinleri/konuşmaları anlar.
9. Yaygın olarak kullanılan meslek adlarını belirler.
10. Günlük rutinelere ilişkin kısa konuşmaları anlar.
11. Temel gerekçelendirme ifadelerini belirler.
12. Temel soru ifadelerini tanır.
13. Temel soru kalıplarına karşılık gelen bilgileri belirler.
14. Basit kişisel tanıtım içeren konuşmaları anlar.
15. Teknoloji ve yeniliklerle ilgili temel ifadeleri belirler.
16. Günlük hayattaki basit yönergeleri takip eder.
17. Temel akrabalık adlarını belirler.
18. Basit betimleyici ifadeleri belirler.
19. Tarih/zaman ifadelerini tanır.
20. Günlük hayatta sıklıkla kullanılan ölçü birimlerini tanır.
21. Türk kültüründeki temel beden dili unsurlarını ve bunlara eşlik eden ifade kalıplarını tanır.
22. Beden dilinden veya tonlamadan hareketle konuşmacının duygu durumunu (sinirli, mutlu, neşeli, üzgün vb.) belirler.
23. Sesli iletilerden (anons, duyuru, reklam vb.) ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.
24. Sözel bilgileri görsellerle ilişkilendirir.
25. Yol, yön ve adres tarifi içeren basit ifadeleri anlar.
26. Konum bildiren basit ifadeleri tanır.
27. Ulaşım/ seyahat veya konaklamaya ilişkin temel bilgileri seçer.
28. Kutlama/tebrik/teşekkür/ davet veya taziye içerikli basit metinleri/konuşmaları anlar.
29. Yardım talebi/izin/istek/rica/özür içeren ifadeleri tanır.
30. Hobi veya ilgi alanlarına ilişkin basit metinleri/konuşmaları anlar.
31. Görsellerle ifade edilmiş durumlar/olaylar ile ilgili basit cümleleri anlar.
32. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.
33. Tercih/teklif/tavsiye/uyarı bildiren cümleleri ayırt eder.

Tablo 2.2. (Devamı)

- 
34. Basit metinlerdeki oluş sırasını belirler.
  35. Türkçenin Telaffuz özelliklerini fark eder.
  36. Basit bir telefon konuşmasındaki kalıp sözleri belirler.
  37. Basit bir telefon konuşmasındaki temel mesajları belirler.
  38. Sayısal ifadeleri tanıır.
  39. Yakın gelecekle ilgili planların anlatıldığı konuşmayı anlar.
  40. Türkçenin yapısal özelliklerinin anlamaya etkisini belirler.
  41. Dinleme amacını belirler.
  42. Dinleme amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır.

#### A2 Dinleme Becerisi Kazanım Listesi

1. Hava durumuyla ilgili bilgileri belirler.
  2. Günlük hayatta sık kullanılan kelimeleri bağlamdan hareketle tahmin eder.
  3. Günlük ihtiyaçlara yönelik ifade ve kalıpları belirler.
  4. Acil ve anlık ihtiyaçlarla ilgili temel kalıp ifadeleri tanıır.
  5. Toplumsal yaşam alanlarındaki ihtiyaç ve durumlara (alışveriş, sağlık, güvenlik vb.) ilişkin metinleri/konuşmaları anlar.
  6. Günlük hayatta sık kullanılan deyimleri tanıır.
  7. Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır.
  8. Meslekler hakkındaki bilgileri belirler.
  9. Günlük rutinelere ilişkin kısa konuşmaları anlar.
  10. Temel soru kalıplarına karşılık gelen bilgileri belirler.
  11. Kişisel tanııtım içeren konuşmaları anlar.
  12. Bir şeyin/işin yapılışına ilişkin tarif ve yönergeleri takip eder.
  13. Ürünlere veya hizmetlere ilişkin yönergeleri takip eder.
  14. Sesli ve/veya görüntülü yönergeleri takip eder.
  15. Akrabalık adlarını belirler.
  16. Betimleyici ifadeleri belirler.
  17. Tarih/zaman ifadelerini tanıır.
  18. Günlük hayatta sıklıkla kullanılan ölçü birimlerini tanıır.
  19. Türk kültüründeki temel beden dili unsurlarını ve bunlara eşlik eden ifade kalıplarını tanıır.
  20. Sesli iletiden (anons, duyuru, reklam vb.) ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.
  21. Sözel bilgileri görsellerle ilişkilendirir.
  22. Teknoloji ve yeniliklerle ilgili temel ifadeleri belirler.
  23. Basit bir sunumu ana hatlarıyla takip eder.
  24. Haberlerdeki yer, kişi, konu/olay ve zamanla ilgili bilgileri ayırt eder.
  25. Yol, yön ve adres tarifi içeren basit ifadeleri anlar.
  26. Sesli ve/veya görüntülü haber metinlerinin ana hatlarını belirler.
  27. Sesli ve/veya görüntülü haberlerden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.
  28. Ulaşım/ seyahat veya konaklamaya ilişkin bilgileri seçer.
  29. Kutlama/tebrik/teşekkür/ davet veya taziye içerikli basit metinleri/konuşmaları anlar.
  30. Yardım talebi/izin/istek/rica/özür içeren ifadeleri tanıır.
  31. Hobi veya ilgi alanlarına ilişkin basit metinleri/konuşmaları anlar.
  32. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.
  33. Tercih/teklif/tavsiye/uyarı bildiren cümleleri ayırt eder.
  34. Görsellerle desteklenmiş öyküleyici basit bir metni takip eder.
  35. Beden dilinden veya tonlamadan hareketle konuşmacının duygu durumunu (sinirli, mutlu, neşeli, üzgün vb.) belirler.
  36. Türkçenin telaffuz özelliklerini fark eder.
  37. İletişim araçlarında kendisine yöneltilen soru ve yönergeleri takip eder.
  38. Gözlem ve izlenimleri içeren ifadeleri belirler.
  39. Onay, kabul, ret ve ekleme ifadelerini tanıır.
-



Tablo 2.2. (Devamı)

- 
40. Bir diyalogdaki giriş, konuşmayı sürdürme, yönlendirme ve sonlandırmaya yönelik temel kalıp ifadeleribelirler.
  41. Karşılaştırma içeren basit konuşmaları anlar.
  42. Basit metinlerdeki oluş sırasını belirler.
  43. Sayısal ifadeleri tanıır.
  44. Metindeki bilgileri sınıflandırır.
  45. Plan/tasarı, tahmin veya hayalleri anlatan/içeren bir konuşmayı ana hatlarıyla anlar.
  46. Biyografi metinlerinin ana hatlarını belirler.
  47. Dinleyeceklerinin/izleyeceklerinin içeriğine ilişkin tahminlerde bulunur.
  48. Temel gerekçelendirme ifadelerini belirler.
  49. Sebep-sonuç/amaç-sonuç ilişkilerini belirler.
  50. Olumlu ve olumsuz görüşleri ayırt eder.
  51. Sesli ve/veya görüntülü sosyal medya iletilerini takip eder.
  52. Basit bir röportajı ana hatlarıyla anlar.
  53. Türkçenin yapısal özelliklerinin anlamaya etkisini belirler.
  54. Dinleme amacını belirler.
  55. Dinleme amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır.
- B1 Seviyesi Dinleme Becerisi Kazanım Listesi
1. Günlük ihtiyaçlara yönelik ifade ve kalıpları belirler.
  2. Toplumsal yaşam alanlarındaki ihtiyaç ve durumlara (alışveriş, sağlık, güvenlik vb.) ilişkin metinleri/konuşmaları anlar.
  3. Günlük konuşmalardaki temel deyimleri ve kalıp ifadeleri bağlamdan hareketle anlamlandırır.
  4. Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır.
  5. Mecazlı ifadeleri belirler.
  6. Resmî konuşmalardaki temel kalıp ifadeleri tanıır.
  7. Meslekler hakkındaki bilgileri belirler.
  8. Bir şeyin/işin yapılışına ilişkin tarif ve yönergeleri takip eder.
  9. Ürünle veya hizmetle ilişkin yönergeleri takip eder.
  10. Sesli ve/veya görüntülü yönergeleri takip eder.
  11. Betimleyici ifadeleri belirler.
  12. Türk kültüründeki temel beden dili unsurlarını ve bunlara eşlik eden ifade kalıplarını tanıır.
  13. Sesli ve/veya görüntülü karmaşık duyuru ve anonsları takip eder.
  14. Görüntülü ve/veya sesli reklamlarda sunulan açık ve örtük iletileri belirler.
  15. Sözel bilgileri görsellerle ilişkilendirir.
  16. İlgi veya ihtiyacına yönelik bilimsel bir sunumu takip eder.
  17. Haberlerdeki yer, kişi, konu/olay ve zamanla ilgili bilgileri ayırt eder.
  18. Sesli ve/veya görüntülü haber metinlerinin ana hatlarını belirler.
  19. Sesli ve/veya görüntülü haberlerden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.
  20. Kutlama/tebrik/teşekkür/davet veya taziye içerikli basit metinleri/konuşmaları anlar.
  21. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.
  22. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki ana düşünce ve yardımcı düşünceleri belirler.
  23. Tercih/teklif/tavsiye/uyarı bildiren cümleleri ayırt eder.
  24. Öyküleyici metinlerdeki temel unsurları belirler.
  25. Öyküleyici/edebî metinlerin konusunu ve ana düşüncesini belirler.
  26. Konuşmacının duygu durumlarını ayırt eder.
  27. Türkçenin telaffuz özelliklerini fark eder.
  28. Vurgu, tonlamadan kaynaklanan anlam farkını ayırt eder.
  29. İletişim araçlarında kendisine yöneltilen soru ve yönergeleri takip eder.
  30. Gözlem ve izlenimleri içeren ifadeleri belirler.
  31. Yorum ve değerlendirmeleri ayırt eder.
  32. Onay, kabul, ret ve ekleme ifadelerini tanıır.
  33. Bir diyalogdaki giriş, konuşmayı sürdürme, yönlendirme ve sonlandırmaya yönelik kalıp ifadeleri belirler.
  34. Karşılaştırma içeren ifadeleri belirler.
  35. Dinlediklerini/izlediklerini içerik açısından karşılaştırır.
-

Tablo 2.2. (Devamı)

- 
36. Olay ve bilgileri zamansal veya mantıksal olarak sıralar.
  37. Metindeki bilgileri sınıflandırır.
  38. Plan/tasarı, tahmin veya hayalleri anlatan bir konuşmayı anlar.
  39. Biyografi metnlerinin ana hatlarını belirler.
  40. Teknoloji ve yeniliklerle ilgili ifadeleri belirler.
  41. Dinleyeceklerinin/izleyeceklerinin içeriğine ilişkin tahminlerde bulunur.
  42. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili çıkarımlarda bulunur.
  43. Etkin katılmadığı konuşmaları ana hatlarıyla takip eder.
  44. Gerekleştirme ifadelerini belirler.
  45. Metinlerdeki anahtar kelimeleri belirler.
  46. Sebep-sonuç/amaç-sonuç ilişkilerini belirler.
  47. Öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
  48. Olumlu ve olumsuz görüşleri ayırt eder.
  49. Görüş/eleştiri veya yorumları ayırt eder.
  50. Sesli ve/veya görüntülü sosyal medya iletilerini takip eder.
  51. Bir söyleyişi ana hatlarıyla takip eder.
  52. Ana dili konuşurları arasında geçen otantik konuşmaların temel iletisini belirler.
  53. Kültürler arası karşılaştırmalar içeren konuşmalardaki benzerlik ve farklılıkları ayırt eder.
  54. Dinlediklerine ilişkin notlar alır.
  55. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.
  56. İlgi alanına giren yayınları takip eder.
  57. Mizahi metinlerin iletisini belirler.
  58. Türkçenin yapısal özelliklerinin anlamaya etkisini belirler.
  59. Dinleme amacını belirler.
  60. Dinleme amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır.

B2 Dinleme Becerisi Kazanım Listesi

1. Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır.
  2. Mecazlı ifadeleri belirler.
  3. Resmî konuşmalardaki kalıp ifadeleri tanıır.
  4. Sesli ve/veya görüntülü yönergeleri takip eder.
  5. Betimleyici ifadeleri belirler.
  6. Görüntülü ortamlarda gerçekleşen karmaşık duyuru ve anonsları takip eder.
  7. Görüntülü ve/veya sesli reklamlarda sunulan açık ve örtük iletileri belirler.
  8. İlgi veya ihtiyacına yönelik bilimsel bir sunumu takip eder.
  9. Sesli ve/veya görüntülü haberlerden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.
  10. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.
  11. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki ana düşünce ve yardımcı düşünceleri belirler.
  12. Öyküleyici metinlerdeki temel unsurları belirler.
  13. Öyküleyici/edebî metinlerin konusunu ve ana düşüncesini belirler.
  14. Konuşmacının duygu durumlarını ayırt eder.
  15. Türkçenin telaffuz özelliklerini fark eder.
  16. Vurgu, tonlamadan kaynaklanan anlam farkını ayırt eder.
  17. Tartışmaya dayalı metinlerde iddia, açıklama ve yorumları ayırt eder.
  18. Gerekleştirilmiş görüş ve önerileri belirler.
  19. Bir diyalogdaki giriş, konuşmayı sürdürme, yönlendirme ve sonlandırmaya yönelik kalıp ifadeleri belirler.
  20. Dinlediklerini/izlediklerini içerik açısından karşılaştırır.
  21. Olay ve bilgileri zamansal veya mantıksal olarak sıralar.
  22. Metindeki bilgileri sınıflandırır.
  23. Plan/tasarı, tahmin veya hayalleri anlatan bir konuşmayı anlar.
  24. Konuşmalardaki teknoloji ve yeniliklerle ilgili ifadeleri belirler.
  25. Dinleyeceklerinin/izleyeceklerinin içeriğine ilişkin tahminlerde bulunur.
  26. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili çıkarımlarda bulunur.
  27. Etkin katılmadığı konuşmaları ana hatlarıyla takip eder.
-

Tablo 2.2. (Devamı)

- 
28. Metinlerdeki anahtar kelimeleri belirler.
  29. Öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
  30. Görüş/eleştiri veya yorumları ayırt eder.
  31. Konuşmacının anlatım tutumunu (alaycı, ironik veya eleştirel) belirleyen ifadeleri ayırt eder.
  32. Sesli ve/veya görüntülü sosyal medya iletilerini yorumlar.
  33. İlgi veya uzmanlık alanına ilişkin bir söyleyiş/dersi veya konuşmayı takip eder.
  34. Ana dili konuşurları arasında geçen otantik konuşmaların temel iletilerini belirler.
  35. Anlamsal bütünlüğü/tutarlılığı oluşturan unsurları fark eder.
  36. Kültürler arası karşılaştırmalar içeren konuşmalardaki benzerlik ve farklılıkları ayırt eder.
  37. Dinlediklerine ilişkin notlar alır.
  38. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.
  39. İlgi alanına giren yayınları takip eder.
  40. Mizahi metinlerin iletilerini belirler.
  41. Mizahi ifadelerin anlamlarını belirler.
  42. Dinlediğini/izlediğini içerik, anlatım ve beden dili açısından değerlendirir.
  43. Türkçenin yapısal özelliklerinin anlamaya etkisini belirler.
  44. Dinleme amacını belirler.
  45. Dinleme amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır.

C1 Dinleme Becerisi Kazanım Listesi

1. Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır.
  2. Mecazlı ifadeleri belirler.
  3. Resmî konuşmalardaki kalıp ifadeleri tanıır.
  4. Sesli ve/veya görüntülü yönergeleri takip eder.
  5. Gürültülü ortamlarda gerçekleşen karmaşık duyuru ve anonsları takip eder.
  6. Görüntülü ve/veya sesli reklamlarda sunulan açık ve örtük iletileri belirler.
  7. İlgi veya ihtiyacına yönelik bilimsel bir sunumu takip eder.
  8. Sesli ve/veya görüntülü haberlerden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.
  9. Sesli ve/veya görüntülü haberlerdeki örtük iletilere ilişkin çıkarım yapar.
  10. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.
  11. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki ana düşünce ve yardımcı düşünceleri belirler.
  12. Öyküleyici metinlerdeki temel unsurları belirler.
  13. Öyküleyici/edebî metinlerin konusunu ve ana düşüncesini belirler.
  14. Konuşmacının duygu durumlarını ayırt eder.
  15. Türkçenin telaffuz özelliklerini fark eder.
  16. Vurgu, tonlamadan kaynaklanan anlam farkını ayırt eder.
  17. Tartışmaya dayalı metinlerde iddia, açıklama ve yorumları ayırt eder.
  18. Bir diyalogdaki giriş, konuşmayı sürdürme, yönlendirme ve sonlandırmaya yönelik kalıp ifadeleri belirler.
  19. Dinlediklerini/izlediklerini içerik açısından karşılaştırır.
  20. Olay ve bilgileri zamansal veya mantıksal olarak sıralar.
  21. Metindeki bilgileri sınıflandırır.
  22. Plan/tasarı, tahmin veya hayalleri anlatan bir konuşmayı anlar.
  23. Konuşmalardaki teknoloji ve yeniliklerle ilgili ifadeleri belirler.
  24. Dinleyeceklerinin/izleyeceklerinin içeriğine ilişkin tahminlerde bulunur.
  25. Dinledikleri/izledikleriyle ilgili çıkarımlarda bulunur.
  26. Etkin katılmadığı konuşmaları ana hatlarıyla takip eder.
  27. Gerekçelendirilmiş görüş ve önerileri belirler.
  28. Metinlerdeki anahtar kelimeleri belirler.
  29. Görüş/eleştiri veya yorumları ayırt eder.
  30. Konuşmacının anlatım tutumunu (alaycı, ironik veya eleştirel) belirleyen ifadeleri ayırt eder.
  31. Sesli ve/veya görüntülü sosyal medya iletilerini yorumlar.
  32. İlgi veya uzmanlık alanına ilişkin bir söyleyiş/dersi veya konuşmayı takip eder.
-

Tablo 2.2. (Devamı)

- 
33. Ana dili konuşurları arasında geçen otantik konuşmaları takip eder.
  34. Anlamsal bütünlüğü/tutarlılığı oluşturan unsurları fark eder.
  35. Kültürler arası karşılaştırmalar içeren konuşmalardaki benzerlik ve farklılıkları ayırt eder.
  36. Dinlediklerine ilişkin notlar alır.
  37. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.
  38. İlgili alanına giren yayınları takip eder.
  39. Mizahi metinlerin iletisini belirler.
  40. Mizahi ifadelerin anlamlarını belirler.
  41. Argo ifadelerin anlamlarını belirler.
  42. Dinlediğini/izlediğini içerik, anlatım ve beden dili açısından değerlendirir.
  43. Türkçenin yapısal özelliklerinin anlamaya etkisini belirler.
  44. Dinleme amacını belirler.
  45. Dinleme amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır.
- 

*Türkîye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı, 2019.*

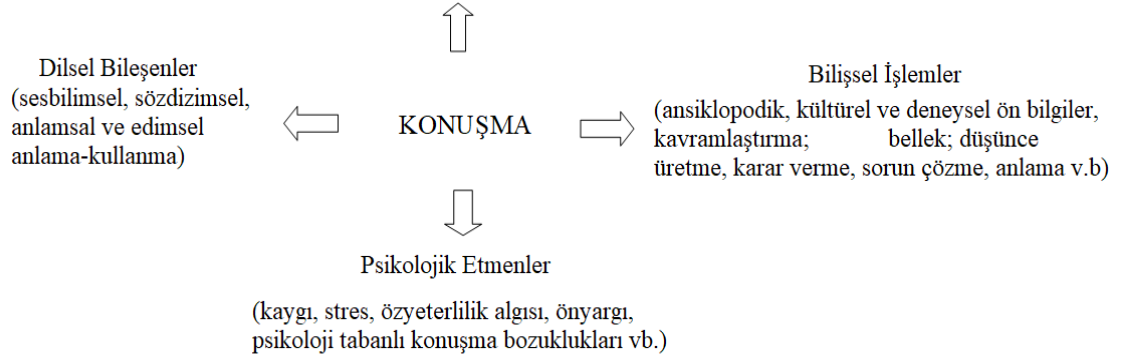
Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecinde öğrenenlerin en çok zorlandığı becerilerden biri dinleme becerisidir. Öğrenenin ana dili ile Türkçe arasındaki yapı ve telaffuz özelliklerindeki benzerlik ve farklılıklar (Kurt, 2017) öğrenenler için dinlemeyi ve anlamayı zorlaştırmaktadır (İşcan ve Aydın, 2018). Özellikle Türkçedeki ç / ğ / ı / ö / ş / ü seslerini ayırt etmek oldukça güçtür. Öğrenme sürecinde yapılan dinleme etkinlikleri kelimelerin doğru telaffuz edilmesini sağlayacaktır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisinin geliştirilmesinde en önemli rol öğretmenlere düşmektedir (Kurt, 2017).

### 2.4.3. Konuşma Becerisi

Dil özü gereği bir sesli öğeler bütünüdür. Dilsel seslerin çıkarılışı fiziksel bir süreçtir (Vardar, 1982). Bu fiziksel süreçler konuşma becerisini oluştururlar. Üretici dil becerilerinden biri olan konuşma becerisi hem ana dilde hem de yabancı dilde dinleme becerisinden sonra kazanılan dil becerisidir. Konuşma; bireyin iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan en etkili araçtır (MEB, 2006). Yabancı dil öğrenme sürecinde duygu ve düşüncelerini anlatmak okuduklarını, dinlediklerini anlamak kadar önemlidir.

Bozkurt (2017) konuşmayı karmaşık ve dilsel-iletişimsel edinçle ilgili bir üretim mekanizmasının ürünü şeklinde tanımlayarak fizyolojik ve fiziksel, dilsel ve iletişimsel, bilişsel ve psikolojik yönleriyle konuşma becerisinin işlem bileşenlerini ve bu süreci şöyle özetlemiştir:

Fizyolojik ve Fiziksel Bileşenler  
(dilin beyindeki yapılanışı ve konuşma organlarının işleyişi)



Şekil 2.1. Konuşma sürecinin bileşenleri ve bu süreci etkileyen etmenler (Bozkurt, 2017).

Levelt'e (1989) göre (akt. Bygate, 2001) konuşma dört aşamadan oluşur: planlama, düzenleme, artikülasyon (telaffuz) ve kendi kendini denetleme.

a) Planlama: Bu aşama, iletilmek istenen mesajın içeriğini oluşturmayı kapsar. Konu hakkındaki bilgi, konuşma ortamı ve durumu hakkındaki aşamadır.

b) Düzenleme: Düzenleme aşamasında mesajı aktarmak için uygun kelimelerin seçimi, kelimelerin sıralanması ve belirteç, yardımcı fiil gibi uygun yapıların kullanılması bu aşamada gerçekleşir.

c) Artikülasyon (Telaffuz): Bu aşama konuşmada görev alan ağız, dil, diş, ağız boşluğu, ses telleri, nefes gibi öğelerin nasıl çalıştığını kontrol eder.

d) Kendini denetleme: Bu aşamada konuşan kişi yaptığı hataları fark eder ve hatalarını kendisi düzeltir.

Konuşma becerisi karmaşık bir beceridir. Bu becerinin oluşmasında pek çok öge rol alır. Dağtan (2015) konuşma becerisinde rol alan öğeleri: mekanik öğeler, edimsel beceriler ve sosyal- kültürel kurallar olarak üç gruba ayırmıştır:

a) Mekanik öğeler: Bireyin bir dilde konuşmak için sahip olması gereken mekanik öğeler kelime dağarcığı, dil bilgisi, telaffuz kurallarıdır. Konuşan kişi iletmek istediği mesajı dil bilgisi kurallarına göre ve doğru telaffuz ederek iletir.

b) Edimsel beceriler: Konuşmada verilecek mesajın daha iyi sunulması ve mekanik öğelerin konuşma ortamına uygun olarak kullanılmasını kapsayan becerilerdir.

c) Sosyal-kültürel kurallar: Bu kurallar konuşmacıya hangi konuşmanın kiminle yapılacağını, konuşma ortamında hangi konuda ve ne amaçla konuştuğunu kestirebilmesini sağlar.

Dil öğrenirken hedef dilin kurallarını, yapılarını bilmek yeterli değildir. Bygate (1987) bir dilin kurallarını bilme ve o dili kullanma arasında fark olduğunu belirtir. Dili bilmek diğer insanlarla anlaşmak, haberleşmek (Temizyürek vd., 2011) iletişim kurmak demektir. Gerçek hayatta sadece insanların dilin kurallarını bilip bilmediklerine bakılmaz aynı zamanda iletişim kurmak için bu yapıları nasıl kullandıklarına da bakılır (Littlewood, 1981). Dil öğrenmede asıl amaç o dili ihtiyaçlarını gidermek üzere kullanmak ve iletişim kurmaktır. Konuşma, insanın istek ve duygularını belli bir maksatla karşısındaki kişilere iletmesidir (Çongur, 1995). Yabancı dil öğrenenlerin konuşma sırasında şu sorunlarla karşılaştıkları görülür:

1. Dilbilgisi yetersizliği,
2. Telaffuz eksikliği,
3. Konuşmanın kısa cümlelerle sınırlandırılması,
4. Konuşma anında yaşanan takılmalar ve yanlış anlamalar,
5. Konuşucunun kelime dağarcığının yetersiz olması,
6. Akıcı olmayan bir konuşma hızının kullanılması,
7. Konuşma ortamına aktif katılım sağlayamama,
8. Doğal bir konuşma sergileyememe (Thornbury 2007'den akt. Dağtan, 2015).

Uzun yıllar boyunca yabancı dil öğretiminde dil bilgisi yapıları ve kelime öğretimine yönelik yöntem ve teknikler kullanıldı. Ancak günümüzde dilin iletişimsel yönüne vurgu yapıldığından ve insanlar arasındaki iletişim her zamankinden daha fazla önem kazandığından dil öğretiminde iletişime dayalı ve konuşma becerisini öne çıkaran yaklaşım, yöntemler ortaya çıkmıştır. Bu yöntemlerden biri de iletişimsel yöntemdir. İletişimsel dil öğretim yaklaşımlarının üstünlükleri şunlardır:

1. İletişimin olmazsa olmazı olan dilsel yeterlik ile konuşma yeterliği becerilerini kazandırır.
2. Öğrencilere doğru sesletim becerisi kazandırır, dil bilgisini çok kapsamlı öğretme yerine sağlıklı iletişim kurmayı hedefler.

3. Gerçek ortam ve durumlarda diyaloglar öğreterek gerçek iletişim becerisi kazandırır.
4. Dil öğrenimini sadece dilsel yapıları öğrenme olarak görmez. İletişim becerisi kazanımında sınıf içi ve dışı başarıyı dengeler.
5. Öğretimde öğrenciyi merkeze alır ve kullanıma dayalı bir uygulama şeklini benimser (Doğan 2012'den akt. Göçer, 2015).

Konuşma kelimelerin yanı sıra sesin tonu, yüksekliği, vurgu, tonlama, boğumlama, beden hareketleri gibi unsurları da içermektedir (Kurudayıoğlu, 2003). Yabancılara Türkçe öğretilirken kelimelerin telaffuz (boğumlama), tonlama ve vurgulama özellikleri üzerinde durulmalıdır. Seslerin boğumlanmasında dil önemli bir role sahiptir. Ünlü-ünsüzlerin telaffuzunda boğumlanmayı sağlayan asıl unsur olan dilin temas noktaları çok önemlidir. Dilin temas etmesi gereken noktadan uzaklaşması konuşma ve telaffuz kusurlarına neden olacaktır (Temizyürek vd., 2011). Özellikle Türkçeye özgü olan bazı seslerin boğumlanması yabancılar için büyük bir sorundur.

Konuşma, seslerden ve beden dilinden oluşur ve her dilde beden dili farklı anlamlara gelmektedir. Konuşma becerisinin kazandırılmasında kelimeler ve bu kelimelerin telaffuzları dışında ayrıca öğrenenlere beden dili hakkında da bilgi verilmelidir. Vücut dili, jest ve mimikler konuşmanın diğer önemli unsurlarıdır. Yabancılara Türkçe öğretilirken iletişimin olmazsa olmaz unsurları olan jest ve mimikler de öğretilmelidir. Çünkü jest ve mimikler her kültürde farklı anlamlar ihtiva ederler.

Konuşma becerisinin geliştirilmesiyle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kendilerini doğru ve rahat ifade etmeleri hedeflenmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde öğretmenler öğrenenlere konuşma becerisini kazandırmak ve bu beceriyi geliştirmek için ortamlar ve fırsatlar oluşturmalı ve bu süreçte öğrenenlere rehberlik etmelidir. Öğretmenin yaptıracağı konuşma etkinlikleri öğrenenleri konuşmaya motive etmelidir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere konuşma becerisini kazandırmak ve bu beceriyi geliştirmek için:

1. Öğrencilere düzeylerine uygun konularda konuşma alıştırmaları yaptırılmalıdır.
2. Öğrencilerden soyut bir konu üzerinde konuşma yapmalarını istemek yerine daha rahat konuşabilecekleri somut şeyler üzerine konuşmaları beklenmelidir.

3. Üzerine konuşma yapılması istenen konunun görseller eşliğinde verilmesi durumunda öğrencilerin daha rahat konuşabilecekleri dikkate alınmalıdır.
4. Multimedya araç ve materyallerinden yararlanılmalıdır.
5. Başlangıç düzeyinde sadece sınıf içi basit konularda konuşmalara ve mekanik alıştırmalara yer verilirken orta ve ileri düzeydeki öğrencilerden doğrudan gerçek iletişimde yer almaları istenebilir.
6. Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler dilin kurallarını öğretmeye değil dilin kullanımını öğretmeye yönelik olmalıdır.
7. Sadece standart dil ile değil toplumdilbilim bağlamında farklı toplumsal kesimlerin dilleriyle iletişim kurabilme becerisi kazandırmaya yönelik etkinliklere de yer verilmelidir (Günday, 2015).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesi için öğrenen, iletişim kuracağı ortamlarla karşı karşıya bırakılmalı, grup – iş birlikli çalışma etkinlikleriyle öğrenme sürecinde aktif olmalıdır (Şengül, 2016). Yapılacak etkinlikler gerçek hayatta karşılaçıkları durumları temsil etmeli ve öğrenenin yaşına, ilgilerine uygun olmalıdır. Bu bağlamda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere şu çalışmalar yaptırılabilir:

1. Kendini tanıtmaya,
2. Biriyle tanışma, birini tanıtmaya,
3. Teşekkür etme, özür dileme,
4. Telefonda konuşma,
5. Birini ziyaret etme,
6. Tebrik etme, kutlama
7. Yol sorma, yol tarif etme,
8. Soru sorma, sorulara cevap verme vs. (Temizyürek vd., 2011).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde gerçek konuşma durumlarına uygun ortamlar oluşturularak öğrenenin duygu, fikir veya bilgi aktarması için ortam oluşturulmalıdır. Konuşma etkinliklerinde öğrenenden beklenen:

1. Hedef dilin seslerini ve ses kurallarını kullanma,
2. Kullanılacak kelime ve cümleleri, konuşma ortamı, dinleyici kitlesi, ortamda mevcut olan durumlar ve konuşma konusuna uygun olarak seçme,
3. Düşünceleri, konuşma içerisinde anlamlı, mantıklı bir sıra gözeterek organize etme,



4. Konuşma dilini, temel olarak fikirleri ve değer yargılarını ifade etme aracı olarak kullanma,
5. Akıcılığı gözeterek, ifadeleri hızlı ve kendinden emin bir şekilde sunma (Nunan 2003'ten akt. Dağtan, 2015).

Laufer (1997'den akt. Mart, 2012) konuşma becerisinde kelime bilgisinin önemine vurgu yapar ve şunu ekler kelime hazineniz zenginleşmeden yabancı dilde iletişim gerçek anlamda sağlanmaz. Dil becerileri birbiriyle giriftir. Dinleme ve okuma becerileri diğer dil becerilerininin gelişimini sağlayacaktır. Dil öğrenenler okuma etkinlikleriyle kelime hazinelerini zenginleştirerek konuşma becerilerini geliştirebilirler. Hedef dilde yapılacak okuma çalışmaları öğrenenin kelime dağarcığını geliştirecek ve dilin yapılarını pekiştirmesini sağlayacaktır; dinleme çalışmaları da öğrenenin telaffuz ve dilin bir bağlam içerisinde nasıl kullanıldığını fark etmelerini ve konuşma becerilerini geliştirmelerine yardım edecektir. Yani konuşmanın gerçekleşebilmesi için dinleme becerisinin kazanılmış olması gerekir (Yaman, 2015). Ayrıca diğer dil becerileri doğru, güzel ve etkili konuşma üzerinde etkilidir. Bu yüzden konuşma becerisinin okuma, yazma ve dinleme gibi diğer becerilerle desteklenmesi gerekir (MEB, 2006).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecinde konuşma becerisinin kazandırılmasında başvurulan kaynak Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'dir. AOÖÇ'de konuşma becerisi, dil öğrenenin sözlü olarak üretim yapması, bir ürün ortaya koyması anlamına gelmektedir. AOÖÇ yanı sıra Türkiye Maarif Vakfı tarafından da Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi için bir program hazırlanmıştır. Programa göre konuşma becerisi kazanımları aşağıda verilmiştir:

*Tablo 2.3 Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı Konuşma Becerisi Kazanım Listeleri*

A1 Konuşma Becerisi Kazanım Listesi
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Türk alfabesindeki harfleri sesletir.</li><li>2. Kelimeleri doğru telaffuz eder.</li><li>3. Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır.</li><li>4. Kendisini/ailesini/bir başkasını basit cümlelerle tanıtır.</li><li>5. Konuşmalarında temel betimleyici ifadeleri kullanır.</li><li>6. Bir mesleği basit cümlelerle tanıtır.</li><li>7. Görsel öğelerle verilen basit kelime ve kalıp ifadeleri söyler.</li><li>8. Görsellerle ifade edilmiş mekânları/olayları/durumları basit cümlelerle anlatır.</li><li>9. Konuşmalarında tarih/zaman bildiren temel ifadeleri kullanır.</li><li>10. Yakın çevresini basit cümlelerle tanıtır.</li><li>11. Konuşmalarında temel sayısal ifadeleri kullanır.</li><li>12. Bir olayı/durumu/işi oluş sırasına göre basit ifadelerle anlatır.</li><li>13. Günlük ihtiyaçlarla ilgili basit konuşmalar yapar.</li><li>14. Yaptığı bir iş (seyahat vb.) hakkında basit seviyede bilgi verir.</li><li>15. Kutlama/tebrik/teşekkür/davet/taziye içerikli basit konuşmalar yapar.</li><li>16. Kişisel duygu ve görüşlerini basit cümlelerle anlatır.</li><li>17. Aşına olduğu konularda (aile, çevre, şehir vb.) görsellerle desteklenmiş basit bir sunum yapar.</li><li>18. Konuşmalarında gerekçelendirme ifadelerini kullanır.</li><li>19. Plan/tasarı, tahmin veya hayallerini basit ifadelerle anlatır.</li><li>20. Konuşmalarında cümleleri olumlu ve olumsuz anlamlarıyla kullanır.</li><li>21. Günlük rutinlerini/alışkanlıklarını basit cümlelerle anlatır.</li><li>22. Hobilerine/ilgi alanlarına ilişkin kısa ve basit konuşmalar yapar.</li><li>23. Durum, kişi, canlı ve nesnelere ilgili basit karşılaştırmalar yapar.</li><li>24. İstek veya şikâyetlerini anlatır.</li><li>25. Konuşma amacını belirler.</li><li>26. Konuşma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır.</li></ol>
A2 Konuşma Becerisi Kazanım Listesi
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Kelimeleri doğru telaffuz eder.</li><li>2. Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır.</li><li>3. Vurgu, tonlama ve duraklara dikkat ederek konuşur.</li><li>4. Konuşmalarında, sık kullanılan deyim ve kalıp ifadelerle yer verir.</li><li>5. Gözlem ve izlenim içeren konuşmalar yapar.</li><li>6. Kendisini/ailesini/bir başkasını basit cümlelerle tanıtır.</li><li>7. Konuşmalarında temel betimleyici ifadeleri kullanır.</li><li>8. İlgi alanına giren bir mesleği tanıtır.</li><li>9. Görsellerle oluşturulmuş basit bir öyküleyici metni anlatır.</li><li>10. Bir olayı/durumu/işi oluş sırası ve mantık akışına göre anlatır.</li><li>11. Görsel öğelerle verilen bilgileri anlatır.</li><li>12. Konuşmalarında tarih/zaman bildiren temel ifadeleri kullanır.</li><li>13. Konuşmalarında ölçü birimlerini kullanır.</li><li>14. Yazılı/sözlü bir metni kendi cümleleriyle aktarır.</li><li>15. Yaşadığı veya şahit olduğu bir olayı anlatır.</li><li>16. Aşına olduğu konularda (aile, çevre, şehir vb.) görsellerle desteklenmiş basit bir sunum yapar.</li><li>17. Konuşmalarında onay/kabul/ret veya öneri ifadelerini kullanır.</li><li>18. Kişisel bakım ve ihtiyaçlarla ilgili konuşmalar yapar.</li><li>19. Konuşmalarında temel sayısal ifadeleri kullanır.</li><li>20. Yaptığı bir iş (seyahat vb.) hakkında basit seviyede bilgi verir.</li><li>21. Kutlama/tebrik/teşekkür/davet/taziye içerikli basit konuşmalar yapar.</li><li>22. Bir konu veya durum hakkındaki duygu veya düşüncelerini/görüşlerini basit cümlelerle anlatır.</li><li>23. Bir konu hakkındaki duygu veya düşüncelerini/görüşlerini örneklendirir.</li><li>24. Konuşmalarında gerekçelendirme ifadelerini kullanır.</li></ol>

Tablo 2.3. (Devamı)

- 
25. Bir konuyla ilgili görüşlerini gerekçelendirerek açıklar.
  26. Günlük rutinlerini/alışkanlıklarını basit cümlelerle anlatır.
  27. Hobilerine/ilgi alanlarına ilişkin kısa ve basit konuşmalar yapar.
  28. Durum, kişi, canlı ve nesnelere ilgili basit karşılaştırmalar yapar.
  29. Bir etkinlikle ilgili duyuru yapar.
  30. İçinde bulunduğu durum/egitim süreci veya yaptığı iş hakkında konuşur.
  31. Plan/tasarı, tahmin veya hayallerini basit ifadelerle anlatır.
  32. İstek veya şikâyetlerini anlatır.
  33. Hazırlıksız konuşmalar yapar.
  34. Kültürel bir öğe/gelenek veya mekân hakkında basit konuşmalar yapar.
  35. Bir süreci (oyun, yarışma veya spor etkinliği vb.) aşamalarıyla anlatır.
  36. Sesli mesajlar oluşturur.
  37. Konuşma aşamalarına (başlama, sürdürme ve bitirme) uygun kalıp ifadeleri kullanır.
  38. Konuşma amacını belirler.
  39. Konuşma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır.

B1 Konuşma Becerisi Kazanım Listesi

1. Kelimeleri doğru telaffuz eder.
  2. Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır.
  3. Vurgu, tonlama ve duraklara dikkat ederek konuşur.
  4. Konuşmalarında bağlama uygun mecazlı ifadeleri kullanır.
  5. Gözlem ve izlenim içeren konuşmalar yapar.
  6. Kendini ayrıntılı biçimde tanıtır.
  7. Betimleyici ifadeler kullanarak konuşmalar yapar.
  8. Meslekleri temel nitelikleriyle tanıtır.
  9. Görsellerle oluşturulmuş basit bir öyküleyici metni anlatır.
  10. Bir olayı/durumu/işi oluş sırası ve mantık akışına göre anlatır.
  11. Görsel öğelerle verilen bilgileri anlatır.
  12. Yazılı/sözlü bir metni kendi cümleleriyle aktarır.
  13. Konuşmalarını doğrudan/dolaylı alıntılarla destekler.
  14. Yaşadığı veya şahit olduğu bir olayı anlatır.
  15. İlgili alanına giren bir konuda (gelenek, ülke, hobi vb.) görsellerle desteklenmiş sunum yapar.
  16. Konuşmalarında onay/kabul/ret veya öneri ifadelerini kullanır.
  17. Kutlama/tebrik/teşekkür/davet/taziye içerikli basit konuşmalar yapar.
  18. Geçmiş veya gelecekle ilgili /kişi, durum, olay vb.) duygu ve düşüncelerini anlatır.
  19. Bir konu hakkındaki duygu veya düşüncelerini/görüşlerini örneklendirir.
  20. Bir olay veya duruma ilişkin deneyim ve izlenimlerini anlatır.
  21. Bir konuyu olumlu ve olumsuz yönleriyle değerlendiren konuşmalar yapar.
  22. Konuşmalarında gerekçelendirme ifadelerini kullanır.
  23. Bir konuyla ilgili görüşlerini gerekçelendirerek açıklar.
  24. Konuşmalarında konuşma ortam ve bağlamına uygun ifadeleri kullanır.
  25. Karşılaştırmalar içeren konuşmalar yapar.
  26. Bir etkinlikle ilgili duyuru yapar.
  27. İçinde bulunduğu durum/egitim süreci veya yaptığı iş hakkında konuşur.
  28. Plan/tasarı/tahmin veya hayallerini uygun ifadeleri kullanarak anlatır.
  29. İstek veya şikâyetlerini anlatır.
  30. Konuşmalarında mizahi öğeler kullanır.
  31. Güncel gelişmeler hakkında konuşmalar yapar.
  32. Hazırlıksız konuşmalar yapar.
  33. Konuşmalarında ikna edici yöntem ve teknikleri kullanır.
  34. Bir etkinliğe ilişkin değerlendirmeler yapar.
  35. Okuduklarını/dinlediklerini/izlediklerini özetler.
  36. Kültürel bir öğe/gelenek veya mekân hakkında konuşmalar yapar.
  37. Kültürel farklılıklar ve benzerlikler üzerine konuşmalar yapar.
-

Tablo 2.3. (Devamı)

- 
38. Bir süreci (oyun, yarışma veya spor etkinliği vb.) aşamalarıyla anlatır.
  39. Sesli mesajlar oluşturur.
  40. Bir cümleyi veya kısa bir metni farklı vurgu ve tonlamalarla yeniden ifade eder.
  41. Konuşmalarında beden dili unsurlarını kullanır.
  42. Kendi konuşmasını/başkalarının konuşmalarını içerik, anlatım, sunum ve beden dili açısından değerlendirir.
  43. Konuşmalarını bir konu ve ana fikir etrafında planlar.
  44. Konuşma aşamalarına (başlama, sürdürme ve bitirme) uygun kalıp ifadeleri kullanır.
  45. Konuşma amacını belirler.
  46. Konuşma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır.

B2 Konuşma Becerisi Kazanım Listesi

1. Kelimeleri doğru telaffuz eder.
  2. Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır.
  3. Vurgu, tonlama ve duraklara dikkat ederek konuşur.
  4. Bir metni uygun vurgu ve tonlamayla seslendirir.
  5. Konuşmalarında bağlama uygun mecazlı ifadeleri kullanır.
  6. Gözlem ve izlenim içeren konuşmalar yapar.
  7. Betimleyici ifadeler kullanarak konuşmalar yapar.
  8. Bir olayı/durumu/işi oluş sırası ve mantık akışına göre anlatır.
  9. Görsel öğelerle verilen bilgileri anlatır.
  10. Yazılı/sözlü bir metni kendi cümleleriyle aktarır.
  11. Konuşmalarını doğrudan/dolaylı alıntılarla destekler.
  12. Kurgusal/hayali durum veya olaylara ilişkin konuşur.
  13. İlgi alanına giren bir konuda (gelenek, ülke, hobi vb.) görsellerle desteklenmiş sunum yapar.
  14. İlgi alanına giren bir konuda grafik, diyagram, tablo vb. kullanarak sunumlar yapar.
  15. Konuşmalarında onay/kabul/ret veya öneri ifadelerini kullanır.
  16. Dilek ve pişmanlık ifadelerini kullanarak geçmiş olaylar/durumlar hakkında konuşur.
  17. Bir olay veya durumla ilgili tahmin/öneri/çıkarım içeren konuşmalar yapar.
  18. Geçmiş veya gelecekle ilgili /kişi, durum, olay vb.) duygu ve düşüncelerini anlatır.
  19. Bir konuyu olumlu ve olumsuz yönleriyle değerlendiren konuşmalar yapar.
  20. Konuşmalarında gerekçelendirme ifadelerini kullanır.
  21. Bir konuyla ilgili görüşlerini gerekçelendirerek açıklar.
  22. Konuşmalarında konuşma ortam ve bağlamına uygun ifadeleri kullanır.
  23. Karşılaştırmalar içeren konuşmalar yapar.
  24. Plan/tasarı/tahmin veya hayallerini uygun ifadeleri kullanarak anlatır.
  25. Kişisel gelişimine (kariyer, meslek, yetenek vb.) ilişkin planlarını anlatır.
  26. İçinde bulunduğu durum/eğitim süreci veya yaptığı iş hakkında konuşur.
  27. İstek veya şikâyetlerini anlatır.
  28. Konuşmalarında mizahi öğeler kullanır.
  29. Güncel gelişmeler hakkında konuşmalar yapar.
  30. Bilimsel konulara ilişkin öneri/tespit veya çıkarım içeren konuşmalar yapar.
  31. Hazırlıksız konuşmalar yapar.
  32. Konuşmalarında ikna edici yöntem ve teknikleri kullanır.
  33. Bir etkinliğe ilişkin değerlendirmeler yapar.
  34. Okuduklarını/dinlediklerini/izlediklerini özetler.
  35. Kültürel bir öğe/gelenek veya mekân hakkında konuşmalar yapar.
  36. Kültürel farklılıklar ve benzerlikler üzerine konuşmalar yapar.
  37. Bir süreci aşamalarıyla ayrıntılı anlatan konuşmalar yapar.
  38. Sesli mesajlar oluşturur.
  39. Konuşmalarında öznel ve nesnel yargı cümleleri kullanır.
  40. Bir cümleyi veya kısa bir metni farklı vurgu ve tonlamalarla yeniden ifade eder.
  41. Konuşmalarında beden dili unsurlarını kullanır.
  42. Kendi konuşmasını/başkalarının konuşmalarını içerik, anlatım, sunum ve beden dili açısından değerlendirir.
  43. Akıcı biçimde konuşur.
-

Tablo 2.3. (Devamı)

- 
44. Konuşmalarını bir konu ve ana fikir etrafında planlar.
  45. Konuşma aşamalarına (başlama, sürdürme ve bitirme) uygun kalıp ifadeleri kullanır.
  46. Konuşma amacını belirler.
  47. Konuşma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır.
  48. Günlük hayata dair konularda mutabakata varılan hususları özetler.
  49. Konuşmalarında farklı bakış açılarına yer verir.
  50. Grup çalışmalarında konuşulanların özetini sunar.

C1 Konuşma Becerisi Kazanım Listesi

1. Kelimeleri doğru telaffuz eder.
2. Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır.
3. Bir metni uygun vurgu ve tonlamayla seslendirir.
4. Gözlem ve izlenim içeren konuşmalar yapar.
5. Konuşmalarını doğrudan/dolaylı alıntılarla destekler.
6. Kurgusal/hayali durum veya olaylara ilişkin konuşur.
7. Akademik konulara ilişkin görsellerle (grafik, diyagram, tablo, resim vb.) desteklenmiş sunumlar yapar.
8. Dilek ve pişmanlık ifadelerini kullanarak geçmiş olaylar/durumlar hakkında konuşur.
9. Bir olay veya durumla ilgili tahmin/öneri/çıkarım içeren konuşmalar yapar.
10. Geçmiş veya gelecekle ilgili /kişi, durum, olay vb.) duygu ve düşüncelerini anlatır.
11. Bir konu, durum veya olaya ilişkin yorumlarını içeren konuşmalar yapar.
12. Bir konuyla ilgili görüşlerini gerekçelendirerek açıklar.
13. Karşılaştırmalar içeren konuşmalar yapar.
14. Plan/tasarı/tahmin veya hayallerini uygun ifadeleri kullanarak anlatır.
15. Kişisel gelişimine (kariyer, meslek, yetenek vb.) ilişkin planlarını anlatır.
16. Konuşmalarında mizahi öğeler kullanır.
17. Güncel gelişmeler hakkında konuşmalar yapar.
18. Bilimsel konulara ilişkin öneri/tespit veya çıkarım içeren konuşmalar yapar.
19. Hazırlıksız konuşmalar yapar.
20. Konuşmalarında ikna edici yöntem ve teknikleri kullanır.
21. Farklı konular arasında bağlantı kurarak olay, olgu ve durumları değerlendirir.
22. Bir etkinliğe ilişkin değerlendirmeler yapar.
23. Okuduklarını/dinlediklerini/izlediklerini özetler.
24. Kültürel bir öge/gelenek veya mekân hakkında konuşmalar yapar.
25. Kültürel farklılıklar ve benzerlikler üzerine konuşmalar yapar.
26. Bir süreci aşamalarıyla ayrıntılı anlatan konuşmalar yapar.
27. Bir cümleyi veya kısa bir metni farklı vurgu ve tonlamalarla yeniden ifade eder.
28. Konuşmalarında beden dili unsurlarını kullanır.
29. Kendi konuşmasını/başkalarının konuşmalarını içerik, anlatım, sunum ve beden dili açısından değerlendirir.
30. Akıcı biçimde konuşur.
31. Bir sorunun çözümüne yönelik konuşmalar yapar.
32. Farklı anlatım biçimlerini kullanarak topluluk karşısında konuşur.
33. Konuşmalarında söz sanatı/mecazlı ifade/kişisel bağdaştırma kullanır.
34. Konuşmalarını bir konu ve ana fikir etrafında planlar.
35. Eleştiri/yorum/değerlendirme içeren konuşmalar yapar.
36. Konuşma aşamalarına (başlama, sürdürme ve bitirme) uygun kalıp ifadeleri kullanır.
37. Konuşma amacını belirler.
38. Konuşma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır.
39. Konuşmalarında farklı bakış açılarına yer verir.
40. Karmaşık bir görevin önemli hususlarını içeren konuşmalar yapar.
41. Konuşmalarında farklı bakış açılarına yer verir.
42. Grup çalışmalarında konuşulanların özetini sunar.

---

*Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı, 2019.*

Konuşmada söylenecek her cümlemin ortaya çıkmasında, söylenmesinde bir güdü vardır. İstek ya da ihtiyaçlar istemde bulunmaya, soru sormaya, yanıtlamaya yol açar. Konuşmanın bilinçli olarak yönlendirilmesi gerekmez; durumun dinamiği konuşmayı yönlendirir. Konuşanın değişen ihtiyaçları her an konuşmanın ne yönde gelişeceğini belirler. (Vygotsky, 1998).

Konuşma becerisindeki başarı, dili kullanma sıklığıyla yakından ilgilidir. Öğrenen öğrendiği kelimeleri ve dil bilgisi yapılarını günlük hayatına aktardıkça ve kullandıkça konuşma becerisi gelişir ve kendini ifade etmesi kolaylaşır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler öğrendikleri yapı ve sözcükleri günlük hayatlarına aktardıkça konuşma becerileri gelişecektir.

#### **2.4.4. Yazma Becerisi**

“Yazma becerisi, duygu ve düşüncelerin planlanıp kullanılan dilin kurallarına uygun olarak ifade edilmesi” (İnal, 2018: 525); soyut alandaki duygu, düşünce, isteklerin yazı aracılığıyla somut alana aktarılması (Yıldız, 2006) şeklinde tanımlanmaktadır. Yazma hem ana dilde hem de yabancı dilde bireyin sık kullandığı bir beceridir. Birini iletilen bir not, bir yere yapılan iş başvurusu, bir formun doldurulması, bir epostaya veya mesaja yanıt vermek yazma becerisinin günlük hayatta ne kadar sık kullanıldığını açıkça göstermektedir (İnal, 2018).

Yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisini kazandırma söz konusu olduğunda, bu becerinin planlanması ve alışkanlık hâline dönüştürülmesi zor olmaktadır (Maden, Dincel ve Maden, 2015). Yazarken anlatıma özen göstermek, anlatılmak istenen duygu, düşünceyi tam ve doğru bildirmek, biçim (Göğüş, 1978), imla ve noktalamaya dikkat etmek bu becerinin kazandırılmasını zorlaştıran durumlardır.

Yazma, süreç olarak zihinde başlayan ve harflerin yazılmasına kadar süren aşamaları kapsamaktadır (Güneş, 2020). Yabancı dilde yazma becerisinin öğretimi beş aşamada gerçekleşir: alfabe öğretimi, kelime öğretimi, cümle öğretimi, paragraf öğretimi ve son olarak da metin öğretimi (Bağcı ve Başar, 2013’ten akt. Kurt, 2017). “Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma süreci ise; motivasyon ve ön bilgilendirme, örnek metin inceleme, hazırlık, taslak oluşturma, düzenleyerek yazma, düzeltme ve yayımlama basamaklarından oluşmaktadır” (Tiryaki, 2013).

Yazma, düşüncelerin ortaya çıkarılması ve bu düşüncelerin ifade edilme biçimlerinin belirlenmesi; cümleler ve paragraflar hâlinde okuyucuya sunulmasıdır (Nunan, 2003). Bu yüzden yazma eylemine başlamadan önce bir dizi hazırlık yapmak (konu, amaç, tür seçimi vs.) gerekmektedir (Maden vd., 2015). Yazma etkinliğinde iletişim sadece sözcükler ve bunların bileşimleri aracılığıyla sağlanır. Bu yüzden planlama önemli bir rol oynar (Vygotsky, 1998).

Üretici dil becerileri olan yazma ve konuşma becerileri dil öğrenenlerin bu süreçte gösterdiği ilerleme hakkında öğretene geri dönüt sağlar. Yazma becerisinin şu hedeflerle ilgili geri dönüt almaya yardımcı olduğu düşünülmektedir:

1. Öğrenme sürecini kontrol etmeye,
2. Öğrencilerin seviyelerini belirlemeye,
3. Öğretilen yapıların veya kelimelerin pekiştirilmesine,
4. Dil yanlışlarının görülmesine,
5. Noktalama işaretlerinin öğretilmesine,
6. Diğer becerilerin daha iyi öğrenilmesine,
7. Öğrencilerin dil yetilerinin gelişmesine,
8. Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine,
9. Öğrenilen konuların kısa dönem bellekten uzun dönemli belleğe aktarılmasına,
10. Öğrencilerin yetilerini (competence) performansa dönüştürmelerine yardımcı olur (Çakır, 2010).

Göğüş'e (1978) göre ise yazma becerisini kazandırmanın amacı:

1. Sözcüklerin doğru yazılışını öğretmek,
2. Sözcüklerin hangi ses ve harflerden oluştuğu konusunda bilinç vermek,
3. Doğru yazım yoluyla sözcükleri doğru söylemeye alıştırmak,
4. Karşılaştığı yeni sözcüğü ses ve harfleriyle tanımaya alıştırmak,
5. Yazım kurallarını öğretmek,
6. Doğru yazma sorumluluğu ve isteği kazandırmaktır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmenin amacı bireyin duygu ve düşüncelerini Türkçenin dil özelliklerine uygun ve planlı bir biçimde yazıya aktarmalarını sağlamaktır. "Yazılı anlatım, bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biridir" (Yıldız, 2006). Yazma becerisiyle dili öğrenenler duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini ifade ederler. Yazma

öğrencilerin düşüncelerini somutlaştıran bir süreçtir (Güneş, 2020). Yazma becerisinin bilgi, birikim ve dili etkili kullanmayı gerektirdiği göz önüne alınarak bu sürecin okuma, yazma ve konuşma etkinlikleriyle de desteklenmesi gerekmektedir (MEB, 2006). Yazma becerisini geliştirmek sürekli okumaya bağlıdır. Öğrenciler okuma yoluyla dilbilgisi yapılarını, kelimeleri, yazım kurallarını kavrama imkanı bulurlar (Yaylı, 2014). Uzun bir süreç isteyen yazma becerisinin geliştirilmesi, ancak çeşitli yazma uygulamalarıyla mümkün olur. Yazma etkinlikleri kelime seçme, cümle, paragraf oluşturma gibi yazı için gerekli becerileri kazandırmaya yardımcı olur (Göğüş, 1978). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde yazma becerisini geliştirmek için şu uygulamalar yapılabilir:

1. Alışveriş veya ihtiyaç listesi yazma,
2. Kısa bir not yazma,
3. Telefon mesajı yazma,
4. Elektronik posta yazma,
5. Form doldurma,
6. Cümle tamamlama,
7. Verilen paragrafları sıralama,
8. Anı yazma.

Yazma becerisinde sözcüklerin iyi seçilmesi gerekir. İyi seçilmemiş sözcükler cümlenin anlamına belirsizlik katar (Göğüş, 1978). Yazma yoluyla ortaya konan ürünün anlamlı bir bütünlüğe sahip olması gerekir. Bu da oluşturulan ürünün tutarlılık ve bağdaşıklık özelliklerini ortaya çıkarır.

Yazma becerisi yapı ve işleyiş bakımından diğer dilsel becerilerden farklıdır. Yazma becerisi düşünce ve imgelerle yürütülen bir beceri türüdür. Yazı yazma muhatapsız bir konuşma, imgesel bir kişiye yönelik ya da aslında var olmayan bir kimseye yönelik bir konuşma olarak nitelendirilebilir. Yazmada öğrenen durumu kendi zihninde kurgular ve zihninde canlandırır (Vygotsky, 1998), zihninde tasarladıklarını yazıya aktarır. Konuşma becerisinde öğrenen kullandığı kelimelerin, telaffuz ettiği seslerin çok farkında olmayabilir. Çünkü konuşmada asıl amaç gereksinimlerini ivedilikle karşılamaktır. Yazma becerisinde güdüler, ihtiyaçlar, duygular, düşünceler daha soyuttur, daha zihinseldir ve ivedilikle karşılanması gerekmiyor Ancak yazarken dil öğrenen yazdığı her sözcüğün ses yapısını tanıma, parçalarına ayırma ve sözcüğü daha önceden çalışmış ve ezberlemiş olması gereken alfabetik simgelerle



yeniden üretmek zorundadır. Amaçlı bir biçimde cümle kurmak için öğrendiği dilin yapısına göre sözcükleri belli bir sıraya koymak zorundadır (Vygotsky, 1998).

Yazma becerisinde konunun ne olduğu okuyucu tarafından tam olarak bilinmediğinden anlaşılır olmak için durum her yönüyle anlatılmalıdır (Vygotsky, 1998). Konuşma becerisinde aktarılmak istenen fikir, düşünce anlaşılmadığında soru sorarak, konuşanın beden dilinden, jest ve mimiklerinden konu anlaşılabilir. Ancak yazılı anlatımda bu mümkün değildir. Bu yüzden yazılı anlatımda konu bütün ayrıntılarıyla açık ve net bir şekilde doğru kelimelerle ifade edilmelidir. Yazma etkinliğinde anlaşılır olmak için konunun her yönüyle anlatılması gerekir. Yazma etkinliğinde ses tonu, vurgu ve bazen konunun kesin olması söz konusu olmadığı için çok daha fazla sayıda sözcük daha kesin anlamlar için kullanılmak zorundadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini kazandırırken dikkat edilmesi gereken bazı hususlar vardır. Bu hususlar:

1. Yabancı dilde yazma eğitimi verebilmek için hitap edilen hedef kitlenin özellikleri (yaş, ana dili ve kültür yapısı vb.) göz önünde bulundurulmalıdır; çünkü Arabistanlı ile Pakistanlı bir bireyin dil özellikleri farklıdır.
2. Rehberlik eden kişi hedef kitleyi tanımalı ve olumsuz aktarımların önüne geçmelidir.
3. Bireylerin ana dilinin cümle yapısı göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin, İngilizcede söz dizimi özne+eylem+nesne şeklindeyken; Türkçede bu yapı özne+nesne+yüklem şeklindedir.
4. Yabancı dilde yazma eğitimi için sürekli ve planlı çalışmalar yapılmalıdır.
5. Yabancı dilde yazma eğitimi veren kişi yazmanın her aşamasında kişiye rehberlik etmelidir.
6. Yabancı dilde yazma çalışmaları, farklı metin türlerinde çeşitli anlatım yollarından yararlanılarak öğretilir. Anlatım yolları seviyelere göre şu şekildedir: Başlangıç seviyesinde olan bir kişi betimlemelerin ilk aşamasındadır, fikirlerini düzenlemede ve genişletmede eksiklikler bulunur. İleri seviyede bulunanlar, başlangıç seviyesindeki öğrencilerden daha rahat bir biçimde betimlemeyi kullanabilirler. Son olarak, üst seviyedekiler açıklama ve tartışma yollarını da kullanabilirler (Way, Joiner ve Seaman 2000: 172'den akt. Tiryaki, 2013).

Yazma becerisini kazandırmada hedef, dili öğrenenlerin yazılı bir metin ortaya koymasındır ve bu yeterliliklerin çeşitli ölçütleri vardır. Yazma becerisi yeterlilik ölçütleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

*Tablo 2.4 Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı Yazma Becerisi Kazanım Listeleri*

A1 Yazma Becerisi Kazanım Listesi

1. Türk alfabesindeki harfleri doğru biçimde yazar.
2. Yeni öğrendiği kelimeleri ve kalıp ifadeleri yazar.
3. Dinlediği kelime ve basit cümleleri yazar.
4. Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri/kalıp ifadeleri kullanır.
5. Yazılarında sayıları ve sayıların okunuşlarını kullanır.
6. Yazılarında tarih/zaman ifadelerini kullanır.
7. Yazılarında ölçü birimlerini kullanır.
8. Yazılarında temel soru ifadelerini kullanır.
9. Temel kişisel bilgiler içeren formları doldurur.
10. Kişisel bakım ve sağlıkla ilgili kısa ve basit metinler yazar.
11. Olayları/durumları oluş sırasına göre yazar.
12. Ulaşım, seyahat veya konaklamaya ilişkin basit formları doldurur.
13. Kutlama, tebrik/davet mesajları/metinleri yazar.
14. Tercih/teklif/tavsiye veya uyarı içeren kısa metinler yazar.
15. Yazılarında temel gerekçelendirme ifadelerini kullanır.
16. Duygu durumlarını ifade eden basit metinler yazar.
17. Günlük rutinlerini basit cümlelerle yazar.
18. Kendisini/ailesini/bir başkasını basit cümlelerle tanıtır.
19. Yakın çevresindekileri betimleyen basit metinler yazar.
20. Yazılarında cümleleri olumlu ve olumsuz anlamlarıyla kullanır.
21. Günlük hayattaki durumlara uygun basit uyarı ve yönlendirme cümleleri yazar.
22. Durumlara/günlük ihtiyaçlara yönelik listeler hazırlar.
23. Soru sormak veya bilgi vermek amacıyla günlük hayata ilişkin basit not ve iletiler yazar.
24. Bilgilendirme/uyarı ve hatırlatma amacıyla kısa ve basit notlar yazar.
25. Bilgilendirme amaçlı kısa tanıtım yazıları yazar.
26. Yazılarında basit karşılaştırma ifadelerini kullanır.
27. Bir mesleği basit cümlelerle tanıtır.
28. Yol, yön ve adres tarifleri içeren basit metinler yazar.
29. Yazılarında konum bildiren basit ifadeleri kullanır.
30. Basit afişler hazırlar.
31. Görsellerden hareketle basit cümleler yazar.
32. Görselleştirilmiş bir olayı kendi cümleleriyle yazar.
33. Hava durumuna ilişkin basit metinler yazar.
34. Hobileriyle ilgili kısa metinler yazar.
35. Talep/izin/istek/rica/özür içeren basit metinler yazar.
36. Basit, kısa e-posta ve iletiler yazar.
37. Duygu ve düşüncelerini içeren kişisel mektup yazar.
38. Geçmiş olaylara ilişkin basit metinler yazar.
39. Bağlılık unsurlarına dikkat ederek yazar.
40. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.
41. Yazım kurallarına dikkat ederek yazar.
42. Yazma amacını belirler.
43. Yazma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır.

Tablo 2.4. (Devamı)

A2 Yazma Becerisi Kazanım Listesi

1. Yeni öğrendiği kelimeleri ve kalıp ifadeleri yazar.
2. Dinlediği kelime ve basit cümleleri yazar.
3. Dinlediği kısa metinleri dikte eder.
4. Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri/kalıp ifadeleri kullanır.
5. Günlük hayata ilişkin tarih, zaman veya ölçü içeren basit metinler yazar.
6. Yazılarında temel soru ifadelerini kullanır.
7. Kişisel bilgileri içeren formları doldurur.
8. Kişisel bakım ve sağlıkla ilgili kısa ve basit metinler yazar.
9. Ulaşım, seyahat veya konaklamaya ilişkin basit formları doldurur.
10. Kutlama, tebrik/davet mesajları/metinleri yazar.
11. Tercih/teklif/tavsiye veya uyarı içeren kısa metinler yazar.
12. Duygu durumlarını ifade eden basit metinler yazar.
13. Günlük rutinlerini basit cümlelerle yazar.
14. Kendisini/ailesini/bir başkasını basit cümlelerle tanıtır.
15. Olayları/durumları oluş sırasına göre yazar.
16. Temel niteleyicileri kullanarak betimleyici metinler yazar.
17. Günlük hayattaki durumlara uygun basit uyarı ve yönlendirme cümleleri yazar.
18. Durumlara/günlük ihtiyaçlara yönelik listeler hazırlar.
19. Yazılarında sayıları ve sayıların okunuşlarını kullanır.
20. Yazılarında ölçü birimlerini kullanır.
21. Günlük hayata dair planlar hazırlar.
22. Soru sormak veya bilgi vermek amacıyla günlük hayata ilişkin basit not ve iletiler yazar.
23. Bilgilendirme, uyarı ve hatırlatma amacıyla kısa ve basit notlar yazar.
24. Yazılarında öneri ifadelerini kullanır.
25. Bilgilendirme amaçlı kısa tanıtım yazıları yazar.
26. Günlük hayata dair konularda sorular hazırlar, sorulara cevap verir.
27. Sebep-sonuç/amaç-sonuç cümleleri kurar.
28. Görsellerle desteklenmiş haber metinleri yazar.
29. Blog veya günlük metinleri yazar.
30. Yazılarında basit karşılaştırma ifadelerini kullanır.
31. Meslekleri karşılaştıran metinler yazar.
32. Yol, yön ve adres tarifleri yazar.
33. Görsellerden hareketle cümle veya paragraf yazar.
34. Görselleştirilmiş bir olayı kendi cümleleriyle yazar.
35. Görsellerle oluşturulmuş öyküleyici bir metni kendi cümleleriyle yazar.
36. Görsellerle desteklenmiş bilgilendirici ve tanıtıcı kısa metinler hazırlar.
37. Çizgi hikâyeler veya karikatürlerdeki boş bırakılan konuşma balonlarını doldurur.
38. Bir olay veya durumu anlatan görselleri betimler.
39. Hava durumuna ilişkin metinler yazar.
40. Kendisini, kişisel özelliklerini/ilgi alanlarını/beceri ve uğraşlarını anlatan metinler yazar.
41. Basit bağlayıcıları kullanarak nesne/yer/durum veya olaylarla ilgili görüşlerini anlatan kısa metinler yazar.
42. Yazılarında gerekçelendirme ifadelerini kullanır.
43. Gözlem ve izlenim içeren metinler yazar.
44. Günlük hayata ilişkin durum/şikâyet/istek içeren metinler yazar.
45. Resmî yazışmalarda uygun kalıp ifadeleri kullanır.
46. Biçim ve içerik özelliklerine dikkat ederek resmî yazılar (dilekçe vb.) yazar.
47. Basit, kısa e-posta ve iletiler yazar.
48. Duygu ve düşüncelerini içeren kişisel mektup yazar.
49. Bir etkinliği basit cümlelerle anlatır.
50. Kısa ve basit haber metinleri yazar.
51. İçinde bulunduğu durum/eğitim süreci veya yaptığı iş hakkında metinler yazar.
52. Geçmiş olaylara ilişkin basit metinler yazar.

Tablo 2.4. (Devamı)

- 
53. Plan/tasarı veya hayallerini anlatan basit metinler yazar.
  54. Geleceğe yönelik tahminler/çıkarımlar içeren metinler yazar.
  55. Belli bir aşama ve süreci anlatan basit metinler yazar.
  56. Cümle bağlayıcılarını kullanarak kısa metinler yazar.
  57. Yazılarında sık kullanılan deyimlere yer verir.
  58. Kısa biyografi metinleri yazar.
  59. Kısa ve basit bir metni kendi cümleleriyle yeniden yazar.
  60. Bağlaçlılık unsurlarına dikkat ederek yazar.
  61. Duyuru/ilan metinleri yazar.
  62. Basit afişler hazırlar.
  63. Basit gezi yazıları yazar.
  64. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.
  65. Yazım kurallarına dikkat ederek yazar.
  66. Yazma amacını belirler.
  67. Yazma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır.
- B1 Yazma Becerisi Kazanım Listesi
1. Dinlediği kısa metinleri dikte eder.
  2. Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri/kalıp ifadeleri kullanır.
  3. Öz geçmiş formu doldurur.
  4. Kişisel bakım ve sağlıkla ilgili kısa ve basit metinler yazar.
  5. Ulaşım, seyahat, konaklamaya ilişkin formları doldurur.
  6. Kutlama, tebrik/davet mesajları/metinleri yazar.
  7. Kültürel bağlama uygun kutlama ve tebrik mesajları/metinleri yazar.
  8. Tercih/teklif/tavsiye veya uyarı içeren kısa metinler yazar.
  9. Betimleyici metinler yazar.
  10. Bilgilendirme amaçlı kısa tanıtım yazıları yazar.
  11. Günlük hayata dair konularda sorular hazırlar, sorulara cevap verir.
  12. Haber metinleri yazar.
  13. Taslak oluşturarak metinler yazar.
  14. Sosyal medya, günlük/blog metinleri yazar.
  15. Karşılaştırmaya dayalı metinler yazar.
  16. Meslekleri karşılaştıran metinler yazar.
  17. Görsellerle oluşturulmuş öyküleyici bir metni kendi cümleleriyle yazar.
  18. Görsellerle desteklenmiş bilgilendirici ve tanıtıcı kısa metinler hazırlar.
  19. Sebep-sonuç/amaç-sonuç cümleleri kurar.
  20. Çizgi hikâyeler veya karikatürlerdeki boş bırakılan konuşma balonlarını doldurur.
  21. Bir olay veya durumu anlatan görselleri betimler.
  22. Bir metni bağlama uygun biçimde tamamlar.
  23. Öyküleyici metinler yazar.
  24. Bağlayıcıları kullanarak nesne/yer/durum veya olaylarla ilgili görüşlerini anlatan metinler yazar.
  25. Yazılarında öneri ifadelerini kullanır.
  26. Bir konuya ilişkin görüş ve önerilerini gerekçeleriyle anlatan metinler yazar.
  27. Yorum ve değerlendirmeler içeren metinler yazar.
  28. Gözlem ve izlenim içeren metinler yazar.
  29. Bir sorunun çözümüne ilişkin öneriler içeren metinler yazar.
  30. Günlük hayata ilişkin durum/şikâyet/istek içeren metinler yazar.
  31. Resmî yazışmalarda uygun kalıp ifadeleri kullanır.
  32. Biçim ve içerik özelliklerine dikkat ederek resmî yazılar (dilekçe vb.) yazar.
  33. Ayrıntılı e-posta ve iletiler yazar.
  34. Duygu ve düşüncelerini içeren kişisel mektup yazar.
  35. Aldığı/almak istediği ürün/hizmetle ilgili yazışmalar yapar.
  36. Haber metinleri yazar.
-

Tablo 2.4. (Devamı)

- 
37. İçinde bulunduğu durum/egitim süreci veya yaptığı iş hakkında metinler yazar.
  38. Plan/tasarı veya hayallerini anlatan basit metinler yazar.
  39. Geleceğe yönelik tahminler/çıkarımlar içeren metinler yazar.
  40. Belli bir aşama ve süreci anlatan metinler yazar.
  41. Cümle bağlayıcılarını kullanarak kısa metinler yazar.
  42. Deyimleri kullanarak kısa metinler yazar.
  43. Metinlerinde bağlama uygun mecazlı ifadeleri kullanır.
  44. Anahtar kelimelerden hareketle metinler yazar.
  45. Aynı kavram alanına giren kelimeleri kullanarak metinler yazar.
  46. Biyografi metinleri yazar.
  47. Belli cümle kalıpları veya ifadeleri farklı şekillerde yeniden yazar.
  48. Bağlılık unsurlarına dikkat ederek yazar.
  49. Yazılarını bir konu ve ana fikir etrafında planlar.
  50. Okuduklarını/dinlediklerini/izlediklerini özetler.
  51. Duyuru/ilan metinleri yazar.
  52. Bir ilana yazılı olarak başvurur.
  53. Afiş veya broşür benzeri metinler hazırlar.
  54. Basit raporlar yazar.
  55. Deneme yazar.
  56. Giriş, gelişme ve sonuç paragrafları yazar.
  57. Metinlerinde kısaltmalara yer verir.
  58. Grafik, tablo vb. şekilde ifade edilmiş bilgileri yorumlayarak yazar.
  59. Kişisel gözlem ve izlenimleri içeren gezi yazıları yazar.
  60. Tarif ve/veya talimat içeren metinler yazar.
  61. Dolaylı anlatım içeren metinler yazar.
  62. Yazılarında düşünceyi geliştirme yollarını kullanır.
  63. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.
  64. Yazım kurallarına dikkat ederek yazar.
  65. Yazma amacını belirler.
  66. Yazma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır.
- B2 Yazma Becerisi Kazanım Listesi
1. Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri/kalıp ifadeleri kullanır.
  2. Amacına uygun öz geçmiş yazar.
  3. Kültürel bağlama uygun kutlama ve tebrik mesajları/metinleri yazar.
  4. Ayrıntılı betimleyici metinler yazar.
  5. Bilgilendirme veya değerlendirme içeren tanıtım metinleri yazar.
  6. Günlük hayata dair konularda sorular hazırlar, sorulara cevap verir.
  7. Haber metinleri yazar.
  8. Taslak oluşturarak metinler yazar.
  9. Sosyal medya, günlük/blog metinleri yazar.
  10. Karşılaştırmaya dayalı metinler yazar.
  11. Bir metni bağlama uygun biçimde tamamlar.
  12. Öyküleyici metinler yazar.
  13. Kurmaca metinler yazar.
  14. Bağlayıcıları kullanarak nesne/yer/durum veya olaylarla ilgili görüşlerini anlatan metinler yazar.
  15. Yazılarında öneri ifadelerini kullanır.
  16. Bir konuya ilişkin görüş ve önerilerini gerekçeleriyle anlatan metinler yazar.
  17. Yorum ve değerlendirmeler içeren metinler yazar.
  18. Bir sorunun çözümüne ilişkin öneriler içeren metinler yazar.
  19. Resmî yazışmalarda uygun kalıp ifadeleri kullanır.
  20. Biçim ve içerik özelliklerine dikkat ederek resmî yazılar (dilekçe vb.) yazar.
  21. Ayrıntılı e-posta ve iletiler yazar.
  22. İş mektubu yazar.
-

Tablo 2.4. (Devamı)

- 
23. Aldığı/almak istediği ürün/hizmetle ilgili yazışmalar yapar.
  24. Haber metinleri yazar.
  25. İçinde bulunduğu durum/egitim süreci veya yaptığı iş hakkında metinler yazar.
  26. Dilek ve pişmanlık ifadelerini kullanarak geçmiş olaylara/durumlara ilişkin metinler yazar.
  27. Plan/tasarı veya hayallerini anlatan basit metinler yazar.
  28. Geleceğe yönelik tahminler/çıkarımlar içeren metinler yazar.
  29. Günlük hayata ilişkin karmaşık bir süreci (oturma izni alma, iş/burs başvurusunda bulunma vb.) basamaklarıyla açıklayan metinler yazar.
  30. Bir konuyla ilgili bilgi notları hazırlar.
  31. Metinlerinde bağlama uygun mecazlı ifadeleri kullanır.
  32. Belli cümle kalıpları veya ifadeleri farklı şekillerde yeniden yazar.
  33. Belli bir alana yönelik temel terimleri kullanarak metinler yazar.
  34. Yazılarında öznel ve nesnel yargı cümlelerini kullanır.
  35. Anahtar kelimelerden hareketle metinler yazar.
  36. Aynı kavram alanına giren kelimeleri kullanarak metinler yazar.
  37. Biyografi metinleri yazar.
  38. Bir metni kendi cümleleriyle yeniden yazar.
  39. Bağlılık unsurlarına dikkat ederek yazar.
  40. Yazılarını bir konu ve ana fikir etrafında planlar.
  41. Tartışmacı metinler yazar.
  42. Okuduklarını/dinlediklerini/izlediklerini özetler.
  43. Duyuru/ilan metinleri yazar.
  44. Afiş veya broşür benzeri metinler hazırlar.
  45. Bir konuya ilişkin rapor yazar.
  46. Deneme yazar.
  47. Giriş, gelişme ve sonuç paragrafları yazar.
  48. Metinlerinde kısaltmalara yer verir.
  49. Grafik, tablo vb. şekilde ifade edilmiş bilgileri yorumlayarak yazar.
  50. Kişisel gözlem ve izlenimleri içeren gezi yazıları yazar.
  51. Tarif ve/veya talimat içeren metinler yazar.
  52. Basit reklam metni yazar.
  53. Dolaylı anlatım içeren metinler yazar.
  54. Basit bir anket hazırlar.
  55. Farklı kaynaklardan elde ettiği bilgileri sentezleyen metinler yazar.
  56. Yazılarında düşünceyi geliştirme yollarını kullanır.
  57. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.
  58. Yazım kurallarına dikkat ederek yazar.
  59. Yazıları/yazdıklarını biçim, içerik ve anlatım yönünden değerlendirir.
  60. Yazma amacını belirler.
  61. Yazma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır.
  62. Tartışma ortamında konuşulanları not eder.
  63. Grup çalışmalarında konuşulanları özetler.

C1 Yazma Becerisi Kazanım Listesi

1. Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri/kalıp ifadeleri kullanır.
  2. Amacına uygun öz geçmiş yazar.
  3. Ayrıntılı betimleyici metinler yazar.
  4. Bilgilendirme veya değerlendirme içeren tanıtım metinleri yazar.
  5. Taslak oluşturarak metinler yazar.
  6. Sosyal medya, günlük/blog metinleri yazar.
-

Tablo 2.4. (Devamı)

7. Karşılaştırmaya dayalı metinler yazar.
8. Bağlama uygun kelimeleri seçerek cümleler oluşturur.
9. Bir metni bağlama uygun biçimde tamamlar.
10. Kurmaca metinler yazar.
11. Yazılarında öneri ifadelerini kullanır.
12. Bir konuya ilişkin görüş ve önerilerini gerekçeleriyle anlatan metinler yazar.
13. Yorum ve değerlendirmeler içeren metinler yazar.
14. Bir sorunun çözümüne ilişkin öneriler içeren metinler yazar.
15. Resmî yazışmalarda uygun kalıp ifadeleri kullanır.
16. Biçim ve içerik özelliklerine dikkat ederek resmî yazılar (dilekçe vb.) yazar.
17. Ayrıntılı e-posta ve iletiler yazar.
18. Dilek ve pişmanlık ifadelerini kullanarak geçmiş olaylara/durumlara ilişkin metinler yazar.
19. Geleceğe yönelik tahminler/çıkarımlar içeren metinler yazar.
20. Günlük hayata ilişkin karmaşık bir süreci (oturma izni alma, iş/burs başvurusunda bulunma vb.) basamaklarıyla açıklayan metinler yazar.
21. Bir konuya yönelik açıklayıcı ve bilgilendirici metinler yazar.
22. Bir konuyla ilgili bilgi notları hazırlar.
23. Metinlerinde bağlama uygun mecazlı ifadeleri kullanır.
24. Belli bir alana yönelik temel terimleri kullanarak bilimsel metinler yazar.
25. Anahtar kelimelerden hareketle metinler yazar.
26. Aynı kavram alanına giren kelimeleri kullanarak metinler yazar.
27. Biyografi metinleri yazar.
28. Bir metni kendi cümleleriyle yeniden yazar.
29. Yazılarını bir konu ve ana fikir etrafında planlar.
30. Bağlayıcı öğeleri kullanarak paragraf yazar.
31. Belli cümle kalıpları veya ifadeleri farklı şekillerde yeniden yazar.
32. Bilimsel ifade ve kalıpları kullanarak tartışmacı metinler yazar.
33. Tanıtım içeren metinler yazar.
34. Eleştiri/yorum veya değerlendirme içeren metinler yazar.
35. Okuduklarını/dinlediklerini/izlediklerini özetler.
36. Afiş veya broşür benzeri metinler hazırlar.
37. Bir konuya ilişkin rapor yazar.
38. Giriş, gelişme ve sonuç paragrafları yazar.
39. Herhangi bir konuda ayrıntılı form doldurur.
40. Metinlerinde kısaltmalara yer verir.
41. Grafik, tablo vb. şekilde ifade edilmiş bilgileri yorumlayarak yazar.
42. Reklam metni yazar.
43. Dolaylı anlatım içeren metinler yazar.
44. Anket hazırlar.
45. Farklı kaynaklardan elde ettiği bilgileri sentezleyen metinler yazar.
46. Yazılarında düşünceyi geliştirme yollarını kullanır.
47. Proje metinleri hazırlar.
48. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.
49. Yazım kurallarına dikkat ederek yazar.
50. Yazıları/yazdıklarını biçim, içerik ve anlatım yönünden değerlendirir.
51. Yazma amacını belirler.
52. Yazma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır.
53. Tartışma ortamında konuşulanları not eder.
54. Grup çalışmalarında konuşulanları özetler.

*Türkiye Maarif Vakfı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı, 2019.*

Yazma becerisi, yabancıların Türkçeyi öğrenirken en çok zorlandığı becerilerden biridir (Karababa, 2009). Yabancıların Türkçe yazma becerisini öğrenirken sorun yaşamalarına neden

olan birçok etken vardır. Bunlar öğrenenin ana dili ile Türkçe arasındaki alfabe farklılığı, öğrenenin kaygı düzeyi, öğretim yöntem ve teknikleri gibi çeşitli etkenler olabilir. Alfabe farklılığı yazılı anlatımda görülen en büyük sorunlardan biridir. Türkçe öğretiminde bir İngiliz Arap ya da Japon birine göre daha az sorun yaşayacaktır. Çünkü Türkçenin yazı sistemi İngilizceye daha yakındır. Bununla birlikte dilbilgisi, konuşma ve okuma ağırlıklı etkinliklerin dil öğretiminde çok fazla yer alması yazma becerisinin kazandırılmasını ikinci plana atmaktadır (Çakır, 2010).

Türkçeye özgü olan ç, ğ, ı, ö, u, ş harfleri yabancıların Türkçe öğrenirken en çok sorun yaşadığı harflerdir. Batı kökenli bazı dillerde ş harfinin sh sesiyle, ç harfinin ch sesiyle, ı harfinin genelde i sesiyle telaffuz edilmesi yabancıların Türkçe yazarken bu sesleri kullanmalarına neden olmaktadır. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde hedef kitlenin Türkçe yazma becerisini geliştirmek için sık sık dikte çalışmalarına yer verilmelidir.

Yazılı anlatım sözlü anlatımdaki ses, vurgu, tonlama, jest ve mimiklerden yoksundur (Göğüş, 1978). Sözlü anlatımdaki bu özellikler yazılı anlatımda yerini imla ve noktalamaya bırakır. İmla ve noktalama ifade edilmek istenen düşüncenin netlik ve açıklık kazanmasını sağlar. Türkçe öğretim sürecinde imla ve noktalamayla ilgili çalışmaların yapılması bu becerinin gelişimine katkı sağlayacaktır.

## **2.5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar**

Yabancı bir dil öğrenmek zor ve meşakkatli bir süreçtir. Bu süreci zorlaştıran birçok unsur vardır. Bunlar öğrenenin kişilik özellikleri, yaşı, ana dili, alfabe, dil öğretim materyalleri, öğrenme ortamı, öğretmen, ders süresi gibi unsurlardır. Yabancılar Türkçe öğretilirken öğrenenin ana dili ve Türkçe arasındaki farklılıklar, öğrenenin yaşı ve Türkçe dil becerileri düzeyi gibi unsurlar göz önünde bulundurularak öğretim gerçekleştirilmelidir. Aksi takdirde öğrenen ve öğreten açısından bu süreç daha da zorlaşır.

Alan yazında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan güçlükler ve sorunlar bağlamında pek çok çalışma mevcuttur. Biçer, Çoban ve Bakır (2014) çalışmalarında öğrencilerin Türkçenin dil özelliklerinden kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda telaffuz, alfabe ve yazmada öğrencilerin birçoğu sorun yaşamaktadırlar.



Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde pek çok sorun Türkçenin yapısından kaynaklanabilir. Mavaşoğlu ve Tüm (2010) konuyu şöyle açıklamaya çalışmışlardır:

“Ana dilinde ya da daha önce öğrenmiş olduğu diğer dillerin Özne+Yüklem+Nesne dizimine alışık olan yabancı öğrenciler Türkçenin Özne+Nesne+Yüklem dizimini edinme konusunda büyük zorluklar yaşamaktadırlar. Bu zorluklar sözdizimsel, biçimbilimsel, anlambilimsel, sesbilgisi ve Türkçenin zengin söz varlığının doğru kullanılmasında öğrencilerin hata yapmasına neden olmaktadır. Özellikle, sözdizimsel anlamda ele alındığında, olumsuz tümce kuruluşlarındaki olumsuzluk eki çoğu zaman yaygınlık kazanma eğilimi göstermektedir”.

Şengül (2014) “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Alfabe Sorunu” adlı çalışmasında yabancıların Türkçe öğrenirken yaşadıkları alfabe sorununun hangi boyutlarda olduğunu ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışmasında alfabe sorununu bağımsız olarak ele almıştır. Öğrencilerin çoğunluğunun Türk alfabesinde yer alan a, e, ı, i, o, ö, u, ü, c, ç, ğ, l, ş, y seslerini/harflerini seslendirmede ve yazmada zorlandıklarını ve yabancıların genel olarak bu seslerin/harflerin kalın ve ince hâllerinin yerlerini karıştırdıklarını tespit etmiştir.

Alfabe alanında karşılaşılan sorunlar alanındaki bir başka çalışma da Işık ve Işık (2020) tarafından yapılmıştır ve bu çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Işık ve Işık (2020) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Çinli Öğrencilerde Alfabe Sorunu: Zhejiang Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi Örneği” başlıklı çalışmalarında öğrencilerin Türkçe öğrenirken en çok l/r ünsüzlerinde ve e/i, u/ü, o/ö ünlülerinde zorlandıklarını ve bu harfleri birbirlerinin yerine kullanarak yazdıklarını belirtmişlerdir.

Chang (2016) “Tayvan’da Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri” başlıklı çalışmasında Tayvan’da yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde karşılaşılan sorunları araştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre Tayvan’da Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar öğrenci, öğretmen, ders materyalleri ve eğitim ortamı bazında değerlendirilmiştir. Karşılaşılan sorunlar Türkçe ve Çince arasındaki farklılıklar açısından değerlendirildiğinde öğrenciler Çincenin yapısal özelliklerinden dolayı isim hâl ekleri, zamanlar, fiilde çatı, ses olayları ve ses uyumları konusunda güçlük çekmektedirler. Bunun yanı sıra öğrencilerin kelime hazinelerinin yetersiz olduğu ve temel dil becerilerinin düşük olduğu belirtilmiştir. Öğrenenlerin Türkçe öğrenmeye karşı ilgileri yüksek değil ve bu öğrencilerin derslere devam etme durumlarına da

yansımaktadır. Tayvan’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin ilgili alandan olmamasından kaynaklı sorunların yaşandığı; öğretmenlerin dil becerilerine eşit oranda ağırlık vermemesinden, bazı dil becerilerinin ihmal edilmesinden kaynaklı sorunların yaşandığı belirtilmiştir. Açık’ın (2008) çalışması da benzer niteliklere sahiptir. Araştırmacı “Türkiye’de Yabancılar Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri” adlı çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaşanan güçlükleri çeşitli alt başlıklar altında incelemiştir. Öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları “Öğrenciler” başlığı ile vermiştir. Öğrencilerin yaşadıkları sorunlar; anlama, dinleme, konuşma ve yazma olmak üzere dört alt başlıktan oluşmaktadır. Türkçeyi öğrenenlerin konuşma becerisinde telaffuz konusunda sorunlar yaşadığı ve “ğ”, “o”, “u”, “ı” seslerinin çıkarılmasında zorlandıkları belirtilmiştir. Okuma becerisiyle ilgili öğrencilerin yaş ve düzeylerine uygun kaynak bulmakla ilgili sorunlar yaşandığını belirtilmiştir. Yazma becerisiyle ilgili sorunlar alfabeden kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte bu beceriyle ilgili bir diğer güçlüğün ses uyumları, isim hâl eklerinin kullanılışıyla ilgili olduğu belirtilmiştir. Benzer bir çalışma Bosna Hersek’te Boşnak öğrencilerin Türkçe öğrenirken yazma becerisinde karşılaştıkları güçlükleri tespit etmeye yöneliktir. İbragiç (2017) çalışmasında Türk ve Boşnak alfabesindeki farklılıklardan dolayı öğrencilerin güçlük yaşadıklarını tespit etmiştir. Boşnak alfabesinde “ı, ö, ü, ğ” harfleri olmadığı için öğrencilerin kelimeleri yazarken bu harfleri yazmadıklarını belirtmiştir. Ayrıca aynı çalışmada Boşnak öğrencilerin, Türkçe kelimeleri günlük hayatlarında kullanmadıkları için bu kelimeleri öğrenirken sorun yaşadıkları vurgulanmıştır.

Er, Biçer ve Bozkırlı (2012) “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmalarında, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde karşılaşılan sorunları ilgili alan yazında araştırmışlardır. Bu kapsamda yayımlanmış makaleler incelenmiş ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin karşılaştıkları güçlükler tespit edilmiştir. İncelenen makalelerde tespit edilen zorluklar şunlardır:

1. Alfabe farklılığı
2. Kullanılan yöntem ve teknikler bakımından yaşanan sıkıntılar
3. Eğitim öğretim ortamı bağlamındaki yetersizlikler
4. Teknolojik bakımdan yaşanan yetersizlikler
5. Ders öğretim araç gereçleri bakımından yaşanan yetersizlikler
6. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yararlanılabilecek kaynakların yetersizliği

7. Öğretim programı yetersizliği
8. Türkçe öğretimi alanının farklı ana bilim dallarına ayrılmamış olması
9. Lisans ve lisansüstü düzeyde görevli öğretim elemanlarından kaynaklanan sorunlar
10. Türkçe öğretimi ile ilgilenen kurumlardan kaynaklanan sorunlar

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde karşılaşılan zorluklar kapsamındaki bir diğer çalışma Maden ve İşcan (2015) tarafından yapılmış olan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Amaç ve Sorunlar (Hindistan Örneği)” adlı çalışmadır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin konuşma, gramer alanlarında sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Bu alanlardaki sorunlar dışında öğrencilerin kelime hazinelerinin yetersiz olması yaşanan bir diğer sorundur. Aynı zamanda öğrencilerin aldıkları ders saatlerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Chisti'ye (2020) göre yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde öğretmen unsuru düşük de olsa sorun yaratmaktadır. Bu sorunun çözümü için yabancılara Türkçe öğretimi bu bölümden mezun olmuş uzman kişiler tarafından yapılmalıdır. Bunun yanı sıra yabancı dil öğretiminde büyük bir önem arz eden ders materyalleri günümüz şartlarına uygun biçimde hazırlanmalıdır. Dili konuşulduğu coğrafyada öğrenmek daha avantajlı bir durumdur. “Dil öğretimi alanında hedef dilin, ana dili olarak konuşulduğu öğretim ortamı etkili öğretim için süreci kolaylaştıran bir durumdur. Yabancı dil olarak Türkçeyi Türkiye’de öğretmek ve yurtdışında öğretmek eğitim ortamının tamamen farklılaşması anlamı taşımaktadır. Dil, en etkili kullanarak ve kullanıldığı ortamda yaşayarak öğrenilir” (Mete, 2012). Öğrencilerin konuşmayla ilgili yaşadıkları güçlüklerin Hindistan’da Türkçe eğitimi gören öğrencilerin Türkiye’de anlaşmalı üniversitelere gelip eğitim görmesiyle aşılabileceğini belirtilmiştir. Yabancılara Türkçe öğretiminde öğretmenden kaynaklanan sorunlarla ilgili durum tespiti Güneş-Özden, Boylu ve Başar (2017) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar yapmış oldukları araştırmada İran’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini ve dil öğretimdeki tecrübelerini ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda, İran’da özel dil kurslarında yabancı dil olarak Türkçe öğretenlerin, öğretmenlik mesleğine ilişkin bir eğitimden geçmediklerini, dil öğretimi yapacak kişilerin sahip olması gereken pedagojik bilgidен yoksun olduklarını ve yabancı dil öğretimi konusunda yeterliliklerinin olmadığını, hiçbirinin asıl mesleğinin öğretmenlik olmadığını, Türkçeyi iyi derecede bilseler bile özellikle yazma ve gramer öğretiminde zorluklar yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Yabancı dil öğretiminde öğretmen önemli bir unsurdur. Çünkü öğrencilerin hedef kazanımlara ulaşmasını sağlayan ve

bu zorlu süreçte onların motivasyonlarını etkileyen en temel etken öğretmendir. Dolayısıyla Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin bu alanda ihtisas yapmış olması önem arz etmektedir.

Konuyla ilgili yapılmış olan bir diğer çalışma ise “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Geçmişten Günümüze Süregelen Problemler”dir. H. Hüseyin Mutlu ve Bilge Bağcı Ayranıcı'nın (2017) yapmış olduğu bu çalışmanın sonucunda elde edilen verilere göre tespit edilmiş olan sorunlar, 7 başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklar:

1. Eşgüdüm sorunu
2. Program sorunu
3. Yöntem ve içerik sorunu
4. Ders araç-gereçleri sorunu
5. Türkçenin dil özellikleri
6. Öğretmen yetersizliği
7. Devlet politikasının olmaması

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde karşılaşılan zorluklar kapsamında, tek bir beceri üzerine yapılmış çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmalara örnek olarak, Jeon'nun (2017) yapmış olduğu “Güney Kore Üniversitelerinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Okuma Becerisinde Karşılaştıkları Sorunlar” adlı çalışma verilebilir. Çalışmanın sonucunda tespit edilen sorunlar aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

“Türkçe okuma derslerinin, öğrencilerin öğrenme amaçlarını yeterince karşılamadığı ortaya çıkmıştır. Türkçe okuma dersleri, diğer derslerden daha az uygulanmaktadır. Türkçe okuma dersleri ağırlıkta çeviriye odaklıdır. Gerçekleştirilen görüşme aracılığıyla ortaya çıkarıldığı üzere, okuma derslerinin çeviriye odaklı kalması, öğrencilerin hem derse hem de okumaya ilgilerinin azalmasına sebep olmaktadır. Türkçe okuma derslerinde, hiçbir okuma öncesi etkinliğin ve metinle ilgili herhangi bir alıştırmaların yapılmadığı ortaya çıkmıştır. Bunun etkisiyle, öğrenciler metin okurken metindeki bilinmeyen sözcüklerle ya da dil bilgisi konularıyla karşılaştıklarında bununla ilgili hiçbir ipucu ya da yönerge alamamaktadırlar. Ayrıca öğrencilerin metni doğru kavrayıp kavramadığını değerlendirecek belli bir ölçütün bulunmaması, okumada öğrencilerin amaçsız ve ilgisiz kalmasına yol açabilir” (Jeon, 2017).

Temel dil becerilerinde karşılaşılan güçlüklerle ilgili bir diğer çalışma da “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Hindistanlı Öğrencilerin Yazma Becerisinde Karşılaştıkları

Sorunlar” adlı çalışmadır. Minhaj (2016) bu çalışma ile öğrencilerin kelime yazım yanlışları yaptıkları, söz dizimi, paragraf yapılarında sorun yaşadıkları sonucuna varmıştır.

Alan yazında yapılan incelemede yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tek bir grup üzerine yapılan çalışmaların da mevcut olduğu görülmüştür. Bu çalışmalara Kurt’un (2017) yapmış olduğu “Gagauz Yeri Özerk Bölgesinde Türkiye Türkçesi Öğretimi” adlı çalışma örnek verilebilir. “Özelde Gagauz Türkleri, genelde ise Türk soylu (dilli) öğrencilere sunulan Türkçe öğretimi çalışmalarına yön verecek” (Kurt, 2017) olan bu çalışmanın sonucunda iki dil arasındaki benzerlikler ve farklılıklar Türkiye Türkçesi öğrenen öğrenciler üzerinde olumsuzluklara neden olmaktadır. Çalışmada öğrencilerin en çok yazma becerisinde zorlandıkları tespit edilmiştir. Demir (2014) de yapmış olduğu çalışmada Türkiye Türkçesinin, Türk soylulara öğretiminde iki dil arasındaki sesletim, kelimelerin anlam çevrelerinden kaynaklanan farklılıklar, bazı yapı farklılıklarından kaynaklı konularda zorlukların yaşandığını belirtmiştir.

Türk soylulara Türkçenin öğretilmesinde karşılaşılan güçlüklerle ilgili bir araştırma da Kulamshaeva (2018) tarafından yapılmıştır. Kulamshaeva (2018) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Morfolojik Sorunlar (Kırgız Öğrenciler Örneği)” adlı çalışmasında Türk soylulara Türkçenin öğretiminde karşılaşılan sorunları morfolojik açıdan ele almıştır. Araştırmacı sözdizimsel boyutta karşılaşılan sorunların diğer alanlara oranla daha az olduğunu tespit etmiştir. Bunu, her iki dilin aynı cümle yapısına sahip olmasının verdiği bir kolaylık olarak değerlendirmiştir. Ancak Türkçenin ses olaylarındaki çeşitliliğin bazı zorluklara neden olduğunu, hal eklerinin öğreniminde de kökteş iki dil arasındaki benzerliklerden kaynaklanan bazı sıkıntılı durumların ortaya çıktığını belirtmiştir. Ayrıca, Türkiye Türkçesinin ses yapılarının kavranması konusunda Özbekçe, Rusça ve İngilizcenin fonolojik kurallarına başvurulması neticesinde de bazı sesletim ve yazım problemlerinin yaşandığını belirtmiştir. Alfabe farklılığından doğan sıkıntılı durumların azımsanmayacak derecede olduğunu belirtmiştir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde yaşanan güçlükler sadece öğrenci ya da öğreticiden kaynaklanmamaktadır. Öğrenme ortamı veya ders materyali de bu süreci zorlaştırabilir. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde görsel-işitsel ders araç gereçlerinin kullanılması son derece önemlidir. Teknolojinin öğrenme ortamlarında kullanılması öğrencilerin edindikleri becerileri geliştirmesine yardımcı olacaktır. Derman (2010) görsel

iletişim araçlarının öğretim süreci içerisinde kullanılmasının yaşanan sorunların çözümünde etkili olacağını ifade etmiştir.

Konuyla ilgili bir başka çalışma da Altunkaya'nın (2021) "Yurt Dışında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmek: Sorunlar ve Çözüm Önerileri" adlı çalışmasıdır. Altunkaya'ya (2021) göre öğrenciler kendi dillerinde olmayan sesleri seslendirememektedirler. Dinleme becerisinin kazandırılması geliştirilmesi için gerekli olan cihazlar ve ses kayıtları konusunda eksikliklerin olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca Türkçeyi öğreten öğretmenlerin Türkçeyi yöresel ağız özellikleri ile kullanması sorunlara neden olmaktadır. Tespit edilen bir diğer sorun ise öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz bir tutuma sahip olması, kaygı düzeylerinin yüksek olmasıdır. Akkaya ve Gün'ün (2016) "Araplara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar: Ürdün Örneği" adlı çalışmada da öğrencilerin sese dayalı becerilerde (konuşma ve dinleme) sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin harfe dayalı becerilerde (yazma ve okuma) ve dil bilgisi öğrenme alanında da sorun yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Çalışmada alfabe farklılığının sorunlara neden olduğu vurgulanmıştır.

Tuzlukaya'nın (2019) yapmış olduğu çalışmada Filistinli öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Yapılan bu çalışmada yaşanan güçlükler 4 başlık altında ele alınmıştır: ders işleme süreci bakımından güçlükler, öğretim görevlisi yeterliklerinden kaynaklanan güçlükler, kaynaklar bakımından karşılaşılan güçlükler, materyal kullanımı ile ilgili güçlüklerdir. Batı Avrupa'da yaşayan ve ana dili Türkçe olan öğrencilerin yaşadıkları güçlüklerle ilgili araştırma yapan Yağmur (2014) da öğrencilerin öğretim materyali ve öğretmenlerin nitelikleriyle ilgili sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi alanındaki sorunların tespitine yönelik yapılan bir diğer çalışma da "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde Karşılaşılan Zorluklar (Ukrayna Örneği)" dir. Ukraynalı öğrencilerin Türkçeyi öğrenirken en çok fiillerde çatı ve kip, sözcük türleri, atasözü, deyim ve mecaz anlamlı sözler, yardımcı fiiller, ismin belirtme hali ve Türkçenin cümle yapısında sorunlar yaşadığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra araştırmada sorunlar dil becerileri yönünden de ele alınmıştır. Konuşma becerisinde Türkçe sözcüklerin sesletiminde sorun yaşandığı tespit edilmiş ve öğrencilerin konuşma pratiği yapma şanslarının düşük olduğu ifade edilmiştir. Öğrenciler yazma çalışmalarında noktalama işaretlerinde sorun

yaşamaktadır. Türk kültürüne ait unsurların anlaşılabilmesi yaşanan bir diğer güçlüktür (Khomeniuk, 2019).

Yağcı (2017) Belarus'ta Türkçenin öğretiminde karşılaşılan sorunların tespit edilmesine yönelik bir araştırma yapmıştır ve karşılaşılan sorunları çeşitli alt başlıklar halinde vermiştir. Araştırmanın sonucuna göre Belarus'ta Türkçe öğrenenler alfabe farklılığından dolayı sorun yaşamaktadırlar. Alfabe farklılığından kaynaklanan sorunlar başlığında öğrencilerin c, ç, ğ, i, ö, ş ve ü harflerinin yazımında, imla ve noktalama ile ilgili hatalar yaptığı açıklanmıştır. Rusçada soru ekinin bulunmayışı ve Türkçedeki hâl ekleri karşılaşılan diğer güçlüklerdir. Bunların yanı sıra araştırmada Türkçenin zor bir dil olduğu düşüncesi, bireysel ve çevresel faktörler, ülkeler arası uzaklık, yabancı kültüre karşı korunma, dinsel inanç farklılıkları, ülkeler arasında kültürel faaliyetlerin azlığı, Türkçenin iş sahasındaki karşılığı, derse ayrılan süre ve öğretim materyallerinin eksikliği başlıklarında da sorunlar tespit edilmiş ve bu sorunlar için çeşitli çözüm önerileri sunulmuştur.

Sonuç olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecinde karşılaşılan güçlüklerin çok boyutlu olduğunu söylenebilir. Yaşanan güçlüklerin ortadan kaldırılması veya en aza indirilmesi için öncelikle öğrenenlerin ihtiyaçları iyi belirlenmelidir. Öğrenenin ihtiyaçları; ana dili, dil düzeyi, yaşı dikkate alınarak öğretim planlanır ve öğretim programları buna göre hazırlanırsa daha olumlu sonuçlar elde edilecektir. Teknoloji çağında yaşadığımızdan ve internetin artık ulaşılabilir olduğu ortamlarda öğretim yapıldığından görsel-ışitsel ders materyallerinden faydalanılması dil öğrenme sürecini kolaylaştıracaktır.

## **2.6. Dil Öğrenme Algı, Tutum ve Motivasyonu**

İnsanların dil öğrenmelerini ya da dil edinmelerini etkileyen bir dizi faktörden söz edilebilir. Kişinin yaşadığı yer, yaşadığı sosyal ve kültürel çevre, eğitim düzeyi, yaşı, cinsiyeti, dili öğrenme amacı, kişilik özellikleri, bilişsel özellikleri, öğrenme yöntemi, sosyal çevresiyle kurduğu bağlar/ilişkiler, sosyal ve kültürel etkinliklere katılımı, kitle iletişim araçlarını kullanma durumları yeni bir dil öğrenme sürecini etkileyen önemli faktörlerdir. Bu faktörler aslında kişinin yabancı dil öğrenme algısını ve tutumlarını oluştururlar.

Demirel'e (1993) göre tutum kişinin belli insanlar, nesnelere ve durumlar, olaylar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimdir. Dil öğrenme sürecinde birey dile karşı tutum geliştirir. Longman Uygulamalı Dilbilim sözlüğünde dil tutumları dil

konuşucularının farklı dillere ya da kendi dillerine yönelik tutumları olarak tanımlanmaktadır. Baker (2011) ise dillere karşı tavır olarak adlandırdığı bu kavramı şöyle açıklamaktadır: “İnsanların, uygunluk, uygunsuzluk açısından farklı dillere yönelik getirdikleri inançlar ve değerler”. Bir dile ilişkin olumlu ya da olumsuz ifadeler; öğrenme kolaylığı ya da güçlüğü, dile atfedilen önem derecesi, prestij, sosyal statü gibi izlenimler dil tutumlarını yansıtır. Ellis (1995) yabancı bir dilde başarıya ulaşmada tutumların önemli bir etkileye sahip olduğunu belirtmiştir. Öğrencinin hedef dille ilgili yanlış bilgileri ve inanışları öğrencilerin dil öğrenme sürecine ve öğrencilerin bu süreçte başarılı olma durumlarına zarar verebilir (Horwits 1987’den akt. Zarei ve Rahmani, 2015).

Tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere karşılıklı etkileşim içinde olan bu üç öğeden oluştuğu ve bu öğelerin birinde meydana gelecek değişimin diğerlerini de etkileyeceği düşünülmektedir. Bir dile yönelik tutum, insanların o dilin konuşucuları hakkında ne düşündüğünü de gösterebilir. Türkçe öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştiren yabancı bir öğrencinin başarılı olması beklenirken, Türkçeye karşı olumsuz tutum içine giren yabancı öğrencinin ise başarısız olması muhtemeldir (Karatay ve Kartallıoğlu, 2016).

Öğrencinin hedef dilin konuşulduğu ülke, insanlar ve kültürle ilgili sahip olduğu basmakalıp yargılar, öğreneceği dili seçme ve dil öğrenme süreci üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Byon, 2007). Bir dile yönelik tutum, insanların o dilin konuşucuları hakkında ne hissettiğini de gösterebilir (Richards vd. 1992’den akt. Kazazoğlu, 2013).

Dilsel tutum bireylerin dil değişkenlerine karşı ortaya koydukları değerlendirmelerdir (Ryan vd. 1982’den akt. Sakın, 2018). Kişinin öğrendiği dile ve dilin konuşulduğu topluma karşı olumlu dilsel tutumlara sahip olması onun dil öğrenme süreci üzerinde etkilidir (Baker, 1992). Kişinin bir kültürü benimsemesi onun dil öğrenme tutumlarını şekillendirir (Lantolf ve Pavlenko 2001’den akt. Halimi, 2012). Eğer kişi öğrendiği dile karşı olumlu dilsel tutumlara sahip değilse dili öğrenmesi zorlaşır (Huguet vd, 2008).

İnsanların sergilediği davranışların hiçbiri nedensiz değildir. Bütün davranışlar bir amaca/hedefe ulaşmak için ortaya çıkar. İnsanların amaçlarına ulaşmak için onları harekete geçiren ve davranışlarını başlatan güç motivasyondur. Dil öğrenme sürecinde tutum, özgüven, öz yeterlilik, inanç ve motivasyon gibi duyuşsal unsurların önemi son dönemlerde dikkat çekmektedir. Motivasyon kişinin dil öğrenme sürecini, bu süreçte başarılı veya başarısız olma durumunu etkileyen en önemli unsurlardan biridir. Dolayısıyla motivasyonla ilgili yapılan



çalışmaların sayısı son yıllarda artmıştır (Dörnyei, 1994). Genel anlamda motivasyon, ilk istek ve arzuların seçilmesi, bunların önem ve önceliklerine göre sıralanması, faaliyete geçirilmesi ve başarılı ya da başarısız bir şekilde uygulanması ile bilişsel ve motor davranış süreçlerini başlatan, yönlendiren, koordine eden, artıran, sonlandıran ve değerlendiren, kişide dinamik olarak değişen uyarılma olarak tanımlanabilir (Dörnyei ve Otto, 1998).

Motivasyon karmaşık ve çok boyutlu bir kavramdır (Dörnyei, 1998). Motivasyonun bu kadar karmaşık olmasının nedeni dilin kendi doğasının karmaşık bir yapıya sahip olmasıdır. Alan yazında motivasyon kavramının birbirinden farklı pekçok tanımı vardır. Ancak bütün araştırmacılar motivasyonun insan davranışlarını belirleyen, insanı harekete geçiren ve insanın hareketlerine yön veren itici güç olduğu konusunda hemfikirdirler (Dörnyei, 1998). Gardner (1985) ikinci dil ya da yabancı dil öğrenmede motivasyonun dört farklı değişkenden oluştuğunu öne sürer: sosyal çevre (burada sosyal çevreyle dilin öğrenildiği yer kast edilmektedir), bireysel farklılıklar, dil öğrenme ortamı ve dilsel çıktılar. Benzer şekilde Dörnyei (1998) de dil öğrenme motivasyonunun öğrenenin kişilik özellikleri ve sosyal boyutları kapsadığını ileri sürer.

Motivasyonun yabancı dil/ ikinci dil öğrenme sürecinde başarılı ya da başarısız olmayı etkileyen temel faktör olduğu artık hem öğretmenler hem de araştırmacılar tarafından yaygın olarak kabul edilen bir gerçektir. Motivasyon ikinci dil öğrenme sürecini başlatan ve daha sonra bu zorlu ve yorucu sürecin devam etmesini sağlayan asıl itici güçtür. Aslında yabancı dil öğrenmede diğer bütün etkenler bir yere kadar gerekiyor ancak yeterli motivasyon sağlanmazsa en uygun şartların ve öğrenme ortamlarının sağlandığı durumlarda bile dil öğrenme yeteneğine en üst düzeyde sahip olan kişilerin dahi uzun vadede başarılı olması beklenmez. Diğer taraftan yüksek motivasyon kişinin hem dil öğrenme istediğini hem de dil öğrenme şartlarını olumlu yönde etkiler (Dörnyei, 1998).

Motivasyon birçok değişkeni içinde barındıran çok boyutlu ve karmaşık bir kavramdır. Motivasyon hareket öncesi, hareket ve hareket sonrası aşamalardan oluşur. Hareket öncesi aşamada amaç, istek, niyet, fırsat, hedef unsurları ortaya çıkar. Bu aşamada dili öğrenme amacı ve ihtiyacı kişiyi harekete geçirir. Kişi hedeflerini belirledikten sonra fırsatları yakalamaya ve yakaladığı fırsatları değerlendirmeye gayret eder. Hareket aşamasında kişi üzerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirir. Hareketlerini gözden geçirir ve kontrol eder. Hareketin sonuçları olumlu veya olumsuzluk (başarılı veya başarısızlık) durumuna göre sonlandırılır veya değiştirilir. Hareket sonrası aşamada ise kişi detaylı yöntem ve stratejilerle amacını ya ileriye

taşır ya da vazgeçer (Dörnyei ve Otto, 1998). Dil öğrenme sürecinde öğrenenin dili öğrenme amacı zamanla değişebilir veya öğrenen dili öğrenme amacına yenilerini ekleyebilir. İlk zamanlar onu motive eden şey zamanla yerini bir başka amaca bırakabilir. Öğrenen zamanla yeni amaçlar, hedefler belirleyebilir (Dörnyei ve Otto, 1998). Bu da motivasyonun dinamik bir yapıya sahip olduğunu gösterir.

İkinci dil öğrencisinin başarısı, öğrencinin hedef dili öğrenmeye ne kadar istekli olduğuna, dolayısıyla motivasyonuna bağlıdır (Gardner ve MacIntyre, 1993). Bazı öğrenciler dil öğrenmek konusunda özel bir yeteneğe sahiptir. Ancak bu öğrencilerin motivasyonları yeterli düzeyde olmazsa potansiyellerini tam olarak göstermeleri ve hedeflerine ulaşmaları mümkün değildir (Dörnyei, 1998). Dil öğrenmeyle ilgili öğrencinin motivasyon, tutum, inanç sistemleri dil öğrenirken öğrencinin başarılı olmasını etkileyen belirleyici unsurlardır. Dolayısıyla öğretmenler ve eğitimciler bu unsurları dikkate almalı (Oroujlou ve Vahedi, 2011). Öğrencilerde olumlu tutumlar geliştirerek öğrencinin dili öğrenme motivasyonu artırılabilir. Öğrenciler dilde akıcı olduklarını fark ettikçe motivasyonları da artacaktır ve hedeflerine ulaşmak için ellerinden geleni yapacaktır. Bu nedenden dolayı araştırmacılar tutum ve motivasyonun önemine vurgu yapmakta ve öğrencilerin motivasyonunun nasıl artırılacağına dair çalışmalara odaklanmaktadır (Oroujlou ve Vahedi, 2011).

Yabancı dil ya da ikinci dil öğrenme sürecinde öğrencinin çevresi tarafından desteklenmesi ve başarıya duygusunu tatması onu daha da motive eder. Öğrencinin sosyal çevresi tarafından desteklenmesi hedeflerini belirlemede ve motive olmasında inkar edilemez bir etkiye sahiptir (Dörnyei ve Otto, 1998).

Dörnyei (1994) motivasyon unsurunu 3 ana boyutta sınıflandırmıştır: dil boyutu, öğrenen boyutu, dil öğrenme durumu boyutudur.

Tablo 2.5 Yabancı Dil Öğrenme Motivasyonu Öğeleri

Boyut	Motivasyon Öğeleri
Dil Boyutu	Bütünleştirici motivasyon alt sistemi Araçsal motivasyon alt sistemi
Öğrenen Boyutu	Başarma duygusu Özgüven • Kaygı • Hedef dilde yeterlilik • Önceki deneyimler • Öz yeterlilik
Dil Öğrenme Durumu Boyutu • Derse özgü motivasyon öğeleri	İlgi Beklenti Memnuniyet
• Öğretmene özgü motivasyon öğeleri	Yakınlık Otorite Öğrenci motivasyonunu yönetme • Model olma • Görev sunumu • Geri dönüt
• Gruba özgü motivasyon öğeleri	Hedefe yönelik davranış Norm ve ödül sistemi Grup dayanışması Sınıfın dil öğrenme amacı

Kaynak: Dörnyei, 1994'ten uyarlanmıştır.

Tabloda da görüldüğü üzere özyeterlilik, özgüven, başarma duygusu, ulaşılabilir hedefler, kararlılık insanları yabancı bir dil öğrenirken motive eden etkenlerdir. Öğrenenin geçmişteki başarıları/başarısızlıkları, kendine güveni, sınıf ortamı, ödevler, dersin içeriği, öğretim materyali, öğretmenin nitelikleri öğrencinin motivasyonu üzerinde etkilidir (Dörnyei, 1994). Özyeterlilik dil öğrenme sürecinde öğreneni etkileyen önemli bir motivasyon unsurudur. Kişi kendisiyle ilgili olumlu bir özyeterlilik algısına sahipse dil öğrenme sürecindeki başarısızlıkları onu fazla etkilemeyecektir. Başarısızlığına neden olan şeyin kullandığı yöntem ya da stratejiyle ilgili olduğunu fark edecektir. Bu gibi durumlarda öğretmen öğrenenin özyeterlilik algısını geliştirecek ödev ve çalışmalar vererek ona yardımcı olmalıdır (Dörnyei, 1994). Dil öğrenme sürecinde öğrenenin kaydettiği ilerlemeyle ilgili geri dönütler alması onu motive eder (Oxford ve Jill 1994'ten akt. Dörnyei, 1994).

Clement ve diğerkleri (1994) sınıf ortamının öğrenenin motivasyonu üzerindeki etkilerini belirlemek için bir araştırma yaparlar ve bu araştırmada öğrenenin hedef dille ilgili herhangi bir bağlantısı söz konusu değildir. Araştırmanın sonucunda öğrenenlerin motivasyonu üzerinde etkili olan 3 bileşene ulaşırlar. Bunlar: içsel motivasyon, özgüven ve sınıf ortamıdır (Dörnyei ve Csizer, 1998).

Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenciye en fazla etki eden unsur öğretmendir. Bunun için öğretmen yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlamalıdır. Öğretmenin öğrenciye yaklaşım tarzı, ders anlatışı, kullandığı öğretim araç-gereçleri yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçeye olan tutumunu olumlu veya olumsuz yönde etkiler (Barın, 2008). Bu nedenle yabancı dil öğrenme sürecinde öğretmenler öğrencilerinin motivasyonlarını sürekli yüksek tutmalılar. Öğretmenler öğrencilerini motive etmek için:

1. Kendi öğrenme süreçlerinden örnekler vermeli,
2. Rahat ve keyifli bir sınıf ortamı oluşturmalı,
3. Görevlerini en iyi şekilde yerine getirmeli,
4. Öğrencileriyle iyi ilişkiler geliştirmeli,
5. Öğrencilerinin özgüvenlerini desteklemeli,
6. Dil öğrenme derslerini ilginç hale getirmeli,
7. Öğrencilerinin özyeterliliklerini desteklemeli,
8. Öğrenme sürecini bireyselleştirmeli,
9. Öğrencilerin dil öğrenme amaçlarını desteklemeli,
10. Öğrencilerine hedef dilin kültürünü tanıtmalılar (Dörnyei ve Csizer, 1998).

Alan yazında dil öğrenmede iki tür motivasyondan söz edilmektedir. Bütünleştirici motivasyon ve araçsal motivasyon. Gardner bütünleştirici motivasyonun öğrenenin hedef dile karşı olumlu bir tavır sergileme ve hedef dilin konuşulduğu toplumla iletişim kurmak ve toplumun bir bireyi olma isteğini içerdiğini belirtir. Bütünleştirici motivasyonun dilin konuşulduğu ülkede etkin olduğu söylenebilir. Çünkü bütünleştirici motivasyon, ana dili konuşulan ülkede hedef dili öğrenme noktasında bireyi güdüleyen güçtür (Tok ve Yığın, 2013). Araçsal motivasyon ise hedef dili öğrenmenin kişiye sağlayacağı olası faydalardır; örneğin yüksek gelirli bir işe girmek, ödül almak vs. (Dörnyei, 1994). Öğrenci öğrendiği dilin ana dili olarak konuşulduğu ülkede o toplumla bütünleşerek ve o toplumun kültürüne aşinalık

kazanarak o dili öğreniyorsa, o dilde ve o dili kullanarak yapacağı eylemlerde başarılı olma oranı aynı oranda artmaktadır (Gardner ve Lambert 1972'den akt. Koçer, 2015). İçsel motivasyonda hedef dilin konuştuğu toplumla bütünleşme düşüncesi vardır (Lambert ve diğerleri 1963, akt. Spolsky, 2000). Kişi dilini öğrendiği toplumla bütünleşmek ve toplumun bir üyesi olmak isterse dili daha iyi öğrenir (Spolsky, 1969). Clement ve Kruidenier Kanada'da yapmış oldukları araştırmada insanların bilgi edinmek, arkadaş edinmek ve seyahat etmek için de yabancı dil öğrendikleri sonucuna varmışlardır (akt. Dörnyei, 1994). Macaristan'da yabancı dil öğrenen gençlerin dil öğrenme durumlarını araştıran Dörnyei yaygın olarak içsel motivasyonun alt başlığı olarak kabul edilen 3 boyut tanımlamıştır. Bunlar:

1. Yabancı diller, kültürler ve insanlarla tanışmak,
2. Kişinin kendi bakış açısını genişletmek istemesi ve dar görüşlülükten kaçınma isteği,
3. Yeni yerler keşfetme ve kendi sınırlarını aşmak (Dörnyei, 1994).

Dörnyei çalışmasında dil öğrenme motivasyonu sosyal ve pragmatik boyutlarıyla kim hangi dili neden öğreniyor şeklinde özetlemiştir.

Kısacası motivasyonu, insanı harekete geçiren ve onun hareketlerine yön veren her türlü maddi-manevi güç olarak tanımlanabilir. Bireylerin yabancı dil öğrenme nedenleri, dil motivasyonlarının ortaya çıkması ve sürekliliğini sağlaması bakımından oldukça önemlidir (Tok ve Yığın, 2013). Dil öğrenme sürecinde öğrenenin bir amacı, hedefi yoksa yapılanlar bir anlam taşımaz. Öğrencinin Türkçeyi nerede ve hangi amaç için kullanacağını belirlemesi ve kendini buna motive etmesi gerekmektedir (Barın, 2008). İkinci veya yabancı dil öğrenen herkesin hedefi farklıdır. Bazıları ana dili konuşucuları seviyesine ulaşmayı hedeflerken bazıları ise sadece işine yarayacak kadar öğrenmek ister (Dörnyei, 1990). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen her bir bireyin de amacı/hedefi farklıdır. Kimi Türkiye'de yükseköğretime devam etmek, kimi Türkiye'de bir işe yerleşmek, kimi de Türkiye'de günlük hayatını idame etmek için Türkçe öğrenmektedir. Öğrenenlerin hedefleri farklı olduğu için motivasyonları da farklılık göstermektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde öncelikle öğrenenlerin motivasyonları belirlenmeli ve planlama buna göre yapılmalıdır. Böylece hem öğrenen açısından hem de öğretene açısından süreç daha kolay işler.

## 2.7. Yabancılara Türkçe Öğretimi

Eskiden yabancı bir dil bilmek toplumun belli bir kesimine özgü ayrıcalıklı bir durum (Türkan, 2017) iken modern dünyada hemen hemen herkesin sahip olması gereken bir niteliktir. Bilginin hızla yayılması, internet, kitle iletişim araçları, siyasal, ekonomik, sosyal, kültürel değişme ve gelişmeler (Baker, 2011) yeni bir dil öğrenme ihtiyacını doğurmuştur. Bu değişim ve gelişmeler Türkçenin de önemini artırmıştır.

Ural-Altay dil grubunda yer alan ve sondan eklemeli bir dil olan Türkçe köklü bir geçmişe sahiptir (Güneş, 2020). Moğolistan ve Çin içlerinden Orta Avrupa'ya, Sibiry'a dan Hindistan'a ve Kuzey Afrika'ya kadar olan geniş bir alanda varlık gösteren Türkçe (Ercilasun, 2020) yaklaşık iki yüz milyon insan tarafından konuşulmaktadır (Güneş, 2020).

Günümüzde milyonlarca insanın göç etmesi söz konusudur. Göçle birlikte bazı dillerin etkinliği/baskınlığı artarken bazı diller ise değer kaybetmektedir: İrlanda ve İskoçya'da Keltçe; İsveç'te Sami dilleri ile Amerika, Kanada, Avusturalya ve Brezilya'daki bazı kabile dilleri gibi (Chiswick ve Miller, 2015). Türkçe bu bağlamda değer kazanan ve önemi artan bir dildir.

Türkiye'ye göç eden insanların sayısı her geçen gün artmaktadır. Bunda Türkiye'nin sahip olduğu uygun iklim koşulları, tarihi ve doğal güzellikleri, uluslararası arenada etkinliğinin artması, öğrenci değişim programları, sosyal, kültürel gelişmeler etkili olmuştur. Yıllara göre Türkiye'ye giriş yapan yabancı sayısına bakıldığında 2016 yılında 24.686.471 yabancının ülkeye giriş yaptığı görülmektedir (Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2016).

*Tablo 2.6. 2016 Yılında Türkiye Hudut Kapılarından Giriş Yapan Yabancıların Dağılımı (İlk 10 ülke)*

UYRUK	TOPLAM
Almanya	3.808.463
Gürcistan	2.195.727
Bulgaristan	1.685.983
İran	1.663.065
İngiltere	1.585.816
Ukrayna	1.023.807
Hollanda	893.395
Rusya	852.984
Azerbeycan	602.820
Yunanistan	556.459

Tabloda görüldüğü üzere Türkiye'ye gelen yabancıların sayısı oldukça fazladır. Yaşanan bu göçler Türkçenin yabancılarla öğretilmesini zorunlu hale getirmektedir.

Dil ve göç arasında sıkı bir ilişki vardır. Göç edenlerin toplumla bütünleşmelerinde ve toplumsal uyumlarında dil önemli bir role sahiptir: yani dil göç sürecini kolaylaştırıcı bir etkiye sahiptir. Esser'ın (2006) belirttiği gibi dil, göç eden kişilerin göç ettikleri toplumla bütünleşmelerinde temel etkidir. Dil kişinin kendini topluma ait hissetmesini, bireysel ve toplumsal açıdan toplumla bütünleşmesini sağlayıcı etkiye sahiptir. Birey günlük hayattaki iletişim ihtiyacını dil vasıtasıyla karşılar. Doğal olarak diğer bütün ihtiyaçlar da dil vasıtasıyla giderilir.

Kaşgarlı Mahmut'la başlayan Türkçenin yabancılarla öğretilmesi süreveni günümüzde de yoğun bir şekilde devam etmektedir. Türkiye'de yaşayan yabancıların her birinin Türkçeyi öğrenme amacı farklıdır. Kimi Türkiye'de yükseköğretime devam ettiğinden, kimi bir Türk şirketinde çalıştığından, kimi de bir Türkle evli olduğundan Türkçe öğrenmek istemektedir. Yabancı dil öğrenmenin temel nedenleri:

1. Bireylere göre değişen özel amaçlar,
2. Farklı kültürlere duyulan ilgi,
3. Hedef toplum içerisinde sürekli veya geçici olarak yaşamının doğurduğu bir gereklilik,
4. Mesleki yaşam içerisinde ilerleme isteği
5. Okul müfredatlarına bağlı olarak öğrenme zorunluluğu olarak sıralanmaktadır (Harmer, 1991).

Dil öğretimi sistemli, planlı ve amaçlı bir süreçtir. Yabancılarla Türkçenin ses, yapı, biçim özellikleri temel dil becerilerinin gelişimine özen göstererek etkin bir şekilde öğretilmelidir. Dil öğretim sürecinde öğrenenin bireysel özelliklerine, motivasyonuna, ana diline, dil öğrenme ihtiyacına dikkat edilmelidir. Dil öğretim sürecinin bütün bu etkenler dikkate alınarak planlanması şüphesiz dil öğretimini daha da başarılı yapacaktır. Bilimsel gelişme ve teknolojik araçlara paralel olarak çeşitli dil öğretim yöntem ve kuramları zamanla ortaya çıkmış ve kaybolmuşlardır. Ancak dil öğretim ilkeleri çok fazla değişmemiştir. Yabancılarla Türkçe öğretilirken uyulması gereken ilkeler şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğretim materyallerinin kolaydan zora doğru sıralanıp sunulması,
2. Öğretime dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme ile başlanması,

3. Amaç dil ile ana dil arasında sorun olan ses ve yapıların öğretilmesi,
4. Yeni cümle kalıplarının bilinen sözcüklerle öğretilmesi,
5. Öğrencilere öğrendiklerini kullanma olanağının tanınması,
6. Yeni bir yapıyı sunmadan önce örnekler verilmesi,
7. Sınıf içi bireysel farklılıkların dikkate alınması,
8. Öğrencilerin sınıfta daha çok konuşma yapmalarına olanak sağlanması,
9. Dersi planlarken derse çeşitlilik getirmeye dikkat edilmesi (Demirel 2007'den akt. Ayten ve Yeşilyurt, 2019).

Dil öğrenmek zorlu ve meşakkatli bir süreçtir. Kişinin öğrendiği dilin konuşulduğu ülkede yaşamak bu zorlu süreci kolaylaştırabilir. Bir dil, o dilin ana dili olarak konuşulduğu ülkede daha kolay ve nitelikli bir şekilde öğrenilir (Maden, Dincel, Maden, 2015). Çünkü kişi dile maruz kalmakta ve dilin dünyasını anlamlandırma şansına sahiptir. Hedef dilin kullanılmasında gerçek iletişim ortamları büyük bir öneme sahiptir. Türkiye'de yaşayan yabancılar dilin kullanıldığı doğal ortamda bulunmaktadır. Dilsel çevre ve dilsel girdilerin miktarı, kalitesi dil öğrenirken başarılı olmak için önemlidir. Dil doğduğu toplumun yaşam biçiminin, düşünce tarzının, hayata bakışının izlerini taşır. Günlük dildeki söylemler, kalıplaşmış ifadeler toplum içinde yaşayarak, dile maruz kalarak daha iyi anlaşılır ve anlamlandırılır.

Türkiye'de yaşayan yabancılar Türkçe öğrenirken birçok sorunla karşılaşmaktadırlar. Bu sorunların başında da günlük hayatta sıkça kullanılan ağız özellikleri gelir. Her toplum içinde bulunduğu yaşam koşullarına göre farklı konuşma biçimleri geliştirir. Bu farklılıkların oluşmasında toplumun geçim kaynaklarının, aile yapısının, yaşanan yerin olanaklarının, medyanın etkisi bulunmaktadır. Bu da kişinin kelime hazinesinde, kullandığı dilin yapısında çeşitlilik meydana getirir. Bir dilin bağlı bulunduğu ölçünlü dilden ses, şekil ve söz varlığı bakımından farklılık gösteren koluna ağız denir. Ağız bir dilin bölgelere ve toplumsal sınıflara göre değişen söyleyiş özelliğidir (Kıran ve Eziler-Kıran, 2018). Türkçe dilsel çeşitlilik yani ağız özellikleri bakımından zengin bir dildir. Türkiye yedi coğrafi bölge ve yirmi bir bölüme ayrılmıştır. Bu coğrafi bölgelerin her birinin kendine özgü ağız özellikleri vardır. Bu özellikler ölçünlü dilden büyük veya küçük farklılıklar göstermektedir. Özellikle kırsal kesimde yaşayan insanlar günlük hayatlarında genellikle ölçünlü dilde olmayan ağız özellikleri taşıyan bir dil kullanırlar. Bu durum Türkçeye hâkim olmayan yabancıların Türkçeyi öğrenme durumlarını güçleştirmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği ortamlarda standart Türkçeyle



birlikte yabancıların yaşadıkları yerlerde günlük dilde sıkça kullanılan ifadelerin öğretilmesi ifadelerin konuşma dilindeki kullanımını idrak etmelerini sağlayacaktır.

Başta üniversiteler bünyesinde açılan TÖMER'ler olmak üzere birçok kurumda yabancılara Türkçe öğretilmektedir. Dil öğretim sürecinin sonunda, öğrencinin hedef dilde iletişim becerilerini edinmesi, temel dil becerileri olan dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinde hedeflenen düzeye ulaşması, Türkçenin ses ve yapı özelliklerini öğrenmiş olması beklenmektedir.

## 2.8. İlgili Araştırmalar

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi özellikle son yıllarda ivme kazanmıştır. Türkçenin yabancı bir dil olarak öğretilmesi ile ilgili çalışmalar (Hengirmen, 1993; Barın, 2004; Açık, 2008; Karababa, 2009; Mavaşoğlu ve Tüm, 2010; Kara, 2010; İşcan, 2011; Er, Biçer ve Bozkırlı 2012; Biçer, 2012; Güzel ve Barın, 2013; Tok ve Yığın, 2013; Koçer, 2015; Maden ve İşcan, 2015; Maden, Dincel ve Maden, 2015; Alyılmaz, Biçer ve Çoban, 2015; Antonova-Ünlü, Sağın-Şimşek ve Kavanoz 2016; Kurt, 2017; Biçer, 2017; Yağcı, 2017; Güneş-Özden, Boylu ve Başar, 2017; Çiftçi ve Coşkun, 2017; Alyılmaz, 2018; Kulamshaeva, 2018; Şahbaz, 2018; Kahraman, 2018; Ayten ve Yeşilyurt 2019; Biçer ve Alan, 2019; Işık ve Işık, 2020; Altunkaya, 2021 vb.) tarafından yapılmıştır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesiyle ilgili pekçok çalışma mevcuttur. Ancak buna rağmen Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili sorunlar devam etmektedir. Barın'a (2004) göre Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi ayrı bir disiplin alanıdır. Bu alanda uzman kişilerin yetiştirilmesine önem verilmelidir. Göçer (2009) de bu alanda nitelikli elemanların eksik olduğunu, üniversitelerde bu alanla ilgili bölümlerin açılması gerektiğini vurgulamıştır.

Çiftçi ve Coşkun (2017) "Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Yapılan Çalışmaların Farklı Değişkenlere Göre Tasnifi" başlıklı araştırmalarında yabancılara Türkçe öğretimi alanında 1923-2017 yılları arasında yapılan akademik çalışmaları (kitap, tez, makale, bildiri) farklı değişkenlere (hedef kitleye, konularına ve yapıldığı yıllara) göre tasnif etmektedirler. Bu doğrultuda konuyla ilgili yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri, makaleler, basılan kitaplar ve bildiriler incelenmiştir. Çalışma sonucunda yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan 365 kitap, 235 tez, 270 makale ve 203 bildiri olmak üzere toplam 1073 akademik çalışmaya

ulaşılmış. Çalışmaların 95'i 1923-1990 yılları; 229'u 1991-2000 yılları; 468'i 2001-2010 yılları; 279'unun da 2010-2017 yılları arasında yazıldığı tespit edilmiştir. 1073 çalışmanın 27'si iki dilli Türk çocukları; 48'i Türk soylular; 153'ü ikinci dil olarak Türkçe öğrenenler (doğrudan hedef kitle olarak seçilen yabancılar) için yazılmıştır. 845 çalışmanın hedef kitlesi ise geneldir. Konular içerisinde en çok işlenen “dilbilgisi kullanımı ve öğretimi” dir. Dilbilgisinden sonra en çok işlenen konular “yöntem, teknik ve yaklaşımlar”, “dil becerilerinin kullanımı”, “söz varlığı ve sözcük öğretimi” ve “yaşanan sorunlar ve güçlükler” şeklinde sıralanmaktadır. En az işlenen konular ise “ölçme değerlendirme çalışmaları”, “karşılaştırmalar” ve “sınavlara hazırlık ve soru kitapları” dır. Tespit edilen konular içerisinde dil becerileriyle, özellikle, dinleme ve yazma becerileriyle ilgili kitapların sayısı oldukça azdır. Ayrıca henüz yabancılar Türkçe öğretimi için yazılan bir sözlük mevcut değildir.

Tok ve Yığın (2013) “Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Nedenlerine İlişkin Bir Durum Çalışması” adlı çalışmalarında yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeyi öğrenme amaçlarını araştırmışlardır. Çalışmada, yabancı uyruklu öğrencilerin dil öğrenmede sahip oldukları motivasyonun türleri ortaya konmuştur. Yabancı dil öğrenmede araçsal ve bütüncü olmak üzere iki motivasyon kaynağından bahsedilmiştir. Öğrencilerin Türkçeyi öğrenmesinde, ekonomi, eğitim, turizm, evlenme araçsal motivasyona; tarihî, dini ve akrabalık bağları ile bütüncü motivasyona sahip oldukları görülmüştür. Avrupa ülkelerinden gelen öğrenciler Türkiye’yi ekonomik, eğitim ve turizm açısından tercih ettiğini belirtmiştir. Yapılan araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerin öncelikle ekonomik ve eğitim amaçlı olarak Türkçeyi öğrenmeyi tercih ettikleri görülmüştür.

Göçer (2015) “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Konuşma Becerisinin Kazandırılması” başlıklı çalışmada hedef kitlenin konuşma becerisini kazandırmaya ve geliştirmeye yönelik yöntem ve tekniklere yer vermiştir.

Alyılmaz (2018) “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Hedef Kitlenin/Öğrenenin Önemi” adlı araştırma makalesinde yurtiçinde ve yurtdışında pekçok kurumda Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmediğini ancak söz konusu kurumlarda Türkçe öğretiminin hala yetersiz kadrolarla ve geleneksel anlayışla yapılmakta olduğunu belirtmiştir. Türkçe yabancı dil olarak öğretilirken öğrenenin/hedef kitlenin yaşı, ana dili, lehçesi, dil yeterliliği, cinsiyeti, öğrenme stili, kaygı, motivasyon, tutumları, amacı ve ihtiyaçları dikkate alınarak gerekli düzenlemelerin yapılması gerekiyor. Türkçenin öğretimiyle ilgili sözlük, konuşma kılavuzu, öğrenme seti

türünde eserler yazılmıştır bu eserler öğrenenin/hedef kitlenin ihtiyaçları dikkate alınmadan hazırlandıklarından Türkçe öğretiminde bu sebeplerden dolayı ciddi sorunlar yaşanmaktadır. Dil öğretiminde hedef kitleyi çok iyi tanımak, onun özelliklerini bilmek, öğrenme ortamlarını ona göre oluşturmak zorunludur. Türkiye dışındaki Türklere/Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretilirken de öğrenenin/hedef kitlenin ana dilinin Türkçenin hangi grubuna girdiğini bilmek[ Oğuz Grubu'na mı (Azerbaycan Türkçesi, Türkmen Türkçesi, Gagavuz Türkçesi...), Kıpçak Grubu'na mı (Kırgız Türkçesi, Kazak Türkçesi, Tatar Türkçesi...) yoksa Karluk Grubu'na mı (Uygur Türkçesi, Özbek Türkçesi)] ve eğitim öğretimi buna göre yapmak öğrenme hızını artıracak, öğrenme süresini azaltacak ve başarı düzeyinin arzu edilen seviyeye ulaşacaktır.

Biçer (2017) "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde Ana Dilinin Etkisi" başlıklı çalışmada yabancı dil öğretiminde ana dilinin kullanımına dair çeşitli tartışmaların olduğunu ancak bu süreçte ana dilinin etkisinin inkar edilemez olduğunu belirtmiştir. Ana dili ve hedef dil arasında benzerlikler veya farklılıklar mevcuttur. Yabancı dil öğrenme ana dili üzerine inşa edildiğinden benzerliklerden faydalanmak hedef dili öğrenme sürecini kolaylaştıracaktır. Kişinin kendi ana dilinin anlam evreni, yeni öğreneceği dili de aynı anlam evreninden algılamasına neden olacaktır. Kişiler kendi ana dilinin dilbilgisi özellikleri çerçevesinden düşündüğü için yeni dili de bu çerçeveden öğrenir. Ayrıca kişinin sahip olduğu kelime hazinesi ve onun zenginliği hedef dildeki kelime hazinesini de etkileyecektir. Alfabe farklılıklarından, dilbilgisinden kaynaklanan olumsuz aktarımların olabileceğini ancak geri dönütlerle ve düzeltmelerle bu olumsuzlukların zamanla ortadan kalkacağını ifade etmiştir.

Biçer ve Alan (2019) "Türk Soylulara Türkçe Öğretimi İle İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış" başlıklı makalede Türk soylulara Türkçe öğretimi ile ilgili yapılan çalışmaları amaç, konu, yöntem, örneklem, veri toplama araçları ve sonuçları açısından değerlendirmiştir. Araştırmaların hedef kitlelerinin farklı Türk boy ve topluluklarını içeren karma grupta yoğunlaştığı görülmüştür. Yapılan çalışmalarda özel bir grup almak yerine genel Türk soyluları incelemek yoğunluktadır. Kırgız Türkleri üzerine daha fazla çalışmanın yapıldığı fark edilmiştir. Veri toplama araçları açısından doküman ve görüşme araçları kullanılarak veri toplamanın yaygın olduğu görülmüştür. Gözlem ve başarı testiyle veri toplayan az sayıda araştırma bulunmaktadır. İncelenen araştırmaların konu alanları değerlendirildiğinde dil becerileri, karşılaşılan sorunlar, öğrenme süreci, kültür aktarımı ve genel durum hakkında araştırmalar yapıldığı görülmüştür. Bu konulardan Türkçenin anlama ve anlatma tekniklerini

yansıtan dil becerileri ve Türkçe öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunları inceleyen araştırmaların diğer konulara oranla daha fazla olduğu görülmüştür. Çalışmalarda en fazla seçilen amaç ise Türk soylulara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara çözüm önerileridir. Çalışmalardan elde edilen ve en fazla değinilen sonuçlara göre öğrenciler en fazla konuşma becerisinde zorlanmaktadır. Ana dillerinden olumsuz aktarımlar yapmaları da yine en fazla üzerinde durulan sonuçlardan bir tanesidir. Bunların dışında Türkçe yazma becerisinde ve dil bilgisinde sorunların yaşanması ve Türkçenin Türk soylular için kolay bir dil olduğu sonuçları da en fazla değinilen diğer bulgulardır.

Karababa (2009) “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar” adlı çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili öğrencilerin karşılaştıkları sorunları Türkçenin sesletimi ile ilgili sorunlar, Türkçenin biçimbilgisi açısından yaşanan sorunlar, tümce kuruluşu açısından yaşanan sorunlar ve anlam bilgisine ilişkin sorunlar olmak üzere dört başlık altında incelemiştir.

Türkçe öğrenirken karşılaşılan sorunlarla ilgili bir diğer çalışma Kahraman (2018) tarafından yapılmıştır. Araştırmaya göre Türkçe öğrenenler dört temel dil becerisi alanında çeşitli düzeylerde sorunlar yaşamaktadır. Ayrıca Türkçeye özgü özel sesler, telaffuz, birleşik kelimeler, kelime yetersizliği, hızlı konuşma ve yerel ağız kullanımı, ünsüz uyumu ve çatı ekleri sorunlu alanlar olarak ortaya çıkmıştır.

Şahin ve Salı Kalın (2018) “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde Karşılaşılan Sorunlar” adlı çalışmalarında Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde karşılaşılan sorunları, karşılaşılan genel zorluklar ve belirli bir gruba yönelik olan zorluklar olmak üzere iki başlık altında toplamışlardır. Türkçeyi öğrenenler farklı gruplara mensup olduklarından yapılacak çalışmalar grup için uygun çözüm önerileri getirilerek daha sistemli bir öğretimin yapılabileceğini belirtmektedir.

Türkçe öğrenirken karşılaşılan güçlükler konusunda bir başka çalışma Kalın Salı (2020) tarafından yapılmıştır. Kalın Salı (2020) “Kuzey Makedonya’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Karşılaştıkları Zorluklar” başlıklı tez çalışmasında Kuzey Makedonya’nın Üsküp şehrinde bulunan Yunus Emre Enstitüsünde, Uluslararası Balkan Üniversitesinde ve Kiril Metodi Üniversitesinde Türkçe öğrenen öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları tespit etmek amacıyla çalışmasını yapmıştır. Türkçe öğrenenlerin konuşma, yazma, dinleme ve okuma dil becerileri, temel söz varlığı ile ilgili güçlükler yaşadıklarını tespit

etmiştir. Bunun yanı sıra dil bilgisinden ‘‘Ekler, Sözcük Türleri, Haber Kipleri, Söz Dizimi’’ ile ilgili zorluklarla karşılaştığını saptamıştır.

Alyılmaz, Biçer ve Çoban’ın (2015) ‘‘Atatürk Üniversitesinde Öğrenim Gören Kırgız Öğrencilerin Türkçe ve Türkiye’ye Yönelik Görüşleri’’ adlı makalesi Türkiye’de lisans ve lisansüstü derecesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin Türkçeye ve Türkiye’ye yönelik görüşlerini ortaya koymaktadır. Bu araştırmada öğrencilerin Türkçe ve Türkiye’ye yönelik geliştirdikleri görüşler üç tema altında incelenmiştir: Türkiye’ye yönelik yaklaşımlar teması, Türkçeye yönelik yaklaşımlar teması ve Türk toplumunun yaklaşımları konusundaki öğrenci görüşleri teması. Türkiye’ye yönelik yaklaşımlar teması içerisinde Türkiye’de eğitim görmeyen nedenleri, Türkiye’nin avantajları ve Türkiye’de karşılaşılan sorunlar ele alınmıştır. Türkçeye yönelik yaklaşımlar teması içerisinde Türkçe öğrenme süreci ve Türkçede karşılaşılan sorunlar ortaya konmuştur. Türkiye’de eğitim görmeyen nedenleri ve Türkiye’nin avantajları arasında sayılan maddelere bakıldığında Türkiye’nin sunmuş olduğu imkânların Kırgız öğrenciler için önemli olduğu görülmektedir. Türkiye’de karşılaşılan sorunlara bakıldığında ekonomik sorunların ön plana çıktığı görülmektedir. Bunun dışında bir sorunla karşılaşılması bu öğrencilerin Türkiye’de eğitim görmekten memnun olduklarını ortaya çıkarmaktadır. Türkçe öğrenme sürecine yönelik maddeler incelendiğinde öğrencilerin Türkçeyi kolay bir dil olarak gördükleri ve kısa zamanda öğrendiklerini belirttikleri görülmektedir. Kırgız öğrencilerin Türk toplumunun davranışlarına yönelik yaklaşımlarına bakıldığında olumlu özelliklerin ön plana çıktığı ve Türk toplumuyla iyi anlaştıkları görülmektedir.

Alan yazında Türkiye’de yaşayan yabancılarla ilgili yapılmış çalışmalarda mevcuttur. Alan yazında tespit edilen ve araştırmamıza benzer özellikteki çalışmalar Şahbaz’ın (2018a) ve Yıldız ve Sertoğlu’nun (2019a, 2019b) yapmış oldukları çalışmalardır. Şahbaz (2018a) ‘‘Fethiye’de Yaşayan İngilizlerin Türkçe Öğrenme Sürecinde Yaşadıkları Zorluklar ve Türkçe İle İlgili Görüşleri’’ adlı makalesinde evlilik ya da emeklilik sebebiyle Fethiye’ye yerleşen İngilizlerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları zorlukları araştırmıştır. Şahbaz çalışmada Türkçeyi olgunluk döneminde öğrenmiş yetişkin iki dilli İngilizlerin Türkçe öğrenme sürecinde ne tür zorluklar ile karşılaştıklarını, Türkçeyi ne sıklıkta kullandıklarını ve Türkçe ile ilgili görüş ve düşüncelerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Genel olarak katılımcılar Türkçenin biçim bilgisini ve İngilizcede olmayan sesleri telaffuz etmeyi zor bulmaktadır. Söz varlığıyla ilgili sorunlar çok anlamlı sözcüklerden kaynaklanmaktadır. Türkçenin öğrenilmesi ile ilgili en

büyük sorun burada yaşayan İngilizlerin dışarı çıktıklarında çarşıdaki Türklerin onlarla İngilizce konuşmakta ısrarcı olmalarıdır. Türkçenin öğrenimi ve öğretimi ile ilgili olarak karşılaşılan diğer bir zorluk da burada yaşayan İngilizlerin yaşlarıdır. Yaşlı olanlar dil öğrenme konusunda istekli olsalar da öğrenme kabiliyetlerini yitirdiklerini düşünmekte ve öğrendiklerini çok çabuk unuttuklarını söylemektedirler. Katılımcıların dil tercihleri ve kullanım sıklıkları buldukları ortam ve konuştukları kişilere göre değişmektedir. Türkçe öğrenirken dilsel, bireysel ve toplumsal olarak zorluklar yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Yıldız ve Sertoğlu (2019a) “Antalya’da Yerleşik Rusça Konuşan Ebeveynlerin Kendilerinin ve Çocuklarının Türkçe Kullanımına İlişkin Görüşleri” adlı araştırma makalesi Antalya ilinde sürekli ve/veya geçici ikamet eden ana dili/ikinci dili Rusça olan Rus, Ukraynalı ve Beyaz Rusyalı ebeveynlerin ve çocuklarının Türkçe düzeyini, Türkçeyi kullanma durumunu, günlük hayatta ve evde dil tercihlerini, Türkçe öğrenme süreçlerinden beklentilerini ve süreçlere yönelik görüşlerini ortaya çıkarmaya yönelik bir çalışmadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; ana dili/ikinci dili Rusça olan ebeveynler, kendilerinin ve çocuklarının Türkçe kullanma düzeyi bağlamında kendilerini “başlangıç”, çocuklarını ise “orta” düzeyde görmekte, ebeveynlerin ve çocuklarının, evde ana dilini/ikinci dili, günlük hayatta ise Türkçeyi daha sık kullanmayı tercih etmektedir. Ebeveynler, “konuşma” ve “dil bilgisi” konusunda kendilerini geliştirmeye ihtiyaç duyduklarını, yetişkinlere ve çocuklara yönelik ayrı ayrı kurgulanmış Türkçe dil kursları bulmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Yıldız ve Sertoğlu’nun (2019b) bir diğer çalışması “Rusça Konuşan Ebeveynlerin Kendilerinin ve Çocuklarının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Nedenleri ile Türk Kültürüne İlişkin Görüşleri” başlıklı araştırma makalesidir. Çalışmada, Türkiye’de geçici olarak yaşayan/yerleşik Rusça konuşan ebeveynlerin ve çocuklarının Türkçe öğrenme nedenlerinin, Türk kültürü bağlamında bilgi ve farkındalık düzeyine yönelik mevcut durumlarının ve Türk dilini öğrenmenin Türk kültürünü tanımaya/öğrenmeye katkısına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, ebeveynler genel olarak günlük ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla Türkçe öğrenmektedir. Ebeveynler, çocuklarının başlıca Türkçe öğrenme nedeninin Türkiye’de eğitim almak olduğunu belirtmiştir. Diğer taraftan ebeveynler, kendilerinin Türk kültürüne yönelik çok az, çocuklarının ise orta düzeyde bilgi sahibi olduğunu düşünmektedir. Ebeveynler, kendilerinin ve çocuklarının, Türk dilini öğrenmelerinin Türk kültürünü tanımalarına katkısı olduğunu belirtmişlerdir.

Antonova-Ünlü, Sağın-Şimşek ve Kavanoz (2016) “Türkiye’de Yaşayan İngiliz Kökenli Göçmenlerin Dil Kullanım, Tercih ve Tutumları” başlıklı bir çalışma yapmışlardır. Araştırmacılar çalışma kapsamında Akdeniz ve Ege kıyı bölgelerinde ve başlıca büyük şehir merkezlerinde (İstanbul, Ankara, İzmir ve Antalya) yaşayan İngiliz göçmenlerin günlük yaşamlarında dil kullanım biçimlerini, kullanmayı tercih ettikleri dilleri ve Türk diline karşı olan tutumlarını, İngiliz göçmenlerin Türk toplumu ile kültürlenme ve bütünleşme süreçlerini belirlemeye çalışmışlardır. Bu doğrultuda katılımcılara anketler sunulmuş ve yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre katılımcılar günlük hayatlarında İngilizce kullanmayı Türkçeye göre daha çok tercih etmektedirler. Çalışmanın sonucuna göre İngiliz göçmenler Türk toplumu ile bütünleşme isteği içindedirler ancak Türkçe dil düzeyleri düşük olduğundan toplumla bütünleşme görülmemektedir.

## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanmasına ilişkin bilgiler verilmiştir.

#### **3.1. Araştırmanın Modeli**

Bu çalışma tarama modeli deseninde betimleyici bir araştırmadır. Bu kapsamda Türkiye’de yaşayan yabancıların Türkçe öğrenme ve kullanma durumları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma durum belirlemeye yönelik olarak tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu olduğu gibi araştırmayı amaçlayan bir modeldir. Araştırmaya konu olan olay, durum, nesne kendi koşulları içinde, olduğu gibi betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2017: 109).

#### **3.2. Araştırmanın Evreni**

Bir araştırmanın evreni, araştırmacının ulaşmak istediği, ancak ulaşılması güç olan ve ideal seçimini yansıtan evrendir (Büyüköztürk vd. 2021, s.82). Bu anlamda bu çalışmanın evreni Türkiye’de yaşayan ve ana dili Türkçe olmayan yabancılardır. Bu kişilerin Türkçe öğrenme ve kullanma durumları, Türkçe öğrenme amaçları ve Türkçeyi nasıl öğrendikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Türkiye’ye kalıcı olarak yerleşmiş yabancıların sayısı oldukça yüksektir. Türkiye İstatistik Kurumu’nun verilerine göre 2019 yılında 677 bin 42 kişi Türkiye’ye göç etmiştir (TÜİK, 2019). Yabancıların en çok göç ettiği iller sıralamasında Antalya % 6,5’lik oran ile İstanbul ve Ankara’dan sonra 3. sırada yer almaktadır. Ulaşılabilir evren, araştırmacının ulaşabileceği, gerçekçi seçimi olan somut evrendir (Büyüköztürk vd. 2021, s.95). Araştırmanın ulaşılabilir evreni ise Antalya ilinde ikamet eden yabancı uyruklu kişilerdir. Bu kişilere ulaşılmanın zaman ve maliyet açısından mümkün olmayacağı düşünüldüğünden örneklem alınması yoluna gidilmiştir.



### 3.3. Araştırmanın Örneklemi

Araştırmanın örneklemi Antalya'nın Gazipaşa, Alanya, Konyaaltı, Kemer ve Kaş ilçelerinde ikamet eden 251 katılımcıdır. Katılımcılar araştırmaya gönüllülük esasına göre katılmışlardır. Araştırma örneklemindeki katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırma Örnekleminde Yer Alan Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Değişkenler	Kategoriler	N	%
1. Cinsiyet	Kadın	192	76,5
	Erkek	59	23,5
<i>Toplam</i>		251	100
2. Yaş	18-30	28	11,2
	31-40	51	20,3
	41-50	46	18,3
	51-60	53	21,1
	61-70	47	18,7
	71 ve üstü	26	10,4
<i>Toplam</i>		251	100,0
3. Medeni Durum	Evli	145	57,8
	Bekar	106	42,2
<i>Toplam</i>		251	100
4. Öğrenim Durumu	Ortaokul veya Lise	61	24,4
	Önlisans	27	10,8
	Lisans	109	43,6
	Lisans üstü	53	21,2
	<i>Toplam</i>		250
5. Nereli	Birleşik Krallık, ABD ve Avustralya*	106	42,2
	Almanya**	17	6,8
	Diğer Avrupa ülkeleri***	37	14,7
	Rusya**	22	8,8
	Ukrayna**	21	8,4
	Türk Cumhuriyetleri****	18	7,2
	Ortadoğu ve Afrika ülkeleri*****	16	6,4
	Diğer ülkeler*****	14	5,6
	<i>Toplam</i>		251
6. Türkiye'de Bulunma Süresi	1 yıl ve daha az	33	13,2
	2-5 yıl	76	30,4
	6-10 yıl	45	18,0
	11-15 yıl	44	17,6
	16-20 yıl	27	10,8
	21 yıl ve üzeri	25	10,0
<i>Toplam</i>		250	100

\* Bu grubun büyük çoğunluğu Birleşik Krallık'tan (N=93) gelen katılımcılardan oluşmaktadır. İngilizce konuşulan ABD (N=9) ve Avustralya (N=4) da bu gruba dahil edilmiştir. Bu gruptaki katılımcı sayısı istatistiksel olarak karşılaştırma yapmak için yeterli olduğundan ve dil olarak homojen bir yapıya sahip olduğundan diğer Avrupa ülkelerinden ayrı analiz edilmiştir.

\*\* Almanya, Rusya ve Ukraynalı olan katılımcı sayısı istatistiksel olarak karşılaştırma yapmak için yeterli olduğu için ve dil olarak homojen bir yapıya sahip olduğundan bu üç ülke kendi başlarına ayrı ayrı analiz edilmiştir.

\*\*\* Birleşik Krallık ve Almanya bu gruptan ayrı analiz edildiği için bu grup Diğer Avrupa Ülkeleri olarak adlandırılmıştır. Bu grupta yer alan ülkeler ve katılımcı sayıları şöyledir: Sırbistan (N=1), Hollanda (N=11), Belçika (N=4), İsveç (N=1), Romanya (N=3), Fransa (N=4), Danimarka (N=2), Finlandiya (N=8), İtalya (N=2), Polonya (N=1)

\*\*\*\* Kazakistan (N=9), Özbekistan (N=3), Türkmenistan (N=3), Kırgızistan (N=2), Azerbaycan (N=1)

\*\*\*\*\* İran (N=9), Irak (N=3), Somali (N=1), Ürdün (N=2), Güney Afrika (N=1)

\*\*\*\*\* Katılımcı sayısı yetersiz olan ülkeler, Diğer Ülkeler kategorisi altında birleştirilerek analiz edilmiştir. Bu gruptaki ülkelerin katılımcı sayısının analiz edilebilir düzeye ulaşması için bu soruya cevap vermeyen 8 katılımcı da bu kategoriye dahil edilmiştir. Bu gruba dahil edilen ülkeler: Japonya (N=2), Gürcistan (N=1), Belarus (N=1), Letonya (N=1), Estonya (N=1), Ülke belirtmeyen (N=8).

\*\*\*\*\* Soruların bazıları katılımcılar tarafından cevaplandırılmamıştır.

Tablo 3.1'de görüldüğü üzere, araştırma örnekleminde yer alan katılımcıların 192'si (% 76,5) kadın, 59'u (% 23,5) erkek katılımcılardan oluşmaktadır. Araştırmaya katılan kadın sayısının daha fazla olduğu görülmektedir.

Yaş değişkenine göre araştırma örneklemindeki katılımcıların dağılımları incelendiğinde, araştırmaya katılanların 28'i (%11,2) 18-30 yaş, 51'i (%20,3) 31-40 yaş, 46'sı (%18,3) 41-50 yaş, 53'ü (%21,1) 51-60 yaş, 47'si (%18,7) 61-70 yaş aralığında, 26'sı da (%10,4) 71 ve üstü yaş grubunda olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaş dağılımlarına bakıldığında 31-40 ve 51-60 yaş aralığındaki katılımcı sayısının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanların büyük çoğunluğunun orta yaşlarda olduğu görülmektedir.

Medeni durum değişkenine göre katılımcıların dağılımları incelendiğinde, katılımcıların 145'inin (%57,8) evli, 106'sının (%42,2) bekar olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanların çoğunun evli olduğu görülmektedir.

Öğrenim durumuna göre katılımcıların dağılımları incelendiğinde, katılımcıların 61'i (%24,4) ortaokul veya lise, 27'si (%10,8) ön lisans, 109'u (%43,6) lisans, 53'ü (%21,2) lisans üstü mezundur. Katılımcıların büyük çoğunluğu lisans mezundur.

Tablo 3.1'de, katılımcıların hangi ülkelerden geldiklerine/nereli olduklarına ilişkin dağılımlar da sunulmuştur. Örneklemin hangi ülkeden geldiğine ilişkin dağılım şu şekildedir; Birleşik Krallık, ABD, Avustralya 106 (%42,2), Avrupa ülkeleri 37 (%14,7), Rusya 22 (%8,8), Ukrayna 21 (%8,4), Türk Cumhuriyetleri 18 (%7,2), Almanya 17 (%6,8), Orta Doğu ve Afrika ülkeleri 16 (%6,4), Diğer ülkeler 14 (%5,6). Buna göre, örneklemin en büyük kısmını %42,2

ile ana dili İngilizce olan Birleşik Krallık, ABD ve Avusturyalı katılımcıların (n=106) oluşturduğu görülmektedir.

Katılımcıların Türkiye’de bulunma süreleri incelendiğinde, katılımcıların 33’ü (%13,2) 1 yıl ve daha az; 76’sı (%30,4) 2-5 yıl; 45’i (%18,0) 6-10 yıl; 44’ü (%17,6) 11-15 yıl; 27’si (%10,8) 16-20 yıl; 25’i (%10,0) 21 yıl ve üzeri bir süreden beri Türkiye’de yaşamaktadır. Bundan hareketle katılımcıların çoğunun Türkiye’ye daha yeni yerleştiği görülmektedir.

### **3.4. Veri Toplama Aracı**

Araştırmada Türkiye’de yaşayan yabancıların Türkçe öğrenme ve kullanma durumları tespit edilmeye çalışılmıştır. Türkiye’de yaşayan yabancıların Türkçe öğrenme amaç, motivasyonlarını, Türkçe öğrenirken karşılaştıkları güçlükleri belirlemek için nicel veri toplama yöntemlerinden biri olan anket uygulaması yapılmış ve katılımcıların görüşleri alınmıştır. “Görüşler genellikle tarama listeleriyle (survey) veya anketlerle ölçülür” (Tezbaşaran, 1996: 2). Anketler yüz yüze, elektronik ortamlarda veya posta yoluyla yapılabilir (Karasar, 2017: 225).

Bu araştırma için gerekli verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından bir veri toplama aracı geliştirilmiştir. Geliştirilen veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Veri toplama aracının birinci bölümünün 1-6. sorularında katılımcıların cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuğa sahip olma durumu ve öğrenim durumu gibi kişisel özelliklerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Birinci bölümün 7-14. sorularında ise katılımcıların nereli oldukları, ana dilleri, bildikleri diller, evde kullandıkları dil/diller, Türkiye’de bulunma süreleri, Türkiye’de yaşadıkları yerleşim birimleri, Türkçe öğrenme yöntemleri ve kendi dil becerilerini değerlendirmelerine ilişkin sorular yer almıştır. Bu kısımdaki sorular aracılığıyla katılımcıların Türkçeyi öğrenme düzeyleriyle ilişkili olabilecek özelliklerinin betimlenmesi amaçlanmıştır. Veri toplama aracının ikinci kısmında 5’li Likert tipi 37 maddeden oluşan ve araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçek geliştirilmiştir. “Türkiye’de Yaşayan Yabancıların Türkçe Öğrenme/Kullanma Durumları Ölçeği” olarak adlandırılan bu ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar (1) Türkçe Öğrenme Amacı (2) Türkçeyi Kullanma Durumu, ve (3) Türkçe Öğrenirken Karşılaşılan Güçlükler olarak adlandırılmıştır. Bu ölçeğin geliştirilmesi için öncelikle araştırmacı tarafından literatür incelemesine dayalı bir madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra benzer konulu ölçekler de incelenerek oluşturulan madde

havuzundaki maddelere ilaveler yapılmıştır. Oluşturulan madde havuzundaki maddeler tez danışmanı ile birlikte gözden geçirildikten sonra alan uzmanlarından görüş alınmak üzere taslak bir form hâline getirilmiştir. Taslak form iki alan uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanı tarafından gözden geçirilmiştir. Bu sürecin sonucunda taslak ölçekteki madde sayısı azaltılmış ve sorunların ifadelerinde değişiklikler yapılmıştır. Son olarak araştırma evreninden 10 katılımcı ile bir ön uygulama yapılarak soruların anlaşılabilirliği açısından bir sorun olup olmadığı kontrol edilmiştir.

Veri toplama aracının geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bilgiler ilgili başlık altında verilmiştir.

### **3.5. Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri**

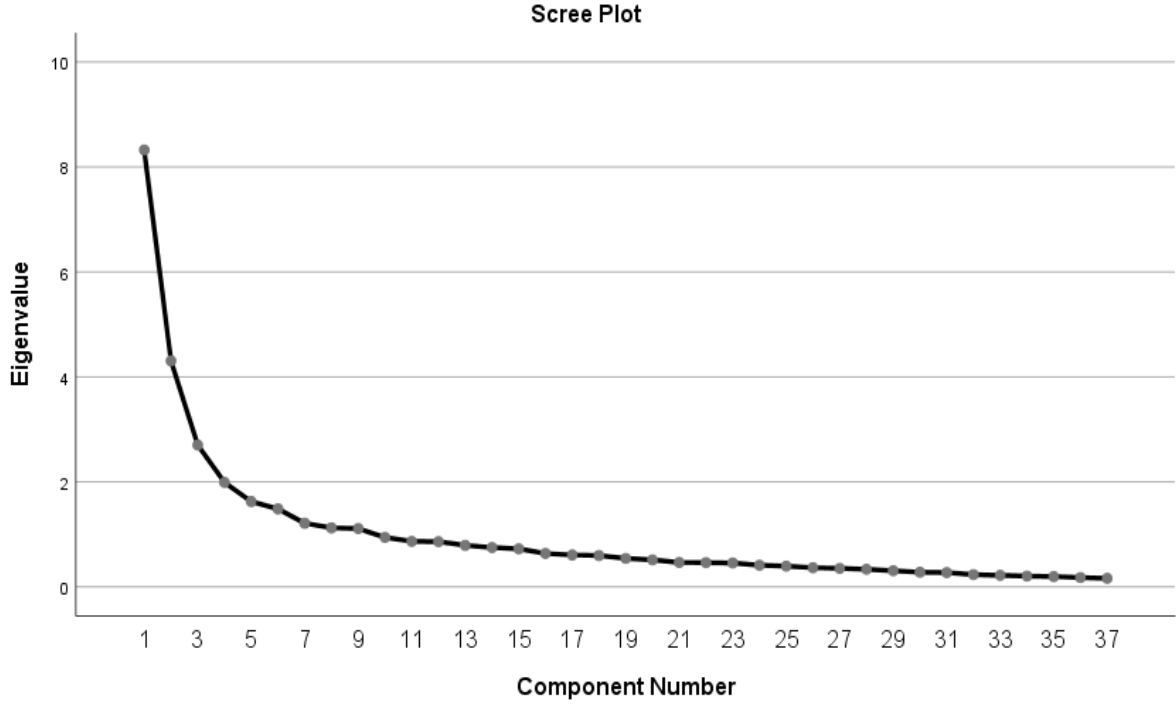
Araştırma kapsamında geliştirilen Türkiye’de Yaşayan Yabancıların Türkçe Öğrenme/Kullanma Durumları Ölçeği’nin geçerlik ve güvenirlik analizlerine ilişkin sonuçlar Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. Türkiye’de Yaşayan Yabancıların Türkçe Öğrenme/Kullanma Durumları Ölçeği’nin Geçerlik ve Güvenirlik Analizlerine İlişkin Değerler

Alt Boyutlar	Madde No	Faktör Yüğü	Özdeğer	Açıklanan Varyans	Cronbach’s Alpha ( $\alpha$ )	Madde Korelasyon Katsayıları	Toplam
Birinci faktör (Türkçeyi öğrenme amacı)	M1	,748	8,23	22,49	,86	,675	
	M2	,746				,688	
	M3	,740				,644	
	M4	,652				,623	
	M5	,649				,575	
	M6	,630				,582	
	M7	,605				,471	
	M8	,595				,559	
	M9	,566				,523	
	M10	,525				,504	
	M11	,513				,334	
	M12	,472				,488	
	M13	,404				,357	
	M14	,395				,411	
	M15	,393				,364	
İkinci faktör (Türkçeyi kullanma durumu)	M16	,738	4,30	11,63	,85	,714	
	M17	,725				,637	
	M18	,682				,625	
	M19	,674				,623	
	M20	,651				,606	
	M21	,616				,476	
	M22	,565				,435	
	M23	,546				,543	
	M24	,544				,477	
	M25	,536				,521	
Üçüncü faktör (karşılaşılan güçlükler)	M26	,418			,80	,375	
	M27	,762	2,70	7,30		,292	
	M28	,724				,458	
	M29	,683				,286	
	M30	,622				,424	
	M31	,619				,500	
	M32	,566				,517	
	M33	,526				,601	
	M34	,519				,665	
	M35	,401				,571	
	M36	,381				,450	
	M37	,369				,338	
Açıklanan toplam varyans: 41.43							
Tüm ölçek Cronbach’s Alpha ( $\alpha$ ): ,84							

“Türkiye’de Yaşayan Yabancıların Türkçe Öğrenme/Kullanma Durumları Ölçeği” nin faktör yapısını belirlemek için açılımlayıcı faktör analizi (exploratory factor analysis) yapılmıştır. Açılımlayıcı faktör analizinde Temel Bileşenler Analizi (Principal Component Analysis) yöntemi Varimaks dik döndürme işlemi ile birlikte uygulanmıştır. Bunun nedeni faktör analizi sonrası ortaya çıkacak ölçeğin faktör yapısının, araştırmada toplanan veriyi olabildiğince geniş bir şekilde kapsaması ve toplanan verilerinin en yüksek düzeyde analiz sonuçlarına yansımalarını sağlamaktır. Buna ilave olarak ölçekte ölçülmesi hedeflenen tutumların birbirine bağımlı olarak birlikte değişmesi gibi bir durum söz konusu değildir. Diğer bir ifadeyle ölçeğin alt boyutlarında ölçülen tutumlar bir diğerine bağımlı olmaksızın belirli düzeyler ortaya çıkarabilir. Tercih edilen faktör analizi işlemlerinin, bu anlamda en uygun faktör analizi yöntemleri olduğu öngörülmüştür. Faktör analizinin ilk aşamasında toplanan verilerin faktör analizine uygunluğunun tespit edilmesi için Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Küresellik testi puanları hesaplanmıştır. Her iki değer de (KMO= ,841, Bartlett's Test of Sphericity= 3888,91 p <0.05) araştırma verilerinin faktör analizine uygun olduğunu ortaya koymuştur.

Faktör sayısının belirlenmesinde faktör özdeğer puanları, açıklanan varyans toplamı ve çizgi grafiği (Şekil 3.1) dikkate alınmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Bu faktörlerden 15 maddeden (s1, s2, s3, s4, s5, s6, s7, s8, s9, s10, s11, s12, s13, s14, s15) oluşan birinci boyut “Türkçe Öğrenme Amacı” olarak adlandırılmıştır. Bu boyuta ait özdeğer 8,23 ve açıklanan varyans 22,49’dur. “Türkçeyi Kullanma Durumları” olarak adlandırılan ikinci boyut on bir maddeden (s16, s17, s18, s19, s20, s21, s22, s23, s24, s25, s26) oluşmaktadır. Bu boyuta ait özdeğer 4,30 ve açıklanan varyans 11,63’tür. Ölçeğin 11 maddeden (s27, s28, s29, s30, s31, s32, s33, s34, s35, s36, s37) oluşan üçüncü alt boyutu “Türkçe Öğrenirken Karşılaşılan Güçlükler” olarak adlandırılmıştır. Bu boyuta ait özdeğer 2,70 ve açıklanan varyans 7,30’dur. Üç boyutlu ölçeğin açıkladığı toplam varyans % 41,43’tür.



*Şekil 3.1. Türkiye’de Yaşayan Yabancıların Türkçe Öğrenme/Kullanma Durumları Ölçeği’ne İlişkin Çizgi Grafiği*

“Türkiye’de Yaşayan Yabancıların Türkçe Öğrenme/Kullanma Durumları Ölçeği” nin güvenilirlik analizi için Cronbach's Alpha katsayıları ve madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Tablo 3.2’de de görüldüğü gibi güvenilirliğe ilişkin yapılan analizler sonucunda ölçeğin birinci boyutunda yer alan maddelerin madde toplam korelasyon katsayılarının .75 ile .39 arasında değiştiği görülmüştür. Bu boyuta ilişkin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısının ( $\alpha$ ) ise .86 olduğu görülmüştür. Ölçeğin ikinci boyutunda yer alan maddelerin madde toplam korelasyon katsayılarının .74 ile .42 arasında değiştiği görülmüştür. Bu boyuta ilişkin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısının ( $\alpha$ ) ise .85 olduğu görülmüştür. Ölçeğin üçüncü boyutunda yer alan maddelerin madde toplam korelasyon katsayıları .76 ile .37 arasında değişmektedir. Üçüncü boyuta ait Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır. Tüm ölçeğe ilişkin Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısının ( $\alpha$ ) ise .84 olduğu görülmektedir.

Ortaya konulan geçerlik ve güvenilirlik analizi sonuçları “Türkiye’de Yaşayan Yabancıların Türkçe Öğrenme/Kullanma Durumları Ölçeği” nin geçerlik ve güvenilirliği yüksek bir ölçek olduğunu ortaya koymaktadır.

### **3.6. Verilerin Toplanması**

Araştırmanın veri toplama aracı çoğaltılıp uygulanmadan önce Akdeniz Üniversitesi Etik Kurul'undan gerekli izinler alınmıştır (Ek-1). Alınan izinlerle birlikte veriler, Antalya'nın Gazipaşa, Alanya, Konyaaltı, Kemer ve Kaş ilçelerinde yaşayan yabancılardan toplanmıştır. Verilerin yaklaşık %70'i bizzat araştırmacı tarafından toplanmıştır. Verilerin geri kalanı dünyayı ve ülkemizi etkileyen Covid-19 salgınından dolayı çevrim içi uygulanmıştır. Salgının yayılım hızını azaltmak ve toplum sağlığını korumak için alınan tedbirler kapsamında haftanın belli günleri ve belli yaş grupları için uygulanan kısıtlamalardan dolayı katılımcı bulmak konusunda güçlük yaşanmış ve çözüm olarak çevrim içi form hazırlanarak bu güçlük aşılmaya çalışılmıştır. Bu yolla toplanan veri, toplam verinin %30'unu oluşturmaktadır.

Elden toplanan veriler, bizzat araştırmacı tarafından toplanmıştır. Yabancıların yoğun olarak gittiği lokanta, alışveriş merkezleri, parklar, kafeler ziyaret edilerek araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Gönüllü olan yabancılar araştırmaya katılmıştır. Bir anketin uygulanması ortalama 10 dakika sürmüştür. Anketlerin toplanması ile birlikte veriler istatistik programına girilmeye hazır hâle getirilmiştir.

Online doldurulan anketlerden Türkiye'de yaşamayanlar tarafından doldurulanlar araştırmanın kriterlerine uygun olmadığı için analiz sonuçlarına ilave edilmemiştir. Anketlerin toplanması ile birlikte veriler istatistik programına girilmeye hazır hâle getirilmiştir.

### **3.7. Verilerin Analizi**

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde SPSS 25.0 (Statistical Package for Social Sciences) paket programı kullanılmıştır.

Araştırmada, katılımcıların demografik özellikleri frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları ile sunulmuştur. Katılımcıların Türkçe öğrenme/kullanmaya yönelik durumlarını ortaya koymak için ise aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

Yabancıların Türkçeyi öğrenmeye/kullanmaya yönelik durumlarının cinsiyet (Kadın, Erkek) ve medeni durum (Evli, Bekâr) gibi iki alt kategorili değişkenlere göre karşılaştırılmasında Bağımsız Örneklem t-Testi kullanılmıştır. Yabancıların Türkçeyi öğrenmeye/kullanmaya yönelik durumlarının yaş, nereli olduğu ve Türkiye'de bulunma süresi



gibi ikiden fazla alt kategoriden oluşan değişkenlere göre karşılaştırılmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tekniği kullanılmıştır. Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda anlamlı farklılık ortaya çıkan değişkenlerde, bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemesi amacıyla varyansların eşit dağılım gösterdiği değişkenler için Scheffe testi varyansların eşit dağılım göstermediği değişkenler için ise Dunnet's C testi kullanılmıştır. Bu testler sonucunda değişkenler arasında çıkan anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğu belirlenmiştir. Farklılıkların yorumlanmasında ise betimsel istatistikler (aritmetik ortalama ve standart sapma) değerlerinden yararlanılmıştır.

Verilerin analizine başlamadan önce verilerin yapılması planlanan analizlere uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla varsayım testleri yapılmıştır. Öncelikle araştırma kapsamında yer alan değişkenlere ait verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma modelinde yer alan her bir değişkene ilişkin Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi sonucunda elde edilen anlamlılık düzeyleri 0.05'in üstünde ( $p > .05$ ) değer olduğu görülmüştür. Bu durum verilerin normal dağılıma uygunluk gösterdiğini araştırma verilerinin analizleri için parametrik testlerin kullanılabilceğini göstermiştir. Ayrıca verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi için değişkenlere ait histogram ve saçılma grafikleri incelenmiş, bu grafikler de verilerin normal dağılım gösterdiğini ortaya koymuştur. Diğer yandan araştırmada ele alınan bağımsız değişkenlerin alt kategorilerinin fazla olması ve bazı alt kategorilerdeki katılımcı sayılarının önemli farklılıklar göstermesi nedeniyle bazı değişkenlerde dağılımların normal dağılıma uygun olmadığı veya parametrik analizler için grupların denk olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumun meydana geldiği değişkenlere (Örneğin: Türkiye'de bulunulan süre, eşin nereli olduğu, ana dili) ilişkin karşılaştırmalarda ANOVA yerine, bu analizin parametrik olmayan karşılığı olan Kruskal Wallis testi kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan tüm dereceleme ölçekleri 5'li Likert tipindedir. 5'li Likert tipi ölçekler sonucu elde edilen aritmetik ortalama değerlendirmesinin yorumlanabilmesi için aşağıdaki aralıklar kullanılmıştır.

1.00-1.80 Çok düşük/hiçbir zaman/hiç katılmıyorum

1.81-2.60 Düşük/ nadiren/ çok az katılıyorum

2.61-3.40 Kısmen/bazen/ orta düzeyde katılıyorum

3.41-4.20 Yüksek/ Çoğunlukla/ büyük ölçüde katılıyorum

#### 4.21-5.00 Çok yüksek/Her zaman/ Tamamen katılıyorum

Son olarak, Türkçe öğrenme/kullanma ile Türkçe dil becerileri düzeyleri arasında ilişki olup olmadığının belirlenmesi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır. Korelasyon analizi sonucunda ortaya çıkan korelasyon (ilişki) katsayısı sayısal olarak -1 ile +1 arasında değerler almaktadır. Korelasyon katsayısı (0-1) iki değişken arasındaki ilişkinin gücünü ortaya koymaktayken, işareti (+,-) korelasyon analizi yapılan değişkenlerin aynı yönde (+) artıp azaldığını ya da zıt yönlerde (-) artış ve azalış gösterdiğini belirtir.

Korelasyon katsayıları aşağıdaki aralıklar dikkate alınarak yorumlanmıştır.

- $r < 0,20$  ve sifıra yakın değerler ilişkinin olmadığını ya da çok zayıf ilişkiyi
- 0.20-0.39 arasında ise düşük ilişki
- 0.40 -0.59 arasında ise orta düzeyde ilişkiyi
- 0.60 -0.79 arasındaki ise yüksek
- 0.80-1.0 aralığında ise çok yüksek ilişkili olduğunu gösterir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde Türkiye’de yaşayan ve Türkçe öğrenen yabancıların Türkçe öğrenme durumlarına ilişkin genel görünümleri, Türkçe öğrenme yöntemleri, Türkçe temel dil becerileri (okuma, yazma, konuşma, dinleme), Türkçe öğrenme amaçları, günlük yaşamlarında Türkçeyi kullanma durumları, Türkçe öğrenirken karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulguların sunumunda öncelikle araştırma değişkenlerine ilişkin betimsel bulgular ortaya konmuştur. Daha sonra değişkenler arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon katsayıları verilmiştir. Son olarak demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, nereli olduğu, ana dili v.d.) ile Türkçe öğrenme/kullanma durumları arasında farklılık olup olmadığının belirlenmesine yönelik karşılaştırmalı analizler sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulguların açıklanmasında tablolardan yararlanılmıştır.

#### **4.1. Birinci Alt Problem: Türkiye’de Yaşayan ve Türkçe Öğrenen Yabancıların Genel Özelliklerine İlişkin Bulgular**

Türkiye’de yaşayan ve Türkçe öğrenmekte olan yabancıların dil öğrenmeleriyle ilişkili olabilecek bazı demografik özellikleri ve dil öğrenme ile ilgili günlük yaşam durumlarını yansıtan bulgular Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Türkiye’de Yaşayan Yabancıların Genel Özellikleri

Değişkenler	Kategoriler	n	%
Ana dili	Almanca	19	7,6
	İngilizce	106	42,2
	Rusça	48	19,1
	Türk Dilleri	14	5,6
	Farsça ve Arapça	15	6,0
	Diğer	46	18,3
	<i>Toplam</i>	248	100
Bildiği diğer diller*	Türkçe	184	24,8
	İngilizce	219	29,5
	Rusça	74	10,0
	Almanca	65	8,8
	Fransızca	65	8,8
	İspanyolca	23	3,1
	İtalyanca	11	1,5
	Hollandaca	10	1,3
	İsveççe	10	1,3
	Diğer diller	>10	> 1,2
	<i>Toplam</i>	742	100
Evde kullanılan dil*	Türkçe	68	21,9
	İngilizce	134	43,1
	Almanca	20	6,4
	Rusça	38	12,2
	Arapça	4	1,3
	Farsça	9	2,9
	Hollandaca	7	2,3
	Fransızca	5	1,6
	Fince	6	1,9
	Flamanca	4	1,3
	<i>Toplam</i>	311	100
Türkiye’de bulunma süresi	1 yıl ve daha az	33	13,2
	2-5	76	30,4
	6-10	45	18,0
	11-15	44	17,6
	16-20	27	10,8
	21 yıl ve üzeri	25	10,0
	<i>Toplam</i>	250	100
Yaşadığı yerleşim birimi	Köy	64	25,5
	Kasaba	85	33,9
	Şehir	101	40,2
	<i>Toplam</i>	250	100
Eşi nereli	Türkiye	60	43,8
	Avrupa	22	16,1
	Birleşik Krallık	43	31,4
	Diğer	12	8,8
	<i>Toplam</i>	137	100,0
Çocuğu olup olmaması durumu	Var	152	60,6
	Yok	97	38,6
	<i>Toplam</i>	249	100

\* Bu soru çoklu cevaplı sorudur. Katılımcılar soruya verdikleri cevaplarda birden fazla dil seçme hakkına sahip olduğundan, cevapların toplamı örneklemdaki kişi sayısından fazladır.

\*\*Soruların bazıları katılımcılar tarafından cevaplandırılmamıştır.

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere, katılımcıların ana dilleri sırasıyla şu şekildedir: “İngilizce” 106 (%42,2), “Rusça” 48 (%19,1), “diğer diller” 46 (%18,3), “Almanca” 19 (%7,6), “Farsça veya Arapça” 15 (%6,0), “Türk dilleri” 14 (%5,6)’tür. Araştırmaya katılanların neredeyse yarısının ana dili İngilizcedir.

Tablo 4.1’de Türkiye’de yaşayan yabancıların ana dillerinin yanı sıra konuştukları/bildikleri diğer diller verilmiştir. Katılımcıların konuştukları/bildikleri diller şunlardır: Türkçe %24,8; İngilizce %29,5; Rusça %10,0; Almanca %8,8; Fransızca %8,8; İspanyolca %3,1; İtalyanca %1,5; Hollandaca %1,3; İsveççe %1,3; diğer diller %1,2. Bu bulgulardan hareketle İngilizcenin katılımcıların çoğu tarafından bilindiği anlaşılmaktadır.

Tablo 4.1’de katılımcıların evde kullandıkları dil/diller verilmiştir. Buna göre katılımcıların evde kullandıkları diller şunlardır: Türkçe %21,9; İngilizce %43,1; Almanca %6,4; Rusça %12,2; Arapça %1,3; Farsça %2,9; Hollandaca %2,3; Fransızca %1,6; Fince %1,9; Flamanca %1,3; diğer diller %1,2. Görüldüğü üzere katılımcılar tarafından evde en çok kullanılan dil İngilizcedir. Bunun nedeni İngilizcenin birçok katılımcı tarafından bilinen/kullanılan ortak iletişim dili olmasıdır.

Tablo 4.1’de katılımcıların Türkiye’de bulunma süreleri verilmiştir. Katılımcıların Türkiye’de bulunma süreleri sırasıyla şu şekildedir: % 30,4 (n=76) 2-5 yıl; %18,0 (n=45) 6-10 yıl; %17,6 (n=44) 11-15 yıl; %13,2 (n=33) 1 yıl ve daha az; %10,8 (n=27) 16-20 yıl; %10,0 (n=25) 21 yıl ve üzeridir. Bu demektir ki araştırmaya katılanların çoğu son yıllarda Türkiye’ye yerleşmiştir.

Tablo 4.1’de araştırmaya katılanların yaşadıkları yerleşim birimleri verilmiştir. Buna göre katılımcıların %25,5’i köyde; %33,9’u kasabada; %40,2’si şehir merkezinde yaşamaktadır. Araştırmaya katılanların çoğunun şehirde yaşamakta olduğu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 4.1’de araştırmaya katılanların eşlerinin nereli olduğuna ilişkin bilgiler verilmiştir. Araştırmaya katılanların %43,8’i Türkiye’den; %16,1’i Avrupa’dan; %31,4’ü Birleşik Krallık’tan; %8,8’i diğer ülkelerden biriyle evlidir. Araştırmaya katılanlardan evli olanların yaklaşık yarısı bir Türk ile evlidir.

Tablo 4.1’de araştırmaya katılanların çocuğunun olup olmamasına ilişkin bilgiler verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılanların %60,6’sının çocuğu var; %38,6’sının ise çocuğu yoktur. Araştırmaya katılanların çocuk sahibi olma durumları Türkçe öğrenme/kullanma

durumları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Çünkü çocuktan dolayı katılımcı okul ve diğer sosyal etkinlikler daha fazla dahil olacaktır. Bu da Türkçeye daha fazla Türkçeye daha fazla maruz kalması anlamına gelmektedir. Bu durum katılımcının Türkçe dil becerilerini geliştirmesi açısından olumlu bir durumdur.

#### 4.2. İkinci Alt Problem: Türkiye’de Yaşayan Yabancıların Türkçe Dil Becerileri Düzeylerine İlişkin Bulgular (katılımcıların kendi beyanlarına göre)

Türkiye’de yaşayan yabancıların Türkçe dil becerileri düzeylerine yönelik bulgular Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Türkiye’de Yaşayan Yabancıların Türkçe Dil Becerileri Düzeylerine Yönelik Dağılım

Türkçe Dil Becerileri	Düzy	F	%	$\bar{X}$	S
Konuşma	Çok yetersiz	19	7,8	3,16	1,12
	Yetersiz	50	20,5		
	Kısmen iyi	79	32,4		
	İyi	66	27,0		
	Çok iyi	30	12,3		
	Toplam	244	100		
Okuma	Çok yetersiz	24	9,8	3,12	1,16
	Yetersiz	48	19,7		
	Kısmen iyi	77	31,6		
	İyi	64	26,2		
	Çok iyi	31	12,7		
	Toplam	244	100		
Dinleme	Çok yetersiz	21	8,7	3,17	1,16
	Yetersiz	47	19,5		
	Kısmen iyi	77	32,0		
	İyi	62	25,7		
	Çok iyi	34	14,1		
	Toplam	241	100		
Yazma	Çok yetersiz	27	11,2	3,02	1,17
	Yetersiz	55	22,7		
	Kısmen iyi	71	29,3		
	İyi	63	26,0		
	Çok iyi	26	10,7		
	Toplam	242	100		

Tablo 4.2 incelendiğinde katılımcıların konuşma becerilerini “kısmen iyi” (%32,4) veya “iyi” (%27,0) olarak belirttikleri görülmektedir. Katılımcılardan konuşma becerini “çok

yetersiz” (%7,8) ve “çok iyi” (%12,3) olarak belirtenlerin oranı düşüktür. Konuşma becerisine ilişkin aritmetik ortalama değeri ise 3,16’dır. Bu bulgu genel olarak katılımcıların konuşma becerilerini orta düzeyde gördüklerinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Tablo 4.2 incelendiğinde katılımcıların okuma becerilerini “kısmen iyi” (%31,6) veya “iyi” (%26,2) olarak belirttikleri görülmektedir. Katılımcılardan konuşma becerisini “çok yetersiz” (%9,8) ve “çok iyi” (%12,7) olarak belirtenlerin oranı düşüktür. Okuma becerisine ilişkin aritmetik ortalama ise 3,12’dir. Bu bulgu katılımcıların genel olarak okuma becerilerini orta düzeyde gördüklerinin göstergesi kabul edilebilir.

Tablo 4.2 incelendiğinde katılımcıların dinleme becerilerini “kısmen iyi” (%32,0) veya “iyi” (%25,7) olarak belirttikleri görülmektedir. Katılımcılardan konuşma becerisini “çok yetersiz” (%8,7) veya “çok iyi” (%14,1) olarak belirtenlerin sayısı düşüktür. Dinleme becerisine ilişkin aritmetik ortalama oranı 3,17’dir. Bu bulgu katılımcıların dinleme becerilerini orta düzeyde gördüklerinin göstergesi olarak kabul edilebilir.

Tablo 4.2 incelendiğinde araştırmaya katılanların yazma becerilerini “kısmen iyi” (%29,3) veya “iyi” (%26,0) olarak belirttikleri görülmektedir. Katılımcılardan yazma becerisini “çok yetersiz” (%11,2) veya “çok iyi” (%10,7) olarak belirtenlerin oranı düşüktür. Yazma becerisine ilişkin aritmetik ortalama 3,02’dir. Bu bulgu araştırmaya katılanların yazma becerilerini orta düzeyde gördüklerinin göstergesi olarak kabul edilebilir.

Araştırmaya katılanların kendi beyanlarına göre temel dil becerileri orta düzeydedir. Dil becerileri birbiriyle bağlantılı olduğundan okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin düzeyleri arasında paralellik olduğu dikkat çekicidir.

#### **4.3. Üçüncü Alt Problem: Türkiye’de Yaşayan Yabancıların Türkçe Öğrenme Yöntemlerine Yönelik Bulgular**

Türkiye’de yaşayan yabancıların Türkçe öğrenme yöntemlerine yönelik dağılım Tablo 4.3’te verilmiştir.

*Tablo 4.3. Türkiye’de Yaşayan Yabancıların Türkçe Öğrenme Yöntemlerine Yönelik Dağılım*

Türkçe Öğrenme Yöntemi*	N	%
Kursa giderek	113	35,3%
Eşim Türk	41	12,8%

Kendim çalışarak	126	39,4%
Türkçe konuşan aile/akrabalar aracılığıyla	39	12,2%
Diğer: internet	1	0,3%

*\*Bu soru çoklu yanıt verilebilen bir sorudur. Dolayısıyla toplam cevap sayısı araştırma örneklemindeki katılımcı sayısından fazladır.*

Tablo 4.3'te görüldüğü üzere katılımcıların yanıtlarının %39,4'ü "kendim çalışarak" ve %35,3'ü "kursa giderek" seçeneklerinde yığılmıştır. Dolayısıyla bu iki yöntem en yaygın Türkçe öğrenme yöntemleri olarak ön plana çıkmaktadır (Tablo 4). Eşim Türk (%12,8) ve Türkçe konuşan aile/akrabalar aracılığıyla (%12,2) cevaplarındaki yığılma daha düşük düzeyde olmakla birlikte dil öğrenmede önemli bir yöntem olduğu söylenebilir.

#### **4.4. Dördüncü Alt Problem: Türkiye'de Yaşayan Yabancıların Türkçe Öğrenme Amaçlarına Yönelik Bulgular**

Türkiye'de yaşayan yabancıların Türkçe öğrenme amaçlarına yönelik dağılım Tablo 4.4'te verilmiştir.



Tablo 4.4. Türkiye’de Yaşayan Yabancıların Türkçe Öğrenme Amacı

	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum		$\bar{X}$	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1.Günlük ihtiyaçlarımı gidermek için Türkçe öğrenmek istiyorum.	7	2,9	11	4,5	17	6,9	106	43,3	104	42,4	4,17	,94
2.Yaşadığım toplumla bütünleşmek için Türkçe öğrenmek istiyorum.	4	1,6	8	3,2	23	9,3	100	40,5	112	45,3	4,24	,87
3.Zaman çizelgelerini, menüleri, uyarı levhalarını anlayabilmek için Türkçe öğrenmek istiyorum.	6	2,4	7	2,8	16	6,4	111	44,6	109	43,8	4,24	,88
4.Türkçenin gramer yapısını öğrenmek için Türkçe öğrenmek istiyorum.	12	4,9	13	5,3	27	10,9	85	34,4	110	44,5	4,08	1,09
5.Resmi kurumlardaki işlerimi halletmek için Türkçeyi öğrenmek istiyorum.	3	1,2	5	2,0	14	5,6	93	37,2	135	54,0	4,40	,78
6.Arkadaş edinmek için Türkçe öğrenmek istiyorum.	9	3,6	15	6,0	27	10,9	113	45,6	84	33,9	4,00	1,01
7.Ülkelerinde yaşadığım insanların dilini öğrenmek onlara saygı duymanın bir göstergesidir.	1	,4	6	2,4	11	4,4	60	23,9	173	68,9	4,58	,72
8.Günlük haberleri takip etmek için Türkçe öğrenmek istiyorum.	15	6,1	24	9,7	33	13,4	99	40,1	76	30,8	3,79	1,15
9.Türkiye’ye yerleştiğim için Türkçe öğrenmem gerektiğini düşünüyorum.	3	1,2	6	2,4	4	1,6	64	25,6	173	69,2	4,59	,75

Tablo 4.4. (Devamı)

10. Türkçe öğrenirsem Türk insanını ve Türk kültürünü daha iyi anlayabilirim.	1	,4	3	1,2	7	2,8	79	31,5	161	64,1	4,57	,64
11. Türkiye’de yaşadığım için başka dillerde konuşmayı doğru bulmuyorum.	24	9,6	33	13,2	26	10,4	81	32,4	86	34,4	3,68	1,32
12. Yeni bir dil öğrenerek kendimi geliştirmek için Türkçeyi öğrenmek istiyorum.	13	5,2	12	4,8	19	7,6	102	41,0	103	41,4	4,08	1,07
13. Türkçeyi öğrenmem gerektiğini düşünmüyorum çünkü yaşadığım yerdeki birçok kişi farklı diller biliyor.	15	6,0	24	9,6	30	12,0	95	37,8	87	34,7	3,85	1,17
14. Kendi ana dilimde gazete, dergi, kitap bulabildiğim için Türkçe öğrenmeye gerek duymuyorum.	9	3,6	23	9,3	30	12,1	104	42,1	81	32,8	3,91	1,07
15. Türkiye’de kalma süresinin Türkçeyi öğrenme durumunu etkilediğini düşünüyorum.	7	2,8	13	5,2	38	15,1	102	40,6	91	36,3	4,02	,98
Birinci faktör											4,15	,58

Tablo 4.4’e göre Türkiye’de yaşayan yabancıların Türkçeyi öğrenme amaçları şunlardır: Günlük ihtiyaçlarımı karşılamak ( $\bar{X}=4,17$ ); yaşadığım toplumla bütünleşmek ( $\bar{X}=4,25$ ); zaman çizelgelerini, menüleri, uyarı levhalarını anlayabilmek ( $\bar{X}=4,24$ ); Türkçenin gramer yapısını öğrenmek için Türkçe öğrenmek ( $\bar{X}=4,08$ ); resmi kurumlardaki işlerimi halletmek için ( $\bar{X}=4,40$ ); arkadaş edinmek için ( $\bar{X}=4,00$ ); ülkelerinde yaşadığım insanların dilini öğrenmek onlara saygı duymanın bir göstergesidir ( $\bar{X}=4,58$ ); günlük haberleri takip etmek için ( $\bar{X}=3,79$ ); Türkiye’ye yerleştiğim için ( $\bar{X}=4,59$ ); Türk insanını ve Türk kültürünü daha iyi

anlayabilmek için ( $\bar{X}=4,57$ ); Türkiye’de yaşadığım için başka dillerde konuşmayı doğru bulmuyorum ( $\bar{X}=3,68$ ); yeni bir dil öğrenerek kendimi geliştirmek ( $\bar{X}=4,08$ ); Türkçeyi öğrenmem gerektiğini düşünmüyorum çünkü yaşadığım yerdeki birçok kişi farklı diller biliyor ( $\bar{X}=3,85$ ); kendi ana dilimde gazete, dergi, kitap bulabildiğim için Türkçe öğrenmeye gerek duymuyorum ( $\bar{X}=3,91$ ); Türkiye’de kalma süresinin Türkçeyi öğrenme durumunu etkilediğini düşünüyorum ( $\bar{X}=4,02$ ). Bulgulara göre Türkiye’de yaşayan yabancıların Türkçe öğrenmelerindeki amaçlar çeşitlilik göstermektedir. Ancak *Türkiye’ye yerleştiği için Türkçe öğrenmek* isteyen katılımcıların puanı ( $\bar{X}=4,59$ ) oldukça yüksektir. *Türk kültürünü ve Türk insanını daha yakından tanımak için Türkçe öğrenmek* isteyen katılımcıların puanı ( $\bar{X}=4,57$ ) da bir hali yüksektir. Bu bulgu, katılımcıların bütünleştirici motivasyonlarının yüksek olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Yaşanılan toplumla bütünleşmek, toplumda yaşayan bireylerle iletişim kurmak, kendini topluma ait hissetmek yabancıların Türkçeyi öğrenmek istemesindeki en temel amaçtır. Bu bulgu ayrıca araştırmamızın dil ve kültür birbirinin tamamlayıcısıdır tezini de doğrulamaktadır.

#### **4.5. Beşinci Alt Problem: Türkiye’de Yaşayan Yabancıların Türkçeyi Günlük Hayatta Kullanma Durumlarına Yönelik Bulgular**

Türkiye’de yaşayan yabancıların Türkçeyi kullanma durumlarına yönelik dağılım Tablo 4.5’te verilmiştir.

Tablo 4.5. Türkiye’de Yaşayan Yabancıların Türkçeyi Kullanma Durumları

	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum		$\bar{X}$	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1.Bilimsel çalışmalarını takip etmek için Türkçe öğrenmek istiyorum.	41	16,6	63	25,5	48	19,4	51	20,6	44	17,8	2,97	1,35
2.Evde Türkçe konuşurum.	82	32,9	59	23,7	61	24,5	25	10,0	22	8,8	2,38	1,27
3.Türk arkadaşlarımla Türkçe konuşurum.	21	8,5	31	12,5	74	29,8	47	19,0	75	30,2	3,50	1,27
4.Eğitimim için Türkçeyi öğrenmek istiyorum.	54	22,0	53	21,6	38	15,5	53	21,6	47	19,2	2,94	1,44
5.Türkiye’de bir iş bulmak için Türkçe öğrenmek istiyorum.	54	22,0	43	17,6	33	13,5	47	19,2	68	27,8	3,13	1,53
6.Türkiye’de yaşayan yabancı arkadaşlarımla Türkçe konuşurum.	82	32,9	73	29,3	64	25,7	18	7,2	12	4,8	2,21	1,12
7.Günlük hayatta çarşıda, pazarda, hastanede, lokantada Türkçe konuşurum.	8	3,2	26	10,4	59	23,6	68	27,2	89	35,6	3,81	1,12
8.Eşim Türk olduğu için ailesiyle/akrabalarıyla Türkçe iletişim kurarım.	77	32,1	36	15,0	24	10,0	39	16,3	64	26,7	2,90	1,63
9.Televizyon programlarını, dizileri izlemek için Türkçe öğrenmek istiyorum.	22	8,8	40	16,1	36	14,5	71	28,5	80	32,1	3,59	1,32
10.İki dilli olmak Türkçe öğrenmemi kolaylaştırmaktadır.	45	18,2	71	28,7	49	19,8	50	20,2	32	13,0	2,80	1,30
11.Türkçe evrensel bir dil olduğu için öğrenmek istiyorum.	16	6,4	53	21,3	44	17,7	83	33,3	53	21,3	3,41	1,21
İkinci faktör											3,06	,86

Tablo 4.5'e göre Türkiye'de yaşayan yabancıların Türkçeyi kullanma durumları şu şekildedir: bilimsel çalışmaları Türkçe takip ederim ( $\bar{X} = 2,97$ ); evde Türkçe konuşurum ( $\bar{X} = 2,38$ ); Türk arkadaşlarımla Türkçe konuşurum ( $\bar{X} = 3,50$ ); eğitimim için Türkçeyi öğrenmek istiyorum ( $\bar{X} = 2,94$ ); Türkiye'de bir iş bulmak için Türkçe öğrenmek istiyorum ( $\bar{X} = 3,13$ ); Türkiye'de yaşayan yabancı arkadaşlarımla Türkçe konuşurum ( $\bar{X} = 2,21$ ); günlük hayatta çarşıda, pazarda, hastanede, lokantada Türkçe konuşurum ( $\bar{X} = 3,81$ ); eşim Türk olduğu için ailesiyle/akrabalarıyla Türkçe iletişim kurarım ( $\bar{X} = 2,90$ ); televizyon programlarını, dizileri Türkçe takip ederim ( $\bar{X} = 3,59$ ); iki dilli olmak Türkçe öğrenmemi kolaylaştırmaktadır ( $\bar{X} = 2,80$ ); Türkçe evrensel bir dil olduğu için öğrenmek istiyorum ( $\bar{X} = 3,41$ ).

Türkiye'de yaşayan yabancıların *günlük hayatta çarşıda, pazarda, hastanede, lokantada Türkçeyi kullanmaları* en yüksek puan ile ( $\bar{X} = 3,81$ ) dilin günlük hayatta insanlar arasında iletişimi sağlayan temel vasıta olma özelliğini doğrulamaktadır.

#### **4.6. Altıncı Alt Problem: Türkiye'de Yaşayan Yabancıların Türkçe Öğrenirken/Kullanırken Karşılaştıkları Güçlüklere Yönelik Bulgular**

Türkiye'de yaşayan yabancıların Türkçe öğrenirken/kullanırken karşılaştıkları güçlüklere yönelik dağılım Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Türkiye’de Yaşayan Yabancıların Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler

	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum		$\bar{X}$	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1.Türkçedeki ses olayları (yumuşama, ünlü/ünsüz düşmesi, benzeşme) Türkçe öğrenirken/kullanırken güçlük yaşamama sebep oluyor.	17	6,8	50	19,9	63	25,1	92	36,7	29	11,6	3,26	1,11
2.Türkçede fiil ve isimlere ekler geldiğinden öğrenirken/kullanırken sorunlar yaşıyorum.	13	5,2	45	18,1	47	18,9	101	40,6	43	17,3	3,46	1,12
3.Günlük kullanılan dil ve standart dil arasındaki farklılıklar Türkçe öğrenmemi zorlaştırmaktadır.	13	5,2	41	16,5	68	27,3	93	37,3	34	13,7	3,37	1,07
4.Türkçenin cümle yapısı ana dilimden farklı olduğundan Türkçe öğrenmekte/kullanmakta güçlük çekiyorum.	14	5,6	56	22,4	45	18,0	86	34,4	49	19,6	3,40	1,19
5.Türkçedeki sesleri telaffuz etmek zor olduğu için güçlük çekiyorum.	40	16,0	90	36,0	34	13,6	61	24,4	25	10,0	2,76	1,26
6.Türkçenin zor bir dil olduğunu düşünüyorum.	21	8,5	41	16,6	32	13,0	82	33,2	71	28,7	3,57	1,29
7.Ağız özellikleri gösteren bir bölgede yaşadığım için standart Türkçeyi anlamakta güçlük çekiyorum.	18	7,2	58	23,2	82	32,8	64	25,6	28	11,2	3,10	1,10
8.Alfabe farklılıkları Türkçe öğrenmemi zorlaştırmaktadır.	64	25,6	95	38,0	25	10,0	47	18,8	19	7,6	2,44	1,26
9.Yaşadığım yerde Türkçe öğrenebileceğim bir kurum olmadığından Türkçe öğrenemiyorum.	75	30,1	93	37,3	43	17,3	28	11,2	10	4,0	2,21	1,11
10.Zaman bulamadığım için Türkçeyi öğrenmem zor.	43	17,3	98	39,4	42	16,9	51	20,5	15	6,0	2,58	1,16
11.Türkçeye ihtiyaç duymuyorum.	145	58,2	39	15,7	44	17,7	9	3,6	12	4,8	1,81	1,14
Tercüman aracılığıyla işlerimi hallediyorum.												
Üçüncü faktör											2,91	,69

Tablo 4.6'ya göre Türkiye'de yaşayan yabancıların Türkçe öğrenirken/kullanırken karşılaştıkları güçlükler şunlardır: Türkçedeki ses olayları (yumuşama, ünlü/ünsüz düşmesi, benzeşme) ( $\bar{X} = 3,26$ ); Türkçede fiil ve isimlere gelen ekler ( $\bar{X} = 3,46$ ); günlük kullanılan dil ve standart dil arasındaki farklılıklar ( $\bar{X} = 3,37$ ); Türkçenin cümle yapısı ana dilimden farklı olduğundan ( $\bar{X} = 3,40$ ); Türkçedeki sesleri telaffuz etmek ( $\bar{X} = 2,76$ ); Türkçenin zor bir dil olduğunu düşünüyorum ( $\bar{X} = 3,57$ ); ağız özellikleri gösteren bir bölgede yaşadığım için standart Türkçeyi anlamakta güçlük çekiyorum ( $\bar{X} = 3,10$ ); alfabe farklılıkları ( $\bar{X} = 2,44$ ); yaşadığım yerde Türkçe öğrenebileceğim bir kurum olmadığından ( $\bar{X} = 2,21$ ); zaman bulamadığım için Türkçeyi öğrenmem zor ( $\bar{X} = 2,58$ ); Türkçeye ihtiyaç duymuyorum. Tercüman aracılığıyla işlerimi hallediyorum ( $\bar{X} = 1,81$ ). Bulgulardan hareketle Türkiye'de yaşayan yabancıların Türkçe öğrenirken/kullanırken yaşadıkları güçlük veya engel en yüksek puan ile ( $\bar{X} = 3,57$ ) *Türkçenin zor bir dil olduğunu düşünüyorum* maddesidir. Bu bulgu yabancı dil öğrenirken dil tutumlarının dil öğrenme sürecinde önemli bir engel olduğu tezini doğrulamaktadır. Kişinin bir dili zor ya da kolay olarak algılaması (Richards ve Schmidts, 2010: 314) onun dil tutumlarını oluşturur ve dil tutumları dil öğrenme sürecinde önemlidir.

#### 4.7. Yedinci Alt Problem: Türkiye'de Yaşayan Yabancıların Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutumları ile Türkçe Dil Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Türkiye'de yaşayan yabancıların Türkçe öğrenmeye yönelik tutumları ile Türkçe dil becerileri arasındaki ilişkiye dair korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4.7. Türkiye'de Yaşayan Yabancıların Türkçe Öğrenmeye Yönelik Tutumları ile Türkçe Dil Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Dağılım

		1	2	3	4	5	6	7
Dil becerileri	1. Konuşma	1	,887**	,922**	,846**	,221**	,572**	-,363**
	2. Okuma		1	,863**	,923**	,208**	,578**	-,376**
	3. Dinleme			1	,832**	,196**	,550**	-,408**
	4. Yazma				1	,197**	,528**	-,425**
Türkçe öğrenme/kullanma durumları	5. Türkçe Öğrenme Amacı					1	,500**	-,065
	6. Türkçe Kullanma Durumu						1	-,176**
	7. Türkçe Öğrenmede Karşılaşılan Güçlükler							1

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere, katılımcıların Türkçe öğrenmeye yönelik tutumları ile Türkçe dil becerileri arasında anlamlı düzeyde ilişki vardır. Öncelikli olarak dil becerilerinin birbirleriyle ilişkilerine bakıldığında tüm dil becerilerinin birbirleriyle yüksek düzeyde ve olumlu yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Buna karşılık özellikle konuşma ile dinleme ( $r=.92$ ,  $p<.05$ ) ve okuma ile yazma ( $r=.92$ ,  $p<.05$ ) arasındaki ilişkiler en yüksek düzeydedir. Bundan hareketle konuşma-dinleme becerileri arasındaki ilişkinin yüksek olmasının nedeni dil öğrenme sürecinde üretici dil becerilerinden ilk olarak gelişen ve ortaya çıkan becerinin konuşma becerisi olmasıdır; alıcı dil becerilerinden ilk gelişen ve ortaya çıkan becerinin dinleme becerisi olmasıdır diyebiliriz. Okuma ve yazma becerileri daha geç gelişen ve çoğu zaman ihmal edilen becerilerdir.

Türkçe öğrenmeye yönelik tutumu oluşturan alt boyutlara bakıldığında ise sadece Türkçe öğrenme amacı boyutu ile Türkçe öğrenmede karşılaşılan güçlükler boyutu arasındaki ilişkinin anlamlı düzeyde olmadığı ( $r=-.065$ ,  $p>.05$ ) görülmektedir. Diğer alt boyutların birbiriyle anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir. Türkçe öğrenmede karşılaşılan güçlükler alt boyutu Türkçe öğrenmeye yönelik tutumlar ölçeğinin diğer iki alt boyutu ile de negatif ilişkilidir. Türkçe öğrenirken karşılaşılan güçlükler Türkçe öğrenme amacı ve motivasyonu üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir.

Türkçe öğrenmeye yönelik tutumlar ile dil becerileri arasındaki ilişkilere bakıldığında katılımcıların Türkçe kullanma durumları alt boyutunun tüm dil becerileri ile orta düzeyde ve olumlu yönde ilişkili olması dikkat çekicidir. Türkçe kullanma durumu okuma becerisiyle ( $r=.58$ ,  $p<.05$ ), konuşma becerisiyle ( $r=.57$ ,  $p<.05$ ), dinleme becerisiyle ( $r=.55$ ,  $p<.05$ ) ve yazma becerisiyle ( $r=.53$ ,  $p<.05$ ) olumlu yönde ve orta düzeyde ilişkilidir. Türkçe öğrenmedeki güçlükler tüm dil becerileriyle olumsuz ilişkilidir. Bu da dikkat çeken önemli bir bulgudur. Bundan hareketle öğrenilen dilin zor veya kolay olması kişinin dil öğrenme amacı üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir.



#### 4.8. Sekizinci Alt Problem: Türkiye’de Yaşayan Yabancıların Türkçe Öğrenme/Kullanma Durumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Araştırmada katılımcıların Türkçe öğrenme/kullanma durumlarının Cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Bu analizin sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. Katılımcıların Türkçe Öğrenme/Kullanma durumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Faktör 1	Kadın	192	4,20	,54	1,984	,051
Amaç	Erkek	59	4,01	,66		
Faktör 2	Kadın	192	3,17	,83	3,812	,000
Kullanma Durumu	Erkek	59	2,70	,84		
Faktör 3	Kadın	192	2,90	,69	,479	,632
Karşılaşılan Güçlükler	Erkek	59	2,95	,70		

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere, katılımcıların Türkçe öğrenme durumları “Faktör 1” boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır [ $t_{(249)}= 1,984, p>0.05$ ]. Diğer bir ifadeyle, kadın ve erkek katılımcıların “Faktör 1” boyutuna ilişkin algıları benzerdir. Kadın katılımcıların “Faktör 1” boyutuna ilişkin puanları ( $\bar{X}=4.20$ ) ile erkek katılımcıların puanları ( $\bar{X}=4.01$ ) birbirine oldukça yakındır. Bu bulgu, katılımcıların “Faktör 1” boyutuna ilişkin algılarında cinsiyetin anlamlı bir farklılık ortaya çıkaran bir değişken olmadığını ortaya koymaktadır.

Katılımcıların “Faktör 2” boyutundaki görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır [ $t_{(249)}= 3,812, p<0.001$ ]. Kadın katılımcıların “Faktör 2” boyutuna ilişkin görüşleri ( $\bar{X}=3,17$ ) erkek katılımcılardan ( $\bar{X}= 2,70$ ) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Kadın katılımcıların “Faktör 2” açısından günlük hayatlarında Türkçeyi kullanmaya yönelik olarak daha olumlu görüşte oldukları görülmektedir. Bundan hareketle kadın katılımcıların dili işlevsel ve pragmatik anlamda kullanma durumları açısından erkeklere göre daha istekli olduklarını söylenebilir.

Katılımcıların Türkçe öğrenmeye yönelik durumları “Faktör 3” boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır [ $t_{(249)}= ,479, p>0.05$ ]. Kadın katılımcıların “Faktör 3” boyutunda puanları ( $\bar{X}=2,90$ ) ile erkek katılımcıların puanları ( $\bar{X}=2,95$ ) birbirine

oldukça yakındır. Dil öğrenirken karşılaşılan engeller veya güçlükler kadın ve erkek katılımcılar açısından benzer olduğu söylenebilir.

#### 4.9. Dokuzuncu Alt Problem: Türkiye’de Yaşayan Yabancıların Türkçe Öğrenme/Kullanma Durumlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Katılımcıların Türkçe öğrenme/kullanma durumlarının Yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9. Katılımcıların Türkçe Öğrenme/Kullanma Durumlarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Türkçe Öğrenme/Kullanma durumları	Yaş	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark (Scheffe)
Faktör 1 Amaç	1. 18-30 yaş	28	4,06	,58	5,439	,000	2-6
	2. 31-40 yaş	51	4,21	,47			
	3. 41-50 yaş	46	4,34	,58			
	4. 51-60 yaş	53	4,30	,48			
	5. 61-70 yaş	47	4,03	,51			
	6. 71 yaş ve üzeri	26	3,74	,78			
Faktör 2 Kullanma Durumu	1. 18-30 yaş	28	3,38	,71	12,387	,000	1-5
	2. 31-40 yaş	51	3,58	,71			
	3. 41-50 yaş	46	3,23	,84			
	4. 51-60 yaş	53	2,93	,77			
	5. 61-70 yaş	47	2,60	,76			
	6. 71 yaş ve üzeri	26	2,50	,86			
Faktör 3 Karşılaşılan Güçlükler	1. 18-30 yaş	28	2,90	,67	1,260	,282	-
	2. 31-40 yaş	51	2,81	,64			
	3. 41-50 yaş	46	2,80	,74			
	4. 51-60 yaş	53	2,90	,68			
	5. 61-70 yaş	47	3,09	,74			
	6. 71 yaş ve üzeri	26	3,07	,57			

Tablo 4.9’da görüldüğü üzere, katılımcıların Türkçe öğrenme durumları “Faktör 1” boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [ $F_{(5-245)}=5.439$ ,  $p<0.001$ ]. Başka bir ifadeyle, katılımcıların Türkçe öğrenme durumları “Faktör 1” boyutunda onların yaş düzeyine göre değişmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre 71 yaş ve üzeri yaş grubundaki katılımcıların görüşleri, 18-30, 31-40 yaş, 41-50 yaş, 51-60 yaş ve 61-70 yaş

gruplarındaki katılımcılar ile anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. 71 yaş ve üzeri grubundaki katılımcıların görüşleri ( $\bar{X} = 3,74$ ); 18-30 ( $\bar{X} = 4,06$ ); 31-40 yaş ( $\bar{X} = 4,21$ ); 41-50 yaş ( $\bar{X} = 4,34$ ); 51-60 yaş ( $\bar{X} = 4,30$ ); 61-70 yaş ( $\bar{X} = 4,03$ ) grubundaki katılımcılara göre daha düşük düzeydedir. Bu bulgu, 71 yaş ve üzeri grubundaki katılımcıların dil öğrenme motivasyonlarının diğer yaş gruplarına göre daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu bulguya dayalı olarak, 71 yaş ve üzeri grubundaki katılımcıların yeni bir dil öğrenmeye diğer yaş gruplarına göre daha isteksiz olduklarını söylemek mümkündür.

Katılımcıların Türkçe öğrenme durumları “Faktör 2” boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [ $F_{(5-245)}=12.387, p<0.001$ ]. Başka bir ifadeyle, katılımcıların Türkçe öğrenme durumları “Faktör 2” boyutunda onların yaş düzeyine göre değişmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre 71 yaş ve üzeri yaş grubundaki katılımcıların görüşleri, 18-30 yaş, 31-40 yaş, 41-50 yaş, 51-60, 61-70 yaş gruplarındaki katılımcılar ile anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. 71 yaş ve üzeri grubundaki katılımcıların görüşleri ( $\bar{X} = 2,50$ ); 18-30 yaş ( $\bar{X} = 3,38$ ); 31-40 yaş ( $\bar{X} = 3,58$ ); 41-50 yaş ( $\bar{X} = 3,23$ ); 51-60 yaş ( $\bar{X} = 2,93$ ) ve 61-70 yaş ( $\bar{X} = 2,60$ ) grubundaki katılımcılara göre daha düşük düzeydedir. Bu bulgu, 71 yaş ve üzeri grubundaki katılımcıların dil öğrenme ve günlük hayatlarında kullanma durumunun diğer yaş gruplarına göre daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu bulguya dayalı olarak, 71 yaş ve üzeri grubundaki katılımcıların yeni bir dil öğrenmeye ve kullanmaya diğer yaş gruplarına göre daha isteksizdirler diyebiliriz.

Katılımcıların Türkçe öğrenme durumları “Faktör 3” boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [ $F_{(5-245)}=1.260, p>0.05$ ]. Diğer bir ifadeyle dil öğrenmede karşılaşılan engellere ilişkin algılar yaş düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna karşılık, aradaki farklılıklar anlamlı düzeyde olmamakla birlikte 61-70 yaş ( $\bar{X} = 3,09$ ) ve 71 yaş ve üzeri ( $\bar{X} = 3,07$ ) gruptakiler Türkçe öğrenirken karşılaşılan güçlüklerle ilişkin algıları diğer gruplardan daha yüksektir. Diğer yaş gruplarının Türkçe öğrenirken karşılaşılan güçlüklerle ilişkin puanları şu şekildedir: 18-30 yaş ( $\bar{X} = 2,90$ ); 31-40 yaş ( $\bar{X} = 2,81$ ); 41-50 yaş ( $\bar{X} = 2,80$ ); 51-60 yaş ( $\bar{X} = 2,90$ ).

#### 4.10. Onuncu Alt Problem: Türkiye’de Yaşayan Yabancıların Türkçe Öğrenme/Kullanma Durumlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Araştırmada katılımcıların Türkçe öğrenme/kullanma durumlarının Medeni Durum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için Bağımsız Örneklem t-testi yapılmıştır. Bu analizin sonuçları Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10. Katılımcıların Türkçe Öğrenme/Kullanma Durumlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	S	t	p
Faktör 1	Evli	145	4,15	,55	,175	,861
Amaç	Bekar	106	4,16	,61		
Faktör 2	Evli	145	3,06	,86	,073	,942
Kullanma Durumu	Bekar	106	3,07	,86		
Faktör 3	Evli	145	2,97	,62	1,479	141
Karşılaşılan Güçlükler	Bekar	106	2,83	,77		

Tablo 4.10’da görüldüğü üzere, katılımcıların Türkçe öğrenme durumları “Faktör 1” boyutunda medeni durum değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır [ $t_{(249)} = ,175$ ,  $p > 0.05$ ]. Diğer bir ifadeyle kadın ve erkek katılımcıların “Faktör 1” boyutunda algıları benzerdir. Kadın katılımcıların “Faktör 1” boyutuna ilişkin puanları ( $\bar{X} = 4,15$ ) ile erkek katılımcıların puanları ( $\bar{X} = 4,16$ ) birbirine oldukça yakındır. Bundan hareketle Türkçe öğrenme/kullanma amacı boyutunda katılımcıların medeni durumu anlamlı bir farklılık ortaya çıkaran bir değişken olmadığını ortaya koymaktadır.

Katılımcıların Türkçe öğrenmeye durumu “Faktör 2” boyutunda medeni durum değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır [ $t_{(249)} = ,073$ ,  $p > 0.05$ ]. “Faktör 2” boyutunda katılımcıların görüşleri birbirine benzerdir. Kadın katılımcıların “Faktör 2” boyutuna ilişkin puanları ( $\bar{X} = 3,06$ ) ile erkek katılımcıların puanları ( $\bar{X} = 3,07$ ) birbirine oldukça yakındır. Bundan hareketle Türkçeyi günlük hayatta kullanma durumları boyutunda katılımcıların medeni durumu anlamlı bir farklılık ortaya çıkaran bir değişken değildir diyebiliriz.

Katılımcıların Türkçe öğrenme durumları “Faktör 3” boyutunda medeni durum değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır [ $t_{(249)} = 1,479$ ,  $p > 0.05$ ]. “Faktör 3” boyutunda katılımcıların görüşleri birbirine yakındır. Kadın katılımcıların “Faktör 3” boyutuna

ilişkin puanları ( $\bar{X}=2,97$ ) ile erkek katılımcıların puanları ( $\bar{X}=2,83$ ) birbirine oldukça yakındır. Bundan hareketle Türkçe öğrenirken karşılaşılan güçlükler boyutunda medeni durum değişkeni anlamlı bir farklılık ortaya çıkaran bir değişken değildir diyebiliriz.

#### 4.11. On Birinci Alt Problem: Türkiye’de Yaşayan Yabancıların Türkçe Öğrenme/Kullanma Durumlarının Çocuk Sahibi Olma Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Araştırmada katılımcıların Türkçe öğrenme/kullanma durumlarının Çocuk Sahibi Olup Olmama değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için Bağımsız Örneklem t-testi yapılmıştır. Bu analizin sonuçları Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11. Katılımcıların Türkçe Öğrenme/Kullanma Durumlarının Katılımcıların Çocuğunun Olup Olmamasına Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Çocuk sahibi olma durumu	N	$\bar{X}$	S	t	p
Faktör 1 Amaç	Evet	152	4,12	,62	1,170	.243
	Hayır	97	4,20	,49		
Faktör 2 Kullanma Durumu	Evet	152	3,06	,90	,108	,914
	Hayır	97	3,05	,77		
Faktör 3 Karşılaşılan Güçlükler	Evet	152	2,92	,69	,401	,689
	Hayır	97	2,88	,69		

Tablo 4.11’de görüldüğü üzere, katılımcıların Türkçe öğrenme durumları “Faktör 1” boyutunda katılımcıların çocuğunun olup olmaması değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır [ $t_{(247)}= 1,170$ ,  $p>0.05$ ]. Katılımcıların çocuğunun olup olmamasına ilişkin sonuçlar birbirine yakındır. Kadın katılımcıların “Faktör 1” boyutuna ilişkin puanları ( $\bar{X}=4,12$ ) ile erkek katılımcıların puanları ( $\bar{X}=4,20$ ) birbirine oldukça yakındır. Bu bulgu, katılımcıların “Faktör 1” yani Türkçe öğrenme durumu boyutunda çocuk sahibi olma durumu anlamlı bir farklılık ortaya çıkaran bir değişken olmadığını ortaya koymaktadır.

Katılımcıların Türkçe öğrenme durumları “Faktör 2” boyutunda katılımcıların çocuğunun olup olmaması değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır [ $t_{(247)}= ,108$ ,  $p>0.05$ ]. Diğer bir ifadeyle kadın ve erkek katılımcıların Türkçeyi kullanma durumları

boyutunda görüşleri benzerdir. Kadın katılımcıların puanları ( $\bar{X}=3,06$ ) ile erkek katılımcıların puanları ( $\bar{X}=3,05$ ) birbirine oldukça yakındır. Bu bulgu, katılımcıların çocuk sahibi olma veya olmama durumunun Türkçeyi kullanma durumu üzerinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkaran bir değişken olmadığını ortaya koymaktadır.

Katılımcıların Türkçe öğrenme durumları “Faktör 3” boyutunda katılımcıların çocuğunun olup olmaması değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır [ $t_{(247)}= ,401$ ,  $p>0.05$ ]. Bir diğer ifadeyle kadın ve erkek katılımcıların “Faktör 3” Türkçe öğrenirken karşılaşılan güçlükler boyutunda görüşleri birbirine benzerdir. Kadın katılımcıların puanları ( $\bar{X}=2,92$ ) ile erkek katılımcıların puanları ( $\bar{X}=2,88$ ) birbirine oldukça yakındır. Bundan hareketle katılımcıların çocuk sahibi olma durumunun “Faktör 3” yani Türkçe öğrenirken karşılaşılan güçlükler boyutunda anlamlı bir farklılık ortaya çıkaran bir değişken olmadığını söylemek mümkündür.

#### 4.12. On İkinci Alt Problem: Türkiye’de Yaşayan Yabancıların Türkçe Öğrenme/Kullanma Durumlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Katılımcıların Türkçe öğrenme/kullanma durumlarının Öğrenim Düzeyi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. Katılımcıların Türkçe Öğrenme/Kullanma Durumlarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Türkçe Öğrenme/Kullanma durumları	Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark (Scheffe)
Faktör 1 Amaç	Ortaokul ve lise	61	3,98	,60	3,054	,029	1-3
	Ön lisans	27	4,15	,51			
	Lisans	109	4,25	,59			
	Lisansüstü	53	4,15	,51			
Faktör 2 Kullanma Durumu	Ortaokul ve lise	61	2,95	,90	,582	,627	
	Ön lisans	27	3,02	,79			
	Lisans	109	3,10	,85			
	Lisansüstü	53	3,14	,87			
Faktör 3 Karşılaşılan Güçlükler	Ortaokul ve lise	61	3,05	,77	1,091	,353	
	Ön lisans	27	2,93	,55			
	Lisans	109	2,86	,72			
	Lisansüstü	53	2,87	,59			

Tablo 4.12’de görüldüğü üzere, katılımcıların Türkçe öğrenme durumları “Faktör 1” boyutunda öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır [ $F_{(3-246)}=3.054$ ,  $p<0.001$ ]. Ortaokul ve lise düzeyindeki katılımcıların “Faktör 1” boyutuna ilişkin puanları ( $\bar{X}=3,98$ ); ön lisans ( $\bar{X}=4,15$ ); lisans ( $\bar{X}=4,25$ ); lisansüstü ( $\bar{X}=4,15$ ) ile birbirinden farklılık göstermektedir.

Katılımcıların Türkçe öğrenme durumları “Faktör 2” boyutunda öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir [ $F_{(3-246)}=.582$ ,  $p>0.05$ ]. “Faktör 2” boyutunda katılımcıların puanları ortaokul ve lise ( $\bar{X}=2,95$ ); ön lisans ( $\bar{X}=3,02$ ); lisans ( $\bar{X}=3,10$ ); lisansüstü ( $\bar{X}=3,14$ ) ile birbirine yakındır.

Katılımcıların Türkçe öğrenme durumları “Faktör 3” boyutunda öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir [ $F_{(3-246)}=1.091$ ,  $p>0.05$ ]. “Faktör 3” yani Türkçe öğrenirken karşılaşılan güçlükler ile ilgili katılımcı görüşleri birbirine yakındır. “Faktör 3” boyutunda katılımcıların öğrenim düzeyine ilişkin puanları ortaokul ve lise ( $\bar{X}=3,05$ ); ön lisans ( $\bar{X}=2,93$ ); lisans ( $\bar{X}=2,86$ ); lisansüstü ( $\bar{X}=2,87$ ) ile puanların birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir.

#### **4.13. On Üçüncü Alt Problem: Türkiye’de Yaşayan Yabancıların Türkçe Öğrenme/Kullanma Durumlarının Nereli Oldukları Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular**

Katılımcıların Türkçe öğrenme/kullanma durumlarının Nereli Oldukları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek Kruskal Wallis Testi analizi yapılmıştır. Analizin sonuçları Tablo 4.13’te verilmiştir.

Tablo 4.13. Katılımcıların Türkçe Öğrenme/Kullanma Durumlarının Katılımcıların Nereli Oldukları Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Türkçe Durumu	Öğrenme Durumu	Katılımcının nereli olduğu	N	Sıra Ortalaması	Kruskal Wallis H	P		
Faktör 1 Amaç		Avrupa ülkeleri	37	114,58	7,229	,405		
		Birleşik Krallık	106	133,20				
		Rusya	22	123,82				
		Almanya	17	111,82				
		Ukrayna	21	140,14				
		Türk Cumhuriyetleri	18	94,72				
		Ortadoğu ve Afrika ülkeleri	16	132,09				
		Diğer ülkeler	14	115,00				
		Avrupa ülkeleri	37	120,42			57,931	,000
		Birleşik Krallık	106	92,07				
Rusya	22	165,80						
Almanya	17	114,94						
Ukrayna	21	192,55						
Türk Cumhuriyetleri	18	161,50						
Ortadoğu ve Afrika ülkeleri	16	157,19						
Diğer ülkeler	14	153,58						
Avrupa ülkeleri	37	142,08	27,377	,000				
Birleşik Krallık	106	142,33						
Rusya	22	101,91						
Almanya	17	106,21						
Ukrayna	21	114,79						
Türk Cumhuriyetleri	18	59,78						
Ortadoğu ve Afrika ülkeleri	16	118,78						
Diğer ülkeler	14	112,17						

Tablo 4.13'te görüldüğü üzere, katılımcıların Türkçe öğrenme durumları “Faktör 1” boyutunda katılımcıların nereli olduklarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir [KW<sub>(7)</sub> = .582, p>0.05]. Aradaki farklılıklar anlamlı düzeyde olmamakla birlikte Birleşik Krallık (Sıra Ort= 133,2) ve Ortadoğu ve Afrika (Sıra Ort= 132,09) ülkelerinden olan katılımcıların puanları diğer ülkelerden daha yüksek (olumlu) iken Türk Cumhuriyetlerinden olan katılımcıların (Sıra Ort= 94,72) görüşleri diğer gruplardan daha düşük(olumsuz) olduğu söylenebilir.

Katılımcıların Türkçe öğrenme durumları “Faktör 2” boyutunda katılımcıların nereli olduklarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır [KW<sub>(7)</sub>=57.931,p<0.001]. Sıra ortalamalarına bakıldığında, Ukrayna’dan (Sıra Ort= 192,55) ve Rusya’dan (Sıra Ort= 165,80) olan katılımcıların görüşleri diğer gruplardan daha olumludur. Birleşik Krallık (Sıra Ort= 92,07) ve



Almanya'dan (Sıra Ort= 114,94) olan katılımcıların görüşleri ise diğer gruplardan daha olumsuzdur.

Katılımcıların Türkçe öğrenme durumları “Faktör 3” boyutunda katılımcıların nereli olduklarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır [ $KW_{(7)}=27.377, p<0.001$ ]. Türk Cumhuriyetlerinde (Sıra Ort=59,78) gelen katılımcıların ana dili Türkçenin kollarından veya lehçelerinden biri olduğundan diğer katılımcılara göre daha az güçlüklerle karşılaştıkları söylenebilir. Avrupa, Birleşik Krallık, Rusya, Almanya, Ukrayna, Ortadoğu ve Afrika ülkeleri ile diğer ülkelerden olan katılımcıların puanları birbirine yakındır.

#### 4.14. On Dördüncü Alt Problem: Türkiye’de Yaşayan Yabancıların Türkçe Öğrenme/Kullanma Durumlarının Ana Dili Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Katılımcıların Türkçe öğrenme/kullanma durumlarının Ana Dili değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek Kruskal Wallis Testi analizi yapılmıştır. Analizin sonuçları Tablo 4.14'te verilmiştir.

Tablo 4.14. Katılımcıların Türkçe Öğrenme/Kullanma Durumlarının Katılımcıların Ana Dili Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Türkçe Yönelim	Öğrenmeye Tutumlar	Ana dil	N	Sıra Ortalaması	Kruskal Wallis H	p
Faktör 1 Amaç		Almanca	19	105,11	10,393	,065
		İngilizce	106	131,74		
		Rusça	48	132,55		
		Türk Dilleri	14	80,86		
		Farsça ve Arapça	15	144,53		
		Diğer	46	114,17		
		Almanca	19	112,32		
İngilizce	106	91,54				
Rusça	48	177,83				
Türk Dilleri	14	164,18				
Farsça ve Arapça	15	163,50				
Diğer	46	125,04				
Almanca	19	117,11	20,354	,001		
İngilizce	106	143,38				
Rusça	48	104,82				
Türk Dilleri	14	66,82				
Farsça ve Arapça	15	118,53				
Diğer	46	124,08				

Tablo 4.14'te görüldüğü üzere, katılımcıların Türkçe öğrenme/kullanma durumları “Faktör 1” boyutunda katılımcıların ana diline göre anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır [ $KW_{(5)}=10.393$ ,  $p>0.05$ ]. Ancak Türk Cumhuriyetlerinden olan katılımcıların puanları oldukça düşüktür.

Katılımcıların Türkçe öğrenme durumları “Faktör 2” boyutunda katılımcıların ana diline göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır [ $KW_{(5)}=58.236$ ,  $p<0.001$ ]. “Faktör 2” boyutunda yani Türkçeyi kullanma durumu boyutunda ana dili İngilizce olan katılımcıların olumsuz görüş belirttikleri ortaya çıkmaktadır. Bunun nedeni İngilizcenin birçok Türk tarafından bilinmesi ve yabancılarla iletişim kurarlar İngilizce konuşmalarıdır.

Katılımcıların Türkçe öğrenme durumları “Faktör 3” boyutunda katılımcıların ana diline göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır [ $KW_{(7)}=20.354$ ,  $p<0.001$ ]. Bundan hareketle, ana dili Azerice, Kırgızca, Kazakça gibi Türkçenin kollarından veya lehçelerinden biri olan katılımcıların (Sıra Ort=66,82) Türkçe öğrenirken güçlük çekmedikleri ortaya çıkmaktadır.

#### **4.15. On Beşinci Alt Problem: Türkiye’de Yaşayan Yabancıların Türkçe Öğrenme/Kullanma Durumlarının Türkiye’de Bulunma Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular**

Katılımcıların Türkçe öğrenme/kullanma durumlarının Türkiye’de Bulunma Süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15. Katılımcıların Türkçe Öğrenme/Kullanma Durumlarının Türkiye’de Bulunma Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Türkçe Öğrenme/Kullanma Durumu	Türkiye’de bulunma süresi	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark (Scheffe)
Faktör 1 Amaç	1 yıl ve daha az	33	4,24	,42	,848	,517	-
	2-5 yıl	76	4,20	,53			
	6-10 yıl	45	4,14	,58			
	11-15 yıl	44	4,01	,69			
	16-20 yıl	27	4,10	,54			
	21 yıl ve üzeri	25	4,21	,70			
Faktör 2 Kullanma Durumu	1 yıl ve daha az	33	2,60	,65	4,488	,001	-
	2-5 yıl	76	3,22	,85			
	6-10 yıl	45	3,05	,96			
	11-15 yıl	44	2,83	,77			
	16-20 yıl	27	3,21	,88			
	21 yıl ve üzeri	25	3,43	,77			
Faktör 3 Karşılaşılan Güçlükler	1 yıl ve daha az	33	3,13	,58	6,727	,000	-
	2-5 yıl	76	3,01	,64			
	6-10 yıl	45	2,97	,64			
	11-15 yıl	44	2,95	,66			
	16-20 yıl	27	2,81	,75			
	21 yıl ve üzeri	25	2,23	,65			

Tablo 4.15’te görüldüğü üzere, katılımcıların Türkçe öğrenme/kullanma durumları “Faktör 1” boyutunda Türkiye’de Bulunma Süresi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır [ $F_{(5-244)} = .848$ ,  $p > 0.001$ ]. “Faktör 1” boyutuna göre katılımcıların Türkiye’de Bulunma Süresi değişkenine göre puanları şu şekildedir: 1 yıl ve daha az ( $\bar{X} = 4,24$ ); 2-5 yıl ( $\bar{X} = 4,20$ ); 6-10 yıl ( $\bar{X} = 4,14$ ); 11-15 yıl ( $\bar{X} = 4,01$ ); 16-20 yıl ( $\bar{X} = 4,10$ ); 21 yıl ve üzeri ( $\bar{X} = 4,21$ ).

Katılımcıların Türkçe öğrenme/kullanma durumları “Faktör 2” boyutunda Türkiye’de Bulunma Süresi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir [ $F_{(5-244)} = 4.488$ ,  $p > 0.001$ ]. Faktör 2 boyutuna göre katılımcıların Türkiye’de Bulunma Süresi değişkenine göre puanları şu şekildedir: 1 yıl ve daha az ( $\bar{X} = 2,60$ ); 2-5 yıl ( $\bar{X} = 3,22$ ); 6-10 yıl ( $\bar{X} = 3,05$ ); 11-15 yıl ( $\bar{X} = 2,83$ ); 16-20 yıl ( $\bar{X} = 3,21$ ); 21 yıl ve üzeri ( $\bar{X} = 3,43$ ). “Faktör 2” boyutu Türkiye’de kalma süresinin artmasıyla birlikte katılımcının Türkçeyi günlük hayatta durumunun da arttığını ortaya koymaktadır. Bu bulgu, bir dili öğrenirken o dilin konuşulduğu ortamda ne kadar uzun süre geçirilirse öğrenenin dili o denli iyi öğreneceği tezini desteklemektedir.

Katılımcıların Türkçe öğrenme/kullanma durumları “Faktör 3” boyutunda Türkiye’de Bulunma Süresi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir [ $F_{(5-244)}= 6.727$ ,  $p>0.000$ ]. Katılımcıların Türkiye’de Bulunma Süresi değişkenine göre puanları şu şekildedir: 1 yıl ve daha az ( $\bar{X}=3,13$ ); 2-5 yıl ( $\bar{X}=3,01$ ); 6-10 yıl ( $\bar{X}=2,97$ ); 11-15 yıl ( $\bar{X}=2,95$ ); 16-20 yıl ( $\bar{X}=2,81$ ); 21 yıl ve üzeri ( $\bar{X}=2,23$ ). Bu durum Türkiye’de Bulunma Süresi değişkeninin yabancıların Türkçe öğrenirken karşılaştıkları güçlükler üzerinde herhangi bir etkisinin bulunmadığını ortaya koymaktadır.

Bir dili öğrenirken dilin konuşulduğu yerde yaşama, dile maruz kalma dil öğrenme üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Ancak dilin kolay veya zor olduğu ile ilgili algı öğrenilen dilin konuşulduğu yerde geçirilen süreyle ilişkisinin olmadığı ortaya çıkmaktadır.

#### 4.16. On Altıncı Alt Problem: Türkiye’de Yaşayan Yabancıların Türkçe Öğrenme/Kullanma Durumlarının Yaşadıkları Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Katılımcıların Türkçe öğrenme/kullanma durumlarının yaşadıkları Yerleşim Birimi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16. Katılımcıların Türkçe Öğrenme/Kullanma Durumlarının Yaşadıkları Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Türkçe Öğrenme/Kullanma Durumu	Yaş	N	$\bar{X}$	S	F	p	Fark (Scheffe)
Faktör 1 Amaç	1. Köy	64	4,08	,57	,691	,502	-
	2. Kasaba	85	4,20	,62			
	3. Şehir	101	4,15	,54			
Faktör 2 Kullanma Durumu	1. Köy	64	2,73	,68	22,727	,000	1-3 2-3
	2. Kasaba	85	2,82	,83			
	3. Şehir	101	3,47	,81			
Faktör 3 Karşılaşılan Güçlükler	1. Köy	64	3,18	,64	8,046	,000	1-3
	2. Kasaba	85	2,91	,65			
	3. Şehir	101	2,75	,71			

Tablo 4.16’da görüldüğü üzere katılımcıların Türkçe öğrenme durumları “Faktör 1” boyutunda Yaşadıkları Yerleşim Birimi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır

[ $F_{(2-244)} = .848, p > 0.001$ ]. Katılımcıların “Faktör 1” boyutunda Yaşadıkları Yerleşim Birimi değişkenine göre puanları şu şekildedir: köy  $\bar{X} = 4,08$  (n=64); kasaba  $\bar{X} = 4,20$  (n=85); şehir  $\bar{X} = 4,15$  (n=101). Bu bulgu, şehirde yaşayanların sosyal ortamlara girme imkanlarının fazla olması nedeniyle Türkçe öğrenme amaçlarının yüksek olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Katılımcıların Türkçe öğrenme durumları “Faktör 2” boyutunda Yaşadıkları Yerleşim Birimi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir [ $F_{(2-244)} = 4.488, p > 0.001$ ]. “Faktör 2” Türkçeyi kullanma boyutuna göre katılımcıların Yaşadıkları Yerleşim Birimi değişkenine yönelik puanları şu şekildedir: köy  $\bar{X} = 2,73$  (n=64); kasaba  $\bar{X} = 2,82$  (n=85); şehir  $\bar{X} = 3,47$  (101). Bundan hareketle, şehirde yaşayan yabancıların Türkçeyi kullanma durumları daha yüksektir sonucu ortaya çıkmaktadır.

Katılımcıların Türkçe öğrenme durumları “Faktör 3” boyutunda Yaşadıkları Yerleşim Birimi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir [ $F_{(2-244)} = 6.727, p > 0.000$ ]. “Faktör 3” boyutuna yani yabancıların Türkçe öğrenirken karşılaştıkları güçlükler boyutuna göre Yaşadıkları Yerleşim Birimi değişkeni bir farklılık ortaya çıkarmamaktadır. Bu bulgu, öğrenenin dilin zor ya da kolay bir dil olduğuyula ilgili algısı yaşadığı yerleşim birimi değişkenine farklılaşmamaktadır.

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucu elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgulara, bu bulguların daha önce gerçekleştirilen benzer çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmasına ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Günümüzde milyonlarca insanın göç etmesi söz konusudur. Göçle birlikte bazı dillerin etkinliği/baskınlığı artarken bazı diller ise değer kaybetmektedir (Chiswick ve Miller, 2015: 212). Türkçe bu bağlamda değer kazanan ve önemi artan bir dildir.

Türkiye son yıllarda Avrupa, Amerika, Rusya, Ortadoğu, Türk Cumhuriyetlerinden yoğun göç alan ülke konumuna gelmiştir. Antalya, Türkiye'ye göç eden yabancıların en çok tercih ettiği illerden biridir. İnsanoğlu yaşadığı çevreye uyum sağlamak ve ihtiyaçlarını karşılamak için yeni bir dil öğrenme durumunda kalabilir. Türkiye'deki yabancıların topluma uyum sağlayabilmesi için Türkçe konuşmaları büyük bir önem taşımaktadır. Göç eden insanların toplumla bütünleşmek, sosyal, kültürel hayata katılmak ve toplumdaki insanlarla iletişim kurmak için dile ihtiyaç duymaktadırlar. Bu kapsamda Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretilmesi söz konusudur. Bu çalışmada Türkiye'de yaşayan yabancıların Türkçe öğrenme/kullanma durumları saptanmaya çalışılmıştır. Araştırmada Antalya'nın Gazipaşa, Alanya, Konyaaltı, Kemer ve Kaş ilçelerinde yaşayan yabancılar örneklem olarak seçilmiştir. Araştırmaya katılan yabancıların Türkçe öğrenme amaçları, günlük hayatta Türkçeyi kullanma durumları ve Türkçe öğrenirken karşılaştıkları güçlükler alt boyutlarıyla çeşitli değişkenlere bağlı olarak incelenmiştir.

Türkiye'de yaşayan yabancıların Türkçe öğrenme/kullanma durumları araştırma sonucu elde edilen bulgulara göre şöyledir:

1. Birinci alt probleme ilişkin olarak; katılımcıların demografik özellikleri incelenmiştir. Cinsiyet bağlamında kadınlar araştırmaya katılanların büyük çoğunluğunu oluşturmaktadır. İngilizce katılımcıların büyük çoğunluğunun ana dilidir. Katılımcıların bildiği diller incelendiğinde Türkçe, İngilizce, Rusça, Almanca, Fransızca, İspanyolca, İtalyanca, Hollandaca, İsveççe, katılımcılar tarafından bilinen diller olarak saptanmıştır. Katılımcıların

birçoğunun ana diliyle birlikte en az bir yabancı dil bildiği söylenebilir. Evde kullanılan diller Türkçe, İngilizce, Almanca, Rusça, Arapça, Farsça, Hollandaca, Fransızca, Fince, Flamancadır. Türkiye’de bulunma süreleri incelendiğinde katılımcıların %30,4’nun 2-5 yıldan bu yana Türkiye’de yaşamakta olduğu saptanmıştır. Katılımcıların yaşadıkları yerleşim yeri incelendiğinde çoğunun (%40,2) şehir merkezlerinde yaşadığı görülmektedir. Medeni durum bağlamında incelediğimizde katılımcıların 137’sinin evli olduğu saptanmıştır. Evli katılımcıların 60’ı (%43,8) bir Türk ile evlidir. Evli katılımcıların neredeyse yarısının bir Türk ile evli olduğu görülmektedir.

2. İkinci alt probleme ilişkin olarak; katılımcıların kendi beyanlarına dayanarak dil becerileri incelendiğinde katılımcıların kendilerini en çok yeterli gördükleri becerinin dinleme becerisi ( $X=3,17$ ) olduğu ortaya çıkmaktadır. Bunu ( $X=3,16$ ) puan ile konuşma becerisi izlemektedir. Dinleme becerisi ana dilinde olduğu gibi yabancı dilde de ilk edinilen beceridir. Öğrenenlerin dinleme becerisinde diğer becerilere göre daha az sorunla karşılaştıkları ortaya çıkmaktadır. Katılımcıların okuma becerisi puanı ( $X=3,12$ ), yazma becerisi puanı ise ( $X=3,02$ )’dir. Katılımcıların kendi beyanlarına göre en yetersiz oldukları becerinin yazma becerisi olduğu görülmektedir. Katılımcıların üretici dil becerileri kapsamında yazma becerisinde; anlama becerileri kapsamında ise okuma becerisinde kendilerini daha yetersiz gördükleri saptanmıştır. Antonova-Ünlü, Sağın-Şimşek ve Kavanoz (2016) yaptıkları araştırmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Antonova-Ünlü, Sağın-Şimşek ve Kavanoz’un (2016) araştırmalarında katılımcıların temel dil puanları şu şekildedir: dinleme becerisi ( $X=2,77$ ), konuşma becerisi ( $X=2,53$ ), okuma becerisi ( $X=2,18$ ) yazma becerisi ( $X=2,08$ )’dir. Araştırmamızın sonucuna benzer şekilde katılımcıların en başarısız oldukları beceri yazma becerisidir. Boylu (2014) da yaptığı araştırmada İran’da Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisinde başarısız olduklarını saptamıştır. Bu da tezimizin sonucunu desteklemektedir.

3. Üçüncü alt probleme ilişkin olarak; katılımcıların Türkçe öğrenmek için kurslara katıldığı saptanmıştır. Bundan hareketle Türkçe öğretim merkezleri yabancılara Türkçe öğretme sürecinde kilit rol oynamaktadır. Aynı zamanda bir Türk ile evli olan katılımcıların eşlerinin aile/akrabaları ile iletişim kurarak Türkçelerini geliştirdikleri saptanmıştır. Burada aile/akrabaların olumlu katkısından söz edilebilir. Bilişim teknolojilerinin yoğun olarak kullanıldığı bir çağda yaşamamıza rağmen internet ortamında Türkçeyi öğrenme oranının oldukça düşük olduğu saptanmıştır. Bu da sanal ortamlarda Türkçe öğrenmek için yeterli materyalin veya platformun olmadığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

4. Dördüncü alt probleme ilişkin olarak; Türkiye’de yaşayan yabancıların Türkçe öğrenme amaçlarının çeşitlilik gösterdiği tespit edilmiştir. Türkçe öğrenme alt boyutunda yabancıların Türkçe öğrenme amaçlarına bakıldığında:

- Günlük ihtiyaçlarını gidermek
- Toplumla bütünleşmek
- Arkadaş edinmek
- Türk insanını ve Türk kültürünü tanımak
- Türkçenin gramer yapısını öğrenmek
- Zaman çizelgelerini, menüleri ve uyarı levhalarını anlamak
- Resmî kurumlardaki iş ve işlemlerini halletmek
- Türk insanına saygı duymanın göstergesi
- Günlük haberleri takip etmek
- Yeni bir dil öğrenerek kendini geliştirmek
- Türkiye’ye yerleştikleri için Türkçe öğrenmek istedikleri görülmektedir.

Bu çerçevede Türkiye’de yaşayan yabancıların bütünleştirici motivasyonlarının yüksek olduğu saptanmıştır. Bütünleştirici motivasyonda hedef dilin konuştuğu toplumla bütünleşme düşüncesi vardır (Lambert vd. 1963’ten akt. Spolsky, 2000).

Çalışmamıza paralel olarak Harmer (1991) insanların dil öğrenme amaçlarının çeşitlilik gösterdiğini belirtmiştir. Harmer’e (1991) göre dil öğrenme amaçları: bireylere göre değişen özel amaçlar, farklı kültürlere duyulan ilgi, hedef toplum içerisinde sürekli veya geçici olarak yaşamının doğurduğu gereklilik, iş hayatında ilerleme isteği, okul müfredatlarına bağlı olarak öğrenme zorunluluğudur.

Toplumla bütünleşmek, iletişim kurmak, arkadaş edinmek yeni bir dil öğrenmenin en önemli nedenleri olarak ortaya çıkmaktadır. Boylu ve Çangal (2014) yapmış oldukları araştırmada kursiyerlerin dil öğrenme amacı bağlamında Türkçeyi iletişim kurma ihtiyacını karşılamak için öğrenenlerin ortalama puanlarının iyi düzeyde olduğunu saptamışlardır. Cortozzi ve Jin (1999: 97) dünyanın birçok yerinde yabancı bir dil öğrenmek akademik bir araç olarak bu alanda uzmanlaşmak değildir; bundan ziyade bir iletişim aracı olarak dili öğrenme



düşüncesinin önem kazandığını belirtmiştir. Dilin insanın sosyalleşmesinde temel unsur olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar araştırmamızın sonucuyla örtüşmektedir.

5. Beşinci alt probleme ilişkin olarak; Türkiye’de yaşayan yabancıların Türkçeyi kullanma durumunun orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yabancıların Türkçeyi kullanma durumlarına bakıldığında;

- Günlük hayatta çarşıda, pazarda, hastanede, lokantada
- Eşinin ailesiyle/akrabalarıyla iletişim kurarken
- Televizyon programlarını izlerken Türkçe izlemeyi tercih etmektedirler.

Katılımcıların Türkçeyi kullanmayı tercih etmedikleri durumlara bakıldığında;

- Türkiye’deki yabancı arkadaşlarla iletişim kurarken diğer diller tercih edilmektedir
- Evde kullanılan dil Türkçe değildir.

Katılımcıların Türk arkadaşlarıyla Türkçe konuşmayı, yabancı arkadaşlarıyla ise diğer dillerde konuşmayı tercih ettikleri saptanmıştır. Çalışmamıza paralel olarak Şahbaz (2018b) da yapmış olduğu araştırmada Fethiye’de yaşayan İngilizlerin genel olarak Türklerle Türkçe, İngilizlerle ise İngilizce konuştuklarını tespit etmiştir. Benzer şekilde Antonova-Ünlü, Sağın Şimşek ve Kavanoz (2016) Türkiye’de yaşayan İngilizlerin dil kullanım tercihlerinde arkadaşlarıyla olan iletişimlerinde çoğunlukla İngilizceyi tercih ederken, komşularla olan ilişkilerinde ise Türkçe konuşma eğilimlerinde olduklarını tespit etmişlerdir. Görüldüğü gibi söz konusu araştırmaların sonuçlarıyla yapmış olduğumuz araştırmanın sonuçları birbiriyle örtüşmektedir.

6. Altıncı alt problem ilişkin olarak; yabancıların Türkçe öğrenirken güçlüklerle karşılaştıkları tespit edilmiştir. Katılımcıların Türkçe öğrenirken karşılaştıkları güçlüklerin orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Ana dili Türkçenin kollarından veya lehçelerinden biri olan katılımcıların daha az güçlekle karşılaştığı sonucuna varılmıştır. Kırgız öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenirken karşılaştıkları güçlükleri yazım, sesletim ve morfonoloji açısından değerlendiren Kulamshaeva (2018) sözdizimsel boyutta karşılaşılan sorunların diğerlerine nispeten daha az olduğunu tespit etmiştir. Bunu, her iki dilin aynı cümle yapısına bağlı kolaylık olarak değerlendirmiştir. Morfonoloji çatısı altında değerlendirme yapıldığında ses olayları ve çekim eklerinde görülen ortak özelliklerin konunun öğrenilmesini hızlandırdığını tespit etmiştir. Ancak alfabe farklılığının sorun yarattığını belirtmiştir. Bu tespitler araştırmamızla

paralelik göstermektedir. Türkiye’de yaşayan yabancıların Türkçe öğrenirken karşılaştıkları problemlere bakıldığında genel olarak;

- Türkçedeki ses olayları (yumuşama, ünlü/ünsüz düşmesi, benzeşme)
- Türkçede fiil ve isimlere gelen ekler
- Günlük kullanılan dil ve standart dil arasındaki farklılıklar
- Yaşanılan yerdeki ağız özellikleri
- Türkçenin cümle yapısı
- Türkçedeki sesleri telaffuz
- Alfabe farklılığı
- Türkçe zor bir dil algısı yabancıların yaşadıkları engellerdir.

Katılımcıların Türkçenin yapısal özellikleriyle ilgili güçlükler yaşamaları dikkat çekicidir. Araştırmaya katılanların büyük bir kısmı ana dili İngilizce olan kişiler olduğundan iki dil arasındaki yapısal farklılıkların dil öğrenme sürecinde sorun yarattığı saptanmıştır. Şahbaz (2018) da yapmış olduğu çalışmada benzer şekilde katılımcıların yapım ve çekim ekleri, telaffuz ve söz dizimi ile ilgili sorunlar yaşadıklarını tespit etmiştir. Türkçe sondan eklemeli bir dil olduğundan Türkçedeki yapım ve çekim eklerinin öğrenenler açısından sorun yaratması gayet doğal karşılanmalıdır. Tuzlukaya’nın (2019) yapmış olduğu çalışma sonuçları çalışmamızdaki bulgularla örtüşmektedir.

Araştırmamızda yabancıların “Türkçenin zor bir dil” olduğuyula ilgili bir algınının olduğu tespit edilmiştir. Buna paralel olarak Şahbaz (2018) yapmış olduğu araştırmada yabancıların Türkçenin zor bir dil olduğu tutumuna sahip olduklarını belirtmiştir.

Araştırmamızın bir diğer önemli sonucu, Türkçenin ağız özellikleri yabancıların Türkçe öğrenirken güçlük yaşamasına neden olmaktadır. Benzer şekilde Şahbaz (2018) Fethiye’nin köylerinde yaşayan yabancıların Türkçe öğrenirken ağız ile ilgili daha fazla sorun ve kafa karışıklığı yaşadıklarını tespit etmiştir.

7. Yedinci alt probleme ilişkin olarak; katılımcıların Türkçe öğrenmeye yönelik tutumları ile Türkçe dil becerileri arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öncelikli olarak dil becerilerinin birbirleriyle ilişkilerine bakıldığında tüm dil becerilerinin birbirleriyle yüksek düzeyde ve olumlu yönde ilişkili olduğu saptanmıştır. Buna karşılık

özellikle konuşma ile dinleme ve okuma ile yazma arasındaki ilişkiler en yüksek düzeyde tespit edilmiştir. Bundan hareketle konuşma-dinleme becerileri arasındaki ilişkinin yüksek olmasının nedeni dil öğrenme sürecinde üretici dil becerilerinden ilk olarak gelişen ve ortaya çıkan becerinin konuşma becerisi olmasıdır; alıcı dil becerilerinden ilk gelişen ve ortaya çıkan becerinin dinleme becerisi olmasıdır. Okuma ve yazma becerileri daha geç gelişen ve çoğu zaman ihmal edilen becerilerdir.

Türkçe öğrenmeye yönelik tutumu oluşturan alt boyutlara bakıldığında ise sadece Türkçe öğrenme amacı boyutu ile Türkçe öğrenmede karşılaşılan güçlükler boyutu arasındaki ilişkinin anlamlı düzeyde olmadığı; diğer alt boyutların birbiriyle anlamlı düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır. Türkçe öğrenmede karşılaşılan güçlükler alt boyutu Türkçe öğrenmeye yönelik tutumlar ölçeğinin diğer iki alt boyutu ile de negatif ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Türkçe öğrenirken karşılaşılan güçlükler Türkçe öğrenme amacı ve motivasyonu üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Türkçe öğrenmeye yönelik tutumlar ile dil becerileri arasındaki ilişkilere bakıldığında katılımcıların Türkçe kullanma durumları alt boyutunun tüm dil becerileri ile orta düzeyde ve olumlu yönde ilişkili olduğu saptanmıştır. Türkçeyi günlük hayatta kullanma durumu arttıkça buna paralel olarak temel dil becerileri de gelişme gösterir demek yanlış olmaz. Bundan hareketle, katılımcıların Türkiye’de yaşadıkları için Türkçe bilmenin önemli olduğunu düşündüklerini söylemek yanlış olmaz. Sosyalleşmek, iletişim kurmak ve Türk toplumunun bir parçası olabilmek için Türkçe bilmenin önemlidir.

8. Sekizinci alt probleme ilişkin olarak; katılımcıların Türkçeyi öğrenme durumunun amaç ve karşılaşılan güçlükler boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Ancak günlük hayatta Türkçeyi kullanma alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılığın olduğu saptanmıştır. Türkçeyi kullanma alt boyutunda kadın katılımcıların görüşlerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kadın katılımcıların dili işlevsel ve pragmatik anlamda kullanma durumları açısından erkeklere göre daha istekli oldukları görülmektedir. Sevindi (2012) yapmış olduğu araştırmada yeni bir dil öğrenmede kadın öğretim elemanlarının erkek öğretim elemanlarına göre daha başarılı olduklarını tespit etmiştir. Bu da çalışmamızla örtüşmektedir.

9. Dokuzuncu alt probleme ilişkin olarak; katılımcıların Türkçe öğrenme durumlarının “Faktör 1(Türkçe öğrenme amacı) ve Faktör 2 (Türkçeyi kullanma durumu)” boyutlarında yaş

değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, 71 ve üzeri yaş grubundaki katılımcıların görüşleri diğer yaş grubundaki katılımcıların görüşlerinden anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya çıkmaktadır. 71 yaş ve üzeri grubundaki katılımcıların dil öğrenme motivasyonlarının diğer yaş gruplarına göre daha düşük olduğunu görülmektedir. Bu bulguya dayalı olarak, 71 yaş ve üzeri grubundaki katılımcıların yeni bir dil öğrenmeye diğer yaş gruplarına göre daha isteksiz olduklarını söylemek mümkündür. Sevindi (2012) yapmış olduğu araştırma örneklemini 28-35; 36-45; 46-55; 56-65; 65 üstü olarak 5 gruba ayırmıştır. Araştırma sonucunda 28- 35 yaş grubu öğretim elemanlarının başarı sıra ortalamasını diğer yaş gruplarına dâhil olan öğretim elemanlarına göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu da çalışmamızla örtüşmektedir. Benzer olarak Şahbaz (2018) da Türkçenin öğrenimi ve öğretimi ile ilgili olarak İngilizlerin yaş değişkeninden dolayı günlük yaşadığını belirtmiştir.

10. Onuncu alt probleme ilişkin olarak; katılımcıların Türkçe öğrenme durumlarının “Faktör 1 (Türkçe öğrenme amacı), Faktör 2 (Türkçeyi kullanma durumu) ve Faktör 3 (Türkçe öğrenirken karşılaşılan güçlükler)” boyutlarında medeni durum değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bundan hareketle Türkçe öğrenme/kullanma durumları üzerinde medeni durum değişkeni anlamlı bir farklılık ortaya çıkaran bir değişken olmadığı söylenebilir. Özbek (2010) yapmış olduğu çalışmada eşi Türk olan ve 18 yıldan beri Türkiye’de yaşamakta olan bir kadın katılımcının Türkçe konuşmadığını ve İngilizce iletişim kurduğunu tespit etmiştir. Şahbaz’ın (2018) çalışması da araştırmamızla örtüşmektedir. Araştırmacı çalışmasında Türk eşlerin evde genellikle İngilizce konuştuğunu, eşlerinin yaptıkları Türkçe hataları düzeltmediğini, onları cesaretlendirip teşvik etmediklerini tespit etmiştir.

11. On birinci alt probleme ilişkin olarak; katılımcıların Türkçe öğrenme durumları “Faktör 1 (Türkçe öğrenme amacı), Faktör 2 (Türkçeyi kullanma durumu) ve Faktör 3 (Türkçe öğrenirken karşılaşılan güçlükler)” boyutlarında katılımcıların çocuğunun olup olmaması değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu tespit, katılımcıların Türkçe öğrenme/kullanma durumu üzerinde çocuk sahibi olma/olmama durumunun anlamlı bir farklılık ortaya çıkaran bir değişken olmadığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte araştırmamıza katılanların yarısından fazlasının çocuğu vardır. Ancak katılımcıların çoğunun

eşi Türk olmadığından burada çocuğa sahip olma veya olmama durumunun Türkçeyi öğrenme üzerinde etkisi olmadığını söylemek yanlış olur.

12. On ikinci alt probleme ilişkin olarak; katılımcıların Türkçe öğrenme durumları “Faktör 1(Türkçe öğrenme amacı)” boyutunda öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Öğrenim düzeyi ortaokul ve lise olan katılımcıların Türkçe öğrenme amaçlarının daha düşük olduğu saptanmıştır. Ancak katılımcıların Türkçe öğrenme durumlarının “Faktör 2 (Türkçeyi kullanma durumu) ve Faktör 3 (Türkçe öğrenirken karşılaşılan güçlükler)” boyutlarında öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

13. On üçüncü alt probleme ilişkin olarak; katılımcıların Türkçe öğrenme durumları “Faktör 1 (Türkçe öğrenme amacı)” yani Türkçeyi öğrenme amacı boyutunda katılımcıların nereli olduklarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği saptanmıştır. Ancak “Faktör 2 (Türkçeyi kullanma durumu) ve Faktör 3 (Türkçe öğrenirken karşılaşılan güçlükler)” boyutlarında yani Türkçeyi kullanma ve Türkçe öğrenirken karşılaşılan güçlükler boyutlarında anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Türkçeyi kullanma boyutunda Ukrayna ve Rusya’dan gelen katılımcıların sıra ortalamaları diğer ülke gruplarından daha olumlu olarak tespit edilmiştir. Sevindi’nin yapmış olduğu çalışmaya (2012) 7’si Rusya’dan, 1’i Tayvan’dan ve 1’i Azerbaycan’dan olan toplam 9 Asyalı katılmıştır. Araştırmacı Asya ülkelerinden gelen katılımcıların sıra ortalamalarının diğer ülkelere gelen katılımcılara göre daha yüksek olarak tespit etmiştir. Benzer şekilde Balkır ve Kırkulak’ın (2009) Antalya’da yaptıkları çalışmada Avrupalı göçmelerin Türkçeyi ya çok az bildiğinin ya da hiç bilmediği tespit etmişlerdir. Aynı doğrultuda USAK (2008) tarafından Avrupalı göçmenlerin, dil becerilerinin eski Sovyetler Birliği ülkelerinden gelen göçmenlere kıyasla temel seviyede olduğu belirtilmiştir.

Katılımcıların Türkçe öğrenme durumları “Faktör 3 (Türkçe öğrenirken karşılaşılan güçlükler)” boyutunda katılımcıların nereli olduklarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Türk Cumhuriyetlerinden gelen katılımcıların diğer ülkelere gelen katılımcılara göre daha az güçlükle karşılaştığı tespit edilmiştir. Türk Cumhuriyetlerinden gelen katılımcıların ana dili Türkçenin kollarından veya lehçelerinden biri olduğundan diğer katılımcılara göre daha az güçlükle karşılaşmaktadırlar.

14. On dördüncü alt probleme ilişkin olarak; katılımcıların ana dili değişkenine göre Türkçeyi öğrenme motivasyonları oldukça yüksektir. Ancak Türkçeyi kullanma ve karşılaşılan

güçlükler boyutunda katılımcıların sorunlar yaşadığı görülmektedir. Ana dili, Türkçenin lehçelerinden ya da kollarından biri olan katılımcıların daha az güçlükle karşılaştığı görülmektedir. Alyılmaz (2018) yabancı dil öğretiminde ana dilinin önemli olduğunu belirtmektedir. Diller arasındaki yakınlık, benzerlik öğrenenler için avantaj yaratır. Yabancı dil öğretiminde ana dilinin önemini vurgulayan Kulamshaeva (2018) da aynı dil ailesine mensup akraba topluluklardan öğrenciler ile akraba olmayan ve tamamen farklı dil yapısına sahip öğrencilerin dil öğrenme ve dili algılama biçimlerinin farklı olduğunu belirtmiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Türk soylular ve diğer öğrenenler birbirinden farklı güçlüklerle karşılaşmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hedef kitleyi ana dili ve dili öğrenme ihtiyacına göre farklı gruplara ayırmak gerektiği ortaya çıkmaktadır.

15. On beşinci alt probleme ilişkin olarak; Türkiye’de yaşayan yabancıların Türkiye’de bulunma süresi Türkçeyi öğrenme amacı boyutunda farklılaşmamıştır. Ancak Türkçeyi kullanma boyutunda farklılık göstermektedir. Öğrenen hedef dilin konuşulduğu ortamda dile maruz kalmakta ve günlük hayatında hedef dili kullanmak durumunda kaldığından dili öğrenme süreci kolaylaşmaktadır. İzmir’deki üniversitelerde görev yapan yabancı öğretim elemanlarının Türkçe öğrenme yeterliliklerini araştıran Sevindi (2012) Türkiye’de 12 yıl ve üstü yaşayan öğretim elemanlarının başarı sıra ortalamasının yüksek olduğunu tespit etmiş; dil öğrenme sürecini kişinin yaşadığı ortam ve bu ortamda geçirdiği zamanın etkilediği sonucuna varmıştır. “Dil öğretimi alanında hedef dilin, ana dili olarak konuşulduğu öğretim ortamı süreci kolaylaştıran bir durumdur. Yabancı dil olarak Türkçeyi Türkiye’de öğretmek ve yurtdışında öğretmek öğretim ortamının tamamen farklılaşması anlamı taşımaktadır. Dil, en etkili kullanarak ve kullanıldığı ortamda yaşayarak öğrenilir” (Mete, 2012: 122). Kişinin öğrendiği dilin konuşulduğu ülkede yaşaması bu zorlu süreci kolaylaştırabilir. Çünkü kişi dile maruz kalmakta ve dilin dünyasını anlamlandırma şansına sahiptir. Dil doğduğu toplumun yaşam biçiminin, düşünce tarzının, hayata bakışının izlerini taşır. Günlük dildeki söylemler, kalıplaşmış ifadeler toplum içinde yaşayarak, dile maruz kalarak daha iyi anlaşılır ve anlamlandırılır. Dilsel çevre ve dilsel girdilerin miktarı, kalitesi dil öğrenirken başarılı olmak için önemlidir. Dilin gramatik yapısına hakimiyet ve zengin kelime hazinesine sahip olmak kişinin dil öğrenme sürecini kolaylaştırır. Ancak Kurt ve Çakmakçı (2018), Türkiye’de eğitim alan yabancı öğrencilerin Türkçenin konuşulduğu sosyal ortamlara çok fazla girmediklerinden Türkçeye olması gerekenden daha az maruz kaldıklarını ve Türkçeye maruz kalma durumunun en fazla okul ortamında tespit olduğunu tespit etmişlerdir. Krashen vd. (1978) de yaptıkları

araştırmada New York'ta İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenenlerin sınıf dışında dile maruz kalmadıklarını belirtmektedir. Öğrenen hedef dilin konuşulduğu ortamda yaşamasına rağmen hedef dili günlük hayatında kullanmazsa veya kullanma çabası göstermezse, hedef dilin konuşulduğu ortamlara girmezse hedef dilin konuşulduğu ortamın dil öğrenme süreci üzerindeki etkisinden söz edilemez.

Türkiye'de bulunma süresi Türkçeyi öğrenirken karşılaşılan güçlükler boyutunda incelendiğinde anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmadığı görülmektedir. Öğrenenin hedef dilin morfolojik, fonetik özellikleriyle ilgili algısının değişmediği söylenebilir. Dilin yapısı, kuralları değişmediğinden öğrenenin öğrenme sürecinin başında dilin zor veya kolay olduğuyla ilgili algısının zamanla değişmediği ortaya çıkmaktadır.

16. On altıncı alt probleme ilişkin olarak; katılımcıların Türkçeyi öğrenme ve kullanma durumları yaşadıkları yerleşim yeri değişkenine göre incelenmiştir. Araştırmaya katılanların büyük çoğunluğunun (N=101) şehir merkezinde yaşadığı görülmektedir. Yaşanılan yer değişkenine göre Türkçeyi öğrenme amacı ve günlük hayatta Türkçeyi kullanma durumu bağlamında farklılıklar olduğu ortaya çıkmaktadır. Şehir merkezinde yaşayanlar okul, iş gibi nedenlerden dolayı Türkçeyi öğrenmek isteyebilir. Bunun yanı sıra Türkçeyi kullanma boyutunda şehir merkezinde yaşayanlar sosyal hayata, Türkçenin kullanıldığı ortamlara daha fazla girdiğinden Türkçeye daha fazla maruz kalmakta, Türkçeyi iletişim kurmak için daha fazla kullanma zorunda kalmaktadır. Ancak şunu hatırlamakta fayda vardır özellikle kırsalda yaşamayı tercih eden yabancılar ileri yaşlardaki yabancılardır ve bu insanlar dili daha az kullanmayı tercih etmektedirler.

Yaşanılan yerleşim yeri değişkenine göre Türkçeyi öğrenirken karşılaşılan güçlükler boyutunda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Hedef dili öğrenen kitlenin dille ilgili algısının yaşadığı yer bağlamında değişiklik göstermediği ortaya çıkmaktadır. Bu da dilin yapısal özellikleriyle ilgili algının yerleşim yeri değişkenine göre değişmediği tezini doğrulamaktadır.

Sonuç olarak Türkiye'de yaşayan yabancıların Türkçe öğrenme/kullanma durumlarını çeşitli açılardan ortaya koyan bu çalışma, yabancılar Türkçe öğretimi çalışma ve araştırmalarına katkıda bulunacak bilgileri kapsamaktadır. Türkiye'de yaşayan yabancılar Türkçe öğretiminde dikkat edilmesi gereken durum, dilin işlevsel ve iletişimsel yönüdür. Çünkü dil insanlar arasında iletişimi sağlayan, insanların duygularını, fikirlerini, görüşlerini, dertlerini,

sorunlarını aktarmak için kullandıkları bir vasıtaadır. Bu araştırma sonucunda Türkiye’de yaşayan yabancıların Türkçe öğrenme motivasyonlarının oldukça yüksek olduğu anlaşılmıştır. Araştırma, Türkiye’ye yerleşen ve hayatını burada devam ettirmek isteyen yabancıların toplumla bütünleşmek, kendilerini topluma ait hissetmek ve günlük hayattaki ihtiyaçlarını karşılamak için Türkçe öğrenmeleri gerektiğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Bu da Türkiye’de yaşayan yabancıların bütünleştirici motivasyonlarının yüksek olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancıların Türkçeyi kullanma durumlarına bakıldığında, Türkiye’de yaşayan yabancıların günlük hayatta özellikle çarşıda, pazarda, sokakta, günlük hayatın içinde Türkçeyi kullanmaya çalıştıkları saptanmıştır. Ancak bununla birlikte Türkçe öğrenirken/kullanırken çeşitli güçlüklerle karşılaşmaktadırlar. Bu güçlükler Türkçenin morfolojik, söz dizimsel özellikleri, alfabe farklılıkları, standart ile günlük konuşma dili arasındaki farklardır. Bunların yanı sıra Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin “Türkçenin zor bir dil” olduğu algısı da yabancıların Türkçeyi öğrenme süreci üzerinde olumsuz bir unsur olarak tespit edilmiştir.

## **5.2. Öneriler**

Araştırma sonucu elde edilen bulgular doğrultusunda yabancılara Türkçe öğretime yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur:

### **5.2.1. Uygulamaya Dönük Öneriler**

-Yabancılara Türkçe öğretiminde dilin işlevsel ve pragmatik yönüne önem veren yöntem ve tekniklerin kullanılması önerilebilir.

-Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için anketler düzenlenerek ilgi ve ihtiyaçlarına göre dersler planlanabilir.

-Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ana dilinin yapısal veya sesletimsel olarak Türkçeye benzerliği, yakınlığı Türkçeyi öğrenme sürecini kolaylaştırabilir ve öğrenenlerin motivasyonlarını artırabilir. Bu nedenle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen hedef kitle ana diline göre gruplara ayrılabilir.

-Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği kurumlarda sosyal ve kültürel etkinliklere yönelik çalışmalar yapılarak öğrenenler bu etkinliklere katılmaya teşvik edilebilir.



-Türkçe öğretim merkezlerinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin haftanın belli günleri ana dili Türkçe olan kişilerle bir araya getirilmesi önerilebilir.

-Türkçe öğretim merkezlerinde günlük dilde çokça kullanılan yapılar, kalıp ifadeler öğretilir. Dil canlıdır ve dilin günlük hayattaki kullanımını yazı dilinden farklı olabilir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen hedef kitleye günlük hayatta sıkça kullanılan yapılar öğretilir.

### **5.2.2. İleriye Dönük Araştırmalara İlişkin Öneriler**

-Türkiye’de yaşayan ve bir Türkle evli olan yabancılarla karma yöntem kullanılarak farklı çalışmaların yapılması faydalı olabilir.

-Türkiye’de yaşayan yabancıların temel dil becerilerini geliştirmek için seviyelerine uygun okuma kitapları yazılabilir.

-Yabancıların yoğun yaşadığı yerleşim birimlerinde Türkçe öğretim kursları açılabilir ve talep doğrultusunda bu kurslar her yıl tekrar açılabilir.

## KAYNAKÇA

- Açık, F. (2008). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu (27–28 Mart), Gazimağusa/ Kuzey Kıbrıs*.  
[https://turkcede.org/images/makaleler\\_pdf/YTO/turkiyede-yabancilara-turkceogretilirken-karsilasilan-sorunlar-ve-cozum-onerileri.pdf](https://turkcede.org/images/makaleler_pdf/YTO/turkiyede-yabancilara-turkceogretilirken-karsilasilan-sorunlar-ve-cozum-onerileri.pdf). adresinden 17 Nisan 2021’de alınmıştır.
- Akkaya, A. ve Gün, M. (2016). Araplara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar: Ürdün örneği. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 11/19*, 9-18.
- Aksan, D. (1975). Anadili. *Türk Dili*, (285), 423-434.
- Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK.
- Altunkaya, H. (2021). *Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretmek: sorunlar ve çözüm önerileri*. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Özel Sayı), 1-33.
- Alyılmaz, S. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedef kitlenin/öğrenenin önemi. *Teke Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 7/4*, 2452-2463.
- Alyılmaz, S.; Biçer, N. ve Çoban, İ. (2015). Atatürk üniversitesinde öğrenim gören Kırgız öğrencilerin Türkçe ve Türkiye’ye yönelik görüşleri. *Teke Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* 4(5), 328-338.
- Antonova-Ünlü, E., Sağın-Şimşek, Ç. & Kavanoz, S. (2016). Türkiye’de yaşayan İngiliz kökenli göçmenlerin dil kullanım, tercih ve tutumları. *YILDIZ Journal of Educational Research*, 1(1), 55-76.
- Asutay, H. (2003). Yabancı dil öğretiminde kültür bağlamı ve öteki dil. *Dil Dergisi*, No: 118, 26-29.
- Ayten, H. ve Yeşilyurt, E. (2019). Tahir Nejat Gencan’ın “Türkçe Öğreniyorum” adlı kitabının yabancılara Türkçe öğretimi açısından incelenmesi. *ZfWT* 11(3), 127-149.
- Bağcı, H. & Başar, U. (2013). Yazma eğitimi. M. Durmuş ve A. Okur (Yay. haz.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı içinde* (s.309-331). Ankara: Grafiker.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Baker, C. (2011). *İkidiilli eğitim*. İstanbul: Heyamola Yayınları.
- Balkır, C., Kırkulak, B. (2009). Turkey, the new destination for international retirement migration. H. Fassmann, M. Haller, D. Lane (Eds.) migration and mobility in Europe: Trends, patterns and control (s. 123-143). Cheltenham: Edward Elgar.
- Banguoğlu, T. (2004). *Türkçenin grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (1), 19-30.
- Barın, E. (2008). Yabancılara Türkçenin öğretiminde motivasyonun önemi, *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (7).
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Teke Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, (1/4), 107-133.
- Biçer, N. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde ana dilinin etkisi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(14), 41-58.
- Biçer, N., Çoban, İ., ve Bakır, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: Atatürk üniversitesi örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research*, 7(29).
- Biçer, N. ve Alan, Y. (2019). Türk soylulara Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi The Journal of International Social Sciences*, 29(1), 143-157.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: H. Holt.
- Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *ZfWT*, 6(2), 335-349.
- Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: İran örneği. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 127-151.
- Boza, T.G. (2005). Assessing the advantages of bilingualism for the children of immigrants. *IMR*, 39(3), 721-753.
- Bozkurt, B. Ü. (2017). Türkçe ana dili konuşucuları için konuşma becerisi değerlendirme çerçevesi önerisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 924-947.
- Bozorgian, H. (2012). Listening skill requires a further look into second/foreign language learning. *International Scholarly Research Network ISRN Education Volume*.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Bygate, M. (2001). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. R. Carter and D. Nunan (eds), Cambridge University Press.
- Byon, A. S. (2007). The use of culture portfolio project in a Korean culture classroom: Evaluating stereotypes and enhancing cross-cultural awareness. *Language, Culture and Curriculum*, 20(1), 1–19.
- Canbulat, M. (2016). Güncel tartışmalar bağlamında çok dillilik: Toplum dilbilimsel yaklaşım, E. Esen (Yay. haz.), Bir çocuk iki dil Berlin örneğinde Türk-Alman okul öncesi eğitim koşulları ve fırsatlar içinde (s.151-166), Siyasal Kitabevi: Ankara.
- Cengiz, A. K. (2006). *Dil kültür ilişkisi açısından Hatay'da iki dillilik*. (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Cenoz, J. and Genesee, F. (1998). *Beyond bilingualism: multilingualism and multilingual education*. Philadelphia, USA; Toronto, Canada; Sydney, Australia; Johannesburg, South Africa: Multilingual Matters Ltd.
- Chang, W-C. (2016). *Tayvan'da yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Chastain, K. (1988). *Developing second language skills: Theory and practice* (3rd ed). San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich.
- Chisti, S. Z. (2020). Geçmişten günümüze yabancı dil olarak Türkçenin varlığı (Hindistan örneği). *International Journal of Teaching Turkish as A Foreign Language*, 3(2).
- Chiswick, B. R. and Miller, P. (2015). *Handbook of the economics of international migration*. Amsterdam: North Holland.
- Clement, R., Dörnyei, Z. ve Noels, K. (1994). Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning* 44(3), 417-448.
- Cook, V. J., & Bassetti, B. (2010). *Language and bilingual cognition*. New York: Psychology.
- Cortazzi, M., & Jin, L. X. (1999). Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. In E. Hinkel (Ed.), *Culture in second language teaching and learning* (pp. 196-219). Cambridge: Cambridge University Press.

- Council of Europe (2009). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni öğrenme- öğretme-değerlendirme*. Ankara: MEB.  
[http://www.dilbilimi.net/ab\\_diller\\_icin\\_ortak\\_avrupa\\_basvuru\\_metni\\_meb\\_tarafindan.pdf](http://www.dilbilimi.net/ab_diller_icin_ortak_avrupa_basvuru_metni_meb_tarafindan.pdf). 04.04.2021 tarihinde ulaşılmıştır.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazandırılması yabancı dil eğitiminde neden zordur?. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (28), 165 – 176.
- Çakır, İ. (2011). Yabancı dil öğrenme ortamlarında kültürün rolü. *Millî Eğitim*, (190 Bahar), 248-255.
- Çakır, İ. (2015). Okuma becerisinin öğretimi. N. Bekleyen (Yay. haz.), *Dil öğretimi içinde* (s.265-285). Ankara: Pegem A Akademi.
- Çiftçi, Ö. ve Coşkun, H. (2017). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmaların farklı değişkenler göre tasnifi. *International Journal of Language Academy Volume* 5(7), 205-214.
- Çolak, G. (2019). *Toplumdilbilimi: toplumsal cinsiyet ve dil*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayın.
- Çongur, H. R. (1995). *Söz sanatı (I)*. *TÖMER Dil Dergisi*, 28.
- Dağtan, E. (2015). Konuşma becerisinin öğretimi. N. Bekleyen (Yay. haz.), *Dil öğretimi içinde* (s.334-349). Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, N. (2002). Ağız terimi üzerine. *Türkbilig*, 4, 105-116.
- Demir, Ş. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi: yöntemler, uygulamalar, öğrenme ve öğretmede karşılaşılan bazı sorunlar. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 3(7 Bahar).
- Demirel, Ö. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Demirel, Ö. (2007). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Derman, S. (2010). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğreniminde karşılaştıkları sorunlar. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (29), 227- 247.
- Dewaele, J. M. (2015). *Bilingualism and multilingualism*. The International Encyclopedia of Language and Social Interaction.
- Diebold, A. R. (1961). Incipient bilingualism, *Linguistic Society of America*, 37(1), 97-112.

- Doğan, C. (2012). *Sistematik yabancı dil öğretim yaklaşım ve yöntemleri*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Language Learning*, 40–78.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31, 117-135.
- Dörnyei, Z. ve Csizer, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study. *Language Teaching Research* 2(3), 203–229.
- Dörnyei, Z. and Ottó, I. (1998). Motivation in Action: A process Model of L2 Motivation. *Working Papers in Applied Linguistics, Thames Valley University, London*, 4, 43-69.
- Ellis, R. (1995). *The study of second language acquisition (3rd ed.)*. Oxford: Oxford University Press.
- Epçaçan, C. (2012). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki. *Turkish Studies-International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 7(4), 1711-1726.
- Epçaçan, C. (2018). Okuma ve anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi üzerine bir değerlendirme. *Turkish Studies Educational Sciences* 13(19), 615-630.
- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılarla Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alanyazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Ercilasun, A. B. (2020). *Başlangıçtan yirminci yüzyıla Türk dili tarihi*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Ergin, M. (1998). *Edebiyat ve eğitim fakültelerinin Türk dili ve edebiyat bölümleri için Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak.
- Ergin, M. (2002). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Esser, H. (2006). Migration language and integration AKI research review 4 programme on intercultural conflicts and societal integration (AKI). *Social Science Research Center, Berlin*.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitude and motivation*. London: Edward Arnold.

- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley: Newbury House.
- Gardner, R. C. ve MacIntyre, P. D. (1993). A student's contribution to second language acquisition, Part II: affective variables. *Language Teaching*, 26, 1-11.
- Gemalmaz, E. (2010). *Ağız bilimi araştırmaları üzerine genellemeler: Türkçenin derin yapısı*. Ankara: Belen Yayıncılık.
- Genç, V. (2001). *Türkçe öğretimi*. İstanbul: Boğaziçi Press.
- Genesee, F. (1998). *A case study of multilingual education in Canada*. J. Cenoz and F. Genesee (eds.), *in beyond bilingualism: multilingualism and multilingual education*. Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.
- Golkova, D. ve Hubackova S. (2014). Productive skills in second language learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 143, 477-481.
- Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2016). Türkiye Göç Raporu. [http://www.goc.gov.tr/files/files/2016\\_yiik\\_goc\\_raporu\\_haziran.pdf](http://www.goc.gov.tr/files/files/2016_yiik_goc_raporu_haziran.pdf) (Erişim Tarihi: 25.05.2021).
- Göçer, A. (2009). Türkiye'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin uygulamalarına yönelik nitel bir araştırma. *Dil Dergisi*, (14), 28-47.
- Göçer, A. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 21-36.
- Göçer, A. (2012). Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. *Türk Dili Dergisi*, III(729), 50.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Grabe, W. (2014). Key issues in L2 reading development. *CELC Symposium Bridging Research and Pedagogy (8-18)*. <http://www.nus.edu.sg/celc/research>.(Erişim Tarihi: 9.04.2021).
- Grabe, W. ve Stoller, L. F. (2002). *Teaching and researching reading*. Harlow: Pearson Education.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Guiraud, P. (1984). *Anlambilim* (çev. Berke Vardar), Ankara: Kuzey Yayınları.
- Günay, D. (2013). *Metin bilgisi*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Günday, F. (2015). *Yabancı dil öğretiminde yaklaşımlar, yöntemler, teknikler ve multimedya araç ve materyalleri*. Ankara: Favori Yayınları.

- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2013). *Anlama teknikleri 1 uygulamalı okuma eğitimi el kitabı*, Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2020). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (8. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş-Özden, M., Boylu, E. ve Başar, U. (2017). İran’da yabancı dil olarak Türkçe öğreten yerel öğretmenlerin dil öğretim tecrübelerine ilişkin bir durum tespiti çalışması. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 59 Erzurum, 595-613.
- Güzel, A. (2010). *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Halimi, F. (2012). Sociological and psychological perspectives on foreign language acquisition: the influence of attitudes and motivation, *Electronic International Interdisciplinary Conference 2012 September*, 3-7.
- Hunsaker, R. A. (1990). *Understanding and developing the skills of oral communication: speaking and listening* (2nd edition). Englewood: J. Morton Press.
- Harmer, J. (1991). *The practice of English language teaching*. New York: Longman Publishing,
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Essex: Pearson Education.
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian language in America: a study in bilingual behaviour*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hengirmen, M. (1993). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *A.Ü. Tömer Dil Dergisi*, (10), 5-9.
- Hengirmen, M. (2009). *Dilbilgisi ve dilbilim terimleri sözlüğü*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Horwitz, E. K. (1987). *Surveying student beliefs about language learning*. A. Wenden and J. Rubin (Eds., *Learner Strategies in Language Learning*. Cambridge: Prentice- Hall, 119-129.
- Huber, E. (2008). *Dilbilime giriş*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Huguet, A., Lapresta, C., Madariaga, J. (2008). A study on language attitudes towards regional and foreign languages by school children in Aragon, Spain. *International Journal of Multilingualism*, 5(4), 275-293.
- Işık, P. ve Işık, Ö. F. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Çinli öğrencilerde alfabe sorunu: Zhejiang uluslararası çalışmalar üniversitesi örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Estüdam Eğitim Dergisi*, 5(1).



- İbragiç, İ. (2017). *Bosna Hersek'te ilköğretimde yabancı dil olarak Türkçe A düzeyinde yazma sorunları*. (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- İnal, S. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretimi: yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yazmanın önemi ve yazma etkinlikleri. A. Şahin (Yay. haz.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler içinde* (s.525-534). Ankara: Pegem Akademi.
- İşcan, A. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Önemi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 29-36.
- İşcan, A. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarım aracı olarak filmlerden yararlanma, *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (TAED)*, 58, 437-452.
- İşcan, A. ve Aydın, G. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe dinleme öğretimi. A. Şahin (Yay. haz.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler içinde* (s.431-449). Ankara: Pegem Akademi.
- Jeon, K. (2017). *Güney Kore üniversitelerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma becerisinde karşılaştıkları sorunlar*. (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Jessner, U. (1997). *Towards a dynamic view of multilingualism*, M. Pütz (ed.), *Language Choices? Conditions, Constraints and Consequences*. Amsterdam: Benjamins, 17-30.
- Kahraman, M. (2018). Yabancı öğrencilerin temel dil becerilerini öğrenirken karşılaştıkları sorunlar: Necmettin Erbakan Üniversitesi (Kondil örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi / The Journal of International Social Research*, 11(56).
- Kalın Salı, F. (2020). *Kuzey Makedonya'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar*. (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale
- Kara, M. (2010). Gazi üniversitesi tömer öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 661-696.
- Karababa, C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, (2), 265-277.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi* (32. basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Karatay, H. ve Kartallıoğlu, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme tutumu ile dil becerileri edinimi arasındaki ilişki, *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2016, 16(4), 203-213.
- Kayasandık, A., Direkci, B., Yavuz, O. ve Karasoy, Y. (2017). *Uygulamalı Türk dili ve kompozisyon bilgileri*. Konya: Palet Yayınları.
- Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 294-307.
- Khomeniuk, A. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde karşılaşılan zorluklar (Ukrayna örneği)*. (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Kıran, Z. ve Eziler-Kıran, A. (2018). *Dilbilime giriş*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Koçer, Ö. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin süreç motivasyon ve benlik algılarına yönelik çoklu biyografik durum çalışması*. (yayınlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Krashen, S. D. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. London: Prentice-Hall International.
- Krashen, S., Zelinski, S., Jones, C. And Usprich, C. (1978). How important is instruction? *English Language Teaching Journal*, 32, 257-261.
- Kulamshaeva, B. (2016). *Toplumdilbilim ışığında Kırgızların dili ve kültürü*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Kulamshaeva, B. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan morfonolojik sorunlar. *ASOSJOURNAL (The Journal of Academic Social Science), Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(70), 212-224.
- Kurt, B. (2008). *Çocuk edebiyatı ürünlerinin temel dil becerisi olarak dinlemenin gelişimine etkisi*. (yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kurt, B. (2017). *Gagauz yeri özerk bölgesinde Türkiye Türkçesi öğretimi*. Ankara: Sonçağ Yayınları.
- Kurt, B. ve Çakmakçı, C. C. (2018). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçeye maruz kalma durumları. *II. Uluslararası Türklerin Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu Tam Metin Kitabı*. Ankara: Türklerin Dünyası Enstitüsü Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Tübar- XIII/2003 Bahar*.

- Lambert, W.E, Gardner, R. C., Barik, H.C., Tunstall, K. (1963). Attitudinal and cognitive aspects of intensive study of second language. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 353-368.
- Lantolf, J. P., & A. Pavlenko (2001). Second language activity theory: Understanding language learners as people. M. P. Breen (ed.), in *Learner contributions to language learning: new directions in research* (p. 141–158). New York: Longman.
- Laufer, B. (1997). What is in a world that makes it hard to easy: some intralexical factors that affect the learning of words. N. Schmitt & M. Maccarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking from intention to articulation*. Cambridge: The MIT Press.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maden, S. ve İşcan, A. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amaç ve sorunlar (Hindistan örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 23-37. <http://dergipark.gov.tr/ksbd/issue/16226/169931> (Erişim Tarihi: 18.04.2021).
- Maden, S., Dincel, Ö. ve Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Teke Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4/2, 748-769.
- Mart, Ç. T. (2012). Developing speaking skills through reading. *International Journal of English Linguistics*; 2(6); *Published by Canadian Center of Science and Education*.
- Mavaşoğlu, M., ve Tüm, G. (2010). Türkçenin yabancı dil (TYD) olarak öğretiminde Çukurova üniversitesinin uygulamaları, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri, <http://www.turkcede.org> (Erişim Tarihi: 20.04.2021).
- M.E.B (2006). *Milli Eğitim Bakanlığı Yurtdışındaki Türk Çocukları Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı*. Ankara.
- M.E.B (2009). *Milli Eğitim Bakanlığı Yurtdışındaki Türk Çocukları Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı*. Ankara.
- Mete, F. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dede Korkut Türk Dili ve Edebiyatları Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 102-125.
- Minhaj, M. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Hindistanlı öğrencilerin yazma becerisinde karşılaştıkları sorunlar*. (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

- Mohanty, A. K. (1994). *Bilingualism in a multilingual society: psycho-social and pedagogical implications*. Mysore: Central Institute of Indian Languages.
- Mutlu, H. H.ve Bağcı Ayrancı, B. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geçmişten günümüze süregelen problemler. *The Journal of Lingual, Social and Educational Sciences*, 3(2).
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Nunan, D. (2003). *Practical English language teaching*. New York: McGraw-Hill.
- Oroujlou, N ve Vahedi, M. (2011). Motivation, attitude, and language learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 29, 994 – 1000.
- Oxford, R. & Jill Shearin (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *Modern Language Journal*, 78, 12-28.
- Ozil, Ş. (1991). *Dil ve kültür, çağdaş kültürümüz olgular-sorunlar*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Özbek, Y. (2010). Almanya'dan Türkiye'ye ulusaşırı göç. Barbara Pusch ve Thomas Wilkoszewski, Türkiye'ye Uluslararası Göç içinde (s. 159-170). İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Peal, E., & Lambert, W. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76, 1-23
- Radford, A. (1998). *Syntax: a minimalist introduction*: U.K: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. & Schmidt, R. (2002). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Malaysia: Longman.
- Richards, J. C., ve Platt, J., Platt. C. (1992). *Dictionary of longman teaching and applied linguistics* (2nd ed.). Addison: Wesley Publishing Company.
- Picq, P., Sagart, L., Dehaene, G., Lestienne, C. (2012). *Dilin en güzel hali*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Rivers, W. ve Temperley, M. (1978). *A practical guide to the teaching of English as a second or foreign language*. New York: Oxford University Press.
- Ryan, E. B., Giles, H. & Sebastian, R. J. (1982). An integrative perspective for the study of attitudes toward language variation. E. B. Ryan and H. Giles (eds.), *Social and applied contexts*. London: Edward Arnold, 1-19.
- Sakın, B. (2018). Almanya Türklerinin dil tutumları üzerine toplumdilbilimsel bir araştırma. *Curr Res Soc Sci*, 4(1), 1-17.

- Sarikaya, B. (2018). Dinlemeyle ilgili temel kavramlar. A. Akçay (Yay. haz), Dinleme/izleme eğitimi içinde (s.55-76). Ankara: Nobel Yayın.
- Sevindi, Z.E. (2012). *Yabancıların Türkçe öğrenme yeterlilikleri*. (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Spolsky, B. (1969). Attitudinal aspects of second language learning. *Language Learning*, 19, 271-283.
- Spolsky, B. (2000). Anniversary article: language motivation revisited. *Applied Linguistics*, 21(2), 157-169.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Şahbaz, A. (2018a). Fethiye’de yaşayan İngilizlerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları zorluklar ve Türkçe ile ilgili görüşleri. *The Journal of Academic Social Science*, 6(72), 293-312.
- Şahbaz, A. (2018b). Fethiye’de yaşayan İngilizlerin Türkçe kullanımları ve Türkçeye yönelik tutumları. (yayınlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Şahin, A. ve Salı Kalın, M. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar. A. Şahin (Yay. haz.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler içinde* (s.281-299). Ankara: Pegem Akademi.
- Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu, *Teke Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, (3/1), 325-339.
- Şengül, K. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil öğrenme stratejilerine dayalı etkinliklerin anlama becerileri ile dil bilgisine yönelik başarıya, kalıcılığa ve Türkçeye yönelik tutuma etkisi*. (yayınlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Şimşek, R. (1983). Çağdaş eğitimde ana dilinin yeri, *Türk Dili, Dil Öğretimi Özel Sayısı*.
- Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme*. Ankara: Psikologlar Derneği Yayınları.
- Temizyürek, F., Erdem, İ., Temizkan, M. (2011). *Konuşma eğitimi (2. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Thomas, L. & Wareing, S. (2000). *Language, society and power*. Routledge Press.
- Thornbury, S. (2007). *How to teach speaking*. New York: Pearson Longman.
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.

- Tok, M ve Yığın, M. (2013). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenlerine ilişkin bir durum çalışması. *Journal of Language and Literature Education*, 8, 132-147.
- Tuzlukaya, S. (2019). Filistinli öğrencilerin Türkçe öğrenirken temel düzeyde (A1-A2) karşılaştıkları ortak güçlükler, *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 4(1), 31-55. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aydintdd/issue/44419/512246>. (Erişim Tarihi: 20.04.2021).
- TÜİK (tuik.gov.tr) <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Uluslararası-Goc-Istatistikleri-2019>. (Erişim tarihi: 07.06.2021).
- Türk Dil Kurumu. (2021). Güncel Türkçe sözlük <http://sozluk.gov.tr/> (Erişim tarihi: 30 Mayıs 2021).
- Türkan, H. K. (2017). Türkçe öğretiminin tarihsel süreci ve yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimine dair bazı öneriler. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 60, Autumn II, 147-158.
- Türkiye Maarif Vakfı (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı*. İstanbul.
- USAK (2008). Yerleşik yabancıların Türk toplumuna entegrasyonu. Ankara: Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu.
- Vardar, B. (1982). *Dilbilimin temel kavram ve ilkeleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Vygotsky, L. S. (1998). *Düşünce ve dil* (çev. Semih Koray). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Way, D. P., Joiner E. G., Seaman, M.A. (2000). Writing in the secondary foreign language classroom: the effects of prompts and tasks on novice learners of French. *Modern Language Journal*, 84(2), 155-281.
- Wittgenstein, L. (2004). *Zettel* (çev. Doğan Şahiner). İstanbul: Nisan Yayınları 87.
- Yağcı, G. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: Belarus örneği. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 65(1), 191-199. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/belleten/issue/33970/375493> (Erişim Tarihi: 15.04.2021).
- Yağmur, K. (2014). Batı Avrupa’da ana dili Türkçe olan öğrencilere Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi ve kurumsal sorunlar. D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Yay. haz.), *Yabancılar Türkçe öğretimi: politika, yöntem ve beceriler* içinde (s.221-244). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yaman, Ş. (2015). Dinleme becerisinin öğretimi. N. Bekleyen (Yay. haz.), *Dil öğretimi* içinde (s.309-332). Ankara: Pegem A Akademi.

- Yaylı, D. (2014). Yabancı dilde yazma eğitiminde yaklaşımlar. D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Yay. haz.), *Yabancılara Türkçe öğretimi: politika, yöntem ve beceriler* içinde (s.67-84). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2012). *Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)*. Ankara: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.
- Yıldız, Ü., & Tunçel, H. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve öneriler. A. Kılınç, A. Şahin (Yay. haz.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* içinde (115-145). Ankara: Pegem A Akademi.
- Yıldız, Ü. ve Sertoğlu, G. (2019a). Rusça konuşan ebeveynlerin kendilerinin ve çocuklarının yabancı dil olarak Türkçe öğrenme nedenleri ile Türk kültürüne ilişkin görüşleri. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 12(XLII), 1101-1121.
- Yıldız, Ü, ve Sertoğlu, G. (2019b). Antalya’da yerleşik Rusça konuşan ebeveynlerin kendilerinin ve çocuklarının Türkçe kullanımına ilişkin görüşleri, *International Journal of Language Academy*, 7(2), 1-18.
- Zarei, A. A. ve Rahmani, H. (2015). The relationship between Iranian learners’ beliefs about language learning and language learning strategy use, *I-Manager’s Journal on English Language Teaching*, 5(1), January-March.
- Zobl, H. (1993). *Prior linguistic knowledge and the conservation of the learning procedure: Grammaticality judgments of unilingual and multilingual learners*. S.M. Gass and L. Selinker (eds.), in *Language transfer in language learning* (p.176-196). Amsterdam: Benjamins.

## EKLER

### Ek-1. Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 04/12/2020-127802



T.C  
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu  
KURUL KARARI



**TOPLANTI TARİHİ** : 30/11/2020  
**TOPLANTI SAYISI** : 20  
**KARAR SAYISI** : 245

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü **Dr. Öğr. Üyesi Berker KURT**'un danışmanlığını, **Suzan CANİK**'in araştırmacılığını üstlendiği, "*Türkiye'de Yaşayan Yabancıların Türkçeyi Öğrenme/Kullanma Durumları*" konulu çalışmada, Görüşme (Anket) formlarındaki Türkçe Soru karşılıklarının, İngilizce olarak çevirilerinde hata olduğunun anlaşıldığından başvurunun iade edilmesine oy birliği ile karar verilmiştir.

**e-İmzalıdır**

Prof. Dr. Osman ERAVŞAR  
Kurul Başkanı

**Başkan**  
Prof. Dr.  
Osman ERAVŞAR

**Başkan Yrd.**  
Prof. Dr.  
Bahattin ÖZDEMİR

**Üye**  
Prof. Dr.  
Hilmi DEMİRKAYA

**Üye**  
Prof. Dr.  
Mustafa ŞEKER

**Üye**  
Prof. Dr.  
Adnan DÖNMEZ

**Üye**  
Prof. Dr.  
Abdullah KARAÇAĞ

**Üye**  
Prof. Dr.  
Eyyup YARAŞ



## Ek-2. Anket Formu

Değerli katılımcılar,

Türkiye'de yaşayan yabancıların Türkçe öğrenme durumları ile ilgili bilimsel bir çalışma yapmaktayım. Bu amaçla hazırlanan ankette size Türkçeyi öğrenme ve kullanma durumunuz hakkında bazı sorular sorulmuştur. Bu sorulara vereceğiniz cevaplar Türkiye'de yaşayan yabancıların Türkçeyi öğrenirken yaşadıkları güçlükleri ya da diğer durumları belirlememize yardımcı olacaktır. Vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel amaçla kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Lütfen boş madde bırakmayınız. Araştırmaya katıldığınız ve zaman ayırdığınız için teşekkür ederim. Bu çalışmaya katılım tamamen gönüllülük temellidir.

*Dear participants,*

*I have been examining language learning and language use by foreigners who reside in Turkey. Here are some questions about language learning and language use. Fill out the following questionnaire, checking the box which best describes whether you agree or disagree with each statement. This is for yourself not for anyone else, so answer as honestly as you can. All your answers will be confidential and will be used only for research purposes. Thank you for your cooperation. It is absolutely volunteer to participate.*

Suzan CANİK

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçenin Öğretimi

Yüksek Lisans Öğrencisi

İletişim:

## 1.BÖLÜM: Kişisel Bilgiler / Personal Details

1.Cinsiyetiniz (Gender):

Kadın(Female)  Erkek(Male)

2. Yaşınız (Age) :

3. Medeni durumunuz (Marital Status):

Evli (Married)  Bekar (Single)

4.Evli iseniz eşiniz nereli?(Where is your wife/husband from if you are married?)

5.Çocuğunuz var mı?(Do you have any kids?):

Evet(Yes)  Hayır(No)

6.Öğrenim Durumunuz (Education):

Ortaokul (Middle School)  Lise (High School)  Lisans (Academy)

Lisans (University)  Lisansüstü (Masters/ P.h.D)

7.Nerelisiniz? (Where are you from?):

8.Ana diliniz?(What is your mother tongue?)

9.Hangi dilleri biliyorsunuz?(Which languages do you speak?)

10.Evde hangi dili kullanıyorsunuz?(Which language do you speak at home)

11.Kaç yıldır Türkiye'de yaşıyorsunuz? (How long have you been residing in Turkey?)

12.Nerede yaşıyorsunuz? (Where do you reside?)

Köy(Village)  Kasaba(Town)  Şehir(City)

13. Türkçeyi nasıl öğrendiniz?(How did you learn Turkish?)

Kursu giderek(I attended a course)

Eşim Türk(My wife/husband is Turkish)

Kendim çalışarak(I learnt Turkish through self study)

Türkçe konuşan aile/akrabalar aracılığıyla(I learnt Turkish through family/relatives who speak Turkish)

Diğer (Belirtiniz lütfen) (Other/specify please).....

14. Türkçe dil becerilerinizi 0-4 arasında puanlandırınız.

0(Çok kötü),1(Kötü),2(Vasat),3(İyi),4(Çok iyi) (Evaluate your language skills between 0- 4 please)

0(very bad),1(bad), 2(moderate), 3(good), 4(very good)

Konuşma(speaking)  Okuma(reading)  Dinleme(listening)  Yazma(writing)

**2. BÖLÜM: Türkiye’de Yaşayan Yabancıların Türkçe Öğrenme/Kullanma Durumları Ölçeği**  
(Items Evaluating Language Learning/ Use)

<b>FAKTÖR 1: TÜRKÇE ÖĞRENME AMACI</b> <b>(FACTOR 1: TURKISH LEARNING MOTIVATIONS)</b>	<b>Kesinlikle katılıyorum</b> (strongly agree)	<b>Katılıyorum</b> (agree)	<b>Kararsızım</b> (undecided)	<b>Katılmıyorum</b> (disagree)	<b>Kesinlikle katılmıyorum</b> (strongly disagree)
1.Günlük ihtiyaçlarımı gidermek için Türkçe öğrenmek istiyorum.					
2.Yaşadığım toplumla bütünleşmek için Türkçe öğrenmek istiyorum.					
3.Zaman çizelgelerini, menüleri, uyarı levhalarını anlayabilmek için Türkçe öğrenmek istiyorum.					
4.Türkçenin gramer yapısını öğrenmek için Türkçe öğrenmek istiyorum.					
5.Resmi kurumlardaki işlerimi halletmek için Türkçeyi öğrenmek istiyorum.					
6.Arkadaş edinmek için Türkçe öğrenmek istiyorum.					

7.Ülkelerinde yaşadığım insanların dilini öğrenmek onlara saygı duymanın bir göstergesidir.					
8.Günlük haberleri takip etmek için Türkçe öğrenmek istiyorum.					
9.Türkiye'ye yerleştiğim için Türkçe öğrenmem gerektiğini düşünüyorum.					
10.Türkçe öğrenirsem Türk insanını ve Türk kültürünü daha iyi anlayabilirim.					
11.Türkiye'de yaşadığım için başka dillerde konuşmayı doğru bulmuyorum.					
12.Yeni bir dil öğrenerek kendimi geliştirmek için Türkçeyi öğrenmek istiyorum.					
13.Türkçeyi öğrenmem gerektiğini düşünmüyorum çünkü yaşadığım yerdeki birçok kişi farklı diller biliyor.					
14.Kendi ana dilimde gazete, dergi, kitap bulabildiğim için Türkçe öğrenmeye gerek duymuyorum.					
15. Türkiye'de kalma süresinin Türkçeyi öğrenme durumunu etkilediğini düşünüyorum.					
<b>FAKTÖR 2:TÜRKÇEYİ KULLANMA DURUMU</b> <b>(FACTOR 2: USING TURKISH)</b>	<b>Her zaman (5)</b> <b>(Always)</b>	<b>Çok sık (4)</b> <b>(Often)</b>	<b>Ara sıra (3)</b> <b>(Sometimes)</b>	<b>Nadiren (2)</b> <b>(Hardly ever)</b>	<b>Hiçbir zaman (1)</b> <b>(Never)</b>
16.Bilimsel çalışmaları takip etmek için Türkçe öğrenmek istiyorum.					

17.Evde Türkçe konuşurum.					
18.Türk arkadaşlarımla Türkçe konuşurum.					
19.Eğitimim için Türkçeyi öğrenmek istiyorum.					
20.Türkiye’de bir iş bulmak için Türkçe öğrenmek istiyorum.					
21.Türkiye’de yaşayan yabancı arkadaşlarımla Türkçe konuşurum.					
22.Günlük hayatta çarşıda, pazarda, hastanede, lokantada Türkçe konuşurum.					
23.Eşim Türk olduğu için ailesiyle/akrabalarıyla Türkçe iletişim kurarım.					
24.Televizyon programlarını, dizileri izlemek için Türkçe öğrenmek istiyorum.					
25.İki dilli olmak Türkçe öğrenmemi kolaylaştırmaktadır.					
26.Türkçe evrensel bir dil olduğu için öğrenmek istiyorum.					
<b>FAKTÖR 3: TÜRKÇE ÖĞRENİRKEN KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER (FACTOR 3: CHALLENGES)</b>	<b>Kesinlikle katılıyorum (strongly agree)</b>	<b>Katılıyorum (agree)</b>	<b>Kararsızım (undecided)</b>	<b>Katılmıyorum (disagree)</b>	<b>Kesinlikle katılmıyorum (strongly disagree)</b>

27. Türkçedeki ses olayları (yumuşama, ünlü/ünsüz düşmesi, benzeşme) Türkçe öğrenirken/kullanırken güçlük yaşamama sebep oluyor.					
28. Türkçede fiil ve isimlere ekler geldiğinden öğrenirken/kullanırken sorunlar yaşıyorum.					
29. Günlük kullanılan dil ve standart dil arasındaki farklılıklar Türkçe öğrenmemi zorlaştırmaktadır.					
30. Türkçenin cümle yapısı ana dilimden farklı olduğundan Türkçe öğrenmekte/kullanmakta güçlük çekiyorum.					
31. Türkçedeki sesleri telaffuz etmek zor olduğu için güçlük çekiyorum.					
32. Türkçenin zor bir dil olduğunu düşünüyorum.					
33. Ağız özellikleri gösteren bir bölgede yaşadığım için standart Türkçeyi anlamakta güçlük çekiyorum.					
34. Alfabe farklılıkları Türkçe öğrenmemi zorlaştırmaktadır.					
35. Yaşadığım yerde Türkçe öğrenebileceğim bir kurum olmadığından Türkçe öğrenemiyorum.					
36. Zaman bulamadığım için Türkçeyi öğrenmem zor.					

37. Türkçeye ihtiyaç duymuyorum .Tercüman  
aracılığıyla işlerimi hallediyorum.

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı : Suzan CANİK  
Doğum Yeri ve Tarihi :

### Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve  
Edebiyatı.

Yüksek Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal  
Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yurtdışındaki Türk Çocuklarına  
Türkçe Öğretimi Programı.

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

**İş Deneyimi:** İngilizce Öğretmeni, Uğur Dersanesi, Kasım 2011- Haziran 2012.

**Staj:** Teaching Excellence and Achievement Program, University of Arkansas, ABD, Ağustos  
2010-Eylül 2010.

**Çalıştığı Kurumlar** : İngilizce Öğretmeni, MEB, 2012-Devam Ediyor.

### E-posta ve Telefon :

Cep Telefonu:

Mail Adresi:

Tarih : 14/ 07/ 2021

## İNTİHAL RAPORU

### TÜRKİYE'DE YAŞAYAN YABANCILARIN TÜRKÇE ÖĞRENME/KULLANMA DURUMLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME

#### ORJİNALLİK RAPORU

% <b>22</b> BENZERLİK ENDEKSİ	% <b>20</b> İNTERNET KAYNAKLARI	% <b>10</b> YAYINLAR	% <b>12</b> ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ
----------------------------------	------------------------------------	-------------------------	---------------------------------

#### BİRİNCİL KAYNAKLAR

<b>1</b>	<b>Submitted to Canakkale Onsekiz Mart University</b> Öğrenci Ödevi	% <b>1</b>
<b>2</b>	<b>Submitted to Trakya University</b> Öğrenci Ödevi	% <b>1</b>
<b>3</b>	<b>dergipark.org.tr</b> İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>4</b>	<b>www.tekedergisi.com</b> İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>5</b>	<b>www.researchgate.net</b> İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>6</b>	<b>www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080</b> İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>7</b>	<b>ijla.net</b> İnternet Kaynağı	% <b>1</b>
<b>8</b>	<b>www.turkcede.org</b> İnternet Kaynağı	% <b>1</b>

Submitted to Akdeniz University



## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir. Tezimin/Raporumun ..... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

14/ 07/ 2021

Suzan CANİK