



İKİ DİLLİLERE VE YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE GÜNCEL TARTIŞMALAR

Editörler
Yakup ALAN
Muhammed HÜKÜM
Ömer GÖKTAŞ
Harun İLÇİOĞLU

İKİ DİLLİLERE VE YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE GÜNCEL TARTIŞMALAR

Editörler

Yakup ALAN

Muhammed HÜKÜM

Ömer GÖKTAŞ

Harun İLÇİOĞLU

Düzelti-Kontrol

Furkan VAROL

Ayşe KOCABAŞ

Ayşegül CANDAN VAROL



Avrupa Birliği tarafından
ortak finanse edilmektedir





İki Dillilere ve Yabancılar Türkçe Öğretiminde Güncel Tartışmalar

Editörler: Yakup ALAN, Muhammed HÜKÜM

Ömer GÖKTAŞ, Harun İLÇİOĞLU

Genel Yayın Yönetmeni: Berkan Balpetek

Yayın Tarihi: Ekim 2024

Yayıncı Sertifika No: 49837

ISBN: 978-625-6069-92-3

© Duvar Yayınları

853 Sokak No:13 P.10 Kemeraltı-Konak/İzmir

Tel: 0 232 484 88 68

www.duvar yayinlari.com

duvarkitabevi@gmail.com

Bu eser, 2021-2-TR01-KA220-YOU-000048606 sözleşme numaralı **Language Tree Projesi**'nin bir etkinliğidir ve Erasmus+ Programı kapsamında Avrupa Komisyonu tarafından desteklenmektedir. Ancak burada yer alan görüşlerden Avrupa Komisyonu ve Türkiye Ulusal Ajansı sorumlu tutulamaz. İçeriklerle ilgili tüm sorumluluk yazarlarına aittir.

Ön Söz

Bu çağda milletlerin ve dillerin, ayakta kalabilmek için hızla dolaşan ve dünyanın kılcal damarlarına kadar ulaşan bilgiyi takip edebilme ve hatta yönlendirebilme enerjisine sahip olmaları gerekiyor. 21. yüzyılda Türkçe, Güney Amerika'dan Japonya'ya, Afrika'dan Endonezya'ya kadar tüm dünyada dolaşımında olma enerjisine sahip. Bu enerji Türkçenin doğal potansiyelinin en somut hâlidir. Dilin potansiyel gücü, o dili konuşanların eğitim, ekonomi, kültür gibi birçok açıdan bir ufuk çizecek bir gösterge olarak okunmalıdır.

Türkçenin etki alanının korunması ve geliştirilmesi “Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi” çalışmalarıyla akademik ve eğitimle ilgili bir çatı altında toplanıyor. Son 20 yılda coğrafyamızda yaşanan gelişmeler, yabancı dil olarak Türkçenin öğretimine yeni ve farklı boyutlar katarken problemleri ve çözümleri ile Türkçenin gelecek hamlelerini hazırlıyor.

Avrupa Birliği ve Türkiye Ulusal Ajansının destekleri ile hayata geçen Language Tree projesi, Türkçenin Asya ve özellikle Batı Avrupa'daki gelecek hamleleri için çağın dijital şartlarını gündeminde tutarak atılmış bir adım olarak telakki edilmelidir. Bu proje kapsamında planlanan 1. Uluslararası Miras Dil ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu da oluşturulan akademik metinlerle bu adımın akademik altyapısını oluşturuyor.

Bu kitabı oluşturan metinlerin, Türkiye ve Avrupa'da Türkçe öğretiminin geleceğine ışık tutma çabası olarak değerli bir gayretin ürünü olarak algılanmasını temenni ediyoruz. Bu çabaya destek veren Kastamonu Üniversitesine, Sakarya Üniversitesine, Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitim Derneğine, Sakarya Üniversitesi TÖMER'e, özellikle de sempozyumumuza ev sahipliği yaparak bizleri ağırlayan Belçika Türk Dili Enstitüsü Uyum ve Araştırma Merkezine teşekkürlerimizi bir borç biliyoruz.

Doç. Dr. Muhammed Hüküm

Doç. Dr. Yakup Alan

Öğr. Gör. Ömer Göktaş

Öğr. Gör. Harun İlçioğlu

İÇİNDEKİLER

1.Bölüm.....	7
TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NDA YER ALAN KAZANIMLARIN YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİNE GÖRE İNCELENMESİ <i>Nurşat BİÇER, Yakup ALAN, Ömer GÖKTAŞ</i>	
2. Bölüm	22
İKİNCİ/YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN DERS KİTAPLARINDA ÇEVİRİM İÇİ ETKİLEŞİM ORTAMLARINA YÖNELİK ETKİNLİKLERİN KARŞILAŞTIRMALI İNCELEMESİ <i>Büşra DEMİR YILDIRIM</i>	
3. Bölüm	39
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN İLERİ DÜZEY ÖĞRENCİLERİN YAZMA METİNLERİNİN ÖZNELLİK GÖRÜNÜMLERİ <i>Emine OFLAZ KÖLECİ, Betül ÇETİN</i>	
4. Bölüm	57
TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE EĞİTSEL OYUN GELİŞTİRME ARAÇLARI <i>İrem Damla ŞİMŞEK</i>	
5. Bölüm	77
TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK DİNLEME DURUMLARI <i>Özge GÜRLER BURAK</i>	

6. Bölüm	107
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE MOBİL DİL ÖĞRENİMİ/ÖĞRETİMİ: “BUSUU” UYGULAMASI <i>Gökce MISIRLI</i>	
7. Bölüm	135
TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENENLERİN DİNLEME ALIŞKANLIKLARI <i>Nida Dilara YILDIZ</i>	
8. Bölüm	161
AKADEMİK ÇALIŞMALARIN ÖZET BÖLÜMLERİNDE KULLANILAN KELİME GRUPLARI <i>İsmail AYDOĞDU</i>	
9. Bölüm	187
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE FİLMLEMLERLE DEYİM ÖĞRETİMİ: NEŞELİ GÜNLER ÖRNEĞİ <i>Hülya KATANALP BİROĞUL</i>	
10. Bölüm	205
İTALYA'DAKİ ÜNİVERSİTELERDE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ <i>Duygu ER QUILICHINI</i>	
11. Bölüm	276
AVRUPA'DA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMALARI: TÜRKÇE, AVRUPA'DA BİR YABANCI DİL, ANA DİL, MİRAS DİLİ VEYA "DİASPORA" DİLİ OLARAK MI ÖĞRETİLMEKTEDİR? <i>Kutlay YAĞMUR</i>	

Bölüm 1

TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NDA YER ALAN KAZANIMLARIN YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİNE GÖRE İNCELENMESİ¹

Nurşat BİÇER²
Yakup ALAN³
Ömer GÖKTAŞ⁴

¹ Bu çalışma, 26-27 Eylül 2023 tarihinde Belçika'da düzenlenen Uluslararası Miras Dil ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu'nda sunulan özet bildirinin genişletilmiş hâlidir.

² Prof. Dr., Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, nursatbicer@gmail.com

³ Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ABD, alanyakup@gmail.com

⁴ Öğr. Gör., Sakarya Üniversitesi, TÖMER, omergoktas@sakarya.edu.tr

ÖZET

Bloom Taksonomisi, öğrenme hedeflerini ve bilişsel becerileri farklı kategorilere ve aşamalara ayıran bir sistemdir. Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha iyi yönlendirmek, öğretmenlerin öğretim materyallerini tasarlamak ve öğrenci performansını değerlendirmek için kullanılan önemli bir araçtır. Taksonomi, bilişsel becerileri farklı seviyelerde gruplar ve her seviyenin öğrencinin düşünme yeteneklerini nasıl geliştirdiğini yansıtır. Bu sınıflandırma, öğrencilere iletilmesi gereken bilgi ve becerilerin belirli bir düzen içinde eğitim hedeflerine dönüştürülmesine yardımcı olur. Eğitimde, özellikle öğrencilerin kavrama düzeylerini artırarak daha yüksek seviyelere çıkmasını sağlamak amacıyla sıklıkla kullanılan Bloom Taksonomisi, öğrenme hedeflerini beş ayrı bilişsel aşamaya böler. Bu aşamalar, temel bilgi anlayışından başlayarak bilgiyi yaratıcı bir şekilde kullanmaya kadar uzanır. Taksonomi, bu aşamaları ve her düzeyde hangi düşünme becerilerini geliştirmeleri gerektiğini açıkça göstererek ele alır. Bloom tarafından bilgi, anlama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme şeklinde hazırlanan taksonomi 2001 yılında yeniden düzenlenmiş ve hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme ve değerlendirme olarak altı ana başlık hâlinde sunulmuştur. Bu çalışmanın amacı da yurt dışında yaşayan iki dilli Türk çocukları için hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı'nda (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Seviyeler) yer alan kazanımların yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuş ve verilerden kodlara, kodlardan da temalara ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre programda toplam 251 kazanımın olduğu, bu kazanımların en çok okuma boyutunda en az ise konuşma boyutunda yer aldığı, beceri alanlarına göre değişiklik göstermekle birlikte programda daha çok alt düzey düşünme becerilerine yönelik kazanımların yer aldığı tespit edilmiştir. Dil öğretim faaliyetlerinde öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek hedefe ulaşılabilmesi açısından önem taşımaktadır. Türkçe öğretimi faaliyetleri için hazırlanan öğretim programında yer alan kazanımların öğrencilerin hangi bilişsel düzeylerine katkı sağladığının tespit edilmesinin de bu anlamda alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: İki dilli Türk çocukları, Türkçe ve Türk kültürü dersi, Öğretim programı, Bloom Taksonomisi, Kazanım.

ABSTRACT

Bloom's Taxonomy is a system that categorizes learning objectives and cognitive skills into different categories and stages. This approach is an important tool used to better guide students' learning processes, to help teachers design instructional materials, and to assess student performance. The taxonomy groups cognitive skills at different levels, reflecting how each level contributes to the development of students' thinking abilities. This classification helps in transforming the knowledge and skills that need to be conveyed to students into educational objectives in a specific order. In education, Bloom's Taxonomy is frequently used to enhance students' comprehension levels and elevate them to higher levels of cognitive thinking. It divides learning objectives into five distinct cognitive stages, ranging from basic knowledge comprehension to the creative application of knowledge. The taxonomy clearly demonstrates these stages and the thinking skills that need to be developed at each level. Originally developed by Bloom, the taxonomy included the stages of knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis, and evaluation. In 2001, it was revised and reorganized into six main categories: remembering, understanding, applying, analyzing, evaluating, and creating. The aim of this study is to examine the learning outcomes included in the Turkish Language and Culture Course Curriculum (Levels 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, and 8), designed for bilingual Turkish children living abroad, according to the revised Bloom's Taxonomy. To achieve this objective, the document analysis method, one of the qualitative research methods, was used in the study. The obtained data were subjected to content analysis, and themes were derived from the data through codes. According to the research findings, the program includes a total of 251 learning outcomes, with the majority in the reading dimension and the fewest in the speaking dimension. It was found that the outcomes are predominantly aimed at lower-level thinking skills, varying according to skill areas. Developing students' thinking skills is crucial in achieving the objectives of language teaching activities. Identifying the cognitive levels that the learning outcomes in the curriculum for Turkish language teaching contribute to is also expected to provide valuable insights for the relevant literature.

Keywords: Bilingual Turkish children, Turkish Language and Culture course, Curriculum, Bloom's Taxonomy, Learning Outcome.

GİRİŞ

Yurt dışında yaşayan Türk vatandaşlarının içinde yaşadıkları ülkeye uyum sağlarken kendi dilinden ve kültüründen kopmaması önem arz etmektedir. Yurt dışında yaşayan yeni kuşak Türklerin, çoğu zaman Türk dili ve kültürüne uyum sağlamakta zorlandıkları ve kendi kültürlerinden kopma riski taşıdıkları anlaşılmaktadır (Demirbaş, 2014). Yurt dışında yaşayan Türk vatandaşlarının, bulundukları topluma başarılı bir şekilde katılım sağlarken asimile olmadan varlıklarını sürdürebilmelerinin yolu, ana dili eğitimidir (Yıldız, 2012, s. 261).

Bugün yurt dışında üçüncü nesle ulaşan Türkler, hem yaşadıkları toplumun dilini hem de kendi ana dilini öğrenmek zorunda olan "iki dilliler" olarak tanımlanmaktadır. Bu iki dilli topluluğun, hem yaşadıkları toplumun dili hem de kendi ana dilleri konusunda yeterli düzeyde yetkin olmaları gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle, bu vatandaşların ana dilini güçlendirmek için uygun eğitim şartlarının oluşturulması gerekir (Demir, 2010, s. 916). Yurt dışında yaşayan Türklerin ana dilini öğrenmesi ve kendi kültürüne dair farkındalık kazanması, Millî Eğitim Bakanlığının üstlendiği öncelikli bir sorumluluktur. Millî Eğitim Bakanlığı 20. yüzyılın ikinci yarısından sonra yurt dışına giden vatandaşlarımız için öğretim programları tasarlamıştır (Büyükkız, Güler ve Kızırdıcı, 2021, s. 657)

Millî Eğitim Bakanlığı, yurt dışında yaşayan Türk çocukları için Türkçe ve Türk Kültürünü öğreten programların 1969 yılından başlayarak günümüze kadar hazırlandığı görülmektedir. 1969, 1980 ve 1981 yıllarında hazırlanan programlardan sonra 1986 yılında Yurt dışı işçi çocukları Türkçe Türk kültürü ile yabancı dil olarak Türkçe öğretim programları, 2000 yılında Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe (1-10. sınıflar), Türk kültürü (4-10. sınıflar) ve yabancı dil olarak Türkçe (6-11. sınıflar) dersleri öğretim programları, 2006 yılında Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersi (1-10. sınıflar) öğretim programı, 2009 yılında Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersi (1-10. sınıflar) öğretim programı ve 2018'de Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersi (1-8. seviyeler) öğretim programı hazırlanmıştır (MEB, 2023).

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin;

- Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- Söz varlıklarını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,

- Millî, manevî, ahlakî, tarihî, kültürel, sosyal değerlerimizi tanıyıp severek benimsemelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi hedeflenmiştir. (MEB, 2018, s. 2)

Türkçe ve Türk Kültürü dersi, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dillerini etkili bir şekilde edinmelerini sağlamak ve Türkçe temel dil becerilerini geliştirmek amacı taşımaktadır. Bu dersin hedefleri arasında, Türk çocuklarına Türk kültürünün temel unsurlarını aktarmak ve Türk kültürü ile yaşadıkları ülkelerin kültürel öğeleri arasında bağ kurarak kültürlerarası düşünme becerilerini geliştirmek de bulunmaktadır (Gülbüz Us ve Ercan Güven, 2022, s. 1564). Öğretim programında Türk kültürünün öğeleri, tema ve alt temalarla verilmektedir. Temalar ve alt temalar, zorluğu seviyelere göre artacak ve aynı zamanda sarmal bir yapı oluşturacak biçimde tasarlanmıştır. Öğretim programı aynı zamanda saygı, güvenilir olma, duyarlı olma, vatandaşlık bilinci gibi evrensel değerler ve iletişim, iş birliği, eleştirel düşünme, problem çözme, kültürler arası becerileri kapsayan 21. yüzyıl becerileri de dikkate alınarak hazırlanmıştır (MEB, 2018, s. 1-2).

Türkçe öğretim programına dayalı ders kitaplarında; ortak bilinci pekiştirici, vatan ve millet sevgisini güçlendirici örnekleri olan Halk Edebiyatı ürünlerinden masal, destan, hikâye, fıkra, tekerleme vb. türlere yer verilerek Türkiye'nin yönetim biçimi, yerleşim birimleri, doğal güzellikleri, tarihî ve turistik zenginlikleri, dinî ve millî bayramlar, gelenek ve görenekler gibi konuları ele alan metinlerin seçilmesi gerektiği belirtilmiştir (İrmak, 2016, s. 304).

Türkçe öğretiminde dil yapılarının kavranması ve metinlerin anlamlandırılması sürecinde kullanılan düşünsel becerilerin geliştirilmesi ihtiyacı yenilenmiş taksonomilerden yararlanılmasını gerektirmektedir (Biçer, 2019). Eğitim hedeflerinin basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, birbirinin ön koşulu olacak şekilde aşamalı sıralanması (Sönmez, 2001) taksonomi adı verilen sınıflandırma sistemleri sayesinde kolaylaşır. Bu sistem bazı eleştiriler olsa da dünya genelinde büyük ilgi görerek program geliştiricileri ve araştırmacılar tarafından kullanılmaya devam etmektedir.

Özellikle, 1956 yılında Bloom ve ekibi tarafından geliştirilen "Bloom Taksonomisi" büyük önem taşır. 2001 yılında Anderson, Krathwohl ve diğer araştırmacılar tarafından düzenlenerek "Yenilenmiş Bloom Taksonomisi" olarak adlandırılan bir versiyonu ortaya çıkmıştır. Huitt'e (2009) göre Bloom taksonomisi, büyük oranda ürün temelli günümüz eğitim hedeflerine uyarlanmak için revize edilmiştir. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, bilişsel süreçleri Hatırlama, Anlama, Uygulama, Çözümleme, Değerlendirme Yaratma olmak üzere altı ana başlık altında sınıflandırır. Bu sınıflandırma, orijinal Bloom Taksonomisi'nden bazı farklılıklar

içerir. Örneğin, "Bilgi" basamağı "hatırlama" olarak adlandırılırken, "Sentez" basamağı "Yaratma" adını almıştır. (Anderson vd., 2014).

İlgili çalışmalar incelendiğinde Türkçe ve Türk kültürü dersi programlarıyla ilgili Arıcı (2019), Büyükkız, Güler ve Kızıdırıcı (2021), Deniz (2021), Deniz ve Uysal (2010), Gürbüz Us ve Ercan Güven (2022), Hancı Yanar (2020) ve Nurlu'nun (2018) çalışmalarının olduğu görülmektedir. Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programlarının çeşitli açılardan incelenmesi programların ve derslerin niteliğinin artırılmasına katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada ise 2018 yılı yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü Dersi (1-8. seviyeler) Öğretim Programı'ndaki kazanımları yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre değerlendirmek amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Çalışma nitel araştırmalarda kullanılan doküman analizi yöntemiyle yapılmış bir içerik analizi çalışmasıdır. Doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir (Bowen, 2009, s. 27).

Verilerin Toplanması

Araştırmanın dokümanlarını 2018 yılı yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk Kültürü Dersi (1-8. seviyeler) Öğretim Programı oluşturmaktadır.

Bu çalışmada yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü Dersi (1-8. seviyeler) Öğretim Programı orta düzey kazanımları Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreçlerine göre incelenmiştir. Araştırmanın verileri iki aşamada toplanmıştır. Birinci aşamada araştırma materyali olarak kullanılan öğretim programına Millî Eğitim Bakanlığının resmî sitesi üzerinden erişim sağlanmıştır. İkinci aşamada ise programdaki kazanımlar, tek tek Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel süreç boyutlarına göre incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Öğretim programındaki kazanımlar hatırlama, anlama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma sınıflandırmalarına uygunlukları açısından değerlendirilmiştir.

İnceleme yapılırken frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Yapılan incelemenin güvenilirliğini belirlemek için, iki kodlayıcı verileri sınıflandırmıştır. İki kodlayıcının sınıflandırmaları karşılaştırılmış böylece güvenilirlik analizi yapılmıştır. Güvenirlik analizi için Miles ve Huberman'ın (2016) "Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formülü kullanılmıştır. Puanlayıcılar arasındaki güvenilirlik,

bu formüle göre ,85 olarak tespit edilmiştir. Puanlamanın güvenilirliği için ,70 veya daha üstü güvenilir kabul edildiğinden (Miles ve Huberman, 2016) araştırma bünyesinde yapılan analizlerin güvenilir olduğu düşünülmektedir.

BULGULAR

Tablo 1. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Dağılımı

Sınıf	Dinleme/İzleme		Konuşma		Okuma		Yazma		Toplam
	f	%	f	%	f	%	f	%	
1. Sınıf	6	10.16	5	9.43	3	3.7	3	5.17	17
2. Sınıf	8	13.55	6	11.32	10	12.34	5	8.62	29
3. Sınıf	7	11.86	6	11.32	9	11.11	6	10.34	28
4. Sınıf	7	11.86	6	11.32	9	11.11	6	10.34	28
5. Sınıf	6	10.16	7	13.20	11	13.58	8	13.79	32
6. Sınıf	7	11.86	7	13.20	10	12.34	8	13.79	32
7. Sınıf	9	15.25	8	15.09	14	17.28	11	18.96	42
8. sınıf	9	15.25	8	15.09	15	18.51	11	18.96	43
Genel	59		53		81		58		251
Toplam									

Tablo incelendiğinde Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Programında toplam 251 kazanımın yer aldığı görülmektedir. Dil becerileri bazında bir sınıflama yapıldığında en çok Okuma (f=81) becerisine ait kazanımların yer aldığı, bunu da sırasıyla Dinleme/İzleme (f=59), Yazma (f=58) ve Konuşma (f=53) takip ettiği görülmektedir. Sınıf düzeylerine ait sınıflama da ise en fazla kazanımın 8. sınıf (f=43) düzeyinde yer aldığı, bunu da sırasıyla 7. sınıf (f=42), 6. sınıf (f=32), 5. sınıf (f=32), 2. sınıf (f=29), 4. sınıf (f=28), 3. sınıf (f=28) ve 1. sınıf (f=17) takip ettiği tespit edilmiştir.

Tablo 2. Dinleme/İzleme Kazanımlarının Bloom Taksonomisine Göre Sınıflandırılması

Hatırlama	Anlama	Bilişsel Süreç			Değerlendirme	Yaratma
		Uygulama	Analiz			
TTK.1.10.	TTK.1.1.	TTK.1.5.	TTK.1.6.	TTK.1.18.		
	TTK.1.2.	TTK.1.11.	TTK.1.7.			
	TTK.1.3.	TTK.1.16.	TTK.1.8.			
	TTK.1.4.		TTK.1.17.			
	TTK.1.9.					
	TTK.1.12.					
	TTK.1.13.					
	TTK.1.14.					
	TTK.1.15.					

Tablo 2’de dinleme/İzleme becerisine ait kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre sınıflandırılması yer almaktadır. Buna göre Dinleme/İzleme becerisine ait kazanımların çoğu anlama (f=9) boyutunda yer almaktadır. İkinci sırayı alan analiz boyutunda 4 kazanım yer alırken uygulama boyutunda 3, hatırlama ve değerlendirme boyutlarında ise birer kazanım yer almaktadır. Dinleme/izleme becerisinde yaratma boyutunda ise hiç bir kazanım yer almamaktadır.

Tablo 3. Konuşma Kazanımlarının Bloom Taksonomisine Göre Sınıflandırılması

Bilişsel Süreç					
Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz	Değerlendirme	Yaratma
	TTK.2.9.	TTK.2.1.			TTK.2.7.
	TTK.2.16.	TTK.2.2.			TTK.2.12.
		TTK.2.3.			TTK.2.13.
		TTK.2.4.			TTK.2.14.
		TTK.2.5.			
		TTK.2.6.			
		TTK.2.8.			
		TTK.2.10.			
		TTK.2.11.			
		TTK.2.15.			

Tablo 3 incelendiğinde Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programında yer alan konuşma kazanımlarının Bloom Taksonomisine göre sınıflandırılması görülmektedir. Buna göre konuşma kazanımları daha çok uygulama (f=10) basamağında yer almaktadır. Yaratma basamağında 4 kazanım bulunurken anlama basamağında ise 2 kazanım vardır. Konuşma becerisinde hatırlama, analiz ve değerlendirme boyutlarıyla ilgili kazanım ise yer almamaktadır.

Tablo 4. Okuma Kazanımlarının Bloom Taksonomisine Göre Sınıflandırılması

Bilişsel Süreç					
Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz	Değerlendirme	Yaratma
TTK.3.3.	TTK.3.2.	TTK.3.1.	TTK.3.16.	TTK.3.28.	
TTK.3.4.	TTK.3.5.	TTK.3.6.	TTK.3.17.	TTK.3.32.	
TTK.3.37.	TTK.3.9.	TTK.3.7.	TTK.3.18.	TTK.3.36.	
	TTK.3.10.	TTK.3.8.	TTK.3.19.		
	TTK.3.11.	TTK.3.13.	TTK.3.23.		
	TTK.3.12.	TTK.3.14.	TTK.3.24.		
	TTK.3.20.	TTK.3.15.	TTK.3.33.		
	TTK.3.21.	TTK.3.31.	TTK.3.35.		
	TTK.3.22.	TTK.3.34.			
	TTK.3.25.				
	TTK.3.26.				
	TTK.3.27.				
	TTK.3.29.				
	TTK.3.30.				

Tablo 4'te Okuma kazanımlarının yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre sınıflandırılması verilmiştir. Buna göre Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programında yer alan okuma kazanımları daha çok anlama ($f=14$) boyutunda yer almaktadır. Uygulama boyutunda 9 kazanım yer alırken analiz boyutunda 8 kazanım vardır. Hatırlama ve değerlendirme boyutlarında ise üçer kazanım yer almaktadır. Yaratma boyutunda ise hiç kazanım yoktur.

Tablo 5. Yazma Kazanımlarının Bloom Taksonomisine Göre Sınıflandırılması

Bilişsel Süreç					
Hatırlama	Anlama	Uygulama	Analiz	Değerlendirme	Yaratma
TTK.4.20.	TTK.4.19.	TTK.4.1.		TTK.4.22.	TTK.4.2.
		TTK.4.3.			TTK.4.5.
		TTK.4.4.			TTK.4.6.
		TTK.4.7.			TTK.4.10.
		TTK.4.8.			TTK.4.11.
		TTK.4.9.			TTK.4.12.
		TTK.4.17.			TTK.4.13.
		TTK.4.18.			TTK.4.14.
		TTK.4.21.			TTK.4.15.
					TTK.4.16.

Tablo 5'te yazma kazanımlarının Bloom Taksonomisine göre sınıflandırılması yer almaktadır. Buna göre yazma kazanımları daha çok yaratma ($f=10$) boyutundadır. Uygulama boyutunda yer alan kazanım sayısı 9 iken hatırlama, anlama ve değerlendirme boyutlarında birer kazanım yer almaktadır. Yazma becerisi kazanımlarında analiz boyutu ise yer almamaktadır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırma, yurt dışında yaşayan Türk çocukları için hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programını, yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelemektedir. Araştırmada, programda yer alan toplam 251 kazanımın dil becerilerine (dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma) ve bilişsel süreç boyutlarına göre dağılımı analiz edilmiştir. Kazanımların dağılımına bakıldığında, programda en çok okuma becerisine ($f=81$), en az ise konuşma becerisine ($f=53$) yönelik kazanımların bulunduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bulguları, yurt dışında yaşayan Türk çocukları için hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programındaki kazanımların, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre çoğunlukla alt düzey bilişsel süreç boyutlarına odaklandığını göstermektedir. Bu bulgular, diğer araştırmalarla da örtüşmektedir. Örneğin, Torun ve Biçer (2023) tarafından yapılan araştırmada, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nda B1 ve B2 dil seviyelerindeki

kazanımların büyük ölçüde "anlama", "uygulama" ve "çözümleme" basamaklarında yer aldığı, ancak "değerlendirme" ve "yaratma" basamaklarının da programa dâhil edildiği belirtilmiştir. Benzer şekilde, Güde (2021), ortaöğretim hazırlık sınıfı İngilizce öğretim programını Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre değerlendirmiş ve kazanımların alt düzey düşünme becerileri olan "Anlama" ve "Uygulama" boyutlarında yoğunlaştığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, yurt dışında yaşayan Türk çocukları için hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü dersi programının benzer bir eğilim gösterdiğini ve genellikle öğrencilerin daha temel bilişsel süreçlerde yoğunlaştığını destekler niteliktedir.

Dinleme/izleme becerisine ait kazanımların çoğunluğu anlama (f=9) boyutunda yer almakta, değerlendirme boyutunda 1 kazanım bulunmakta, yaratma boyutunda ise hiç kazanım bulunmamaktadır. Bu bulgu, Emre'nin (2020) çalışmasındaki, değerlendirme boyutunun programda zayıf kaldığı sonucuyla paralellik göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin dinleme/izleme becerilerini kullanarak yeni ve orijinal içerikler üretebilme konusunda yetersiz kalabileceklerini göstermektedir. Ayrıca, Demir (2010) dinleme kazanımlarında, öğrencilerin dikkat sürelerindeki farklılıkların yeterince ifade edilmediğini, bu nedenle öğrenci özelliklerinin ve gereksinimlerinin dinleme kazanımlarında dikkate alınmadığını vurgulamaktadır. Etkin dinleme eğitiminin öğrencilerin söz varlığının gelişimine olumlu katkı sağladığından (Bulut, 2013) da hareketle dinleme izleme kazanımlarının bu noktada zayıf kaldığı söylenebilir.

Konuşma becerisindeki kazanımların ağırlıklı olarak uygulama (f=10) boyutunda yer aldığı tespit edilmiştir. Hatırlama, analiz ve değerlendirme boyutlarında ise hiç kazanım yer almamaktadır. Konuşma becerisinin daha çok uygulama ile gelişeceği gerçeğinden hareketle bu durum kabul edilebilir ancak analiz ve değerlendirme gibi üst düzey becerilerin de kazanımlarda dikkate alınması gerekmektedir. Karagöl (2020) tarafından yapılan çalışmada, Türkçe öğretim programlarının "Değerlendirme" basamağını içeren kazanımlar açısından eksik kaldığı sonucuna varılmıştır. Bu eksiklik, konuşma becerisinde de gözlemlenmektedir. Mevcut programda da öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirirken üst düzey bilişsel süreçlerden yararlanma fırsatlarının sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Buna bağlı bir sonuç olarak Arslan ve Şaşmaz (2016), yurt dışında yaşayan çocukların konuşma ve yazma becerilerinde sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Bulundukları sosyal ortamda Türkçeyi yeteri kadar kullanamayan ve iletişim kurmak için yaşadıkları ülkede yaygın olarak kullanılan dili tercih eden çocukların Türkçe konuşma ve yazmada sorun yaşamalarının beklenen bir durum olduğu ifade edilse (Uçgun, 2018) de doğru kazanım ve etkinliklerle bu sorunları en aza indirmek gerekmektedir.

Okuma becerisine ait kazanımların büyük çoğunluğu anlama ($f=14$) boyutundadır. Analiz boyutunda da yeterince kazanım yer almakta ancak program; değerlendirme ve yaratma gibi üst düzey becerilere ait kazanımlar açısından zayıf kalmaktadır. Değerlendirme boyutunda 3 kazanım yer alırken yaratma boyutunda hiçbir kazanım yer almamaktadır. Bu durum, okuma becerisinin analiz ve eleştirel düşünme aşamalarında geliştirildiğini, fakat yaratıcı okuma etkinliklerinin yeterince desteklenmediğini göstermektedir. Arı (2018), Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre yapılan bir çalışmada, programların alt düzey bilişsel süreçlerde yoğunlaştığını ve üst düzey düşünme becerilerine yeterince odaklanılmadığını belirtmiştir. Benzer şekilde Karagöl (2020), programların “Değerlendirme” basamağını içeren kazanımlar açısından eksik olduğunu ortaya koyarken, bu eksikliğin mevcut programdaki okuma becerileri için de geçerli olduğu görülmektedir.

Yazma becerisine yönelik kazanımların en çok yaratma ($f=10$) ve uygulama ($f=9$) boyutunda toplandığı görülmektedir. Yazma becerisinde kazanımların çoğunun uygulama ve yaratma boyutunda olması öğrencileri pratik yapmaya yönlendirmesi ve yaratma gibi en üst düzey becerilerini kullanmalarına imkân vermesi açısından olumlu bir durumdur ancak analiz ve değerlendirme boyutlarındaki zayıflık, öğrencilerin yazılı ifade becerilerinde derinlemesine düşünme ve eleştirel değerlendirme yapabilme yetkinliklerinin gelişimini sınırlayabilir. Yazma becerisinin Türkçe ve Türk kültürünü yurt dışındaki Türk çocuklarına kazandırmada bir araç olduğu düşünüldüğünde, biçimsel özelliklerin yanında anlama dayalı özelliklere de gereği gibi önem verilmesi gerektiği söylenebilir (Canbolater ve Temur, 2020).

Sonuç olarak, 2018 Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programının kapsamlı bir şekilde hazırlandığı söylenebilir (Gülbüz Us ve Ercan Güven, 2022). Ancak mevcut programın genel yapısı, diğer araştırmalarla benzer bir doğrultuda, alt düzey düşünme becerileri olan "anlama" ve "uygulama" boyutlarında yoğunlaştığını ortaya koymaktadır. Üst düzey bilişsel süreç boyutlarının (değerlendirme ve yaratma gibi) kazanımlar açısından programda daha dengeli bir şekilde yer alması gerektiği sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde programın kazanımlarının tüm velilerin ve öğrencilerin beklentilerini karşılamadığı da görülmüştür (Hancı Yanar, 2020). Bu nedenle, programdaki amaç ve kazanımların işlevsel boyutunda daha özenli olunması ve kazanımların sadece teori düzeyinde kalmayıp uygulama boyutunda da işlerliğe kavuşturulması (Demir, 2010) ve programın etkinlik temelli, deneyimlere imkân tanıyan, deneyimleri dikkate alan, hayatilik ve sarmallık ilkelerine göre geliştirilmesini gerektiği (Karadağ ve Baş, 2019) ortaya çıkarılmıştır. Araştırma, öğretim programında dil becerilerinin tüm boyutlarının dengeli bir şekilde temsil

edilmediğini ortaya koymaktadır. Programda yer alan kazanımların bir kısmı, özellikle yaratıcı düşünme ve eleştirel değerlendirme gibi üst düzey bilişsel süreçlerde yetersiz kalmaktadır. Bu eksikliklerin giderilmesi için aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Tüm dil becerilerinde bilişsel süreçlerin farklı boyutlarında dengeli kazanımlar sağlanmalıdır. Özellikle analiz, değerlendirme ve yaratma boyutlarındaki kazanımlar artırılmalı ve öğrencilerin dil becerilerini her açıdan geliştirmelerine olanak tanınmalıdır.
- Dinleme/izleme ve okuma becerilerinde yaratıcı düşünme ve eleştirel analiz etkinliklerinin çeşitlendirilmesi, öğrencilerin bu alanlarda gelişimini destekleyecektir.
- Program, kazanımların tüm sınıf düzeylerinde dengeli bir şekilde dağılmasını sağlayacak şekilde gözden geçirilmeli ve dil becerilerinin temelden itibaren güçlü bir şekilde geliştirilmesine katkı sunmalıdır.
- Araştırmacılar, deneysel çalışmalar ile öğrenci ve öğretici görüşlerine yer veren çalışmalar yaparak programın etkililiğini ve hedef kitle üzerindeki etkisini ortaya çıkarabilir.

KAYNAKLAR

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J. ve Wittrock, M. C. (2014). *Oğrenme, öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama* (cev. D. A. Ozcelik). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Arı, T. (2018). *2015 ve 2017 Ortaokul Türkçe öğretim programlarındaki kazanımların yenilenmiş bloom taksonomisine ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi.
- Arıcı, B. (2019). Yurt dışında Türkçe ve Türk kültürü öğretmek için hazırlanan kitaplarda ve ilgili öğretim programında milli kültür unsurları. A.F. Arıcı ve M. Başaran (Ed.), *Millî Eğitim Üzerine Yazılar* içinde (ss.55-83). İstanbul: Efe Akademi Yayınları.
- Arslan, M. ve Şaşmaz, A. (2016). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dili kullanımı ve kültür açısından karşılaştıkları sorunlar. *International Journal of Languages' Education and Teaching*. 4 (1), 180-195.
- Biçer, N. (2019). *Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki okuma ve dinleme etkinliklerinin yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi*. 5. Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kongresi. 25-26 Haziran 2019 Atina.
- Bowen, G.A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27 – 40.
- Bulut, B. (2013). *Etkin Dinleme Eğitiminin Dinlediğini Anlama, Okuduğunu Anlama ve Kelime Hazinesi Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyükikiz, K. K., Güler Yıldız, A. ve Kızırdırcı, F. (2020). 1-8 seviyeleri Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitapları'ndaki etkinliklerinin Milli Eğitim Bakanlığı programındaki kazanımlara göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 655-669.
- Canbolater, C. ve Temur, N. (2022). Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarının (5.-8. seviyeler) yazma becerisi kazanımlarını karşılama durumu. *Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 11(32), 273-301.
- Demir, T. (2010). Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı kapsamındaki Türkçe dersi kazanımlarının değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 913-937
- Demirbaş, H. (2014). *Eğitim-kültür açısından Avrupa'daki Türk çocukları sorunlar ve çözümler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Deniz, K. ve Uysal, B. (2010). Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni ve yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü öğretim programı. *TÜBAR*, XXVII, 239-261.
- Deniz, T. (2021). *Türkçe ve Türk kültürü ders programı kazanımları ile Felemenkçe ders programı kazanımlarının incelenmesi ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Emre, K. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Güde, Y. C. (2021). *Ortaöğretim hazırlık sınıfı İngilizce öğretim programının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ufuk üniversitesi.
- Gürbüz Us, R. ve Ercan Güven, A. N. (2022). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1561-1576.
- Hancı Yanar, B. (2020). *Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programının değerlendirilmesi*. Doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Huitt, W. (2011). Bloom et al.'s taxonomy of the cognitive domain. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved [20.07.2024], from <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cognition/bloom.html>
- Irmak, Y. (2016). Belçika'da Türkçe öğretiminin sorunları ve Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarına eleştirel bir yaklaşım. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 301-312.
- Karadağ, Ö. ve Baş, B. (2019). Türkçe ve Türk kültürü dersine dair ihtiyaç analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 434-454. <https://doi.org/10.19126/suje.644826>
- Karagöl, E. (2020). Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre güncel Türkçe öğretim programları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 56- 71. Doi: 10.31464/jlere.666641
- MEB. (2018). *Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. https://yyegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_12/19101919_Turkce_ve_Turk_Kulturu_Dersi_OYretim_ProgramY_Turkce.pdf
- MEB. (2023). *Geçmişten günümüze kurul kararları fihrist arşivi*. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-kurul-kararlari-fihrist-arsivi/icerik/371>

- Miles M. B. & Huberman A. M. (2016). *Nitel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Nurlu, M. (2018). *Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programları*. M. Koçak ve S. Ateş (Ed.), 2. Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi, 2. Cilt, Eğitim Bilimleri-2 içinde (ss.667-673). Ankara: Türk Eğitim-Sen Genel Merkezi Yayınları.
- Sönmez, V. (2001). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Torun, C. ve Biçer, N. (2023). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'na yönelik taksonomik bir inceleme. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(4), 2362-2376.
- Uçgun, D. (2018). 1-5. Sınıf Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitaplarındaki Türkçe Dersi Etkinliklerinin Programdaki Kazanımlara Göre Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1148-1160.
- Yıldız, C. (2012). *Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)*. Ankara: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.

2. Bölüm

İKİNCİ/YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN DERS KİTAPLARINDA ÇEVİRİM İÇİ ETKİLEŞİM ORTAMLARINA YÖNELİK ETKİNLİKLERİN KARŞILAŞTIRMALI İNCELEMESİ¹

Büşra DEMİR YILDIRIM²

¹ Bu çalışma, 26-27 Eylül 2023 tarihinde Belçika’da düzenlenen Uluslararası Miras Dil ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu’nda sunulan özet bildirinin genişletilmiş hâlidir.

²Doktora öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Eğitim Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi, Ankara/Türkiye, e-posta: busrademir3837@gmail.com

Öz

Teknolojinin gelişmesi, insanlığın yaşam tarzında da önemli değişimleri beraberinde getirmektedir. Bireylerin faaliyet alanları büyük ölçüde çevrim içi ortamlara kaymakta ve bunun sonucunda çevrim içi etkileşim becerilerine sahip olmak önem kazanmaktadır. Nitekim Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninin 2020 güncellemesinde çevrim içi etkileşim becerisine yönelik tanımlayıcıların ilk kez yer alması, bu önemin bir göstergesi niteliğinde kabul edilebilir. Yaşadığı çevre ile sorunsuz bir şekilde iletişim kurmaya en fazla gereksinim duyan bireyler olan dil öğrencilerinin, çevrim içi etkileşim ortamlarını etkin bir şekilde kullanabilmelerinin sosyal hayata kısa sürede uyum sağlamalarına yardımcı olacağı düşünüldüğünde öğrencilerin, çevrim içi ortamlara yönelik etkinlikler ile yeterli miktarda desteklenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Dil öğrencilerinin dil öğrenme sürecinde ilk karşılaştığı materyaller olan ders kitaplarının, çevrim içi etkileşim ortamlarına hazırlayan etkinlikleri ne derece barındırdığının incelenmesi gerekliliği, araştırmanın konusunu oluşturmaktadır. Araştırma, dil öğretim setlerinde çevrim içi ortamlara yönelik etkinliklerin varlığını karşılaştırmalı bir şekilde ele alan nitel bir araştırmadır. Araştırmanın veri kaynaklarını amaçsal örnekleme yöntemi ile seçilen ve ikinci/yabancı dil öğretiminde yaygın olarak kullanılan iki adet Türkçe ve iki adet İngilizce dil öğretim setinin ders kitapları oluşturmaktadır. Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan *Yedi İklim Türkçe* ve Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim, Uygulama ve Araştırma Merkezi tarafından hazırlanan *Yabancılar İçin Türkçe* dil öğretim setlerinin A1-C1 (C1 dâhil) dil düzeylerinin ders kitapları Türkçe; Pearson Yayıncılık tarafından hazırlanan *Speakout* ve Oxford Üniversitesi Yayınları tarafından hazırlanan *Solutions* dil öğretim setlerinin elementary-advanced (advanced dâhil) dil düzeylerinin ders kitapları İngilizce için araştırmanın veri kaynağı olarak seçilmiştir. Doküman inceleme yöntemi ile toplanan veriler sıklık tabloları ve şekiller ile karşılaştırmalı bir şekilde sunulmuştur. Araştırmanın bulgularından hareketle, ikinci/yabancı dil öğretiminde kullanılan İngilizce dil öğretim setlerinin Türkçe dil öğretim setlerine göre çevrim içi etkileşim ortamlarına yönelik daha fazla etkinlik barındırdığı ancak etkinliklerin büyük çoğunluğunun doğrudan çevrim içi etkileşim becerisini geliştirmeyi amaçlamadığı, çevrim içi ortamlara yönelik etkinliklerin genelde bir fon olarak dolaylı yoldan öğrenciye sunulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın çevrim içi etkileşim becerisine ve ortamlarına yönelik yapılacak araştırmalara öncül olması beklenmektedir. Araştırmada dil öğretim seti içerik yazarlarına yönelik öneride bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: ikinci/yabancı dil öğretimi, dil öğretimi setleri, çevrimiçi etkileşim

Abstract

The advancement of technology has brought significant changes to human lifestyles. Individuals' activities have largely shifted to online environments, making online interaction skills increasingly important. Indeed, the inclusion of descriptors for online interaction skills for the first time in the 2020 update of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) can be considered as an indicator of this importance. Given that language learners, who need to communicate seamlessly with their environment, are likely to adapt to social life more quickly if they can effectively use online interaction platforms, there emerges a need to adequately support learners through activities related to online environments. This necessity forms the basis of the research topic, which investigates the extent to which textbooks, as the first materials encountered by language learners in the learning process, incorporate activities that prepare learners for online interaction environments. The research is a qualitative study that comparatively examines the presence of activities related to online environments in language teaching sets. The data sources of the study are the textbooks of two Turkish and two English language teaching sets, which are widely used in second/foreign language teaching and selected through purposive sampling. The Turkish language teaching sets consist of the A1-C1 (including C1) level textbooks of the “Yedi İklim Türkçe” prepared by Yunus Emre Institute and the “Yabancılar İçin Türkçe” prepared by Gazi University Turkish Learning, Application, and Research Center. The English language teaching sets include the elementary-advanced (including advanced) level textbooks of “Speakout” prepared by Pearson Publishing and “Solutions” prepared by Oxford University Press. The data collected through the document analysis method have been presented in frequency tables and figures comparatively. Based on the findings of the research, it has been concluded that the English language teaching sets used in second/foreign language teaching contain more activities related to online interaction environments than the Turkish language teaching sets. However, the majority of these activities do not directly aim to develop online interaction skills; instead, activities related to online environments are generally presented to learners indirectly as a background. The research is expected to serve as a pioneer for future studies on online interaction skills and environments. Recommendations have been made to content writers of language teaching sets.

Keywords: second/foreign language teaching, language teaching sets, online interaction

GİRİŞ

Dünya var olduğundan beri anlatmak, anlaşılacak, paylaşmak insanlığın en temel gereksinimlerinden olmuştur. Nitekim tarihte ilk icatlardan olan yazının buluşu, insanların iletişim kurma ihtiyacının milattan öncesine kadar dayandığını göstermektedir. “İletişim her çağda insanların temel gereksinimi olmuş ve bu gereksinimi karşılamak için bir yandan insanın kendisi bir yandan da toplumları yönetenler iletişim alanları ve araçları geliştirmişlerdir” (Randall ve Graffagnino, 2012, s. 732; akt. Cereci, 2016, s. 3). Resimler ve semboller kullanılarak başlayan iletişim şekilleri daha sonra matbaa, radyo, televizyon, internet gibi teknolojilerin gelişiminden büyük ölçüde etkilenmiştir. Günümüzde ise sosyal medya platformları, anlık mesajlaşma uygulamaları, video konferanslar gibi çeşitli dijital ve çevrim içi iletişim araçları iletişimi coğrafi sınırların ötesine taşıyarak küresel bir boyuta ulaştırmakla kalmamış; aynı zamanda insanlar arasındaki etkileşimin anlık ve sürekli bir şekilde gerçekleştirilmesine olanak tanımıştır. İletişim araçlarının bu denli çeşitlenmesi ve gelişmesi bilgi paylaşımını hızlandırmış, sosyal bir varlık olan insanın var olabilmek için bu çevrim içi dünyaya ayak uydurmasını zorunlu kılmıştır.

Çevrim içi etkileşim dünyasında aktif rol oynayan bireylerin arasında dil öğrencilerinin de yer aldığı ve varlığını, hızlı bir şekilde bulunduğu yeni toplumla kaynaştırmaya ihtiyaç duyduğu unutulmamalıdır. Dil öğrencileri, çevrim içi etkileşim dünyasının sunduğu fırsatları etkin bir şekilde kullanarak hedef dili öğrenirken aynı zamanda yeni bir toplumun parçası olabilirler. Bahsedilen platform ya da ortamları ana dilinde olduğu gibi hedef dilde de zahmetsizce kullanabilmeleri için bu ortamların yapılarını, dilini yeniden keşfetmek/öğrenmek durumunda kalabilecekleri düşünülürse burada devreye dil öğrencilerinin ilk karşılaştığı ve dil öğretiminde temel materyal olarak kullanılan ders kitapları akla gelmektedir.

Dil öğretiminde kullanılan ders kitaplarında, geleneksel etkileşim araçlarının yanında modern dünyada kullanılan etkileşim platformlarını da barındıran etkinliklere yer verilmesinin yerinde olacağı düşünülmektedir. Nitekim ders kitapları öğrencileri bulunduğu toplumun dünyasına hazırlayan ilk araçlardır ve ders kitaplarından öğrencileri her anlamda yetiştirmesi ve geliştirmesi beklenmektedir. Bu sebeple araştırmanın konusu, çevrim içi etkileşim ortamlarının ders kitaplarına yansımaları olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Çevrim içi etkileşim ortamlarına yönelik etkinliklerin Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarına dağılımı nasıldır?
- Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki çevrim içi ortamlara yönelik etkinliklerin sunuluş biçimi nasıldır?
- Türkçe dil öğretimi setlerinin çevrim içi etkileşim ortamlara yönelik etkinlik barındırması açısından durumu nasıldır?
- Çevrim içi etkileşim ortamlarına yönelik etkinliklerin İngilizcenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarına dağılımı nasıldır?
- İngilizcenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki çevrim içi ortamlara yönelik etkinliklerin sunuluş biçimi nasıldır?
- İngilizce dil öğretimi setlerinin çevrim içi etkileşim ortamlara yönelik etkinlik barındırması açısından kendi içindeki durumu nasıldır?
- Türkçe ve İngilizce dil öğretimi setlerinin çevrim içi etkileşim ortamlara yönelik etkinlik barındırması açısından birbirine göre oranı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretiminde kullanılan ders kitaplarında yer alan çevrim içi ortamlara yönelik etkinliklerin tespit edilmesini ve bu bağlamda çevrim içi ortamların dil öğretimindeki yerini incelemeyi amaçlayan nitel bir araştırmadır. “Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.37). Araştırmada, Yıldırım ve Şimşek’in (2021, s.189) “...araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” şeklinde tanımladığı doküman analizi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın Veri Kaynakları

Araştırmanın veri kaynaklarını uygun örnekleme (convenience sampling) yöntemiyle seçilen ikinci/yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretiminde yaygın olarak kullanılan iki adet Türkçe ve iki adet İngilizce dil öğretim setinin ders kitapları oluşturmaktadır. “Uygun örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandıran bir örnekleme yöntemi olarak kabul edilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.121). Bu yöntem ile Türkçe öğretimi kaynakları Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan *Yedi İklim Türkçe* ve Gazi Üniversitesi Türkçe

Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi tarafından hazırlanan *Yabancılar için Türkçe* dil öğretim setlerinin ders kitapları; İngilizce öğretimi kaynakları Oxford Üniversitesi Yayınları tarafından hazırlanan *Solutions* ve Pearson Yayıncılık tarafından hazırlanan *Speakout* dil öğretim setlerinin ders kitapları olarak belirlenmiştir. Veri kaynaklarına ilişkin kapsamlı bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır:

Tablo 1 *Araştırmanın Veri Kaynakları*

Dil	Dil Öğretim Seti	Yayınevi	Yayın Yeri	Basım Yılı	İncelenen Dil Düzeyleri
Türkçe	Yedi İklim Türkçe	Türkiye Diyanet Vakfı	Ankara	2015-2016	-A1, A2 -B1, B2 -C1
	Yabancılar İçin Türkçe	Gazi Üniversitesi TÖMER	Ankara	2019	-A1, A2 -B1, B2 -C1
İngilizce	Solutions	Oxford University Press	İngiltere	2017-2018	-Elementary -Pre-intermediate -Intermediate -Upper-intermediate -Advanced
	Speakout	Pearson Education	İngiltere	2015	-Elementary -Pre-intermediate -Intermediate -Upper-intermediate -Advanced

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veriler, araştırmanın veri kaynakları bölümünde belirtilen ikinci/yabancı dil öğretiminde kullanılan Türkçe dil öğretim setlerinin A1’den C2’ye ve İngilizce dil öğretim setlerinin elementary’den advanced’a kadar olan dil düzeylerindeki ders kitaplarından toplanmıştır. Bütün dil becerisi ve dil bilgisi bölümleri incelenmiş, çevrim içi etkileşim ortamlarına yönelik olarak hazırlanan etkinlik verileri toplanmıştır. Toplanan veriler etkinlikleri sunma biçimine göre sınıflandırılmıştır. Çevrim içi etkileşim ortamlarında gerçekleşen ve öğrencinin de aktif olarak katılımıyla yapılandırılan etkinlikler doğrudan sunulmuş etkinlikler olarak alınmıştır. Çevrim içi etkileşim platformunda hazırlanan ama etkinlik sorularının platformda devam etmeyip klasik yapılarla (okuma anlama soruları, doğru yanlış vb.) devam ettirildiği etkinlikler dolaylı sunma biçimine dâhil edilmiştir.

Tablo 2 *Ders Kitaplarındaki Çevrim İçi Etkileşim Ortamlarına Yönelik Hazırlanan Etkinlikleri İnceleme Formu*

Dil Düzeyi	Ünite	Sayfa	Dil Becerisi	Etkinlik Özeti	Yöntem
A1-C1			-Dinleme		- Doğrudan
Elm.-Adv.			-Konuşma		- Dolaylı
			-Okuma		
			-Yazma		
			-Dil Bilgisi		
			-Diğer		

Verilerin Analizi

Araştırmada veriler içerik analize tabii tutulmuştur. İçerik analizi, metinlerin içeriği üzerinde çalışan bir yöntemdir. “Metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik kullanılır. Araştırmacılar bu kelime ve kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirler ve analiz ederek metinlerdeki mesaj ilişkin çıkarımlarda bulunurlar” (Büyükoztürk vd., 2021, s.259).

BULGULAR

Bu bölümde Türkçe ve İngilizce dil öğretim setlerine ilişkin bulguların bütüncül görünümüne ilişkin sıklık değerlerine, setler ve diller arası karşılaştırma grafiklerine yer verilecektir. Tablo 2’de Yedi İklim Türkçe dil öğretim setindeki çevrim içi ortamlara yönelik etkinliklere ilişkin bulgulara yer verilmiştir:

Tablo 2 *“Yedi İklim Türkçe” Ders Kitaplarındaki Çevrim İçi Etkileşim Ortamlarına Yönelik Etkinliklerin Sıklık Değerleri*

	Dinleme	Konuşma	Okuma	Yazma	Diğer	Toplam
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
A1	2	0	0	1	0	3
A2	0	0	0	0	0	0
B1	1	0	1	1	1	4
B2	0	0	0	0	0	0
C1	0	0	1	0	0	1
Toplam	3	0	2	2	1	8

Tablo 2 bulgularına bakıldığında Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan Yedi İklim Türkçe dil öğretim setinde çevrim içi etkileşim ortamlarına yönelik hazırlanan etkinliklerin *f*: 8 olduğu görülmektedir. Bu etkinlikler en fazla dinleme becerisinde *f*: 3 yer almıştır. Okuma ve yazma becerilerinde eşit miktarda (*f*: 2) çevrim içi etkileşim ortamlarına yönelik etkinlik bulgusuna rastlanırken çevrim

içi ortama yönelik hazırlanan hiç konuşma becerisi etkinliği tespit edilememiştir. Aynı zamanda temel dil becerilerine yönelik etkinliklerin yer aldığı bölümler dışında *f*: 1 etkinlik saptanmıştır.

Yukarıdaki dil becerileri bulgularına ek olarak, çevrim içi ortamlara yönelik hazırlanan etkinliklerin en fazla B1 dil düzeyinde (*f*: 4) yer aldığı tespit edilmiştir. Ona en yakın A1 dil düzeyinde etkinlik bulgusuna rastlanmıştır (*f*: 3). En az etkinliğin bulunduğu diz düzeyi C1 iken (*f*: 1) A2 ve B2 dil düzeylerinde bir etkinlik bulgusu görülmemiştir.

Tablo 3'te Yabancılar İçin Türkçe dil öğretim setindeki çevrim içi ortamlara yönelik etkinliklere ilişkin bulgulara yer verilmiştir:

Tablo 3 Gazi “Yabancılar İçin Türkçe” Ders Kitaplarındaki Çevrim İçi Etkileşim Ortamlarına Yönelik Etkinliklerin Sıklık Değerleri

	Dinleme	Konuşma	Anlama (Okuma)	Yazma	Toplam
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
A1	0	0	1	2	3
A2	0	0	1	6	7
B1	0	0	0	0	0
B2	0	0	0	2	2
C1	0	0	0	0	0
Toplam	0	0	2	10	12

Tablo 3 bulgularına göre Gazi Üniversitesi TÖMER birimi tarafından hazırlanan Yabancılar İçin Türkçe dil öğretim setinde çevrim içi etkileşim ortamlarına yönelik hazırlanan etkinliklerin *f*: 12 olduğu görülmektedir. Bu etkinliklerin en fazla yazma becerisinde (*f*: 10) yoğunlaştığı en az ise okuma becerisinde (*f*: 2) yer aldığı tespit edilmiştir. Dinleme, konuşma ve dil becerileri dışındaki etkinlik alanlarında çevrim içi etkileşim ortamlarına yönelik olarak hazırlanan bir etkinlik bulgusuna rastlanmamıştır.

Yukarıdaki dil becerileri bulgularına ek olarak, çevrim içi ortamlara yönelik hazırlanan etkinliklerin en fazla A2 dil düzeyinde (*f*: 7) yer aldığı tespit edilmiştir. Ona en yakın A1 dil düzeyinde etkinlik bulgusuna rastlanmıştır (*f*: 3). En az etkinliğin bulunduğu diz düzeyi B2 iken (*f*: 1) B1 ve C1 dil düzeylerinde bir etkinlik bulgusu görülmemiştir.

İkinci/yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılan ders kitaplarında yer alan çevrim içi ortamlara yönelik etkinlikler tespit edilirken etkinliklerin, çevrim içi ortamlara doğrudan ya da dolaylı olarak yönlendirme yapması durumları da incelenmiştir. Çevrim içi ortama yönelik bir platformda hazırlanan ve öğrenciyi doğrudan bu platform üzerinden bir uygulama yapmaya

yönlendiren etkinlikler doğrudan; çevrim içi platformun sadece arka fon olarak kullanıldığı ve etkinliğin çevrim içi ortamla ilgisi olmayan başka alıştırmalarla devam ettiği etkinlikler dolaylı etkinlik olarak ele alınmıştır.

Tablo 4’te Türkçe dil öğretim setlerindeki çevrim içi ortamlara yönelik etkinliklerin sunuluş biçimlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir:

Tablo 4 *Türkçe Dil Öğretimi Setlerindeki Çevrim İçi Etkileşim Ortamlarına Yönelik Etkinliklerin Sunuluş Biçimlerine İlişkin Sıklık Değerleri*

	Doğrudan	Dolaylı
	<i>f</i>	<i>f</i>
Yedi İklim Türkçe	1	7
Gazi Yabancılar İçin Türkçe	9	3
Toplam	10	10

Tablo 4’te yer alan bulgulara göre Türkçe dil öğretimi setlerinde yer alan çevrim içi etkinliklerin, *Yedi İklim Türkçe* dil öğretim setinde çoğunlukla dolaylı biçimde (*f*: 7); *Gazi Yabancılar İçin Türkçe* dil öğretimi setinde ise çoğunlukla doğrudan şeklinde (*f*: 9) verildiği tespit edilmiştir. Türkçe setlerin genel durumuna bakıldığında ise doğrudan ve dolaylı olarak planlanan etkinliklerin eşit miktarda (*f*: 10) olduğu görülmektedir.

Türkçe setlerinin kendi içinde karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Şekil 1’de sunulmuştur:

Şekil 1 *Türkçe Dil Öğretimi Setlerinin Çevrim İçi Etkileşim Ortamlarına Yönelik Etkinliklerin Miktarına Göre Karşılaştırılması*



Şekil 1’den de anlaşılacağı üzere *Gazi Yabancılar İçin Türkçe* öğretimi setinde *Yedi İklim Türkçe* setine göre daha fazla çevrim içi ortama yönelik etkinlik sunulmuştur.

Tablo 5'te *Solutions* İngilizce dil öğretim setindeki çevrim içi ortamlara yönelik etkinliklere ilişkin bulgulara yer verilmiştir:

Tablo 5 “Solutions” Ders Kitaplarındaki Çevrim İçi Etkileşim Ortamlarına Yönelik Etkinliklerin Sıklık Değerleri

	Writing	Speaking	Reading	Listening	Grammar	Diğer	Toplam
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>f</i>
Elementary	3	1	0	0	7	0	11
Pre-int.	7	0	0	0	1	4	12
Intermediate	8	0	2	0	0	1	11
Upper-int.	2	3	4	0	2	4	15
Advanced	0	4	0	0	0	0	4
Toplam	20	8	6	0	10	9	53

Tablo 5 bulgularına göre Oxford Üniversitesi Yayınları tarafından hazırlanan *Solutions* dil öğretim setinde çevrim içi etkileşim ortamlarına yönelik hazırlanan etkinliklerin *f*: 53 olduğu görülmektedir. Bu etkinliklerin en fazla yazma becerisinde (*f*: 20) ve dil bilgisinde (*f*: 10) yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca temel dil becerileri ve dil bilgisi alanları dışında *f*: 9 etkinlik bulgusuna rastlanmıştır. Çevrim içi ortamlara yönelik etkinlik bulguları en az konuşma (*f*: 8) ve okuma (*f*: 6) becerilerinde yer alırken dinleme bölümünde hiç etkinlik bulgusu saptanmamıştır.

Yukarıdaki dil becerileri bulgularına ek olarak, çevrim içi ortamlara yönelik hazırlanan etkinliklerin en fazla upper-intermediate dil düzeyinde (*f*: 15) yer aldığı tespit edilmiştir. Ona en yakın sırasıyla pre-intermediate (*f*: 12), Elementary (*f*: 11) ve intermediate (*f*: 11) dil düzeylerinde etkinlik bulgusuna ulaşılmıştır. En az bulguya advanced dil düzeyinde (*f*: 4) rastlanmıştır. Çevrim içi ortamlara yönelik etkinlik bulgusu yer almayan hiçbir dil düzeyi bulunmamaktadır.

Tablo 6'da Speakout İngilizce dil öğretim setindeki çevrim içi ortamlara yönelik etkinliklere ilişkin bulgulara yer verilmiştir:

Tablo 6 “Speakout” Ders Kitaplarındaki Çevrim İçi Etkileşim Ortamlarına Yönelik Etkinliklerin Sıklık Değerleri

	Writing	Writeback	Speaking	Reading	Listening	Grammar	Diğer	Toplam
	f	f	f	f	f	f	f	f
Elementary	5	12	0	1	0	1	3	22
Pre-int.	9	16	1	0	0	0	0	26
Intermediate	3	9	2	0	0	0	0	14
Upper-int.	4	5	0	0	0	0	2	11
Advanced	2	4	2	0	0	0	0	8
Toplam	23	46	5	1	0	1	5	81

Tablo 6 bulgularına göre Pearson Education Yayınları tarafından hazırlanan Speakot dil öğretim setinde çevrim içi etkileşim ortamlarına yönelik hazırlanan etkinliklerin *f*: 81 olduğu görülmektedir. Bu etkinliklerin en fazla “writeback” olarak adlandırılan ve yazma becerisi olarak değerlendirilen bölümde (*f*: 46) ve yazma becerisinde (*f*: 23) yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca konuşma becerisinde *f*: 5, okuma (*f*: 1) ve dil bilgisi becerilerinde (*f*: 1) etkinlik bulgusuna rastlanmıştır. Temel dil becerileri ve dil bilgisi alanları dışında *f*: 5 etkinlik bulgusu tespit edilmiştir. Dinleme becerisine yönelik hiç etkinlik bulgusu elde edilememiştir.

Yukarıdaki dil becerileri bulgularına ek olarak, çevrim içi ortamlara yönelik hazırlanan etkinliklerin en fazla pre-intermediate (*f*: 22) ve elementary (*f*: 22) dil düzeylerinde yer aldığı tespit edilmiştir. Bu değere en yakın sırasıyla intermediate (*f*: 14), upper-intermediate (*f*: 11) ve advanced (*f*: 8) dil düzeylerinde etkinlik bulgusuna ulaşılmıştır. Çevrim içi ortamlara yönelik etkinlik bulgusu yer almayan hiçbir dil düzeyi bulunmamaktadır.

Tablo 7’de İngilizce dil öğretim setlerindeki çevrim içi ortamlara yönelik etkinliklerin sunuluş biçimlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir:

Tablo 7 İngilizce Dil Öğretimi Setlerindeki Çevrim İçi Etkileşim Ortamlarına Yönelik Etkinliklerin Sunuluş Biçimlerine İlişkin Sıklık Değerleri

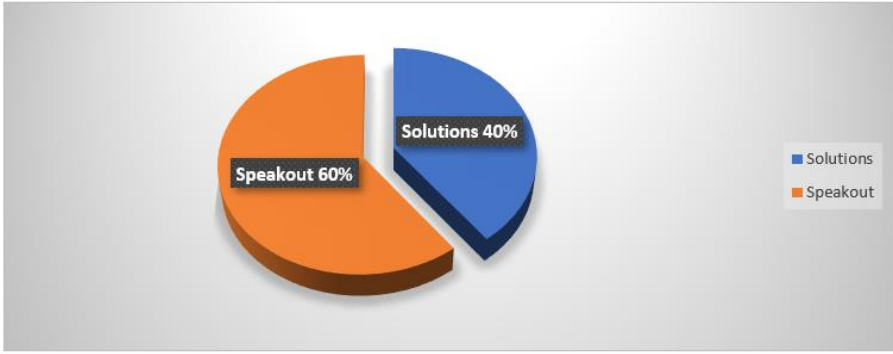
	Doğrudan	Dolaylı
	f	f
Solutions	13	43
Speakout	35	48
Toplam	48	91

Tablo 7’de yer alan bulgulara göre İngilizce dil öğretimi setlerinde yer alan çevrim içi etkinliklerin, *Solutions* dil öğretim setinde (*f*: 43) de *Speakout* dil öğretim setinde (*f*: 48) de çoğunlukla dolaylı olarak verildiği görülmektedir. *Speakout* dil öğretim setinde yer alan çevrim içi ortamlara yönelik doğrudan

hazırlanan etkinliklerin (f: 35) Solutions dil öğretim setine oranla (f: 13) daha fazla yer aldığı tespit edilmiştir. İngilizce setlerin genel durumuna bakıldığında ise doğrudan çevrim içi ortamlara yönelik olarak planlanan etkinliklerin (f: 48) dolaylı olarak hazırlanan etkinliklerde (f: 91) az olduğu saptanmıştır.

Türkçe setlerinin kendi içinde karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Şekil 1’de sunulmuştur:

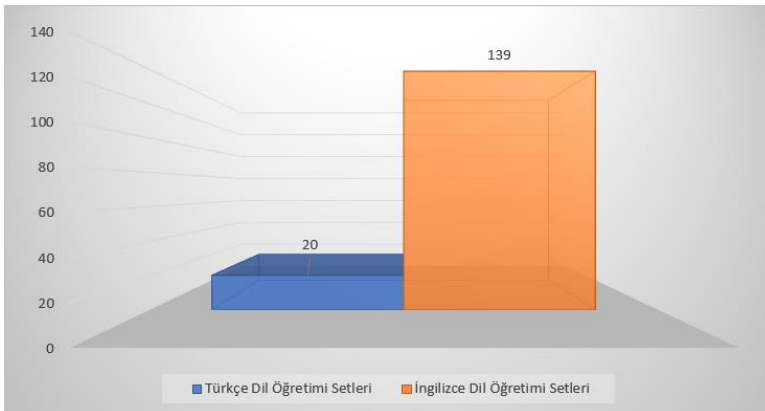
Şekil 2 İngilizce Dil Öğretimi Setlerinin Çevrim İçi Etkileşim Ortamlarına Yönelik Etkinliklerin Miktarına Göre Karşılaştırılması



Şekil 2’den de anlaşılacağı üzere Speakout İngilizce öğretimi setinde Solutions setine göre daha fazla çevrim içi ortama yönelik etkinlik sunulmuştur. Türkçe ve İngilizce setlerin çevrim içi ortamlara yönelik sunduğu etkinliklerin miktarına göre yapılan karşılaştırmanın daha somut ve anlaşılır olması için Şekil 3’e yer verilmiştir:

Şekil 3

Türkçe ve İngilizce Dil Öğretimi Çevrim İçi Etkileşim Ortamlarına Yönelik Etkinliklerin Miktarına Göre Karşılaştırılması



Şekil 3'ten de açıkça anlaşılacağı gibi Türkçe dil öğretimi setlerinin çevrim içi ortamlara yönelik etkinlikler sunma açısında İngilizce dil öğretimi setlerinin çok gerisinde kaldığı görülmektedir. İngilizce dil öğretimi setlerinde çevrim içi ortamlara yönelik doğrudan ve dolaylı biçimde 139 etkinlik sunulurken bu sayı Türkçe dil öğretimi setlerinde 20 ile sınırlı kalmıştır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde bulgulara yönelik sonuçlar öncelikle Türkçe ve İngilizce setler ayrı ayrı olmak üzere her dil öğretim setinin kendi içindeki verilerine göre değerlendirilecek ve etkinliklerin doğrudan ve dolaylı olarak sunuluş biçimine göre ele alınacaktır. Daha sonra Türkçe ve İngilizce dil öğretimi setleri kendi içinde ve birbiriyle karşılaştırılarak yorumlanacaktır.

Yunus Emre Enstitüsü tarafından hazırlanan *Yedi İklim Türkçe* dil öğretim setinin bulgularına bakıldığında çevrim içi etkileşim ortamlarına yönelik hazırlanan etkinliklerin dinleme, yazma ve okuma dil becerilerine dağıldığını söylemek mümkündür. Üretici dil becerilerinden biri olan konuşma becerisine yönelik hiç çevrim içi ortamda sunulan bir etkinlik olmadığı görülmüştür. Çevrim içi platformlarda gerçekleştirilecek şekilde planlanan konuşma etkinlikleri, öğrencilerin sanal/sosyal dünya iletişimine daha iyi hazırlanmalarına yardımcı olur. Set, bu anlamda öğrencileri hazırlamakta yetersiz kalabileceğini düşündürmektedir. Çevrim içi ortamlara yönelik hazırlanan etkinliklerin dil düzeylerine göre dağılımına bakıldığında ise B1, A1 ve C1 dil düzeylerinde etkinlik bulgularına rastlanılırken A2 ve B2 dil düzeyinde bir etkinliğe rastlanılmaması, dil öğretim setinin bu dil düzeylerini hedefleyen öğrenciler için yetersiz olduğunu düşündürülebilir. Bunun sonucunda A2 ve B2 dil düzeyindeki öğrencilerin çevrim içi ortamlarda daha fazla pratik yapma ve dil becerilerini geliştirme fırsatı bulma ihtimallerinin düşük olduğu ifade edilebilir.

Gazi Üniversitesi TÖMER birimi tarafından hazırlanan *Yabancılar İçin Türkçe* dil öğretim setinin çevrim içi etkileşim ortamlarına yönelik etkinliklerle ilgili bulgulara bakıldığında özellikle yazma becerisine odaklanıldığı görülmektedir. Üretici olması dolayısıyla etkileşime açık bir dil becerisi olan yazma becerisi üzerine yoğunlaşılması, öğrencilerin yazışma ortamlarını diğer alanlara göre daha etkin bir şekilde kullanabileceğini ifade edebilir. Ancak dinleme, konuşma, okuma becerisi ve dil bilgisi açısından eksiklikler bulunmaktadır. Ayrıca, B1, B2 ve C1 düzeylerindeki öğrenciler için hazırlanan etkinliklerin de eksikliği göz önüne alındığında, dil öğretim setinin daha kapsamlı ve dengeli hâle getirilmesi gerektiği sonucuna varılabilir.

Türkçe dil öğretim setlerinin çevrim içi ortamlara yönelik etkinliklerin sunuluş biçimine bakıldığında *Yedi İklim Türkçe* dil öğretim setinin çevrim içi

etkinliklerin çoğunluğunun dolaylı bir şekilde sunulduğu görülmektedir. Dolaylı biçimde sunulan etkinlikler, çevrim içi platformun sadece arka fon olarak kullanıldığı ve etkinliğin çevrim içi ortamla ilgisi olmayan başka alıştırmalarla devam ettiği etkinliklerdir. Etkinliklerin çoğunlukla bu biçimde sunulması, öğrenme sürecine sadece destekleyici bir rol yüklediği; öğrencilerin bu anlamda gelişimi için daha fazla bağımsız çalışma yapmalarının gerekebileceği söylenebilir.

Gazi Yabancılar İçin Türkçe dil öğretim setinde ise çevrim içi etkinliklerin çoğunluğunun doğrudan sunulduğu görülmektedir. Doğrudan sunulan etkinlikler, öğrencileri çevrim içi platformun içine dâhil ederek uygulama yapmaya yönlendiren etkinliklerdir. Bu yaklaşım, öğrencilerin çevrim içi ortamı daha aktif bir şekilde kullanmalarına ve etkin bir öğrenme deneyimi yaşamalarına yardımcı olabilir.

Türkçe dil öğretimi setleri kendi içinde değerlendirildiğinde Gazi Yabancılar İçin Türkçe dil öğretimi setinin *Yedi İklim Türkçe* setine göre daha fazla çevrim içi ortama yönelik etkinlik sunduğu sonucuna ulaşılmıştır fakat *Yedi İklim Türkçe* setinde etkinlikler Gazi Yabancılar İçin Türkçe setine göre dil becerilerine daha dengeli bir dağılım göstermiştir. Gazi Yabancılar İçin Türkçe setinde daha yazma becerisi ön plana çıktığı görülmüştür. Bu öğrencilerin çevrim içi etkileşim platformlarında yazışma ve ifade yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Ancak, diğer becerilerin göz ardı edilmesi öğrencinin her anlamda donanım kazanamayacağını düşündürmektedir.

Oxford Üniversitesi Yayınları tarafından hazırlanan *Solutions* dil öğretim setinin bulgularına bakıldığında çevrim içi etkileşim ortamlarına yönelik hazırlanan etkinliklerin büyük bir kısmının yazma becerisini ve dil bilgisi bölümüne dağıldığı görülmektedir. Konuşma ve okuma dil becerilerine göre de çevrim içi etkinlikler barındıran setin dinleme becerisine yönelik çevrim içi etkinlik sunmadığı görülmektedir. Bu durum dinleme becerisinin üretici bir beceri olmamasıyla açıklanabilir olsa da etkili bir iletişimin her ortamda olduğu gibi çevrim içi platformda da iyi bir dinleyici olmaktan geçtiği göz önüne getirildiğinde setin bu durumu ihmal ettiği söylenebilir. Çevrim içi ortamlara yönelik hazırlanan etkinliklerin dil düzeylerine göre dağılımına bakıldığında ise upper-intermediate, pre-intermediate, elementary ve intermediate düzeylerinde daha fazla bulunduğu görülmektedir. Advanced düzeyinde diğer dil düzeylerine göre daha az etkinlik bulgusuna rastlansa da hem bulgu sayısının yetersiz olmaması hem de setin genelinde çevrim içi ortamlara yönelik fazlaca etkinlik dağılımı olması öğrencilerin ihtiyacının karşılanması konusunda yeterli olabileceği yorumu yapılabilir.

Pearson Education Yayıncılık tarafından hazırlanan *Speakout* dil öğretim setinin çevrim içi etkileşim ortamlarına yönelik etkinliklerle ilgili bulgulara bakıldığında etkinliklerin yazma becerisinde yoğunlaştığı görülmektedir. Konuşma, okuma becerilerinde ve dil bilgisinde de az sayıda da olsa etkinlik bulgusuna rastlanmıştır. *Solutions* setinde olduğu gibi bu sette de dinleme becerisine yönelik hiç etkinlik bulgusu elde edilememiştir. İngilizce dil öğretimi setlerinin üretici dil becerilerine okuma becerisine ve dil bilgisine gereken önemi verirken dinleme becerisini ihmal ettiği sonucuna ulaşılabilir. Yine *Solutions* dil öğretim setinde olduğu gibi *Speakout* dil öğretimi setinde de en az etkinlik bulgusu ileri dil düzeyi olarak kabul edilen advanced seviyesindedir.

İngilizce dil öğretimi setleri kendi içinde değerlendirildiğinde *Speakout* dil öğretimi setinin *Solutions* setine göre daha fazla çevrim içi ortama yönelik etkinlik sunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her iki sette de çevrim içi ortamlara yönelik etkinlikler büyük bir oranla yazma becerisinde yer alırken yine iki sette de dinleme becerisine yönelik etkinlik bulunamamıştır.

Solutions ve *Speakout* dil öğretimi setleri etkinlikleri sunma biçimine göre değerlendirildiğinde her iki setin de çevrim içi ortama yönelik etkinlikleri daha çok dolaylı şekilde sunduğu sonucuna ulaşılabilir fakat *Solutions* dil öğretimi setinin *Speakout* dil öğretimi setine oranla daha az doğrudan etkinlik barındırdığı söylenebilir. Dolaylı etkinlik sayısının ise eşit denebilecek kadar yakın miktarda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aktif katılımın öğrenmeye etkisinin daha fazla olduğu düşünüldüğünde dolaylı biçimde sunma yaklaşımının, öğrenci gelişiminde olumlu etkiyi artırma konusunda yetersiz olabileceği söylenebilir.

Türkçe ve İngilizce dil öğretimi setlerinin karşılaştırılması durumunda ortaya İngilizce dil öğretimi setlerinin Türkçe dil öğretimi setlerine göre açık ara farkla daha fazla çevrim içi ortam etkinliği sunduğu sonucuna ulaşılır. Bu sonuçtan da anlaşılabileceği gibi İngilizce öğretimi setlerinin; öğrencilerini sosyal medya platformları, anlık yazışma uygulamaları, eş zamanlı uygulamalar gibi pek çok çevrim içi ortamlarla karşılaştırmaya özen gösterdiği ve bu ortamlarda öğrencilerinin yeterlilik kazanmasına önem verdiği söylenebilir.

ÖNERİLER

Çevrim içi ortamlara yönelik etkinliklere Türkçenin ikinci/yabancı dil öğretiminde kullanılan ders kitapları çerçevesinden bakıldığında şu öneriler sunulabilir:

- Türkçe dil öğretimi setlerinde çevrim içi ortamlara yönelik etkinliklerin sayısı artırılmalı, dil öğretiminde temel materyal olarak kullanılan bu kitapların teknoloji ve internet çağı yakalaması gerektiği söylenebilir.

- Setlerde bu ortamlara yönelik etkinlikler temel dil becerilerine ve dil düzeylerine dengeli bir dağılım göstermelidir.
- Setler, Maarif Vakfı'nın Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı'nın (2019) benimsemiş olduğu sarmal yaklaşım esas alınarak düzenlenmelidir.
- Etkinliklerin dolaylı biçimden çok doğrudan biçimde sunulması daha çok pratik imkânı sunacağından, öğrenciyi bu platformları kullanma konusunda daha yetkin hâle getirebilir.

Çevrim içi ortamlara yönelik etkinliklere Türkçe ve İngilizcenin ikinci/yabancı dil öğretiminde kullanılan ders kitaplarının karşılaştırılması açısından bakıldığında şu öneriler sunulabilir:

- Türkçe dil öğretim setlerinin sanal/sosyal dünyaya, çevrim içi ortamlara yönelik etkinlikler sunarak öğrenci ihtiyaçlarını karşılamasının ve dünya standartlarını yakalamasının gerektiği söylenebilir.
- Teknoloji ve dijital çağın insan hayatına etkileriyle birlikte hızın, dolayısıyla anlık iletişimde bulunmayı sağlayan platformların önemi artmıştır. Setlerin bu hız ve teknoloji dünyasını tanıyarak düzenlenmesinin, dil öğrencilerinin bulunduğu çevreye daha kolay uyum sağlamasına olanak tanıyacağı söylenebilir.

REFERANSLAR

- Avrupa Konseyi. (2020). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, öğretme ve değerlendirme*. Tamamlayıcı Cilt. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (30. Baskı). Pegem Akademi.
- Cerici, S. (2016). Geleneksel iletişimden sayısal teknoloji çağı olanaklarıyla iletişime kültürel değişim: toplumsal medya. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 48 (2), 1-13. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3511>
- Eales F., Oakes S., Clare, A. & Wilson, J.(2015). *Speakout*. (2nd Edition). Pearson.
- Falla, T. & Davies, P. (2017). *Solutions*. (3rd Edition). Oxford University
- Gültekin, İ., Kalfa, M., Atabey, İ., Mete, F., Eryiğit, A. ve Kılıç, U. (2015). *Yedi İklim Türkçe Yunus Emre Enstitüsü Türkçe öğretim seti ders kitabı*. (Editörler: Erol Barın, Şaban Çobanoğlu, Şeref Ateş, Mustafa Balcı ve Cihan Özdemir). Türkiye Diyanet Vakfı.
- Temur, N., Kurt, M., Yüce, S., Mehmet, G., Gökalp, Ş., Uluğlar, B., Korkut, Ö., Çevik, M., Kanmaz, E., Hımmım, E., Yeşilyurt, Ş., Bulduk, H., Kaplan, H., Özden, S., Kümüştaş, N., Haykır, T., İşçanoğlu, İ., Bakan, H., Koçak, S., Güven, D., Keskin, F. ve Bağrıaçık, Z. (2020). *Gazi Üniversitesi TÖMER yabancılar için Türkçe ders kitabı B2 düzeyi* (11. Baskı) (Editörler: Mustafa Kurt ve Nezir Temur). Gazi Üniversitesi.
- Türkiye Maarif Vakfı (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı*. Bayem Ajans.
- Ulusoy, R. (2021). *Yeni Avrupa dilleri ortak çerçeve metnindeki çevrimiçi etkileşim betimleyicilerinin yabancılarla Türkçe öğretimine etkileri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 689472).<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=v7BkNnnepTnbhn8rNR77LSU6bcgeXJ5szVtjbFcU1hYS8zR9n4MXGRaARuoKeqdX>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin.

3. Bölüm

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN İLERİ DÜZEY ÖĞRENCİLERİN YAZMA METİNLERİNİN ÖZNELLİK GÖRÜNÜMLERİ¹

Emine OFLAZ KÖLECİ²

Betül ÇETİN³

¹ Bu çalışma, 26-27 Eylül 2023 tarihinde Belçika’da düzenlenen Uluslararası Miras Dil ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu’nda sunulan özet bildirinin genişletilmiş hâlidir.

² Öğretim Görevlisi, Dr. Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (Dilmer), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir/Türkiye

³ Doç.Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (Dilmer), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir/Türkiye

Özet

Dil öğretimi alanında dil öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin araştırmaların yanı sıra öğrencilerin üretimlerinden yola çıkılarak yapılan çalışmalar son derece önem taşımakta ve öğrencilerin üretimleri üzerine yapılan betimlemeler öğretimin şekillendirilmesine katkı sağlamaktadır. Nitel araştırma özelliği taşıyan bu çalışmada Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde (DEDAM) Türkçe hazırlık eğitimi gören ileri düzey Türkçe öğrencilerinin yazma metinlerinde “öznellik” görünümünün betimlenmesi amaçlanmıştır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin metinlerinde öznelliğin sıklıkla “nesnel öznellik” olarak sunulduğu varsayımı ile yapılan bu çalışmada öğrencilerden üç farklı konuda toplanan 65 bilgilendirici metinle veri tabanı oluşturulmuştur. Öğrencilerden toplanan metinlerdeki toplam 1666 tümce incelenmiş ve öğrencilerin tümce yüklemelerinde kullandıkları biçimbirimlerin öznellik değerleri betimlenmiştir.

Öznellik konulu birçok araştırma (Nuyts, 2001; Smith, 2003; Radden ve Dirven, 2007; Uzun, 2011) Lyons'un (1977) özne ve nesnel bilgisel kiplik ayrımı üzerine temellendirilmiştir. Bu araştırmalarda öznellik temelde olayların gerçeklik durumları, önermesel içerikten sorumlu kaynak ve derecelendirilebilir öznellik çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu çalışmada da öğrencilerin metinleri Uzun (2010)'un Nuyts (2001)'un derecelendirilmiş öznellik kavramlaştırması “öznellik-dışı”, “nesnel öznellik” ve “konuşucu öznelliği” olarak derecelendirdiği öznellik hiyerarşisine göre betimlenmiştir. Uzun (2010) öznellik derecelendirmesini aynı zamanda Radden ve Dirven (2007)'in olayların gerçeklik durumları (reality status) ile de ilişkilendirmiştir. Radden ve Dirven (2007)'e göre olaylar temelde oluntusal, gelecekle ilgili/yansıtılmış ve olası (gücül) gerçeklik durumlarıyla örtüşmektedir. Konuşucu/yazarlar ürettikleri her bir tümcede zaman ya da kip kullanarak olayların gerçeklik durumuna yönelik yargılarını belirtirler (Radden ve Dirven (2007:172). Uzun (2010) Radden ve Dirven (2007)'in olayların gerçeklik durumu sınıflandırmasındaki ilk ulamı oluntu (state of affair/act) ve olgu (fact) olarak ayrındılandırmaktadır (Uzun (2010:97). Bu ulamlaştırmaya göre olgusal gerçeklik “Kuşlar uçar” türünden doğruluğu geçerli tümcelere gönderimde bulunurken; oluntusal gerçeklik kesinlik taşıyan bitmiş ve süren oluntuları işaret etmektedir. Uzun (2010)'un derecelendirilmiş öznellik sınıflandırmasına göre olgusal gerçekliği yansıtan önermeler *öznellik-dışı*; oluntusal nesnelliği yansıtan önermeler *nesnel özellik*; gücül gerçeklik yansıtan önermeler ise *konuşucu öznelliği* kapsamında değerlendirilmektedir.

Yukarıda sözü edilen öznellik çözümlemesi çerçevesinde incelenen öğrenci metinlerinde; 1666 tümcenin %42,68 oranında öznellik dışı, %27,79 oranında

nesnel özellik, %29,53 oranında konuşucu öznelliği niteliğinde olduğu görülmüştür. 492 konuşucu öznelliği taşıyan tümceler %83,53 oranında kip kullanımı ile sağlandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Metinlerde öznellik dışı kullanım sıklığının fazlalığı öğrencilerin öznenin sunumundan kaçındığı şeklinde yorumlanabilir. Çalışmanın bulgularının ve yorumlarının özellikle lisans ve lisansüstü eğitimi Türkçe olarak tamamlayacak öğrencilerin akademik yazma becerilerinin de gelişimi açısından ve yapılacak diğer çalışmalara bulgu sağlayacağından önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: *Bilgilendirici metin, öznellik, öznellik derecesi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yazma*

Abstract

Research conducted based on students' productions holds great importance in addition to studies on language teaching methods and techniques in the field of language instruction, contributing significantly to shaping teaching practices. In this descriptive research, conducted at the Dokuz Eylul University Language Teaching and Research Center (DEDAM), it is aimed to describe the appearance of "subjectivity" in the writing texts of advanced Turkish learners undergoing Turkish preparatory education.

In this study, which was conducted with the assumption that subjectivity is often presented as "objective subjectivity" in the texts of students learning Turkish as a foreign language, a database was created with 65 informative texts collected from students on three different topics. 82 writing papers were collected from students whose native language differed at B2 and C1 levels, and who had been receiving Turkish preparatory education at a language center in Turkey for approximately 7 months. Texts that did not meet the text criteria or arranged as lists, and those not appropriate for the level and semantic integrity were excluded, and thus 65 texts were included in the research. A total of 1666 sentences collected from students were examined using the document analysis method, and the subjectivity of grammatical morphemes used in the students' sentence predicates has been described.

The descriptions were made based on the following research questions for students' texts:

- What are the reality statuses of predicates?
- How does the subjectivity degree appear in the texts?
- What is the rate of modal usage in the sentences?
- What is the rate of speaker subjectivity with the usage of modals?
- What is the frequency of usage of morphemes in the predicates?
- What is the subjectivity status in the introductory sentences?
- How is the appearance of passive usage in the sentences?

Numerous researches on subjectivity (Nuyts, 2001; Smith, 2003; Radden and Dirven, 2007; Uzun, 2011) are based on Lyons' (1977) distinction between subjective and objective epistemic modality. These studies present that subjectivity has been evaluated mainly within the framework of the reality status of events, the responsible source for propositional content, and the degree of subjectivity. In this study, the students' texts were described according to the subjectivity hierarchy, which Uzun (2010) based on Nuyts (2001)'s graded subjectivity conceptualization as "non-subjective", "objective subjective", and "speaker subjectivity". Uzun (2010) also correlated the subjectivity ranking with Radden and Dirven (2007)'s classification of the reality status of events. According to Radden and Dirven (2007), events mainly overlap with factual, future/projected, and potential reality statuses. Speakers/writers

express their assessments of the reality status of events in each sentence they generate through the utilization of tense or mood (Radden and Dirven (2007:172)). Furthermore, Uzun (2010) elaborated on Radden and Dirven (2007)'s classification, distinguishing between state of affair/act and factual reality (Uzun (2010:97)). According to this categorization, propositions reflecting factual reality pertain to valid sentences like "Birds fly," while those state of affair/act reality indicate concluded and ongoing eventualities with certainty. According to Uzun (2010)'s classification of the degree subjectivity, propositions reflecting factual reality are considered as *non-subjective*; those reflecting state of affair/act are construed as *objective subjective*; while those reflecting potential reality are assessed within the purview of *speaker subjectivity*.

In the student texts examined within the framework of the aforementioned subjectivity analysis, it was observed that 42.68% of the 1666 sentences were classified as non-subjective, 27.79% as objective subjective, and 29.53% as speaker subjectivity. It was found that 83.53% of the 492 sentences embodying speaker subjectivity were achieved through the utilization of mood. The predominance of non-subjective usage in the texts could be interpreted as indicative of students' inclination to avoid overt subjectivity.

When compared with narrative texts, it is expected for informative texts to present non-subjective manifestations. The findings of the study align with this expected outcome, as foreign students in informative text productions tend to make non-subjective choices. The most commonly used morphological construct in the predicates was found to be "-(I)yor." It is possible to interpret this as being used due to overgeneralization or avoidance since it is among the first morphological constructs learned in Turkish as a foreign language instruction. Passive usage was only found in 3 sentences. Although it is a structure learned at the B1 level, the absence of passive expressions, which are frequently used in informative texts, suggests the need to inform students about passive usage. The absence of studies describing subjectivity manifestations in texts produced by students learning Turkish as a foreign language does not allow us to make a comparison of the findings of this study. Since the participants of this study differ in terms of age and the type of text examined from the subjectivity research conducted on texts produced by Turkish native speakers by Uzun (2011), a comparison cannot be made between the findings and conclusions of the two studies. It is considered important that the findings and interpretations of the study contribute significantly to the development of academic writing skills among students completing undergraduate and graduate education in Turkish, and it is thought to be important for providing findings for other studies to be conducted.

Keywords: *Informative texts, subjectivity, degree of subjectivity, Turkish as a foreign language, writing texts*

Giriş

Yabancı dil öğrenme ve öğretim sürecini hızlandırmak ve daha kalıcı hale getirmek için öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre farklı materyaller ve öğrenme ortamları hazırlamak önemlidir. Etkili ve verimli öğrenme ortamları hazırlanması amacıyla öğrencilere yönelik uygulamalarla gelişim değerlendirilmesi, öğrenci ve öğretmen görüşlerinin alınması gibi farklı amaç taşıyan araştırmalarda çeşitli yöntem ve teknikler kullanıldığı görülmektedir. Öğrencilere uygun materyal üretebilmek, öğretim sürecine yönelik önerilerde bulunmak için öğrencilerin farklı düzeylerde yaptıkları üretimlerini incelemek ve değerlendirmek de kullanılan teknikler arasındadır. Bu çalışmada da Türkçe hazırlık eğitimi gören ileri düzey Türkçe öğrencilerinin yazma metinlerinde “öznellik” görünümünün betimlenmesi amaçlanmıştır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin metinlerinde öznelliğin sıklıkla “paylaşılan-öznellik” olarak sunulduğu varsayımı ile yapılan bu çalışmada eğitimi Türkçe devam ettirecek olan öğrencilerin bilgilendirici metinlerde öznelliği ne oranda kullandıkları ve öznelliği hangi biçimbirimler aracılığıyla sundukları saptanmaya çalışılmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki soruların yanıtı aranmıştır.

- Öznellik derecesi görünümleri nasıldır?
- Yüklemlerin gerçeklik durumu nasıl bir görünüm sergilemektedir?
- Kip kullanım oranı nasıldır?
- Konuşucu öznelliğinin kip kullanımı ile sağlanma oranı nedir?
- Yüklemelerde kullanılan biçimbirimlerin kullanım sıklığı nedir?
- Giriş tümcelerindeki öznellik durumu nedir?
- Edilgen kullanım görünümü nasıldır?

Bu sorulara verilen yanıtlarla ortaya çıkan bulgular çerçevesinde özellikle akademik Türkçe öğretimi aşamasında öğrenme ortamları hazırlayan araştırmacılara veri sağlanacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Yabancı öğrencilerin yazma metinlerinde “öznellik” görünümünün betimlenmesi amacıyla, çalışmada öğrencilerden üç farklı konuda bilgilendirici metin yazmaları istenmiş ve oluşturdukları metinlerden bir veri tabanı oluşturulmuştur. Belge inceleme yöntemi kullanılarak öğrencilerin tümce yüklemelerinde kullandıkları biçimbirimlerin öznellik değerleri belirlenmiştir. B2 ve C1 düzeyinde anadili farklı olan ve yaklaşık 7 aydır Dokuz Eylül Üniversitesi’ne bağlı dil merkezinde Türkçe hazırlık eğitimi alan öğrencilerden 82 yazma kâğıdı toplanmıştır. Metin özelliği taşımayan ve maddeler olarak düzenlenmiş üretimler, düzeye uygunluk özelliği taşımayan ve anlamsal

bütünlüğü olmayan metinler çıkarılmış ve böylece araştırmaya 65 metin dâhil edilmiştir. Bu metinlerde yer alan toplam 1666 tümce incelenmiştir. Öznellik durumu yüklem ile sınırlı tutulduğundan tümcenin diğer birimleri çalışma kapsamı dışında bırakılmıştır. Tümcelerdeki yüklem kullandıkları biçimbirimler ele alınarak aşağıdaki Tablo 1’deki özellikler çerçevesinde betimlenmiştir.

Tablo 1: Tümce yüklemelerinin incelenmesinde kullanılan ulamlar ve alt ulamlar

Kişi Kullanımı		Kiplik		Gerçeklik Durumu			Öznellik Derecesi		
1. tekil kişi	1. çoğul kişi	Bilgisel	Edimsel	Olgusal	oluntusal	güçl yansıtılmış	Öznellik dışı	Nesnel öznellik	Konuşucu öznelliği

Tablo 1’de yer alan ulamlara göre sınıflandırılan tümceler istatistiksel olarak hesaplanmış ve bulgular aşağıdaki sorulara yanıt verecek nitelikte tablolatırılmıştır.

- Öznellik derecesi görünümleri nasıldır?
- Yüklemelerin gerçeklik durumu nasıl bir görünüm sergilemektedir?
- Kip kullanım oranı nasıldır?
- Konuşucu öznelliğinin kip kullanımı ile sağlanma oranı nedir?
- Yüklemelerde kullanılan biçimbirimlerin kullanım sıklığı nedir?
- Giriş tümcelerindeki öznellik durumu nedir?
- Edilgen kullanım görünümü nasıldır?

Çalışmanın bundan sonraki bölümlerinde öznellik konulu araştırmalara, araştırmanın bulgularına ve bulguların yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler açısından nasıl yorumlanabileceğine yer verilecektir.

Kuramsal Çerçeve

Öznellik söylem araştırmacıları tarafından bir söylem tarzı işlemcisi olarak kabul edilmektedir. Bu yönüyle öznellik araştırmaları metin türüne özgü beklentilere yönelik belirleyici bir rol üstlenmektedir (Uzun, 2010:106). Türkçede üretilen metinler üzerine oldukça yeni olarak ifade edebileceğimiz öznellik araştırmaları, Türkçe söylem deseninin betimlenmesinin yanı sıra

öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçede ürettikleri metinlerde metin türüne yönelik beklentilerin sağlanıp sağlanmadığına ilişkin veri sağlaması yönüyle önem taşımaktadır. İleriki bölümlerde araştırmamız kapsamında benimsediğimiz öznellik kavramsallaştırması ve derecelendirmesi detaylı olarak açıklanmıştır.

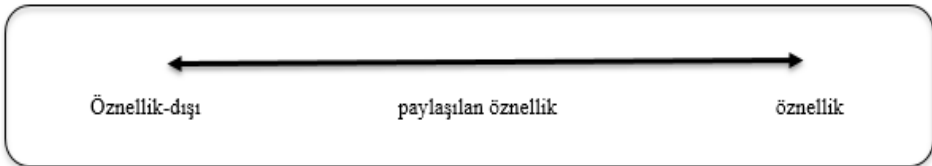
Öznellik

Lyons (1977)'un öznel ve nesnel bilgisel kiplik ayrımı alanyazındaki başlıca öznellik araştırmalarının (Nuyts, 2001; Smith, 2003; Radden&Dirven, 2007; Lyons, 1977) temelini oluşturmaktadır. Lyons (1977) bilgisel kiplik ayrımı aşağıdaki örneklerle açıklanabilir:

- (1): Alfred may be unmarried.
- (2): but I doubt it...
- (3): and I'm inclined to think that he is...
- (4): Perhaps Alfred is unmarried.

Tümce (1) Alfred'in evli olma olasılığıyla ilgili öznel bir yorum sağlamaktadır. Konuşucu tümce (1)'e tümce (2) veya tümce (3)'teki öznel yorumları eklemesi durumunda anlam tümce (4) ile eşdeğer olabilir. Diğer yandan Alfred'in dâhil olduğu doksan kişilik bir grupta otuz kişinin evli olmadığı ve bu otuz kişinin kimler olduğunun bilinmemesi durumunda Alfred'in evli olmama olasılığına ilişkin yorum yapmak matematiksel olarak uygun olacaktır. Lyons'un (1977) kiplik ayrımında konuşucunun yukarıdaki bağlamda Alfred'in evli olmama olasılığını ifade etmesi nesnel kiplik altında değerlendirilmelidir. Ancak Alfred'in evli olmamasına ilişkin belirsiz ve varsayımsal bir yoruma gitmesi bağlamında tümce (1) öznel kipliği ifade edecektir.

Nuyts (2001), Lyons (1977)'tan farklı olarak öznellikten (subjective) paylaşılan öznelliğe (inter-subjective) giden derecelendirilmiş bir öznellik sınıflandırması önermektedir (2001:35). Bu öznellik kavramlaştırmasında öznelliğin boyutu konuşucuların önermelerindeki bilgisel değerlendirmelerine bağlı olarak derecelenmektedir. Nuyts (2001)'un nesnellik boyutu için öznellik-dışı (non-subjective) kavramını önerdiği derecelendirilmiş öznellik sınıflandırması Şekil 1'deki gibi görselleştirilebilir:



Şekil 1: Nuyts (2001)'un Derecelendirilmiş Öznellik Sınıflandırması

Nuyts (2001) burada önermede belirtilen tanıtın hem konuşucuyu hem de dinleyiciyi kapsayan geniş bir grup tarafından paylaşıldığı boyuttan; önermedeki tanıtın ve tanıtı bağlı sonucun sadece konuşucu tarafından ulaşıldığı boyuta uzanan bir derecelendirme önermektedir (2001:393). Buna göre öznelliği işaret eden önermelerin bilgisel değerinden tamamen konuşucu sorumludur. Diğer yandan paylaşılan öznellik boyutunda önermenin bilgisel içeriğinden dinleyicinin de sorumlu olduğu varsayılmakta; öznellik-dışı boyutunda ise önermelerin geniş bir grup tarafından kabul edilen olgusal gerçeklikleri ifade ettiği düşünülmektedir. Araştırmacının öznellik sınıflandırması aşağıdaki tümcelerle örneklendirilebilir:

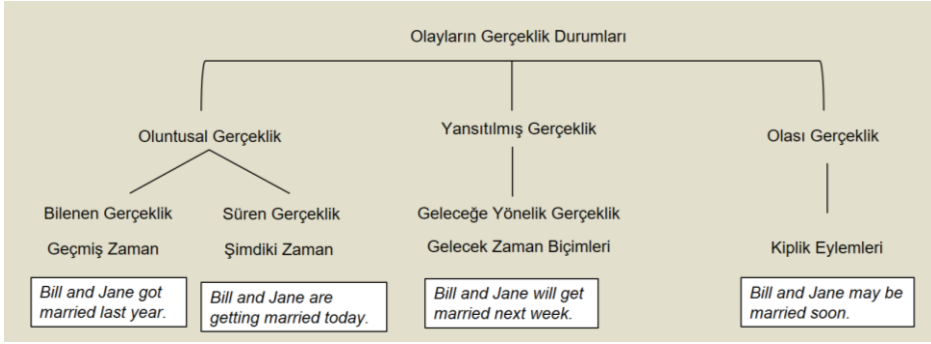
(5): Dünya yuvarlaktır. (öznellik-dışı)

(6): Sağlıklı bir yaşam için bol su tüketiminin önemli olduğu herkes tarafından bilinmektedir. (paylaşılan-öznellik)

(7): Bence Ali evli değil. (öznellik)

Tümce (5) bilimsel olarak da kabul edilen olgusal bir durumu ifade etmekte ve herkesçe bilinmesi yönüyle öznellik-dışı olarak değerlendirilmektedir. Tümce (6)'da konuşucu önermede aktardığı bilginin sorumluluğunu dinleyiciyle de paylaşmakta ve bu yönüyle bilginin doğruluğunu tek başına üstlenmemektedir. Tümce (7) ise konuşucunun bilgisel bir değerlendirmesini içermekte ve bu yönüyle öznel boyutta değerlendirilmektedir. Bu sınıflandırmada “*benim fikrimi sorarsan, benim düşünceme göre, bence*” ifadeleri eklenen önermeler kiplik içermemesine rağmen öznellik kapsamına girmektedir.

Uzun (2010)'a göre öznellik önermesel içerikten sorumlu kaynağa ulaşmayı gerekli kılan bir söylem işlemcisidir ve bu yönden metindeki olayların gerçeklik durumlarının saptanması öznellik çözümlemesi için zorunlu hale gelmektedir (2010: 96). Uzun (2010) öznellik kavramsallaştırmasını Nuyts'un derecelendirilebilir öznellik anlayışı ile Radden ve Dirven (2007)'in olayların gerçeklik durumları (reality status) üzerine temellendirmektedir. Radden ve Dirven (2007)'e göre bir metinde karşılaşılan olay ve durumların gerçeklik durumları üç ulamda değerlendirilebilmektedir:



Şekil 2: Olayların Gerçeklik durumları (Radden ve Dirven, 2007)

Buna göre, eylemlerin gerçeklik durumları temel olarak olgusal, gelecekle ilgili ve gücül (olası) olarak ayrılmaktadır. Yani konuşucu ya da yazarlar ürettikleri tümcelerde zaman ya da kip kullanarak olayların gerçeklik durumuna yönelik yargılarını belirtmektedirler (Radden ve Dirven (2007: 172). Aşağıdaki örneklere incelendiğinde bir bildirme tümcesinde konuşucunun olgusal, yansıtılmış ya da olası-gücül gerçeklik kodlayabildiğini görmek mümkündür:

(8): Müdür toplantıya katıldı.

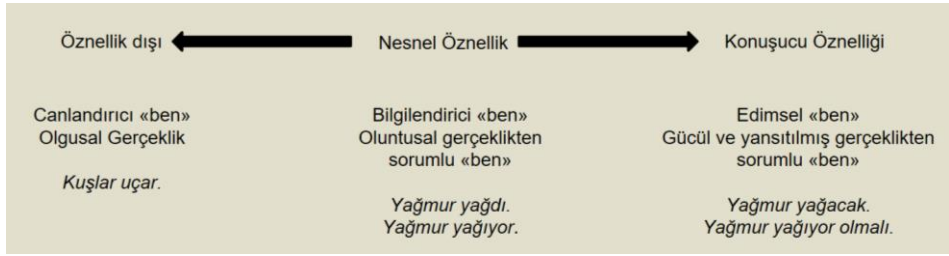
(9): Müdür şu anda toplantı yapıyor.

(10):Müdür yarın toplantıya katılacak.

(11):Müdür toplantıya katılabilir.

Buna göre Örnek (8) olgusal bağlamda bilinen/geçmiş gerçeklikle; Örnek (9) süren gerçeklikle yine olgusallıkla; Örnek (120) geleceğe yönelik bildirimle yansıtılmış gerçeklikle; Örnek (11) ise kiplik kodlamasıyla gücül gerçeklikle örtüşmektedir.

Radden ve Dirven'in (2007) olayların gerçeklik durumu sınıflandırmasındaki ilk ulam Uzun (2010) tarafından oluntu (state of affair/act) ve olgu (fact) olarak ayrıntılandırılmaktadır (2010: 97). Bu ayrıma göre olgusal gerçeklikle örtüşen tümceler "Kuşlar uçar." türünden doğruluğu geçerli tümcelere gönderimde bulunmaktadır. Diğer yandan oluntusal gerçeklik tümceleri, kesinlik taşıyan bitmiş ve süren oluntuları işaret etmektedir. Uzun'un (2010) olayların gerçeklik durumlarını sorumlu kaynak (Smith, 2003) ile de ilişkilendirerek önerdiği öznellik derecelendirmesi Şekil 3'teki gibidir:



Şekil 3: Öznellik Hiyerarşisi Önerisi (Uzun, 2010)

Bu derecelendirmeye göre öznellik-dışı olan tümceler olgusal gerçeklik durumundaki olayları ifade etmektedir. Temel düzey genel geçer bir bilgi ifade eden olgusal gerçeklik tümceleri basit görünüş sergilemekte ve sorumlu kaynak almaması yönünden kiplik dışı kalarak öznel değer almamakta ve Nuyts'un (2001) öznellik dışılık kavramıyla örtüşmektedir (2010: 98). Uzun (2010) ayrıca Nuyts'un (2001) derecelenebilir öznellik yorumunda paylaşılan-öznellik yerine nesnel-öznellik terimini benimsemektedir. Buna göre nesnel öznellik oluntusal gerçeklik ifade eden tümcelerle örtüşmektedir. Konuşucu öznelliği altında değerlendirilen gücül/yansıtılmış gerçeklik durumlarını ifade eden tümcelerde konuşucu/yazar bu gerçekliği kendi bilişsel, duyuşsal ya da algısal değerlendirmeleri yoluyla kurmaktadır. Nuyts'a göre (2001) gücül ve yansıtılmış gerçeklik durumları bilinirlik açısından dinleyiciyi dereceli olarak en az kapsayan gerçeklik durumlarıdır.

Araştırmamız kapsamında incelenen metinlerdeki tümce yüklemeleri yukarıda söz ettiğimiz, Uzun (2010)'un Nuyts (2001) ve Radden ve Dirven (2007) temelinde sunduğu öznellik derecelendirmesi kavramsallaştırması ile değerlendirilmiştir.

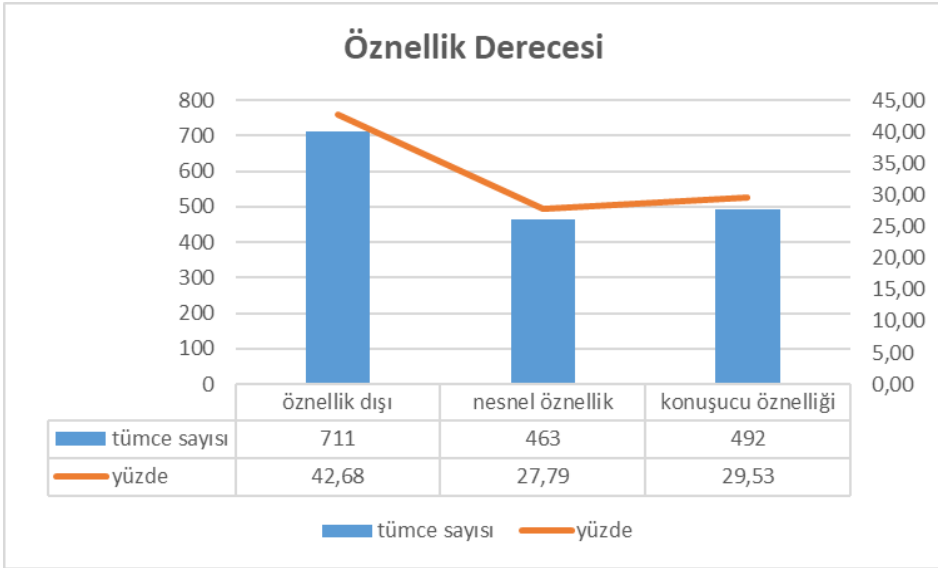
Bulgular ve Yorum

B2 ve C1 düzeyinde anadili farklı olan öğrencilerden toplanan 65 metin incelenerek öznellik derecesi görünümleri, gerçeklik durumları, kip kullanımları, yüklemdeki biçimbirim kullanım sıklığı, giriş tümcelerindeki öznellik durumları ve edilgen kullanımları açısından değerlendirilmiştir. Her bir araştırma sorusuna yönelik olarak elde edilen bulgular tablolştırılmıştır. Öncelikli olarak tüm kullanımlar kişi kullanımı, kiplik, gerçeklik durumu ve öznellik derecesi açısından genel olarak incelenmiştir. Tablo 2'de incelenen 1666 tümcede öznellik açısından kişi kullanımı, kiplik, gerçeklik durumları ve öznellik derecesi bulguları yer almaktadır.

Tablo 2: Yüklemlerin öznellik açısından değerlendirilmesini sağlayacak özellikleri

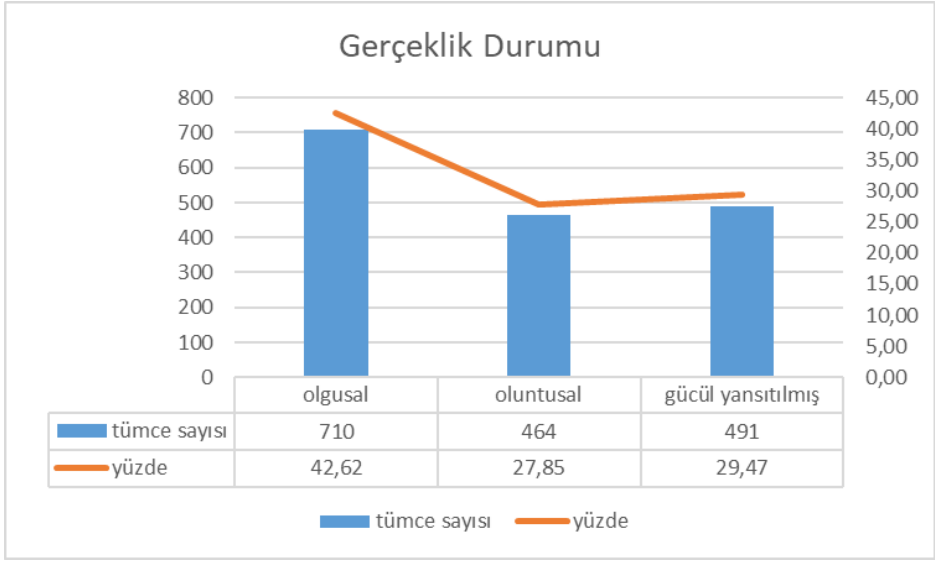
	Kişi Kullanımı		Kiplik		Gerçeklik Durumu			Öznellik Derecesi		
	1. tekil kişi	1. çoğul kişi	Bilgisel	Edimsel	Olgusal	Oluntusal	Güçül yansıtılmış	Öznellik dışı	Nesnel öznellik	Konuşucu öznelliği
Tümce sayısı	38	98	158	253	710	464	491	711	463	492
%	2,28	5,88	9,48	15,19	42,62	27,85	29,47	42,68	27,79	29,53

Bu bulguların daha iyi anlaşılması ve daha rahat yorumlanabilmesi amacıyla alt ulamların yer aldığı şekillere yer verilmiştir. **Şekil 4**'te yüklemlerin öznellik derecesi görülmektedir.



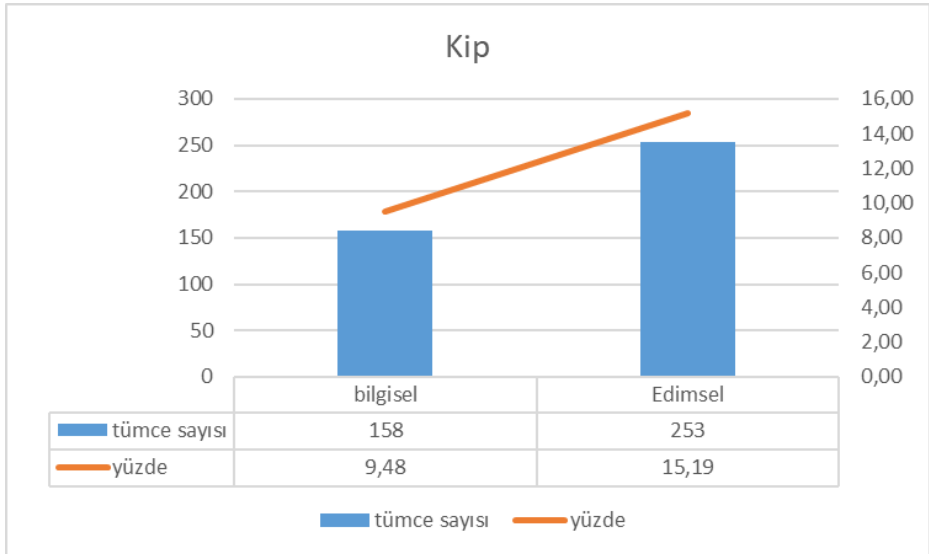
Şekil 4: Yüklemlerin Öznellik Derecesi

Şekil 4'te de görüldüğü gibi ele alınan 1666 tümceden 711', (%42,68) tümce öznellik dışı özellik, 463'ü (%27,79) tümce nesnel özellik, 492'si (%29,53) tümce konuşucu öznellik özelliği taşımaktadır.



Şekil 5: Yüklemlerin Gerçeklik Durumu

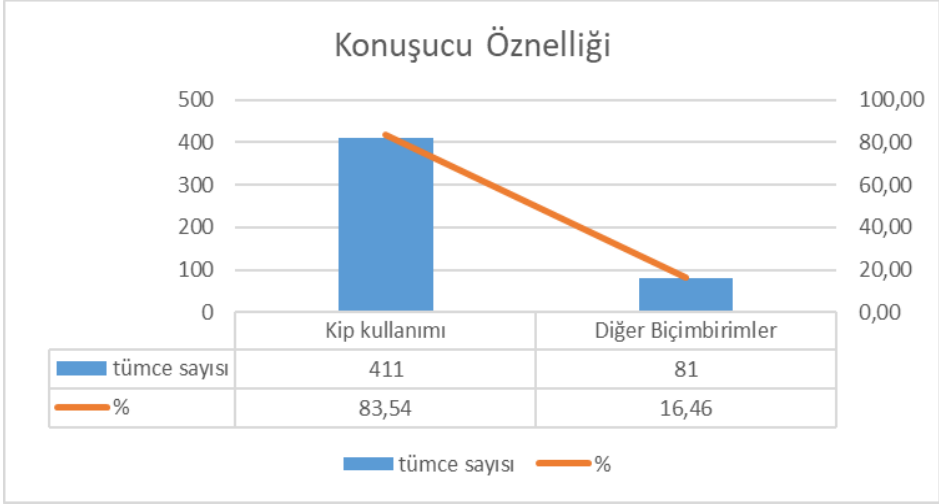
Şekil 5’te yüklemlerin gerçekleşme durumları yer almaktadır. Olgusal özellik taşıyan 710 (%42,62) tümce, oluntusal özellik taşıyan 464 (%27,85) tümce, güçl yansıtılmış özellik taşıyan 491 (%29,47) tümce kullanıldığı görülmektedir. Gerçeklik durumu açısından değerlendirildiğinde öğrencilerin en çok olgusal ifadeler kullandığı ortaya çıkmaktadır.



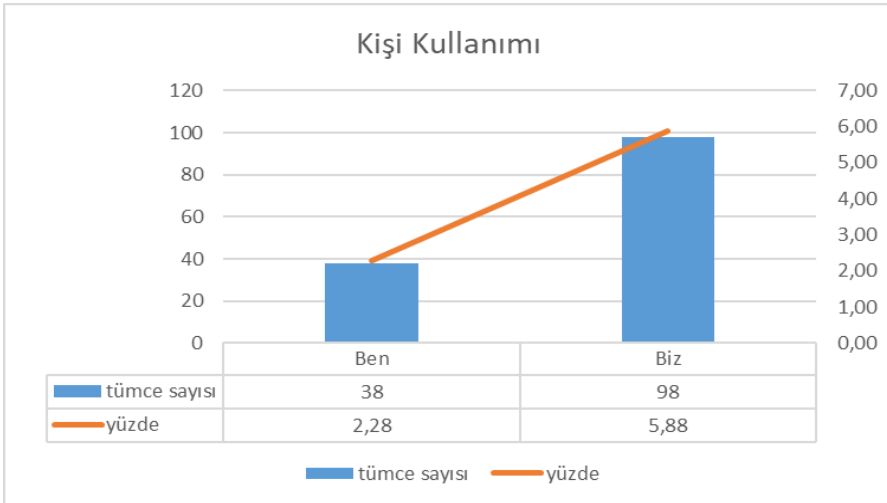
Şekil 6: Yüklemlerde Kip kullanımı

Şekil 6’da da görüldüğü gibi yüklemelerde 253 tümcede (%15,19) oranında edimsel kiplik kullanıldığı 158 (%9,48) tümcede bilgisel kiplik kullanılmıştır. Konuşucu öznelliği, edimsel kip kullanım oranına bağlı olarak ortaya çıkıyor demek mümkündür.

Şekil 4’te yer alan konuşucu öznelliğinin kip kullanımı ile sağlandığı durum karşılaştırıldığında 492 konuşucu öznelliğinin %83,53 oranında kip kullanımı ile sağlandığı bulgusuna ulaşılmaktadır. Bu durum Şekil 7’de yer almaktadır.



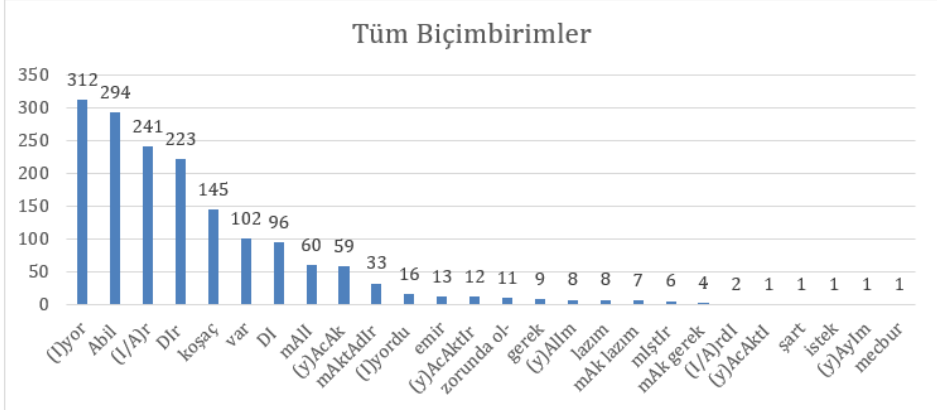
Şekil 7: Konuşucu öznelliğinin kip kullanımı ile sağlanma oranı



Şekil 8: Ben ve Biz Kullanımları

1666 tümcenin yüklemine 38 (%2,28) “Ben” 98 (%5.88) “Biz” kullanıldığı görülmüştür. Diğer tümceler “o” ile kullanılmakta ya da emir tümcelerinde “sen” ve “siz” kullanımı görülmektedir.

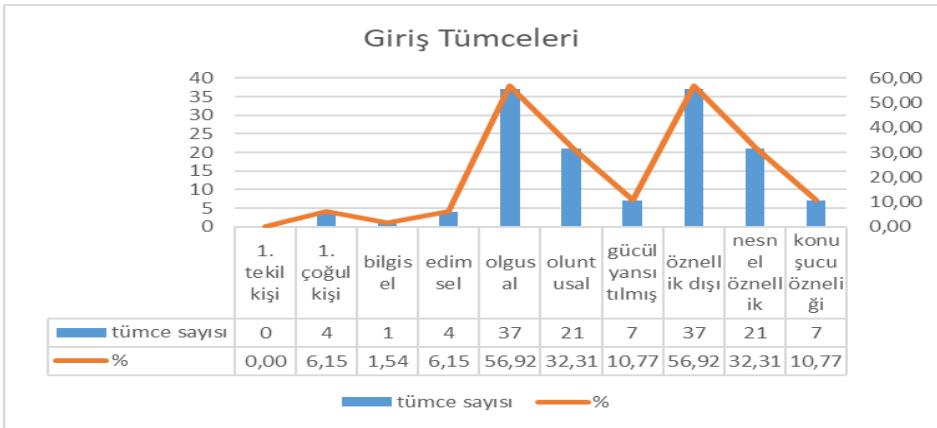
Şekil 9’da 1666 tümcenin yüklemine kullanılan tüm biçimbirimlerin sayısı yer almaktadır.



Şekil 9: Tüm Biçimbirimler

Şekil 9’da yüklemelerde en çok kullanılan biçimbirimin “-(I)yor” olduğu görülmektedir. Bu biçimbirimi 294 tümcede kullanılan -(y)Abil biçimbirimi takip etmektedir. 33 (%1,98) tümcenin yüklemine “-mAktAdır” 6 (%0.42) tümcenin yüklemine de “-mıştır” kullanıldığı görülmektedir. En az kullanılan yapı mecbur ol- yapısıdır. Aynı işlevi yerine getirebilecek “-mAlı” 60 tümcede, kullanılmıştır.

Giriş tümcelerinde kullanılan öznellik durumu Şekil 10’da yer almaktadır.



Şekil 10: Giriş Tümcelerindeki Öznellik

10'da da görüldüğü gibi incelenen 65 metindeki giriş tümcelerinde öznellik dışı kullanımların oranının %56.93 olduğu görülmektedir. Giriş tümcelerinde öznenin “biz” olarak kullanıldığı durumların oranı ise %1,54'tür. Giriş tümcelerinde kişi kodlanması yapılmadığı yorumuna ulaşılabilir.

Çalışmanın diğer bir sorusu metinlerde edilgen kullanım oranı ile ilgilidir. Ancak tüm metinlerde edilgen kullanımına yalnızca 3 tümcede rastlanmıştır. Diğer tümceler etken biçimde oluşturulmuştur.

Sonuç ve Yorum

Anlatı metinleri ile karşılaştırıldığında bilgilendirici metinlerin daha öznellik dışı bir görünüm sergiliyor olması beklenen bir durumdur. Çalışmanın bulgularına bakıldığında uluslararası öğrencilerin bilgilendirici metin üretimlerinde öznellik dışı seçimler yaptıkları görülmektedir. Bu durum araştırmada varsayılan sonuçlar ile koşutluk göstermektedir.

Yüklemlerde en çok kullanılan biçimbirimin “-(I)yor” olduğu görülmektedir. “-(I)yor” yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ilk öğrenilen biçimbirimler arasındadır ve ilk öğrenilen biçimbirim olduğundan aşırı genelleme ya da kaçınma gibi durumlar nedeniyle en sık kullanılan biçimbirimdir şeklinde yorumlamak mümkündür. Ancak bu durumda öğrencilerin öğrendikleri sıra ve kullanım sıklığı açısından bakıldığında -DI ve -AcAk kullanım oranının da yüksek olması beklenir. Tablolarda da görüldüğü gibi -(I)yor biçimini, -DI ve AcAk değil, -Abil biçimi takip etmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde öğrencilerin ilk öğrenilen ve sık kullanılan biçimbirimleri seçtikleri değil, bilgilendirici metnin özellikleri çerçevesinde seçim yaptıkları söylenebilir.

Edilgen kullanımına yalnızca 3 tümcede rastlanmıştır. B1 düzeyinde öğrenilen bir yapı olmasına rağmen bilgilendirici metinlerde sıklıkla kullanılması beklenen edilgen ifadeler yer verilmemesi, öğrencilerin edilgen kullanımı konusunda bilgilendirilmesi gerektiği yorumuna götürmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ürettikleri metinlerde öznellik görünümünü betimleyen çalışmaların olmaması bu araştırmada varılan sonuçların karşılaştırılmasına olanak sağlayamamaktadır. Uzun (2010) tarafından anadili Türkçe olan öğrencilerin ürettiği metinler üzerine yapılan öznellik çalışması ile bu araştırmanın katılımcıları yaş ve incelenen metin türü farklılık gösterdiğinden iki çalışmanın bulguları ve sonucu karşılaştırılamamaktadır.

Bir üst tür olarak bilgilendirici metin üretimi hakkında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkiye’de aldıkları eğitim dönemleri boyunca farkındalıklarının geliştirilmesi gerektirmektedir. Metinlerdeki öznellik görünümü bir söylem tarzı belirleyicisi olarak en az tanıtıcılık ve üstsöylem

kadar önem taşımaktadır. Yeni bir araştırma alanı olarak ileri çalışmalarda uluslararası öğrencilerin Türkçede ürettikleri akademik metinler (dönem sonu projesi, yüksek lisans ve doktora tezi vb.) incelenerek öznellik görünümüleri betimlenmesi alana katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Biber, D. (1983). A Typology of English texts, *Linguistics* 27: 3-43.
- Faigley, L. & Meyer, P. (1983). Rhetorical theory and readers' classifications of text types. *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 3(4): 305-326.
- Knapp, P. & Watkins, M. (2005). *Genre, text, grammar*, Sydney: University of New South Wales Press.
- Longacre, R. (1983). *The Grammar of discourse*, New York: Plenum Press.
- Nuyts, J., (2001). Subjectivity as an evidential dimension in epistemic modal expressions. *Journal of Pragmatics*. 33, 383-400.
- Oktar, L. ve Yağcıoğlu, S. (1995). Türkçe metin türleri: Bir sınıflandırma çalışması. *IX. Dilbilim Kurultayı*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yayını. 205-220
- Radden, G.& Dirven, R. (2007). *Cognitive English grammar*. Amsterdam, NDL: J. Benjamins.
- Smith, C. S. (2003). *Modes of discourse: The local structure of texts (Vol. 103)*. Cambridge University Press.
- Uzun, L. (2011). Özneliğin dilsel kodlanması: Öğrenci anlatılarında bir öznellik Sunumu çözümlemesi. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 7 (2), 91-107.
- Virtanen, T. (1992). Discourse functions of adverbial placement in English: Clause-Initial adverbials of time and place in narratives and procedural place descriptions. Åbo: Åbo Academis Förlag.

4. Bölüm

TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE EĞİTSEL OYUN GELİŞTİRME ARAÇLARI¹

İrem Damla ŞİMŞEK²

¹ Bu çalışma, 26-27 Eylül 2023 tarihinde Belçika’da düzenlenen Uluslararası Miras Dil ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu’nda sunulan özet bildirinin genişletilmiş hâlidir.

² Doktora Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi Doktora Programı, İstanbul/Türkiye, e-posta: irem.simsek@istanbul.edu.tr

Özet

Eğitsel oyunlar, eğitim amacıyla tasarlanmış ve öğretim değeri olan araçlardır. Eğitsel oyunlar, insanların farklı kavramları öğrenmelerine ve farklı becerileri geliştirmelerine yardımcı olacak şekilde tasarlanabilmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde eğitsel oyunların kullanımı, öğrenenlere iletişim kurmaları için bir bağlam sunmaktadır. Öğrenenlerin dil becerilerinin geliştirilmesi için birçok öğretici hâlihazırda tasarlanmış farklı türdeki oyunlardan (masaüstü oyunlar, çevrim içi oyunlar, kaçış oyunları gibi) yararlanmaktadır. Bunun yanı sıra öğretilen dil yapılarının ve söz varlığının iletişimde kullanılması amacıyla da farklı oyunlar öğreticiler tarafından tasarlanmaktadır. Bu çalışmada “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde eğitsel oyun geliştirme araçları nasıl kullanılabilir?” sorusuna cevap aranmaktadır. Doküman incelemesi yöntemi ile tasarlanan bu araştırma oyun elementlerine dikkat çekmesi bakımından eğitsel oyunlar ve oyunlaştırma konusuna getireceği açıklık ile önem arz etmektedir.

Oyun temelli öğrenme yaklaşımını kullanmak isteyen öğreticilere eğitsel oyun geliştirirken dikkat etmeleri gereken kavramları sunma ve kullanabilecekleri çevrim içi ortamları tanıtırma amaçlarını taşıyan bu araştırma için farklı becerilerin geliştirilmesinde kullanılabilecek eğitsel oyunlar tasarlanmıştır. Araştırmada oyun elementlerinin açıklanmasından sonra Web 2.0 araçlarından Quizizz, Socrative ve Genially isimli siteler üzerinden Türkçenin yabancı dil öğretiminde kullanılmak üzere tasarlanmış eğitsel oyun örneklerine yer verilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkılarak, mevcut çalışmanın Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin teknolojik gelişmelerle bir arada yürütülmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler/ Keywords: Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, oyun temelli öğrenme, eğitsel oyun, kullanıcı arayüzü, oyun elementleri

Abstract

Educational games are tools specifically designed for educational purposes, offering significant teaching value. These games can help learners grasp various concepts and develop diverse skills. In teaching Turkish as a foreign language, educational games provide a dynamic context for learners to practice communication. To enhance language skills, many instructors utilize a range of pre-designed games (such as tabletop games, online games, and escape games). Additionally, instructors often design custom games to reinforce language structures and vocabulary in communicative settings. This study seeks to answer the question: How can educational game development tools be effectively used in teaching Turkish as a foreign language? Conducted using document analysis, this research is significant for the clarity it offers on educational games and gamification, particularly in highlighting the role of game elements.

The research aims to introduce online platforms to instructors interested in adopting a game-based learning approach. By doing so, instructors will gain insight into essential concepts for developing their own educational games. The study also elaborates on game elements, providing examples of educational games created using Web 2.0 tools such as Quizizz, Socrative, and Genially. The findings of this research are expected to contribute to the integration of technological advancements with methods and techniques in teaching Turkish as a foreign language.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, game-based learning, educational games, user interface, game elements

Giriş

Oyun kavramı pek çok kişinin zihninde çocukların eğlenmek için yaptıkları etkinlikler düşüncesini uyandırmaktadır. Hâlbuki oyunları amaçları, içinde meydan okuma barındırması ve kurallara göre sürdürülmesi gibi açılardan son derece ciddi; zekâ ve beceriyi geliştiren etkinlikler olarak düşünmek gerekmektedir. (Andrew Wright, David Betteridge, Michael Buckby, 2006: 1). Bu açıdan bakıldığında oyunların insan hayatındaki yeri ve önemini sadece çocuklarla sınırlandırmak doğru olmayacaktır.

Yabancı dil öğretiminde oyun kavramı ise katılımcıların genellikle başkalarıyla etkileşime girdiği bir etkinlik anlamına geldiği için öğrenme ortamlarında oyunlar ders işleyişinin önemli parçaları arasında yer almaktadır (Andrew Wright, David Betteridge, Michael Buckby, 2006: 1). Oyunlar aracılığıyla öğrenciler öğrendikleri yabancı dilde temel becerilerini geliştirebilmekte, yeni kelimeler öğrenebilmekte, öğrendikleri kelime ve yapıları uygulama imkânı bulmaktadır.

Oyunlar ısıdırma çalışmaları, üretimsel becerilere dönük pratiklerin yaptırılması ve ölçme-değerlendirme gibi öğretimin farklı alanlarında farklı ihtiyaçlara uygun bir şekilde kullanılabilir. Oyunlar bazı öğreticilerce yalnızca çocuklara dönük sınıflarda kullanılabilir olarak düşünülmektedir. Günlük hayatta olduğu gibi yetişkin öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıflarda da oynanabilecek farklı birçok oyun bulunmaktadır (Çoban, 2006: 7). Oyunlar yalnızca iyi vakit geçirme aracı olarak düşünülse de sınıflarda pozitif öğrenme ortamları sunarak çekingen öğrencilerin derse aktif katılımlarının sağlanmasına yardımcı olmaktadır. Bununla birlikte “Oyun bireyin çekici bulmadığı, öğrenmeye yanaşmadığı şeyleri çekici hale getirir. Çekici olduğu hissedilen bilgiye karşı gösterilen ilgi beraberinde çabayı getirir” (Sivasailam Thiagarajan, Glenn Parker, 1999: 25). Öğrenme ortamlarının bir parçası olarak oyunların kullanılmasının başarılı ve etkili sonuçlar ortaya koyduğuna birçok araştırmada yer verilmiştir.³

Tarihsel bağlamda düşününce önceleri oyunun gerekliliğinin ve faydalarının bir gerekçeyle dayandırılması ön planda iken son dönemlerde Piaget ile bilişsel,

³ Detaylı bir araştırma için bk. Hasan Coşkun, “Türkiye’de ikinci yabancı dilin oyun yoluyla etkili öğretimi”, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, sayı: 1, Güz 2008, ss. 73-89; Didem Bektaş, Çoklu Zeka Kuramı Bağlamında Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Oyunların İşlevi, (Yayımlanmamış yüksek lisan tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2010; Emine Soley Özdemir, Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yönelimler, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Çukurova Üniv. Sosyal Bil. Ens., Adana 2006; Mustafa Fırat, Yabancı Dil Öğretiminde Oyunun Kullanımı, (Yayımlanmamış yüksek lisan tezi), Atatürk Üniv. Sosyal Bil. Ens., Erzurum 2007; Kasım el-Berrî, “Eseru İstihdami'l-El'abi'l-Lugaviyye fi Minhâci'l-Lugati'l-Arabiyye fi Tenmiyyeti'l-Enmâti'l-Lugaviyye Ledâ Talebeti'l-Merhaleti'l-Esasiyye”, el-Mecelletu'l-Urduniyye fi'l-'Ulûmi'l-Terbiyye, c.7, sayı: 1, 2011, ss.23-34; Gürkan Dağbaşı, Oyun Tekniği ve Arapça Öğretiminde Kullanımı, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniv. Eğitim Bilimleri Ens., Ankara 2007.

Vygotsky ile sosyal-bilişsel yönünün ayrıntılı olarak ortaya konmasıyla oyunun insan hayatındaki yeri belirlenmiştir. Günümüzde oyuna disiplinler arası bir inceleme konusu olarak bakılıp oyunun zihnin gelişimindeki, kişiliğin biçimlenmesindeki rolü tartışılmaya başlanmıştır (Nicolopoulou, 1993: 2). Oyunların okullarda kullanımının da gündeme gelmesiyle oyun temelli öğrenme kavramı literatürde kullanılmaya başlanmıştır. Oyun tabanlı öğrenme belirli öğrenme çıktıları olan bir oyun türünü kapsamaktadır. Bu öğrenme yönteminin amacı oyun oynayan kişinin ders içeriklerini aklında tutması ve bunları gerçek dünyaya uygulama becerisini geliştirmesidir (edtechreview, 2013). Oyunlar, hem içsel hem de dışsal motivasyon bileşenlerini bütünleştirerek oyuncuların hedef faaliyetlere katılmak için daha fazla motive oldukları bir ortam yaratmaktadır (Hartt, M vd., 2020: 592).

Oyun temelli öğrenme yaklaşımının tüm yönleriyle anlaşılabilmesi için oyun elementlerinin kavranması önem taşımaktadır. Oyun elementleri (tümünde olmasa da) birçok oyunda yer alan ve oynayışta önemli bir rol oynayan unsurlar olarak açıklanmaktadır (Deterding, S., vd., 2011: 12). Oyun elementleri tanımlanırken “oyunu daha zor, daha kurallı, daha eğlenceli, daha amaçlı hâle getiren diğer özellikler” ifadeleri kullanılmıştır (Samur, Y. ve Cömert, Z., 2022 :108). Bu bağlamda oyun elementlerinin öğrenme ortamında etkinliklere katılımları ve verilen görevleri tamamlamaları açısından öğrencileri harekete geçirebileceği düşünülmektedir. Samur ve Cömert oyun elementlerini aşağıdaki başlıklarda ele almıştır (2022 :108-136):

- a. Karakter (Karakterin tasarımı, karakterin özellikleri, görünüşü, kişiliği)
- b. Hedef (Oyunda öğrencilerden ne yapmasının beklendiği)
- c. Kurallar (Oyunda ne yapılıp ne yapılamayacağı)
- ç. Engeller (Oyundaki zorluklar, seviye, zaman)
- d. Geri bildirim (Ödül, ceza, ilerleme çubuğu, rozet, liderlik tablosu vb)
- e. Ortam (Arayüz, kaynak, materyal)
- f. Hikâye

Oyun elementleri incelendiğinde her birinin farklı birer amacı olduğu ve oyunların bu şekilde daha çok keyif ve verim sağlayacağı düşünülmektedir. Örneğin “Kurallar” elementinin eksikliği oyun, hangi yaş grubunda oynanırsa oynansın bir süre sonra öğrencilerin keyif almamalarına hatta oynamaktan vazgeçmelerine yol açabilir. Bir dil sınıfında söz varlığı üzerine geliştirilen bir oyunda sözlük kullanmanın serbest bırakılması ya da sözlük kullanımına izin verilmemesi mümkündür. Ancak bu kurallar oyun başlamadan belirlenmelidir. Bu sayede öğrenciler çizilen sınırlar içinde kazanmaya çalışacaklardır. Oyunun ne zaman biteceği de kurallar elementine ait bir durumdur. Öğrenciler verilen görevleri

yapmak için ne kadar süreleri olduğu ya da oyunu kazanmak için neleri tamamlamaları gerektiği konularında önceden haberdar edilmelidir. “Engeller” elementi olumsuz bir izlenim verse de öğrencilerde meydan okuma ya da mücadele etme duygusunun oluşması bakımından gereklidir. Görüldüğü üzere oyun elementlerinin öğrencilerin üretkenliğinin artmasını ve etkinliklere istekle katılmalarını sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğreticiler yabancı dil derslerinde farklı becerilerin ya da işlevlerin öğretimine dönük etkinlikler hazırlarken çevrim içi araçlardan yararlanmaktadırlar. Ancak birçok çevrim içi etkinlik sitesinin kullanıcıların ihtiyaçlarına cevap vermekte yayıf olduğu ya da ara yüzünün sade ve anlaşılır şekilde tasarlanmadığı görülmektedir. Bu durumda internet sitelerinin ve mobil uygulamaları geliştiren tasarımcıların dikkat etmesi gereken bir kavram öne çıkmaktadır: Kullanıcı arayüzü. Bu kavram kullanıcıların, verilen hizmetten daha iyi yararlanabileceği ve geliştirilen uygulamanın daha fazla tercih edilebileceği bir etkinlik alanı tasarlamayı ifade etmektedir.

Kullanıcı arayüzü tasarımı bir kişinin ihtiyaçlarının en etkili şekilde karşılanması için insanların ve bilgisayarların birlikte nasıl çalıştığının incelenmesi, planlanması ve tasarlanması olarak tanımlanmaktadır (Galitz, 2007: 4). Tasarımcıların hem teknolojik araçların kapasitesini hem de insanların fiziksel ve bilişsel özelliklerini göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. İnsanların istekleri ve beklentileri, fiziksel sınırlılıkları ve yetenekleri, bilgiyi nasıl işledikleri ile eğlenceli buldukları konular hakkında bilgi sahibi olmalıdırlar (Galitz, 2007: 4). Dolayısıyla internet siteleri ile mobil uygulamaların tasarımında renk ve font seçimi, menü ile düğmelerin yerleştirilmesi ve kullanılan görsellere karar verirken tasarımcılar kullanıcı arayüzü tasarımının ilkelerine dikkat etmelidir.

Galitz (2007:41) kullanıcı arayüzü ilkelerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Estetiklik (Dikkat çekici ve hoş tasarımlar)
- Açıklık (Görsel, kavramsal ve dilsel netlik)
- Uyumluluk (Kullanıcı, iş ve ürün arasındaki uyum)
- Anlaşılabilirlik (Kullanıcının neyi, nerede, ne zaman, nasıl ve neden yapabileceğinin anlaşılır olması)
- Ayarlanabilirlik (Kişiselleştirme ve çeşitli ayarlara izin verilmesi)
- Tutarlılık (Sistemin görünüşünün ve sistemdeki işlemlerin aynı ya da benzer kalması)
- Kontrol (Kullanıcıların beceri, deneyim, alışkanlık tercihlerine göre etkileşime izin vermesi)
- Doğrudanlık (İşlemlerin doğrudan yapılarak sonuçlarının hemen gösterilmesi)

- Verimlilik (Kullanıcı ihtiyaçlarını ve isteklerini öngören kolay ve kullanışlı tasarım)
- Aşinalık (Kullanıcıların aşına olduğu dili ve kavramların kullanması)
- Esneklik (Kullanıcıların farklı beceri, ihtiyaç, istek, alışkanlık ve tercihlerine hassasiyet gösterilmesi)
- Müsamaha (Büyük hataları önleyici tasarım, kullanıcı hatasına karşı tolerans gösterilmesi ve hatalarda yapıcı mesajlar verilmesi)
- Öngörülebilirlik (Kullanıcının işlemleri tahmin edebilmesi ve beklentilerinin karşılanması)
- Telif (İşlemlerin iptal edilebilmesi ve süreçte kaydedilen ilerlemenin kaybolmaması)
- Hızlı çözüm oluşturma (Kullanıcının taleplerine görsel, işitsel ve metinsel cevap oluşturulması)
- Sadelik (Yaygın ve gerekli işlevlerin öne çıkarılması, karmaşık ve az kullanılan işlevlerin saklanması, varsayılan ayar seçeneğinin sunulması)
- Şeffaflık (Arayüzün işleyişine dair detayların görünmediği kullanıcının işe odaklandığı tasarım)

Kullanıcı arayüzü ilkelerine bakıldığında geliştiricilerin site ve uygulamaları kullanıcıların hem kolay kullanabilecekleri hem de hoş bulacak şekilde tasarlamaları gerektiği görülmektedir. Arayüzün iyi tasarlanmış olması kullanıcıların dikkatini çekmekte ve tercih etmelerinde öne çıkan bir etkidir (Bhaskar, N. U. vd.). Estetik özelliklerin yanı sıra kullanım kolaylığı çevrim içi siteler ile mobil uygulamaların tercih edilmesini ve etkinliklerden verim almasına yardımcı olmaktadır. Glone (2010: 95) online eğitimde motivasyon üzerine yaptığı çalışmada iyi organize edilmiş ders materyallerinin öğrencinin en az çabayla bilgiyi kolayca bulmasını ve bilgiye erişmesini sağladığını ortaya koymuştur. Dolayısıyla hazırladıkları etkinliklerden verim almak isteyen öğretmenlerin çevrim içi ortamlardaki kullanıcı arayüzü unsurunu da göz önünde bulundurmaları gerekmektedir.

Oyunların yabancı dil eğitiminde kullanımının olumlu etkileri bulunmaktadır. (Ahmet A.A.A vd, 2022: 5, Broberg, B., 2022: 56, Cabrera-Solano, P., 2022: 726). Bunun yanı sıra dijital platformlarda sağlanan hizmetlerle pek çok yabancı dil öğretmeni sınıflarında kullanmak üzere oyunlar kullanmaktadır (Huizenga, J. C. vd., 2017: 107.) Bu bağlamda öğretmenlerin kullanabilecekleri farklı internet sitelerinin tanıtılmasının katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde eğitsel oyun geliştirme araçları üzerine yapılan bu araştırmada öğretmenlere oyun geliştirirken göz önünde bulundurulması gereken kavramları aktarmak ve oyun tasarımında kullanabilecekleri çevrim içi ortamları

tanıtmak amaçlanmıştır. Bu durumda “Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten kişilerin oyun geliştirmek için kullanabileceği çevrim içi araçlar nelerdir?” sorusu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Araştırmanın ana problemine yönelik olarak şu alt problemler çalışma kapsamında belirlenmiş ve bu problemlere yönelik şu sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Quizizz.com sitesinde yer alan oyun elementleri nelerdir? Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilecek oyunlar bu sitede nasıl tasarlanabilir?
2. Socrative.com sitesinde yer alan oyun elementleri nelerdir? Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilecek oyunlar bu sitede nasıl tasarlanabilir?
3. Genially.com sitesinde yer alan oyun elementleri nelerdir? Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılabilecek oyunlar bu sitede nasıl tasarlanabilir?

Araştırmada incelenen çevrim içi araçların öğretmenlerce kolay bir şekilde kullanılması önem taşımaktadır. Bu doğrultuda çevrimiçi oyun geliştirme araçları ilgili literatür çerçevesinde incelenmiştir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğreticilere oyun temelli öğrenme yaklaşımını kullanırken dikkat etmeleri gereken unsurları aktarma ve faydalanabilecekleri internet sitelerini tanıtmaya amaçlarını taşıyan bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi modeli ile tasarlanmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 217).

Doküman incelemesi yöntemi alanyazındaki çalışmaların taraması kapsamında geliştirilecek farklı eğitsel oyun örneklerini içermesi nedeniyle bu araştırmada tercih edilmiştir. Çalışmada yabancı dil öğretiminde oyun temelli öğrenme konusunda literatür bilgisi verilip üç farklı çevrim içi oyun geliştirme aracı tanıtılmıştır. Öğreticilerin de faydalanmaları amacıyla bu oyun geliştirme araçları kullanılarak hazırlanan etkinlik örnekleri sunulmuştur. İncelenen sitelerde oyunlaştırma elementleri içermeyen seçenekler de bulunmaktadır ancak araştırmanın konusunun oyun kavramı üzerinden tasarlanması nedeniyle bu diğer özelliklere yer verilmemiştir.

Araştırmanın literatür taramasında oyun elementlerinin farklı çalışmalarda muhtelif şekillerde listelendiği görülmüştür. Bu araştırmada incelenen çevrim içi araçlar üç adet ile sınırlandırıldığından literatürde sıkça yer verilen ve oyun

elementlerine dair kapsamlı bir görünüm sunabilecek özelliklerin sıralanması uygun görülmüştür.

Araştırma Nesneleri

Web 2.0 araçlarından Quizizz, Socrative ve Genially adlı siteler bu araştırmanın verilerini oluşturmuştur. Araştırma üç internet sitesi kullanıcı arayüzü ve oyun elementleri üzerinden incelenmesiyle yürütülmüştür. Aşağıdaki tabloda incelenen internet sitelerine ait tanıtıcı bilgilere yer verilmiştir:

Tablo 1: Quizizz, Socrative ve Genially adı sitelere ait bilgiler

	Quizizz	Socrative	Genially
Geliştirildiği ülke	Hindistan	Kanada	İspanya
Geliştirildiği yıl	2015	2010	2015
Aktif kullanıcı sayısı	10 milyon	3 milyon	+ 30 milyon
Mobil uygulama imkânı	Var	Var	Yok

Tablo 1 incelendiğinde Quizizz'in Hindistan merkezli bir şirket tarafından 2015 yılında kurulduğu ve 2023 yılı itibariyle 10 milyon kullanıcıya ulaştığı görülmektedir⁴. Socrative ise Kanada kökenli bir şirket tarafından 2010 yılında kurularak yaklaşık on yıl içinde 3 milyon kullanıcıya ulaşmıştır⁵. İncelenen diğer bir internet sitesi Genially de 2015 yılında İspanya'da tasarlanmıştır ve 30 milyondan fazla kişi tarafından kullanılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Çalışmada çevrim içi sitelerdeki etkinlikler incelenmiş ve sahip oldukları oyun elementleri araştırılmıştır. Araştırmada içerik analizi yöntemi kullanılarak geliştirilecek oyunlarda yer verilebilecek oyun elementleri tespit edilmiştir. Sonrasında siteler kullanıcı arayüzü ilkeleri açısından incelenmiştir.

Bulgular ve Yorum

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular bu bölümde yer almaktadır. Quizizz, Socrative ve Genially adlı sitelerdeki oyun elementleri değerlendirilerek internet sayfalarından görsellere yer verilmiştir.

⁴ <https://venturebeat.com/games/quizizz-raises-3-million-and-surpasses-10-million-users/>

⁵ <https://www.socrative.com/about-us/>

Quizizz Sitesine Ait Veriler ve Etkinlik Örnekleri

Quizizz.com sitesi kullanıcı ara yüzü ve oyun elementlerinin tespit edilmesi amacıyla içerdiği alıştırma türleri incelenmiştir. Bu site İngilizce, İspanyolca, Fransızca, Lehçe, Rusça, Bahasa Endonezya, Malayca, Filipince, Almanca, Vietnamca, Tayca, Azerice, Portekizce, Çince (ÇHC), Çince (Tayvan), Türkçe, İtalyanca ve Japonca dillerinde hizmet vermektedir. Bu bağlamda kullanıcılara dil açısından kolaylık sağladığı görülmektedir. Kullanıcılar giriş yaptıktan sonra “Bugün ne öğreteceksin?” sorusuyla karşılaşarak hâlihazırda sitede yer alan içerikleri kullanabilmektedirler. Dolayısıyla mevcut içerikleri değerlendirerek aynı konuda oyunlaştırılmış uygulamalar için zaman harcamalarına gerek kalmayacaktır. Eğer öğrenciler araştırdıkları konularda içeriklere ulaşamazlarsa sol tarafta yer alan “Oluştur” düşmesini kullanarak oyunlaştırılmış etkinliklerini hazırlayabilmektedirler. Öğreticiler on bir farklı soru türünden oluşan “Sınav” ya da “Ders” başlıklarından birini seçerek ihtiyaçlarına göre içerikler oluşturabilmektedirler. Sorulara istedikleri kadar süre atama ve puan vermenin yanı sıra görsel işitsel özellikli sınav hazırlama imkânı da vermektedir. Bu bağlamda sitenin kullanıcı dostu olarak betimlenen çevrim içi araçlardan olduğu söylemek mümkündür.

Quizizz sitesindeki ölçme değerlendirme alanında oyunlaştırılmış içeriklere bakıldığında “Çoktan seçmeli, Boşluğu doldur, Yeniden sırala, Eşleştir, Sürükle ve bırak, Açılan kutucuklar, Matematik formülü yazma, Kelime etiketleme, Sıcak nokta, Grafikte işaretleme ve Kategorilere ayırma başlıklarının yer aldığı görülmektedir. Her bir sınavın tamamlanmasının ardından sınavla ilgili raporların dökümü yapılmaktadır. Bu raporlarda en çok yanlış cevaplanan soru ve en uzun sürede cevap verilen soruya dair bilgiler de verilmektedir. Aşağıdaki görsellerde Türkçenin yabancı dil öğretiminde kullanılabilecek bazı soru türleri yer almaktadır:



Resim 1: Quizizz.com sıralama türünde soru örneği



Resim 2: Quizizz.com sürükle ve bırak türünde soru örneği



Resim 3: Quizizz.com sıcak nokta türünde soru örneği



Resim 4: Quizizz.com avatar oluşturma

Quizizz.com'un kullanıcı arayüzünün tasarım ilkelerine uygun bir şekilde tasarlandığı görülmektedir. Kullanıcıların farklı dil seçeneklerinde içerikler üretebileceği kişiselleştirme seçeneği, sade bir tasarım, kullanıcıların siteyi rahatlıkla kontrol edebilmesi ve oyun geliştirme araçlarının kullanıcıların alışkanlık ve deneyimlerine göre esneklik verilmesi öne çıkan özelliklerindendir.

Quizizz.com oyun elementleri açısından incelendikten sonra öne çıkan özellikler şu şekilde sıralanmıştır:

Karakter: Her bir etkinlik öncesi katılımcılar gönderilen linke tıklayarak, kare kodu okutarak ya da etkinlik kodunu girerek sisteme giriş yapmaktadırlar. İsimlerini yazdıkları boşluğun sol tarafındaki küçük resme tıklayarak avatar seçebilmektedirler.

Kurallar: Sınavlar birlikte ya da tek başına yapılabilmektedir. Doğru ve hızlı cevap veren sıralamada üste çıkar.

Hedef: Quizizz'de geliştirilen sınavlarda farklı soru türleri verilmektedir. Öğrencilerden sorulara doğru ve hızlı bir biçimde cevap vermelerinin onları ilk sırada bitirmeleri beklenmektedir.

Engel: (Zaman kısıtlaması): Öğreticiler sınavları hazırlarken her bir soru için belli bir cevaplama süresi belirlemek durumundadır. Öğrencilerin de verilen süreler dahilinde doğru cevabı işaretlemeleri gerekmektedir.

Geri bildirim (İlerleme çubuğu ve liderlik tablosu): Öğrenciler sınav süresi boyunca sorulara doğru cevap verdikçe ilerleme çubuğu ile geri bildirim sunulmaktadır. Bunun yanı sıra sınav sonrasında liderlik tablosunda en yüksek puanları alan kişiler sergilenmektedir.

Oyun elementleri Quizizz'de karakter, kurallar, hedef, engel ve geri bildirim başlıklarında tespit edilmiştir. Quizizz üzerinden yapılan çalışmalar dersin hedeflerine uygun içeriklerle sınıflandırıldığı ve uzun süreli etkinlikler olmaması

bakımından bu oyun elementlerinin bilgisayar oyunlarında olduğu gibi ayrıntılı bir biçimde sunulmaması eksiklik olarak görülmemektedir. Aksine ara yüzünün rahatlıkla kullanılabilmesi ve kısa sürede kavranabilecek oyun elementlerini içermesi sayesinde öğrencilerin hızlı bir biçimde etkinlik sistemine uyum sağlamasını sağlayacağı düşünülmektedir.

Socrative Sitesine Ait Veriler ve Etkinlik Örnekleri

Kullanıcı ara yüzü ve oyun elementlerinin tespiti için incelenen araçlardan biri de Socrative.com sitesidir. Bu sitenin hizmet verdiği diller İngilizce, Danca, Almanca, İspanyolca, Fince, Fransızca, Korece, Felemenkçe, Norveççe, Portekizce, Tayca, Türkçe, Çince, Lehçe, İtalyanca ve Portekizce yer almaktadır. Socrative.com kullanıcılara açık bir kütüphane sunmamaktadır. Başka bir deyişle sitede mevcut içeriklere anahtar kelimelerle arama yaparak ulaşılammaktadır. Bununla birlikte hazırladıkları etkinlikleri paylaşmak isteyen öğretmenler ayrıca kütüphane oluşturarak bunu gerçekleştirebilmektedirler. Siteye üye olduktan sonra kişiler “Başlat” düğmesine tıkladıklarında “Kısa sınav”, “Uzay yarışı” ve “Çıkış bileti” seçenekleriyle karşılaşmaktadırlar. Bu seçeneklerden ilkinde çoktan seçmeli, Doğru/ Yanlış ve kısa cevap türlerinde sorular hazırlanabilen sınavlar oluşturulabilmektedir. Bu açıdan Socrative.com mevcut birçok internet sitesi ve uygulamaya benzer özellikler taşımaktadır. “Uzay yarışı” seçeneğinin oyun elementleri taşıyan etkinlikler hazırlamayı sağladığı görülmektedir. Bu seçenekte öğretmenler soruları cevaplamak için sınıfı kaç gruba ayıracakları, öğrencilerin gruplarını seçip seçemeyecekleri, yarışacak unsuru (Uzay roketi, arı, ayı, bisiklet simgeleri vb.) ve geri sayım olup olmayacağı gibi seçeneklerle sınavlarını ihtiyaçlarına göre şekillendirebilmektedirler. Bu özellik öğrencilerin iş birlikli çalışmasına fırsat vermekte ve onların kazanma amacıyla birlikte hareket etmelerini sağlamaktadır. “Hızlı Soru” özelliği Socrative’in öğretmenlere derslerinde öğrencilerin bilgilerini ölçmek ya da görüşlerini almak istedikleri konularda kolaylıkla soru hazırlamalarını destekleyen özelliğidir. Öğreticiler bu kısmı okudukları metinle ilgili öğrencilerin görüşlerini kısaca yazabilecekleri sorular sorabilecek şekilde tasarlayabilmektedirler. Sitenin öğretmenlere destek olan bir diğer özelliği ise soruların cevaplanmasının ardından öğretmenlere sınav üzerine bir rapor sunmasıdır. Bu raporda sorulara verilen cevaplarla ilgili sayısal bilgiler yer almaktadır. “Çıkış Bileti” özelliğinde ise dersin bitimine yakın öğretmenler o gün işlenen konu ile ilgili öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerini ve tahtaya yazdıkları bir soruya cevap vermelerini isteyebilmektedirler. Socrative’in farklı özellikleri bakımından dersin işlenişini güçlendirici ve dersi canlandırıcı katkılar da sunabileceği düşünülmektedir.

Türkçenin yabancı dil öğretiminde Socrative üzerinden kullanılabilecek soru türlerine dair örnekler aşağıdaki resimlerde yer almaktadır:

Çıkış Bileti Kısa Sınav

< Sonuçlar Tablosuna Dönün

< 2 / 3 >

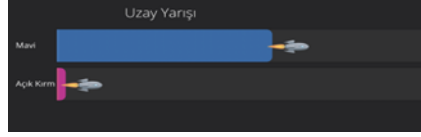
2. Bugünkü dersten ne öğrendiniz?

Cevapları Göster

İsimleri Göster

0/0 Öğrenciler Cevapladı

Karşılık Yok



Resim 5: Socrative.com kısa sınav özelliğinde soru örneği

Resim 6: Socrative.com uzay yarışı özelliğinde soru örneği

EU8ZZQX

2 / 3

Bu arabanın markasını bilmiyorum. (Bu cümle doğru mu, yanlış mı?)

☐ T Doğru

☐ F Yanlış

CEVABI GÖNDERİN

EU8ZZQX

3 / 3

Ben (köpek) korkuyorum.

Cevabı Buraya Girin

CEVABI GÖNDERİN

Resim 7: Socrative.com kullanıcı ara yüzünde Doğru / Yanlış sorusu örneği

Resim 8: Socrative.com kullanıcı ara yüzünde kısa cevap sorusu örneği

Socrative.com da kullanıcı ara yüzü açısından ilklere uygun bir şekilde tasarlanmıştır. Diğer sitelere göre daha az seçenekte içerik sunma imkânı vermesinin daha az karmaşık bir ortam tasarımını sağladığı düşünülmektedir. Sunulan tüm etkinlikler hem öğretici hem de öğrenici açısından estetik, açık, anlaşılabilir ve öngörülebilir özelliktedir. Örneğin öğretmenler hazırladıkları sınavları öğrencileriyle paylaştıklarında öğrencilerin üye olmadan sınavı yapmaya başlamaları hem vakit kaybının önüne geçilmesini sağlamaktadır. Üye olma sürecinde takip edilmesi gereken adımların kolay olmasının kişilerin uygulamaya katılmaktan vazgeçmesini engelleyeceği düşünülmektedir.

Socrative.com'da tespit edilen oyun elementleri ise şu şekildedir:

Hedef: Farklı soru türlerinde öğrenciler soruları cevaplamaktadır ve ilk bitiren oyunu kazanmaktadır.

Kurallar: Öğrenciler cevap verdikten sonra değiştiremez ancak bilmedikleri soru olursa boş bırakıp sonra tekrar cevap verebilirler.

Engeller: Oyunu önce bitiren kazanmaktadır bu nedenle zamana karşı yarışmaktadırlar.

Geri bildirim: Uzun roketi türündeki sınavlarda ilerleme çubuğu görülmektedir.

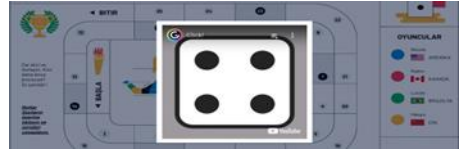
Socrative.com'da, Quizizz.com ile benzer şekilde tespit edilen oyun elementleri hedef, kurallar, engeller ve geri bildirim olarak sıralanabilir. Socrative.com öğretmenlere derslerinde hızlı bir biçimde oyun elementlerini kullanmalarına imkân vermektedir. Kısa sınav yapılırken öğrencilere karmaşık oyun oynama kuralları ve kazanma şartlarının açıklanması birbirini desteklemeyecektir. Sitelerde hazırlanan kısa sınavların hem kişileri katılmaya motive edecek eğlenceli içerikler hem de anlaşılır hedefleri olmasının verimliliği artıracağı düşünülmektedir.

Genially Sitesine Ait Veriler ve Etkinlik Örnekleri

Öğreticilerin oyun tasarlarken kullanabilecekleri çevrim içi ortamlardan bir diğeri de Genially.com'dur. Bu site de Oyun elementleri, kullanıcı ara yüzü ve kullanıcı İncelenen çevrim içi ortamlardan sonuncusu Genially.com'dur. İngilizce, İspanyolca, Fransızca, Portekizce, İtalyanca ve Almanca dillerinde kullanılabilen bu sitede kullanıcıların infograflar, sınavlar ve oyunlar hazırlamaları için taslaklar yer almaktadır. Genially.com'u diğer iki siteden ayıran en önemli özelliği kısa sınav seçeneklerinde farklı temalarda hazır tasarımlara sahip olmasıdır. Bu sitede oyun kategorisinde ise ipuçlarından çıkarım yapma, farklı masaüstü oyunlar, sudoku, hafıza kartları, kelime avı, kızma birader ve adam asmaca gibi çeşitlerde oyun tasarlamak isteyen kişilere çeşitli örnekler sunulmaktadır. Masaüstü oyunları ve kaçış oyunları gibi öğrencilerin gruplar hâlinde çalışacakları oyun türlerinin de taslaklarının olmasının öğretmenlere kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir. Genially.com sitesinden oyunlaştırma elementleri taşıyan iki örnek aşağıdaki görsellerde yer almaktadır:



Resim 9: Genially.com masaüstü oyunu örneği



Resim 10: Genially.com masaüstü oyununda zar



Resim 11: Genially.com Bayrakları Bul oyununu örneği



Resim 12: Genially.com Bayrakları Bul oyunundan soru örneği

Genially.com'un incelenmesi sonucu şu oyun elementleri tespit edilmiştir:

Hedef: Farklı oyunlar sunan sitede farklı hedefler konulabilmektedir. Bu bazen masaüstü oyunda yüksek zar atarak erken bitirmek olabilirken bazen de kaçış oyunlarından kurtulmaktır.

Kurallar: Oyunların çeşitliliği farklı oyun kurallarının olmasına imkân vermektedir. Bazı oyunlarda cevap verdikten sonra değişiklik yapılamazken bazılarında geriye dönük hatalar düzeltilebilmektedir.

Engeller: Site engeller açısından da çeşitliliğe sahiptir. Oyunlar tasarlanırken zaman sınırı ya da seviye ilerledikçe daha zorlaştırma eklenebilmektedir.

Geri bildirim: Site yanlış cevap verince gerideki kutuya gitme ya da liderlik tablosu gibi geri bildirim elementleri açısından da zengindir.

Genially.com araştırmada yer alan diğer iki çevrim içi ortamdan daha fazla türde oyun hazırlama imkânı vermektedir. Bu nedenle kullanıcı arayüzünün hem oyun tasarlayan hem de oyunları oynayan taraflar açısından rahatlıkla kullanılabilir olması diğer sitelere göre daha zor başarılabilir. Buna rağmen sunduğu tüm çeşitlilik ile öngörülebilir, anlaşılabilir, esnek ve tutarlı olması öne çıkmaktadır. Sitenin olumsuz olarak değerlendirilebilecek sorunu masaüstü oyunu olarak tasarlanan etkinliklerin cep telefonlarında web sürümünde kullanılması olarak görülmüştür. Satranç, dama ve Monopoli gibi masaüstü oyunlar yapıları gereği büyük ölçekte dirler, belli bir alanı kaplar ve oyunun oynanması sırasında tüm oyuncular oyundaki her kare ve piyonu rahatlıkla görebilirler. Bu alan bilgisayar ekranında ya da projeksiyonda yansıtıldığında içerikler rahatlıkla görülmektedir. Ancak cep telefonlarının ekranlarının küçük olması tasarlanan masaüstü oyunlarında bahsedilen oyun hakimiyeti ve içeriklerin tamamının görülmesini engellemektedir. Buna karşın Genially.com'un sunduğu oyun türleri masaüstü oyunları ile sınırlı olmadığı aksine her yaştan kişinin becerilerine uygun taslaklar yer almaktadır.

Quizizz, Socrative Genially Sitelerinin Kullanıcı Arayüzü İlkeleri Açısından Durumları

Araştırmadaki siteler literatürde yer alan kullanıcı arayüzü ilkeleri açısından da incelenmiştir. Eğitimciler için web sitelerini kullanıcı arayüzü açısından analiz etmek önemlidir. Bunun sebebi kullanıcı arayüzünün, çevrimiçi eğitim platformlarının verimliliğini doğrudan etkileyen kullanıcı deneyimini şekillendirmektedir. Bu sayede öğretmenler, oyun tasarlayabilecekleri sitelerin kullanıcı arayüzünü değerlendirerek öğrencilerin içerikle nasıl etkileşime girdiğine dair fikir edinebilirler. İncelenen sitelerde öğrencileri doğrudan etkileyen ilkelerden açıklık, anlaşılabilirlik, müsamaha ve sadelik dikkat çekmektedir. Yabancı dil sınıflarında bir uygulama yapılırken öğrencilerin öğrenmeye yeni başladıkları dilde bir uygulama kullanmalarında zorluk yaşayacakları düşünülebilir. Dolayısıyla sitelerin anlaşılır ve sade olması fayda sağlayacaktır. Öğreticiler açısından ise kontrol, verimlilik ve esneklik ilkelerine sahip olmaları kısa sürede daha fazla oyun üretmelerine ve farklı içerikleri kolaylıkla hazırlayarak derslerini zenginleştirmelerine imkân verecektir. Kullanıcı deneyimi internette içerik üreten ve tüketen hemen herkes için önem taşımaktadır. Üç sitenin kullanıcı sayılarının yüksekliği göz önünde bulundurulduğunda kullanıcı arayüzünün birçok kişinin onayından geçtiğini söylemek mümkündür.

Bulguların Yorumlanması

Sitelerin kullanıcılara birden fazla dilde içerik hazırlama imkânı sağlamalarının kullanıcı sayılarının artmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Soruların cevaplanmasının ardından sınavla ilgili verilen raporlar öğrencilerin hata yaptıkları yerlerin tespit edilmesi ve özellikle geliştirilmesi gereken alanlara dikkat çekilmesi bakımından öğretmenlere yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Çevrim içi öğrenme araçları üzerine doküman incelemesi modelinde geliştirilen bu çalışmada tanıtılan uygulamalarda öğrencilerin mobil cihaz ve internet erişimi olması gerekmektedir. Bu siteleri kullanacak öğretmenlerin derslerini ve etkinliklerini olası teknik sorunları öngörerek planlamaları gerekmektedir. Alınabilecek önlemler etkinlikleri erkenden planlamak ve denemek, ikili ya da üçlü grup çalışmalarıyla mobil cihazın paylaşılmasını sağlamak ve oyunlardan sonra öğrencilerden görüş alarak gerekli düzeltmeleri yapmak olarak sıralanabilir.

Quizizz ve Socrative’de yer alan içeriklerin oyun elementlerini taşıdığı ve kullanışlı oldukları görülmektedir. Öğreticiler burada hazırlayacakları sınavları kısa sürede ve her ders için planlayabilmektedir. Kısa sınavların süresi öğrencilerin ayıracakları süreye bağlıdır ancak her bir kısa sınav için en fazla on

dakika süren alıştırmalar hazırlanacağı tahmin edilmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin kısa sürede tamamlayacağı sınavlar için öğreticinin de yapacağı hazırlık süresine dikkat edilmelidir. Quizizz.com ve Socrative.com bu anlamda sınav hazırlıklarına ayrılacak süreyi gerek arayüzü gerekse hazır taslakları ile kısaltmaktadır. Genially.com’da yer alan oyun taslaklarının çeşitliliği öğrencilere birden fazla oyun elementini kullanabilecekleri imkânları tanımaktadır. Dolayısıyla hazırlık süresi tasarlanacak oyuna göre değişebilmektedir.

İncelenen çevrim içi sitelerde literatür taramasında ortaya çıkan oyun elementlerinden bazılarına rastlanmamış ya da ölçüde yer verildiği görülmüştür. Bunlar karakter ve hikâyedir. Karakter kişiselleştirme ve hikâye oynayıcının oyuna yoğunlaşmasını sağlayan oyun elementlerindendir. Bu elementler daha çok tek kişinin bir hikâyeyi tamamlamak için belli görevleri takip ettiği bilgisayar oyunlarında yer almaktadır. Sınıf içinde kullanılan eğitsel oyunlar bilgisayar oyunlarına ayrılan zamandan çok daha az sürmektedir. Bu nedenle eğitsel oyunlarda karakter kişiselleştirme ve hikâyenin sınırlı olmasının süre sınırından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Her üç site kullanıcı arayüzü açısından incelendiğinde kullanılan renklerdeki estetiklik; öğrencilerin oluşturmak istedikleri oyunlar ve içerikler arasındaki uyumun sağlanması; kullanıcıların gerektiği gibi kişiselleştirebilmeleri; alışkanlıklarına, tercihlerine ve aşına oldukları kavramlara göre göre oyun oluşturabilmeleri ile öngörülebilir işlemler başta olmak üzere birçok ilkeye sahip olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, Quizizz, Socrative ve Genially sitelerinin kullanıcı dostu, modern ve etkileşim kurarken doğal ve sezgisel bir his verdiğini söylemek mümkündür.

Sonuç ve Öneriler

Oyun temelli öğrenme öğreticiler ve öğrencilere farklı öğrenme ve öğretme ortamları sunmaktadır. Eğitsel oyunlar eğitimde çok uzun yıllardır kullanılmaktadır ve eğitsel oyunların derslerde kullanımının olumlu sonuçlarına ilişkin pek çok araştırma bulunmaktadır. Eğitsel oyunlar oyun uzmanlarınca geliştirilmektedir. Bununla birlikte çeşitli platformlar aracılığıyla öğreticiler hedef kitlelerinin ihtiyaçlarına göre farklı oyunlar geliştirmektedirler. Bu platformlardaki seçenek sayısının yüksek olması öğrencilerin arayüz, kullanıcı deneyimi ve verimlilik gibi farklı kriterlere göre oyunlar hazırlamalarına imkân vermektedir.

Araştırmada yer alan ve diğer mevcut platformlardaki oyun geliştirme araçlarını kullanırken öğrencilerin göz önünde bulundurması gereken birtakım konular bulunmaktadır. Bunların başında planlama gelmektedir. Öğreticilerin oyunu geliştirmeden önce içeriklerini hedef kitlenin ihtiyaçlar, ders programına

uygunluğu ve ayıracakları süre açılardan iyi bir şekilde planlamaları, eğitsel oyunların derslerinin doğal akışına uygun etkinlikler olarak yer almasını sağlayacaktır. Bunun yanı sıra öğreticilerin oynatacakları oyunu çok iyi tanımaları gerekmektedir. Oyunda neler yapması gerektiğini bilmeyen öğrencilerin öğreticilere kurallarla ilgili soru sorduklarında anlaşılır bir biçimde açıklamaları oyunun eğlenceli bir biçimde oynanmasına yardımcı olacaktır. Eğitsel oyunların hazırlanabileceği platformların birçoğu ücretsiz ya da uygun fiyatlı, ancak her öğreticinin kullanmak istediği site için ödeme yapması ekonomik olmayacaktır. Böyle bir durumda kurumlardaki idarecilerle görüşölerek okuldaki tüm öğreticilerin kullanabileceği bir üyelik satın almaları rica edilebilir.

Sonuç olarak, oyun temelli öğrenme yönteminin uygulanabildiği kullanıcı arayüzü ilkelerini benimsemiş bu internet siteleri ile sınıflarda etkileşimli ve ilgi çekici içeriklerin öğrenme sürecine dahil edilmesi mümkün olmaktadır. Bu sayede öğreticiler öğrencilerin ders konularına dikkatlerini çekebilmekte, aktif katılımı sağlayabilmekte ve zor olduğu düşünölün konuların daha kolay anlaşılmasını sağlayabilmektedirler.

Kaynakça

- Ahmed, A. A. A., Ampy, E. S., Komariah, A., Hassan, I., Thahir, I., Muneam, H. A., . . . Zafarani, P. (2022). Investigating the effect of using game-based learning on EFL learners' motivation and anxiety. *Education Research International*. doi:<https://doi.org/10.1155/2022/6503139>
- Aldrich, C. (2009). *Learning Online with Games, Simulations, and Virtual Worlds: Strategies for Online Instruction*. John Wiley & Sons.
- Aslan, E., ve Coşkun, O. (2016). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Oyun Yazılımları ile Sözcük Öğretimi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 221-236.
- Broberg, B. (2022). *The Effect Of Game-Based Activities On Efl Vocabulary Learning* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Bhaskar, N. U., Naidu, P. P., Babu, S. R. C., ve Govindarajulu, P. (2011). General Principles of User Interface Design And Websites. *International Journal of Software Engineering (IJSE)*, 2(3), 45-60.
- Bhat, A. Z., Ahmed, I., Kameswari, L., & Khan, M. S. (2023). A Game Based Innovative Teaching and Learning Environment to Enhance Progression and Performance of Students. *SHS Web of Conferences*, EDP Sciences, (C. 156, s. 01001).
- Cabrera-Solano, P. (2022). Game-Based Learning in Higher Education: The Pedagogical Effect of Genially Games in English as a Foreign Language Instruction. *International Journal of Educational Methodology*, 8(4), 719-729.
- Coşkun, H. (2008). Türkiye'de İkinci Yabancı Dilin Oyun Yoluyla Etkili Öğretimi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 1(2), 73-89.
- Çoban, B. (2006). *Orta Öğretimde ve Üniversitelerde Eğitsel Oyunlar*. Nobel Yayınları.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., ve Nacke, L. (2011, September). From Game Design Elements To Gamefulness: Defining "Gamification". In *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments*. 9-15.
- Edtechreview. (2023, Ekim). What is Game Based Learning. <https://www.edtechreview.in/dictionary/what-is-game-based-learning/>
- Farber, M. (2015). *Gamify Your Classroom: A Field Guide to Game-based learning*. NY: Peter Lang.
- Galitz, W. O. (2007). *The essential guide to user interface design: an introduction to GUI design principles and techniques*. John Wiley & Sons.

- Glore, P. R. (2010). *Identifying Motivational Strategies To Engage Undergraduate Learning In Web-Based Instruction* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Capella University.
- Maxwell Hartt, Hadi Hosseini ve Mehrnaz Mostafapour (2020). *Game On: Exploring the Effectiveness of Game-based Learning, Planning Practice & Research*, 35(5), 589-604. DOI: 10.1080/02697459.2020.1778859
- Huizenga, J. C., Ten Dam, G. T. M., Voogt, J. M., ve Admiraal, W. F. (2017). Teacher perceptions of the value of game-based learning in secondary education. *Computers & Education*, 110, 105-115.
- Maharg, P., & de Freitas, S. (Eds.). (2011). *Digital Games and Learning*. Continuum.
- Moseley, A. (2012). *Using Games to Enhance Learning and Teaching: A Beginner's Guide*. Routledge.
- Nicolopoulou, A. (1993). Play, Cognitive Development, and the Social World: Piaget, Vygotsky, and Beyond. (M. T. Bağlı Çev.) *Human Development*, 36(1), 1-23.
- Prensky, M. (2003). Digital game-based learning. *Computers in Entertainment (CIE)*, 1(1), 21-21.
- Samur, Y. ve Cömert, Z. (2022). *Eğitimde Oyun Oyunlaştırma ve Eğitsel Oyun Tasarımı*. Altın Kitaplar Akademi.
- Thiagarajan, S. ve Parker, G. (1999). *Teamwork and Teamplay: Games and Activities for Building and Training Teams*. Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Yılmaz, E. A. (2015). *Oyunlaştırma*. Abaküs Kitap Yayın Dağıtım.
- Wright, A., Betteridge, D. ve Buckby M. (2005). *Games for Language Learning*. Cambridge University Press.

5. Bölüm

TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK DİNLEME DURUMLARI¹

Özge GÜRLER BURAK²

¹ Bu çalışma, 26-27 Eylül 2023 tarihinde Belçika’da düzenlenen Uluslararası Miras Dil ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu’nda sunulan özet bildirinin genişletilmiş hâlidir.

² Öğretim Görevlisi, Biruni Üniversitesi, Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi
İstanbul/ Türkiye, eposta: ogurler@biruni.edu.tr

Özet

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin akademik dinleme durumları, dil aracılığıyla bilgi edinmede çok önemlidir. Özellikle üniversitelerde, öğrencilerin zamanlarının çoğunu akademik dinleme yoluyla yaptıkları öğrenmeler kapsamaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, uluslararası öğrencilerin başta dersler olmak üzere okul içinde ve okul dışında akademik dinlemeler esnasında dinleme ve anlama süreçlerindeki olumsuz faktörleri ve bunun yanında sürece katkı sağlayan etkenleri tespit etmek; beraberinde dinleme stratejilerinden nasıl ve ne ölçüde yararlandığını ortaya koymaktır. Öğrencinin dinlemedeki sürecini olumlu ya da olumsuz etkileyen durumları destekleyici stratejilerden yararlanması, öğrencinin kendi öğrenme sürecini yönetebilmesi adına önemli bir farkındalıktır. Bu doğrultuda araştırmayı yönlendiren sorular şu şekildedir: Öğrencilerin kullandıkları stratejiler, akademik dinleme durumlarına etki eden faktörlere yönelik midir ya da dinleme durumlarında ortaya çıkan zorluklar hangi strateji kullanımını hedefler ve öğrenciler bunlardan yararlanmakta mıdır? Bu noktalardan hareketle problem “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Akademik Dinleme Durumları, Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Akademik Dinleme Sürecinde Yararlandıkları Stratejiler” şeklinde iki başlıkta ele alınmıştır.

Çalışmanın grubunu İstanbul’da bir vakıf üniversitesinin 1 ve 2. sınıflarda öğrenim gören C1 düzeyindeki uluslararası 14 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada, nitel araştırma temel alınarak olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmış ve verilerin analizinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, Öğrencilerin göndericiden, kendilerinden ve ortamdan kaynaklı olmak üzere; ses seviyesi, konuşma hızı, hareket ve beden dili, görsel materyaller, örneklendirme, ağız özellikleri, öz güven, dikkat, söz varlığı, Türkçe dil yeterliliği, ısı, gürültü gibi durumlardan olumlu ve olumsuz şekilde etkilendikleri tespit edilmiştir. Bunlarla ilgili olarak, öğrencilerin kendi dinleme performanslarına yönelik “not alma, tekrar, özet, akran öğrenme, odaklanma...” gibi çeşitli stratejilerden yararlandıkları görülmekle birlikte problemlerine yönelik bazı stratejilerin kullanılması ya da sürece yayılması noktasında eksiklikler tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: *Yabancı öğrenciler, akademik dinleme, dinleme stratejileri, dinleme problemleri.*

Abstract

Academic listening skills of students learning Turkish as a foreign language are very important in acquiring information through language. Especially in universities, students spend most of their time learning through academic listening. In this context, the aim of the research is to identify the negative factors in the listening and comprehension processes of international students during academic listening in and out of school, especially in lessons, as well as the factors that contribute to the process; It also reveals how and to what extent listening strategies are used. It is an important awareness for the student to benefit from supportive strategies for situations that affect the student's listening process positively or negatively, so that the student can manage his own learning process. In this regard, the questions guiding the research are as follows: Are the strategies used by students aimed at the factors affecting academic listening situations, or which strategies are used to target the difficulties that arise in listening situations and do students benefit from them? Based on these points, the problem is discussed under two headings as "Academic Listening Situations of Students Learning Turkish as a Foreign Language, Strategies Used by Students Learning Turkish as a Foreign Language in the Academic Listening Process".

The group of the study consists of 14 international students at C1 level studying in the 1st and 2nd grades of a foundation university in Istanbul. In the research, phenomenology pattern was used based on qualitative research. The data of the research were collected through semi-structured interviews and the descriptive analysis technique was used to analyze the data. As a result of the research, it was determined that the students, originating from the sender, themselves and the environment; It has been determined that they are positively and negatively affected by situations such as voice level, speech rate, movement and body language, visual materials, exemplification, mouth features, self-confidence, attention, vocabulary, Turkish language proficiency, heat and noise. Regarding these, although it is seen that students benefit from various strategies such as "note taking, repetition, summary, peer learning, focusing..." for their own listening performance, deficiencies have been detected in the use of some strategies for their problems or their dissemination throughout the process.

Key Words: Foreign students, academic listening, listening strategies, listening problems.

Giriş

Birçok dünya ülkesi gibi Türkiye de gelişen ekonomisi, bulunduğu stratejik konumu, artan üniversite sayısı, çeşitli politik etkenler ve dünyada eğitime bakışın farklılaşması gibi birçok sebeple yabancı öğrenciler için tercih sebebi olmaktadır. Böylece çeşitli üniversitelerin Türkçe Öğretim Merkezleri, Yunus Emre Enstitüsüne bağlı Kültür Merkezleri, özel kurslar gibi birçok oluşum aracılığıyla Türkçe öğrenen öğrenciler, üniversitelerde bölümlerine başlayabilmekte yani akademik hayata atılabilmektedirler.

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni; kurumlara, araştırmacı ve öğretmenlere ortak ve önemli bir rehber olmaktadır. Dili ait olduğu kültürle birlikte ele alan, seviyeler bazında yeterlilikleri açıklayan ve kişinin gerekli bilgileri edinmesi ve yeteneklerini geliştirmesini önemseyen bu programda, dil yeterlilik düzeyleri de tanımlanmaktadır. Başvuru metninde; A1-A2 “temel kullanıcı”, B1-B2 “bağımsız kullanıcı” ve C1 –C2 “yetkin kullanıcı” olarak adlandırılmaktadır. Öğrencinin, ilerleyen süreçte akademik boyutta derslere katılımı için en az B2 dil kullanıcısı olması beklenmektedir. B2 seviyesindeki bir dil kullanıcısından; sosyal, kişisel ve akademik yaşamında uzmanlık gerektiren soyut konuları anlayabilmesi, karmaşık söylemlerin ana fikirlerini kavrayabilmesi, ders işlenişindeki bir dizi savı takip edebilmesi, standart dil ya da aşına olduğu ağız özellikleri ile konuşulanları algılayabilmesi beklenmektedir. C1 seviyesinde bir dil kullanıcısından; uzun, soyut ve karmaşık konular hakkında dinlediklerini takip edip anlayabilmesi beklenmektedir. Akademik dinlemeler göz önüne alındığında ideal bir seviye olarak karşımıza çıkmaktadır (CEFR, 2021).

Dinleme, okul hayatında bilgiye ulaşmada kullandığımız çok önemli bir araçtır. İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde derse ulaşma aracı olarak öğrenme, kazanımları edinme ve içselleştirebilmeyi yakından ilgilendirir.

Dinleme becerisi başlığı altında okullarda amaç-araç ilişkisinin farkında olunması, öğrencinin akademik dinlemede aktif rol almasında önemlidir (Doğan, 2022: 2-4). Çünkü gerek ana dilde eğitimde gerek Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmiş öğrencilerin eğitim hayatlarında birçok amaca hizmet eden dinlemenin “akademik dinleme” yönü hedefe ulaşma ve onu anlamlandırmada önemli farklar yaratacaktır.

Yapılan araştırmalarda özellikle yabancı öğrencilerin, dinlediklerini tam olarak anlamlandırmakta sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Öğrencilerin öğrendikleri dildeki kelime dağarcıklarının beklenen düzeyde olmaması, konuşmacının konuşma hız, ises tonunu, şive ve ağız özellikleri gibi birçok etken karşısına problem olarak çıkarken jest ve mimikler, görsel/işitsel materyaller ve etkili hitabet gibi faktörler de dinleme sürecine olumlu katkılar sunmaktadır (Kaldırım ve Degeç, 2017). Genel dinleme amaçlarının yanı sıra akademik dinlemeler esnasında süreç daha da

derinleşmekte ve hassasiyet gerektirmektedir. Sorunların çeşitlenmesi kaçınılmazdır. Terminolojik kelimelerin sıkça yer alması, soyut ve karmaşık cümleler, günlük hayata uzak oluş gibi birçok durum söz konusudur. Bireyin zihnini çok aktif bir şekilde kullanmasını gerektiren dinleme becerisinin inceliklerinin farkında olmak, problemleri aşmak adına önemli bir noktadır.

Duymakla sınırlı olmayıp çok daha üst düzey bir süreci kapsayan bu beceri sadece kulağı işaret etmez. Aktif bir dinlemenin zihinle yapıldığını düşünersek zihinsel, psikolojik ve fiziksel parametreler devreye girer. Zihinde canlandırma, sebep sonuç ilişkisi kurma, odaklanma, hatırlama, ön yargılardan arınmış olma gibi birçok etken dinleme ile yakından ilişkilidir; süreci olumlu ve olumsuz etkileyebilen sabır, yaş, stres, dikkat gibi birçok faktör mevcuttur (Emiroğlu, 2021). Başarıya ulaşmış bir dinleme için hem öğrencinin hem de öğretmenin sürece yön verirken bilmesi ve uygulaması gereken bazı strateji, yöntem ve teknikler bu hususlarda bireyin dinleme verimliliğine yön verecektir. Çünkü dinleme gelişigüzel bir aktivite değil, sistemli, planlı ve aşamalı bir süreç; amaçlı, sistematığı olan bir faaliyettir. Bu sebeple dinleme eylemi, amacına göre yapıldığında ve ona uygun strateji yöntem ve tekniklerle desteklendiğinde alınacak verimi etkiler. Literatürde dinleme türlerine ilişkin çeşitli sınıflandırmalar mevcuttur.

Dinleme türleri, amaçları doğrultusunda ayrıştırıcı dinleme, eleştirel dinleme, estetik dinleme ve bilgi için dinleme şeklinde ifade edilebilir. Özellikle eğitim kurumlarında yapılan dinleme türü bilgi için dinlemedir. Ancak bu noktada dinleyicilerin etkin dinleyici olmak konusunda çeşitli farkındalık ve deneyimlere ihtiyaçları bulunmaktadır (Melanlıoğlu, 2011). Öğrenci, amacı doğrultusunda süreci anlamlı hale getirecek stratejileri kullanma noktasında dinlemelerini şekillendirmelidir.

Uluslararası öğrenciler, Türkçe eğitimleri boyunca hayata hazırlanırlar ve odaklarında iletişim amaçlı dinlemek vardır. Günlük hayatlarını sürdürmekte yeterli olan donanımlarıyla eğitim alacakları fakültelere yerleştiklerinde bilgi edinmek amacıyla dinlemelere yoğun şekilde maruz kalırlar. İletişim amaçlı dinlemek yerine akademik bir dinleme söz konusudur. Bu amaçla yapılan dinleme de sürece yayılan çeşitli strateji, yöntem ve teknikleri işe koşmayı gerekli kılar.

Kurudayıoğlu ve Kiraz (2020) öğrencinin; dinleme amacına göre çeşitli yöntem, teknik, materyal, araç ve gereçler kullanması gerektiğini belirtir. Öğrenci sürece bu şekilde yön verir, bunların tümü stratejik bir tutumdur. Strateji, sürecin planlanması olarak genel bir kavramken yöntem, dinlemede gidilen yollardır. Teknik ise dinleme sürecindeki her bir yardımcı unsurdur. Stratejilerde; duyuşsal, bilişsel ve psikomotor açılardan birçok yöntem mevcuttur: “Not alma”, “dinlenenleri ön bilgi ve kişisel deneyimlerle ilişkilendirme”, “çıkartım yapma (bağlamdan hareketle örtük olan ifadeyi, bilinmeyen kelimeleri tahmin etme)”, “özetleme”, “zihinde canlandırma”,

“anahtar kelimeler kullanma”, “soru-cevap faaliyetleri”, “yeniden ifade etme”, “değerlendirme”, “neden-sonuç ilişkisi belirleme”, “ana fikir ve yardımcı fikirleri tespit etme”, “karşılaştırma”, “başlık önerme”, “örgütlenme”, “işaretleme”, “gerekli ve gereksiz bilgiyi ayırt etme”, “sınıflandırma”, “analoji kurma”, “İş birliği yapma”, “empati kurma”, “motivasyon sağlama”, “tartışma”, “duyguları kontrol altında tutma”... şeklinde sıralanabilir. Ayrıca “değerlendirme”, “denetleme”, “dikkat” kavramları da üst bilişsel kavramlar olarak mutlaka ele alınmalıdır.

Melanlioğlu da (2016) yabancı öğrenciler için yaptığı dinleme becerisi araştırmasında öğrencinin ancak üst biliş farkındalığı ile dinlemenin tam manasını kavrayabileceğini ve dinlediğinde derinleşebileceğini ifade ederek bu durumu destekler.

Bu sebeple, akademik dinlemeler esnasında çeşitli problemlerle karşılaşması olası olan öğrencilerin problemin farkında olmalarının yanında çeşitli dinleme stratejilerinden yararlanmaları, bunu alışkanlık haline getirmeleri; kısacası dinlemeyi aktif bir anlamlandırma süreci olarak geniş bir perspektifte ele almaları, problemlerin en aza indirilmesi ve verimli bir dinleme sağlanması için şarttır.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışma; İstanbul’da bir vakıf üniversitesinin 1 ve 2. sınıf seviyesinde öğrenim görmekte olan uluslararası öğrencilerin akademik dinleme süreçlerini zorlaştıran ve sürece katkı sağlayan etkenleri belirlemek ve bununla beraber yararlandıkları dinleme stratejilerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada ele alınan problem durumları birbirleri ile ilişkili veriler sunacağı düşünüldüğünden birlikte ele alma gereği duyulmuştur. Öğrencilerin kullandıkları stratejiler, akademik dinleme durumlarına etki eden faktörlere yönelik midir ya da dinleme durumlarında ortaya çıkan zorluklar hangi strateji kullanımını hedefler ve öğrenciler bunlardan yararlanmaktalar mıdır? Bu noktalardan hareketle problem iki başlıkta ele alınmıştır:

1. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Akademik Dinleme Durumları
2. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Akademik Dinleme Sürecinde Yararlandıkları Stratejiler

Çalışma Grubu

Çalışmanın grubunu, İstanbul’da bir vakıf üniversitesinin 1 ve 2. sınıf seviyesinde öğrenim gören 7’si kadın 7’si erkek uluslararası 14 öğrenci oluşturmaktadır. Öncelikle çeşitli bölüm, sınıf, ülke ve dillerden hareketle öğrenci çeşitliliği amaçlanmıştır. Katılımcıların gönüllülüğü esas alınarak yetkili birimlerden ve öğrencilerden yazılı izin doğrultusunda görüşmeler başlatılmıştır. Görüşmeler, kodlar şeklinde ifade edilmiştir. Örneğin: “Ö.1”, öğrenci 1’dir.

Katılımcılara dair, cinsiyet, bölüm, sınıf ve ana dil çeşitliliği bakımından detaylar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Sınıfı, Cinsiyet Dağılımı, Bölümü, Ana Dil ve Ülke Çeşitliliği

Katılımcılar	1.sınıf	2.sınıf	Kadın	Erkek	Bölüm Çeşitliliği	Ana Dil Çeşitliliği	Ülke çeşitliliği
14	10	4	7	7	8	6	9

Tablo 1. incelendiğinde katılımcıların yarısının kadın, yarısının erkek olduğu görülmektedir. 1. sınıfta öğrenim gören öğrenci sayısı fazladır. Katılımcılar “tıp, ağız ve diş sağlığı, anestezi teknikerliği, diş protez uzmanlığı, diş hekimliği, fizyoterapi, eczacılık, bilgisayar mühendisliği “ olmak üzere 8 farklı bölümü içerir. Ana dil çeşitliliği “Farsça, Arapça, Tigrinya, Özbekçe, Uygurca, Azerice“ olarak 6 dili kapsamaktadır. Katılımcılar “İran, Doğu Türkistan, Suriye, Irak, Etiyopya, Azerbaycan, Filistin, Mısır, Özbekistan” şeklinde 9 farklı ülkeden gelmişlerdir.

Katılımcılar

Ö.1: İranlıdır, ana dili Farsçadır, diş hekimliği 2. sınıf öğrencisidir. Daha önce İran’da üniversite eğitimi almıştır. 1994 doğumlu, erkek katılımcı 3 senedir Türkiye’dedir. Kendi üniversitesinde TÖMER’de Türkçe hazırlık eğitimi almıştır.

Ö.2: Doğu Türkistan’dan gelmektedir, ana dili Uygurcadır. Çince ve Arapça bilmektedir. Daha önce Mısır’da üniversite eğitimi almıştır. Tıp Fakültesi 2. sınıf öğrencisidir. 1993 doğumlu kadın katılımcı 6 senedir Türkiye’dedir. Türkçeyi özel dersler yoluyla öğrenmiştir.

Ö.3: Suriyelidir, ana dili Arapçadır. Orta düzeyde İngilizce bilmektedir. Eczacılık Fakültesi 2. sınıf öğrencisidir. 2002 doğumlu kadın katılımcı, 11 senedir Türkiye’dedir. Kendi üniversitesinde Türkçe hazırlık eğitimi almıştır.

Ö.4: Iraklıdır, ana dili Arapçadır. Eczacılık Fakültesi 2. Sınıf öğrencisidir. 2001 doğumlu kadın katılımcı 6 senedir Türkiye’dedir. Kendi üniversitesinde Türkçe hazırlık eğitimi almıştır.

Ö.5: Azerbaycanlıdır, ana dili Azericedir. Rusça bilmektedir. Fizyoterapi bölümü 1. sınıf öğrencisidir. 2003 doğumlu kadın katılımcı, 5 senedir Türkiye’dedir. Lise eğitimini Türkiye’de almıştır. Türkiye Türkçesini lisede kendi çabalarıyla ve Türk dizileriyle güçlendirmiştir.

Ö.6: Etiyopyalıdır, ana dili Tigrinya'dır. İngilizce ve Amharca bilmektedir. Meslek yüksek okulu anestezi teknikerliği bölümü 1. sınıf öğrencisidir. 2001 doğumlu kadın katılımcı, 1 senedir Türkiye'dedir. Özel bir dil merkezinde Türkçeyi öğrenmiştir.

Ö.7: İranlı'dır, ana dili Farsçadır. İngilizce bilmektedir. Eczacılık fakültesi 1. sınıf öğrencisidir. 2001 doğumlu kadın katılımcı, 1 senedir Türkiye'de yaşamaktadır. Kendi üniversitesinde TÖMER'de Türkçe hazırlık eğitimi almıştır.

Ö.8: İranlıdır, ana dili Farsçadır. Fizyoterapi bölümü 1. sınıf öğrencisidir. 2002 doğumlu kadın katılımcı, 4 aydır Türkiye'de yaşamaktadır. Türkçeyi alt yazılı dizi ve filmlerden öğrenmiştir, küçüklüğünden beri Türkçeye özel bir ilgisi vardır.

Ö.9: Suriyelidir, ana dili Arapçadır. MYO Diş Protez Uzmanlığı bölümü 1. sınıf öğrencisidir. 2002 doğumlu kadın katılımcı, 2 senedir Türkiye'dedir. Kendi üniversitesinde TÖMER'de Türkçe hazırlık eğitimi almıştır.

Ö.10: Özbekistanlıdır, ana dili Özbekçedir. İngilizce ve Rusça bilmektedir. MYO Ağız ve Diş Sağlığı 1. sınıf öğrencisidir. 2001 doğumlu erkek katılımcı, 3 yıldır Türkiye'de yaşamaktadır. Kendi üniversitesinde TÖMER'de Türkçe hazırlık eğitimi almıştır.

Ö.11: Suriyelidir, ana dili Arapçadır. Orta seviyede İngilizce bilmektedir. Bilgisayar Mühendisliği 1. sınıf öğrencisidir. 2003 doğumlu erkek katılımcı 2 senedir Türkiye'dedir ve öğrenciliğin yanında iş hayatındadır. Kendi üniversitesinde TÖMER'de Türkçe hazırlık eğitimi almıştır.

Ö.12: Mısırlıdır, ana dili Arapçadır. İngilizce bilmektedir. Tıp fakültesi 1. sınıf öğrencisidir. 2003 doğumlu erkek katılımcı, 2,5 senedir Türkiye'dedir. Kendi üniversitesinde TÖMER'de Türkçe hazırlık eğitimi almıştır.

Ö.13: Filistinlidir, ana dili Arapçadır. Tıp fakültesi 1. sınıf öğrencisidir. 2003 doğumlu erkek katılımcı, 1,5 senedir Türkiye'dedir. Başlangıç seviyesinde İngilizce bilmektedir. Kendi üniversitesinde TÖMER'de Türkçe hazırlık eğitimi almıştır.

Ö.14: Suriyelidir, ana dili Arapçadır. Tıp fakültesi 1. sınıf öğrencisidir. 2000 doğumlu erkek katılımcı 2,5 senedir Türkiye'dedir. Kendi üniversitesinde TÖMER'de Türkçe hazırlık eğitimi almıştır.

Çalışmanın Yöntemi

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi, olgubilim deseni kullanılmıştır. Husserl (1859-1938) tarafından araştırmacılara yardımcı olması amacıyla geliştirilen bu bilimsel metot, insanların davranışlarını, tecrübelerini temel alır. Bir insan, dünyadaki bütün insanlar arasında yer alır, sosyal bir yaşamın içindedir, edinmiş

olduğu tecrübeler, araştırmanın felsefesini oluşturur (Ocak, 2019:127). Özünde birey ve onun deneyimleri, deneyimlerinin oluşturduğu koşullar vardır.

Kısacası, farkında olunan durumların ayrıntılı incelenmesi ve ortaya konması esasına dayanmaktadır (Yıldırım, Şimşek, 2011). Yabancı öğrencilere dair yapılan çeşitli araştırmalar olmuş olsa da “akademik dinleme” özelinde, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin hedef alındığı çalışma oldukça azdır. Ayrıca, öğrencilerin akademik dinlemelerde yararlandıkları stratejiler özelinde bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple var olan problemlerin derinlemesine tespiti ve çözümlerine yönelik araştırma yapılmasına gerek duyulmuştur. Konu olgubilim deseni ile ele alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri, bir nitel araştırma tekniği olan yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken alan uzmanından görüş alınmış ve sorularda düzeltmeler ve sorulara eklemeler olmuştur. Pilot uygulama adına bir grup öğrenci ile görüşme formu soruları denenmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Kapsamında Yer Verilen Sorular

Önce katılımcı hakkında kısaca bilgi toplanmıştır. “Nerelisiniz, ne zamandır Türkiye’desiniz, hangi dilleri biliyorsunuz, yaşıınız, Türkçeyi nasıl öğrendiniz?” şeklindeki sorular yöneltmiştir.

1. Günlük konuşmalar sırasında yaptığınız dinleme ile akademik dinleme arasında fark/ farklar var mıdır? Kendinizi bu ikisini yaparken nasıl hissediyorsunuz, bu konuda ne düşünüyorsunuz? Değerlendirme yapar mısınız?
2. Derslerde dinleme esnasında süreci zorlaştıran durumlar var mıdır? Anlatır mısınız?
3. Derslerde dinleme esnasında sürece katkı sağlayan durumlar var mıdır? Anlatır mısınız?
4. Dersten ya da akademik dinlemeden önce dinleyeceğiniz konuya dair kullandığınız çeşitli yöntem, teknik ve stratejiler var mıdır? Anlatır mısınız?
5. Akademik dinleme esnasında, kullandığınız çeşitli yöntem, teknik ve stratejiler var mıdır? Anlatır mısınız?
6. Akademik dinleme sonrasında, kullandığınız çeşitli yöntem, teknik ve stratejiler var mıdır? Anlatır mısınız?
7. Okul dışında akademik dinleme yapıyor musunuz? Anlatır mısınız?

Öğrencilere araştırma hakkında bilgi verilip ardından görüşmeye uygun bir ortamda sorular kendilerine sistematik şekilde sorulup ses kayıt cihazı yardımıyla kayda alınmıştır. Araştırma soruları çerçevesinde sorular, öğrenciler yönlendirilmeksizin yer yer detaylandırılarak görüşmeler sağlanmıştır. Araştırmacı tarafından yazılı izinler alınmıştır. Ses kayıtları toplam 202 dakika sürmüştür. Ardından görüşmeler yazıya dökülmüş ve tekrar ses kayıtları ile karşılaştırılmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Verilerden hareketle çeşitli başlıklar altında temalar ve alt temaların oluşturularak yorumlandığı bu analiz tekniği; sonuçların araştırmacı tarafından yorumlanması ve ilişkiler kurulmasına imkân tanır. Bu teknikte verilerin doğrudan aktarımlarına da sıkça yer verilir (Yıldırım, Şimşek, 2011).

Bulgular

Tüm görüşmelerin çözümlenmesinin ardından verilerden hareketle, araştırmanın problemleri olan “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Akademik Dinleme Durumları” ve “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Akademik Dinlemede Yararlandıkları Stratejiler” e yönelik çeşitli kategorilerde tema ve alt temalar oluşturulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin Akademik dinlemeyi etkileyen faktörlere İlişkin Görüşleri

1. Öğrencilerin Akademik dinlemeyi etkileyen faktörlere İlişkin Görüşleri		
1.1. Gönderici Kaynaklı Etkenler	1.2. Alıcı Kaynaklı Etkenler	1.3. Ortam
a. Ses Seviyesi	a. Öz güven	a. Isı
b. Konuşma Hızı	b. Dikkat	b. Gürültü
c. Hareket-Beden dili	c. Söz Varlığı	
d. Görsel Materyaller	d. Türkçe Dil Yeterliliği	
e. Örneklendirme		
f. Yöresel Ağız Özellikleri		

Tablo 2. incelendiğinde öncelikle 1. problem durumu olan “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Akademik Dinleme Durumları” na dair “Öğrencilerin Akademik dinlemeyi etkileyen faktörlere İlişkin Görüşleri” belirlenmiş ve ardından “göndericiden, alıcıdan ve ortamdan kaynaklı faktörler” şeklinde başlıklara ve alt başlıklara ayrılmıştır.

Tablo 3. “Öğrencilerin Akademik Dinleme Sürecinde Yararlandıkları Stratejiler”

2. Öğrencilerin Akademik Dinleme Sürecinde Yararlandıkları Yöntem ve Teknikler		
2.1. Dinleme Öncesi	2.2. Dinleme Sırası	2.3. Dinleme Sonrası
a. Hazırbulunuşluk Faaliyetleri	a. Odaklanma b. Not Alma c. Ses Kaydı Alma d. Önem Derecesini Fark Etme e. Soru-Cevap Faaliyetleri f. İnternete Başvurma	a. Önceki Alınan Notlara Başvurma b. İş Birliği (Akran Öğrenme) c. Ders Materyallerine Ve Dijital Kaynaklara Başvurma (Google Çeviri, Youtube, Wikipedia, Makaleler) - Okuma - Tekrar - Ezberleme - Özet Yapma - Ses Kaydı Dinleme - Video İzleme/Dinleme d. Okul Ve Ders Dışında Akademik Dinleme

Tablo 3. incelendiğinde 2. problem durumu olan “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Akademik Dinlemede Yararlandıkları Stratejiler” e ilişkin kullandıkları yöntem ve teknikler belirlenmiş ve “dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası” şeklinde başlık ve alt başlıklarda kategorize edilmiştir. Ardından bulgular öğrenci görüşleri ile desteklenerek çeşitli ilişkilendirme ve yorumlamalarda bulunulmuştur.

1. Öğrencilerin Akademik Dinlemeyi Etkileyen Faktörlere İlişkin Görüşleri

1.1. Gönderici Kaynaklı Etkenler

1.1.a. Ses Seviyesi: Katılımcıların hepsi, gönderici olarak ders anlatıcısını düşünmüş ve bu noktada 4’ü ses seviyesinin alçak olmasının dinlediklerini rahat algılamada ve anlamlandırmada problem olduğunu dile getirmiştir.

“Bazen mikrofon olmuyor olmadığı halde Türk öğrenciler anlayabilir ama biz anlamıyoruz. Özellikle Sınıf da kalabalık olunca bu sorun oluyor.” (Ö.13)

“Bazı hocalar mikrofon kullanmıyor anlayamam ses seviyesi çok yüksek olmalı kelimeleri iyi duymak için ben zaten normalde her şeyi anlayamam. Ses yüksekse ama hızlı ya da sadece okuyorlarsa bundan da anlayamam,” (Ö. 3)

“Sınıfın kalabalık eğer ki hoca sesi yüksek değilse, eğer yüksekse ben sadece ona odaklanıcam başka bir şey düşünmiycem. Bu benim için önemli.” (Ö. 8)

“Düşünüyorum bu cümleyi hoca daha yavaş söylese ben anlayabilirdim çünkü zaten biraz anladım.” (Ö.7)

1.1.b. Konuşma Hızı: Katılımcıların 8’i akademik dinlemede konuşma hızına dair görüş belirtmiştir. Dinlediklerini anlama ve yapılandırmada kelimelerin tane tane duyulması, sürece ciddi katkılar yapmaktadır.

“Dinlerken yetişemeyiz hoca hızlı konuşuyor yoksa yetişemem derste. Bi daha dinledikten sonra bir şeyler oturuyor kalıyor,” (Ö.2)

“İlk iki hafta her şeyde zorlanıyordum her şey yeni benim için. İki üç haftadan sonra her şeyi anlıyordum ama sorunun şu: Hoca çok hızlıydı sen bu konuyu anlamak isterken hoca hemen geçiyordu sen bu konuyu tutmadın aklında hemen başka konuyu geçiyor. Hızlı demeyiz sadece konuyu aklımda koymadan geçiyoruz.” (Ö.9)

“Mesela derste hocalar çok hızlı konuşuyorlar bizi düşünmüyorlar. Sınıfta sadece Türkler var ben korkuyorum yani çekiniyorum. Onlar diyor bilmen lazım bir yıl hazırlık okudun ama hazırlık yeterli değil ders başka bir şey. Hoca daha yavaş söylese ben anlayabilirdim çünkü zaten biraz anladım, sokakta konuşabilirsin kendini ifade edebilirsin.” (Ö.7)

“Mesela günlük dil normal bir Türkçe arkadaşlarıyla nasıl konuşuyorsun mesela ama akademikte çok farklı başka bir Türkçe var. Hiç dinlemediğin şeyler gelebilir, hoca hızlı konuşabilir, ama hızlı anlamayabilirsin. Bazen stres oluyorum hem çok dikkatli şey oluyorum.” (Ö. 6)

Verilerin Yorumu: 8 öğrenci farklı ülkeler, bölümler ve dilleri temsil etmektedir. Ayrıca bazıları 1, bazıları ise 2. sınıftır. Bu da gösteriyor ki konuşmanın hızı akademik dinlemede birçok parametrenin yanında tek başına çok önemli bir kıstas olmaktadır. Türk soylu öğrencilerin de problemi olan konuşma hızı önemli bir noktadır, dile aşına olmanın yanında zihinde yapılandırma adına akademik dinlemeler zaman istemektedir.

1.1.c. Hareketler ve Beden Dili: Katılımcıların 6’sı konuşmacının bedenini işe katmasını, akademik dinlemede önemli bir parametre olarak dile getirmiştir.

“Hoca bazen bir şey yapıyor, hareket yapıyor daha iyi anlıyorum. Mesela ben mühendislik okuyorum ve proje yapıyoruz, anlamadım ama o ne yaptı ve söyledi onu anıyorum. Gördüm, yaptım.” (Ö.11)

“Dinliyorum ben hoca mesela kulak anlattı elini koydu hareketi yaptı ben tekrar çeviri yapmayacak. Her insan aynı şeyi yapıyor. Zaten çocuklar dünyaya geldiğinde bu şekilde öğreniyorlar. Akademik dinlemede hareket çok önemli. Anatomi hocam çok iyi, bir şey anlamadım mesela işaret yaptı, elimi aldı ve elimle böyle hareket yaptı. Anladım.” (Ö.14)

“Hocanın el hareketleri ile konuşması, ses tonu, hareket etmesi çok önemli, çok daha aklımda kalıyor. Sadece bir şeye sabit kalarak konuşması sıkıcı geliyor.” (Ö.5)

“Bazı hocalar sadece okuyorlar gerçekten anlatmıyor okuyor, ben nasıl anlayabilirim. Hocalar bazı terimler söylüyor ve onu kullanıyor mesela sonra tamam.” (Ö.12)

Verilerin Yorumu: Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde salt okunarak yapılan sunumların dinleme performansını aşağı çekmesi önemli bir detaydır.

Anlatıcının aktif bir süreç yürütmesi, öğrencilerin zihninde daha kalıcı deneyimler yaratmaktadır.

Bu maddeye dâhil edilebilecek önemli bir ayrıntı olan “göz teması”na değinen bir öğrenci olmuştur. Oysaki aktif bir dinlemede en başta gelen hususlardan biri de budur. Öğrencinin ifadesi şöyledir: “Akademik dinlemekte o kişi, konuştuğu kişi mesela hocam, göz teması kurmak benim için önemli çünkü çok büyük sınıfımız, göz teması kurmak yani onlar benim için çok önemli.” (Ö.8)

1.1.d. Görsel Materyaller: Öğrencilerin 3’ü akademik dinlemede görsel materyaller sunulmasının önemini vurgulamıştır.

“Derste video olsa bu çok önemli çok istiyoruz.” (Ö.5)

“Görselle alakalı şeyleri dinlerken daha iyi oluyor benim için.” (Ö.6)

“Zaten İran’da da böyle dersleri çok detaylı anlatmıyorlar slaytları geçiyorlar öğrencinin kendisi çalışması gerekiyor. Mesela videolardan resimlerden ya da hareketler falan hatta bazen bilmiyorum hazırlıkta oyun oynuyorduk falan. Bence böyle şeyleri çok faydalı olabilir.” (Ö.7)

Verilerin Yorumu: Öğrencilerin yanıtları incelendiğinde ilerleyen kısımda tamamının Youtube’den faydalandığı ifadeleri yer alır. Ayrıca hareket ve beden dili vurgusu yapan 5 öğrenci vardır. Görsel materyallerin dinleme becerisine katkısı hakkında oldukça az ifadenin yer alması bize gösteriyor ki öğrencilerin akademik dinlemeye ve kendi süreçlerine dair beklentileri henüz tam anlamıyla şekillenmemiştir.

1.1.e. Örneklendirme: Katılımcıların 3’ü akademik dinlemede anlatılanların zihninde yapılandırılabilmesi adına göndericinin aktardıklarının somutlaştırılmasının önemli bir etken olduğunu belirtmiştir.

“Konuyu aklımda koymadan geçiyoruz örnek verince ben aklımda tutuyorum. Mesela örnek verdi bugün sesle ilgili balonla bağladım hoca örnek verince yani benzetmek bir şey.” (Ö.9)

“Cümle uzun öldüğünde anlamıyorum ama kısa kısa çok anlıyorum çok kolay oldu ama uzun hangi şey hangi fiil anlamıyorum. Ama hoca örnek gösterdiğinde benim odaklanmam tam oldu ve her şey anlıyorum.” (Ö.14)

Verilerin Yorumu: Öğrencilerin çoğunun sağlık alanına dair eğitim aldığı düşünüldüğünde, terimler ve çeşitli ifadeler oldukça bilimsel olacaktır. Bu hususta örneklendirme, dinlenenlerin yapılandırılmasında önemli bir faaliyettir. Ancak katılımcılar bu hususta oldukça az beyanda bulunmuştur. Görüş belirten iki öğrencinin de ifadesi incelendiğinde, ikisinin de soru sormak konusunda çekingen tavır sergilemeleri, hareket ve görsel beklentilerini ifade etmeleri “örnek” beklentileriyle paralellik göstermekte ve kendi bilişlerinin farkında olduklarını hissettirmektedir.

1.1.f. Yöresel Ağız Özellikleri: Öğrencilerden 3'ü akademik dinleme esnasında yöresel ağız ifadeleri ile karşılaştıklarında dinlediklerini anlamakta zorlandıklarını dile getirmişlerdir.

“Şiveyi anlamak önemli, mesela başka üniversite Mısırdı okudum ve Arapça biliyordum ama şiveyi öğrendim çünkü üniversitede vardı. Türkçede de böyle beni şive etkiliyor.” (Ö.2)

“Bazı hocalar mesela İstanbul Türkçe konuşmuyor. Sohbetle mesela “h” var. Ama İstanbul Türkçe h, g yok. Garip gelir benim için.” (Ö.1)

“Kişiden kişiye farklı. Anlamakta zorluk mesela normal bir şey söyledi merhaba dedi, zorluk çekiyorum o çok basit bir şey söylemiş aslında ama takılmadığım bir kişiden merhabayı bile anlayamam. İletişim kurduğumda onu daha anlarım. Hocalara alışmam lazım aksanına falan sonrasında daha iyi oluyor.” (Ö.3)

Verilerin Yorumu: Öğrencilerin yorumu incelendiğinde, sadece 3 kişinin bunu dile getirmesi ve hepsinin de 2. sınıf ve hatta Ö1 ve Ö.2'nin daha önce bir üniversite eğitimi almış olması, akademik dinlemede kendilerine dair daha çok fikre sahip olduklarını düşündürmektedir. Ö.2, Türk dillerinin Uygur grubuna ait bir ana dile sahip olsa da, yöresel ağız özellikleri akademik dinlemede onun için de problem olmaktadır.

1.2. Alıcı Kaynaklı Etkenler

1.2.a. Öz güven: Katılımcıların 6'sı sınıfta dinleme esnasında aktif tavır sergilemekten, soru sormaktan ya da cevap vermekten çekindiklerini ifade etmişlerdir.

“Derste hocaya sormam sorarsam anlamayabilirim ama anlamazsam bir daha anlatır mısınız diyemem sonra ikinci defa anlayamazsam üçüncü, dördüncü tekrar lazım. Arkadaşlarıma sorarım. Tümünü her şeyi anlayamam. Bir sorum olursa benimle bir Türk arkadaşımı getiririm -derste zaten sormam- daha anlayan biri anlar, hocanın yanından çıktığımızda arkadaşım bana anlatır.” (Ö.3)

“Hocadan bir şey sordum anlattı, anlamadım sonra sandalyeye döndüm. Mesela bazı hocaların sorabiliyorum ama emin değilim. Mesela sormuyorum eğer söylersem daha iyi anlarım ama yapamam. Önceden hocamdan korkuyordum ilk defa sordum. Dersten sonra sordum. Çünkü bir arkadaşlarım 10 senedir burada yaşıyor ve konuştuğunda başka öğrenciler bunu biliyor zaten lisede aldı. Ben çok kötü konuşacağım. Mesela emin değilim (bir şeyden) eğer sorarsam daha iyi anlarım ama yapamam.” (Ö.14)

“Derste belki hoca yeni bir şey sordu vakit yok belki korkuyorum cevap vermekten. Dersteki öğrenciler gültüyor dalga geçiyor. Akademik bir kelime ama sormuyorum, onlar (Türkler) çocukken aldı zaten ben hiç duymadım

bilmiyordum, tuhaf geliyor bana sormuyorum çekiniyorum. Hocalar iyi yani. Zamanla da az zorlanıyorum. Alışıyorum yeni kelimeler var her gün kullanıyoruz öğreniyoruz sonra.” (Ö.11)

“Sormak istiyorum bazen ama utanıyorum. Hatırlamıyorum ama hiç sormadım. Ne bileyim Türk öğrenciler var. Ben sorduğumda gülebilirler. Hocaya, “Ya bunu böyle anladım?” emin olmak istiyorum ama yapamıyorum.” (Ö.13)

Verilerin Yorumu: Öğrencilerin yorumları incelendiğinde 6 öğrencinin de 1. sınıf olduğu dikkat çekmektedir. Bu da zamanla güven ortamı oluşacağı ihtimalini doğurmaktadır. Başka bir nokta da şudur ki, anlayamama kaygısı ve utanma kaynaklı yaşanan bu durumun daha çok Arap kültüründen gelen öğrencilerde görüldüğü söylenebilir. Ayrıca mevcut durum sadece bir problemi işaret etmemekte, öğrencilerin onaylanma ihtiyacını da hissettirmektedir.

Öğrencilerden 4’ ü (Ö.2, Ö.5, Ö.8, Ö6) anlamadıklarında sorduklarını, çekinmediklerini vurgulamışlardır. Ö.2 ve Ö.6 ‘nın ortak noktası ana dilinin yanında başka dilleri öğrenmiş olmasıdır. Akademik dinlemede de kendilerine olan güvenlerinde de bu yaşantılar etkili olabilir. Motivasyonları yüksek bir duruş sergilemektedirler.

“Geçen yıl çok zorlandım. Ben her şeyi lisede Çince gördüm her şey bana çok yabancıydı. Bir de ben hiç çekinmiycem o yüzden kolay öğrenirim. Çok fazla dinlemek, konuşmak ve çekinmemek gerekiyor. Soruyorum direkt hocaya. Ders sonrası hemen çizdiğimi soruyorum; bazen terimi –onu Google’den bulmak kolay ama- bazen cümleyi, konuyu soruyorum... aa dedim ben bunu mu bilmiyorum. Dedim Türkçede neyse ben onu öğrenmeliyim. Yavaş yavaş baktım bu sene çok kelime biriktirmişim. Daha iyi oturturdum. (Ö.2)

1.2.a. Dikkat: Öğrencilerden 11’i, günlük dildeki iletişimin akademik dinlemeden oldukça farklı olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar, akademik dinleme yaparken bunun daha çok farkındalık gerektirdiğini, kendine has incelikler barındıran bir süreç olduğunu düşünmektedir.

“İkisi çok farklı var hocam. Mesela günlük dil normal bir Türkçe. Arkadaşlarınla nasıl konuşuyorsun mesela ama akademikte çok farklı başka bir Türkçe var orada. Hiç dinlemediğin şeyler gelebilir, hoca hızlı konuşabilir; ama sen hızlı anlamayabilirsin. Bazen stres oluyorum hem çok dikkatli şey oluyorum.” (Ö.6)

“Sokakta iki yüz üç yüz kelimeler kullanıyoruz sonra bırakıyoruz ama akademik olarak pek çok ve farklı kelimeler kullanıyoruz ve bilgili kelimeler kullanabiliyoruz bu yabancılar için çok zor insanlara göre farklılayabilir. Akademik dinleme daha zor ve resmi ama sokak dilinde daha kendimi iyi

hissediyorum rahatlık hissediyorum, daha basit. Dikkatli, stresli heyecanlıyım akademik dinlemede.” (Ö.12)

Verilerin Yorumu: Akademik dinlemenin daha zor bir süreç olduğuna vurgu yapan 11 öğrenci mevcuttur. Bu öğrencilerin 4’ü “zaman, alışma ve tecrübe” ile akademik dinlemenin desteklendiği vurgusunda bulunmaktadır.

11 öğrencinin aksine 1 öğrenci günlük dilde dinlemeler yaparken daha çok problem yaşadığını, 2 öğrenci de her ikisinde de rahat olduğunu aktarmıştır.

“Bence akademik dil ve şeyin dili evet fark var, bazen sokakta bi şey duyuyorum onlar için farklı anlam var. Ben tam olarak neler anlatmak istiyor anlamıyorum. Mecazları anlamıyorum. Burada tam olarak bunları öğrenmedik. Dinleme akademik olarak her şeyi daha iyi anlıyorum. Akademik dinlemede zamanla daha az zorlanıyorum. Alışıyorum yeni kelimeler var her gün kullanıyoruz öğreniyoruz sonra.” (Ö.11)

“Ben bu sene daha iyi oldum. Kelimeler, ders mesela. Nasıl çalışıyorum, ne okuyorum geçen sene hiç bilmiyordum. Şimdi kendim değiştim anladım çünkü nasıl ders okuyorum bu bakımdan çok iyi oldu.” (Ö.14)

1.2.c. Söz Varlığı: Bilindiği üzere günlük yaşamın dışında kendine ait bir alanı olan akademik dinlemede, literatüre ait kelimelerin varlığı ve çeşidi önemli ölçüde yer bulacaktır. Katılımcıların 13’ü Türkçe dil yeterliliklerini kastetmeksizin anlamını bilinmedikleri kelimelerin dinleme esnasında çokça yer almasından kaynaklı problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Dinlediklerini anlama ve yapılandırmada genellikle öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüme ait terimlere uzak olmaları, dinleme faaliyetinde kopukluklar yaratmaktadır.

“Günlük dinleme her gün onları dinliyorum, konuşuyorum. Ama akademik dinleme dersler için sadece. Bu yüzden zor oluyor bazı kelimeler tanımıyorum, Türkçe için zor. Bazı kelimeler akademik kelimeler, Onları hiç tanımıyorum. Rahat değilim, stresli biraz.” (Ö.1)

“Türkçeyi biliyorum ama akademik dinlemede başka yabancı kelimeler geliyor çok zorlanıyorum.” (Ö.12)

“Yeni kelimeler benim için normalde sıkıntı değil günlük hayatta ama tıp, mühendislik bunları almadık biz. Mesela ağar bir kelime değil ama akademik bir kelime ama sormuyorum, ben hiç duymadım bilmiyordum tuhaf geliyor bana.” (Ö.11)

“Bazı kelimeler var ben onun anlamasını bilmiyorum. Dizilerde kelimelerin adı ya da insanın içinde ne var dizilerde bahsetmiyor. Onları duyuyorum not alıyorum internette okuyorum.” (Ö.8)

“Akademik hani daha tanıdık olmayan kelimeler vardı böyle anlamakta zorluk çekiyordum lisede matematik ve biyolojide mesela. 5 senedir Türkiye’de olduğum için bunu pekiştirdim artık zaman zaman. Anlıyorum şimdi.” (Ö.5)

Verilerin Yorumu: Öğrenciler, söz varlığının yetersiz olması sebebiyle alana dair birçok kelimenin dinlemenin bütününe etkilediğini ve zihinsel yapılandırmada ön hazırlık gerektirdiğini hissettirmekle birlikte daha çok bu kelimelerin, problemin kaynağı olduğunu düşünür bir eğilimdedirler. Çünkü ders öncesi ilgili kelimelere yönelik hazırlık konusunda faaliyet gösteren öğrenci sayısı oldukça azdır.

Ö.5 ve başka 2 öğrenci de zamanla daha rahat hissettiklerini belirtmişlerdir. İki öğrenci de ikinci üniversiteyi okumakta ve 2. sınıftadır. Ana dilleri, cinsiyetleri, ülkeleri ve bölümleri farklıdır. Zamanla literatüre hakim olmak akademik dinlemede oldukça faydalı bir etken olabilir diye düşünmek olağandır.

1.2.d. Türkçe Dil Yeterliliği: Öğrencilerin 4'ü, söz varlığının yanı sıra dinleme esnasında duydukları ifadelerin Türkçe karşılığını, cümlelerin yapısı ve bütününe tam olarak kavrayamayıp anlamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bunun da akademik dinleme durumlarını etkilediğini öne çıkaran ifadelere yer vermişlerdir.

“Cümle uzun öldüğünde anlamıyorum ama kısa kısa çok anlıyorum çok kolay oldu ama uzun hangi şey hangi fiil anlamıyorum.” (Ö.14)

“Türkçe anlıyorum ama fikirleri bağlayamıyorum. Her şeyi anlamam lazım sonra diğer fikre gidersin her şeyi anlamadan diğerleri anlamazsın. Bir yabancıymı çevirmem lazım bağlamam lazım bunların hepsini aynı anda yapamıyorum.” (Ö.3)

“Benim kendim biliyorum benim Türkçem benim bölümüm için o kadar yeterli değil.” (Ö.7)

Verilerin Yorumu: Katılımcıların yorumları incelendiğinde farklı ana dillere, bölümlere ve cinsiyetlere sahip bu öğrenciler kendilerini Türkçe yeterlilik anlamında eksik görmektedirler. Akademik dinlemede sorun yaşamalarını bu sebebe bağlayan 4 öğrenci de henüz 1. sınıftır. Her geçen yıl ve yaşanan tecrübe bu anlamda dil yeterliliğine önemli katkılar sağlayacaktır. Elbette öğrencinin farkındalık ve bireysel çabası bunda etkilidir.

1.3. Ortam

1.3.a. Isı: Öğrencilerden 1 tanesi ortamın fiziki şartlarına vurgu yapmıştır. Akademik dinlemelerinde verimliliği sınıfın havasının elverişli olmasına bağlamışlardır.

“Sınıf çok havasızsa uyuyorum.” (Ö.2)

1.3.b. Gürültü: Öğrencilerin 3'ü sınıfın sessiz olması gerektiğini dile getirmiştir. Sesli ortamların akademik dinlemeye zarar verdiğini aktarmışlardır.

“Akademik dinlemede en önemlisi grubun sessiz olması, hocanın sesine odaklanıyoruz. Mesela otururken öndeki masaya oturursanız hocanın sesi daha iyi olur sesini hızlı yakalıyorsunuz, hızlı anlarsınız. Arkaya oturursanız uzaktan

anlamak zor, zaten gürültülü. Yakın otursanız konsantranız daha iyi olur.”
(Ö.10)

“Mesela biri gürültü yapıyor bir şey söylüyor ben anlamıyorum o zaman.
“(Ö.13)

2. Öğrencilerin Akademik Dinleme Sürecinde Yararlandıkları Yöntem, Teknik ve Stratejiler

2.1. Dinleme Öncesi

2.1.a. Hazırbulunuşluk Faaliyetleri: Dinleme öncesi, dinleyicinin ilgili konuya hazırlıklı olması önemli bir stratejidir. Böylece olası problemler en aza indirilecektir, öğrenci kendisini akademik olarak hazırlama imkânı bulacaktır. Hedeften haberdar olmak, ön bilgileri devreye sokmak gibi zihinsel faaliyetler işe koşulacaktır. Bu hususta, katılımcılardan 4’ü akademik dinlemeye dair henüz materyal ve konu ile karşılaşmadan hazırlık yaptıklarını, bunu da dersin hocası tarafından paylaşılan ilgili materyalleri (pdf, sunum, ders notu) ya da ders kitabını okumak, göz atma ya da dinlenecek konu hakkında video izlemek biçiminde gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir.

“Dersten önce pdf okuyoruz, okuduktan sonra hoca onu anlatıyor daha iyi olur.” (Ö.10)

“Dersten önce onu okuyorum, yoksa hiç anlamam.” (Ö.2)

“Ders girmeden önce bazen Türkçe bazen İngilizce Youtube açıyorum, hoca anlatmadan dinliyorum. O zaman çok zorlanmıyorum. Slaytlar okuyorum daha çok iyi dersler okumak. Bazen ders okumadan girdim çok karışıyorum, ne olduğunu bile anlayamıyorsun.” (Ö.6)

“Slaytlara sadece öyle bakıyorum.” (Ö.8)

Verilerin Yorumu: Öğrencilerin öz güven noktasındaki ifadeleri, söz varlığı ve dil yeterliliklerine dair görüşlerine rağmen ders öncesi kullandıkları stratejiler sorgulandığında herhangi bir teknik, yöntem ya da strateji kullanmadıkları görülmektedir. Aslında problemin tespiti aşamasıyla yetinmekte olduklarını söyleyebiliriz. Bu da katılımcıların kendi bilişlerini henüz tam fark etmediklerini ya da eyleme geçmediklerini düşündürebilir. Bu ihmal, süreci ileri vadede daha karmaşık hale sokabilir.

Verilerden hareketle Ö.2 ve Ö.6, eski tecrübelerinden yararlanmakta, metabilşi devreye sokmaktadırlar, diye düşünebiliriz. Öğrencilerin yaşları, Türkiye’de geçirdikleri süre, ana dil ve bildikleri diğer diller birbirinden oldukça farklı olmakla beraber öğrenciler farklı bölümlerde yer almaktadırlar. İki de ana dillerine ek 3 dil bilmektedir, bir konunun metodolojisini kavrayabilme becerilerinin farkında oldukları ya da çeşitli stratejilerden yararlandıkları söylenebilir.

Katılımcıların 2'si ise akademik dinlemede ders öncesi hazırlığın öneminden bahsetmesine rağmen kendilerinin uygulamadıklarını aktarmışlardır. 8 katılımcı ise akademik dinleme öncesi hiçbir şey yapmadığını dile getirmiştir. Buradan da anlamaktayız ki akademik dinleme, uzun soluklu sebat ve sabır gerektiren, planlı bir eylemdir ve öğrencilerin süreci organize etmeleri oldukça önemlidir.

“Dinlemeden önce bir şey yapmıyorum, planlıyorum ama tembellikten... İki kere denedim bu iki yılda, çok kolaylaştırdı. Sadece slaytı okudum bilmediğim kelimeleri çevirdim, hocalar önce veriyorlar slaytı. Çok fayda oldu.” (Ö.3)

“Şimdi bizim dersimizden bir örnek vereyim. Bizim arkadaşlarımız şey diyor, önceden okuyun falan. Ben yapmıyorum ama.” (Ö.5)

“Dersten önce bir şey yapmıyorum.” (Ö.11)

2.2. Dinleme Sırasında

2.2.a. Odaklanma: Katılımcılardan 4'ü, akademik dinleme esnasında gönderici ya da konuya karşı dikkatlerini yönelttiklerini, zihinsel olarak başka bir şeyle meşgul olmadıklarını ifade etmişlerdir.

“Derste uyuyum ya da gözlerim kapalıyken dinliyorum, demiyorum. Dikkatim dağılacak öyle değil yani. Odaklanmam lazım anlamak için. Hocanın sesi eğer yüksekse ben sadece ona odaklanıcam başka bir şey düşünmiycem bu benim için önemli.” (Ö.8)

“Öğrenme hedeflerine yönelik çalışıyorum. Onun dışında ders esnasında bir şey yapmıyorum kendimi zorluyorum dikkatimi oraya odaklıyorum. Madem çocuklar bıraktım, geldim mecbur dinliyorum.” (Ö.2)

Verilerin Yorumu: Çok önemli bir akademik dinleme stratejisi olan odaklanma, birçok öğrenci için süreci oldukça kolaylaştırıcı ve başarıyı getiren bir noktadır. Ancak odaklanma her öğrenci için çeşitli hassasiyetler barındırmaktadır.

Verilerde, öğrencilerden 2'si oturma düzeni, sınıftaki gürültü seviyesi ve dersin süresinin odaklanma adına önemli bir ölçüt olduğuna değinmiştir. Öğrencilerden biri Türk soyludur ve aslında akademik dinleme performansında Türkçe dil yeterliliğinden daha fazlasına ihtiyaç olduğu düşünülebilir. Bu da akademik dinlemenin, dil yeterliliğini de içine almakla birlikte çok daha fazla kriterle beslendiğini ortaya koyar.

Öğrencilerden 3'ü odaklanmak adına akademik dinleme esnasında yakın arkadaşlarından uzak oturmanın önemini vurgulamışlardır.

“Arkaya oturursanız uzaktan anlamak bence zor zaten gürültülü. Daha yakın otursanız konsantranız daha iyi olur.” (Ö.10)

“Dinleme yaparken arkadaşlarımdan uzaklaşıyorum.” (Ö.3)

2.2.b. Not Alma: Öğrencilerden 7'si akademik dinleme yaparken not aldığını belirtmiştir. Ancak bu notlar cümleler ve bütüne dair ifadeler yerine daha çok öğrenciler tarafından anlamı bilinmeyen, bütünün anlaşılmasına engel olan kısımlardan oluşmaktadır. 5 öğrenci ise derste not alma stratejisini kullanmadığını dile getirmiştir.

“Ciddi bir kelime var mesela, arkadaşla soruyorum ya da not alıyorum. Ders çıktıktan sonra araştırıyorum. Nasıl kullanabilirim, benim için çok önemli. Zihnimde tamam oluyor. Yeni kelimeler benim için normalde sıkıntı değil günlük hayatta ama tıp, mühendislik bunları almadık biz.” (Ö.11)

“Dinlerken anlamadığım kelimeleri hemen çeviriyorum ve defter yazıyorum. Not alıyorum ama Türkler gibi değil, Çünkü yeni terimler söylediği için yazamıyorum onları.”(Ö.13)

“Bazen defterde yazarsanız zaman kaybedersiniz, hocayı dinleyemezsiniz. Kitabı açarak altını çizerseniz kısa kısa not alırsınız, sadece hocayı dinlersiniz.” (Ö.14)

“Mesela sınıfta hocam ne anlatıyor, İngilizce bazen ana dilimde not alıyorum daha ders anlamak için. Çok senedir onlar okudum o yüzden daha anlıyorum. O kadar yüzde yüz anlamıyorum. İngilizce not benim için daha iyi sonra ‘Ya bu ne demekti?’ olmuyor.” (Ö.6)

Verilerin Yorumu: Öğrenciler, Türkçe dil yeterlilikleri ile alakalı olarak çoğu zaman not alma stratejisinden yararlanmadıklarını hatta Türkçe anlasa dahi, ana dilinde ya da İngilizce not almayı tercih ettiklerini söylemişlerdir. Dinlenenler anlaşılrsa dahi öğrenciler Türkçe notlar alma konusunda henüz zamanı etkin kullanamamaktadırlar. Ders sonrası öğrenmek adına bazı terimleri, kelimeleri not almaktadırlar. Bu sebeple not almak yerine ses kaydı alma yoluna gitmektedirler. Zaman kaygısı ve odaklanma problemine yol açmadığını düşündükleri için not almak yerine sıkça ses kaydı almayı tercih etmektedirler.

“Hocanın önemli dediği yerlerde de demediği yerlerde de yetişmek ve dinlemek zor oluyordu hiç almıyorum. Çok not almıyorum, odaklansam mı hocayı mı dinlesem.” (Ö.5)

“Not yazmak istersin mesela yetişemezsin hayatta. Bu önemli, yazın, diyo blala bala diyor. Sen iki kelime bile yetişemezsin. Biraz yetişemezsin. Her defa ‘Hocam, tekrar, tekrar...’ demezsin.” (Ö.9)

2.2.c. Ses Kaydı Alma: Katılımcıların 8'i, akademik dinleme esnasında telefon ya da cihaz aracılığı ile ses kaydı almaktadır.

“Not almıyorum sadece ses kaydı yapıyorum, yapacak bir şey yoktur. Sadece kaydı alıyorum.” (Ö.11)

“Eskiden not alıyordum ama artık almıyorum. Hoca bir şey diyor onu kaçırdığım için hocaya yetişemediğim için ses kaydı alıyorum.” (Ö.5)

Verilerin Yorumu: Katılımcı çeşitliğine bakıldığında ülke, dil, cinsiyet, sınıf ve bölüm fark etmeksizin öğrenciler bu yola sıkça başvurmaktadır. Özellikle odaklanmanın önemine vurgu yapan öğrencilerin hepsi, uzun soluklu notlar almaktansa ses kaydı almaktadırlar. Çünkü kayıt almak, dikkatlerini dağıtmamanın yanında sonra çalışabilecekleri bir materyal olarak kalmaktadır. Tekrar noktası bazı öğrenciler için çok önemlidir. Ancak etkili not alabilmek de odaklanma sağlayacağı gibi birçok aktif zihinsel işlemi ortaya çıkarır. Öğrenciler, not alma stratejilerine ve faydalarına dair daha çok bilgi sahibi olduğunda keskin bir tercih farkı olmayabilir. Önemli kısım şu ki: ilgili verilere göre öğrencilerin not almaya dair çekinceleri vardır. Becerilerin ve metotların birbiri ile desteklenmesi önemli bir katkı sağlayacakken şu durumda deneyim eksikliklerinin doğduğu görülmektedir.

2.2.d. Önem Derecesini Fark Etme: 7 öğrenci, literatürde “gerekli ile gereksiz ayırma” şeklinde yer alan bu stratejiyi kullanmaktadır. Kendilerinin fark ettiği ya da göndericiden, dinledikleri konunun “önemli” kısımlarına dair mesaj verildiğinde seçici davranmaktadırlar. Önemli gördükleri kısımlarda not alma, işaretleme ve çizme faaliyetleri göstermektedirler.

“Dersin sonunda hoca en önemli şeyleri konuşursa özet olursa çok iyi oluyor yani.” (Ö.9)

“Bazı hocalar bu çok önemli diyor, onu yazıyorum. Ama bunu geçen sene anlamıyordum hiç iyi hissetmiyordum.” (Ö.1)

“Deste bazı şeyleri not alıyorum, önemli yerleri dinlerken yazıyorum.” (Ö.4)

“Hocanın önemli bu çıkar dedikleri yerleri kırmızılarla not alıyorum.” (Ö.5)

“Hoca bu önemli diyor ya, bilmeniz gerekiyor diyor orayı çiziyorum, yıldız atıyorum.” (Ö.2)

Verilerin Yorumu: “Önemli” mesajını almanın akademik dinlemede çok önemli olduğunu 2. sınıf öğrencilerinin tamamı ifade etmiştir. Hatta bir tanesi geçen sene hiç anlamadığı detayını eklemiştir. Bu strateji kullanımının zamanla, alana hakim oldukça güçlendiği söylenebilir. Güdülenme adına oldukça önemlidir. Öğrenciler, özellikle sınavda yer alabileceğini hissettikleri kısımlara odaklanıp onları önemli görmektedirler. 7 öğrenciden 4’ü ve ayrıca bir öğrenci bunu ifade etmiştir. Görüşler incelendiğinde düşünebiliriz ki sınava odaklı dinlemek, öğrencileri aktif kılarak aynı zamanda strese sebep olmaktadır. Merakı tetikleyen ve öğrenmeyi hedefleyen bir seviyede tutulması önemlidir.

“Dinlerken hep aklımda şunu soruyorum: Bu soru sınavda gelince nasıl cevap vercem? Bunu düşünüyorum.” (Ö.9)

“Final geliyor, anlamadın şeyler geçebilir, diyorum. Korkuyorum. Her şeyi yazmıyorum, önemli şey yazıyorum. Kod yazıyorum. Mesela hoca çok cümle söylüyor hepsini yazmıyorum. Hepsi yazmam gerek değil.” (Ö.6)

“Bazı hocalar slyata çok şey koymuyor, kendi anlatırken ‘Bu böyle.’ diyor, ‘Bu, Tus sorusuydu.’ diyor, ‘Bu önemli.’ diyor. O hocaların derslere geliyoruz.” (Ö.2)

2.2.e. Soru-Cevap Faaliyetleri: Katılımcıların 4’ü derste soru-cevap etkileşiminin faydasına değinmiştir. 3 öğrenci, bunu dersi bölmek adına yapmadığını aktarmıştır.

“Hocaya soruyorum, eskisi kadar çekingenliğim de yok.” (Ö.5)

“Mesela anestezi yeni başladım zaman hiç anlamıyorum şimdi her şey alıştım her şey kelimeler, anlamıyorsun, çeviriyor anlıyorsun. Sonra kolay. Ya da hocam soruyorum ‘Bu ne demek?’ diyorum. Hemen şey yaptığı zaman not yazıyorum.” (Ö.6)

“Hocaya söylemeniz, hocaya soru vermeniz daha iyi. Emin oluyorsunuz. Dinlemek, sadece oturmak gibi değil. Cevap vermezsen dinlemek kafa yorucu olur. Daha iyi emin oluyorsunuz.” (Ö.10)

Verilerin Yorumu: Öğrenmede gerek bir bilinmeyi açığa kavuşturmak gerek ise onay alma ihtiyacı ile bu stratejiyi kullandığını hissettiren öğrenci yanıtları incelendiğinde 4 öğrencinin aktif şekilde bundan yararlandığı görülmüştür. Bu öğrencilerden 3’ünün Türk soylu oluşu, kendilerini Azerice, Özbekçe ve Uygurca ana dilleri dolayısıyla Türkçe ifade ederken daha iyi hissettikleri düşünülebilir.

2.2.f İnternete Başvurma: Öğrencilerden 4’ü akademik dinlemede ders akışı esnasında internette yararlanıldıklarını ifade etmiştir.

“Ben internette kelimeleri bakıyorum, gramer beni rahatsız olmuyor daha çok kelimeleri arıyorum. Hoca bir kelime diyor mesela ben hemen yazıyorum Farsçada bakıyorum. Maalesef bazen bakarken ders kaçıyor ama ben zaten her şeyi anlayamıyorum. Bu böyle... Bizim slaytlarımız telefonda, fotoğraf veriyorsunuz, bir program var, ben ekran görüntüsü yapıyorum. O, benim için Farsça yapıyor. Hocayı dinlerken oradan takip ediyorum.” (Ö.7)

“Dinlerken anlamadığım kelimeleri hemen çeviriyorum ve defter yazıyorum.” (Ö.13)

“Bir Türkçe kelime ben bilmiyorum yazıyorum sonra Arapça ya da İngilizceye çeviriyorum çünkü hoca bazı terimler söylüyor, hoca onu kullanıyor, kullanıyor, kullanıyor sonra tamam.” (Ö.12)

Verilerin Yorumu: Öğrenci görüşleri incelendiğinde, ilgili öğrencilerin gürültüden, oturma düzeninden, yani odaklanmaktan bahsettikleri görülmüştür. Bunun üzerine dinleme esnasında zorlandıkları noktada internete başvurmaları aslında o an için kendilerine fayda sağlamış gibi görünse de dikkat dağıtacaktır. Anlık bir çözüm yerine öğrenme faaliyetlerini sürece yaymak zamanla daha sağlam şekilde edininip içselleştirecekleri bir deneyim olacaktır. 2. sınıf öğrencilerinin internette yararlanma işlemini ders sonrasına bıraktıkları görülmektedir.

2. 3. Dinleme Sonrası

2.3.a. Alınan Notlara Yoğunlaşma: Katılımcılardan 4'ü, ders esnasında anlamadıkları kısımları ya da önemli buldukları kısımları not aldıklarını ve ders sonrasında bu notları araştırdıklarını belirtmişlerdir.

“Mesela şu an dersim var bazı kelimeleri not alıyorum dersten sonra ezberliyorum, eve gidiyorum.” (Ö.8)

“Pdf ve defter yan yana getirerek bakacaksınız, ikisi aynı şey birinde görüntü gösteriyor birinde farklı adlar mesela. Ama derste her şey yakalayamıyoruz, yan yana getirince daha iyi anlıyorum.” (Ö.10)

“Aldığım notları, önce çalıştığım şeyleri birleştiriyorum. İki kat çalışıyorum. Türk öğrenciler, onlar bir kat çalışıyor.” (Ö.6)

Verilerin Yorumu: Öğrencilerden not alanların sayısı ile daha sonra bu notlar üzerine çeşitli uğraşlar verenlerin sayısı örtüşmemektedir. Var olan dokümanlar veya herhangi bir kaynak üzerinden çalışmak onlara daha fazla güven veriyor olmalı ki genellikle okuma, çalışma, özetleme ve ezberleme stratejilerini notlar üzerinden yapmamaktadırlar.

2.3.b İş birliği (Akran Öğrenme): Öğrencilerden 6'sı ders sonrasında akranları ile işbirliği içerisinde olmanın kendilerine yardımcı bir yol olduğuna değinmiştir.

“Kolay için benim için Türk arkadaşlarım var çok değil birkaç tane. Bana çok şeyler veriyorlar, slaytlar veriyorlar.” (Ö.14)

“Amerika’da ve Etiyopya’da arkadaşım var, onlarla birbirine anlatıyoruz.” (Ö.6)

Verilerin Yorumu: Dersi bölmek adına soru sormadığını ifade eden öğrencilerin, ders dışı zamanda da gönderici ile iletişime geçmediği sonucu çıkarılabilir.

2 öğrenci Ö.2 ve Ö.5 ders sonrasında gönderici ile iletişime geçtiğini aktarmıştır. Akranına danışmayı tercih eden öğrenciler, kendini ifade etme konusunda arkadaşıyla daha rahat hissetmektedir. Ders öğretmeni ile iletişime geçenlerin ikisi de Türk soyludur. Ancak bunda zamanın katkısı da unutulmamalıdır.

“Nasıl çalışıyorum, ne okuyorum. Geçen sene hiç bilmiyordum. Bazı hocalar sohbet ediyorum ama birinci sınıf çok korkuyordum asla konuşmuyordum.” (Ö.1)

“Direk hocaya ders sonrası hemen çizdiğimi soruyorum.” (Ö.2)

2.3.c Ders materyalleri ile Dijital Kaynaklara Başvurma (Google Çeviri, Youtube, Wikipedia, Makaleler) ve Konuya Yoğunlaşma: Bu alt temalar, öğrenciler özelinde çeşitli silsileler barındırıp birlikte anlamlı bir bütün oluşturduğu için bütünsel ele alınmıştır. Katılımcıların yorumları incelendiğinde

3 öğrenci hariç tüm öğrenciler (11), kaynaklara yoğunlaşırken ders kaynağının (pdf, sunum, kitap...) tamamını çeviri yapmaya ve yine ana dilleri ya da İngilizce videolar ile konuyu desteklemeye ihtiyaç duymaktadırlar. Ana dili Tigrinya olan bir öğrenci yazılı ders kaynağını ana dili yerine İngilizce çeviri yapmakta ya da İngilizce ek kaynaklara başvurmaktadır. Türk soylu 3 öğrenci Türkçe ders kaynaklarından rahatça yararlanmakta, terim kelimelerde çeviri yöntemi kullanmaktadırlar. Öğrencilerin hepsi dinleme sonrası süreçte birçok kaynak, yöntem ve stratejiden eş güdümlü yararlandığı için bu alt tema daha fazla öğrenci ifadesi ile aktarılıp daha detaylı sunulmaktadır.

“Dersten sonra özet yapıyorum. Makale okuyorum ama okumadan önce Arapçayla okuduktan sonra Türkçeyle okuyorum. En çok ses kaydı dinliyorum.” (Ö.14)

“Dersten sonra kendim çalışıyorum, kopya değil de kendim cümleler yazıyorum, Farsça çeviri yapıyorum Türkçesini. Kendim de yazıyorum tekrar. Youtube’de bir hoca var. Anatomi falan. Onu anlıyorum ben okuldayken anlamıyorum... Videoda hoca hem yazıyor hem konuşuyor ben hem dinliyorum hem görüyorum. Video durduruyorum sonra kelimeyi bakıyorum sözlükte. Yani daha fazla vaktim var.” (Ö.7)

“Ses kaydı ya da Youtube dinliyorum. Genellikle slaytlarımı okuyorum. Genellikle hocalar slaytta bize ne göstermek isterse veriyor. O sizden ne bekliyor mesela sen lisedeyken biyoloji hakkında bilginiz var ama ben aslında yok, hoca bir yeri fotoğraftan alıyor ama ben aslında anlamıyorum bütün görmüyorum Youtube gidiyorum öğreniyorum.” (Ö.12)

“Bu pdfler yazdırıyorum ve kütüphaneye gidiyorum. Farsça çalışıyorum; sonra Türkçe okuyorum bunu, sonra anladım. Farsça onla hakkında Wikipedia paragraflar okuyorum. Türkçe ezberliyorum sınav için. Sorular Türkçe çünkü.” (Ö.1)

“Çince bana katkı sağlamadı, içerik var ama ben Türkçeye çevirmek zorunda kalıyorum çünkü Çincedeki bilgimi Türkçeye bağlayamıyorum. Belki sorun bende. Bazen Türkçe video olmuyor, Arapça buluyorum akademik dinleme yapabiliyorum. İngilizcem olsaydı mükemmel olurdu. Latince terimler yakın, İngilizce bilenler daha rahat.” (Ö.2)

“Bazen eve gidince Google’den hoca video gösteriyor onları tekrar açıp dinliyorum. Onla ilgili sitede başka videoları kendini açıp dinliyorsunuz istersen yapmayabilirsiniz. Kendinizi geliştirmek için Türkçede dinlersin. Bazen İngiliz dili kullanırım.” (Ö.10)

“Slaytları ben hem çeviriyorum, hem ezberliyorum. Youtube açıyorum bir iki saat izliyorum, slayt baktım zaman çok kolay oluyor hemen anlıyorsun. Önceleri her kelime çeviriyordum İngilizceye.” (Ö.6)

“Ses kaydını dinliyorum. Eve gidince Youtube’den dinliyorum sonra ses kaydını dinliyorum. Böyle uzun uzun olduğu için cümleler tekrar tekrar dinliyorum. O zaman anlıyorum. Dinleyerek deftere not alıyorum, onları tekrar tekrar okuyorum evde.” (Ö.8)

Verilerin Yorumu: Öncelikle akademik dinleme yaparken ana dilde yapılan ile sonradan öğrenilen bir dilde yapılan akademik dinleme, öğrenciler açısından cinsiyet, sınıf, ülke, ana dil ve bölüm farkı olmaksızın önemli bir parametre olarak karşımıza çıkmaktadır. Türk soylu öğrenciler süreçte her ne kadar problemler yaşasalar da, birçok kaynağı Türkçe ele almaktadırlar ve iyi seviyede oldukları diğer dilleri daha fazla kaynağa ulaşmak adına tercih etmektedirler. Ö.2, Arapça videolar; Ö.10 İngilizce videolardan yararlandığını belirtir. Öğrencilerden özellikle tekrara vurgu yapan 1 kişi; özetleme stratejisinden yararlanan 3 kişi, özetlemeyi kendi cümleleriyle yeniden ifade ederek yaptığını vurgulayan 1 kişi yer almaktadır. Birçok öğrenci ders sırasında ses kaydı tercih etse de ders sonrası onları sadece dinlemekle yetinmemektedirler. 11 öğrenci kaynakları salt okunmaksızın, “Youtube” ile desteklediğini vurgulamıştır. Hem görsel hem işitsel zenginlik hem de zamanı yönetme şansı veren videoların, eğitimde oldukça güçlü materyaller olduğu açıktır. Sadece 1 öğrenci ders sonrası hiçbir internet kaynağı kullanmadığını özellikle vurgulamıştır.

“Dinlemeden sonra bir şey yapmıyorum planladım sesleri dinlemeye ama takılıyorsun. Sınavın üç hafta öncesinde başlarım. Türk arkadaşlarımdan yardım isterim, bazı dersler sadece Türk arkadaşlarım anlatıyor. Çektiğim ses kayıtlarını atarım özet yapar bana anlatırlar. Bazen kendi kendime çalışırım ama genelde yardım alırım. Saklarım genelde arkadaşlarıma veririm.” (Ö.3)

2.3.d. Okul ve Ders Dışında Akademik Dinleme: Okul dışında akademik dinleme yapan öğrenci sayısı 2’dir, ek olarak 1’öğrenci tıbbi terminolojiye daha aşina olabilmek adına dizilerden akademik olarak yararlandığını 2 öğrenci de Türkçedeki karmaşık ifadeleri dinlerken hızlıca anlayabilmek adına Türk dizilerinden ya da şarkılarından çokça yararlandıklarını, bunun da akademik dinlemede fayda sağladığını ifade etmektedir. 9 öğrenci ise okul, ders ve sorumlulukları dışında kendi merak ve tercihleri doğrultusunda akademik bir dinleme faaliyetinde bulunmadıklarını belirtmişlerdir.

Şimdi bir şey kaydettim bir grup var, onları dinliyorum. Burada okulda programlama yapıyoruz mesela orada da bunu yapıyoruz. (Ö.11)

Ders dışında Youtube’de mesela bir diş yapıyorum kendi kendime öğrenmek için izliyorum. (Ö.1)

Mesela bu yılda kendi fakültem ilgili bir diziye başladım mesela şu kelime kullandı ‘Aaa’ diyorum, şunu kullandı, bunu kullandı. Başka bir şey yapmadım, ihtiyacım olmadı, akademik dinlemeyi daha çok okulda yapıyorum. (Ö.9)

Ders dışında akademik dinleme yapmıyorum merak etmiyorum ve başka şeyler dinlemiyorum. (Ö.4)

Ders dışında akademik dinleme yapmıyorum sadece derste için. (Ö.14)

“Hep otobüste, metroda falan Türk şarkıları dinliyorum, akademik dinlemede gramerler hatırlıyorum hep. Akademik kelime değil sadece derste çünkü. Derslerin arasında Türk dizileri izliyorum ben. Fiilleri, kelimeleri falan hem pratik yapıyorum hem en azından Türkçem için bir şey yapıyorum. Nasıl mı..üz güven gibi.” (Ö.7)

Ders dışında akademik dinleme yapmak isterdim ama yapmıyorum. TEDX mesela bence hem çok iyi hem kısa şeyler. Yapmayı isterdim daha iyi olurdu. Hem video, günde bir kere dinlersem yeter. Bir yıl boyunca çok fark eder.” (Ö.3)

Verilerin Yorumu: Veriler çözümlendiğinde yanıtlar, öğrencilerin motivasyon ve merakları ile ilgili olabilir ya da süreç yönetiminde vakti planlayamıyor olabilirler. Öğrencilerin ders dışında akademik dinlemeye vakit ayırmamalarının sebepleri ayrıca derinlemesine araştırılabilir. Ya da ana dilde yapılan akademik dinleme faaliyeti ile kıyaslandığında daha zor bir süreç geçirdikleri hissedilen yabancı öğrencilerin bu husustaki tutumları ana dil öğrencileri ile karşılaştırılabilir. Öğrenciler araştırma sürecinde genellikle Türk bir öğrenciye göre işlerinin çok daha zor olduğunu vurgulamaktadırlar.

“İki kat çalışıyorum Türk öğrenciler, onlar bir kat çalışıyor. Ben hem çeviriyorum, hem ezberliyorum. Youtube açıyorum bir iki saat izliyorum, slayt baktım zaman çok kolay oluyor hemen anlıyorsun.” (Ö.6)

Sonuç ve Öneriler

İstanbul’da bir vakıf üniversitesinin 1 ve 2. sınıflarında okuyan, çeşitli uluslardan 14 öğrencinin akademik dinlemeye dair görüş belirttikleri araştırmada bulgular; çeşitli başlıklar, alt başlıklar ve temalarla sınıflandırılmıştır. Öncelikle, yabancı öğrencilerin akademik dinleme durumlarına dair “Öğrencilerin akademik dinlemeyi etkileyen faktörlere dair görüşleri” şeklinde bir başlık ve “Gönderici Kaynaklı Etkenler”, “Alıcı Kaynaklı Etkenler” ve “Ortam” şeklinde alt başlıklar oluşturulmuştur. Verilerin analizi sonucu, temalar elde edilmiştir. “Ses seviyesi, konuşma hızı, hareket ve beden dili, görsel materyaller, örneklendirme, yöresel ağız özellikleri” akademik dinlemede “gönderici kaynaklı etkenler” şeklinde sınıflandırılmıştır. “Öz güven, dikkat, söz varlığı ve Türkçe dil yeterliliği”, “alıcı kaynaklı etkenler” olarak belirtilmiş ve “gürültü”, “ses” temaları da “ortam” başlığı altında toplanmıştır.

Bulgularda katılımcıların neredeyse tamamının benzer şeyleri akademik dinlemede problem veya katkı olarak gördükleri ortaya konmuştur. Bunun

yanında ortak pek çok stratejiden yararlandıkları ya da benzer ihmallerde bulundukları da fark edilmiştir.

Birinci problem durumu ile ilişkili olarak ele alınan 2. problem durumu “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Akademik Dinleme Sürecinde Yararlandıkları Stratejiler” başlığı altında ele alınmıştır. “Dinleme Öncesi”, “Dinleme Sırası” ve “Dinleme Sonrası” na yönelik oluşturulan alt başlıklar şeklinde süreç temelli bir sınıflandırma yapılmıştır. Öğrenci yanıtlarından hareketle öğrencilerin “Dinleme Öncesi” nde “hazırbulunuşluk faaliyetleri”nden; “Dinleme Sırası” nda “odaklanma, not alma, önem derecesini fark etme, soru-cevap faaliyetleri, internete başvurma” stratejilerinden yararlandıkları fark edilmiştir. Öğrencilerin, “Dinleme Sonrası”; “alınan notlara yoğunlaşma, akran öğrenme, ders materyalleri ve dijital kaynaklara başvurma ve daha özelde “okuma, tekrar yapma, ezberleme, özet yapma, dinleme, izleme” gibi stratejilerden yararlandıkları görülmüştür.

Kaldırım ve Degeç’in (2017) yabancı öğrenciler ile ve Emiroğlu’nun (2013) Türkçe öğretmeni adayları ile yapmış olduğu araştırma sonuçları ile araştırmanın bulguları, belli noktalarda paralellik göstermektedir. Bu çalışmada da maksimum çeşitlilik örnekleme ile oluşturulan katılımcı grubunda, herhangi bir parametreye dair genellemeler yapmak akademik dinleme noktasında çok da mümkün değildir. Bulgularda elde edilen yorumlarda örneğin; sınıf seviyesi, öz güven, stres ve üst bilişsel düşünme gibi etkenler başarılı bir dinlemede önemli değişkenler olabilmektedir. Bilinen diğer diller aracılığı ile ulaşılabilecek kaynak sayısını çoğaltmak öğrenciler için bir avantajdır. Türk soylu dinleyiciler, kendilerini ifade noktasında daha aktif bir yol izleseler de akademik dinleme konusunda birçok etken ilgili öğrenciler için de söz konusudur. Sonuç olarak akademik dinlemede öğrencinin üst biliş farkındalığı ile öğrenme sürecini yönetebilmesi, dinleme stratejileri ile kendi öğrenmesini desteklemesi, dinlemenin pasif değil son derece aktif olunması gereken bir aktivite olduğunun bilincinde olması şarttır. Halitoğlu (2018) öğrencileri ile sürece dayalı yaptığı eylem araştırmasında, akademik dinleme becerisinin geliştirilmesinde aktif bir dinleme sürecinin önemini ortaya koymaktadır.

Bu araştırmanın sonucunda aktif bir süreç olan “akademik dinleme”ye katkılar sağlayabileceği düşüncesiyle aşağıdaki öneriler oluşturulmuştur:

- Eğitimciler ve öğrenciler için yükseköğretim öncesinde dinleme stratejilerine ilişkin çeşitli eğitimler düzenlenmelidir. Örneğin; not alma stratejisinin incelikleri, özetleme stratejisi, kodlama yöntemleri, stratejilerin faydaları gibi konulara değinilebilir.
- Problemlerin derinine inilerek çözüm odaklı süreç yönetimi, birçok hususta öğrenciye destek olacaktır. Öğrenci, öncelikle ilgili problemi fark

edip ona hizmet edecek stratejilerden yararlanmalıdır. Görülmüştür ki öğrenciler genellikle kendi öğrenme süreçlerindeki problemlerin farkındadırlar. Öğrencinin odaklanması, yeniden ifade etmesi, not almanın inceliklerine sahip olması kısacası önce kendisini tanıması ve ardından dinlemede çeşitli stratejiler kullanması ve içselleştirmesi problemleri en aza indirme ve süreci zenginleştirmede önemlidir. Fark etmek, eyleme geçmeyi gerektirir.

- Özellikle söz varlığına dair problemlerinin farkında olmakla yetinen öğrenciler, dinleme stratejilerini ders öncesi yapacakları hazırlıklarla en aza indirebilirler. Bulgulardan anlaşıldığı üzere, dinleme öncesi hazırlık yapan az sayıdaki öğrenci, dinleme esnasında daha az stres yaşamakta ve dinleme sonrası için daha sistemli olmaktadır. Ders öncesi yararlanılacak olan hazırbulunuşluk aktiviteleri ile süreçteki problemlerin önüne geçilecektir. Aslında “problem çözme becerisi” de ele alınması gereken çok önemli bir nokta olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeple doğru, yapıcı ve anlık olmayan süreç odaklı çözümler üretmek beceri haline getirilmelidir.
- Eğitimcilerin, akademik dinlemeler adına öğrencileri zaman zaman “anahtar kelime bulma, örneklendirme, ana fikir çıkarma” gibi stratejiler kullanmaya yönlendirmesi, önemli bir tecrübe katacaktır.
- Öğrenciler, çalışmalarını (dinleme, izleme, okuma...) ısrarla kendi ana dillerinde yürüterek, var olan problemleri kısır döngüye sokmaktadırlar. Oysa çalışmalarını Türkçe sürdürmeyi alışkanlık haline getirmelilerdir ve bunu ders öncesi, sonrası ve dışına yaymalıdırlar. Böylece ders esnasında göndericinin konuşma hızı, kelimeler, ağız özellikleri, cümle yapıları gibi birçok etken daha az problem olacaktır ya da sorun ortadan kalkacaktır.
- Görüşmeler sırasında birçok öğrenci TÖMER’de dil eğitimi alırken Türkçe öğrenmenin yanında bölüm derslerinde karşılaşacakları literatüre aşına olabilmek adına 1.sınıf öncesinde kendileri için akademik literatüre dair dersler düzenlenmesini talep etmişlerdir. Bu, öğrencileri psikolojik ve bilişsel anlamda rahatlatılabilir. İlgilerini arttırabilir, hazırbulunuşluk ve güdülenme noktasında katkı sağlayabilir. Öğrenciler, okuyacakları bölümlerdeki derslere zaman zaman davet edilip akademik dinlemelere hazırlık etkinlikleri planlanabilir. Öğrenciler cesaretlendirilebilir.
- Günümüzde oldukça yaygınlaşmaya başlayan kişisel gelişim disiplinleri ile eğitim kurumları buluşturulmalıdır. Okullar bünyesinde ya da kulüplerde “Mindfulness” eğitimleri verilebilir. Çağa uygun ve öğrencilerin ilgilerine göre sosyal yaşama adapte edilebilecek organizasyonlar faydalı olacaktır.

- Akademik dinlemede konuşmacının; konuyu somutlaştırması, ses seviyesi ve hızını ayarlaması, aktif bir yol izlemesi, özellikle videolarla dersi desteklemesi yabancı öğrenciler adına çok önemli bir noktadır. Görülmüştür ki çok büyük çoğunluk Youtube’da çeşitli şeyler dinleme ve izlemeyi tercih etmektedir. Videoları durdurma, yavaşlatma, zamanı kontrol edebilme, görsel sunulması gibi birçok avantaj barındırdığı için öğrencilerce tercih sebebidir. Öğrencilerin ilgilerine hitap edecek Türkçe dijital platformlar ve uygulamalar üzerinde çalışılabilir; eğitime de entegre edilip yaygınlaştırılabilir. Öğrenciler Türkçe dinleme alışkanlığına sahip olursa süreç çok daha anlamlı ve keyifli bir hale gelebilir hatta merak duygusu devreye girebilir.
- Yabancı öğrenciler, eğitimcilerin ve sınıf arkadaşlarının kendileri ile empati kurduklarından emin olmak isteyen bir gruptur. Özellikle Akademik dinlemedeki eksiklikleri süreçte sadece kendilerinin yaşadıklarını düşünen öğrencilerin, bu konuda yaşanan problemlerin normal ve yönetilebilir durumlar olduğunu bilmesi gerekir. Bu hususta okullarda yabancı öğrenciler için çeşitli motivasyon seminerleri düzenlenmesi yararlı olabilir. Ayrıca Türkçe ana diline sahip öğrencilerle paydaş olacakları aktivitelere sıkça yer verilmelidir. Akran öğrenme araştırmada da ortaya konan önemli sonuçlardandır.
- Akademik dinlemeye dair yabancı öğrenciler özelinde araştırma çeşitliliğine gereksinim oldukça fazladır. Hem dinleme türü olarak hem de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenci kitlesi doğrultusunda psikolojik, psikomotor, duyuşsal ve bilişsel açılardan akademik dinlemeye çok yönlü yaklaşılmalıdır. 21.yy. Bilim Çağı’nda, gelecekte de önemini koruyacak olan akademik dinleme konusunda literatürde eksiklik olduğu görülmektedir. Özellikle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin içsel süreçlerinde göze çarpan hususlar önemsenmelidir ve öğrencilerin psikolojik açıdan motivasyonunu, duygusal süreçlerini, öz güven, kaygı ve streslerini ele alan araştırmalara ağırlık verilmelidir.

Kaynakça

- Avrupa Konseyi. (2021). *Diller için avrupa ortak başvuru metni tamamlayıcı cilt: (Çev. MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.)* Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Doğan, Y. (2022). Dinleme eğitimi. Pegem Akademi Yayınları.
- Emiroğlu, S. (2011). *Dinleme becerisinin dilsel yönü. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 24, 259-282.
- Emiroğlu, S. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme sorunlarına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 269-307.
- Halitoğlu, V. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 21.
- Kaldırım, A. & Degeç, H. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinleme esnasında karşılaştıkları sorunlar. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 19-36.
- Kurudayıoğlu, M. & Kiraz, B. (2020). *Dinleme Stratejileri. Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 386-409.
- Melanlioğlu, D. (2016). Yabancı öğrenciler için dinleme becerisine yönelik üstbilişsel dereceli puanlama anahtarı. *Journal of Education Faculty*, 18(2), 1206-1229.
- Melanlioğlu, D. (2011). İlköğretim türkçe öğretim programının dinleme türleri bakımından değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 65-78.
- Ocak, G. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

6. Bölüm

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE MOBİL DİL ÖĞRENİMİ/ÖĞRETİMİ: “BUSUU” UYGULAMASI¹

Gökce MISIRLI²

¹ Bu çalışma, 26-27 Eylül 2023 tarihinde Belçika’da düzenlenen Uluslararası Miras Dil ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu’nda sunulan özet bildirinin genişletilmiş hâlidir.

² Doktora Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi, İstanbul/Türkiye, eposta: misirligokce@gmail.com

Özet

Teknolojinin hızla gelişmesi ve dijital araçların kullanımının yaygınlaşması ile yabancı dil öğretimi ve öğreniminde mobil dil öğrenimi/öğretimi kavramı yer bulmuştur. İpod, tablet, akıllı telefon gibi taşınabilir dijital araçlar aracılığıyla gerçekleştirilen mobil dil öğrenimi/öğretimi yenilikçi ve hızla gelişen bir araştırma alanıdır. Mobil dil öğrenimi/öğretimi terimi, 2007’de akıllı telefonların piyasaya sürülmesiyle işlevsellik kazanmıştır (Kétyi, 2016). Akıllı telefonlardaki dil öğrenim uygulamaları on yılı aşkın süredir öğrencilere öğretim materyalleri ve ortamları sunmaktadır. Mobil öğrenme araçları yabancı dil öğrenenlere zaman ve mekândan bağımsız, kişiselleştirilmiş ve kendi kendine öğrenme imkânı tanıyarak öğrencilerin öğrenim süreçlerini planlamaları, öğrenme bağımsızlığı kazanmaları, akranları ile etkileşime geçmeleri ve dil becerilerini geliştirme gibi faydalar sağlamaktadır (Klímová, 2018). Mobil dil öğrenimi, yabancı dil öğrenimi sürecini sınıf ortamı ötesine taşıyarak öğrenmeyi teşvik etmektedir ve öğrencilere kaynak çeşitliliği olanağı sunmaktadır. Öğreticiler mobil öğrenme araçları ile sınıf ortamlarında yaratıcı, eğlenceli ve etkileşimsel dersler planlayabilmektedir. Bu sebeplerle çalışmamızda mobil dil öğrenimi/öğretimi alan yazını ele alınmış ve dünya çapında dil öğrenimi alanında tercih edilen uygulamalardan biri olan, 120 milyon kullanıcıya sahip “Busuu” uygulaması; yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil becerilerini geliştirmeye yardımcı olup olamayacağı ve öğreticilere derste bu uygulamadan faydalanıp faydalanamayacakları sorularına cevap bulunması açısından doküman incelemesi yöntemi ile incelenmiştir. Çalışma kapsamında “Busuu” uygulamasının genel yapısı ve özellikleri, dil düzeylerine göre müfredatı, materyallerdeki etkinlik türleri, uygulamada yapay zekâ kullanımı, geribildirim biçimleri ve oyunlaştırma unsurları incelenerek uygulamanın olumlu ve olumsuz yönleri belirlenmiş; bu doğrultuda uygulamanın yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi ve öğretimi ne şekilde kullanılabileceği açıklanmıştır. Çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenim/öğretiminde sınıf ve sınıf dışında ortam ve materyallerin çeşitlendirilmesi, öğrencilere uygun olabilecek ek materyallerin araştırılması açısından önem taşımaktadır.

Anahtar Sözcükler: *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, mobil dil öğrenimi, mobil dil öğretimi, dil öğrenme uygulamaları, Busuu.*

Extended Abstract

With the rapid development of technology and the widespread use of digital tools, mobile language learning and teaching have taken a place in foreign language learning and teaching. Mobile language learning and teaching through portable digital devices such as iPods, tablets, and smartphones is a progressive and rapidly developing field of research. The language learning apps on smartphones have been providing learners with teaching materials and environments for more than a decade. Mobile learning tools provide foreign language learners with time- and space-independent, personalized, and self-directed learning, allowing learners to plan their learning process, gain learning independence, interact with their peers, and improve their language skills (Klímová, 2018). Mobile language learning encourages learning by extending the foreign language learning process beyond the classroom environment and providing learners with various materials. Moreover, language teachers can plan creative, fun, and interactive lessons in classroom environments with mobile learning tools.

The number of studies on language apps in the field of Turkish as a foreign language is limited. In the studies that have determined the attitudes of Turkish as foreign language learners towards language learning apps (Dumanlı Kadızade, 2015; Hend, 2021; Uçar, 2019), it has been determined that the participants' attitudes towards the apps are positive and students are willing to use language learning apps. On the other hand, there is a need for language-learning apps in the field of Turkish as a foreign language in terms of material diversity and independence, but the existing language-learning apps are insufficient in terms of quality (Aytañ&Ayhan, 2018; Becel, 2015; Dumanlı Kadızade, 2015; Uçar, 2019). In the literature, it has been revealed that the Busuu, which has more than 120 million users, is a learning tool that helps language learners learn a foreign language (Kétyi, 2015; Rosell-Aguilar, 2018; Vesselinov&Grego, 2016), makes the learning process fun (Citrajasa, 2019; Kétyi, 2015; Vesselinov & Grego, 2016), and is easy to use (AlDakhil&AlFadda, 2022; Kétyi, 2015). Studies on the Busuu using pre- and post-tests (Vesselinov&Grego, 2016; Vesselinov et al., 2021) found that the app improved students' language proficiency.

Considering the positive results of the studies on Busuu in the literature and the studies on the attitudes of Turkish as foreign language learners towards language learning apps and the importance of material diversity in Turkish language teaching, examining the Turkish teaching version of the Busuu was chosen as the subject of our study. In our study, Busuu was examined using the document analysis method to find answers to the questions of whether it can help learners of Turkish as a foreign language improve their language skills and

whether language teachers can benefit from this app in the lesson. Within the scope of the study, the general structure and features of the app, the curriculum according to language levels, the types of activities in the materials, the use of artificial intelligence in the app, feedback forms, and gamification elements were examined, and the positive and negative aspects of the app were determined. In this direction, it was explained how the app could be used in learning and teaching Turkish as a foreign language.

The Busuu consists of 'learn, community, review, and my account' sections. As a result of our examination of the 'learn' section, it was seen that the Busuu adopts the principle of explicit teaching, not implicit teaching, by using the tool and the target language together. Busuu includes activities for four skills, but the number of these activities is not balanced. The app emphasizes vocabulary teaching. No elements related to Turkish culture were found in the app. It was determined that there are Turkish teaching contents at the A1, A2, B1, and B2 levels in the app, but the number of sections at each level is not equal. Thematic-based teaching is adopted in the curricula of each level, but there is no consistency between the topics of the chapters at the B1 and B2 levels. In Busuu, course contents consist of translation-based, audio, visual, and less audio-visual materials. On the other hand, there are problems with pronunciation, translation, and adaptation to Turkish. The lessons in Busuu included exercises after the presentation of the content, all of which were form-based exercises. In addition, the number of exercises is limited, and the types of exercises do not change by the language level. The app provides regular feedback on the exercises, and all feedback is motivational. The 'community' tab of the app is useful in that it allows students to interact with native speakers and language learners. The 'review' tab is useful for students to record and categorize the vocabulary they have learned. The 'my account' section is important for keeping track of the learner's progress, and the fact that this section includes gamification elements such as stars, trophies, and leagues is motivating for the learners.

The results of our study show that the Turkish version of the Busuu, with its current content, is recommended for students to interact with native speakers and language learners. The app can be used in the classroom under teacher supervision to create competitive lessons among students. However, students should be made aware that there are pronunciation, adaptation, and translation issues in the 'learn' part. Beginner-level activities of the app are more suitable for teaching Turkish than intermediate-level activities. The findings of our study are consistent with the results of Aytan and Ayhan (2018), Becel (2015), Dumanlı Kadızade (2015), and Uçar (2019), who state that language learning apps have significant deficiencies and are inadequate for Turkish language learning. Digital

platforms, teaching portals, digital games, and mobile language learning apps for teaching and learning Turkish as a foreign language should be explored separately and holistically, and it should be determined which one will provide what kind of benefits; such studies will guide teachers and apps to be prepared.

Keywords: *Teaching Turkish as a foreign language, mobile language learning, mobile language teaching, language learning apps, Busuu.*

Giriş

Teknolojinin gelişmesine paralel olarak mobil destekli dil öğrenim ve öğretimi alanı 21. yüzyılın başı itibariyle ortaya çıkan, sonrasında ise hızla gelişen bir araştırma ve uygulama alanıdır. 1986 yılı itibariyle bilgisayar ve internetin sivil kullanıma sunulmasıyla elektronik ortam aracılığı ile gerçekleştirilen öğretim anlamına gelen e-öğrenme alanının doğmasıyla bilgisayar destekli dil öğrenimi (computer assisted language learning) alanı ortaya çıkmıştır (Uçar, 2019: 2). 1992 yılında PDA'ların (personal digital asisstant), 1995 yılında Mp3, 2001 yılında İpod'un piyasaya sürülmesi ile e-öğrenme araçları çeşitlenmiş ve bu araçlar yabancı dil öğrenimi/ öğretimi alanında da yer edinmiştir. Kétyi (2016: 45), mobil destekli dil öğrenimi teriminin 2007'de akıllı telefonların kullanıma sunulmasıyla işlevsellik kazandığını belirtmektedir. İlk mobil dil öğrenme uygulaması olan “Duolingo” 2012 yılında piyasaya sürülmüş ve sonrasında dil öğrenme uygulamalarının sayısı artmıştır. Valarmathi (2011), mobil destekli dil öğreniminin mobil öğrenme (m-öğrenme) ve bilgisayar destekli dil öğreniminin alt dalı olduğunu belirterek bu terimi elde taşınabilir bir mobil cihazın kullanımı ile gerçekleşen bir dil öğrenme yaklaşımı olarak tanımlamıştır. Castaneda ve Cho (2016: 1195), mobil destekli dil öğreniminin “tablet veya cep telefonu gibi mobil cihazları içeren dille ilgili öğrenme etkinlikleri için genel bir terim” olduğunu ifade etmiştir. Dil öğrenme uygulamalarının sayısının artmasıyla uygulamaların öğrencilerin öğrenim süreçlerine etkisini ele alan akademik çalışmaların sayısı artmıştır. Birçok çalışmada (Castaneda ve Cho, 2016; Citrayasa, 2019; Kétyi 2015; Kim, 2013; Rosell-Aguilar, 2016; Rosell-Aguilar, 2018) dil öğrenme uygulamalarının öğrencilere sağladığı faydalar vurgulanmıştır.

Mobil destekli dil öğrenimi/öğretiminin sağladığı temel faydalardan biri, yabancı dil öğrenenlere zaman ve mekândan bağımsız şekilde özgün eğitim içerikleri sunmak, öğrenme ortamlarını çeşitlendirmek ve sınıftaki öğrenim ortamını sınıf ötesine taşımaktır. Riasati ve Zare (2010) öğretmenlerin, öğrencilerinin öğrenme tarzlarına ve ihtiyaçlarına dayalı materyallerden faydalanmaları gerektiğini ifade etmekte; bu ifadesini ise öğrencilerin ihtiyaçları, yetenekleri ve öğrenme stillerinin farklılık gösterdiği ile gerekçelendirmiştir. Ayrıca bir ders kitabındaki konuların tüm öğrencilerin gereksinimleri ile alakalı ve tüm öğrenci grupları için ilginç olmayabileceğini, ders kitaplarının kısıtlayıcı yönlerinin bulunduğunu ve kitapların öğretmenlerin yaratıcılığını kısıtladığını iddia etmektedir. Yalnızca ders kitaplarından faydalanmak, yabancı dil öğrenim sürecini sınırlayacaktır. Mani Karki (2018) yabancı dil sınıflarında kullanılabilecek ek materyalleri şöyle sıralamaktadır:

- *Flash* kartlar, resimler, fotoğraflar, kuklalar, mıknatıs tahtası, duvar posterleri, haritalar, tablolar gibi statik materyaller;
- Taşınabilir yazı tahtası, beyaz tahta gibi öğrenme ortamını düzenleyen materyaller;
- TV, radyo, bilgisayar, laptop, telefon gibi araçlar aracılığıyla ulaşılan film, video, şarkı gibi işitsel-görsel materyaller;
- Okuma, dinleme, konuşma, yazma becerileri ve çoklu becerileri geliştirmeye yönelik materyaller.

Resim, poster gibi statik materyallere ulaşmak öğreticinin zaman ve çabasını gerektirmektedir, ayrıca bu tür materyaller maliyetli ve zaman içinde farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçları doğrultusunda değişime kısıtlı derecede açık olan materyallerdir. Teknolojik araçların gelişmesi ve bu araçların öğretimde yer bulması ile görsel materyaller, “PowerPoint” gibi programlarla ile sınıf ortamlarında sunulmaktadır. Görsel-işitsel materyallerin “PowerPoint” gibi elektronik ortamlarda sunulması, maliyet ve üzerinde kolayca değişim olanağı tanınması ile tercih edilmektedir. Yazı tahtası gibi öğrenme ortamında bulunması gereken araçlar ise günümüzde projektör, akıllı tahtalar gibi seçeneklerle çeşitlenmiş; sınıf ortamında yapılabilecekler nitelik ve nicelik açısından artmıştır. Bilgisayar ve laptop gibi teknolojik araçlar yerine daha kolay taşınabilir tablet, akıllı telefon gibi araçlar seçenek yaratmıştır. Teknolojik araçların tercihinde kolay taşınabilirlik, zaman ve mekândan bağımsız kullanılabilirlik önemli etkenlerdir; bu açıdan akıllı telefon ve tabletler aracılığıyla kullanılan dil öğrenim uygulamaları kullanıcılar için rahatça erişilebilir uygulamalardır. Kolay taşınabilir araçlarla zaman ve mekândan bağımsız şekilde ders materyallerine ulaşım, dil öğrenme uygulamalarının cezbedici noktasıdır. Klímová (2018: 1097) dil öğrenme uygulamalarının faydalarını öğrencilerin motivasyonunu yükseltme, dil performanslarını artırma (özellikle sözcük öğrenimi), kişiselleştirilmiş öğrenim fırsatı sunma, uygulamaların etkileşimsel özelliklerinin öğrencilere etkileşim ortamı yaratması, öğrenim materyalleri ve kaynakları konusunda çeşitlilik sağlama, öğrenen bağımsızlığı kazandırma, işbirliği becerisini geliştirme olarak; sınırlılıklarını ise internete bağlanma zorunluluğu, küçük boyutlu ekran, sınırlı batarya ömrü, teknolojik aletlerin fiyatlarının yüksek olması ve insan ile ilişki/bağ eksikliği olarak sıralamıştır.

Çalışmamızın inceleme nesnesi olan “Busuu” uygulaması üzerine yapılan araştırmalar dil öğrenenlerin “Busuu”nun yabancı dil öğrenmeye yardımcı (Kétyi, 2015; Rosell-Aguilar, 2018; Vesselinov ve Grego, 2016), öğrenme sürecini eğlenceli kılan (Citrajasa, 2019; Kétyi, 2015; Vesselinov ve Grego 2016), kullanımı kolay bir öğrenme aracı olduğunu düşündüklerini (AlDakhil ve

AlFadda, 2022; K tyi 2015) ortaya koymuştur. “Busuu” uygulaması üzerine ön test ve son test kullanılarak yapılan çalışmalarda (Vesselinov ve Grego, 2016; Vesselinov ve ark., 2021), uygulamanın öğrencilerin dil yeterliliklerini geliştirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe  ğrenenlerin dil öğrenme uygulamalarına karşı tutumlarını belirlemiş olan çalışmalarda (Dumanlı Kadızade, 2015; Hend, 2021; Uçar, 2019) katılımcıların uygulamalara yönelik tutumlarının olumlu olduğu ve öğrencilerin dil öğrenme uygulamalarını kullanma konusunda istekli oldukları belirlenmiştir.

Uluslararası alan yazınında “Busuu”  zerine yapılan araştırmaların ve yabancı dil olarak Türkçe  ğrenenlerin dil öğrenme uygulamalarına karşı tutumlarını ele alan çalışmaların ortaya koyduğu olumlu sonuçlar ve Türkçe  ğretiminde materyal çeşitliliğinin önemi göz önüne alınarak “Busuu” uygulamasının Türkçe  ğretim versiyonunun incelenmesi çalışmamızın konusu olarak seçilmiştir. Bu amaç doğrultusunda çalışmamızda uygulamanın genel yapısı, dil düzeylerine göre içeriği, etkinlik türleri, geribildirim biçimleri ve oyunlaştırma unsurlarını incelenmiş; uygulamanın olumlu ve olumsuz yönleri ortaya konmuştur.

1. İlgili Araştırmalar

“Busu” uygulamasının Türkçe  ğretim versiyonu üzerine araştırmalar bulunmamasına karşın uygulamanın öğretimini sunduğu diğer diller üzerine kısıtlı sayıda olsa dahi akademik çalışmalar bulunmaktadır. K tyi (2015) Almanca, İngilizce, İtalyanca ve İspanyolca dillerinden birini  ğrenen 94 Macar  ğrenci ile gerçekleştirdiği araştırmasında öğrencilerin çoğunun (%73,3) “Busuu” uygulamasının dil öğrenimlerine yardımcı olduğunu düşündükleri, uygulamayı kullanımı kolay buldukları sonucuna ulaşmıştır. Katılımcılar, özellikle sözcük öğrenmek ve yazma alıştırması yapmak açısından uygulamayı faydalı bulmuştur.

Vesselinov ve Grego’nun (2016) araştırması kapsamında İspanyolca  ğrenen 144  ğrenci 2 ay boyunca (toplamda 22,5 saat) “Busuu” uygulamasını kullanmış, uygulamanın etkililiği  n ve son test ile  l  lm ştur. Uygulamanın dil bilgisi öğrenmede kolaylaştırıcı bir rol oynadığı ve katılımcıların %84’ünün uygulama sayesinde yazma becerisinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar %84’  uygulamayı faydalı ve %78’i eğlenceli bulduklarını belirtmiştir.

Rosell-Aguilar (2018) 11 farklı dilden birini öğrenmekte olan 3,541 katılımcının (159’u Türkçe öğrenmektedir) ile gerçekleştirdiği anket çalışmasında katılımcıların çoğunun “Busuu” uygulamasını kullanmak, öğrendiğim dil hakkındaki bilgimi geliştirmeme yardımcı oldu.” ifadesine “Kesinlikle katılıyorum.” (%25,4) ve “Katılıyorum.” (%57,4) cevabını verdiklerini bildirmiş; ayrıca katılımcıların %20,3’  “Busuu”yu sözcük

alıştırmaları, %16,6'sı dinleme alıştırmaları, %15,1'i dil bilgisi alıştırmaları, %14,8 yazma alıştırmaları yapmak için kullandıklarını ifade etmiştir.

Citrajasa (2019) “Busuu” uygulaması üzerine yaptığı çalışmasında uygulamanın öğrencilerin boş zamanlarını bir tür eğlenceli öğrenme vaktine dönüştürdüklerini ve dış etken bulunmamasıyla gerginliği azaltan şartlarda öğrenmenin öğrencileri öğrenmeye teşvik ettiğini belirlemiştir.

Vesselinov ve ark. (2021) araştırmalarında, İspanyolca öğrenen 119 öğrenci 2 ay boyunca katılımcıların dil gelişimlerini ön ve son test ile ölçmüştür. Uygulamayı kullanarak katılımcıların yaklaşık %79,6'sının okuma ve dil bilgisi yeterliliklerinin, %71'inin ise sözlü yeterliliklerinin geliştiği belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçları temel düzey öğrencilerinin %92,3'ünün, orta düzey öğrencilerinin ise %73'ünün okuma ve dil bilgisi yeterliliklerini arttırdığını göstermiştir.

AlDakhil ve AlFadda (2022) İngilizce öğrenen 58 öğrencinin görüşlerini topladıkları araştırmanın sonucunda “Busuu” uygulamasının kullanımı kolay bir öğrenme aracı olduğunu belirtmiştir. Öte yandan araştırma, dil uygulamalarının temel düzey öğrenciler için daha yararlı olabileceğini ortaya koymuştur.

Uluslararası alan yazınında yapılan çalışmalar kapsamında dil öğrenenlerin “Busu” uygulamasını faydalı ve(ya) eğlenceli buldukları (AlDakhil ve AlFadda, 2022; Citrajasa, 2019; Kétyi, 2015; Rosell-Aguilar, 2018; Vesselinov ve Grego, 2016) ve uygulamanın öğrencilerin dil yeterliliklerini arttırdıkları (Vesselinov ve Grego, 2016; Vesselinov ve ark., 2021) tespit edilmiştir. Bu noktada “Busuu” uygulamasını araştırma konusu alan çalışmaların yanı sıra yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin uygulamalara karşı tutumlarını belirlemiş olan çalışmaların sonuçlarını ve mobil dil öğrenime yönelik yapılmış çalışmaları ele almak yerinde olacaktır.

Dumanlı Kadızade (2015) Türkçe öğrenen 27 öğrenciden veri topladığı anket sonuçları ve açık uçlu sorulara verilen cevaplar ışığında öğrencilerin uygulamalara yönelik olumlu düşüncelere sahip oldukları, öte yandan uygulamaları iyi tasarlanmamış buldukları sonucuna ulaşmıştır. Dumanlı Kadızade'nin çalışmasındaki (2015) katılımcılar uygulamaların olumlu özelliklerin olumsuz özelliklerden daha fazla olduğunu, uygulamaların motivasyonlarını arttırdığını ve dil çalışmalarının gün içine dağılmasını sağladığını belirtmiştir. Katılımcılar uygulamaların okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerine bilhassa sözcük öğretimi ve cümle öğretimine destek olduğunu düşündüklerini ifade etmiştir. Uygulamalara yöneltilen en belirgin olumsuz eleştiri ise uygulamalardaki telaffuz sorunları ve çeviri uygulamalarındaki hatalar olarak belirlenmiş; ayrıca internet erişimi sıkıntıları, telefonların ekran çözünürlüklerinin düşük olması, dolayısıyla küçük ekranlarda

okuma güçlüğü'nün ortaya çıkması olumsuz eleştiriler arasında yer almıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde “Türkçe” mobil dil öğrenim uygulamalarının henüz diğer dillerin öğretimindeki kadar yaygın ve detaylı olmadığını, yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili öğretim amaçlı uygulamaların yetersiz oluşu hatta hiç olmayışının öğrencilerin kullanım alanlarını daralttığını belirten Dumanlı Kadızade (2015) Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanının mobil uygulamalar konusunda geride kalmış olduğunu, bu alandaki teknolojik gelişmeleri yakalayamadığını vurgulamıştır.

Becel (2015) Appstore ve Google Play’de arama motorlarına girilen anahtar sözcüklerle 94 uygulama tespit etmiş ve bu uygulamaları nitel yöntemle incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, uygulamaların tamamına yakınının yabancı geliştiriciler tarafından hazırlandığı, önemli bir kısmının doğrudan çeviri ve kulak-dil alışkanlığı yöntemi dikkate alınarak hazırlandığı, uygulamaların çoğunda öğretim dili olarak kaynak dilin kullanıldığı, öğretimin yaygın konuşma kalıpları ve sözcüklerin çevirisi yoluyla gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Becel (2015) mobil uygulamaların “mevcut yöntem ve içerikleriyle geçici ve tikel çözüm odaklı materyaller durumunda olduğu”nu belirlemiş ve uygulamaların bireysel çalışma ürünü olduğunu ifade etmiştir. Becel (2015) eğitim kurumları, öğretim programı, eğiticiler, ihtiyaç/beklentilerin tespiti ve yönlendirilmesi ile ilgili sistematik çalışmalar yapılması gerektiğini ve çalışmaların, öncelikle ticarî kaygılardan sıyrılarak, akademik ve bilimsel ölçekte gerçekleştirilmesi gerektiğini önermiştir.

Aytan ve Ayhan (2018) Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimi için hazırlanmış yüzden fazla uygulamayı/oyunu sınıflandırarak doküman analizi çalışması gerçekleştirmiştir. Arama motorlarına anahtar kelime olarak “yabancı dil”, “Türkçe öğrenimi” ve “learn Turkish” ifadeleri yazılarak erişilen veriler öncelikle web portalı, mobil uygulama ve sosyal mecralar olarak tasnif edilmiş ve mobil uygulamaları/oyunların her biri kısaca tanıtılmıştır. Çalışmada uygulamaların büyük bir kısmının gönüllü gerçek kişiler tarafından hazırlandığı, geriye kalan kısmının ise kâr amacı gütmeyen tüzel kişilikler tarafından hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Uçar’ın (2019) yüksek lisans tezi çalışması kapsamında Türkçe öğrenen 61 uluslararası öğrenciden veri toplanmıştır. Araştırmacı tarafından alan yazın incelenerek oluşturulmuş bir uygulama değerlendirme formu, öğrenci profili belirleme ve uygulamaların/oyunların öğrenci kazanımlarını belirleme anketi çalışma kapsamında kullanılmıştır. Araştırmacı, en az 1000 kullanıcı tarafından indirilmiş yabancı dil olarak Türkçe öğrenimine yönelik 27 uygulama/oyun belirlemiş ve incelemiştir. Uçar (2019) uygulamaların ağırlıklı olarak eşleştirme ve test tekniğini kullanarak sözcük dağarcığını geliştirmeyi amaçladığını, 8

(%29,62) uygulamanın dışındaki tüm uygulamalar kullanıcıyla etkileşime geçmekte olduğunu ve kullanıcıya anlık dönütler sunduğunu, 15 (%55,55) uygulamanın kullanıcıların başarıları puanlama ya da ünite ilerlemesi olarak sunduğunu, tüm uygulamalarda ses kaydı kullanılırken yalnızca bir uygulamanın video uygulaması kullanması dikkat çekici olduğunu, telaffuzu hedefleyen tüm uygulamalarda Türkçe seslendirmelerin mekanik olduğunu ve hatalar barındırdığını belirtmiştir. Uçar (2019), yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi için tasarlanmış uygulamaların/oyunların kalıcı bir öğrenimi sağlamaktan uzak olduklarını ifade etmiştir. Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin uygulamaların dil becerilerini geliştirip geliştirmediği hakkındaki görüşlerini saptamak için çalışma kapsamında yanıtladıkları anketin sonucunda öğrencilerin puan ortalamaları 45,70 olarak belirlenmiştir. Bu puan katılımcıların uygulamaların dil becerilerini geliştirdiğine ilişkin olumlu yönde düşündüklerini göstermektedir.

Hend'in (2021) yüksek lisans tezi çalışmasında eğitsel dijital oyunlar ve uygulamaları analiz ederek bunların özellikleri ve içeriklerini ortaya koymuş ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 137 katılımcının görüşlerini almıştır. Hend (2021) çalışmasında katılımcıların dijital oyunlardan ziyade dil öğrenme uygulamalarını tercih ettiklerini, dijital oyun ve mobil uygulamaları faydalı ve eğlenceli bulduklarını hem dijital oyunları hem uygulamaları Türkçe öğrenme açısından yararlı bulduklarını, dijital oyun ve mobil uygulamaların dinleme-anlama becerisine katkıda bulunduğunu düşündüklerini, pratik yapmalarını sağladıklarını ve derslere entegre edilmesi gerektiğini düşündüklerini tespit etmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme uygulamalarına karşı tutumlarını konu alan çalışmalarda (Dumanlı Kadızade, 2015; Hend, 2021; Uçar, 2019) öğrencilerin uygulamalara yönelik olumlu düşüncelere sahip oldukları ve uygulamaların yararlı yönlerini (motivasyon artırma, eğlenceli oldukları, dinleme becerisine katkısı vb.) vurguladıkları belirlenmiştir. Öte yandan çalışmalar (Dumanlı Kadızade, 2015; Uçar, 2019), uygulamaların içerdiği telaffuz sorunları ve çeviri uygulamalarındaki hatalara dikkat çekmiştir. Araştırmacılar (Aytan ve Ayhan, 2018; Becel, 2015; Dumanlı Kadızade, 2015) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil öğrenim uygulamalarının nitelik açısından yetersiz olduğunu, uygulamaların gönüllü ya da tüzel kişilerin ürünü olduğunu, kurum ve kuruluşların bu konuda çalışmalarının bulunmadığını vurgulamıştır.

2. Yöntem

Bu çalışmanın inceleme nesnesi olan “Busuu” uygulaması, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi ile incelenmiştir. Doküman incelemesi, “araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 189). Doküman incelemesi dokümanlara ulaşma, dokümanların orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma olmak üzere beş aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 194). Çalışmamızın inceleme nesnesi olan “Busuu” uygulamasının Türkçe öğrenim/öğretim versiyonundan doküman incelemesinin beş aşamasına uygun olarak veriler toplanmıştır. “Busuu” uygulamasında ana dil İngilizce, hedef dil Türkçe olarak seçilmiş; uygulamanın içeriği 1 uzman öğretici tarafından incelenmiştir. Çalışmada yer alan verilere Eylül, 2023’te ulaşılmıştır.

3. Bulgular

“Busuu” adlı dil öğrenme uygulaması, 14 dilde (İngilizce, İspanyolca, Felemenkçe, Korece, Lehçe, Arapça, Çince, Rusça, Portekizce, İtalyanca, Fransızca, Almanca, Japonca ve Türkçe) yabancı dil öğrenenlere içerik sunmaktadır. Uygulamanın 120 milyon öğrenciden oluşan öğrenci topluluğu, 500 bin aktif üyesi bulunmaktadır. “Busuu”daki içeriklerin Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’ne (Common European Framework of Reference for Languages) uygun olarak hazırlandığı belirtilmektedir.

“Busuu” dil öğrenme uygulamasının ana ekranında “öğren (learn), topluluk (community), gözden geçirme (review), hesabım (me)” olmak üzere 4 ana sekme bulunmaktadır. “Öğren” sekmesinde hedef dile yönelik içerikler yer almaktadır. Türkçe için A1, A2, B1, B2 düzeylerinde içerikler sunulmaktadır. “Topluluk” sekmesinde uygulamanın kullanıcıları ile etkileşime geçme, yazılı ve(ya) sözlü metin paylaşma sekmesi açılmaktadır. “Gözden geçirme” sekmesinde kullanıcının öğrendiği sözcükler kimi parametrelerle sunulmaktadır. “Hesabım” sekmesinde ise kişisel bilgiler ve geri bildirimler yer almaktadır.

3.1. “Busuu”nun “Öğren” Sekmesinin İçeriği

“Busuu”nun “Öğren” sekmesi dil düzeyleri ve bölümlere ayrılmıştır. Uygulamada A1 başlangıç seviyesi, A2 temel seviye, B1 orta seviye, B2 orta üzeri seviye olarak tanımlanmıştır. A1 düzeyinde 8 bölüm, A2 düzeyinde 6 bölüm, B1 düzeyinde 5 bölüm, B2 düzeyinde ise 5 bölümde Türkçe öğretim içerikleri bulunmaktadır. Uygulamada yer alan bölümler aşağıdaki tablolarda listelenmiştir:

Tablo 3.1.1. “Busuu” uygulamasının Türkçe versiyonunun A1 düzeyindeki bölümleri

1. Bölüm	2. Bölüm	3. Bölüm	4. Bölüm
• Merhaba • Ben Yusuf • İstanbul’a hoş geldin! • Tekrar • Konuşma ve yazma etkinlikleri • Kontrol noktası	• Görünüş • Kişi zamirleri • Meslekler • İsim cümleleri • Sayılar • Renkler • Sahiplik • Ailem • İyelik ekleri • Kontrol noktası	• Günlük nesneler • İşaret sıfatları • Boyut • Betimleme sözcükleri • Karşılaştırma ve üstünlük • Kontrol noktası	• Şehirler • Yiyecek ve içecek • Malzemeler • Evde yemek pişirme • Boş zaman • Müzik • Geniş Zaman • Kontrol noktası
5. Bölüm	6. Bölüm	7. Bölüm	
• Sıklık zarfları • Evim • Hayvanlar • Yer anlatımı • Kontrol noktası	• Günler • Günlük yaşam • Saat kaç? • Sayılar • Aylar • Kontrol noktası	• Günlük işler • Şimdiki zaman • Restoran • Kişisel detaylar • Yön anlatımı • Alışveriş • Kontrol noktası	

Tablo 3.1.1’de görüldüğü üzere A1 düzeyindeki içerikler tematik yaklaşımla oluşturulmuştur. A1 düzeyinde tanışma, aile, meslekler, şehirler, boş zaman, ev gibi temalar işlenmiş; renkler, sayılar, aylar gibi konu başlıklarında sözcük öğretimi gerçekleştirilmiştir. Temaların yanı sıra bölümlerde dil bilgisi konularına yer verilmiştir. Bölümlerde yer alan konu sayısı bölüme göre farklılık göstermektedir. “Kontrol noktası” olarak adlandırılan başlık altında ilgili bölümde işlenen konular üzerine kısa sınavlar yer almaktadır.

Tablo 3.1.2. “Busuu” uygulamasının Türkçe versiyonunun A2 düzeyindeki bölümleri

1. Bölüm	2. Bölüm	3. Bölüm	4. Bölüm	5. Bölüm
• Ailemiz büyüyor! • İlişkiler • Plan yapma • Sınıfta bir gün • Sınıfta ne yapıyoruz? • Geçmiş zaman • Kontrol noktası	• Nasıl olmak istiyorum? • Nasıl olmak istemiyorum? • İşte! • Şimdiki zamanın hikâyesi • İzin isteme, izin verme • Kontrol noktası	• Vücudun bölümleri • Hareketler • Nereye alışverişe gidelim? • Ev işleri • Aksesuarlar • Restoranda • Mutfakta • Kontrol noktası	• Deniz tatili • Yağmur yağıyor. • Gelecek zaman • Uçuşum 2. Terminalden kalkıyor. • Trenim gecikti! • Kontrol noktası	• Oturma odası ve yatak odası • Banyoda • Başım ağrıyor • Eczanede • Doktorda • İyi beslen, iyi ol! • Kontrol noktası

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi uygulamanın A2 seviyesindeki konuları A1 seviyesinde olduğu gibi temel olarak tematik ünite içerikleri ve dil bilgisi konuları olarak ikiye ayırabiliriz. A1 seviyesinde yer alan “Alışveriş”, “Ailem”, “Restoran” konu başlıkları, A2 seviyesinde sırasıyla “Nereye alışverişe gidelim?”, “Ailemiz büyüyor!”, “Restoranda” konu başlıklarında genişletilmiştir. Düzenli olarak bir sarmal öğretim tekniğinden bahsetmek için bu konu başlıkları yeterli olmasa dahi seviyeler arası bazı konuların sarmal şekilde işlendiği görülmektedir. A1 seviyesinde olduğu gibi A2 seviyesinde de “kontrol noktası” alıştırmaları yer almaktadır.

Tablo 3.1.3. “Busuu” uygulamasının Türkçe versiyonunun B1 düzeyindeki bölümleri

1. Bölüm	2. Bölüm	3. Bölüm	4. Bölüm	5. Bölüm
• Sanat • Haberler • Evet, aynı fikirdeyim. • Gerçekten mi? • Kontrol noktası	• Gezelim • Otelde • Devam et! • İş mi arıyorsun? • Mülakat • Kontrol noktası	• Nerede yaşıyorsun? • Taşınıyoruz • Kitap okumayı severim • Futbol delisi • İyi Hissetmek • Kötü Hissetmek • Kontrol noktası	• Seyahat acentesinde • En kötü tatilim • İlk buluşma • Kontrol noktası	• Dünya • Ormanlar • Kültürüm • Anıtlar • Kontrol noktası

Tablo 3.1.3'te “Busuu” uygulamasının B1 seviyesindeki konularının tematik şekilde ilerlediği görülmektedir. A1 ve A2 seviyesinde dil bilgisi konularına yer verilirken B1 seviyesinde dil bilgisi konuları yer almamıştır. B1 seviyesinde her bölümde yer alan konu sayısı farklılık göstermektedir. 2. Bölümde “seyahat” ve “mülakat” konularının, 3. Bölümde “taşınma”, “kitap okuma”, “futbol”, “iyi/kötü hissetmek” konularının art arda yer alması konular arası sert geçiş durumu yaratmıştır. Bu durum öğrenim açısından uygun görülmemektedir.

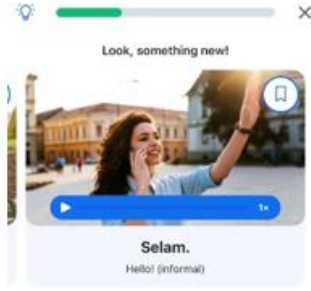
Tablo 3.1.4. “Busuu” uygulamasının Türkçe versiyonunun B2 düzeyindeki bölümleri

1. Bölüm	2. Bölüm	3. Bölüm	4. Bölüm	5. Bölüm
• Hukuk ve adalet • Din ve inanç • Deniz yaşamı • Gezegeni kurtar! • Vahşi hayvanlar • Kontrol Noktası	• Şimdi bu moda! • Milyoner olsaydım • Burcum ne? • Evren • Kontrol Noktası	• Bu müzik grubunu seviyorum! • TV izlemek • Tepkiler • Reklamlar • İnternet • Kontrol Noktası	• Kuaförde • Sosyalleşme • Bahçede • Macera sporları • Telefonda • Kontrol Noktası	• Ekonomik kriz • Yurt dışında okumak • Evleniyorum! • Kontrol noktası

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere “Busuu” uygulamasında B2 seviyesindeki konular tematik olarak biçimlendirilmiştir. A1 ve A2 seviyesinde dil bilgisi konularına yer verilirken B1 seviyesinde olduğu gibi B2 seviyesinde de dil bilgisi konuları yer almamıştır. B1 seviyesinde bölümlerdeki konular arası sert geçişler B2 düzeyinde özellikle birinci, ikinci ve beşinci bölümlerde görülmektedir.

“Öğren” sekmesinde bölümlerin öğrencilere hedef konularla ilgili kısa bir bilgi (ör. *In this lesson, we'll learn three useful Turkish greetings*) sunulmaktadır, bilginin içeriği öğrencinin ana dil olarak seçtiği dildedir. Öğrencilere her bölüm başında işlenecek konulara dair bilgi sunulması öğretimin sezgisel değil; açık öğretim (explicit teaching) şeklinde gerçekleştirildiğine ve ana dil kullanımı ise araç dil kullanımına yer verildiğine işaret etmektedir. Uygulamalarda öğretici faktörünün bulunmamasından dolayı açık öğretim ve araç dil kullanımının tercih edilmesi olağandır. Aşağıda yer alan Resim 3.1.1 ve Resim 3.1.2’de görüldüğü üzere bölümlerde öğretilecek sözcük, ifade ve(ya) yapıların sunumunda görsel ve işitsel unsurlardan faydalanılmıştır. Resimlerde görüldüğü üzere öğretilen ifade ile görsel arasında tam anlamıyla uyum bulunmamaktadır. Uçar’ın (2019) 27 uygulamayı incelediği çalışmasında uygulamalarda görsel tercih edildiği, yalnızca 1 uygulamada

video kullanımının tercih edildiği belirlenmiştir. Öğretilen ifade ile görsel unsurların daha fazla uyuşması için video kullanımı daha yararlı olacaktır.



Resim 3.1.1. İçerik sunuş örneği I



Resim 3.1.2. İçerik sunuş örneği II

“Busuu” uygulamasında öğretilen ifade ile ilgili gerekli noktalarda “ipucu” başlığı ile ifadeye yönelik detaylı bilgiler sunulmaktadır. Resim 3.1.3’te öğrenenlere vurgu öğretmeyi hedefleyen bir ipucu yer almaktadır.



Resim 3.1.3. İpucu örneği

Aşağıda yer alan Resim 3.1.4 ve 3.1.5’te görüldüğü üzere içerik sunuşlarında çeviriden kaynaklı olabilecek Türkçeye uyarlama sorunları bulunmaktadır. Resim 3.1.4’te yer alan içerik birebir çeviri kaynaklı bir sorun gibi görünmekte, 3.1.5’te ise Türkçede yaygın bir şekilde kullanımı olmayan bir sözcüğe yönelik öğretimin hedeflendiği görülmektedir. İçerik sunuşlarında gözlemlenen bir diğer nokta ise, sözcük ve(ya) kalıp öğretimlerinde evrensel unsurlara yer verilmiş iken hedef dilin kültürüne ilişkin unsurlara yer verilmemiş olmasıdır. “Yiyecek, içecek”, “aile” gibi hedef dil kültürün unsurlarına yer verilmesi gereken konularda Türk kültürüne dair hiçbir unsura rastlanmamıştır.



Resim 3.1.4. Çeviri hatası örneği

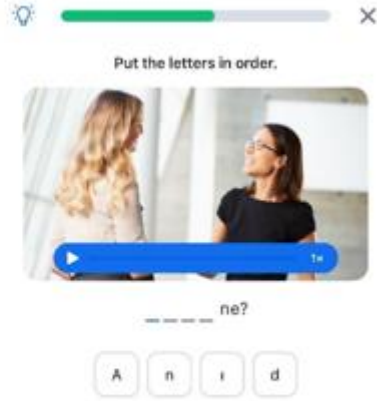


Resim 3.1.5. Doğal dilden uzak dil kullanım örneği

Bölümlerde içerik sunuşları sonrası Resim 3.1.6, 3.1.7 ve 3.1.8’de örnekleri görüldüğü üzere alıştırmalar yer almaktadır. Bu alıştırmaları çoktan seçmeli, eşleştirme, duyduğunu yazma, doğru/yanlış işaretleme, harfleri sıralama, kelimeleri sıralama olmak üzere kısıtlı sayıda mekanik alıştırmalar olarak değerlendirmemiz mümkündür.



Resim 3.1.6. Alıştırma örneği I



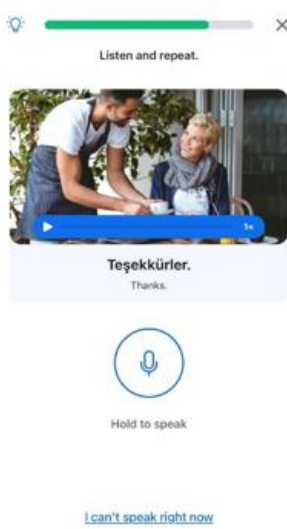
Resim 3.1.7. Alıştırma örneği II



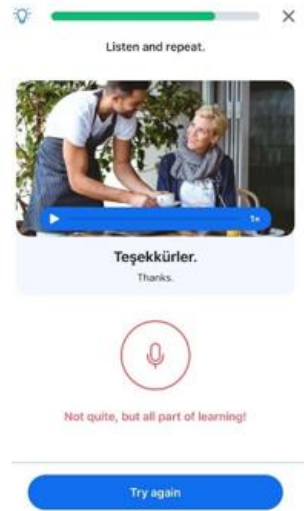
Resim 3.1.8. Alıştırma örneği III

Mekanik alıştırma­ların ardından öğretilen hedef sözcük ve(ya) kalıpların dinlenip sonrasında tekrar edilmesi ile pekiştirmeyi hedefleyen etkinlikler mevcuttur. Resim 3.1.9’da uygulamada birçok kez yer alan “bas-konuş” etkinliği yer almaktadır. Ses tanıma özelliği ile geliştirilen bu etkinlik uygulamada iyi bir

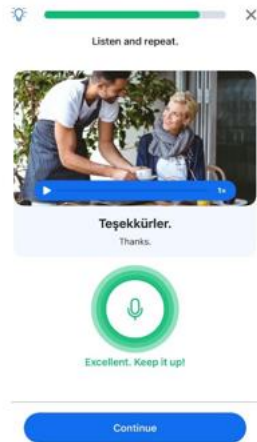
şekilde çalışır durumdadır. Uygulamanın ses tanıma özelliği yanlış telaffuzları ayırt edebilir niteliktedir. Resim 3.1.10'da görüldüğü gibi yanlış telaffuz durumunda uygulama, öğrencinin cesaretini kırmayacak şekilde olumlu algılanabilecek biçimde geri bildirim sunmakta ve sonrasında öğrenciye devam etmesi için aynı etkinliği tekrar sunmaktadır. 2 kez yanlış durumunda ise uygulamak etkinliği atlamakta ve bir süre sonra öğrenciye aynı etkinliği sunmaktadır. Resim 3.1.11'de görüldüğü üzere ifade doğru telaffuz edildiğinde ise uygulama oldukça olumlu bir şekilde geri bildirimde bulunmaktadır.



Resim 3.1.9. Bas-konuş örneği

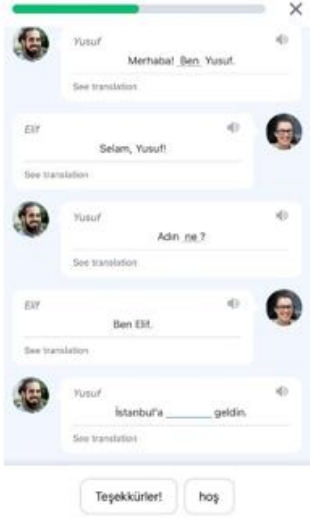


Resim 3.1.10. Bas-konuş, geri bildirim I



Resim 3.1.11. Bas-konuş, geri bildirim II

Resim 3.1.12’de tanışma için diyalog etkinliği yer almaktadır. Uygulamada her konu başına bir kere sunulan bu diyalog etkinlikleri güdümleyici etkinliklerdir. Bu etkinlik türü öğrencilere hem dinleme hem de uygun ifadeyi seçerek öğrendiklerini pekiştirme fırsatı sunmaktadır. Öte yandan Resim 3.1.13’te görüldüğü üzere bu etkinlik türlerindeki kimi diyaloglar doğal dilden uzak ve doğru seçeneği sunmayarak yanlış şekilde oluşturulmuştur.

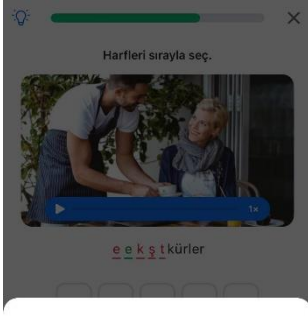


Resim 3.1.12. Diyalog etkinliği



Resim 3.1.13. Diyalog etkinliğinde yanlış seçenek örneği

Resim 3.1.4’te uygulamanın yanlış cevaplara bulunulan geri bildirim örneği, Resim 3.1.15’te ise doğru cevaplara bulunulan geri bildirim örneği yer almaktadır. Yanlış cevaplara bulunulan geri bildirimlerde öğrenciyi “Az daha gayret, işin sırrı pratik yapmakta.” gibi motive edici ifadeler ve doğru cevaplarda “Harika, çok iyi” gibi takdir edici nitelikte ifadeler bulunmaktadır.

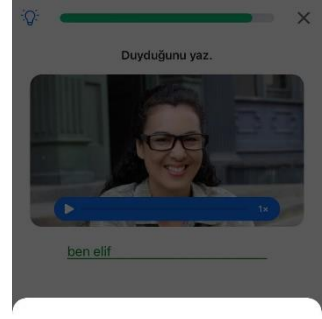


İşin sırnı pratik yapmakta

teşekkürler

Devam

Resim 3.1.14. Geri bildirim örneği I



İşte bu!

Ben Elif.

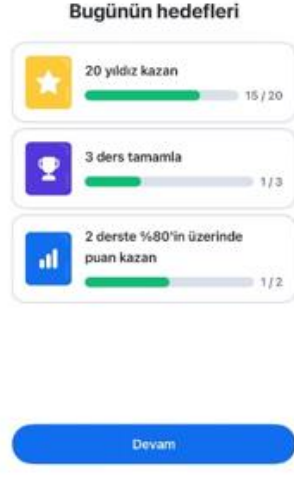
Devam

Resim 3.1.15. Geri bildirim örneği II

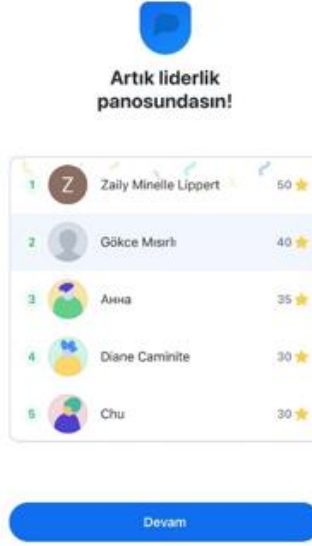
Resim 3.1.16’da görülebileceği gibi her bölüm sonunda öğrencilere performansına bağlı olarak puan ve yıldız sayısı oyunlaştırma biçiminde bildirilmektedir. Öğrencinin kendi performansını görebilmesi uygulamanın olumlu yönlerinden biridir. Öğrenci, ilgili bölümden aldığı puan ve yıldız görmesinin ardından Resim 3.1.17’de görüldüğü üzere uygulama öğrenciye günün hedeflerini sunmakta ve öğrenciyi öğrenmeye devam etmeye motive etmektedir. Öğrenci ders içeriklerinden puan ve yıldız toplamaya devam ettikçe Resim 3.1.18’de görüldüğü üzere liderlik panosunda yer alabilmektedir. Oyunlaştırma unsurları olarak ilk aşamada puan ve yıldız toplama, ikinci olarak hedef sunma ve ardından liderlik panosunda yer alma hakkı ile uygulama öğrenciyi çalışmaya kademeli olarak devam ettirmeyi hedeflemektedir.



Resim 3.1.16. Oyunlaştırma örneği I



Resim 3.1.17. Oyunlaştırma örneği II

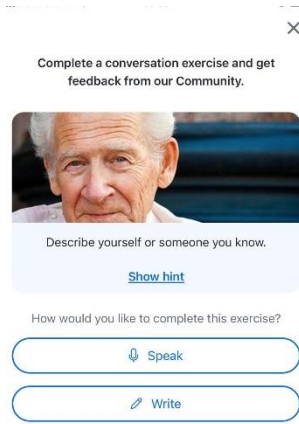


Resim 3.1.18. Oyunlaştırma örneği III

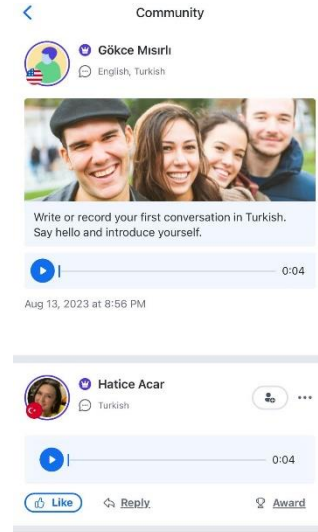
3.2. “Busuu”nun “Topluluk” Sekmesinin İçeriği

Uygulamanın “topluluk” sekmesi, uygulamanın kullanıcılarının birbiri ile iletişime ve dolayısıyla etkileşime geçtiği bir bölümdür. Uygulamanın kullanıcıları “hesabım” bölümünde bildikleri ve öğrendikleri diller hakkında bilgi vermekte ve uygulama farklı diller öğrenseler dahi tüm kullanıcıları arasında etkileşim sağlamaktadır.

Resim 3.1.19’da görüldüğü gibi “Busuu” her bölümün sonunda öğrenciye bölümle ilgili yazma ve(ya) konuşma görevi vermektedir. Öğrenci konuşma veya yazma etkinliklerinden birini seçebileceği gibi her ikisini de yerine getirebilir. Öğrenci yazma ve(ya) konuşma etkinliğini yaptıktan sonra sözlü ve(ya) yazılı metnini toplulukla paylaşmaktadır. Resim 3.1.20’de görüldüğü üzere uygulamanın diğer kullanıcıları, öğrencinin toplulukla paylaştığı etkinliğe geri bildirimde bulunabilir. Böylece öğrenciler hedef dilin konuşurları veya yabancı dil öğrenen akranlarından dönüt alabilir.



Resim 3.1.19. Topluluk sekmesi



Resim 3.1.20. Paylaşılan etkinliğe geri bildirim

3.3. “Busuu”nun “Gözden Geçirme” Sekmesinin İçeriği

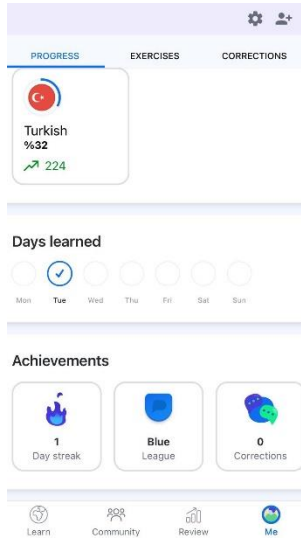
“Gözden geçirme” sekmesi öğrencilerin içeriklerde öğrendiği veya maruz kaldığı tüm sözcük/ifadelerin listelendiği bir sekmedir. Öğrencinin uygulamada daha önce karşılaştığı her sözcük ve ifade burada listelenmekte ve bu birimlerin altında öğrencinin ana dildeki karşılığı sunulmaktadır. Ayrıca bu sekmede öğrencinin sözcük/ifade ile ilgili alıştırma ve etkinliklerdeki performansı gösterilmektedir. Resim 3.1.21’de görüldüğü üzere hedef birimler “zayıf, orta, güçlü” şeklinde üçe ayrılmıştır. Her hedef birimin karşısındaki üç dişli batarya ikonu, o hedef birimle ilgili gösterilen performansı renklerle göstermektedir. Alıştırmalarda çokça yanlış cevap verilen hedef birimlerin karşısında kırmızı ne az ne çokça yanlış cevap verilen hedef birimlerin karşısında sarı ve genelde doğru cevaplanan hedef birimlerin karşısında yeşil batarya ikonu yer almaktadır. “Gözden geçirme” sekmesi öğrencinin kendi gelişimini takip edebilmesi yönünden olumlu bir özelliktir.



Resim 3.1.21. Gözden geçirme sekmesi

3.4. “Busuu”nun “Hesabım” Sekmesinin İçeriği

Aşağıdaki resimde görülebileceği gibi “hesabım” sekmesinde yüzdelik oran ve rakamla hedef dildeki gelişim gösterilmektedir. Ayrıca hangi günler öğrencinin uygulamada dil öğrendiği bilgisi yer almaktadır. Öğrenci performansına göre ve kaç gün hedef dil öğrendiğine göre bir lige yerleştirilmektedir. Lig oyunlaştırma ile öğrenciyi motive tutmanın yollarından biri olarak uygulamada yer almıştır. Öğrencinin daha önce toplulukla paylaştığı yazma ve konuşma etkinlikleri alıştırmalar burada gösterilmektedir.



Resim 3.1.22. Hesabım sekmesi

Sonuç ve Öneriler

“Busuu” uygulamasının ana ekranında ‘öğren, topluluk, gözden geçirme, hesabım’ bölümleri bulunmaktadır. ‘Öğren’ bölümüne yönelik olarak incelememiz sonucunda “Busuu” uygulamasında araç ve hedef dilin birlikte kullanıldığı ve açık öğretim gerçekleştirildiği görülmüştür. Uygulamada A1, A2, B1 ve B2 olmak üzere dört seviyede Türkçe öğretim içerikleri bulunmaktadır, fakat her seviyede yer alan bölüm sayısı aynı değildir. Bölümler uygulamanın müfredatının oluşturmaktadır. Her seviyenin müfredatında tematik temelli öğretim benimsenmiştir, ancak B1 ve B2 seviyelerindeki bölümlerin konuları arasında tutarlılık sergilenmemektedir. A1 ve A2 seviyelerinde dil bilgisi öğretimi gerçekleştirilmiş, B1 ve B2 seviyelerinde ise dil bilgisi öğretime yönelik içerik bulunmamaktadır. Uygulamada ders içerikleri çeviriye dayalı, işitsel veya görsel ve işitsel-görsel materyallerden oluşmaktadır. Öte yandan ders içeriklerinde çeviri ve Türkçeye uyarlama sorunları bulunmaktadır. İçerik sunuşu sonrası alıştırmalar yer almıştır, bu alıştırmaların tümü biçim temelli alıştırmalardır. Ayrıca uygulamadaki alıştırmalar türleri kısıtlı sayıdadır ve seviyenin yükselmesi ile alıştırmalar türleri değişmemektedir. Uygulamada alıştırmalara düzenli olarak geri bildirimde bulunulmakta ve tüm geri bildirimler motive edici niteliktedir. “Busuu” dört beceriye yönelik etkinlikler içermekte, fakat bu etkinliklerin sayısı dengeli değildir. Uygulama sözcük öğretimi ağırlıklıdır. Uygulamada Türk kültürüne dair herhangi bir unsura rastlanmamıştır.

Uygulamanın ‘Topluluk’ sekmesi, uygulamanın öğrencilere ana dili konuşurlarıyla ve dil öğrenenlerle etkileşime geçme fırsatı sunması açısından faydalıdır. ‘Gözden geçirme’ sekmesi öğrencilerin öğrendikleri sözcükleri kaydetmesi ve sınıflandırması açısından faydalıdır. ‘Hesabım’ bölümü öğrencinin gelişimini takip edebilmesi açısından önemlidir ve bu bölümün yıldız, kupa, lig gibi oyunlaştırma unsurları içermesi öğrenciler için motive edici niteliktedir. ‘Busuu’ Türkçe uygulaması, şu anki içeriği ile öğrencilerin ana dili konuşurları ile etkileşime geçmesi açısından tavsiye edilebilir. Bu noktada öğrencilerin ‘öğren’ kısmında Türkçeye uyarlama ve çeviri sorunlarından öğrencilere bahsedilmelidir. Uygulama öğretmen gözetiminde sınıfta kullanılarak öğrenciler arasında rekabete dayalı dersler oluşturma amacıyla kullanılabilir. Uygulamanın orta düzey etkinliklerinden ziyade başlangıç düzeyi etkinlikleri öğretime daha uygundur.

Becel (2015) mobil uygulamaların “mevcut yöntem ve içerikleriyle geçici ve tikel çözüm odaklı materyaller durumunda olduğu”, Uçar (2019) ise mobil uygulamaların Türkçe öğrenimi açısından oldukça önemli eksiklikleri olduğunu belirtmiştir. Çalışmamızın bulguları Becel (2015) ve Uçar’ın (2019) ulaştığı sonuçları destekler niteliktedir. Konu üzerine çalışmaları bulunan

araştırmacıların (Aytan ve Ayhan, 2018; Becel, 2015; Dumanlı Kadızade, 2015; Uçar, 2019) vurguladığı gibi ticarî amaçlarla hazırlanmış uygulamaların yetersiz kaldığı noktada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öncü kurum ve kuruluşların kendi kendine öğrenme ilkesi temelinde hazırlanacak uygulamalar geliştirmeleri çağın gerekliliği olarak bir ihtiyaç hâline gelmiştir. Bu amaç doğrultusunda dijital platform, öğretim portalları, dijital oyunlar, mobil dil öğrenme uygulamaları ayrı ayrı ve bütüncül şekilde ele alınmalıdır ve hangisinin ne tür faydalar sağlayacağı belirlenmelidir. Hazırlanacak uygulamalar öncesi daha fazla ihtiyaç analizi çalışması gerçekteştirilmelidir.

Kaynakça

- AlDakhil, M. ve AlFadda, H. (2022). EFL learners' perceptions regarding the use of Busuu application in language learning: evaluating the technology acceptance model (TAM). *English Language Teaching*, 15(1), 1-15.
- Aytan T. ve Ayhan N. H. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dijital ortamlar. *International Journal of Bilingualism Studies*, 1(1), 3-37.
- Becel, A. (2015). Yabancılar Türkçe öğretmek amacıyla geliştirilen mobil uygulamalara yönelik bir inceleme. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 1, 256-273.
- Castaneda, D. A. ve Cho, M. H. (2016). Use of a game-like application on a mobile device to improve accuracy in conjugating Spanish verbs. *Computer Assisted Language Learning*, 29(7), 1195-1204.
- Citrayasa, V. (2019). Junior high school students' lived experiences of learning English using Busuu. *Indonesian EFL Journal*, 5(2), 85-92.
- Dumanlı Kadızade, E. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde akıllı telefon uygulamaları üzerine inceleme. *The Journal of Academic Social Sciences*, 3(10), 742-752.
- Hend, M. A. H. (2021). *Learning Turkish as a foreign language with educational digital games: analyzing digital Turkish learning games and determining the usability and the views of student's benefits from educational digital games* [Unpublished master's thesis]. Bursa Uludağ University.
- Kétyi, A. (2015, August). *Practical evaluation of a mobile language learning tool in higher education*. In Critical CALL–Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference, Padova, Italy (pp. 306-311).
- Kétyi, A. (2016). From mobile language learning to gamification: an overlook of research results with business management students over a five-year period. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 1, 45-59.
- Kim, H. S. (2013). Emerging mobile apps to improve English listening skills. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 16(2), 11-30.
- Klimova, B. (2018). Mobile phones and/or smartphones and their apps for teaching English as a foreign language. *Education and Information Technologies*, 23, 1091-1099.
- Mani Karki, T. (2018). Supplementary resource materials in English language classrooms: development and implementation. *Tribhuvan University Journal*, 32(1), 251-260.
- Riasati, M. J. ve Zare, D. (2010). Textbook evaluation: EFL teachers' perspectives on "new interchange". *Studies in Literature and Language*, 1(8), 54-60.

- Rosell-Aguilar, F. (2016). User evaluation of language learning mobile applications: a case study with learners of Spanish. P. Agnieszka ve A. Mohamed (Ed.), *The International handbook of mobile-assisted language learning* (s. 454-581) içinde. China Central Radio & TV University Press.
- Rosell-Aguilar, F. (2018). Autonomous language learning through a mobile application: a user evaluation of the busuu app. *Computer Assisted Language Learning*, 31(8), 854-881.
- Uçar, T. (2019). *Taşıyabilir cihazlar aracılığıyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi uygulamalarının belirlenmesi, sınıflandırılması ve öğrenci kazanımlarına ilişkin öğrenci değerlendirmeleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Valarmathi, K. E. (2011). Mobile assisted language learning. *Journal of Technology for ELT*, 2(2), 1-8.
- Vesselinov, R. ve Grego, J., (2016). *The busuu efficacy study [White paper]*. Busuu.
- Vesselinov, R., Grego, J., Tasseva-Kurktchieva, M. ve Sedaghatgoftar, N., (2021). *The busuu efficacy study [White paper]*. Busuu.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Nitel Araştırma Yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

7. Bölüm

TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENENLERİN DİNLEME ALIŞKANLIKLARI¹

Nida Dilara YILDIZ²

¹ Bu çalışma, 26-27 Eylül 2023 tarihinde Belçika’da düzenlenen Uluslararası Miras Dil ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu’nda sunulan özet bildirinin genişletilmiş hâlidir.

² Öğretim Görevlisi, Biruni Üniversitesi, Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi
İstanbul/ Türkiye, eposta: dyildiz@biruni.edu.tr

Özet

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin, dinleme alışkanlıkları ve dinleme alışkanlıklarında dinlemelerini etkileyen faktörler dil ediniminde çok önemlidir. Özellikle öğrenciler dil edinimine dinleme yoluyla başlamaktadırlar. Bu bağlamda araştırmanın amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin başta dinleme alışkanlıkları olmak üzere sınıf içinde dışındaki zamanlarında dinleme alışkanlıklarına etki eden durumları incelemektir. Çalışmanın grubunu Biruni Üniversitesi TÖMER’de eğitim almakta olan B1 dil düzeyindeki 12 yabancı öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma temel alınarak olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmış ve verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcıların hem ana dillerinde hem de hedef dilde dinleme alışkanlıklarının olduğu ve dinleme alışkanlığının devamlı olduğu yönünde sonuç elde edilmiştir. Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak edinimi sırasında öğrencilerin sınıf içinde ve dışında dinlemeye zaman ayırdıkları ve bunu alışkanlık düzeyinde kullandıkları görülmekle beraber kullandıkları dinleme stratejilerinin dil edinimlerine katkı sağladığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Dinleme, dinleme alışkanlığı, yabancı öğrenciler

Summary

The listening habits of students learning Turkish as a foreign language and the factors affecting their listening habits are very important in language acquisition. Especially students start language acquisition through listening. In this context, the aim of the research is to examine the listening habits of students learning Turkish as a foreign language, and the situations that affect their listening habits outside of the classroom. The group of the study consists of 12 foreign students at B1 language level studying at Biruni University TÖMER. The research used a phenomenological pattern based on qualitative research. The data of the research were collected through semi-structured interviews and descriptive analysis technique was used to analyze the data. As a result of the research, it was concluded that the participants had listening habits in both their native language and the target language and that their listening habits were continuous. During the acquisition of Turkish as a second/foreign language, it has been observed that students spend time listening both inside and outside the classroom and use this at a habit level, and that the listening strategies they use contribute to their language acquisition.

Key Words: Listening, listening habit, foreign students

Giriş

Değişen ve gelişen dünyada pek çok insan göç, eğitim, evlilik, ticaret, kişisel ilgi gibi sebeplerle yeni bir dil öğrenme yoluna gitmektedir. Türkiye coğrafi konumunun bir sonucu olarak son yıllarda çeşitli göçlere ev sahipliği yapmıştır. Yapılan bu göçlerin sonucunda da etkileşim meydana gelmiştir. Bu etkileşimlerin doğal bir sonucu olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi önem kazanmıştır.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Çerçeve Metni, ülkelerin ana dilinden sonra konuşulan yabancı/ikinci dillerin öğretimi konusunda bir rehberdir. Yabancı dil öğretiminde, hedef dile yönelik hedeflerin ve sonuçların belirlenebilmesi amacıyla kurulan CEFR'in amacı; dilin eğitsel, sosyal ve kamusal alanda kullanımına yönelik tanımlamanın neler olabileceğini belirlemektir. Bu bağlamda “Çerçeve Metin” bir dili yabancı dil olarak öğrenenlerin hedef dilde iletişim kurabilmeleri için neleri, hangi seviyede bilmeleri gerektiğini açıklaması yönüyle de bir rehberdir. Başvuru metninde; A1-A2 “temel kullanıcı”, B1-B2 “bağımsız kullanıcı” ve C1 –C2 “yetkin kullanıcı” olarak tanımlanmaktadır (CEFR, 2021). B1 dil düzeyinde dili öğrenen bağımsız dil kullanıcısından; günlük dilin farklı biçimleri, günlük hayatla ilgili basit ve gerçek bilgiler veya işle ilgili konular ile alakalı genel mesajları ve özel detayları anlayabilmesi beklenmektedir.

Dinleme, insanın hayatı boyunca en çok maruz kaldığı eylem olmakla birlikte kişinin göndericilerden gelen sesleri anlamlandırmaya çalıştığı bir beceri olarak da ön plana çıkmaktadır. Emiroğlu (2021) dinlemeyi, dilsel verinin çözümlendiği önemli bir öğrenme alanı olarak tanımlamıştır.

Dinleme, bireyin farkında olduğu, sesleri anlamlandırmaya çalıştığı bilinçli bir süreçtir. Kavut (2018) dinlemeyi, duymaktan daha kapsamlı ve sofistike niteliğe sahip odaklanılmış enerji gerektiren zihinsel bir süreç olarak tanımlamıştır.

Alışkanlık, Güncel Türkçe Sözlük'te 1. anlamıyla “bir şeye alışmış olma durumu, alışkinlik, alışmışlık, alışkı, itiyat, huy, meleke, ünsiyet, yordam.” biçimiyle verilir. Orhan (2017) alışkanlığı; insanların hayatında sürekli var olan, yaşantısında etkili ve belirleyici rolü bulunan, fiziksel, duygusal, zihinsel ve toplumsal tutumlarına yön veren kişilikleri ve karakterlerini oluşturan davranışlar olarak yorumlar.

Dinleme becerisi günlük yaşamdaki başarının olduğu kadar eğitim yaşamındaki gereksinimlerin de temelini oluşturur. Hayatta kazanılan ilk beceri olması nedeniyle temel niteliktedir. Dinlemenin sağladığı faydalar öğrencileri pek çok açıdan olumlu bir şekilde etkiler. Öğrencinin dinlemeden en üst seviyede verim elde edebilmesi, dinlemeyi alışkanlık düzeyinde kullanılmasıyla ilgilidir.

Dinleme eyleminin doğru bir şekilde gerçekleşmesi farkındalık gerektirir. Hem ana dilde hem de ikinci dil/yabancı dilde dinleyen kişi için konuşmacının sesi, sesinin şiddeti, söz varlığı, cümle vurgusu, tonlaması ve jest ve mimikleri dinlemesini etkileyen faktörlerin başında gelmektedir. Bu noktada, alıcı ve gönderici kaynaklı olarak kategorize edebileceğimiz birçok faktör dinleme durumunu olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir. Alıcı kaynaklı sorunlar; söz varlığı, yaş, stres, söz varlığı, sıkılma, mecburiyetler, psikolojik nedenler, ön yargılı dinleme, odaklanamama, ilgi ve konu dinlemeyi etkileyen sebeplerden sayılabilir.

Yabancı dil öğrenme süreci; öğrencinin daha önceden hiç tanıdık olmadığı seslerle karşılaşmasını, karşılaştığı sesleri anlamlandırmasını, sözcükleri tanımasını, farklı cümle yapılarıyla karşılaşmasını, cümlede vurgu-tonlamanın yerine ve durumuna göre değişen anlamları kavramasını gerektiren uzun soluklu bir süreçtir. İkinci dil/yabancı dil edinim sürecinde öğrenciler, dinlemelerini iletişimsel ve bireysel olarak yapmaktadır. Dinlemeden en yüksek verimin alınabilmesi için de öğrencinin neyi, ne şekilde ve hangi maksatla dinlediğini bilmesi gerekir. İkinci dil/yabancı dil öğrenenlerin; ilgisi, tercihi, ihtiyacı, cinsiyeti, yaşı, onların sınıf içi ve dışı dinlemelerine ait dinleme türünü belirler.

Alan yazında dinleme türlerine dair çeşitli sınıflandırmalar mevcuttur. Doğan (2011) dinlemeyi; ayırt edici dinleme, estetik dinleme, etkili dinleme, eleştirel dinleme ve empatik dinleme şeklinde ifade etmiştir. Özellikle dil edinimi sırasında yapılan dinleme türleri: ayırt edici, estetik ve etkili dinlemedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin odak noktalarında iletişim için dinlemenin yanında estetik haz almak, bilgi edinmek gibi pek çok nokta bulunabilir. Yabancı öğrenciler özellikle yeni bir dil öğrenirken çeşitli şekillerde bilgi edinme amaçlı dinlemelere sıkça yer vermektedirler.

Dinlemenin amacına ulaşp öğrencinin dinlemeden tam olarak verim alabilmesi için öğrencilerin dinleme süreçlerine dair yöntem ve teknik kullanması gerekmektedir. Arıcı (2010) yöntem ve tekniği; belirlenmiş bir hedef için ilgili konuya dair geniş bir açıdan bakış şekli olarak tanımlarken yaklaşımın bir alt basamağı olan yöntemi ise belli bir amaca ulaşmak için yapılan genel uygulamalar olarak tanımlamıştır.

Kurudayıoğlu ve Kiraz (2020) günlük hayatta en çok kullanılan dil becerisi olan dinlemenin bilişsel yüküne dikkat çekerek dinlemenin gelişigüzel bir eylem olamayacağını dile getirmişlerdir. Bireylere nasıl etkili bir dinleyici olabileceklerinin, karmaşık bir süreç olan dinlemeyi nasıl kontrol altında tutabileceklerinin öğretilmesi gerekmektedir. Bu hususta da dinleme amacına uygun olarak süreç planlaması yapmanın ve dinleme esnasında uygun yöntem ve teknikleri kullanmanın önemine dikkat çekmişlerdir.

Dinleme stratejisinin; bilişsel, duyuşsal ve üstbiliş stratejileri olmak üzere çeşitli yöntemleri vardır. “Not alma”, “Tahmin Çalışmaları”, “Soru Çalışmaları”, “Tekrar Dinleme”, “Sözcüklerle Çalışma (Anahtar kelimeler, bilinmeyen kelimeler)”, “Konu Tespiti Yapma”, “Özetleme”, “Çıkarımda Bulunma”, “Yeniden İfade Etme”, “Öz Değerlendirme”, “Geri Bildirimde Bulunma” şeklinde sıralanabilir.

Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğrenilmesi sırasında öğrencilerin dinleme alışkanlıkları belirlenerek öğrencilerin bu doğrultuda dinleme alışkanlıklarının belirlenmesi önemlidir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme alışkanlıklarını belirlemek ve Türkçenin yabancı dil olarak öğreniminde dinleme alışkanlıklarında dinlemelerini etkileyen faktörleri incelemektir. Bu bağlamda öğrencilerin dinleme alışkanlıklarını belirleyebilmek için aşağıdaki soruya cevap aranmaktadır:

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme alışkanlıklarını etkileyen faktörler nelerdir?

Çalışma Grubu

Çalışmanın grubunu Biruni Üniversitesi TÖMER’de, B1 seviyesinde öğrenim gören uluslararası 7’si kadın 5’i erkek 12 öğrenci oluşturmaktadır. Öncelikle çeşitli ülke, dil aileleri, çok dilli olma durumlarından hareketle öğrenci çeşitliliği amaçlanmıştır. Katılımcıların gönüllülüğü esas alınarak yetkili birimlerden ve öğrencilerden yazılı izin doğrultusunda görüşmeler başlatılmıştır. Görüşmeler, kodlar şeklinde ifade edilmiştir. Örneğin, “K.1” öğrenci 1’dir. Katılımcıların cinsiyeti, dil çeşitliliği, çok dilli olma durumu aşağıdaki gibidir.

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyet Dağılımı, Dil Seviyesi, Ana Dil, Ülke Çeşitliliği ve Çok Dilli Olma Çeşitliliği

Katılımcılar	Dil Seviyesi	Kadın	Erkek	Ana Dil Çeşitliliği	Ülke Çeşitliliği	Çok Dilli Olma
12	B1	7	5	6	6	9

Tablo 1. İncelendiğinde katılımcıların yedisinin kadın, beşinin erkek olduğu görülmektedir. Katılımcılar Biruni Üniversitesi TÖMER’de, B1 dil düzeyinde Türkçe öğrenim görmekte olan öğrencileri kapsamaktadır. Ana dil çeşitliliği “Farsça, Arapça, Çeçence, Kazakça, İbranice, Kürtçe “olarak 6 dili

kapsamaktadır. Katılımcılar “İran, Cezayir, Suriye, Rusya, Kazakistan, İsrail “şeklinde 6 farklı ülkeden gelmişlerdir.

Katılımcılar:

K.1: Suriyelidir, ana dili Arapçadır. İkinci dil edinimi sadece Türkçe üzerinedir. 2003 doğumlu kadın katılımcı 1 senedir Türkiye’dedir.

K.2: Rusya’dan gelmektedir, ana dili Çeçencedir. Ana dil düzeyinde Rusça ve İngilizce bilmektedir. 2004 doğumlu erkek katılımcı 3 senedir Türkiye’dedir.

K.3: İranlıdır, ana dili Farsçadır. Orta düzeyde İngilizce, başlangıç düzeyinde Arapça bilmektedir. 2003 doğumlu erkek katılımcı, 4 aydan beri Türkiye’dedir.

K.4: İranlıdır, ana dili Kürtçedir. Ana dil düzeyinde Farsça, B2 dil düzeyinde İngilizce bilmektedir. 2004 doğumlu kadın katılımcı 4 aydan beri Türkiye’dedir.

K.5: Cezayirlidir, ana dili Arapçadır. B2 dil düzeyinde Fransızca ve İngilizce bilmektedir. 2005 doğumlu kadın katılımcı 1 senedir Türkiye’dedir.

K.6: İranlıdır, ana dili Farsçadır. İngilizce bilmektedir. 2003 doğumlu kadın katılımcı, 5 aydan beri Türkiye’dedir.

K.7: İsraillidir, ana dili İbranicedir. Ana dil düzeyinde Arapça ve orta düzeyde İngilizce bilmektedir. 2000 doğumlu kadın katılımcı, 1 senedir Türkiye’de yaşamaktadır.

K.8: Suriyelidir, ana dili Arapçadır. A2 dil düzeyinde İngilizce ve Almanca bilmektedir. 2000 doğumlu kadın katılımcı, 10 senedir Türkiye’de yaşamaktadır.

K.9: İranlıdır, ana dili Farsçadır. İngilizce ve biraz Arapça bilmektedir. 2001 doğumlu kadın katılımcı, 1 senedir Türkiye’dedir.

K.10: Suriyelidir, ana dili Arapçadır. İkinci dil edinimi sadece Türkçe üzerinedir. 2002 doğumlu erkek katılımcı, 2 senedir Türkiye’de yaşamaktadır.

K.11: İranlıdır, ana dili Farsçadır. İngilizce bilmektedir. 2003 doğumlu erkek katılımcı, 4 aydan beri Türkiye’dedir.

K.12: Kazakistanlıdır, ana dili Kazakçadır. Rusça bilmektedir. 2006 doğumlu erkek katılımcı, 3 aydan beri Türkiye’dedir.

Çalışmanın Yöntemi

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi, olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim, hayatımızda karşılaştığımız ancak detaylı olarak bilgi sahibi olmadığımız ya da üzerinde çok düşünmediğimiz olguları derinlemesine inceleyen nitel çalışma türüdür (Yıldırım& Şimşek, 2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yabancı öğrencilere çeşitli becerilerin alışkanlığına dair çalışmalar yapılmış olsa da hedef, Türkçenin yabancı dil olarak öğreniminde “dinleme alışkanlığı” özelinde oldukça azdır. Bu sebeple, konunun incelenmesinde olgubilim deseninin kullanılmasına karar verilmiştir.

Verileri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama tekniği bireysel görüşmedir. Görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılmıştır. Bu görüşme türünde, görüşme yapılacak konu hakkında daha fazla bilgi edinilmesini sağlamak amacıyla konuya ilişkin bazı temel sorular vardır. Bu sorular, görüşme yapılacak kişiye ne konuşacağı konusunda rehberlik eder (Ocak, 2019). Yarı yapılandırılmış görüşme formu, alan yazın çalışması ve ön görüşmeler yapıldıktan sonra uzman görüşü alınarak yapılmış ve sorularda düzeltme ve sorulara eklemeler olmuştur. Pilot uygulama adına 3 öğrenci ile görüşme formu soruları denenmiştir. Formda; öğrenciler için kısa bir ön bilgi verildikten sonra, kişisel bilgiler yer almaktadır. Kişisel bilgilerde katılımcılar hakkında kısaca bilgi toplanmıştır (Nerelisiniz, ana diliniz nedir, yaşıınız nedir, hangi dilleri biliyorsunuz, ne zamandır Türkiye’desiniz?).

Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular:

“Dinlemeyi bir alışkanlık düzeyinde kullandığınızı düşünüyor musunuz?

Türkçeyi öğrenmek için sınıf içinde ve dışındaki zamanlarınızda dinlemeye zaman ayırır mısınız?

Nasıl zaman ayırırsınız?

Neden ayırmazsınız?

Dinleme süresinin uzunluğu dinlemenizi nasıl etkiler?

Konunun ilgi alanınızda olması ya da olmaması dinlemenizi nasıl etkiler?

Dinleme sırasında anlamadığınız bir şey olursa geri bildirim ister misiniz?

Dinleme sırasında anladığınızdan emin olabilmek için kendi kendinizi izler misiniz?” sorular verilen cevaplara göre çeşitlenmiş, kişinin daha detaylı bilgi vermesi sağlanmaya çalışılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Bu araştırma için 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında Biruni Üniversitesi TÖMER’de B1 dil düzeyinde Türkçe eğitimi alan 12 yabancı uyruklu öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Öğrenciler araştırma hakkında bilgilendirilmiştir. Görüşmeler, görüşmeye uygun bir ortamda yapılmış ve kayıt altına alınmıştır. Daha sonra bu kayıtlar dinlenerek yazıya dökülmüştür. Araştırma soruları kapsamında, sorular yer yer öğrencinin dil düzeyine göre sadeleştirilerek açıklamalar yapılmıştır ancak bu sırada konuşmacılar yönlendirilmeksizin görüşmeler sağlanmıştır. Araştırmacı tarafından yazılı izinler alınmıştır. Kayıtlar toplam 86 dakika sürmüştür. Ardından görüşmeler yazıya dökülmüş ve tekrar ses kayıtları ile karşılaştırılmıştır. Verilerin çözümlemesinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Verilerden hareketle çeşitli temalar ve alt temaların

oluşturularak yorumlandığı bu analiz tekniği sonuçların araştırmacı tarafından yorumlanması ve ilişkiler kurulmasına imkân tanır ve verilerin doğrudan aktarımlarına sıkça yer verilir (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Bulgular ve Yorum

Bu çalışmada, Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Dinleme Alışkanlığı hakkındaki görüşleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin görüşleri dinlemenin alışkanlık düzeyinde olup olmadığı, Türkçeyi öğrenirken alışkanlıklarının devamlılığı, dinleme süresinin dinlemeye etkisi, konunun ilgi alanında olması ya da ilgi alanının dışında olması, dinleme sırasında geri bildirim isteme, dinleme sırasında öz değerlendirme yapabilme ve dinleme sonrasında verimlilik olarak sınıflandırılmıştır.

Tablo 2: “Öğrencilerin Ana Dillerinde Dinlemeyi Bir Alışkanlık Düzeyinde Kullanıp Kullanmadıkları”na İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin ana dillerinde ya da çok dilli olma durumlarına göre dinlemeyi bir alışkanlık düzeyinde kullanıp kullanmadıklarına ilişkin görüşleri

1.1. Dinleme	1.2. Dinleme-izleme
Müzik	i) Dizi- Film
Sesli kitap	
İletişimsel dinleme	
Podcast	

Tablo 2. incelendiğinde öncelikle birinci problem durumu olan “Dinlemeyi Bir Alışkanlık Düzeyinde Kullanıp Kullanmadıkları”na dair “Öğrencilerin Ana Dil ya da Çok Dilli Olma Durumlarına Göre Dinleme Alışkanlıklarına Dair Görüşleri” incelenmiş ve ardından “dinleme, dinleme-izleme” şeklinde başlıklara ve alt başlıklara ayrılmıştır.

Öğrencilerin Ana Dillerinde Dinlemeyi Bir Alışkanlık Düzeyinde Kullanıp Kullanmadıklarına İlişkin Görüşleri

Dinleme

1.1.i. Müzik: 1 katılımcı, ana dilde dinleme alışkanlığı olarak ilk müziği düşünmüş, 5 katılımcı ise müziğe ek olarak sesli kitap ve podcast dinlediklerini dile getirmişlerdir. 1 çok dilli öğrenci, dinleme alışkanlığı olarak hem ana dilinde hem de İngilizce müzik dinlediğini dile getirmiştir.

“Evet, ana dilimde muzik dinliyorum. İngilizcede de muzik dinliyorum. Bunun için bütün gün bazen 6 saat ayırıyorum.” (K.9)

“Evet, dinlemeyi bir alışkanlık düzeyinde kullanıyorum. Şu anda ben İstanbul’da yaşıyorum. Bu nedenle mesafeler çok uzak. Otobüs binerken,

metrobüs binerken podcast ya da müzik dinliyorum genelde. Günde bir saat dinliyorum.” (K.10)

“Evet, müzik dinlemek benim alışkanlığım. Her gün metrobüste 2 saat dinliyorum.” (K.12)

1.1.ii. Sesli Kitap: Katılımcıların 3’ü dinleme alışkanlığı olarak ana dillerinde sesli kitap dinlediklerini ve bu dinlemeyi alışkanlık düzeyinde kullandıklarını dile getirmişlerdir.

“Eski zamandan Farsçadan bir şeyler dinliyordum. Mesela, yabancı romanlar dinliyordum. Sesli kitap... Haftada 3-4 kere dinliyordum.” (K.11)

“Sesli kitapları dinliyorum. Bunu Farsça yapıyorum.” (K.6)

“Ana dilimi sesli kitaplar dinliyorum. Sesli kitap her ayda bir kitap dinliyorum, yeni kitaplar dinliyorum. Sesli kitap her ayda bir kitap dinliyorum, yeni kitaplar dinliyorum.” (K.8)

1.1.iii. İletişimsel: Katılımcıların 6’sı dinleme alışkanlığı olarak dinlemenin iletişimsel yönünü düşünmüş. 1 katılımcı ise ana dilde haber dinlemeyi vatanından haberdar olma durumu olarak ilişkilendirmiştir.

“Dinlemek mesela; adamlar konuşuyorlar, sen onlara dinliyorsun. Yani ne diyorlar, böyle. Günde iki saat o şey dinlemek için ayırıyorum ben.” (K.2)

“Dinlemek çok önemli bir şey. İnsanlar konuşurken onu iyi dinlersem onu karakterleri çok iyi bilicem yani. Ve yani ben her gün dinlemek vakti ayırıyorum.” (K.5)

“Dinlemeyi her gün kullanıyorum. Her gün mutlaka İbrunuca haberleri dinliyorum.” (K.7)

“Dinlemeyi bir alışkanlık kullanıyorum. Mesela arkadaşlarımla konuşurken çok konuşmuyorum, sadece dinliyorum, dikkatimi veriyorum. Mesela kardeşlerimle günlük ne yaptılar onu dinliyorum.” (K.8)

iv. Podcast: Katılımcıların 4’ü anadillerinde dinleme alışkanlıklarının podcast dinleme eğiliminde olduğunu beyan etmiştir.

“Ben anadilim olarak her gün podcast dinliyorum. Psikoloji podcastleri dinliyorum.” (K.3)

“Mesela bazen podcast dinliyorum. Ama uzun dinleme sıkılıyorum. O yüzden dinleme bazı programlarda var. Instagramda, sosyal medyada aynı gibi...” (K.4)

“Ben çok muzik dinliyorum ve diziler izliyorum mesela. Podcast çok dinliyorum. Sesli kitapları dinliyorum. Bunu Farsça yapıyorum ama şimdi Türkçe yapıyorum.” (K.5)

Verilerin Yorumu: Katılımcılar farklı ülke ve ana dilleri temsil etmektedir. Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde dinlemeye zaman ayırdıkları görülmekle beraber dinleme türleri, öğrencilerin dinleme alışkanlıklarını şekillendirmektedir. Çok dilli olma durumlarının dinleme alışkanlıklarına önemli ölçüde bir değişiklik

yaptığı görülmemektedir. Sesli kitap dinleyen katılımcıların, bu dinlemeyi ana dillerinde yaptıklarını özellikle belirtmeleri henüz Türkçe dil düzeylerinin yeteri kadar iyi seviyede olmadığını göstermektedir.

Bu maddeye dâhil edilebilecek önemli bir ayrıntı da “karakter analizi (niyet)”ne değinen bir katılımcı olmuştur. Bu da dinlemenin olumlu ya da olumsuz değerlendirilmesine sebebiyet verebilir.

“İnsanlar konuşurken onu iyi dinlersem onu karakterları çok iyi bilicem yani. Ve yani ben her gün dinlemek vakti ayrılıyorum.” (K.5)

Bir katılımcının dinleme alışkanlığının podcast dinleme şeklinde olduğu ve podcast dinlemeye ilave olarak YouTube serettiğini ifade etmiştir. Dinleme sırasında “hız” faktörünün dinlemesini olumsuz etkilediğini beyan etmiştir. Dil edinimi sürecinde konuşmanın hızı, dinlediğini anlamamanın en önemli koşullarından biri olarak kabul edilebilir.

“Ben anadilim olarak her gün podcast dinliyorum. Psikoloji podcastleri dinliyorum, Türkçede sadece mesela Youtube’da video izliyorum. Belki anlamıyorum ama hızlı konuşuyorlar. Tekrar dinliyorum, dinliyorum, dinliyorum. Günlük, sanırım 45 dakika Türkçe dinliyorum. Sanırım, dinlemeyi geliştiriyorum böylece.” (K.3)

Dinleme- İzleme

1.2.i. Dizi-Film: Katılımcıların 5’i, ana dilde dinleme alışkanlığı olarak dizi-film izleme alışkanlıklarının olduğunu beyan etmişlerdir. 1 katılımcı dinlemeyi tercih etmediğini, izlemeyi tercih ettiğini beyan etmiştir.

“Evet. Günde iki saat o şey dinlemek için ayırıyorum ben. Bazen insanları, bazen müzik dinliyorum ya da film izliyorum. Günde iki saat gibi ayırıyorum.” (K.2)

“Ben hep bir şey izlemeyi, seyretmeyi tercih ederim. Mesela bir film izlemek bana uyar, radyo dinlemekten. O yüzden o kadar dinlemeyi sevmiyorum.” (K.11)

“Her akşamda dizi izliyorum. Mesela o da 2 saat olur.” (K.6)

“Her gün mutlaka İbrunuca dizi izliyorum. Diziyi hem İbrunuca ve Türkçe yapıyorum.” (K.7)

Verilerin Yorumu: Öğrencilerin yorumu irdelendiğinde dinleme-izleme kategorisinde dinleme alışkanlığına sahip katılımcıların izlemenin de içinde olduğu dinleme şeklini tercih ettikleri görülmüştür. 1 katılımcı sadece dinlemeyi sevmediğini, izlemeyi tercih ettiği görüşünü bildirmiştir.

“Ben hep bir şey izlemeyi, seyretmeyi tercih ederim. Mesela bir film izlemek bana uyar, radyo dinlemekten. O yüzden o kadar dinlemeyi sevmiyorum.” (K.11)

Tablo 3. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin “Dinleme Alışkanlıklarının Devamlılığı” na İlişkin Görüşleri

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme alışkanlıklarının devamlılığına ilişkin görüşleri	
Sınıf İçi	Sınıf Dışı
i) İletişim	i) Sosyal Hayat (Komşuluk ilişkisi, hedef dil kullanıcıları)
ii) Müzik	ii) Televizyon (Dizi, Film ve Haber)
	iii) Podcast
	iv) Müzik
	Sosyal Medya (YouTube, Instagram vs.)

Tablo 3. İncelendiğinde 2. Problem durumu olan “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Dinleme Alışkanlıklarının Devamlılığı”na ilişkin kullandıkları yöntem ve teknikler belirlenmiş ve “sınıf içi ve sınıf dışı” şeklinde başlık ve alt başlıklarda kategorize edilmiştir. Ardından bulgular öğrenci görüşleri ile desteklenmiş ve çeşitli ilişkilendirme ve yorumlamalarda bulunulmuştur.

2. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin “Dinleme Alışkanlıklarının Devamlılığı” na İlişkin Görüşleri

2.1. Sınıf İçi

2.1.i. İletişim: Katılımcıların 8’i Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenme sürecindeki sınıf içi dinleme alışkanlığına dair görüş bildirmiştir. Katılımcıların 8’i sınıf içi dinleme alışkanlığının devamlılığı durumunda “dersin yürütücüsünü” düşünmüştür. 1 katılımcı sınıf içi dinleme alışkanlığının devamlılığı noktasında, sınıf arkadaşları ile iletişimi de bu guruba dâhil etmiştir.

“Daha çok sınıfta. Mesela sınıfta hepimiz Türkçe konuşuyoruz. O yüzden daha çok Türkçe dinliyorum. Sadece çünkü yani Türkler bilmiyorum. Türk arkadaşım yok ya da komşum yok. O yüzden hepsini Arap.” (K.1)

“Sınıfta Hoca zaten çeşitli dinlemeleri bizimle çalışıyor. (...) Mesela Hoca beni yardım ediyor. Neler bilmiyorum, hoca tekrar ediyor. Ve söylüyor. Mesela neler kendimden problem yaşıyorum yani böyle. Hocaya bir daha söylüyorum, bir daha soruyorum, hoca bana tekrar yardım ediyor.” (K.4)

“Sadece sınıfta dinlemeyi vakit veriyorum.” (K.8)

“Normalde derste hocam bize muzik ve sesli şeyleri dinletiyor. Ben onları dinliyorum, ezberliyorum. Her kelimeyi anlamıyorsa hocam bize yardım ediyor, açıklıyor.” (K.9)

“Genelde sınıf içinde hocam yaptığı şeyleri dinliyorum, başka bir şey yapmıyorum.” (K.10)

Verilerin Yorumu: Öğrencilerin yorumları irdelendiğinde sınıf içi dinleme alışkanlığından anladıklarının bilgi için yapılan dinleme olduğu anlaşılmaktadır. Dinleme türlerinden olan “bilgi için dinleme” öğrenme amacıyla yapılan bütün dinlemelerdir. Sadece 1 katılımcının sınıf içi dinleme alışkanlığına sınıf arkadaşları ile iletişimi de dâhil etmesi sınıfta aynı dil konuşurlarının çok olmasının göstergesinin olabileceği yönündedir.

2.1.ii) Müzik: Bu konuda 2 katılımcı görüş bildirmiştir.

“Normalde derste hocam bize muzik ve sesli şeyleri dinletiyor. Ben onları dinliyorum, ezberliyorum. Her kelimeyi anlamıyorsam hocam bize yardım ediyor, açıklıyor.” (K.9)

“Genelde sınıf içinde hocam yaptığı şeyleri dinliyorum, başka bir şey yapmıyorum.”

Verilerin Yorumu: Öğrencilerin yorumları dikkate alındığında sınıf içi yapılan disiplinler arası dinleme çalışmalarının öğrencide ‘bilgi edinme amaçlı’ bir eylem olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

2. 2. Sınıf Dışı

2. 2. i. Sosyal Hayat (Komşuluk İlişkisi, Hedef Dil Kullanıcıları):

Katılımcıların 5’i sınıf dışı dinleme alışkanlığına dair görüş bildirmiştir. 1 katılımcı Türk arkadaşının ya da komşusunun olmamasının sonucu olarak dinleme alışkanlığının devamlılığının sekteye uğradığını ve şekil değiştirdiğini dile getirmiştir. 1 katılımcı ise görüşlerini dile getirirken sosyal hayatın içindeki hedef dil konuşurlarının çok hızlı konuştuğunu bildirmiştir. 1 katılımcı sınıf dışı iletişim amaçlı dinlemelerinin, sınıf içi dinlemelerinden çok farklı olduğunu dile getirmiştir. 1 katılımcı ise sosyal hayattaki dinlemelerinin sadece iletişim amaçlı olduğunu vurgulamıştır.

“Türk arkadaşım yok ya da komşum yok. O yüzden hepsini Arap. Mesela doktora gidiyorum içinde Türkçe düşünüyorum.” (K.1)

“Günlük sınıf dışında Türkçe dinliyorum yani. Bence Türkler çok hızlı konuşuyorlar. Sınıftayken biz o kadar hızlı konuşmuyoruz, siz o kadar hızlı konuşmuyorsunuz. Böylece ben günlük sınıf dışından video izliyorken dinlememi çok geliştiriyorum. Hızlı konuşma alıştırıyorum.”

“Dışarda milletle konuşuyorum, bazı Türk arkadaşım var. Onlarla konuşuyorum ama bu dinleme sınıfta dinliyorum bu çok farklı.” (K.4)

“Türkçe dersimi bitirdikten sonra Türk arkadaşım ile konuşuyorum. Bazen çok anlamıyorum ama dikkatimi veriyorum ve onları anlatmak deniyorum. Sonra onları konuşuyorum. Bazen de yanlış konuşuyorum. Onlar bana doğrusuyla söylerler.” (K.6)

2.2.ii. Televizyon (Dizi, Film ve Haber): Katılımcıların 4’ü sınıf dışı dinleme alışkanlıklarının devamlılığına dizi, film ve haber izlemek yanıtını vermiştir. 1 katılımcı filmleri alt yazılı seyrettiğini vurgulamış, ayrıca İngilizce ile karşılaştırmalı dinlemeler yaptığına dair görüş bildirmiştir.

“Ben sınıfta hocayı dinliyorum, ondan sonra şey, Türkçe şey var ya... Dizi! Dizileri izliyorum ben.” (K.2)

“Türkçede film izliyorum. Filmi alt yazılı ama Türkçe kullanıyorum. Çünkü ben oyuncular konuşurken ben bazı kelimeleri, sesleri anlamıyorum. Yani Türkçe yazar o kalibi defterime yazıyorum, sonra kullanıyorum. İngilizce ve Türkçe iki dili karşıliyorum. Bunun için bütün gün bazen 6 saat ayırıyorum.”

“Yeni başladım. Haberleri takip ediyorum. Bazen çok sıkıcı oluyor ama takip ediyorum. Mesela dün gece birkaç haberler duydum, yani çalışıyorum işte.”

Verilerin Yorumu: Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin sınıf dışı dinlemeye zaman ayırdıkları ve dinlemeyi alışkanlık düzeyinde kullandıkları görülmüştür. Bu durum öğrencilerin dinleme türleri, dinleme stratejisi geliştirmelerine sebep olmuştur. Ana dildeki dinleme alışkanlıkları ve devamlılıkları yeni bir dil edinme sürecinde de paralel doğrultudadır. 1 çok dilli dil kullanıcısı tarafından sınıf dışı dinleme alışkanlığı hem iletişimsel hem de bilgi için yapılan bir eylem olarak kullanılmaktadır. Bir katılımcı dinleme sırasında “hız” faktörüne dikkat çekmiş ve dil sınıflarında öğreticinin dili kullanmadaki “hız” faktörünü günlük hayatın uzağında bulmuş ve bunun için ek dinlemeler gerçekleştirdiğini belirtmiştir.

2.2. iii. Podcast: Katılımcıların 3’ü sınıf dışı dinleme alışkanlıklarına podcast maddesini eklemişlerdir. Bir katılımcı podcast dinlerken dinleme süresinin uzunluğuna değinmiş ve sürenin uzamasının anlamasını güçleştirdiğine ilişkin beyan bildirmiştir.

“Sınıf dışında söylediğim gibi podcast dinliyorum. Metine bağlı etkiliyor beni süre. Mesela şu anda bir podcast dinliyorum. Mesela tarihle ilgili bir şey, süresi uzun ama bazen hemen anlamıyorum bir şey, çok zor bana geliyor. Odaklanıyorum ama o kadar. 10-15 dakika anlıyorum ama ondan sonra hiçbir şey anlamıyorum.” (K.10)

2.2.iv. Müzik: Katılımcıların 6’sı (K.1, K.2, K.4, K.5, K.6, K.7) sınıf dışı dinleme alışkanlıklarına müzik maddesini de eklemişlerdir. Bir katılımcı sınıf dışı dinleme alışkanlığında müziğin duygu durumuna etkisine de değinmiştir.

“Dinleme ben demin dedim. Beni çok sıkılıyor ama şarkıları çok seviyorum. Onlar beni çok etkiliyor. Mesela, çünkü duygusal bir kızım o yüzden.” (K.4)

2.2.v. Sosyal Medya (YouTube ve Instagram): 2 katılımcı sınıf dışı dinleme alışkanlığı olarak sosyal medyada vakit geçirdiklerine ilişkin beyanda bulunmuşlardır.

Verilerin Yorumu: Öğrencilerin Türkçeyi öğrenme aşamasında sınıf dışı dinleme alışkanlıkları incelendiğinde Türkçe müzik dinleme durumunun dinlemelerinde etki ettiği görülmektedir. K.4’ün konu ile ilgili görüşüne ilişkin verdiği ifadede karakterinin yapısının dinlemesine etki ettiği görülmektedir. “Duygular” dinlemeyi olumlu ya da olumsuz etkileyen faktörlerin başında gelmektedir. Ayrıca sınıf dışı dinleme alışkanlığına ‘müzik’ maddesini de ekleyen katılımcıların çoğunluğunun kız katılımcılar olduğu görülmektedir.

K.10’un Türkçeyi öğrenme aşamasında sınıf dışı dinleme alışkanlığına ilişkin görüşü incelendiğinde öğrenci, süreye ve dikkatini verebilme durumuna değinmiştir. Öğrencinin dil düzeyinin B1 olduğu göz önünde bulundurulacak olunursa öğrencinin podcast dinleme metinlerinin dil düzeyine uygun olmadığı anlaşılabilmektedir. Anlama düzeyi ne kadar aşağıda ya da yukarıda olursa konuya odaklanabilme oranı da o seviyeye paralel olacaktır.

Tablo 4: Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin “Dinleme Süresi”ne İlişkin Görüşleri

3. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin “dinleme süresi”ne İlişkin Görüşleri			
3.1. Göndericiden Kaynaklı Sorunlar	3.2. Alıcıdan Sorunlar	Kaynaklı	3.3. Diğer Sorunlar
i) Konuşma Hızı	i) Söz Varlığı ii) Türkçe Yeterliliği iii) Duygular (Mecburiyet, sıkılma, sabır ve odaklanma-odaklanamama.)		i) Konu a) Konunun ilgi çekici olması b) Konunun ilgi alanında olması c) Mecburiyet

Tablo 3. İncelendiğinde 3. Problem durumu olan “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Dinleme Süreleri” ne dair durumları belirlenmiş ve “göndericiden kaynaklı, alıcıdan kaynaklı ve diğer sorunlar” şeklinde başlık ve alt başlıklarda kategorize edilmiştir. Ardından bulgular öğrenci görüşleri ile desteklenmiş ve çeşitli ilişkilendirme ve yorumlamalarda bulunulmuştur.

3. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin “dinleme süresi” ne İlişkin Görüşleri

3.1. Göndericiden Kaynaklı Sorunlar

3.1. i. Konuşma Hızı: Katılımcıların 4’ü Türkçe dinlemelerinde konuşmanın hızına ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. Konuşmanın hızının dil yeterlilik

düzeylerine uygun olmaması dinlediklerini anlamlandırmalarını güçleştirdiğini ifade etmişlerdir.

“Bence Türkler çok hızlı konuşuyorlar. Sınıftayken biz o kadar hızlı konuşmuyoruz. Siz o kadar hızlı konuşmuyorsunuz. Böylece ben günlük sınıf dışından video izliyorken dinlememi çok geliştiriyorum. Hızlı konuşma alıştırıyorum.” (K.3)

“Eğer uzun olursa, çok bilgiler alıyorum ve anlıyorum. Kısa olursa hızlı konuşacaklar ve anlamıyorum. Ben uzun süre tercih ediyorum.” (K.5)

“Dinleme süresi benim için önemli, arkadaşlarım biliyor ben yabancıyım ve onlar uzun konuşuyorlar. Dinleme süresi uzun oluyor ben anlıyorum.” (K.12)

Verilerin Yorumu: Katılımcıların 3’ü farklı ülkeleri temsil etmektedir. Dil ediniminde göndericinin konuşma hızı, alıcının dinlediğini anlamasının ön koşullarından biridir. B1 dil düzeyinde yapılan bu araştırmadaki 1 katılımcı, dersin yürütücüsünün konuşma hızı ile dinlediği herhangi bir metindeki konuşma hızını karşılaştırmış ve sonuç olarak “hız” faktörüne bağlı olarak dinlediğini anlamakta zorlandığını ifade etmiştir.

Bir diğer katılımcı ise, dinleme süresinin kısa olmasının kendisinde olumsuz bir dinlemeye sebep olacağını belirtmiştir. Buna sebep olarak ise konuşmacının kısa sürede pek çok şeye değineceğini ve bu durumda anlamamanın gerçekleşmeyeceğini ifade etmiştir. Aynı zamanda katılımcının dinlemelerini bilgi edinme amaçlı olduğu ifadesinden çıkarılabilecek sonuçlar arasında olabilir.

3.2. Alıcıdan Kaynaklı Sorunlar

3.2.i. Söz Varlığı: Dinleme, bireyin hedef dilde iletişime geçebilmesinin ilk koşuludur. Hedef dilde kendini ifade edebilmesi için de öğrenmekte olduğu dile ait kelime bilgisine sahip olmalıdır. 1 katılımcı Türkçe dinlemelerinde sürenin uzunluğu/kısalığına vurgu yaparak sürenin söz varlığı edimine etki ettiğini beyan etmiştir. Dinleme süresinin uzadıkça dinlenen metindeki söz varlığının zenginleşebileceğini ve bu sürenin kelime öğrenimi açısından kendisini beslediğini beyan etmiştir. Türk soylu olan bir katılımcı ise, Kazakça ve Türkçe fiillerin benzerliğine vurgu yaparak dinleme süresinin uzun olmasının dinlemede kendisi için olumlu etkisine değinmiştir.

“Ne zaman çok uzun bir şey dinliyorsun, bir şey anlıyorsun ve bilgileri alıyorsun. (...) Ne zaman dinleniyorum, yeni başka kelimeleri öğreniyorum.” (K.7)

“Dinlemek benim için kolay. Bizim Kazakçada ve Türkçede fiiller aynı. Bu yüzden ben dinlemek seviyorum. Dinlemeyi hiç bırakmıyorum, uzun oluyor yine dinliyorum. Bırakmıyorum.” (K.12)

3.2.ii) Türkçe Yeterliliği: 2 katılımcıdan 1 katılımcı, dinlemenin süresini ‘hedef dili anlama durumu’ olarak görüş bildirmiştir. 1 katılımcı ise sınıf içi dinlemelerinde herhangi bir zorluk yaşamadığını, sınıf dışı dinlemelerinde ise göndericiden kaynaklı “hız” faktörüne bağlı olarak zorluk yaşadığını dile getirmiştir.

“Eğer anlıyorum, mutlu oluyorum ama eğer anlatmıyorum dinlemiyorum. Dinlemeyi kesiyorum, dinlemiyorum. Çünkü anlamıyorum.” (K.1)

“Hepsini anlıyorum sınıf içinde dinlemeyi. Diller alakalı, her konuda dinliyorum. Sınıf dışında, bazen. Bir kişi Tıp öğrencisi ben bunu takip ediyorum. Hepsi videoları izliyorum. Çeşitli konuları mesela, tıbbi konuları, politika haberlerini dinliyorum. Bence Türkler çok hızlı konuşuyorlar. Sınıftayken biz o kadar hızlı konuşmuyoruz, siz o kadar hızlı konuşuyorsunuz. Böylece ben günlük sınıf dışından video izliyorken dinlememi çok geliştiriyorum. Hızlı konuşma alıştırıyorum.” (K.3)

3.2.iii) Duygular (Mecburiyet, sıkılma, sabır ve odaklanma-odaklanamama): 4 katılımcı dinleme süresinin uzunluğunun dinlemelerini duygusal sebeplerden dolayı olumsuz etkilediğini ifade etmiştir.

“Şey, eğer çok uzun konuşuyorsa ben hemen bırakıyorum. Dinlemiyorum.” (K.2)

“Eğer bir şey zorundaydım, bir durayım, ara yapıyorum. Sonra devam ediyorum. Genellikle uzun dinlemeyi bana çok sıkıcı geliyor.” (K.8)

Verilerin Yorumu: Katılımcıların dil düzeyleri göz önünde bulundurularak görüşleri incelendiğinde sözcük dağarcıklarının kısıtlı olması dinlediğini anlama güçlüklerine neden olabilmektedir. Katılımcıların sözcük dağarcıklarının az olması dinleme sürelerini etkilemektedir. K.1, kelime hazinesinin az olmasının dinlemesinin bütününe etkilediğini bu sebeple dinlemeyi yarıda kestiğini ifade etmiştir. Türkiye Türkçesi ile aynı dil ailesinden gelen K.12 ise, fiillerin ortak olmasının dinlemesine olumlu katkı sağladığını ifade etmiştir.

K.3, sınıf içi dinlemelerde her şeyi anladığını ifade eden görüş bildirmiştir. Katılımcının B1 dil düzeyi kullanıcısı olduğu göz önünde bulundurulursa dil düzeyi kazanımlarına paralel bir gelişim göstermekte olduğu söylenebilir. B1 düzeyi dil kullanıcılarının hobi, ilgi alanları, meslek, seyahat, güncel olaylar gibi konularla ilgili yeterli dilsel araca sahip oldukları söylenebilir. Zamanla sözcük dağarcığının gelişmesi dinlediğini anlamada oldukça faydalı olacaktır.

Dinleme süresinin uzunluğunda olumsuz duygular, dilsel verinin alınmasını ve yorumlanmasını olumsuz yönde etkilemektedir. Dinleme süresinin uzunluğunun dinlemelerini olumsuz etkilediği görüşünü ifade eden K.8’in ana dilinde de dinleme alışkanlığına sahip olmadığı ifade ettiği görüşlerinden anlaşılmaktadır.

3.3. Diğer Sorunlar

3.3.i) Konu: Katılımcıların hepsi “Dinlenen konunun ilgi alanında olmasının ya da olmamasının dinlemelerine etkisi” ne ilişkin durumuna görüşlerini belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar birden fazla görüş belirtmiştir. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde ‘konunun ilgi çekici olması, ilgi alanında olması ve mecburiyet’ alt başlıklarda kategorize edilmiştir.

3.3.i. a. Konunun ilgi çekici olması: Katılımcıların 3’ü konunun ilgi çekici olması durumuna dair görüşlerini belirtmişlerdir. Katılımcılar, ilgilerini çeken konuları dinlemelerinin söz varlıklarına olumlu etki ettiğini belirtmişlerdir.

“Konudan konuya beni çok fark ediyor. Bazen etkileniyorum, bazen etkilenmiyorum. Güzel şeyler duyuyorum mesela bir tane kitabım var. Orda yazıyorum onları, ezberleniyorum onları ya da mesela tekrar ediyorum. Eğer önemli bir şeydir, onları mesela ezberleniyorum, bakıyorum.” (K.4)

3.3.i.b Konunun ilgi alanında olması: Katılımcıların 7’si konunun ilgi alanında olmasına dair görüşlerini belirtmişlerdir.

“En çok tıp konuları, sağlık konuları ilgileniyorum. Evet, bence dinlediğim sürede her şeyi anlamıyorum. Ben dinledikten sonra onlara yazıyorum, arıyorum, cep telefonumda yazıyorum. Kendim o kelimelerle cümle kuruyorum. Böylece bence etkiliyor.” (K.3)

“Genelde konu ilgilenirsem konu çok dikkat veriyorum. İlgilenmezsem dinlemiyorum, sadece duyuyorum gibi.” (K.10)

“Eğer adamlar benim ilgi şey konuşuyorlar ben onlara çok dinliyorum. Fudbol konuşuyorlar ben onlara çok dinliyorum. Fudbol için bir şey konuşuyorlar ben onlara çok dinliyorum. Süre çok oluyor, yine ben bu konuyu çok dinliyorum.” (K.2)

3.3.i.c. Mecburiyet: Katılımcıların 3’ü Türkiye’de hayatlarına devam edecek olmalarını gerekçe göstererek bütün dinlemelerini zorunluluk olarak yaptıklarını ifade etmişlerdir. 1 katılımcı ise konunun ilgi alanı dışında olması durumunda dahi dinlemesini gerçekleştirdiğini belirtmiştir.

“Konu benim ilgi alanımda ya da değil bu çok etkilemiyor. Ne zaman dinleniyorum, yeni başka kelimeleri öğreniyorum. Konu benim ilgi alanımda değil, yine bırakmıyorum devam ediyorum.” (K.7)

“Fark etmiyor konu. Ben çünkü Türkiye’de yaşıyorum. Tüm kelimeler ve beceriler öğrenmem lazım, her tur şeyi öğrenmek istiyorum.” (K.9)

Verilerin Yorumlanması: Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde konunun, dil öğreneni için ilgi çekici olması, ilgi alanında olması ve zorunluluk olarak görülmesi dinleme performansını ve dinleme süresini etkilemektedir. Konuyu ilgi çekici bulan katılımcıların dinleme motivasyonlarının yüksekliği göze çarpmakla beraber, dinleme sürelerine ilişkin bir görüş sunulmamıştır.

Dinledikleri konuyu ilgi alanı sınırları içerisinde değerlendiren katılımcıların dinlemeyi amaçlı, estetik, iletişimsel dinleme gibi türlerle yaptıkları görülmektedir. Dinleyicinin ilgi alanına girmeyen konuları dinlememesi başka konularda boşluklar oluşturacağından dil ediniminde olumsuz dinleme alışkanlığı olarak değerlendirilebilir. Ayrıca konunun sadece ilgi alanında kaldığı dinlemelerde katılımcılardan elde edilen verilere göre dinleme süresi de kısa sürelerle bölünmektedir.

Dinlenen konuyu mecburi bir dinleme olarak gören katılımcıların verileri incelendiğinde ise katılımcıların söz varlıklarını zenginleştirmek adına hayatın içinde olan tüm konuları dinledikleri görülmektedir. Dil ediniminde söz varlığı yakın çevreden, uzak çevreye doğru bir seyir arz etmektedir. 2 katılımcı için dinleme süresinin uzun ya da kısa olması dinlemelerini etkilemiyorken 2 katılımcı için durum tam tersidir.

Tablo 5. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin “Dinlediklerini Anlayıp Anlamadıklarına Dair Yöntem ve Teknikleri” ne İlişkin Görüşleri

4. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin “Dinlediklerini Anlayıp Anlamadıklarına Dair Yöntem ve Teknikleri” ne İlişkin Görüşleri			
4.1. Dinleme Sırasında Geri Bildirim İsteme	4.2. Dinleme Sırasında Öz Değerlendirme	4.3. Dinleme Sonrası Verimlilik	
i) Tekrar Ettirme	i) Google Çeviri	i) Google Çeviri	
	ii) Onaylatma	ii) Söz Varlığı Çalışması	
	iii) Akran Yardımı	(cümle kurma, sözlük hazırlama)	
	iv) Bağlamdan Çıkarım	iii) Belleğe Atma	
	v) Hafıza	iv) Sözlük Hazırlama	
	vi) Jest- mimik	v) Özetleme	
	vii) Sözlük Oluşturma	vi) Not Alma	

Tablo 5. İncelendiğinde 4. Problem durumu olan “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Dinlediklerini Anlayıp Anlamadıklarına Dair Yöntem ve Teknikleri” ne ilişkin kullandıkları yöntem ve teknikler belirlenmiş ve “dinleme sırasında geri bildirim isteme, dinleme sırasında öz değerlendirme ve dinleme sonrası verimlilik” şeklinde başlık ve alt başlıklarda kategorize edilmiştir. Bazı öğrenciler birden çok görüş bildirmiştir. Ardından bulgular öğrenci görüşleri ile desteklenmiş ve çeşitli ilişkilendirme ve yorumlamalarda bulunulmuştur.

4. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin “Dinlediklerini Anlayıp Anlamadıklarına Dair Yöntem ve Teknikleri” ne İlişkin Görüşleri

4.1. Dinleme Sırasında Geri Bildirim İsteme

4.1. i. Tekrar Ettirme: Katılımcıların hepsi dinleme sırasında anlamadıkları herhangi bir durum karşısında geri bildirim istediklerini dile getirmiştir.

“Mesela onlara diyorum ki; bir kere daha söyleyebilir misiniz? Anlamadım bana bir örnek verir misiniz? Bir daha anlatır mısınız? Onlarda bana yardımcı olurlar yani.” (K. 6)

“Eğer sınıfta bir şey anlamadım, tekrar rica ediyorum. Ama eğer dışarda bir şey duydum anlamadım, insanlara rica ediyorum, bu kelime anlamadım. O tekrar ediyor. ‘Yavaş yavaş konuşabilir misiniz?’ diyorum.” (K.7)

“Rica ediyorum, tekrar anlatır mısınız? ya da ‘Ben yabancıyım başka model anlatır misiniz?’ o zaman ben onun eski cümlelerini anlıyorum ki bu yeni cümle ve eski cümlesi aynı manası var.” (K.9)

‘Bir daha söyler misin, anlamadım ya da bu kelimeyi açıklar mısın?’ şöyle bir şey diyorum.” (K.10)

Verilerin Yorumu: Öğrencilerin yorumları incelendiğinde hepsinin sınıf içinde ve dışında dinlemeleri sırasında anlamadıkları bir dinleme durumu karşısında geri bildirim istedikleri tespit edilmiştir. Beyanlarından sınıf içi dinlemelerinde “geri bildirim isteme” durumundan anladıklarının, sınıf içerisinde adı geçen kavramlar olduğu anlaşılmaktadır. Sınıf dışı dinlemelerinde ise daha çok “iletişimsel” dinlemelerinin olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca hangi kültürden olursa olsun katılımcılar, yabancı olduklarını belirtmiş ve çeşitli rica cümleleri ile göndericiden cümlesini tekrar etmesini ya da farklı kelimeler kullanarak söylemek istediklerini ifade etmelerini istemişlerdir. Katılımcıların, aşına oldukları konularda anahtar kelimeler ya da cümleler ile konuyu anlayabilmeleri B1 dil düzeyinde dil edinimine sahip olduklarının bir işareti olarak karşımıza çıkmaktadır.

4.2. Dinleme Sırasında Öz Değerlendirme

4.2.i. Google Çeviri: Katılımcıların 4’ü dinleme esnasında anlayıp anlamadıklarını kontrol edebilmek için çeviri kullandıklarını ifade etmiştir.

“Telefonu açıyorum, hemen çeviri yapıyorum ben.” (K.2)

“Kendimi izliyorum. Bazen yazıyorum, sonra Google Translate’de bakıyorum.”

4.2. ii) Onaylatma: Katılımcıların 2’si dinleme sırasında anlayıp anlamadıklarını kontrol edebilmek için göndericiden aynı konuyu tekrar etmelerini rica ettiklerini ifade etmişlerdir.

“Ders sırasında hocayı takip ediyorum. Eğer konuştuktan sonra ona soruyorum. ‘Tam olarak bir şey söylüyor. Sen ne anlatmak istiyor?’ öyle bir şey soruyorum.” (K.10)

4.3.iii. Akran Yardımı: Katılımcıların dinleme sırasında anlayıp anlamadıklarını kontrol etme noktasında 2'si akran yardımına başvurduğunu ifade etmiştir. Katılımcılardan biri, akran yardımı sırasında “sezme” duyusuna yer vermiştir.

“Yanımdaki arkadaşşıma soracam. Diyecem yani; sen benim gibi hissediyorsun, benim gibi anlıyorsun. Eğer olumlu cevap veriyorsa takip etmiyorum, eğer olumsuz cevap veriyor hocama yardım istiyorum.” (K. 9)

“Türk arkadaşlarıma soruyorum. Onlar bana yardımcı oluyorlar.” (K.5)

4.2.iv. Bağlamdan Çıkarım: Katılımcıların 2'si dinleme sırasında anlayıp anlamadıklarını konunun bağlamından hareketle çıkarımda bulunarak belirlemeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. 1 katılımcı cümlelerin öncesi ve sonrasına vurgu yaparken, diğer katılımcı konunun ana temasından çıkarımda bulunduğunu ifade eden beyanda bulunmuştur.

“Mesela ben sizi dinliyorum, bir kelime anlamıyorum. Sonrası cümlelerin devamını dinliyorum. Yani sonraki cümleleri dinliyorum...” (K.3)

“Yanımdaki arkadaşşıma soracam. Diyecem yani; sen benim gibi hissediyorsun, benim gibi anlıyorsun. Eğer olumlu cevap veriyorsa takip etmiyorum, eğer olumsuz cevap veriyor hocama yardım istiyorum. Eğer yanımda kimse yok o zaman bakıyorum onun konusu ne? Onunla ilgili araştırıyorum.” (K.9)

4.2.v. Hafıza: 1 katılımcı dinleme sırasında “hafıza” ya vurgu yapmış.

“Ben yeni bilgilerimi, yani yeni kelimelerimi cümlede kullanmak için çalışıyorum. Mesela bir cümle bulmak çalışıyorum ki kendim emin olacağım.” (K.11)

4.2. vi. Jest- Mimik: 1 katılımcı dinleme sırasında anlayıp anlamadığını ölçmek için sözsüz iletişim aracı olan jest ve mimiklerle onaylanma duygusunu ifade etmek istemiştir.

“Mesela, bugün bir doktora gideceğim, ne söyleyeceğim ben hazırlıyorum. İçimde hazırlıyorum... Evet, tabii ki onun hareketlerini takip ediyorum.” (K.1)

4.2.vii. Sözlük Oluşturma: 1 katılımcı ise dinleme sırasında anlayıp anlamadığını takip etmek için dinleme bittikten sonra, dil edinimi sırasında kendisi için oluşturduğu sözlüğe bakarak farkındalığa eriştiğini beyan etmiştir.

“Ben evde bir tane sözlüğüm var. Orda tüm kelimeler orda var. Neler mesela bilmiyorum, eve gidiyorum, orda bakıyorum. Sonra emin oluyorum. Yani böyle.” (K.4)

Verilerin Yorumu: Katılımcıların görüşleri incelendiğinde dinlediklerini anlayıp anlamama noktasında öz değerlendirme yaptıkları görülmektedir. Katılımcının dinleme-anlama süreci içerisinde aktif olmaları zihinlerinde daha kalıcı deneyimler yaratmaktadır.

Bu maddeye dâhil edilebilecek önemli bir ayrıntı olarak da “hafıza” ya ve “jest ve mimik” e değinen bir öğrencilerin varlığıdır. Dinlemede dinleyen kişi için konuşan kişinin duruşu, ses tonu, jest ve mimikleri anlamaya giden yolda en önemli

öğelerdendir. Aynı zamanda zihnin aktif olduğu bir süreçtir. K.1'in, dinleme sürecinde dinlediğini anladığından emin olmak için konuşmacının jest ve mimiklerine dikkat etmesi, katılımcının dinleme temayülünün dinleme/izleme şeklinde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.3. Dinleme Sonrası Verimlilik

4.3. i. Google Çeviri: Katılımcıların 2'si dinleme sonrası verimlilik adına Google Çeviriyi kullandıklarını dair görüş bildirmişlerdir. Dinleme sonrası yapmış oldukları çeviri çalışmaları *sürece olumlu katkı sağlamıştır*.

“Telefonu açıyorum, hemen çeviri yapıyorum ben. (...) Çok kullanıyorum bu kelimeyi. Birkaç örnek veriyorum kendim için. Ondan sonra unutmuyorum. Kullanıyorum.” (K.2)

“Eğer sınıftayım, hocaya soracam ama eğer dışarıdayım. Milelle konuşuyorum, anlamıyorum telefonumda yazıyorum, sonra eve gittim. Translate bakıyorum. Translate, aslında şöyle anlatabilirim; her zaman doğru söylemiyor. Yani, cümlelerini tam tersi bazen söylüyor. O yüzden ben o kadar kullanmıyorum, cümle için. Sadece yeni kelimeler mesela bilmiyorum, onları translate takip ediyorum. O yeni cümleleri öğrenmek için sadece arıyorum, translate.” (K.4)

Verilerin Yorumu: Katılımcıların söz varlıklarının hedef dilde yeterli düzeyde olmamasının bir sonucu olarak dinleme sonrası internet tabanlı sözlüklere başvurdıkları söylenebilir. Katılımcıların henüz dil öğrenme aşamasında oldukları da göz önünde bulundurularak yapılan çıkarımda, amaçlı dinlemenin olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcılar, söz varlığı edinimi sonrası uygulama yaptıklarını ifade etmişlerdir.

4.3. ii. Söz Varlığı Çalışması (Cümle kurma, sözlük hazırlama): Katılımcıların 3'ü dinleme sonrası verimlilik adına dinleme sonrası söz varlığını geliştirici çalışmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. K.7 ve K.11 dinleme sonrası dinlemeden verim elde edebilmek için kelime hazinelerine ekledikleri yeni edinilmiş kelimeleri hayatın içinde kullanmaya çalıştıklarını vurgulamaktadırlar. 1 katılımcı ise kendi Türkçe sözlüğünü oluşturduğunu ifade etmiştir. Dinleme sonrası verimliliğini arttırmak için hedef dilde yeni öğrendiği kelimelerin temel anlamlarının yanında, yan anlamlarının da bulunduğu bir Türkçe sözlüğü yaptığı beyanında bulunmuştur.

“Yeni kelimeler, yeni cümleler anadilimi çevirmiyorum. Türkçe manasına çeviriyorum ve yeni cümleler yapıyorum. Şimdilik sözlük yapıyorum. Türkçe sözlük yapıyorum. Kelimeler başka manası arıyorum. Nasıl anladım yazıyorum.” (K. 8)

“Evet, internete giriyorum. Bu kelime anlamadım bulamak için arıyorum. Sonra kullanıyorum, bir cümle yapıyorum. Ders çalışıyorum, eğer onu kullandım, anladım; kullanmadım anlamadım.” (K.7)

“Ben yeni bilgilerimi, yani yeni kelimelerimi cümlede kullanmak için çalışıyorum. Mesela bir cümle bulmak çalışıyorum ki kendim emin olacağım. O anda oluyor. Bir şeyler anlamasam araştırmak yapayım, o da öyle yani. Bu araştırmanın sonucunda kendi hayatımdan onları kullanmak çalışıyorum.” (K.11)

Verilerin Yorumu: Katılımcıların görüşleri incelendiğinde dil öğreniminde, dinleme sonrası verimliliği hedef dilin konuşurlarını anlamak ve kullanıcısı olabilmek şeklinde yorumlanmıştır. Katılımcılar, dinleme verimliliğini dil edinimi sırasında hayatta da kullanabilme ile ilişkilendirmişlerdir. Kelimelerin temel anlamlarının yanında yan anlamlarını da düşünceleri hedef dile ait soyut düşünebilme becerisine ulaşılabildiklerinin göstergesi olabilir.

4.3. iii. Belleğe Atma: 1 katılımcı dinleme sonrası verimliliği, yeni öğrenilen sözcüklerin cümlede kullanılarak ezberlenmesi şeklinde yorumlamıştır.

“Ben genelde cümleyi anladım ama sadece bir kelime anlamadım, o kelimeleri arıyorum. Cep telefonuma yazıyorum. Sonrası cümle kuruyorum. Aklımda cümle kuruyorum onunla. Böylece ben onları ezberliyorum.” (K. 3)

4.3. v. Özetleme: 1 katılımcı dinleme sonrası verim almak adına teknik geliştirdiğini ifade eden görüş bildirmiştir. Dinleme sonrasında verim almadığının ölçüsü olarak dinlenen metnin içeriğinden hareketle “yazabildiklerinin hacmi” vurgusunu yapmıştır.

“Şu anda ben bir teknik yapıyorum. Dinledikten sonra genelde bir YouTube gibi bir şey... Ondan sonra özetmek çıkarıyorum. Yani, diyelim ki bir metin dinliyorum; onun hakkında 5-6 cümle yazıyorum onun hakkında. En önemli şeyleri yazıyorum. Ne kadar yazarsam ben o kadar iyi anladım ben o konuyu. Şöyle yapıyorum ben.” (K. 10)

4.3. vi. Not Alma: 1 katılımcı dinleme sonrası verimliliği ‘dinlediklerini not etmek ve not ettiklerini anlama durumuna göre değerlendirmiştir.

“Notlar alıyorum, defterime yazıyorum. Sonra translate açabilirim, Türk arkadaşlarıma soruyorum. Onlar bana yardımcı oluyorlar. Yazdığım şeyler tekrar okuyorum, tercümesiz yani. Eğer anladım, yazdığım şeyler çok mutlu oluyorum.” (K.5)

Verilerin Yorumu: Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde dinleme sonrası dinlediklerinden verim alabilmek için öğrencilerin başvurdukları çeşitli stratejilerin olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin dinledikten sonra öğrenmeyi tamamlamak ya da pekiştirmek için belleğe atma, özetleme ve not alma stratejilerine başvurdukları görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Biruni Üniversitesi TÖMER’de B1 dil düzeyinde eğitim gören öğrencilerin dinleme alışkanlıklarına ilişkin olarak görüş belirttikleri bu çalışmada, ortaya çıkan görüşler çeşitli başlıklar, alt başlıklar ve temalarla sınıflandırılmıştır. Katılımcıların neredeyse tamamının dinleme alışkanlıklarına ait birden fazla noktada görüş belirttikleri görülmüştür. Bu durum çalışmaya genişlik kazandırmıştır. 12 katılımcı, toplam 83 görüş ortaya koymuştur.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinlemeyi alışkanlık düzeyinde kullanıp kullanmadıklarına dair “Öğrencilerin Ana Dil ya da Çok Dilli Olma Durumlarına Göre Dinleme Alışkanlıklarına Dair Görüşleri” incelenmiş ve ardından “Dinleme”, “Dinleme-İzleme” şeklinde başlıklara ve alt başlıklara ayrılmıştır. Verilerin analizi sonucu, temalar elde edilmiştir. “Müzik, Sesli kitap, İletişimsel dinleme, Podcast” dinleme kaynaklı etkenler, “Dizi- film” dinleme/izleme kaynaklı etkenler olarak belirlenmiştir.

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda büyük çoğunluğunun hem ana dillerinde hem de Türkçeyi öğrenirken benzer dinleme alışkanlıklarının olduğu ve dinlemeyi bir alışkanlık düzeyinde kullandıkları yönünde bir sonuç çıkmıştır. Ayrıca katılımcıların ana dillerindeki dinleme şeklinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken ki dinleme şekilleriyle örtüştüğü yönünde sonuç elde edilmiştir. Çok dilli olma durumunun da dinleme alışkanlığına etki etmediği yönünde sonuç elde edilmiştir.

Birinci problem durumu ile ilişkili olarak ele alınan 2. problem durumu “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin “Dinleme Alışkanlıklarının Devamlılığına İlişkin Görüşleri” başlığı altında ele alınmıştır. Süreç odaklı bir sınıflandırma yapılarak “Sınıf içi” ve “Sınıf Dışı” şeklinde başlık ve alt başlıklarda kategorize edilmiştir. Katılımcıların Türkçeyi öğrenme aşamasında sınıf içi ve dışı dinleme alışkanlıklarının daha çok estetik haz ve bilgi almak için yapılan dinleme şeklinde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Üçüncü problem durumu olarak “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Dinleme Süreleri”ne dair bir başlık ve “Göndericiden Kaynaklı”, “Alıcıdan Kaynaklı” ve “Diğer Sorunlar” şeklinde alt başlıklar oluşturulmuştur. Verilerin analizi sonucu, temalar elde edilmiştir. “Konuşma Hızı” göndericiden kaynaklı, “Söz Varlığı”, “Türkçe Yeterliliği”, “Duygular” alıcıdan kaynaklı, “Konu” diğer sorunlar şeklinde sınıflandırılmıştır.

Katılımcıların görüşleri incelendiğinde; konuşma hızının fazla olması, söz varlıklarının yetersiz olması, duyguların olumsuz olması ve konularının ilgi alanlarında olması ya da olmaması dinlemeyi olumsuz etkileyen faktörler arasındadır. Konuşmanın hızına yetişemeyen öğrenci dinlediğini anlamakta sıkıntı çekip dinlemeyi yarıda bırakacaktır. Söz varlığı yetersiz olan bir

öğrencinin dinlediklerini anlayamaması da süreci olumsuz etkileyecektir. Konunun ilgi alanında olması, olumlu bir dinleme gibi görünse de öğrencinin dil edinimi sırasında kısıtlı bir çerçevede kalmasına sebebiyet verecektir. Bu da dilin iletişimsel yönünün eksik kalmasına sebep olabilir.

Dördüncü problem durumu olarak Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin “Dinlediklerini Anlayıp Anlamadıklarına Dair Yöntem ve Teknikleri” ne dair başlık ve “Dinleme Sırasında Geri Bildirim İsteme”, “Dinleme Sırasında Öz Değerlendirme”, “Dinleme Sonrası Verimlilik” gibi alt başlıklar oluşturulmuştur. Öğrencilerin; dinlemelerinde kendilerini takip etme durumlarını, öz değerlendirme yapıp yapmadıklarını, dinleme durumlarına dair yöntem ve teknikleri saptamak amaçlanmıştır. Öğrencilerin, “Tekrar Ettirme” şeklinde anlamadıkları herhangi bir dinlemede geri bildirim istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. “Google Çeviri”, “Onaylatma”, “Akran Yardımı”, “Bağlamdan Çıkarım”, “Hafıza”, “Jest- mimik”, “Sözlük Oluşturma” gibi stratejilerden yararlandıkları, “Tekrar Ettirme”, “Google Çeviri”, “Söz Varlığı Çalışması (cümle kurma, sözlük hazırlama)”, “Belleğe Atma”, “Sözlük Hazırlama”, “Özetleme”, “Not Alma” şeklinde bir yöntem ile dinleme sonrası elde ettikleri verimi arttıran yöntemler denedikleri saptanmıştır. Dil ediniminin bir süreç olduğu göz önünde bulundurulduğunda hedefe uygun yapılan stratejik yöntem ve tekniklerin dinlemeye olumlu katkı sağlayacağı yadsınamamaktadır.

Bu araştırmanın sonucunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinleme alışkanlıklarına katkı sağlayabileceği düşüncesiyle aşağıdaki öneriler oluşturulmuştur:

Öneriler:

Dil edinimi uzun soluklu bir süreçtir. Bu bağlamda dinlemenin anlık dilimleri değil, süreçte alışkanlık durumuna gelmesi gerekmektedir. Bunun için Türkçeyi ikinci/yabancı dil olarak öğrenmek isteyen öğrencilere dil uygulayıcılarının hem estetik haz almak için hem iletişimsel olarak hem de bilgi amaçlı dinleme yapmalarında seviyelerine uygunluk koşulu göz önünde bulundurularak farklı materyallerin kullanılmasına özen gösterilmelidir.

Dil seviyesine uygun Podcast, video ve hayata uygunluğu olan kısa metrajlı filmler yapılmalıdır.

Hedef dilde öğrenene dinleme becerisi kazandırabilmek için dil uygulayıcıları tarafından öğrenenler hedef dile özendirilmelidir.

Dil öğreticisi tarafından öğrenen günde en az 15 dakika hedef dil kazanımına uygun dinleme alıştırmaları yapılmasına özendirilmeli.

Kaynakça

- Arıcı, A. F. (2006). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji-yöntem ve teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 299-307.
- CEFR, (2021). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni* (Çev. MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı). Ankara: T.C. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Doğan, Y. (2011). *Dinleme eğitimi* (10.Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Emiroğlu, S. (2021). Dinleme becerisinin dilsel yönü. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 259-282.
- Türk Dil Kurumu [TDK] (2022, 10 Ocak). Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- Kavut, S. (2018). Bir iletişim edimi ve kişilerarası iletişim bileşeni olarak dinleme becerileri. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*.
- Kurudayıoğlu, M. ve Kiraz, B. (2020). Dinleme stratejileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 386-409.
- Ocak, G. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (1. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Orhan, R. (2017). Alışkanlık. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 301-316.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

8. Bölüm

AKADEMİK ÇALIŞMALARIN ÖZET BÖLÜMLERİNDE KULLANILAN KELİME GRUPLARI¹

İsmail AYDOĞDU²

¹ Bu çalışma, 26-27 Eylül 2023 tarihinde Belçika’da düzenlenen Uluslararası Miras Dil ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu’nda sunulan özet bildirinin genişletilmiş hâlidir.

² Öğr. Gör. Dr. Sakarya Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi, Sakarya/Türkiye, e-posta: iaydogdu@sakarya.edu.tr

Özet

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere genel dil eğitiminin ardından veya ileri seviye ile birlikte akademik Türkçe dersleri verilmektedir. Akademik Türkçe derslerinin genel amacı öğrenenlerin akademik dil ve üslup kazanmalarını sağlamaktır. Bireyin alanı ile ilgili çeşitli çalışmaları okuyup anlayabilmesi ve gerektiğinde yazabilmesi için kendi alanına özgü ifadeleri de bilmesi gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı akademik çalışmaların özet veya öz bölümlerinde yer alan kelime gruplarını tespit edilmesidir. Çalışmada özet bölümünün seçilmesindeki amaç, özet içerisinde çalışmaya ait tüm bölümlerin yer alması ve bu şekilde araştırmanın sınırlandırılacağı düşünülmektedir. Ayrıca sosyal bilimlerle sınırlandırılan çalışma kelime gruplarının tespit edilebilmesi için arkeoloji, felsefe, iletişim, siyasal bilimler, spor bilimleri, ilahiyat, tarih, psikoloji, coğrafya, sanat, sosyoloji, antropoloji, şehir planlaması, turizm, eğitim, ekonomi, dilbilim ve edebiyat olmak üzere 18 farklı alandan birer lisansüstü tez ile makalenin özeti incelenerek veriler toplanmıştır. Tez özetlerinin daha uzun, makale özetlerinin daha kısa olabileceği düşüncesiyle her alana ait birer tez ve makale incelenmiştir. Lisansüstü tezler konulara uygun olarak YÖK tez merkezi sitesinden seçilmiş olup makaleler de TR dizin indeksinde olan dergilerden seçilmiştir. 18 farklı alanda yapılan birçok çalışma olduğu için örneklem olarak 36 akademik çalışma rastgele seçilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde kategorisel içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik hazırlandığından kelime grupları türlere ayrılmamış doğrudan “genel olarak tüm akademik çalışmalarda yer alabilecek kelime grupları” ve “alana özgü kelime grupları” olmak üzere iki grupta toplanmıştır. Bu bağlamda düşünüldüğünde 18 farklı alandan “araştırmanın amacı, elde etmek, ortaya çıkarmak, etkisinin incelenmesi, araştırmanın hedefleri, sonuç olarak” gibi genel anlamda akademik sözcük gruplarıyla “demokratik zemin, arkeolojik kalıntı, hizmet sektörü, fosil yakıt, tebliğ vazifesi” gibi daha terminolojik birçok kelime grubu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, akademik Türkçe, akademik Türkçede kullanılan sözcük grupları, sosyal bilimlerde terminolojik ifadeler.

Abstract:

Word Groups Used in Abstracts of Academic Studies

Turkish as a foreign language learners are given academic Turkish lessons after general language education or with advanced level. The general aim of academic Turkish courses is to enable learners to acquire academic language and style. In order for an individual to read and understand various studies related to his/her field and to write when necessary, he/she needs to know the expressions specific to his/her field. The aim of this study is to determine the word groups in the abstract or summary sections of academic studies. The purpose of choosing the abstract section in the study is to include all sections of the study in the abstract and to limit the research in this way. In addition, in order to identify the study word groups limited to social sciences, data were collected by examining the abstract of the article with one graduate thesis from 18 different fields including archaeology, philosophy, communication, political sciences, sports sciences, theology, history, psychology, geography, art, sociology, anthropology, urban planning, tourism, education, economy, linguistics and literature. Considering that thesis abstracts may be longer and article abstracts may be shorter, one thesis and one article from each field were examined. Graduate theses were selected from the YÖK thesis center site in accordance with the subjects and articles were selected from journals in the TR index. Since there are many studies in 18 different fields, 36 academic studies were randomly selected as a sample. Document analysis method, one of the qualitative research methods, was used in the study. Categorical content analysis was used in content analysis. Since the research was prepared for learners of Turkish as a foreign language, the vocabulary groups were not divided into types, but were directly categorized into two groups as "vocabulary groups that can be included in all academic studies in general" and "field-specific vocabulary groups". When considered in this context, from 18 different fields, many terminological vocabulary groups such as "democratic ground, archaeological relic, service sector, fossil fuel, notification task" and more terminological vocabulary groups such as "democratic ground, archaeological relic, service sector, fossil fuel, notification task" have been identified with academic vocabulary groups in general terms such as "the purpose of the research, to obtain, to reveal, to examine the effect, the objectives of the research, as a result".

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, academic Turkish, lexical groups used in academic Turkish, terminological expressions in social sciences.

Giriş

Bir dili yabancı dil olarak öğrenmek; o dilin telaffuz, yazı sistemi, söz dizimi, semantik, retorik, dil bilgisi, kelime bilgisi ve tüm bunların gelişmesiyle dört temel dil becerisini aktif olarak kullanabilmeyi gerektirir. Yabancı dil öğrenebilmek için tüm bu başlıklar önemlidir. Folse (2004) bu başlıklar içerisinde en önemlisinin kelime bilgisi olduğunu ifade etmektedir. Zhang ve Graham (2020) öğrencilerin geniş bir yelpazede kelime bilgisi edinmelerine yardımcı olmak ve genel dil yeterliliklerini geliştirmek küresel olarak temel bir konu olduğunu ifade eder.

Kelime öğretimi dört temel dil becerisi için de oldukça önemlidir. Macalister (2010) doğru ve hızlı kelime tanıma olmadan akıcı okumanın gerçekleşmesinin mümkün olmadığını ifade etmektedir. Stæhr (2009) ise dinleme üzerine yaptığı araştırmasında 115 bireye dinleme testi yapmış; testi oluşturan sözlü metinleri anlamak ve sorulara cevap verebilmek için %98'lik bir sözcük kapsamının gerekli olduğunu bulmuştur. Afna (2018) yapmış olduğu çalışmasında kelime bilgisi ile konuşma becerisi arasında pozitif bir ilişki olduğunu, kelime dağarcığı gelişmiş olan bireylerin daha akıcı ve güzel konuştuklarını ifade etmiştir. Araştırmalarda kelime dağarcığının dil öğretiminin merkezi olarak kabul edildiği ve dil öğrenen kişi için büyük önem taşıdığı belirtilmektedir (Susanto, 2017). Alqahtani (2015) kişi kelime dağarcığı edinmemişse dil bilgisi yapılarını bilmesinin pek bir değerinin olmadığını belirtmiştir. Schmitt (2000) ise sözcük bilgisinin iletişimsel yeterliliğin ve ikinci dil ediniminin merkezinde yer aldığını vurgulamaktadır. Dolayısıyla yabancı dil öğretiminde kelime öğretimi, dil öğrenme sürecinin en temel ve vazgeçilmez unsurlarından biridir. Kelime bilgisi, bir dilin temel yapı taşlarını oluşturarak dil öğrenenlerin etkili iletişim kurma becerilerini geliştirir. Kelime bilmek dil bilgisel yapıların anlaşılmasını ve kullanımı kolaylaştırarak dilin daha doğru ve akıcı bir şekilde kullanılmasını sağlar. Dilin dört temel becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma zengin bir kelime haznesi ile beslenip güçlendiği ölçüde öğrenilen dile hâkim olunabilir.

Yabancı Dil Öğretiminde Akademik Dil

Yabancı dil öğretimi genel ve özel amaçlı dil öğretimi olarak ikiye ayrılır (Dudley-Evans ve St John, 1998). Genel dil öğretimi iletişimi öncelikli hale getirir ve günlük hayatta kullanılan dili öğretir. Özel amaçlı dil öğretimi ise mesleki ve akademik amaçlı dil olarak ikiye ayrılır. Günlük dil öğretimi, iletişim kurma becerilerini geliştirmeyi amaçlar ve bireylerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları iletişim ihtiyaçlarını karşılamayı hedefler. Akademik dil öğretimi ise üniversite ve lisansüstü eğitimlerde veya resmi bağlamlarda kullanılan dili kapsar. Richards ve Schmidt (2013, s. 2) akademik dili, akademik konuların öğretiminde kullanılan dil olarak tanımlarken Saunders ve Goldenberg (2013) amaca yönelik zengin ifade biçimleri olan ve kendi sözcük haznesi ile özel bir alan olarak tanımlamaktadır. Zwiers (2014, s. 22) de akademik dili “karmaşık fikirleri, ileri seviye düşünme süreçlerini ve soyut kavramları anlatmak için kullanılan

kelimeler; dil bilgisi yapıları ve söylem stratejileri” olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla iki tanımda da görüldüğü gibi akademik dili oluşturan yapılardan biri de akademik dilde kullanılan kelimelerdir. Fakat bu kelimeler de günlük dilden farklılık gösterebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için sunulan eğitim programlarında, genel dil eğitimi derslerinden sonra akademik Türkçe dersleri yer almaktadır. Bu derslerin amacı öğrencilere akademik yazma ve okuma becerileri kazandırmak ve kendi alanlarıyla ilgili akademik metinleri anlamalarını ve yeni metinler üretebilmelerini sağlamaktır. Akademik Türkçe derslerinin içeriği öğrencilerin ihtiyaçlarına, hedeflerine göre şekillendirilmekte ve genellikle öğrencilerin kendi alanlarına özgü dil ile terminolojiyi öğrenmelerine odaklanmaktadır.

Bu çalışmayla yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için sosyal bilimlerin 18 alanı incelenerek hem akademik kelime grupları hem de incelenen alana ait terminolojik ifadeleri tespit etmek amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli:

Bu araştırmanın modeli, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesidir. Doküman incelemesi, var olan yazılı materyallerin analiz edilmesini ve yorumlanmasını içeren bir yöntemdir (Creswell, 2013). Bu yöntem mevcut belgeler, raporlar, makaleler, kitaplar, dergiler veya diğer yazılı materyaller üzerinde odaklanarak bilgi elde etmeyi amaçlamaktadır (Bowen, 2009). Araştırmacılar, belirli bir konu veya sorunu anlamak için bu dokümanları detaylı bir şekilde inceler; bu inceleme sürecinde belirli temaları, desenleri veya eğilimleri ortaya çıkarmaya çalışır. Doküman incelemesi genellikle nitel veri analizinde kullanılan etkili bir yöntemdir. Araştırmacılara literatür taraması, geçmiş çalışmaların değerlendirilmesi ve mevcut bilginin derinlemesine anlaşılması için fırsatlar sunar. Bu yöntem bilgi toplamak ve yorumlamak için kaynakların niteliksel içeriğine dayanır ve genellikle sosyal bilimlerde ve eğitim gibi alanlarda kullanılır. Bu çalışmada da akademik çalışmaların öz veya özet bölümlerinde sık kullanılan kelime gruplarının tespit edilmesi için kullanılacaktır.

Veri Toplama Araçları:

Araştırma için veri toplamak amacıyla sosyal bilimlerden 18 farklı alandan birer lisansüstü tez ve alanda yapılmış bir makalenin özeti incelenerek veriler toplanmıştır. Dolayısıyla araştırmanın verileri bu 36 özetten elde edilmiştir. 18 alanın seçiminde Tüfekçioğlu (2018)’nun yaptığı çalışma örnek alınmıştır. Çalışma yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik bir sözlük çalışması olarak planladığı için sözcük grupları; deyim, atasözü, eş dizim gibi alt başlıklara ayrılmamış doğrudan “genel ve alana özgün kelime grupları” başlığı altında ikiye ayrılmıştır. Deyim, eş dizim ya da herhangi bir

şekilde bir araya getirilerek kullanım sıklığı fazla olan tüm sözcük grupları çalışmaların özet bölümlerinden tespit edilmiş ve alanlara göre listelenmiştir.

Veri Analizi

Verilerin analizinde kategorisel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem nitel araştırmalarda kullanılan bir analiz tekniğidir. Metin tabanlı verilerin sistematik olarak sınıflandırılmasını ve temaların belirlenmesini sağlar. Kategorisel içerik analizi araştırmacıların belirli bir araştırma sorusunu veya hipotezi test etmek için metin verilerini anlamalarına yardımcı olur. Bu analiz yönteminde veriler genellikle belirli kodlama şemaları kullanılarak kodlanır (Krippendorff, 2004). Araştırmacılar, metin verilerinde ortaya çıkan anahtar kavramları veya temaları tanımlar ve bunları önceden belirlenmiş kategorilere veya yeni oluşturulan kodlara göre sınıflandırır (Schreier, 2012). Verilerin bu şekilde kodlanması daha sonra analiz edilmesini kolaylaştırır ve belirli desenlerin, ilişkilerin veya eğilimlerin keşfedilmesine olanak tanır. Kategorisel içerik analizi, özellikle belirli bir metnin derinlemesine incelenmesi gerektiği durumlarda ve araştırmacıların belirli temaları veya örüntüleri anlamak istediği durumlarda kullanılır. Bu analiz yöntemi araştırmacıların veriler üzerinde sistematik ve yapılandırılmış bir yaklaşımla çalışmalarını sağlar. Böylece nitel verilerden anlamlı bulgular çıkarmalarına yardımcı olur.

Bu çalışmada metinlerden çıkarılan kelime grupları “Genel Olarak Tüm Akademik Çalışmalarda Yer Alabilecek Kelime Grupları” ve “Alana Özgü Kelime Grupları” olarak iki farklı başlık altında toplanmıştır. Toplanan verilerden alana göre bir havuz oluşturulmuş ve araştırmacıyla birlikte iki uzmanla veriler gözden geçirilmiştir. Fikir birliği sağlanan verilerden tablolar oluşturulmuştur. Nitel veri analizlerinde farklı görüşler ortaya çıkabilir. Bu gibi durumlarda araştırmacıların temalar üzerinde uzlaşmaları beklenir (Miles ve Huberman, 1994). Özellikle kelime veya kelime gruplarının her alanda mı kullanıldığı yoksa spesifik olarak bir alanda mı kullanıldığı konusunda yaşanan fikir ayrılıkları uzmanlar tarafından fikir birliği sağlanarak tablolar oluşturulmuştur. Çalışmaya ait verilerin tamamında araştırmacı ve uzmanlar tarafından fikir birliği sağlanmış ve verilerde uzlaşmıştır.

Bulgular

18 farklı alandan belirlenen makale ve tezlerin özet bölümleri incelenerek tespit edilen kelime grupları *genel olarak tüm akademik çalışmalarda yer alabilecek kelime grupları* ile *alana özgü kelime grupları* olarak iki gruba ayrılmıştır. 18 farklı alana ait 18 tablo ile bu kelime grupları tablo haline getirilmiştir.

Tablo 1: Arkeoloji Alanındaki Özetlerde Yer Alan Kelime Grupları

	Genel Olarak Tüm Akademik Çalışmalarda Yer Alabilecek Kelime Grupları	Alana Özgü Kelime Grupları
Arkeoloji	söz konusu	kazılar sonucu
	yeri doldurulamaz	arkeolojik materyal
	ele almak	arkeolojik kalıntı
	ilişkin prosedür	kültürel kalıntılar
	geliştirme aşaması	müzedede sergilemek
	fark etmek	bakım yapmak
	zengin kanıt	hasar görmek
	bilgi sağlamak	yok olma tehlikesi altında
	sonuç olarak	kazılardan çıkan nesneler
	gerekli bilgi	sit alanı
	uzmanlığa sahip olmak	antik medeniyet
	ayrıntılı tanımlama	arkeolojik sit alanı
	rol oynamak	arkeolojik nesneler
	temel öneriler	tarihi kanıtlar
	çalışmada incelenmiş	güvenli bir ortamda saklanmak
	mevcut örnekler	iç mekan kontrolleri
	tereddüt etmek	müze yönetimi
	izlerini taşımak	etnografya müzesi
	tanıtmak amaçlanmış	arkeolojik müze
	bu nedenle incelenmiş	el işlemesi
	tespit etmek	geleneksel el sanatları
	hale getirmek	değerli işleme örnekleri
		işlemeli kumaşlar
		köklü kültürel geçmiş
		peşkir sergilemek
		kumaş ebatları
		işleme teknikleri
		motif ve desen kompozisyonları
		eser kaçakçılığı

Tablo 1 incelendiğinde 22 adet genel olarak tüm akademik çalışmalarda yer alabilecek kelime grubu ile 29 adet de alana özgü kelime grubuna ait içerik tespit edilmiştir.

Tablo 2: Turizm Alanındaki Özetlerde Yer Alan Kelime Grupları

	Genel Olarak Tüm Akademik Çalışmalarda Yer Alabilecek Kelime Grupları	Alana Özgü Kelime Grupları
Turizm	artmaya devam etmek	uluslararası krizler
	kaynaklanan durgunluk	yerel yürütmelerin rolü
	kavuşturmaya çalışmak	kitle turizmi
	önemli atılımlar	destinasyonlar
	görevleri belirtmek	turizm politikası
	çalışmasının amacı	turizm sektörü
	ortaya koymak	turizm işletmeleri
	alan araştırması	hizmet kalitesi
	faaliyet göstermek	ekonomik ve sosyal roller
	anket tekniği	politik sorular
	olmak üzere	korona virüs salgını
	belirlemeye çalışmak	finansal özgürlük
	orta düzeyde	sosyal gelişim
	anlamalı bir ilişki	tedbir politikaları
	katkı sağlamak	politika geliştirmek
	kabul etmek	ekonomik durgunluk
	ele almak	hedefini gerçekleştirebilmek
	önem vermek	turizm sektörü
	ortaya çıkabilecek	yerel yöneticiler
	ciddi oranda	hizmet kalitesi
	araştırma sonucu	hizmet sektörü
	devam etmek	kriz durumu
	kaybetmek istemek	tedbir politikaları uygulanmak
	elde edilen	politik sorunlar
	diğer sonuçlar	elde ettiği gelir

Tablo 2 incelendiğinde genel olarak tüm akademik çalışmalarda yer alabilecek 25 adet kelime grubu ve 25 adet de alana özgü kelime grubuna ait içerik tespit edilmiştir. Ayrıca alana özgü kelime gruplarına bakıldığında araştırmanın konusuna bağlı olarak “korona virüs salgını, politik sorunlar” gibi farklı alanlardan kelime gruplarının olduğu da görülmektedir.

Tablo 3: Coğrafya Alanındaki Özetlerde Yer Alan Kelime Grupları

	Genel Olarak Tüm Akademik Çalışmalarda Yer Alabilecek Kelime Grupları	Alana Özgü Kelime Grupları
Coğrafya	araştırma sahası	arazi çalışmaları
	bölümden oluşmak	atmosferdeki sera gazları
	araştırma hedefleri	buzul alanlarının gerilmesi
	araştırmalar gösteriyor	buzulların erimesi
	artışa neden olmak	ciddi değişimlerin görülmesi
	belli başlıları belirtmek	coğrafi paradigmlar
	bulgular aktarmak	deniz seviyelerinin yükselmesi
	ciddi artış	devletlerarasındaki geçirgenlik
	denk gelmek	fosil yakıt
	detaylı şekilde irdelemek	güvenlik sorunu
	dikkat çekmek	hidrolojik afetler
	ele almak	iklim değişikliği
	entegre bir şekilde yürütmek	jeopolitik özellikler
	gereken önlem	klimatolojik afetler
	giderek artmak	kuraklık olgusu
	görevi görmek	küresel ısınma
	göz önünde bulundurmak	meteorolojik afetler
	karşı karşıya kalmak	mülteci sorunu
	literatür taraması	orman yangınları
	meydana gelmek	paradigma değişimleri
	mihenk taşı olmak	politik ilişkiler
	olumsuz etkilemek	siber sınır
	orantısız kullanmak	siyasi coğrafya
	ortaya koymak	stratejik konum
	önemi artırmak	sunı bariyer
	rol oynamak	ticari aktiviteler
	sonuç kısmı	ticari avantaj
	sonuçlar belirtmek	yaşanan istikrasızlık
	teorik bilgiler	yer çökmesi
	ilişkiyi irdelemek	yerkürenin varoluşu
	uygulamalı çalışma yapmak	
	üzerinde durmak	
	veri toplamak	
	yer almak	
	yer vermek	
	analiz etmek	
	araştırma tespitleri	
	araştırma bulguları	

Tablo 3'e bakıldığında 38 adet genel olarak tüm akademik çalışmalarda yer alabilecek kelime grubu, 30 adet de alana özgü kelime grubuna ait içerik tespit edilmiştir. Çalışmaların konusuna bağlı olarak alana özgü kelime gruplarında farklı alanlardan kelimeler bulunmaktadır.

Tablo 4: Dilbilim Alanındaki Özetlerde Yer Alan Kelime Grupları

	Genel Olarak Tüm Akademik Çalışmalarda Yer Alabilecek Kelime Grupları	Alana Özgü Kelime Grupları
Dilbilim	yapılan çalışmalar	Türk dilinin gramer kuralları
	genel olarak bakıldığında	istisnai durumlar
	büyük ölçüde	disiplinler arası yaklaşımlar
	ortak çalışma noktası	söz varlığı
	dikkate değer çalışmalar	sözcüklerin anlam derinliği
	zorunlu hale getirmek	kavram alanı
	çalışma alanı	insan merkezli
	bakış açısı	sözcük temelli
	inceleme alanı	çağrışım konusu
	ortak çalışma sahası	bir disiplin çevresinde
	ele almak	serbest çağrışım tekniği
	ortaya koymak	psiko-dilbilim
	eser kaleme almak	metin dilbilim
	büyük katkıları olmak	edebi metin
	esas almak	edebi faaliyet
	ortak bir disiplin	mesajı yansıtacak
	ele almak	metinsellik ölçütleri
	ortaya koyan düşünce	metnin incelenmesi
	bakış açısı	dilbilimin tarihçesi
	yeni bir disiplin	edebiyata yansıtılması
	uygulanabilir plan	terkibi/sentezci bir yöntem
	araştırma alanına girmek	dilbilimsel çözümlemeler
	inceleme alanına girmek	ahenkli bir bütün
	çalışmanın amacı	bütünselliğinin anlaşılması
	ortaya çıkışı	çağrışım değerleri
	gelişim aşamaları	gerçekleştiği düzlem
	ölçütleri irdelemek	
	önemli katkılar sağlamak	
	temel özellikler	
	temel unsurlar	
	içine alan	
	bir yöntem uygulamak	

alanda yayımlanmış
 farklı kaynaklardan derlemek
 ortaya koymak
 uygulamalı çalışma
 sonucunda anlaşılmak
 ortaya koymak
 son derece gerekli
 çalışma yapmak
 belirlendiği görülmekte
 ifade etmek
 konu almakta

Tablo 4'te görüldüğü üzere genel olarak tüm akademik çalışmalarda yer alabilecek 43 adet kelime grubu ve 26 adet de alana özgü kelime grubuna ait içerik tespit edilmiştir.

Tablo 5: Edebiyat Alanındaki Özetlerde Yer Alan Kelime Grupları

	Genel Olarak Tüm Akademik Çalışmalarda Yer Alabilecek Kelime Grupları	Alana Özgü Kelime Grupları
Edebiyat	nesnel ölçütler	edebi eserler
	ölçüt sınırları	karakter ve vak'a tasviri
	zorlayarak ulaşabilmek	mekan tasavvuru
	ön plana çıkmak	toplumsal hassasiyet
	temayı desteklemek	kültürel birikim
	somutlaştıran bir görünürlük	Milli Edebiyat Dönemi
	ilerleyişini tamamlamak	Türk Edebiyatı
	uygulanan metot	zihinsel atmosfer
	unsurlarından biri	metin içi/dışı
	işlevini yerine getirmek	mekan bağlamında
	katkıları incelemek	inşa etmek
	araştırmanın amacı	sosyolojik değişim
	uygulamalara yönelik	mekan algısı
	görüşleri incelenmek	gelecek tasavvuru
	karma yöntem	paralel desen
	sonuca ulaşmak	kurgusal yapılanma
	geri bildirim sağlamak	
	toplumsal değişim	
	nesnellik sınırları	
	somut gerçeklik	
	ölçme aracı	

Tablo 5 incelendiğinde 21 adet genel olarak tüm akademik çalışmalarda yer alabilecek kelime ve 16 adet de alana özgü kelime veya kelime grubuna ait içerik tespit edilmiştir.

Tablo 6: Eğitim Alanındaki Özetlerde Yer Alan Kelime Grupları

	Genel Olarak Tüm Akademik Çalışmalarda Yer Alabilecek Kelime Grupları	Alana Özgü Kelime Grupları
Eğitim	çalışmanın amacı	Türk eğitim sistemi
	çözüm önerileri getirmek	sosyal çevre
	nitel araştırma yöntemleri	önemli birleştirici etmenler
	çalışmanın deseni	ailelerin bilinçlendirilmesi
	araştırmanın verileri toplanmak	okul rehberlik servisleri
	araştırma katılımcıları	bütçe sağlanması
	tarafından geliştirilen	öğretmen nitelikleri
	yarı-yapılandırılmış görüşme formu	eğitim sistemi
	elde etmek	girdi niteliği
	veri analiz süreci	eğitim sisteminin çıktıları
	elde edilen sonuçlar	mesleki nitelikler
	en önemli belirleyici	
	içerik analizi	
	etkili çalışmalar	
	niteliği arttırmak	
	öneriler getirmek	
	etkileme gücü	
	meydana gelmek	
	ölçme araçları	
	frekans	
	yüzde	
	t testi	
	çalışma grubu	
	araştırma deseni	
	nicel veriler	
	elde edilen veriler	
	-den oluşturmak	
	deney grubu	
	SPSS programı	
	varyans analizi	
	çoklu ortam materyali	
	dahil olmak	

Tablo 6 incelendiğinde genel olarak tüm akademik çalışmalarda yer alabilecek 32 adet kelime grubu ve 11 adet de alana özgü kelime grubuna ait içerik tespit edilmiştir.

Tablo 7: Ekonomi Alanındaki Özetlerde Yer Alan Kelime Grupları

	Genel Olarak Tüm Akademik Çalışmalarda Yer Alabilecek Kelime Grupları	Alana Özgü Kelime Grupları
Ekonomi	ortaya koymak	ekonomik kayıplar
	geçerliliği tartışmak	dijital dönüşüm
	çalışmada ... incelenmekte	sanayi devrimi
	yaygın olmak	ekonomi teorisi
	ayrı ayrı kapsamak	üretimde maliyeti düşürmek
	analiz etmek	fırsatlar sunmak
	çakışma sonucu	olumlu etken
	farklı görüşler	bu bağlamda
	beklentileri karşılamak	dış ticaret hacmi
	kazanç sağlamak	dış ticaret dengeleri
	durumu korumak	üye ülke
	çalışmanın son bölümü	İstihdam oluşturmak
	etkisinin olması	uluslararası ticaret
	sonuca ulaşmak	
	meydana gelmek	
	analiz etmek	
	çalışmanın amacı	
	ele almak	
	literatür incelemesi	
	çalışma doğrultusunda	
	ortaya çıkmak	

Tablo 7 incelendiğinde 21 adet genel olarak tüm akademik çalışmalarda yer alabilecek kelime ve 13 adet de alana özgü kelime veya kelime grubuna ait içerik tespit edilmiştir.

Tablo 8: Felsefe Alanındaki Özetlerde Yer Alan Kelime Grupları

	Genel Olarak Tüm Akademik Çalışmalarda Yer Alabilecek Kelime Grupları	Alana Özgü Kelime Grupları
Felsefe	verilerden yararlanmak	ahlaki yaşam
	çalışma bulguları	insan davranışlarını yönetmek
	uyum sağlamak	ilk dönem İslam filozofları
	dikkat çekmek	düşünce kalıpları
	işaret etmek	yaşamın anlamlandırılması
	bu bağlamda	sosyal işlevi
	artması beklenmek	
	bakış açısı	
	çalışma incelendiğinde	
	araştırmayı hedeflemek	
	kaynak bulmak	
	eserlerinden yararlanmak	
	yıllarını kapsayan	
	temsil etmek	
	nitelikli bir tartışma	
	ele almak	

Tablo 8 incelendiğinde 16 adet genel olarak tüm akademik çalışmalarda yer alabilecek kelime grubu ve 6 adet de alana özgü kelime grubuna ait içerik tespit edilmiştir. Alana özgü kelime gruplarında ilahiyat alanına girebilecek kelimelerin olma sebebi seçilen makalelerin konusuyla ilgidir. Seçilen kelime gruplarının diğer alanlara göre daha az olma sebebi de felsefe alanından incelenen çalışmaların özetlerinin kısa olmasıdır.

Tablo 9: İlahiyat Alanındaki Özetlerde Yer Alan Kelime Grupları

	Genel Olarak Tüm Akademik Çalışmalarda Yer Alabilecek Kelime Grupları	Alana Özgü Kelime Grupları
İlahiyat	konu olmak	klasik perspektif bağlamında
	söz konusu	bilgi sosyolojisi
	katkı sunmak	bilgiye ilişkin projeksiyonlar
	ortaya koymak	sınırlara sahip olmak
	çıkış noktası	varlığını sürdürmek
	bu bağlamda	modern eğitim paradigması
	temel argüman	perspektif ışığında
	bu çerçevede	talim ve yüzüne okuma
	geçmişe dayanmak	zafiyetlerinin olması
	işaret etmek	tecvit dersi
	bu açıdan	Hz. Peygamber
	seçilen konular bağlamında	tebliğ vazifesi
	yerine getirmek	Sahabe-i Kiram
	teşvik etmek	İslam tarihi
	ehemmiyet göstermek	Mekke Dönemi
	önemli bir yer tutmak	Kur'an-ı Kerim eğitimi
	belirtmek gerekmek	kurum ve müessesese
	araştırılması gereken önemli mesele	harflerin mahreç ve sıfatları
	çalışmanın gayesi	riayet etmek
	tutum ve bakış açıları	...dan müteşekkil
	muhtemel sorunlar	içtihatla ile sabit
	tespit etmek	
	anket hazırlamak	
	katılım sağlamak	
	elde etmek	
	düşüncenin var olması	
	şeklinde sıralamak	
	sorunlar bağlamında	
	öneriler sunmak	
	teori kısmı	
	...dan kaynaklı	
	farklı kontekst	
	sahip olmak	
	temel argüman	

Tablo 9 incelendiğinde 34 adet genel olarak tüm akademik çalışmalarda yer alabilecek kelime ve 21 adet de alana özgü kelime veya kelime grubuna ait içerik tespit edilmiştir.

Tablo 10: İletişim Alanındaki Özetlerde Yer Alan Kelime Grupları

	Genel Olarak Tüm Akademik Çalışmalarda Yer Alabilecek Kelime Grupları	Alana Özgü Kelime Grupları
İletişim	neden olarak	aile iletişim kalıpları
	temel faktör	paradoksal (çift bağ) iletişim
	ifade etmek	tehdide karşı koruyucu
	temel faktör	duygusal rahatsızlık
	ortaya çıkmak	çift bağ iletişimi
	...dığını bildirmek	aile iletişim kalıpları
	bilgiler doğrultusunda	yaşam deneyimleri
	araştırmanın temel amacı	ayrıştırılabilir becerileri
	etkisinin incelenmesi	iletişim kaygısı
	çalışmanın temel amacı	
	gerçekleştirilmiş çalışma	
	çalışmanın birinci aşaması	
	alt boyutları	
	etkisinin incelenmesi	

Tablo 10 incelendiğinde 14 adet genel olarak tüm akademik çalışmalarda yer alabilecek kelime ve 9 adet de alana özgü kelime veya kelime grubuna ait içerik tespit edilmiştir.

Tablo 11: Turizm Alanındaki Özetlerde Yer Alan Kelime Grupları

	Genel Olarak Tüm Akademik Çalışmalarda Yer Alabilecek Kelime Grupları	Alana Özgü Kelime Grupları
Psikoloji	katkı sağlamak	psikolojik müdahaleler
	ele almak	kriz durumu
	kavramlardan bahsetmek	olumsuz etkiler
	gereksinim duymak	ruh sağlığı
	sonlanması aşaması	psikoterapi
	başına çıkmak	arabuluculuk
	desteklemeyi amaçlamak	psiko-eğitsel
	aşamaları özetlemek	bilişsel-davranışçı terapi
	boylamsal çalışma	affetme terapisi
	mevcut literatür	yas terapisi
	önerilerde bulunmak	spesifik eğitimler
	ilişkilerin incelenmesi	psikolojik danışman
	araştırmanın amacı	bilinçli farkındalık
	araştırmanın örnekleme	psikolojik esneklik

gönüllü olmak	temel psikolojik ihtiyaçlar
katılımcıdan oluşmak	bilinçli farkındalık ölçeği
araştırma katılımcıları	psikolojik esneklik ölçeği
çevrim içi platformlar	temel psikolojik ihtiyaçların tatmini
elde edilen veriler	boşanma süreci
veri analizi	
demografik değişkenler	
bağımsız örneklemeler	
değişkenler arası ilişkiler	
tespit etmek	
değişkenler belirlemek	
elde edilen sonuçlar	
anlamli farklılık bulmak	
analiz sonucu	
alt boyutlar	
anlamli bir şekilde yordama	
araştırma sonuçları	
ilgili alanyazın çerçevesi	
öz-duyarlılıkları	
öz-duyarlılık ölçeği	
t testi	
tek yönlü varyans analizi	
korelasyon analizi	
gönüllü katılmak	

Tablo 11 incelendiğinde 38 adet genel olarak tüm akademik çalışmalarda yer alabilecek kelime grubu ile 19 adet de alana özgü kelime grubu tespit edilmiştir.

Tablo 12: Turizm Alanındaki Özetlerde Yer Alan Kelime Grupları

	Genel Olarak Tüm Akademik Çalışmalarda Yer Alabilecek Kelime Grupları	Alana Özgü Kelime Grupları
Sanat	dikkat çekmek	özgün yapı
	tez kapsamında	negatif boşluk
	yer almak	atık malzeme
	katkı sağlamak	endüstri devrimi
	ortaya koymak	üretim-tüketim ilişkileri
	etki yaratmak	atık nesne
	ihtiyaç duymak	geri kazandırmak
	sebeup olmak	tekniki ile şekillendirmek
	devam etmek	kurgulanan bellek

ele almak	transparan özellik
değişkenlik göstermek	sanat psikolojisi
var olan eğilim	sanat sosyolojisi
alt başlıklar	sanat felsefesi
detaylı olarak	mimesis yansıtma kavramı
çalışma kapsamı	katarsis kavramı
uygulama tasarlamak	duyguların boşalımı
süreci tamamlamak	doyum yaratmak
olarak sunmak	estetik değeri
yer almak	psikoloji kuramları
yola çıkmak	psikolojik süreçler
anlayışına dayalı	aile yadigarı
açıklamaya çalışmak	duruş sergilemek
disiplinler arası	gizemli duruş
merkeze almak	antik dönem
bu çalışmada	
betimsel araştırma modeli	
dayalı olarak	
ilgili kaynaklar	
araştırmada yanıt aramak	

Tablo 12 incelendiğinde 29 adet genel olarak tüm akademik çalışmalarda yer alabilecek kelime grubu ve 24 adet alana özgü kelime grubu tespit edilmiştir.

Tablo 13: Siyasal Bilimler Alanındaki Özetlerde Yer Alan Kelime Grupları

	Genel Olarak Tüm Akademik Çalışmalarda Yer Alabilecek Kelime Grupları	Alana Özgü Kelime Grupları
Siyasal Bilimler	bu tarihten itibaren	kırsal alanlara etkisi
	yapılan düzenlemeler	yetki alanı
	yapılan bu çalışmada	dönüştürülen yerleşme alanları
	birincil ve ikincil veriler	hizmet alanları
	regresyon analizine göre	mahalle muhtarı
	sonuç bulmak	hizmet sunmak
	anket sonuçlarını değerlendirmek	köy muhtarı
	araştırma sonuçlarına göre	yasal düzenleme
	alan çalışmasına katılanlar	yerleşke muhtarı
	regresyon analizi	temel hak
	ankete katılanlar	demokrasinin gerçekleşmesi
	istenilen sonuçlar	siyasi karar alma aşaması

bu doğrultuda	demokratik zemin
bu bağlamda	iletişim araçları
karar almak	siyasal katılım
çeşitli faktörler	siyasal iletişim
imkan tanımak	hizmet sınırları
genel olarak	
elde etmek	

Tablo 13’e bakıldığında genel olarak tüm akademik çalışmalarda yer alabilecek 18 adet kelime grubu ve 17 adet de alana özgü kelime grubu tespit edilmiştir.

Tablo 14: Sosyoloji Alanındaki Özetlerde Yer Alan Kelime Grupları

	Genel Olarak Tüm Akademik Çalışmalarda Yer Alabilecek Kelime Grupları	Alana Özgü Kelime Grupları
Sosyoloji	bakış açısı oluşturmak	genel sosyoloji bilimi
	yer almak	uygarlık süreci
	katkı sağlamak	özdeş bir sosyolog
	kavram üzerinden açıklamak	toplumsal bağlılıkların ürünü
	bir olgu olarak kabul etmek	toplumsal grup
	kayda değer	ideolojik bilgi
	söz konusu	baskın ideolojik kabul
	ifade etmek	ekonomik rekabet
	teorik kabuller oluşturmak	kolektif düşünce
	yorumsamada bulunmak	bilimsel grup
	öne çıkamak	ideolojik kabul
	ortaya çıkmak	dogmatik inanç
	ele almak	bilginin ideolojikleştirilmesi
	açığa çıkmak	bilimsel bilgi
	yol açmak	figürasyon sonucu
	var olan	bilgi stoğu
	dile getirmek	a priori varsayım
	eleştiri yöneltmek	sosyoloji disiplini
	paradigma oluşturmak	
	geçerlilik ve güvenilirlik	çok kültürlü yapı
		bilgi sosyolojisi

Tablo 14 incelendiğinde 20 adet genel olarak tüm akademik çalışmalarda yer alabilecek kelime grubu ve 20 adet de alana özgü kelime grubuna ait içerik tespit edilmiştir.

Tablo 15: Tarih Alanındaki Özetlerde Yer Alan Kelime Grupları

	Genel Olarak Tüm Akademik Çalışmalarda Yer Alabilecek Kelime Grupları	Alana Özgü Kelime Grupları
Tarih	teori ve varsayım	Osmanlı aydını
	değerlendirmeleri detaylandırmak	sosyal dönüşüm
	araştırma argümanları	Tazimat Fermanı
	özdeş hale gelmek	Harf Devrimi
	grupların varlığını somutlaştırmak	toplumsal sorunlar
	problemleri değerlendirmek	sosyoloji izlenimleri
	eleştirileri detaylandırmak	toplumsal yapı
	göz önüne almak	entelektüel dünya
	saygınlık kazanmak	toplumsal sorunlar
	görüşe dayanmak	sosyal terminoloji
	bilimsel bilgi	Osmanlı İmparatorluğu
	gerektiğini savunmak	dünya görüşü
	gerektiğini vurgulamak	
	hak etmek	

Tablo 15 incelendiğinde 13 adet genel olarak tüm akademik çalışmalarda yer alabilecek kelime grubu ve 12 adet de alana özgü kelime grubuna ait içerik tespit edilmiştir.

Tablo 16: Spor Bilimleri Alanındaki Özetlerde Yer Alan Kelime Grupları

	Genel Olarak Tüm Akademik Çalışmalarda Yer Alabilecek Kelime Grupları	Alana Özgü Kelime Grupları
Spor Bilimleri	çeşitli değişkenler	zihinsel dayanıklılık
	farklı açıdan incelemek	bağımlılık ölçeği
	nicel araştırma	dayanıklılık envanteri
	kişisel bilgi formu	dayanıklılık düzeyleri
	katılımcılara uygulamak	aşırı odaklanma
	araştırmada saptanmak	bireysel-sosyal ihtiyaçlar
	elde edilen veriler	tolerans gelişimi
	anlamli farklılık saptamak	mental ve fiziksel toparlanma
	alt boyutları	egzersiz bağımlılığı
	sonuç olarak	duygu değişimi
	anlamli ilişki	ihtiyaçların ertelenmesi
	yer almak	
	tasarlanan araştırma	
	araştırmanın amacı	
	bulgulara göre	
	tespit etmek	

Tablo 16 incelendiğinde 16 adet genel olarak tüm akademik çalışmalarda yer alabilecek kelime grubu ve 11 adet de alana özgü kelime grubuna ait içerik tespit edilmiştir.

Tablo 17: Şehir Planlaması Alanındaki Özetlerde Yer Alan Kelime Grupları

	Genel Olarak Tüm Akademik Çalışmalarda Yer Alabilecek Kelime Grupları		Alana Özgü Kelime Grupları
Şehir Planlaması	elde etmek		önüne geçmek
	iyileştirme çabaları		nesnel yaklaşım
	katkı sağlamak		ihlale geçmek
	ortaya çıkmak		müdahale tipi
	vurgu yapmak		afet riskini azaltma
	değerlendirme sonuçları		risk yönetimi odaklı
	açıdan değerlendirmek		kayıpları azaltmak
	sahip olmak		afet risk yönetimi
	başarıya ulaşmak		afetlere dirençli kent
	bütüncül strateji		risklerden arınmak
	önüne geçmek		dayanağını anayasadan almak
	nesnel yaklaşım		nitelikli yaşam çevresi
	yol açmak		sürdürülebilir kentleşme
	planlarının değerlendirilmesi		kentsel planlama
	kavramsal tanım		dayanıklı kentler
	tesis edilen		zarar azaltma etkisi
	etki etmek		imar yasası
	üzerinde durmak		zemin etüdü
	ön plana çıkmak		imar kısıtlılıkları
			hak ihlali
			mülkiyet hakkı
			halk katılımı
			mülkiyet güvenliği
			hukuk güvenliği
			yasal düzenlemeler
			barındıran mülkiyet
			toplumsal gelişim
			ekonomik kalkınma
			yasal dayanak
			birbiriyle koordineli olmak
			külfetler yükleyebilmek

Tablo 17 incelendiğinde 19 adet genel olarak tüm akademik çalışmalarda yer alabilecek kelime ve 31 adet de alana özgü kelime veya kelime grubuna ait içerik tespit edilmiştir.

Tablo 18: Turizm Alanındaki Özetlerde Yer Alan Kelime Grupları

	Genel Olarak Tüm Akademik Çalışmalarda Yer Alabilecek Kelime Grupları	Alana Özgü Kelime Grupları
Antropoloji	çalışma üzerinedir	Osmanlı sanayileşmesi
	ele almak	geleneksel tarih yazımı
	çalışma bağlamında	ontolojik ve epistemolojik
	temel araştırma izlekleri	ilintiyenin niteliği
	boyutları sorgulanmak	tarih disiplini
	ele geçirmek	tarih yazımı bağlamında
	altını çizmek	geleneksel tarihçilik
	araştırmanın amacı	metinsel bir nitelik
	ele almak	tarih öncesi dönem
	birtakım sonuçlara varmak	sosyoekonomik faaliyetler
	mutlak bir ayırım	pazarlama tarihi
	kayda almak	pazarlama faaliyetleri
	söz konusu olan şey	buzul çağının sona ermesi
	bilimsel teorik çerçevesi	paleolitik ve mezolitik çağlar
	ortak bir tespit	neolitik çağ
	araştırmaya konu olmak	yerleşik düzen
	kanıtlar ışığında	üreticiliğe başlamak
	işaret etmek	Antik Yunan Dönemi
	katkıda bulunmak	Asur ticaret koloniler
	az sayıda çalışma olması	pazarlama izleri
	ilişki kurmak	iktisadi faaliyet
	sona ermek	kavramsal çalışma
	temelini oluşturmak	mübadele, paylaşım ve dağıtım
	-e dayandırmak	tarihsel bir olay

Tablo 18 incelendiğinde 31 adet genel olarak tüm akademik çalışmalarda yer alabilecek kelime ve 19 adet de alana özgü kelime veya kelime grubuna ait içerik tespit edilmiştir.

Sonuç

Yabancı dilde iletişim kurabilmek için kelime öğretimi önemli ve gerekli olduğu gibi akademik dilde de kelime öğretimi önemlidir. Ashby ve Rayner (2012) iyi okuyucular için bir kelimeyi tanımlayıp zihinde anlamlandırmak 100 milisaniyeden daha kısa bir sürede gerçekleşir, der. Dolayısıyla okumanın anlam boyutunun gerçekleşmesi için kelime bilgisi önemlidir. Sadece okuma becerisinde değil dinleme, konuşma ve yazma becerisi ile dil bilgisi öğretiminde de kelime bilgisi birinci önceliktir.

Araştırmanın sonuçlarına göre genel olarak tüm akademik çalışmalarda yer alabilecek kelime grubunda 464, alana özgü kelime grubunda 458 birim bulunmaktadır. 18 alan için incelenen makale ve tez özetlerinde bulunan kelime grupları çalışmaların konularına göre çeşitlenmiştir. Dolayısıyla bu kısımda sık kullanılan kelime gruplarının belirlenmesine gerek görülmemiştir. Bir liste oluşturulması açısından kelime grupları araştırılmıştır. Ayrıca rastgele belirlenen çalışmalardan bazıları disiplinler arası çalışmalar olmaları nedeniyle belirlenen kelime gruplarının farklı alanlara ait ifadeler içerdikleri de görülmektedir.

Genel olarak tüm akademik çalışmalarda yer alabilecek kelime grupları incelendiğinde en sık kullanılan birimlerin 34 tane olduğu görülmektedir. Bu kelime grupları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 19: İncelenen Akademik Çalışmaların Özet Bölümünde En Çok Kullanılan Kelime Grupları

Kelime Grubu	Kelime Grubu	Kelime Grubu
söz konusu	analiz etmek	elde edilen veriler
ele almak	araştırma tespitleri	ortaya çıkmak
sonuç olarak	bakış açısı	işaret etmek
rol oynamak	çalışmanın amacı	bu bağlamda
tespit etmek	ifade etmek	temel argüman
ortaya koymak	ön plana çıkmak	sahip olmak
katkı sağlamak	araştırmanın amacı	temel faktör
devam etmek	sonuca ulaşmak	etkisinin incelenmesi
dikkat çekmek	araştırma katılımcıları	alt boyutları
meydana gelmek	elde etmek	yol açmak
üzerinde durmak	elde edilen sonuçlar	
yer almak	t testi	

Tablo 19’da görünen kelime grupları akademik çalışmaların özet bölümlerinde birden fazla tekrar eden kelime gruplarıdır. Elbette incelenen çalışmalara göre bu kelime grupları değişebilmektedir.

Öneri

Dil bilgisi eğitiminden farklı olarak kelime dağarcığı geliştirmek için dil öğrenenlerin takip etmeleri veya kazanmaları gereken belli bir program ya da liste olmadığı için akademik dilde kelime öğretimi bir sistem dahilinde ilerlememektedir. Dolayısıyla akademik Türkçe derslerinde kelime öğretimi belli bir program ile yapılmamaktadır. Bu konuda bir programa ve kelime listesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Akademik Türkçe derslerinde öğretilmesi planlanan bir kelime listesinin olması gerekmektedir. Gerek tüm alanlarda kullanılabilecek kelime gruplarından gerekse de alanlara özgü olarak temel kelimelerin belirlenerek öğretimleri yapılabilir. Örneğin tüm akademik çalışmalarda en sık kullanılan 500 akademik kelime ya da kelime grubu gibi ya da alanlara özgü olarak mimarlık alanında öğretilecek ilk 500 kelime gibi veya arkeoloji bölümü için ilk etapta öğretilebilecek 500 kelime ya da kelime grubu gibi.

Araştırmacılar tarafından akademik çalışmaların özet bölümünde yer alan kelime gruplarının sık kullanım değerleri çıkarılabilir. En sık kullanılan kelimelerin listeleri bu şekilde frekans değerleri ile bir liste yapılabilir.

Kaynakça

- Afna, M. (2018). The correlation between vocabulary and speaking skill. *JL3T (Journal of Linguistics, Literature and Language Teaching)*, 4(1), 43-71.
- Alqahtani, (2015). The importance of vocabulary in language learning and how to be taught. *International Journal of Teaching and Education*, 3(3). 21 -34.
- Ashby, J., & Rayner, K. (2012). Reading in alphabetic writing systems: Evidence from cognitive neuroscience. *Neuroscience in education: The good, the bad and the ugly*, 61-83.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. M. Bütün and SB Demir, Çev. (Ed.). İstanbul: Siyasal Kitapevi.
- Dudley-Evans, T., & M. J. St John (eds.). 1998. *Developments in English for Specific Purposes: A Multidisciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Folse, K. S. (2004). Myths about teaching and learning second language vocabulary: What recent research says. *TESL reporter*, 37, 13-13.
- Krippendorff, K. (2004). Reliability in content analysis: Some common misconceptions and recommendations. *Human communication research*, 30(3), 411-433.
- Macalister, J. (2010). Speed reading courses and their effect on reading authentic texts: A preliminary investigation. *Reading in a Foreign Language*, 22, 104-116.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Richards, J. C. ve Schmidt, R. W. (2013). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Londra: Routledge.
- Saunders, W. & Goldenberg, C. (2013). *English Language Development Guidelines for Instruction*, American Educator, Summer 2013
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. London: Sage
- Stæhr, L. S. (2009). Vocabulary knowledge and advanced listening comprehension in English as a foreign language. *Studies in second language acquisition*, 31(4), 577-607.
- Susanto, A. (2017). The teaching of vocabulary: A perspective. *Jurnal Kata: Penelitian Tentang Ilmu Bahasa Dan Sastra*, 1(2), 182-191.

- Tüfekçioğlu, B. (2018). *Yabancı dil olarak akademik Türkçe: Sosyal bilimlerde akademik ve teknik söz varlığı*. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Zhang, P., & Graham, S. (2020). Learning vocabulary through listening: The role of vocabulary knowledge and listening proficiency. *Language Learning*, 70(4), 1017-1053.
- Zwiers, J. (2014). *Building academic language: Meeting common core standards across disciplines, grades 5-12*. San Francisco: CA: Jossey-Bass.

9. Bölüm

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE FİLMLERLE DEYİM ÖĞRETİMİ: NEŞELİ GÜNLER ÖRNEĞİ¹

Hülya KATANALP BİROĞUL²

¹ Bu çalışma, 26-27 Eylül 2023 tarihinde Belçika'da düzenlenen Uluslararası Miras Dil ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu'nda sunulan özet bildirinin genişletilmiş hâlidir.

² Öğr. Gör. Dr., Kocaeli Üniversitesi Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, Kocaeli/Türkiye, eposta: hulya.birogul@kocaeli.edu.tr

Özet

Türkiye'nin jeopolitik konumundan dolayı yabancıların Türkçe öğrenmeye yönelik talebi son yıllarda ciddi bir artış göstermektedir. Bu sebeple Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türkçeyi en etkili şekilde öğretebilmek için birçok yöntem ve teknik kullanılmaktadır. Dil öğretimi, iletişim odaklı yaklaşıma göre sadece kelimeleri ve gramer yapısını öğrenmek değildir. Kelimelerin, atasözleri ve deyimlerin hangi bağlamda nasıl kullanıldığını bilmek de gerekir. Filmler ise bu noktada yardımcı olacak en önemli materyallerden biridir. Bu çalışmada bağlam içinde deyim öğretimini gerçekleştirebilmek amacıyla içinde günlük hayatta sıklıkla kullanılan deyimlerin kullanıldığı “Neşeli Günler” filmi seçilmiştir. Çalışmanın amacı, yabancılarla Türkçe öğretiminde film kullanılarak bir bağlam içerisinde deyimlerin öğretilmesinin etkililiğini ortaya koymaktır. Çalışma kapsamında Türkçede kullanılan ve öğrencilerin günlük hayatta karşılaşacakları deyimlerin nasıl ve hangi durumlarda örnek oluşturacağı incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Batı Karadeniz'deki bir TÖMER'de B2 seviyesindeki deney grubunda 13 öğrenci, kontrol grubunda ise 14 öğrenci oluşturmaktadır. B2 kurundaki öğrenciler için “Neşeli Günler” filminde geçen toplam 39 deyim içerisinden rastlantısal olarak seçilen 13 deyim ile çoktan seçmeli Google formu oluşturulmuştur. Uygulama çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. “Neşeli Günler” filmi 4 bölüm halinde izletilmiştir. Araştırma nicel desenli bir çalışmadır. Araştırmada, nicel desenlerden ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın verilerini analiz etmek için non-parametrik testlerden, grup içi karşılaştırmalarda Wilcoxon işaretli sıralar testi ile gruplar arası karşılaştırmalarda Mann Whitney U-testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuç, gerçekleştirilen film izleme etkinliğinin deyimlerin öğretilmesinde etkili olduğu, başka bir ifadeyle ön test ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte Neşeli Günler filmin deyim öğretiminde etkisi olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Film, Yabancılarla Türkçe Öğretimi, Deyim Öğretimi, İletişimsel Yeti, Neşeli Günler Filmi

Abstract

Due to Turkey's geopolitical position, the demand of foreigners to learn Turkish has increased significantly in recent years. For this reason, many methods and techniques are used in teaching Turkish as a foreign language in order to teach Turkish in the most effective way. Language teaching is not just learning words and grammatical structure according to the communication-oriented approach. It is also necessary to know how words, proverbs and idioms are used in which context. Films are one of the most important materials that will help at this point. In this study, in order to be able to teach idioms in context, the movie "Neşeli Günler", in which idioms that are frequently used in daily life, are used. The aim of the study is to reveal the effectiveness of teaching idioms in a context by using film in teaching Turkish to foreigners. Within the scope of the study, it has been examined how and in which situations the idioms used in Turkish and that students will encounter in daily life will set an example. The study group of the research consists of 13 students in the B2 level Experiment group and 14 students in the control group in a TÖMER in the Western Black Sea Region. For the students at B2 level, a multiple choice Google form was created with 13 idioms randomly selected from a total of 39 idioms in the movie "Neşeli Günler". The application was carried out online. The movie "Neşeli Günler" was watched in 4 parts. The research is a quantitative study. In the research, quasi-experimental design with pre-test post-test control group, which is one of the quantitative designs, was used. To analyze the data of the study, non-parametric tests, Wilcoxon signed-rank test for intragroup comparisons and Mann Whitney U-test for intergroup comparisons were used. The result obtained from the research was that the movie watching activity was effective in teaching idioms, in other words, there was a significant difference between the pre-test and post-test scores. However, it has been determined that the movie Neşeli Günler has an effect on idiom teaching.

Key Words: Film, Teaching Turkish to Foreigners, Teaching Idioms, Communicative Skills, Neşeli Günler Movie

1. Giriş

1.1. Problem Durumu

Türkçe geçmişi çok eskiye dayanan köklü bir dildir. Konuşur sayısı ve konuşulduğu coğrafya açısından dünyadaki önemli diller arasında sayılan Türkçe, yabancılar tarafından da öğrenilmek istenen diller arasında yer almaktadır. Son zamanlarda yabancılara Türkçe öğretimi için birçok devlet kurumu (devlet üniversiteleri ve diğer kamu kuruluşları) ve özel kuruluşlar (vakıf üniversiteleri, dil kursları vb.) çeşitli çalışmalar başlatmıştır. Dolunay (2005), çalışmasında Türkiye Türkçesinin, dünyanın pek çok ülkesindeki üniversitelerde, akademilerde, Türk kültür merkezlerinde, enstitülerde, özel lise ve dershanelerde, büyükelçiliklerde, vakıflarda ve internet sitelerinde yabancılara öğretildiğini belirtmiştir.

Dil öğretiminde dilin gramer özelliklerinin yanı sıra söz varlığının önemli bileşenleri olan deyimlerin ve atasözlerinin de günlük konuşmada öğrenilmesi gerekir. Türkçenin zengin kaynaklarından olan deyim ve atasözlerinin Türkçe öğrenen kişiler tarafından yazılı-sözlü iletişimde doğru kullanılması, öğrencinin Türkçeye hâkimiyet derecesini belirler. Bunun sağlanabilmesi de uygun deyim ve atasözlerinin hazırlanacak materyallerde etkili bir biçimde kullanılmasıyla mümkün olabilecektir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, yabancı dil öğretiminin genel öğretim yöntemleri ve tekniklerinden yararlanılması dışında Türk dilinin özelliklerini, yapısını içinde barındıran ve bunlara uygun, Türk kültürünün yapısı içinde aktarımını sağlayacak materyaller hazırlanmalıdır.

1.2. Amaç

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde deyimlerin öğretilmesi amacıyla pek çok teknik kullanılmaktadır. Ancak bu tekniklerin ne denli başarılı olduğu yönünde somut veriler bulunmamaktadır. Bu çalışmada B2 düzeyindeki yabancı öğrencilerin film izletme tekniği kullanılarak günlük konuşmada karşılaşılan deyimleri nasıl öğrenecekleri belirlenmek istenmiştir. Çalışmada film izletme tekniği seçilmiştir. Uygulanan bu tekniğin başarısının ölçülmesiyle, başarıya olumlu etkileri olan tekniklerin belirlenmesi ve bu tekniklere eğitimde öncelik kazandırılması amaçlanmıştır. Amaç film izletme tekniğinin deyimlerin öğretiminde etkisini belirlemektir.

1.3. Araştırma Soruları

Çalışmada “Yabancılara Türkçe öğretiminde Neşeli Günler filmi, deyimlerin öğretilmesinde etkili midir?” sorusunun cevabı aranmıştır. Araştırmanın alt problem cümleleri ise şunlardır:

1. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Kuramsal Çerçeve

2.1. Filmlerin Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yeri ve Önemi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, öğrencilerin ilgisini canlı tutacak ve öğretim sürecini daha etkili hale getirecek işitsel ve görsel materyallerin kullanımı oldukça önemlidir. Dönemin gerekliliklerine uygun bu araçlar, her yaş grubunda öğrenmenin kalıcılığını destekler. Çünkü işitsel ve görsel materyaller, birden fazla duyuya hitap ederek öğrencilerin ilgisini toplar ve dikkatlerini yoğunlaştırır. Bu da öğrenme sürecini daha kolay ve etkili hale getirir (Yılmaz ve Diril, 2015). Dolunay (2005) da bir dili öğrenmenin en güzel yollarından birinin kulak alışkanlığı kazanmak olduğunu belirtmiş ve bu bakımdan televizyon yayınlarının önemi üzerinde durmuştur. Filmler, görsel ve işitsel materyaller arasında yer alarak dil öğretiminde önemli bir araç olarak öne çıkar. Öğrenilmekte olan dilin kültürel ve dilsel unsurlarını aktarmakla kalmayıp, karakterler arasındaki gerçekçi diyalogları sunarak izleyicide olayın bir parçasıymış hissi yaratır. Bu sayede, izleyen kişi o sahneyi ve diyalogu zihninde daha rahat canlandırabilir ve hatırlayabilir. Bu özellikleriyle filmler, diğer öğretim materyallerine kıyasla öğrenilen bilgilerin daha kalıcı bir etki bırakmasını sağlar (Saraç, 2012). Ayrıca, filmler her düzeyden öğrenciyle öğretilen dil arasında duygusal bir bağ kurma konusunda da etkilidir. Öğrenciler, film aracılığıyla hedef dili ve kültürü kitaplardan çok daha yakından tanıma fırsatı elde eder. Filmin senaryosunun güçlü yapısı, çekici sahneler, sempatik oyuncu tavırları ve ilgi çekici konu gibi unsurlar, öğrencilerin dil öğrenme sürecine daha çok ısınmalarına yardımcı olabilir (Barın, 2007, s.191). İşcan'a (2011) göre ise, "Türk filmleri doğal bir dil ortamı yaratarak öğrencilere bol miktarda dinleme pratiği yapma olanağı sağlar. Türk filmlerindeki karakterlerin jestleri, tavırları ve Türkçenin doğal akışını yansıtan mecazi ve özlü ifadeler, öğrencilerin günlük dilde kullanılan Türkçeye aşinalık kazanmalarında büyük bir rol oynar" (İşcan, 2011, s.944).

Filmler, sözcük öğretimi ve öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirmede etkili bir araç olarak öne çıkar. Öğrenciler film izlerken, basılı materyallerde rastlayamayacakları çok sayıda kelime ve ifade ile karşılaşır. Ayrıca, filmler öğrencilerin hedef dilin doğru telaffuzuna dair güvenilir bir model edinmelerine olanak tanır (İşcan, 2017, s. 5). Bazı ifadeler ve deyimler dil bilgisi kurallarıyla açıklanamaz; ancak bağlam içinde ve görsel olarak sunulduğunda bu tür söz kalıpları daha iyi anlaşılır. Örneğin, “saçını süpürge etmek” deyiminin “çok çalışmak, hizmet etmek” anlamına geldiğini bir yabancı öğrenci tahmin edemeyebilir. Filmler, dilsel ve kültürel öğeleri etkili bir biçimde sunarak, dört temel dil becerisi olan okuma, dinleme, konuşma ve yazmanın gelişmesine katkı sağlarken izleyiciyi doğal bir dil ortamıyla buluşturur ve dil öğrenme sürecini daha ilgi çekici hale getirir (Saraç, 2012). Bu süreçte filmler dikkatlice seçilmelidir; öğrencilerin dil seviyesine uygun ve anlaşılır filmler tercih edilmelidir. Bunun yanı sıra kültürel değerleri ön plana alan, argo ve jargona ağırlık vermemiş filmlerin seçilmesi de öğrencinin anlayabilmesi açısından önemli sayılır.

Yabancılar Türkçe öğretiminde filmlerin yeri oldukça önemlidir. Bunun nedeni ise yabancı öğrencilerin Türkçe film ve dizilere olan ilgisidir. Son zamanlarda ülkemize gelen özellikle Türkmenistan, Azerbaycan ve Balkan ülkelerinden gelen öğrenciler ile konuşulduğunda Türkçeyi çok iyi konuştukları görülmektedir. Öğrencilere “Türkçeyi nereden öğrendiniz?” diye sordüğümüzde aldığımız cevaplar benzerlik göstermektedir. Ülkelerinde Türkçe film, dizi ve çizgi film izlediklerini söylemişlerdir. Bu yüzden dil öğretiminde de filmlerin kullanılması gerekmektedir. Öğrencilerin istenilen sözcük ve sözcük gruplarını görsel ve işitsel bağlam içerisinde maruz kalarak öğrenmesi daha kolay anlayabilmesini sağlayabilir. Örneğin “Başına devlet kuşu konmak” deyimini öğrencinin bir film veya dizi içerisinde diyalogla duyması anlamasını veya tahmin etmesini kolaylaştırır. Aynı zamanda oyuncuların beden dilleri de anlamayı kolaylaştırır.

2.2. Deyimin Tanımı, Özellikleri ve Dil Öğretiminde Kullanımı

Bir kültür taşıyıcısı ve aktarıcısı olan deyimlerin, Türkçe öğretiminde önemli bir yeri vardır. Geçmişten günümüze günlük konuşmalarda az ya da çok yer verilen deyimler, önemli bir birikimin yansıması olarak değerlendirilebilir. Bu bakımdan deyimler Yabancılar Türkçeyi öğretirken de önem verilmesi gereken bir unsurdur. Çünkü kalıplaşmış sözler olan deyimler yabancı öğrencilerin anlamakta zorlandığı ve somutlaştırmaya çalıştığı konular arasındadır.

Deyimler, genellikle gerçek anlamından az çok ayrı, kendine özgü anlam taşıyan kalıplaşmış söz öbeği; tabir olarak ifade edilir (TDK, 2023). Aksan' a (2024) göre deyimler, dili konuşan toplumun anlatımdaki gücünü ve başarısını, benzetmeye, nükteye olan yönelimi ortaya koyan unsurlardır.

Deyimler, zengin dil malzemesi sayesinde bireyin dil kullanım becerisini ve yatkınlığını artıran önemli unsurlardır. Okuma, konuşma ve yazma gibi dil becerileri kapsamında deyimlere sıklıkla başvurulur. Deyimler, toplumun tarihi, yaşam tarzı, gelenek ve görenekleri gibi birçok kültürel özellik hakkında bilgi verir (Bulut, 2013, s. 570).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde deyimlerin kullanımı belirli bir seviyeye uygun şekilde yapılmalıdır. Özellikle deyimlerin kalıplaşmış yapıları ve mecaz, kinaye gibi söz sanatları barındırması nedeniyle, bunların başlangıç seviyesindeki değil, orta ve ileri düzeydeki öğrencilere öğretilmesi tavsiye edilir. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, deyimlerin sözlü ve yazılı iletişimdeki kullanımını ve A1, A2, B1, B2 düzeylerindeki kazanımları tanımlayarak bu konuya dikkat çekmiştir (Telc, 2013). Günlük hayatta sıkça kullanılan deyimlerin öğretimi, öğrencilerin Türkçedeki kelime dağarcığını zenginleştirir ve iletişim kurmalarını kolaylaştırır. Filmler, bu deyimleri yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere aktarmada etkili bir araçtır. Filmler, toplumun kültürel ve estetik imgelerini, gündelik dili ve atasözlerini görsel-işitsel bir şekilde yansıtarak doğal bir öğretim ortamı sunar (İşcan, 2011, s. 939-948).

Gün (2021), deyimlerin günlük kullanıma daha çok yerleştirilmesi için öğrencileri sürece dahil edecek uygulamaların önemini vurgularken, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde atasözü ve deyimlere yönelik daha fazla materyal geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Filmler, bu kalıp ifadelerin öğretiminde kullanılabilecek etkili materyaller arasında yer almaktadır. Seçilen filmlerin öğretilmek istenen deyimler için uygun bulunması en önemli husustur. Burada öğretmenin yeterliliği önemlidir. Öğretmen hedeflenen deyimlere uygun filmi seçerken aynı zamanda Türk kültür, gelenek ve göreneklerine uygun olanı seçmelidir. Filmin uzunluğu, dilinin anlaşılır ve seçilen seviyeye uygun olması da önemli diğer ölçütlerdir. Öğretmen filmi önceden izlemelidir. Gerekirse filmi bölümlere ayrılmalı ve öğrencilere bunu belirtmelidir. Seçilen film ve öğretilmesi hedeflenen deyimler uygun bulunduktan sonra belirlenen öğrenci seviyesine uygun sürede izletilebilir. Bu şekilde öğrenciye ve öğretmene daha faydalı olur.

2.3. İletişimsel Yeti

İletişimsel yeti, iletişim kurmak için gerekli bilgiler ve bunların kullanılması için gerekli becerilere sahip olmayı, dildeki göstergelerin değişik ortamlarda, yerinde ve zamanında anlamlı olarak kullanılmasını ifade eden bir terimdir.

Genç' e (2000, s. 101) göre iletişimsel yeti, Bir dili konuşma ve anlama becerisi, öğrencinin kendi kültürünün yan sıra öğrendiği yabancı dilin kültürünü algılama, anlama çabası, öğrencinin olası konuşma durumlarında belirli yapılara hâkim olabilmesi ve duruma uygun karşılık vermesi durumudur.

İletişimsel yeti kavramını ilk kez ortaya atan Dell Hymes, bu terimi dil öğretiminde günümüzde de geçerliliğini koruyan bir perspektifle tanımlamıştır (Brown, 2006, s. 245). Hymes, dil edinimi ve dil becerisi kavramlarını, öğrenen kişinin içinde bulunduğu sosyal yapı ve kültürel çevreden soyutlanmış olarak değerlendirmesini eleştirmiştir (1988, s. 24). Brown (2000, s. 266-267), iletişimsel dil öğretiminin temel karakteristiklerini şöyle sıralar:

- Dil eğitimi, dilbilgisiyle sınırlandırılmaksızın iletişim becerisinin tüm yönlerini içerecek şekilde planlanır.
- Dil öğrenme etkinlikleri, öğrencilere hitap eden ve anlamlı, işlevsel içerikler sunarak dilin gerçek yaşamda nasıl kullanıldığını yansıtır.
- Akıcılık ve doğruluk, birbirini tamamlayan prensipler olarak görülür. Öğrencilerin dili uygun bir bağlamda kullanmaları gerektiğinde, akıcı anlatım doğruluğa göre daha fazla öncelik taşır.
- İletişimsel sınıf ortamlarında öğrenciler, dili bağlamına uygun olarak yaratıcı ve üretken bir şekilde kullanmaya teşvik edilirler.

Yabancı dil eğitiminde, görsel-işitsel malzemelerin, özellikle sinema filmlerinin, iletişim yetkinliğini kazandırmadaki rolü büyüktür. Öğrencinin hedef dil ile ana dili arasında bağ kurmasına ve kültürel unsurlarla etkileşime girmesine olanak sağlar.

Görsel kültürün önemini benimseyen eğitim yaklaşımları, sinema filmlerinden yararlanarak öğrenciyi yalnızca dil öğrenen bireyler olmaktan öteye taşır; toplumsal süreçlere katılım sağlayabilecek donanımda bireyler yetiştirmeye katkıda bulunur (Güngör, 2015).

2.4. Neşeli Günler Filmi

Neşeli Günler filmi Türk kültürünü, aile yapısını, gündelik hayatta karşılaşılan kalıp ifadeleri ifade etmesi açısından önemli filmler arasındadır. 1978 yılında duygusal komedi türünde yayınlanan Neşeli Günler filminin senaryosunu Sadık ŞENDİL yazmış, yönetmenliğini Orhan AKSOY yapmıştır. Münir ÖZKUL, Adile NAŞİT, Şener ŞEN, Ayşen GURUDA ve birçok ünlü oyuncunun oynadığı filmde Türk kültürünü, günlük konuşma dilini doğallık ve içtenlik içinde aile yapısında görmek mümkündür. Filmde anlamsız bir tartışma sonucu dağılan bir ailenin yıllar sonra yeniden bir araya gelmesi anlatılır. Kazım Efendi ve Saadet Hanım altı çocuklarıyla birlikte yaşayan ve geçimini turşucu dükkanından

sağlayan ve sürekli atışan bir karı kocadır. Turşuculuk yapan Saadet ve Kazım, turşu yapımı konusunda tartışır ve boşanırlar. Çocuklardan üçü babada, üçü de annede kalır. İkiye ayrılan kardeşler yıllarca birbirlerini tanımadan büyürler. Yıllar sonra kardeşlerin rastlantı sonucu tanışması aileyi bir araya getirecektir. Böylece altı kardeş tekrar bir araya gelir ve anne babayı tekrar bir araya getirmeyi planlarlar (Neşeli Günler, 2024).

2.5. İlgili Çalışmalar

Bu bölümde alanyazında; yabancılara Türkçe öğretiminde filmler, atasözü ve deyim öğretimi ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

Barın (2007) “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kısa Filmlerin Yeri” başlıklı bildiri metninde kısa filmlerin yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde mutlaka yararlanılması gereken önemli bir materyal olduğunu, kısa filmler aracılığıyla dil öğretiminde çok önemli olan kelime öğretiminden dört temel dil becerisini kullanmaya, doğal dil kullanımından deyim ve atasözlerinin kavratılmasına kadar birçok etkinliğin kısa sürede ve zevkli uğraşlarla gerçekleştirileceğini belirtmiştir.

İşcan (2011), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Filmlerin Yeri ve Önemi” başlıklı makalesinde yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde filmlerin önemini maddeler halinde sıralamış, yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen bireylere izlettirilecek filmlerin hangi niteliklere göre seçilmesi gerektiğini ifade etmiş, filmlerle ilgili ders öncesi ve sonrasında hangi etkinlikler yapılabileceğini belirtmiş ve yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen bireylere izlettirilecek filmleri konularına göre sınıflandırarak örnekler verilmiştir (İşcan, 2017).

Gülseven (2014), “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Filmlerin Önemi ve Kullanımı” başlıklı bildirisinde yabancılara Türkçe öğretiminde görsel-işitsel materyallerin etkileri, filmlerin kullanım yeri ve önemi, avantajları ile uygulamada dikkat edilmesi gereken hususlar üzerinde durmuştur.

Yılmaz ve Şenden (2015) “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Kalıp Sözler: Babam ve Oğlum Film Örneği” başlıklı makalelerinde Babam ve Oğlum filminde geçen kalıp sözleri tespit etmişler, daha sonra B-1 düzeyinde bu kalıp sözlerin kullanıldığı özgün etkinlikler geliştirmişlerdir. Bu etkinlikler Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metninde belirtilen hedef kazanımlar göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Hazırlanan etkinliklerle sadece kalıp sözlerin öğretimi değil aynı zamanda dört temel dil becerisinin geliştirilmesi ve kültür aktarımı da hedeflenmiştir.

Yılmaz ve Diril (2015), “Filmlerle Yabancılara Türkçe Öğretimi: Beyaz Melek Film Örneği” başlıklı makalelerinde Türk kültüründen çokça öge içerdiği, dili sade ve anlaşılır olduğu için seçtikleri Beyaz Melek filmini kullanarak Türkçe öğrenen B-1 seviyesindeki yabancıların hem dört temel dil becerilerini ve iletişimsel yetilerini

geliştirmek hem de kültür aktarımını gerçekleştirmek için özgün etkinlikler hazırlamışlardır.

Atagül (2016), yaptığı çalışma sonucunda, filmler yoluyla atasözü ve deyim öğretiminin başarılı neticeler sağladığını görmüştür. Derslerde kullanılabilecek benzer materyaller hazırlanmasını ve böylelikle mevcut olan materyal eksikliğinin giderilmesi yönünde olumlu bir adım da atılmış olunacağını ifade etmektedir. Derslerin bir bölümünde ya da planlanan etkinlik saatlerinde işitsel-görsel materyaller yardımıyla öğretim yapılmasını, filmler yoluyla öğretim tekniğinin klasik yöntemlere tercih edilerek derslerde sıklıkla yer bulması gerektiğini belirtmektedir.

Büyükkız, Dölek ve Kızıdırıcı (2019), Deyimlerin Öğrenilmesi ve Kalıcılığında Animasyonların Etkisi adlı çalışmada animasyonların deyim öğretimi ve kalıcılığı üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma karma desendir. Çalışma grubu 2017- 2018 eğitim-öğretim yılında 5. sınıfta eğitim gören 130 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma da deney ve kontrol grubu oluşturulmuş ve kontrol grubuna sadece düz anlatım tekniği uygulanmıştır. Çalışma da çoktan seçmeli deyim testi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Mann- Whitney U testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testi nicel veriler için kullanılmış. Nitel veriler için sembetimsel çözümleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda animasyonların deyim öğrenimi üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu ve kalıcılığı sağladığı ortaya çıkmıştır.

Özdemir (2021), Yabancılar Türkçe Öğretiminde Film Kullanımı: Konuşma Becerisine Yönelik Etkinlik Örnekleri adlı çalışmada Hürkuş: Gökteki Kahraman isimli filmi seçmiştir. Filmle ilgili 9 farklı konuşma etkinliği hazırlamıştır. Film öncesi, film sırası ve sonrası şeklinde etkinlikleri hazırlamıştır. Filmler vasıtasıyla Türkçe derslerinin daha etkili, faydalı ve eğlenceli geçmesi amaçlanmıştır. Çalışmada yabancı ve Türk kaynaklar taranmıştır. Etkinliklerin nasıl kullanılması gerektiği, hangi bölümlerin filmde kullanılması gerektiği çalışmada belirtilmiştir.

Kırbaş (2022), Türk Dizi ve Filmlerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Katkısı Bakımından Değerlendirilmesi: Balkanlar Örneği adlı çalışmada Balkanlarda merakla izlenen Türk dizi ve filmlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil becerisine katkısının ne olduğunu ortaya koymayı hedeflemiştir. Nitel bir araştırmadır. Tarama modeli kullanılmıştır. Balkanlı 48 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Katılımcılara Türk dizisi ve filmi ilgili sorular ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenmelerine katkısı hakkında sorular sorulmuştur. Çalışmanın sonucunda Türk dizi ve filmlerini izlemenin genel olarak bakıldığında katılımcıların tamamına olumlu olarak katkı sağladığı ve Türkçeyi daha kolay ve hızlı öğrendiklerini ifade ettikleri ortaya çıkmıştır.

3. Yöntem

Araştırmada, nicel desenlerden ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. B2 kurundaki öğrenciler için “Neşeli Günler” filminde geçen toplam 39 deyim içerisinde raslantısal olarak seçilen 13 deyim ile çoktan seçmeli Google formu oluşturulmuştur. Film 4 bölüme ayrılmıştır. Her iki gruba da film izlenmeden önce bilgi verilmiştir. Deney grubunda deyimlerin geçtiği yerlerde film durdurulmuş ve deyim açıklanmıştır. Kontrol grubunda ise film izletilmemiş ve sadece deyimler düz anlatım ile açıklanmıştır. Deney grubunda 13 öğrenci, kontrol grubunda ise 14 öğrenci yer almaktadır. Aynı seviyede iki farklı grup rastlantısal olarak seçilmiştir. 4 haftalık bir çalışmadır. Gözlem ve görüşme yapılmamış, uygulama çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Nicel desenli bir çalışmadır. Veriler bu öğrencilerin ön test - son test puanlarından yapılmıştır. Araştırmada, deney grubunda gerçekleştirilen film izleme tekniğine dayalı uygulamanın öğrencilerin deyimleri öğrenmesinde etkili olup olmadığını saptayabilmek amacıyla gruplar arası ve grup içi karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırmada uygulanan yarı deneysel desen Tablo 1’de sunulmuştur. Araştırmanın verilerini analiz etmek için non-parametrik testlerden, grup içi karşılaştırmalarda Wilcoxon işaretli sıralar testi ile gruplar arası karşılaştırmalarda Mann Whitney U-testi kullanılmıştır.

Tablo 3.1. Araştırmanın Deneysel Deseni

Grup	Ölçüm	İşlem	Ölçüm
Deney grubu	Ön test (Çoktan seçmeli form)	Neşeli Günler filmi üzerinden uygulama	Son test (Çoktan seçmeli form)
Kontrol grubu	Ön test (Çoktan seçmeli form)	—	Son test (Çoktan seçmeli form)

4. Bulgular

Bu kısımda Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde deyimlerin öğretilmesi amacıyla gerçekleştirilen “Neşeli Günler” filminin izletilmesiyle gerçekleştirilen deneysel çalışmanın etkili olup olmadığına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bulgular hipotezlerin sırasıyla sunulmuştur.

Deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında farkın olup olmadığına dair bulgular

B2 kurundaki öğrencilerden deney grubunda yer alanlara “Neşeli Günler” filmi izlettirilmiş, kontrol grubundakilere ise film izlettirilmeden sadece deyimler

düz anlatımla açıklanmıştır. Tablo 4.1’de uygulama öncesinde katılımcılardan elde edilen ön test puanları arasında farkın olup olmadığını görmek amacıyla gerçekleştirilen Mann Whitney-U” testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. 1. Uygulama Öncesi Deney-Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarına Ait Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	M-Whitney U	Z	P
Deney	13	15.04	195.50	77.50	0.67	.51
Kontrol	14	13.04	182.50			

Tablo 4. 1’ de görüldüğü gibi, gerçekleştirilen ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney-U testi sonucunda deney ve kontrol gruplarının hazırlanan teste ilişkin ön test puanlarında anlamlı bir farklılık yoktur ($U = 77.50$; $p > .05$). Bu sonuca göz önüne alındığında; deney ve kontrol grubunun uygulama öncesinde deyimlere ilişkin bilgileri birbirlerine benzer düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında farkın olup olmadığına dair bulgular

B2 kurundaki deney grubunda yer alan öğrencilerde gerçekleştirilen deneysel işlemin etkili olup olmadığını saptayabilmek amacıyla gerçekleştirilen Wilcoxon işaretli sıra sayılar testi sonuçları Tablo 4. 2’de sunulmaktadır.

Tablo 4. 2. Deney Grubuna Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm			N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z
Ön-test	Son-test	Negatif Sıra	0	0	0	2.82**
M (8.69)	M (10.69)	Pozitif Sıra	10	5.50	55.00	
		Eşit	3			

Not: ** $p < .01$

Tablo 4.2 değerlendirildiğinde, B2 kurundaki öğrencilerin “Neşeli Günler” izlettirilerek deyimleri öğretilmesine ait yapılan uygulama öncesi ve sonrası arasında istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığı saptanmıştır, ($Z = 2.82$, $p < .01$). Bu farkın yönü incelendiğinde; pozitif sıralar diğer bir ifadeyle son-test puanlarının ön-test puanlarından daha yüksek olmasından kaynaklı olduğu ifade edilebilir. Bu bakımdan gerçekleştirilen film izleme etkinliğinin deyimlerin öğretilmesinde etkili olduğu sonucu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında farkın olup olmadığına dair bulgular

B2 kurundaki öğrencilerden deney grubunda yer alanlara ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek için gerçekleştirilen Mann Whitney-U testi sonuçları Tablo 4.3'te yer almaktadır.

Tablo 4. 3. Uygulama Sonrası Deney-Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarına Ait Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	M-Whitney <i>U</i>	<i>Z</i>	<i>P</i>
Deney	13	14.27	185.50	87.50	0.18	.86
Kontrol	14	13.75	192.50			

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi, gerçekleştirilen ilişkisiz ölçümler için Mann Whitney-U testi sonucunda deney ve kontrol gruplarının hazırlanan teste ilişkin son test puanlarında anlamlı bir farklılık yoktur ($U = 87.50$; $p > .05$). Bu sonuca göz önüne alındığında; her ne kadar deney grubunun sıralar ortalaması kontrol grubunda yer alanlardan daha yüksek olsa da deney ve kontrol grubunun uygulama sonrasında deyimlere ilişkin bilgileri açısından anlamlı bir farklılaşma olmadığı başka bir ifadeyle birbirlerine benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında farkın olup olmadığına dair bulgular

B2 kurundaki kontrol grubunda yer alan öğrencilerde gerçekleştirilen düz anlatım sonucunda ön test ile son testleri arasında anlamlı bir farkın oluşup oluşmadığını saptayabilmek amacıyla gerçekleştirilen Wilcoxon işaretli sıra sayılar testi sonuçları Tablo 4. 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. 4. Kontrol Grubuna Ait Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçüm			<i>N</i>	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	<i>Z</i>
Ön-test <i>M</i> (7.57)	Son-test <i>M</i> (10.42)	Negatif Sıra	3	2.50	7.50	2.67**
		Pozitif Sıra	10	8.35	83.50	
		Eşit	1			

Not: ** $p < .01$

Tablo 4. 4 değerlendirildiğinde, B2 kurundaki öğrencilere düz anlatımla deyimlerin öğretilmesine ait ön test ve son test puanları arasında istatistiksel

olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığı belirlenmiştir, ($Z = 2.67, p < .01$). Bu farkın yönü incelendiğinde de; pozitif sıralar diğer bir ifadeyle son-test puanlarının ön-test puanlarından daha yüksek olmasından kaynaklı olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla düz anlatımla da deyimlerin öğretilmesinin etkili olduğu ifade edilebilir.

5. Tartışma, Sonuç Ve Öneriler

5.1. Tartışma ve Sonuç

Çalışmada yabancılara Türkçe öğretiminde film kullanılarak bir bağlam içerisinde deyimlerin öğretilmesinin etkisi araştırılmış, bu kapsamda çalışmada geleneksel Türk aile yapısını ve Türk kültür motiflerini görme imkânı veren aynı zamanda günlük hayatta sıklıkla karşılaşılan deyimleri barındıran “Neşeli Günler” filmi seçilmiştir.

Çalışmanın temel araştırma sorusu olan “Yabancılara Türkçe öğretiminde Neşeli Günler filmi, deyimlerin öğretilmesinde etkili midir?” sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde olumlu yanıt alındığı tespit edilmiştir.

Filmlerin yabancı dil öğretiminde kullanılmasında etkili olduğu birçok araştırmada görülmüştür. İlgili araştırmalara bakıldığında filmlerin kültürü, söz varlığını ve kullanılan günlük dili, kalıp ifadeleri ve deyimleri kullanmada zengin olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan bu çalışmada da yabancılara Türkçe öğretiminde deyim öğretiminde filmlerinde kullanılabileceği açıkça ortaya konmuştur. Geleneksel dil öğretiminde alternatif olarak tercih edilebilecek filmler hem Türk kültürünü öğrencilere tanıtmak hem de sıklıkla günlük hayatta duyabileceği sözcükleri, kalıp ifadeleri ve deyimleri öğretmek için düz anlatımın yanında kullanılacak bir tercih olabilir. Anadili dışında başka bir dili öğrenen öğrenci böylelikle daha eğlenceli bir şekilde hedef dilde öğrenilmesi istenen sözvarlığını öğrenmiş olur. Ezberlemek yerine deyimleri bağlam içerisinde duyduğunda anlamını kolaylıkla çıkarabilir veya tahmin edebilir. Bununla birlikte bu deyimlerin hangi ortamlarda nasıl bir tonlama ile söylendiğini de duymuş olur. Öğrencinin derse olan ilgisi ve özgüveni artabilir.

Bu araştırmanın sonuçları incelendiğinde aşağıdaki sonuçlar ortaya çıkmıştır:

1. Deney ve kontrol grubunun uygulama öncesinde deyimlere ilişkin bilgilerinin birbirlerine benzer düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır.
2. Deney grubuna “Neşeli Günler” izlettirilerek deyimlerin öğretilmesine ait yapılan uygulama öncesi ve sonrası arasında istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığı saptanmıştır. Bu bakımdan gerçekleştirilen film izleme etkinliğinin deyimlerin öğretilmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Büyükkız, Dölek ve Kızdırıcı (2019) de yaptıkları çalışmada animasyonların izletilmesinin deyim öğrenimi ve kalıcılığı üzerinde etkili

olduğunu tespit etmiştir. Kırbaş (2022) Balkan ülkelerinden olan öğrencilerle bir çalışma yapmış ve sonucunda Türk dizisi ve filmini izlemelerinin Türkçe öğrenme süreçlerine olumlu katkı sağladığını ortaya koymuştur.

3. Deney ve kontrol grubu son testleri karşılaştırıldığında, son test puanlarında bu deney grubunun sıralar ortalaması kontrol grubunda yer alanlardan daha yüksek çıkmıştır. Arada küçük bir fark olsa da deney ve kontrol grubunun uygulama sonrasında deyimlere ilişkin bilgileri açısından anlamlı bir farklılaşma olmadığı başka bir ifadeyle birbirlerine benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Bu da gösteriyor ki filmler, diziler, animasyonlar da derslerde başvurulacak önemli bir materyal olabilir. Dersi aktif ve eğlenceli yürütmek isteyen öğretmenler için tercih edilecek bir seçenek olabilirler. Delen (2016) yabancılara Türkçe öğretiminde filmlerin öğrencilerin öğrenmedeki verimini arttırdığını, görsel olarak sunulan kültürel unsurların düz anlatımdan daha kalıcılığı arttırdığını belirtmiştir. Kaya (2018) de çalışmasında Türk dizilerinin yabancı öğrenciler tarafından sıklıkla izlendiğini, dizilerin deyim varlığı açısından zengin birer kaynak olduğunu tespit etmiştir.
4. Öğrencilere düz anlatımla deyimlerin öğretilmesine ait ön test ve son test puanları incelendiğinde ise düz anlatımla da deyimlerin öğretilmesinin etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bakımdan değerlendirildiğinde geleneksel öğretimin yanında filmlerin kullanılmasının da tercih edilebileceği ve öğretmenin her iki öğretim şeklinde de başarılı olacağı ama bulgular incelendiğinde film izletilerek yapılan öğretimde son test puanlarının daha yüksek çıktığı tespit edilmiştir. Yılmaz ve Diril (2015) çalışmalarında yapılandırılmış materyallerin desteğiyle film kullanımının öğrencilerin dört temel dil becerilerini geliştirmek için kullanılabileceğini belirtmiştir. Ayrıca filmler sayesinde kalıp cümleler, jest, mimik ve benzeri Türk kültürüne ait davranışları gözlemleme imkânı bulacaklarını belirtmiştir. Gülseven (2014) de çalışmasında yabancılara Türkçe öğretiminde filmlerin kullanımının her seviyede ve her beceriyi geliştirmede en önemli etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Gülerer ve Sezen (2020) de çalışmamızı destekleyici bir sonuç elde etmiş ve filmlerin deyim ve atasözü öğrenimini olumlu yönde, anlamlı düzeyde etkilediğini belirtmiştir. Bununla birlikte geleneksel anlayışla yapılan öğretimin deyim öğrenimi üzerinde etkisinin olmadığını tespit etmiştir. Sonuçlar değerlendirildiğinde filmlerin deyim öğretiminde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bulgu ve sonuçlarından yola çıkarak şu önerilerde bulunulabilir.

1. Sınıfın fiziksel ortamı, zaman ve fırsat olduğunda öğretmen film gibi materyalleri de kullanarak hedef dille ilgili öğretmek istediklerini daha eğlenceli bir şekilde öğretebilir.
2. Farklı filmler seçilerek deyim, atasözü ve kalıp ifadeler öğretilir.
3. Farklı seviyelere uygun filmlerle kazanımlar göz önünde bulundurularak farklı etkinlikler hazırlanabilir.
4. Türk kültürünü, Türk motiflerini farklı bağlamlarda göstermek ve dört dil becerisini geliştirmek için en çok izlenen dizi ve filmler tespit edilebilir. Ders içerisinde kullanılarak öğrenci aktif tutulabilir.

6. KAYNAKÇA

- Aksan, D. (2004). *Türkçenin sözcük varlığı* (3. Baskı). Engin Yayınevi.
- Atagül, Y. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Atasözü ve Deyim Öğretiminde Film ve Hikâye Tekniklerinin Etkililik Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Barın, E. (2007). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Kısa Filmlerin Yeri. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Ulusal Kongresi, Kongre Bildiriler Kitabı s.191-195.
- Brown, D. H. (2000). *Principles in Language Learning and Teaching* (4th Ed.). New York: Longman.
- Brown, H.D., (2006). *Principles of Language Learning and Teaching*, 5. Edition, Longman
- Bulut, M. (2013). Türkçe Eğitimi ve Öğretiminde Dil ve Kültür Aktarımı Aracı Olarak Atasözleri ve Deyimlerin Önemi. *Turkish Studies*. 8(13). 559-575.
- Büyükikiz, K. K., Dölek, O., Kızırdırcı, F. (2019). Deyimlerin Öğrenilmesi ve Kalıcılığında Animasyonların Etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 14 Sayı: 27, 53-70
- Delen, M. (2016). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Filmlerin Kullanımı (Selvi Boylum Al Yazmalım Filmi Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dolunay, S. K. (2005). Türkiye ve Dünyadaki Türkçe Öğretim Merkezleri ve Türkoloji Bölümleri Üzerine Bir Değerlendirme. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.
- Genç, A. (2000). *Wörterbuch Paedagogik, Deutsch – Türkisch*, Hacettepe Taş Kitabevi, Ankara
- Gülerer, S., Sezen, Y. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde TV Dizisi Kullanmanın Atasözü ve Deyim Öğretimindeki Etkisi. *International Journal of Language Academy*, Volume 8/1 March 2020 p. 380/393
- Gülseven, Ü. (2014). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Filmlerin Önemi ve Kullanımı. 3rd International Conference On Language And Literature “Turkish in Europa” Tirana/Albania, Proceedings Book, v. 2
- Gün, M., Tanrıku, L., Türk, A. (2021). Yabancılar Türkçe Öğretimi Alanında Ek Çalışma Kâğıtları ile Deyim Öğretimi. *RumeliDe Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 49-64.
- Güngör, A. C. (2015). Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yetinin Kazandırılması Açısından Sinema Filmlerinin İşlevi. *Uluslararası Hakemli İletişim ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, Kış Dönemi, Sayı: 6, 2015.

- Hymes H. D., (1988). Vers La Competence de Communication, Paris: Credif / Hatier
- İşcan, A. (2017). Filmlerle Yabancılar Türkçe Öğretimi. Ankara. Nobel Akademik Yayıncılık
- İşcan, A. (2011). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Filmlerin Yeri ve Önemi. Turkish Studies, 6 (3), 939-948.
- Kaya, K. (2018). Türkçe Öğrenen Yabancıların İzledikleri Dizi Filmlerde Deyimlerin Kullanılma Sıklığı Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Kırbaç, G. (2022). Türk Dizi ve Filmlerinin Yabancı Dil Olarak Öğretimine Katkısı Bakımından Değerlendirilmesi: Balkanlar Örneği. Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi, 2022, 2(2); 201-221
- Neşeli Günler (2024). (<http://www.sinematurk.com/film/5176-neseli-gunler>).
- Özdemir, E. F. (2021). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Film Kullanımı: Konuşma Becerisine Yönelik Etkinlik Örnekleri (Hürkuş: Göklerdeki Kahraman Film Örneği). Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies, 2021, Year 7, Volume 10
- Saraç, H. (2012). Yabancı Dil Öğretim Sürecinde Sanatsal Filmler. İdil Sanat ve Dil Dergisi, 27-42.
- Türk Dil Kurumu (TDK) (2023). *Güncel Türkçe sözlük* (12. Baskı). Türk Dil Kurumu Yayını.
- TELC (2013). Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi: Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme. Almanya: Telc GmbH.
- Yılmaz, F., & Diril, A. (2015). Filmlerle Yabancılar Türkçe Öğretimi: Beyaz Melek Film Örneği. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 223-240.
- Yılmaz, F., Şenden E. (2015). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kalıp Sözler: “Babam ve Oğlum” Film Örneği. International Journal of Social Science. Doi number:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2683> Number: 32 , p. 187-202, Winter III 2015

10. Bölüm

İTALYA'DAKİ ÜNİVERSİTELERDE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ¹

Duygu ER QUILICHINI²

1 Bu çalışma, 26-27 Eylül 2023 tarihinde Belçika'da düzenlenen Uluslararası Miras Dil ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu'nda sunulan özet bildirinin genişletilmiş hâlidir.

2 Türkçe ve İtalyanca Öğretmeni, Çevirmen ve Bosphorus Academy'nin kurucusu, YTB İtalya Türkçe Saati Koordinatörü (2019-2023), YTB Genç Destek Projesi Çeviri Akademisi Koordinatörü (2023-24), eposta: duygu_er09@hotmail.com

Extended Summary

This study investigates Turkish language courses at universities in Italy. The research aims to contribute to the field of teaching Turkish as a foreign language in Europe and the world in a broad perspective, which includes the appearance of Turkish language teaching studies in Italy in the historical process. The research is limited to 12 universities that offer Turkish as a foreign language courses either continuously or in a certain period between the academic years 2010-2023 (University of Naples “L’Orientale”, Sapienza University of Rome, Ca' Foscari University of Venice, University of Florence, University of Salento, University of Milan, University of Insubria, University of Trieste, University of Turin, University of Palermo, University of Siena, University of Pavia). The method of this research is qualitative and this research qualifies as a study case. The data were obtained from the official websites of the universities through document review and analysed in line with the research questions. For the universities whose official web pages were outdated or did not have detailed information about the courses, current data were obtained by directly contacting the lecturers responsible for Turkish courses. The study consists of an introduction, three main chapters, conclusions and recommendations, bibliography, internet documents and appendices including a tabular view of the data. The three main chapters are entitled as Turkology studies in Italy; University Education in the Italian Education System; Turkish Language Teaching in Italian Universities. In the third chapters, the 12 universities identified are analysed in detail. Turkish courses taught in Italian universities are offered under the sub-branch "L-OR/13 Armenology, Caucasian Studies, Mongolistics and Turkology" of the discipline "Sciences of Philological-Literary and Historical-Artistic Antiquity" which ranks 10th among 14 scientific disciplines. There is not yet a department exclusively dedicated to Turkish language such as "Turkish Language and Literature" or "Turkology" in universities. In Italian universities, Turkish courses are offered as "elective programme language" or "elective foreign language" in the Department of Asia and North Africa; Faculty of Literature and Philosophy; Faculty of Linguistics and Foreign Languages; Department of Humanities; Department of Translation, Interpreting, Language and Legal Sciences. The education of foreign languages and literatures in Italy has a very different structure than in Turkey. Language department students receive education in the two basic languages of their choice. In universities where Turkology studies are available, Turkish can be chosen as the "programme language". In universities without Turkology studies, Turkish courses are one-semester, one-time Turkish elective foreign language courses with teaching credits. In the study, it was found that the

faculties/departments where Turkish courses are offered and course codes/names differ in each university; course credits vary between 4-12 points; in some universities, course leveling is determined according to the Common European Framework of Reference for Languages CEFR, while in some universities it is a one-time elective language-culture laboratory; Turkish courses are conducted by native speakers and experts selected by a commission on the basis of a scoring based on CV in an exam held at the relevant university, lecturers assigned by the Ministry of National Education, and contracted/permanent lecturers working in the Turkology chairs of universities; course materials are available online on the website of some universities; and students are not obliged to attend the course. The Turkish courses offered at universities in Italy are named as "Turkish Language 1,2,3", "Introduction to Turkish Language", "Turkish Language and Literature", "Language Exercises" and are offered in undergraduate, graduate programmes and in some language centres. It is possible to analyse the selection/assignment procedure of lecturers teaching Turkish courses in Italian universities in three groups. In the first group, there are lecturers working as permanent, contracted lecturers or researchers in the departments of Turkology and Turkish-Ottoman History at universities. In some departments, Turkish courses are taught by doctoral students or doctoral candidates. In the second group, there are native speaker specialists who are selected by a commission decision in the exam opened in the relevant university. Although there are differences in practice, their official duty stations are the language centres affiliated to the university. The last group includes Turkish language instructors appointed by the Ministry of National Education of Turkey. According to the data of the Republic of Turkey Milano Educational Attaché Office for the academic year 2024, the number of lecturers working at universities in Italy is 2. Yediiklim, Istanbul and Hitit were found to be the most commonly used Turkish language teaching sets for teaching Turkish to foreigners at universities in Italy. Rosita D'Amora's Güle Güle Corso di Lingua Turca is one of the most frequently used Italian language books for Turkish grammar. In the assessment and evaluation methods of Turkish courses given as a foreign language and as a programme language at universities in Italy, three main methods are used: "written exam", "oral exam/interview" and "research assignment". In an academic year, three exam sessions are organised in January, June and September, although the dates vary depending on the university. As a result of the study, it was found that elective Turkish as a foreign language or programme language courses are offered in limited universities in Italy. Factors such as the elective nature of the Turkish course, the lack of compulsory attendance, and the limited number of permanent

lecturers in the field negatively affect the sustainability of the course in the future, leading to the suspension or complete removal of the courses from the programme. Language policies should be developed to strengthen the academic infrastructure of Turkish courses in Italian universities in a way to form a sub-branch under the main discipline of "Philological-Literary and Historical-Artistic Sciences of Antiquity". In future academic studies, it is thought that addressing issues such as students' reasons for choosing Turkish courses, their opinions and expectations about Turkish courses, the difficulties they experience while learning Turkish, the image of Turkish in Italy and in Italian universities will make important contributions to the field.

Key words: Teaching Turkish in Italy, Turcology in Italy, Italian universities, teaching Turkish to foreigners, language centres in Italy

GİRİŞ

Türkçenin ikinci/yabancı dil olarak öğretimi, çeşitli kurumlar tarafından yürütülmektedir. Yurt dışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi; Yunus Emre Enstitüsü, Millî Eğitim Bakanlığı, Maarif Vakfı gibi kurumlar aracılığıyla üniversiteler, ilk ve orta dereceli okullar ile özel kurslarda sürdürülmekte ve her geçen gün yaygınlaşmaktadır.

Yurt dışında yürütülen Türkçe öğretim faaliyetleri, günümüzde hızla gelişen yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik akademik alanın, kuramsal ve uygulamalı çalışmalarına temel oluşturmaktadır. Türkçenin yurt dışında öğretimi bağlamında hangi ülkelerde, hangi kurumlarda, ne tür içerik ve yöntemle öğretildiğine dair durumun betimlenmesi; dil politikalarının yanı sıra pek çok alanda iş birliklerinin planlanmasında da yol gösterici verilerdir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik çalışmaların daha sınırlı faaliyet içeren ya da akademik çalışmalara konu olması bakımından daha sınırlı kaldığı ülkeler kapsamında akademik olarak izlenmesi, alana katkı sağlayıcı niteliktedir. Bu çerçevede, İtalya özelinde Türkçe öğretiminin durumu tespit edilmeye çalışılmış; İtalya’da Türkçe öğretiminin tarihsel geçmişine kısaca değinilerek Türkçe öğretimi veren kurumlar hakkında detaylı bilgiler ve Türkçe dersinin işleyişine, niteliğine dönük bilgiler sunulmuştur.

1. İtalya’da Türkoloji Çalışmaları

İtalyanlarla Türklerin ilk temasları Türklerin Anadolu’ya geldiği dönemde kurulur. Anadolu’ya yerleşen Türklerin burada karşılaştıkları ilk Avrupalılar, Asya-Avrupa arasındaki ticaret yolları üzerine yerleşmiş olan İtalyanlar olmuştur³. İki toplumun ticaretle başlayan ilişkileri zamanla birbirlerinin dilini ve kültürünü daha iyi tanıma amacıyla kültürel açıdan da gelişme kateder. Özellikle 15. yüzyıldan sonra Türkçe sözlük, gramer kitapları, Türklerin sosyo-kültürel yaşamı ve edebiyatını yansıtan yazıların sayısı giderek çoğalır. Venedik Devleti’nin İstanbul’da görevli baylo⁴larının yanı sıra Osmanlı Devleti’nde belli bir süre bulunan kimi İtalyan gezgin, misyoner ve tüccarlar Osmanlı-Türk kültüründen etkilenerken İtalyanca- Osmanlıca sözlük, dil bilgisi kitapları, kişisel notlar, gezi yazıları, mektup, günlük gibi çeşitli türlerde yazılar kaleme almıştır. İstanbul baylosu Giovan Battisti Donà’nın edebiyat üzerine yazdığı ve 1688 yılında yayınladığı *Della Letteratura dei Turchi* (Türklerin Edebiyatı Üzerine) kitabı ile Antonio Benetti’nin kaleme aldığı *Viaggi* (Yolculuklar) seyahatnamesi bu duruma

³ Şerafettin Turan’ın Türkiye-İtalya İlişkileri 1, Selçuklular’dan Bizans’ın Sona Erişine, Ankara : Kültür Bakanlığı, 2000.

⁴ Osmanlı Devleti’nde görevli İtalyan elçi veya konsoloslara verilen ad.

örnek teşkil edebilir⁵; eserlerin İtalyan Türkoloji çalışmalarının ilk ayak sesleri olduğu söylenebilir.

İtalya’da bir program dahilinde yürütülen bilimsel Şarkiyat ve Türkoloji çalışmaları 1850’lerden sonra başlar⁶. Bu dönemde Doğu medeniyetleri üzerine çeşitli dergilerin yayınlandığı, derneklerin kurulduğu ve uluslararası kongrelerin düzenlendiği görülür.

Luigi Bonelli (1865-1947) İtalyan Türkolojisinin kurucu ve öncü ismi olarak bilinmektedir. Doğu bilimleri üzerine kaleme aldığı ilk akademik yazıları 1847 yılında Roma’da faaliyet gösteren *Rivista dei Lincei* dergisinde yayımlar. 1899’da Roma ve Floransa’da XII. Oryantalistler Kongresi gerçekleşir ve bu kongrede Orta Asya ve Türk Dili ve Edebiyatı seksiyonunda Luigi Bonelli yer alır⁷. Bonelli’nin ardından İtalya’da Türkoloji çalışmalarını Bonelli’nin öğrencisi Ettore Rossi (1894-1955) sürdürür. Rossi Trablusgarp Savaşı’nda tercümanlık görevi sırasında Türkçe ve Arapça öğrenir. Rossi’nin en önemli eserleri arasında iki ciltlik *Il Manuale di Lingua Turca* (Türk Dili El Kitabı) ile *Kitab-i Dede Qorqut. Racconti epico-cavallereschi dei Turchi Oguz tradotti e annotati* (Dede Korkut Hikayeleri. Oğuz Türkleri’nin Epik-Kahramanlık Hikayeleri Çevirisi ve Notlar) gösterilebilir. Türkoloji alanına değer katan bir diğer araştırmacı Alessio Bombaci’dır (1914-1979). Napoli Şarkiyat Enstitüsü’nde Ettore Rossi’nin öğrencisi olan Bombaci’nin Türk edebiyatı üzerine yazdığı kitap pek çok üniversitede başvuru kaynak kitabı olarak okutulmuştur. Ettore Rossi’nin öğrencisi Anna Marsala ise (1934-2015) ilk İtalyan kadın Türkolog olup İtalya’da Türkoloji çalışmalarında bayrağı devralmıştır.

İtalya’da Doğu Bilimleri üzerine çalışma yapan en eski kurumların başında Carlo Alfonso Doğu Enstitüsü⁸ (Istituto per l'Oriente Carlo Alfonso Nallino) gelmektedir. Enstitü 13 Mart 1921 yılında Roma’da Istituto per l'Oriente adıyla kurulur. 1982 yılında kurumun ismine enstitü kurucusu Prof. Carlo Alfonso Nallino’nun ismi eklenir. Kurulduğu tarihten bu yana yayınlanan ve Ettore Rossi’nin 1922 yılından ölümüne kadar editörlüğünü üstlendiği süreli yayın Oriente Moderno Dergisi Doğu medeniyetleri alanına zengin bilgi kaynağı sunmaktadır. Ayrıca enstitüye bağlı yayınevinde Doğu bilimlerine yönelik monografi ağırlıklı eserler basılmaktadır. Kurum, “Asya ve Afrika ülkelerinin tarihi, dili ve kültürü: bilimsel araştırma, tanıtım ve yaygınlaştırma” adlı projeye İtalya Millî Eğitim Bakanlığının 2022-2026 yıllarını kapsayan finansal desteğini almaya hak kazanmıştır.

⁵ Lucchetta, F. (1987). Lo Studio delle Lingue Orientali nella Scuola per Dragomanni di Venezia alla Fine del XVII Secolo. Quaderni Di Studi Arabi, 5/6, 479–498. <http://www.jstor.org/stable/25802624>

⁶ Karakartal, O. (1994). Başlangıcından Günümüze Genel Bir Bakışla İtalya’da Türkoloji Çalışmaları. Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten, 42 (1994), 253-298. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/belleten/issue/44397/549351>

⁷ O.Karakartal, agm, s.255-256.

⁸ (<https://www.ipocan.it/index.php/it/>)

İtalya’da Türkoloji alanında yakın dönemde yapılan çalışmalara “Türkoloji Konferansları” serisi gösterilebilir. İlk kez 12-13 Aralık 2013 tarihinde Napoli Doğu Üniversitesi himayesinde “*La turcologia italiana: continuità e nuove prospettive di ricerca*” (İtalyan Türkolojisi: sürdürülebilirlik ve yeni araştırma perspektifleri) başlığıyla düzenlenmiştir. Konferansların ikincisi 9-10 Haziran 2016 yılında Floransa Üniversitesinin ev sahipliğinde gerçekleşmiştir. “*Soggettività, identità nazionale e memorie: biografie e autobiografie nella Turchia contemporanea*” (Öznellik, ulusal kimlik ve hafıza: Çağdaş Türkiye’de biyografi ve otobiyografiler) başlıklı konferansta sunulan çalışmalar Floransa Üniversitesi yayınları tarafından basılmıştır. Konferans serisinin son ayağı 30 Haziran- 1 Temmuz 2023 tarihleri arasında Türkolog Giampiero Bellingeri onuruna Venedik Ca’ Foscari Üniversitesinde “*Riflessi e ombre nel Mar Bianco: Scambi e interazioni tra Europa, Impero ottomano e Turchia*” (Akdeniz’den Yansımalar ve Gölgelemler: Avrupa, Osmanlı İmparatorluğu ve Türkiye Arasındaki Değişim ve Etkileşimler) başlığıyla düzenlenmiştir. İki gün süren konferansta belirli bir tema olmaksızın her araştırmacı kendi uzmanlık alanından yola çıkarak bir bildiri sunmuştur. Konferansa Venedik, Napoli, Floransa, Salento, Minnesota, Torino, Roma Üniversiteleriyle Napoli Meridionale Lisesi’nden araştırmacılar katılmıştır.

Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe ve Türkoloji alanında Türkiye temelli kurumlar tarafından desteklenen çalışma ve projeler bulunmaktadır. Türkçenin Türkiye dışında öğretimi söz konusu olduğunda bugün Yunus Emre Enstitüsüne bağlı Türk Kültür Merkezlerinde düzenlenen Türkçe kurslarından, Maarif Vakfına bağlı Türk Kolejlerindeki Türkçe derslerinden ve Türkoloji bölümlerinden öğretilen Türkçeden bahsedilebilir⁹. Enstitülerin internet sayfalarından alınan 2023 güncel bilgilerine göre Yunus Emre Enstitüsü’nün 85 kültür merkezi bulunmaktadır. Maarif Vakfı 51 ülkede eğitim faaliyeti göstermektedir. TİKA, 1999 yılında beri yürüttüğü Türkoloji Projesini 2011 yılında Yunus Emre Enstitüsü’ne devretmiştir. Demir (2021) çalışmasında Yunus Emre Enstitüsü’nün yine MEB, TİKA ve YTB gibi paydaş kurumlarla yeri geldiğinde iş birliği yaparak Türkoloji Projesi sorumluluğunu devam ettirdiğini belirtmektedir.

2. İtalyan Eğitim Sisteminde Yüksek Öğretim

Bu bölümde İtalya’daki üniversitelerde yürütülen Türkçe dersinin konumunu belirlemek ve betimlemek amacıyla İtalyan eğitim sisteminde yüksek öğretim kademesi ile ilgili temel bilgilere yer verilecektir.

⁹ Demir, T. (2021). Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Öğreticilerin Pedagojik Yeterliliklerine Yönelik Bir İnceleme. (Doktora Tezi Hacettepe Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi Ulusal Tez Merkezi | Anasayfa (yok.gov.tr)

İtalyan üniversiteleri köklü bir geçmişe sahiptir. Avrupanın ilk üniversitesi olma özelliğini taşıyan Bologna Üniversitesi “Alma Mater Studiorum”¹⁰, 1088 yılında İtalya’da kurulmuştur. Bunun yanı sıra İtalya’da 1500 yılından önce kurulan üniversiteler Padova Üniversitesi¹¹(1222); II. Federico Napoli Üniversitesi¹²(1224); Katanya Üniversitesi (1434) olarak sıralanmaktadır.

Üniversitede eğitim hakkı İtalyan Anayasası’nın 3. ve 34. maddelerinde¹³ şu şekilde belirtilmiştir:

Madde 3.

“Tüm vatandaşlar eşit toplumsal onura sahiptir [bkz. XIV] ve cinsiyet [bkz. Md. 29 c. 2, 37 c. 1, 48 c. 1, 51 c. 1], ırk, dil [bkz. Md. 6], din [bkz. Md. 8, 19], siyasi görüş [bkz. Md. 22], kişisel ve sosyal durum ayrımı olmaksızın kanun önünde eşittir. Yurttaşların özgürlüğünü ve eşitliğini kısıtlayan, insan kişiliğinin tam olarak gelişmesini ve tüm çalışanların ülkenin siyasi, ekonomik ve sosyal örgütlenmesine etkin katılımını engelleyen ekonomik ve sosyal nitelikteki engelleri kaldırmak Cumhuriyetin görevidir.”

Madde 34.

“Okul herkese açıktır. En az sekiz yıl süren temel eğitim zorunlu ve ücretsizdir. İmkânlardan yoksun olsalar bile, yetenekli ve hak eden kişiler en yüksek eğitim seviyelerine ulaşma hakkına sahiptir. Cumhuriyet bu hakkı, burs, aile ödenekleri ve diğer yardımlarla etkin kılar.”

İtalya’da üniversiteler İtalya Millî Eğitim Bakanlığına¹⁴ (Ministero dell’istruzione del merito- MIUR) bağlıdır. Bakanlığın ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim; sanat, müzik ve dans eğitimi; bilimsel ve teknolojik araştırmalar olmak üzere üç ana misyonu bulunmaktadır. Bakanlık ayrıca bazı eğitim kurum ve kuruluşlarının özerkliğini düzenleme, destekleme ve geliştirme görevlerini üstlenmektedir. İtalya Millî Eğitim Bakanlığının görev alanı yüksek öğretimi de kapsamaktadır; Türkiye Cumhuriyeti’nde faaliyet gösteren Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) veya benzeri bir kurum İtalya’da mevcut değildir. İtalya Millî Eğitim Bakanlığının 2023 verilerine göre İtalya’daki üniversitelerin sayısı 67’si devlet, 19’u özel, 11’i özel ve sadece uzaktan eğitim veren olmak

¹⁰ <https://www.unibo.it/it/ateneo/chi-siamo/la-nostra-storia/nove-secoli-di-storia-1/nove-secoli-di-storia>

¹¹ <https://www.unipd.it/storia-valori>

¹² <http://www.unina.it/chi-siamo/cenni-storici>

¹³ <https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione/parte-i/titolo-ii/articolo-34>

¹⁴ <https://www.miur.gov.it/web/guest/home>

üzere toplam 97'dir. Lisans ve lisansüstü programları İtalya Millî Eğitim Bakanlığının belirlediği 14 bilimsel disipline göre düzenlenmektedir.

İtalyan üniversitelerinin filoloji bölümleri incelendiğinde ağırlıklı olarak İngiliz, Alman, Fransız, Arap ve Çin dilleri ve edebiyatlarının yer aldığı görülmektedir. Bu bölümlerde Türkiye'deki filoloji, dil ve edebiyat bölümlerine kıyasla oldukça farklı bir akademik yapılanma söz konusudur. Bahsedilen bölümlere kayıt yaptıran öğrenciler iki yabancı dil seçmekte; seçtiği iki dili lisans veya yüksek lisans eğitimi boyunca eş zamanlı olarak öğrenmektedir. Lisans veya yüksek lisans eğitimi boyunca öğrenilmek üzere seçilen iki başat yabancı dilin yanı sıra üçüncü bir yabancı dilin seçilmesi de mümkündür.

İtalya'da lisans eğitimi (laurea triennale) üç yıl, yüksek lisans eğitimi (laurea magistrale) iki yıl sürmektedir. Tıp, hukuk, veterinerlik gibi bazı bölümlerde lisans ve yüksek lisansın bütünleşik okutulduğu 3+2 yıllık programlar (laurea magistrale a ciclo unico) bulunmaktadır. İtalya'da 2012 yılında yapılan üniversite reformuyla¹⁵ (Gelmini Yasası) birlikte üniversite bölümlerinin akademik yapılanması yeniden düzenlenmiştir. Bu bağlamda kimi bölümler birleştirilmiş, çoğu fakülte yapılanması bölüme dönüştürülmüştür.

İtalya'daki üniversitelerde okutulan Türkçe dersleri 14 bilimsel disiplin arasında 10. sırada yer alan “Filolojik-Edebî ve Tarihî- Sanatsal Antik Çağ Bilimleri”(Scienze dell'antichità, filologico-letterarie e storico-artistiche) disiplininin L-OR/13 kodlu “Armenoloji, Kafkas Çalışmaları, Moğolistik ve Türkoloji” (L-OR/13 - armenistica, caucasologia, mongolistica e turcologia) alt dalı altında açılmaktadır. Üniversitelerde “Türk Dili ve Edebiyatı” veya “Türkoloji” gibi başlı başına Türkçeye ayrılmış bir bölüm henüz mevcut değildir. İtalya'daki üniversitelerde Türkçe dersleri Asya ve Kuzey Afrika Bölümü, Edebiyat ve Felsefe Fakültesi, Dilbilim ve Yabancı Diller Fakültesi, İnsani Bilimler Bölümü, Çeviri, Tercümanlık, Dil ve Hukukî Bilimler Bölümü gibi birimlerde “seçmeli program dili” veya “seçmeli yabancı dil” statüsündedir.

İtalya'da yabancı dil ve edebiyatların eğitimi, ülkemizdekinden çok farklı bir yapıdadır. Dil bölümü öğrencileri seçtikleri iki temel dil üzerine eğitim görmektedir¹⁶. Türkoloji çalışmalarının bulunduğu üniversitelerde Türkçe “program dili” olarak seçilebilmektedir. Türkçe birinci yabancı dil ise üç yıl, ikinci yabancı dil ise iki yıl okutulmaktadır. Türkoloji çalışmalarının bulunmadığı üniversitelerdeki Türkçe dersleri tek dönemlik, öğretim kredili ve

¹⁵ İlgili reform kanununun tam metni için bakınız:

<https://leg16.camera.it/522?tema=78&Interventi+per+l%27universit%C3%A0#:~:text=Interventi%20per%20l'universit%C3%A0,state%20poi%20apportate%20alla%20L.>

¹⁶ Karataş, P. (2021) İtalya'da Türkçe Öğretimi. E. Aktaş, V. Halitoğlu (Yay. Haz.). Dünyada Türkçe Öğretimi (Kuram, Durum, Uygulama, Sorun ve Çözümler) içinde (s.283-311) Nobel Yayıncılık

bir defaya mahsus seçilen Türkçe seçmeli yabancı dil dersi, Türkçe atölyesi veya Türkçe laboratuvarı konumundadır.

İtalya'daki üniversitelerde açılan Türkçe dersleri “Türk Dili 1,2,3”, “Türkçe Diline Giriş”, “Türk Dili ve Edebiyatı”, “Dil Alıştırmaları” olarak isimlendirilmekte; lisans, yüksek lisans programlarında ve kimi üniversitelere bağlı dil merkezlerinde verilmektedir. İtalya'da her üniversitede uygulandığı üzere dersler halka açıktır; üniversiteye kayıtlı öğrencilerin yanı sıra konuya ilgi duyan herkes derse katılabilmektedir. Türkçe derslerinin öğretim kredileri programlardaki ders ağırlığına göre 4 ile 12 kredi arasında değişmektedir. Dil merkezlerinde açılan ve Türkçe ana dil konuşuru uzman okutman tarafından yürütülen dersler, üniversitede Türkçeden sorumlu öğretim elemanı tarafından öğretim kredili ve teori ağırlıklı verilen Türkçe dersleriyle bağlantılıdır. Bölümdeki derslerin teorik, dil merkezindeki açılan derslerin ise teorik dersleri tamamlayıcı/bütünleyici Türkçe konuşma pratiğine yoğunlaşan dersler olduğu ifade edilebilir. Venedik Ca' Foscari, Napoli Doğu, Floransa ve Salento Üniversitelerindeki Türkçe dersleri, Türkçe derslerinden sorumlu öğretim elemanı ile üniversitenin mülakata dayalı seçimle görevlendirdiği Türkçe anadil konuşuru okutman (CEL) veya MEB tarafından görevlendirilen okutman dersleri işbirlikli olarak yürütmektedir. Türkçe alıştırmaya derslerine katılım zorunlu olmamakla birlikte öğrencilerin bu derslerine katılmaları önemle tavsiye edilmektedir.

Dil merkezleri çoğunlukla halka açık eğitim kurumlarıdır. Üniversite mensubu olan ve olmayan kişilere uygulanan farklı tarifelerle belli bir meblağ karşılığında bu merkezlerde yabancı dil derslerine kayıt olmak mümkündür.

İtalya'daki üniversitelerde Türkçe dersleri veren öğretim elemanlarının seçim/görevlendirme usulünü üç grupta incelemek mümkündür. İlk grupta üniversitelerde Türkoloji, Türk-Osmanlı Tarihi bölümlerinde kadrolu profesör (docente ordinario) doçent (docente associato), sözleşmeli öğretim görevlisi (docente a contratto) veya araştırmacı (ricercatore) olarak çalışan öğretim elemanları bulunur. Kimi bölümlerde Türkçe dersleri veya laboratuvarları doktora öğrencileri veya doktora aday öğrenciler tarafından yürütülmektedir. Ayrıca bölüm içinde bir sınav açılarak yüksek lisans öğrencilerine Türkçe asistanlığı (tutor) görevi de verilebilmektedir.

İkinci grupta ilgili üniversite özelinde açılan sınavda özgeçmiş dayalı bir puanlama sonucu komisyon kararıyla seçilen anadil konuşuru uzmanı (görevin İtalyanca karşılığı: Collaboratore ed esperto linguistico di madrelingua- CEL) yer almaktadır. Anadil konuşuru uzmanlarının sözleşmeleri ve görev süreleri bir akademik yılı kapsamakta, dil alıştırmaları derslerinde görev almaktadırlar.

Uygulama farklılıkları bulunmakla beraber resmî görev yerleri üniversiteye bağlı dil merkezleridir (Centro Linguistico Ateneo-CLA).

Son grupta Millî Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü mevzuatına göre “Türk kültürünün yurt dışında tanıtılması, yayılması ve korunması, yurt dışındaki vatandaşlarımız ve soydaşlarımızın kültürel bağlarının korunması, güçlendirilmesi ve dinî konularda aydınlatılması ile Türk dilinin öğretilmesi amacıyla öğretim üyesi, öğretim görevlisi, okutman, öğretmen ve din görevlisi olarak yurt dışında görevlendirilecek personelin unvanı, sayısı, nitelikleri, seçimleri, görev yerleri ve süreleri, izinleri, yurt dışındaki görevlerinin sona erdirilmesi ve diğer hususlara ilişkin esas ve usuller 03 Temmuz 2003 tarih ve 25157 Sayılı Resmî Gazetede yayımlanan 5/6/2003 tarih ve 2003/5753 sayılı "Bakanlıklararası Ortak Kültür Komisyonun Çalışma Esas ve Usulleri ile Bu Komisyon Tarafından Yurt Dışında Görevlendirilecek Personelin Nitelikleri ile Hak ve Yükümlülüklerinin Belirlenmesine İlişkin Bakanlar Kurulu Kararı" ile görevlendirilen Türkçe okutmanları bulunmaktadır. T.C. Milano Eğitim Ataşeliği'nin 2024 yılı verilerine göre İtalya'daki üniversitelerde görevli okutman sayısı 2'dir.

İtalya'daki üniversitelerde yabancı dil Türkçe öğretiminde en yaygın kullanılan yabancılara Türkçe öğretim setleri Yediiklim, İstanbul ve Hitit olarak tespit edilmiştir. Türkçe gramer bilgisi için en sık başvurulmuş eserlerin başında Rosita D'Amora'nın Güle Güle Corso di Lingua Turca¹⁷ kitabı gelmektedir. İzlencelerde ders kitaplarının yanı sıra öğrencilerin edebiyat, tarih, sosyoloji gibi konularda genel kültürlerini genişletmeleri amacıyla kitap/makale okuma listesi verilmektedir.

İtalya'daki üniversitelerde yabancı dil olarak ve program dili olarak verilen Türkçe derslerinin ölçme değerlendirme yöntemlerinde “yazılı sınav”, “sözlü sınav/mülakat” ve “araştırma ödevi” olmak üzere üç temel yöntem kullanılmaktadır. Yazılı sınavda öğrencilere dilbilgisi soruları, okuma metinleri ve çevirmeleri için kısa metinler yöneltilmektedir. Sözlü sınavlarda soru-cevap, sunum ve monolog teknikleri kullanılmaktadır. Kimi üniversitelerde sınav notu öğrenciye verilen ödev üzerinden değerlendirilir.

Öğrencilerin derslere katılma zorunluluğu yoktur. Derse hiç katıl(a)mamış öğrencilerin de sınava girme hakkı bulunur. Bir akademik yılda üniversitelere göre tarihler değişmekle birlikte ocak, haziran ve eylül aylarında üç sınav oturumu düzenlenir.

¹⁷ Kitap hakkında ayrıntılı bilgi edinmek için bakınız: Resul Kaya (2019) İtalyanlar İçin Türkçe Öğretimi Üzerine Yazılmış Ders Kitaplarında Ses Bilgisi ve Biçim Bilgisi Konularının İncelenmesi. (Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Erzurum). Erişim [Ulusal Tez Merkezi | Anasayfa \(yok.gov.tr\)](https://www.yok.gov.tr)

3. İtalya'daki Üniversitelerde Türkçe Öğretimi

Bu bölümünde Türkçe derslerinin verildiği on iki üniversite; Türkçe derslerinin açıldığı fakülte/bölmeler, dil merkezleri, lisans ve lisansüstü programları; derslerin kodları, adları, ders kredileri ve yıllık ders saatleri; dersin hedef ve içeriği; dersi yürüten öğretim elemanı sayısı ve öğretim elemanlarının seçimi / görevlendirmeleri; derslerde kullanılan öğretim materyalleri; dersin ölçme değerlendirme yöntemleri bağlamında detaylı bir şekilde ele alınacaktır. Bu çalışmada İtalya'daki üniversitelerde açılan Osmanlı Türkçesi, Osmanlı Devri Türk Edebiyatı, Osmanlı Tarihi, Türkiye Tarihi ve Türk Filolojisi gibi dersler çalışma kapsamı dışında tutulmuş, yalnızca Türkçe dil dersleri incelenmiştir.

3.1. Napoli Doğu Üniversitesi (Università degli Studi di Napoli “L'Orientale”)

İtalya'da Doğu dilleri ve kültürleri alanında eğitim veren en köklü üniversitelerden biri Napoli Doğu Üniversitesi'dir. Üniversitenin kökeni 1732 yılında İtalyan rahip ve misyoner Matteo Ripa önderliğinde kurulan Çin Ruhban Okulu'na (Collegio dei Cinesi) dayanır.

Bu kurum zaman içerisinde farklı misyonlar edinerek isim değiştirip¹⁸günümüzde Napoli Doğu Üniversitesi adıyla eğitim vermektedir. Şarkiyatçılık çalışma ve araştırmalarında Avrupa'nın en eski üniversitelerinden biri olan Napoli Orientale Üniversitesinde bilimsel alan olarak Türkçe 1892'de Luigi Bonelli ile resmen öğretilmeye başlanır (Mutlu, 2020). Karakartal (1994) çalışmasında Napoli Doğu Bilimleri Enstitüsü'nün yayın organı olan *Istituto Orientale di Napoli* adlı dergide 1903-1904 öğretim yılında enstitünün toplam 271 öğrencisi olduğu ve 23 öğrencinin seçtiği Türkçe dersini Luigi Bonelli'nin yürüttüğünü belirtir. Aynı çalışmaya eklediği dipnotta yalnızca üç öğrencinin Türkçeyi birinci dil olarak seçtiği bilgisi yer alır.

3.1.1. Üniversitede Türkçe derslerinin verildiği bölüm, merkez, lisans ve yüksek lisans programları

Aşağıda sıralanan lisans ve yüksek lisans programlarının müfredatında Türkçe dersi yer almaktadır.

1. Asya ve Kuzey Afrika Bölümü (Dipartimento Asia Africa e Mediterraneo, DAAM)¹⁹

18 Sırasıyla; Collegio dei Cinesi, Regio Istituto Orientale, Istituto Universitari Orientale, Università degli Studi di Napoli

19 Asya ve Kuzey Afrika Bölümü Gelmini Yasası'ndan sonra 2012 yılında üç bölümün birleşmesiyle oluşmuştur. Türkçe, “seçmeli program dili” olarak verilmektedir. Bölüm 2018-22 yılları arasında “dipartimento di eccellenza” ünvanıyla ödüllendirilmiştir. Bu ünvan İtalyan devlet üniversiteleri arasında en başarılı 180 bölüme takdim edilmekte; bölümlere akademik çalışmaları destekleyici ödenek sağlamaktadır.

- Doğu ve Afrika Dilleri ve Kùltürleri Lisans Programı (Laurea in Lingue e Culture Orientali e Africane)
 - Arkeoloji: Doğu ve Batı Yüksek Lisans Programı (Laurea Magistrale in Archeologia: Oriente e Occidente)
2. Dilbilim, Edebiyat ve Karşılaştırmalı Edebiyat Bölümü (Dipartimento di Studi Letterari, Linguistici e Comparati)
- Karşılaştırmalı Edebiyatlar ve Kùltürler Yüksek Lisans Programı (Laurea Magistrale in Letterature e Culture Compare)
3. Beşeri ve Sosyal Bilimler Bölümü (Dipartimento Scienze Umane e Sociali)
- Avrupa-Akdeniz Bölgesinde Diller ve Kùltürlerarası İletişim Yüksek Lisans (Laurea Magistrale in Lingue e Comunicazione Interculturale in area euromediterranea)
4. Napoli Doğu Üniversitesi Dil Merkezi (Centro Linguistico di Ateneo)

3.1.2. Türkçe derslerinin kodu, adlandırılması, kredisi ve bir akademik yıldaki ders saatleri

A. Lisans ve yüksek lisans müfredatında yer alan dersler

Dersin kodu	Dersin adı	Kredi	Saat
Lisans	Lisans	8	48
1/607	Türk Dili 1		
1/963	Türk Dili 1		
1/1157	Türk Dili 2		
1/1158	Türk Dili 3		
1/608	Türk Dili 2		
1/609	Türk Dili 3		
Yüksek Lisans	Yüksek Lisans		
0000222	Türk Dili (Temel Seviye) - M		
0000360	Türk Dili 1 (Temel Seviye) – M		
0000326	Türk Dili 2		
1/4177	Türk Dili 4		
1/4178	Türk Dili 5		
4/647	Türk Dili 1	6	36
4/648	Türk Dili 2	8	48

B. Napoli Doğu Üniversitesine bağlı dil merkezinde verilen dersler

Lisans	Lisans	
I AF/CP II PR	Türk Dili Pratiği	Haftada 4 saat
II AF/CP	Türk Dili Pratiği	Haftada 2 saat
III AF/CP	Türk Dili Pratiği	Haftada 2 saat
Yüksek Lisans	Yüksek Lisans	
I-II MAA/MRI/MCC/MLC	Türk Dili Pratiği	Haftada 4 saat

3.1.3. Türkçe derslerinin seviyelere göre hedef ve içerikleri

Türkçe dersleri, müfredatında yer aldıkları programların farklı bölümlerde açılmalarından dolayı farklı kod ve adlandırmalara sahip olmakla birlikte içerik bakımından aynıdır.

Dersin hedefi	Ders içerikleri
1/607 Türk Dili 1, 1/963 Türk Dili 1, 0000222 Türk Dili (Temel Seviye)-M, 0000360 Türk Dili 1 (Temel Seviye) -M	
Hedeflenen Öğrenme Kazanımları Dersin amacı, duyduğunu anlama ve yazılı metin üretimi (A2) temel Türkçe bilgisi sağlamaktır. Öğrendiğini ve Anladığını Uygulama Becerisi Ders, öğrencilere yazılı ve sözlü bağlamlarda basit Türkçe metinleri okuma, çevirme, analiz etme ve üretmede gerekli metodolojik araçları sağlamayı amaçlamaktadır. İşlenen konular şu şekildedir: -Kişisel ve iş hayatıyla ilgili konularda basit bir metni okumak ve anlamak; -Günlük ve bilindik konularda açıkça ifade edilmiş sözlü ve yazılı kısa metinler üretmek Beklenen Diğer Kazanımlar Öz muhakeme becerileri: Kursun sonunda öğrenci, Türk dilinin sondan eklemeli morfolojik yapısına aşinalık kazanmış olmalı ve öğrenilen ekleri yardım almadan tanıyabilmeli ve kullanabilmelidir. İletişim becerileri: Öğrenci, yaygın olarak kullanılan cümleleri ve ifadeleri anlayabilecek ve basit tanımlamaları ve temel bilgileri iletebilecektir. Öğrenme becerileri: 1. yılın sonunda öğrenci, sınırlı bir dizi yaşam durumu içerisinde iletişim kurmak için günlük ifadeleri anlayabilecek ve kullanabilecektir. Bir sonraki seviyeye (lisans programı Türk Dili 2 dersi) geçmek için gerekli becerileri geliştirmiş olacaktır.	Konu listesi: Türk diline giriş Alfabe Sondan eklemeli dil sistemi Sesli harf uyumu Çoğul eki Sıfatlar Türkçede “artikel”in karşılığı Türkçede olmak ve sahip olmak fiilleri Şimdiki zaman İsmi belirtme, bulunma, yönelme, ayrılma hali İyelik eki İsim tamlamaları Hikaye edilen geçmiş zaman Hikaye edilen geçmiş zamanın isim cümlesinde kullanımı Bazı zamansal göstergeler (önce, sonra, iken) İle bağlacı Emir kipi İstek kipi Bazı yapım ekleri Karşılaştırma ve üstünlük İlgı eki
1/1157 Türk Dili 2, 1/608 Türk Dili 2 , 1/1158 Türk Dili 3, 1/609 Türk Dili 3 0000326 Türk Dili 2 (Temel Seviye) M	
Hedeflenen Öğrenme Kazanımları Türkçe II: Dersin amacı, ilk yıl boyunca edinilen sözcük ve gramer bilgisini orta düzeyde derinleştirmektir (B1). Türkçe III: Dersin amacı, yeterli yazılı ve sözlü dil yetkinliğinin ve üst orta düzeyde iyi iletişim becerilerinin edinilmesidir (B2). Öğrendiğini ve Anladığını Uygulama Becerisi Türkçe II: Bu ders, I. sınıfta edinilen temel dilbilgisi ve kelime bilgisini pekiştirmeyi, bilgiyi daha karmaşık yapılar ve kelimelerle zenginleştirmeyi amaçlamaktadır. Duyduğunu ve okuduğunu anlamının daha fazla üstünte durulacaktır. Türkçe III: Bu ders, farklı metin türlerinin okunması, analizi ve çevirisi yoluyla dilbilgisi ve dil	Konu listesi: Gelecek zaman Miş’li geçmiş zaman Geniş zaman Olasılık Bileşik fiiller Mastar eki Fiilimsiler Nedensellik ilişkisi içinde bağlaçlar

kullanımı üzerine derinlemesine bir çalışma sunar. Kursun sonunda öğrenci, hem somut hem de soyut konulardaki karmaşık metinlerin ana fikirlerini anlayabilir ve çok çeşitli konularda anlaşılır metinler üretebilir. Beklenen Diğer Kazanımlar Öz muhakeme becerileri: Kursun sonunda öğrenciler, orta seviyedeki dil metinlerini analiz ederken öz muhakeme becerisi kazandıklarını göstermelidir. İletişim becerileri: Kursun sonunda öğrenciler, kurs boyunca ele alınan çeşitli konularda orta düzeyde konuşmaları sürdürebilmelidir. Öğrenme becerileri: Kursun sonunda öğrenciler, dil eğitiminin sonraki aşamalarını ileri düzeyde kendi kendilerine üstlenmek için gerekli öğrenme becerilerini edindiklerini göstermelidir.	
4/647 Türk Dili 1, 4/648 Türk Dili 2, 1/4177 Türk Dili 4, 1/4178 Türk Dili 5	
Hedeflenen Öğrenme Kazanımları Dersin amacı, öğrencinin sözlü anlama ve yazılı üretim konusundaki bilgisini keskinleştirmektir. Yazılı basından edebiyat dergilerine, edebî eserlerden kurgu dışı metinlere kadar çok farklı türlerdeki metinlerin analizi ve anlaşılması önerilmektedir. Metinler kültür, sosyal konular, tarih gibi farklı alanları ve kısmen de öğrencilerin ilgi alanlarını içermesi dikkate alınarak seçilir. Ayrıntılı metinler üretme becerisi, düzenli kompozisyonlar ve çeviriler yazarak geliştirilir. Öğrendiğini ve Anladığını Uygulama Becerisi Ders, öğrencilere edebiyat, edebiyat eleştirisi, basılı kitap gibi farklı dilbilimsel üsluplara ait karmaşık Türkçe metinlerin okunması, metinsel analizi ve üretimi için gerekli bilgi ve metodolojik araçları sağlamayı amaçlamaktadır. Beklenen Diğer Kazanımlar Öz muhakeme becerileri: Dersin sonunda öğrenciler, Türk dilinde farklı tür ve zorluk derecesindeki metinleri analiz etme konusunda özerklik kazandıklarını göstermelidir. İletişim becerileri: Dersin sonunda öğrenciler kendilerini Türkçe dilinde akıcı bir şekilde ifade edebilmeli, bilgi ve fikirlerini etkili bir şekilde iletebilmeli ve karmaşık tartışmalara müdahale edebilmelidir. Öğrenme becerileri: Dersin sonunda öğrenciler, Türkçede çeşitli konuları ele alma ve karmaşık metinleri çevirme konusunda yetkin ve otonom olduklarını göstermelidir.	Konu listesi: Dersin adı: Türk Dili 1: 1. Gramer bilgisinin derinleştirilmesi 2. Sözcük türetme aşamaları; isim türetme; fiil türetme, küçültme ekleri 3. Birleşik isimler 4. Birleşik fiiller; etken çatı, edilgen çatı, fiilimsiler 5. Bağlaçlar ve kipler 6. Cümle sözdizimi: isim cümlesi ve eylem cümlesi 7. Cümle öğeleri 8. Farklı metin türlerinin okunması, çevirisi ve analizi Dersin Adı: Türk Dili II: 9. Dilbilgisi ve sözcük bilgisinin derinleştirilmesi 10. Zamansal söz dizimi; bağlaçlar 11. Yazınsal metinlerin okunması, çevirisi ve analizi. 12.edebî , kurgu dışı ve gazete yazılarının okunması, çevirisi ve analizi

3.1.4. Türkçe derslerinden sorumlu öğretim görevlileri

Lisans ve yüksek lisans programlarında yürütülen Türkçe dersleri, üniversite kadrosunda bulunan 2 öğretim görevlisi Lea Nocera²⁰, Valentina Marcella²¹; üniversiteye bağlı dil merkezinde açılan Türkçe dersleri, üniversitenin açtığı sınavı kazanan yıllık sözleşmeli 1 anadil konuşuru ve uzmanı (CEL) Nagehan Ay²² tarafından yürütülmektedir.

3.1.5. Türkçe derslerinde başvurulanan öğretim materyalleri ve ölçme-değerlendirme yöntemleri

Bu bölümde Napoli Doğu Üniversitesindeki Türkçe derslerinde kullanılan öğretim materyalleri ve ölçme-değerlendirme yöntemleri ders seviyelerine göre sunulmaktadır.

1/607 Türk Dili 1, 1/963 Türk Dili 1, 0000222 Türk Dili (Temel Seviye)-M, 0000360 Türk Dili 1 (Temel Seviye) -M derslerinde kullanılan ders materyalleri:	• Hitit Yabancılar için Türkçe, Vol. I, Tömer – Ankara: Ankara Üniversitesi, 2002. • D'Amora, Rosita, Corso di lingua turca, Milano: Hoepli, 2012. Dil alıştırmaları için: • Aa. Vv., İstanbul – Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı, Voll. A1, Kültür Sanat Yayınları, İstanbul, 2019. • Önder, Aşın, Yabancılar için Türkçe Ders ve Çalışma Kitabı, Vol. A1, Link Turkish, 2018 • Testi di approfondimento: • Lewis, Geoffrey, The Turkish Language Reform, Oxford: Oxford University Press, 1999. • Rona, Bengisu, Turkish in Three Months, London: Hugo's Language Books Limited, 1998. • Rossi, Ettore, Manuale di Lingua Turca, Vol. I, Roma: Istituto per l'Oriente, 1963. Johanson, Lars e Csátó Éva Á. (a cura di), The Turkic Languages, London, New York: Routledge, 1998: pp. 179-247. Yukarıda belirtilen dört dersin ölçme değerlendirme sınavı, dijital ortamda dil becerilerinin değerlendirilmesi (test); Türkçe anadil konuşuru ve uzmanı tarafından uzaktan (Microsoft Teams üzerinde) sözlü anlatım becerilerinin değerlendirilmesi; dersten sorumlu öğretim görevlisi ile yapılan sözlü mülakat olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Türkçe dilbilgisi ve okuduğunu anlama becerilerini ölçen test Moodle platformunda gerçekleştirilmektedir. Test değerlendirmesi, A-B-C'nin
---	---

²⁰ <https://unior.unifind.cineca.it/individual?uri=http%3A%2F%2Firis.unior.it%2Fresource%2Fperson%2F1249>

²¹ <https://unior.unifind.cineca.it/individual?uri=http%3A%2F%2Firis.unior.it%2Fresource%2Fperson%2F48882>

²² [Esercitazioni Linguistiche | Università degli Studi di Napoli L'Orientale \(unior.it\)](https://unior.unifind.cineca.it/individual?uri=http%3A%2F%2Firis.unior.it%2Fresource%2Fperson%2F48882)

	geçer ve D'nin kalır notu temsil ettiği A-D ölçeğinde bir notla ifade edilir. Testi geçmek, daha sonraki sözlü anlatım becerileri değerlendirmesine ve sözlü mülakata kabul için bir ön koşuldur. Dilbilgisi ve okuduğunu anlama testini, Teams platformunda Türkçe anadil konuşuru ve uzmanıyla yapılan sözlü değerlendirme takip eder. Bu değerlendirmede sınıfta işlenen konular üzerine kısa bir konuşma yapılır. Dersin sorumlu öğretim görevlisiyle yapılan sözlü sınav, konuşma bölümüne ek olarak Türkçe bir metnin anlaşılması, analizi ve açıklanması ile müfredattaki dilbilgisi konularının kavramsal tartışmasını içerir.
1/1157 Türk Dili 2, 1/608 Türk Dili 2, 1/1158 Türk Dili 3, 1/609 Türk Dili 3, 0000326 Türk Dili 2 (Temel Seviye) M derslerinde kullanılan ders materyalleri:	Referans kitaplar: • D'Amora, Rosita, Corso di lingua turca, Hoepli, Milano, 2012. • Lewis, Geoffrey, The Turkish Language Reform, Oxford University Press, Oxford, 1999. • Rossi, Ettore, Manuale di Lingua Turca, Voll. I-II, Istituto per l'Oriente, Roma, 1963. Kaynak kitapları: • Aa. Vv., Hitit – Yabancılar için Türkçe, Voll. I-II, Tömer - Ankara Üniversitesi, Ankara, 2002. • Aa. Vv., İstanbul – Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı, Voll. A2, B1, B2, Kültür Sanat Yayınları, İstanbul, 2019. • Önder, Aysin, Yabancılar için Türkçe Ders ve Çalışma Kitabı, Vol. A2, Link Turkish, 2018. • Rona, Bengisu, Turkish in Three Months, Hugo's Language Books Limited, 1998. Yukarıda belirtilen beş dersin sınavı bir yazılı ve bir sözlü sınavdan oluşmaktadır. Yazılı sınav, sözlü sınava hazırlık niteliğindedir. Yazılı sınav 30 dakikadır; dilbilgisi, dinleme, okuma ve anlama alıştırmalarını içerir. Sözlü sınav esas olarak Türkçe yapılır ve konuşma becerisine ek olarak, Türkçe bir metnin anlaşılması, analizi ve açıklanması ile müfredattaki dilbilgisi konularının teorik tartışmasını kapsar. Değerlendirme genel anlamda gramer kavramlarının ne ölçüde özümsemiğine, sözcük zenginliğine, terminolojinin doğru kullanımına ve edinilen kavramları uygulama becerisine dayanmaktadır.
4/647 Türk Dili 1, 4/648 Türk Dili 2, 1/4177 Türk Dili 4, 1/4178 Türk Dili 5 derslerinde kullanılan ders materyalleri:	• Hitit – Yabancılar için Türkçe, Tömer - Ankara Üniversitesi, Ankara, 2002 (voll.2-3) • Göksel, Asli & Kerslake, Celia 2005, Turkish / A Comprehensive Grammar, London, Routledge. • Lewis G. L. 1967, Turkish Grammar, Oxford University Press, Oxford.

	Yukarıda belirtilen dört dersin sonunda yapılan test sınavını geçmek, daha sonra yapılan sözlü anlatım değerlendirilmesine ve sözlü mülakata kabul için bir ön koşuldur. Sınav, dijital olarak yapılan dil yeterlilik testi, Türkçe anadil konuşuru ve uzmanı tarafından uzaktan (Microsoft Teams'de) uygulanan bir sözlü becerileri değerlendirme ve ardından dersten sorumlu öğretim görevlisi ile yapılan sözlü mülakattan oluşmaktadır. Türkçe dilbilgisi ve metin anlama becerilerine ilişkin test Moodle platformunda gerçekleştirilmektedir. Test değerlendirmesi, A-B-C'nin geçer ve D'nin kalır notu temsil ettiği A-D ölçeğinde bir notla ifade edilir. Testi geçmek, daha sonraki sözlü anlatım becerileri değerlendirmesine ve sözlü mülakata kabul için bir ön koşuldur. Dilbilgisi ve okuduğunu anlama testini, Teams platformunda Türkçe anadil konuşuru ve uzmanıyla yapılan sözlü değerlendirme takip eder. Bu değerlendirmede sınıfta işlenen karmaşık bir konu üzerine Türkçe dilinde konuşma yapılır. Ayrıca kısa bir metin (edebî inceleme, anlatı özeti, kitap sayfası) okunur; metnin dilbilgisi analizi, genel anlama ve içeriği sözlü olarak özetleme becerisi açısından değerlendirilir. Değerlendirme 30'luk notlarla ifade edilir. Sınav Türkçe ve İtalyanca dillerinde yapılır.
--	--

3.2. Roma Sapienza Üniversitesi (Sapienza Università di Roma)

Roma Sapienza Üniversitesi 1303 tarihinde kurulur. Roma'nın en eski, Avrupa'nın en büyük üniversitesi olma özelliğini taşır. Araştırma, mükemmeliyetçi ve kaliteli eğitimle bilgi toplumunun gelişime katkı sunma misyonuyla hareket eder. Üniversitede Türkolog Ettore Rossi, Edebiyat Fakültesi'nde Türkçe ve Türk Edebiyatı profesörü olarak görev almıştır. 1972 yılında bu görevi Rossi'nin öğrencisi olan Ordinaryüs Profesör Anna Marsala üstlenmiştir.

Üniversitede Türkçe derslerinin en son 2020/21 öğretim yılında verildiği tespit edilmiştir. Günümüzde aktif Türkçe derslerine rastlanmamaktadır. Aşağıda yer alan bilgiler üniversitenin resmî sayfasından elde edilen ve Türkçe dersinin açıldığı son akademik yıla ait verilerdir.

3.2.1. Üniversitede Türkçe derslerinin verildiği bölüm, merkez, lisans ve yüksek lisans programları

Roma Sapienza Üniversitesi bünyesinde Türkçe derslerinin en son 2020/21 akademik yılında Edebiyat ve Felsefe Fakültesine bağlı Avrupa, Amerika ve Kültürlerarasılık Çalışmaları Bölümünde (Dipartimento di Studi Europei Americani e Interculturali – SEAI) Dilsel Arabuluculuk ve Kültürlerarasılık Lisans Programı (Laurea in Mediazione linguistica e interculturale) müfredatında yer aldığı saptanmıştır.

3.2.2. Türkçe derslerinin kodu, adlandırılması, kredisi ve bir akademik yıldaki ders saatleri

Dersin kodu	Dersin adı	Kredi	Saat
1041596	Türk Dili	6	48

3.2.3. Türkçe derslerinin seviyelere göre hedef ve içerikleri

1041596 Türk Dili	
Dersin temel hedefi: Türkçe düşünmek! Her bölüm için 1 saat Türkçe anadil konuşuru ve uzmanına ayrılmıştır.	Başlangıçta yoğun bir program uygulanır. Ses uyumu, ünsüz uyumu (4 saat) Alfabe, telaffuz, ilk temel ifadelerin pekiştirilmesi (4 saat); Ses ve ünsüz uyumunun derinlemesine incelenmesi (4 saat); İsim, şahıs zamiri ve iyelik çekim ekleri (4 saat); İsim tamlamaları (4 saat) -DI bilinen geçmiş zamanın ve -İyor Şimdiki zamanın pekiştirilmesi (4 saat) Temel kelime ve ifadelerin derinlemesine incelenmesi (4 saat) Emir ve istek kipleri (4 saat) Şahıs zamirleri, sıfatlar ve iyelik zamirleri (4 saat) Nezaket kelimeleri ve ifadeleri, özel morfolojik fenomenler (4 saat) Fiilimsiler (4 saat) Medeniyet kavramları (4 saat)

3.2.4. Türkçe derslerinden sorumlu öğretim görevlileri

2020/21 akademik yılındaki verilerde Türkçe dersi üniversite kadrosunda yer alan öğretim görevlisi Fabio Grassi²³ tarafından yürütülmüştür.

3.2.5. Türkçe derslerinde başvurulacak öğretim materyalleri ve ölçme-değerlendirme yöntemleri

1041596 Türk Dili dersinde başvurulacak kaynak Fatma Emine Umur, Lezione di Turco, Leone Editore, 2013 kitabıdır. Kurumun resmî internet sitesinde 1041596 Türk Dili dersinin ölçme- değerlendirme yöntemine yönelik herhangi bir veriye rastlanmamaktadır.

²³ [FABIO GRASSI | Catalogo dei Corsi di studio \(uniroma1.it\)](http://FABIO GRASSI | Catalogo dei Corsi di studio (uniroma1.it))

3.3. Venedik Ca' Foscari Üniversitesi (Università Ca' Foscari)

Ca' Foscari Üniversitesi 1868 yılında ticaret ve yabancı dil eğitimi vermek amacıyla kurulur. Üniversitede ilk Türkçe dersleri 1869 yılında İstanbullu okutman Zühtü Efendi tarafından Fransızca verilmiş; Türkçe öğretimi farklı okutmanlarla 1911 yılına kadar devam eder. Libya Savaşı'nın sürdüğü yıllarda Türkçe derslerine ara verilir; Türkçe dersleri 59 yıl aradan sonra 1970 yılında Asım Tanış'la yeniden başlar²⁴.

Venedik Ca' Foscari Üniversitesinde İtalyan Türkolojisine katkı sağlayan önemli bir akademik yayın bulunur. Venice University Press yayın organı bünyesinde çıkan *Collana Hilâl- Studi turchi e ottomani*²⁵ (Hilal Dizini) adlı bu yayında Türk-Osmanlı dünyası ve Türk-Moğol halklarının tarihi üzerine yazılan monografi, kongre bildirileri ve kaynak metinleri Türkçe, İtalyanca ve İngilizce dillerinde yayınlanır. Hilal Dizini, Türk Tarih Kurumu şeref üyesi tarihçi Maria Pia Pedani öncülüğünde yayın hayatına başlar. Dizinde Venedik Cumhuriyeti başta olmak üzere İtalya ile Asya ülkelerinin ilişkilerini ele alan konulara öncelik verilir. Pedani'nin vefatının ardından derginin editörlüğünü Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Bölümünde öğretim görevlisi Elisabetta Ragagnin²⁶ üstlenir.

Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Bölümünün Türk yazarları, İstanbul'un tarihi mekanlarını tanıtan videolar, mezun öğrencilerle canlı bağlantılar gibi çeşitli içeriklerde paylaşımların yapıldığı instagram hesabı²⁷ bulunur. Günümüzde klasik anlamda üretilen akademik yayınların yanı sıra sosyal medyada varlık göstermenin ve etkileşimli bir biçimde farklı sosyo-kültürel tabanlı gruplara ulaşmanın Türkçe ve Türk kültürünün tanınırlığının artması ve yaygınlaşması doğrultusunda önemli olduğu düşünülmektedir.

Üniversite, öğrencilerin Türkçe dil becerilerini geliştirmeyi teşvik edici birtakım uygulamalar sunar. Bu uygulamalardan ilki Erasmus değişim programıdır. Türkçeyi seçen öğrenciler bir süre Türkiye'de yaşama ve eğitim görme fırsatı elde eder. Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Bölümünün Erasmus partnerleri arasında Boğaziçi ve Yeditepe Üniversiteleri bulur. Erasmus öğrencileri, Türk üniversitelerinde ders programlarına ekledikleri kredili derslerin yanı sıra Tömer'in Türkçe kurslarından da ücretsiz olarak yararlanabilmektedir. Üniversitenin benimsediği bir diğer uygulama Türkçede başarı gösteren öğrencilere sunulan 3 veya 4 haftalık staj (tutorato)²⁸

²⁴ Pedani, M. P. (2018). Teaching Asian and African Languages in Ca' Foscari (1868-1929), Giorgi L.D. ve Grese F.(Yay. Haz.) 150 Years of Oriental Studies at Ca' Foscari, Edizioni Ca' Foscari- Digital Publishing, Venezia 17-27

²⁵ <https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni4/collane/hilal/>

²⁶ <https://www.unive.it/data/people/5591160/ricerca>

²⁷ Kullanıcı adı: Turco a Ca' Foscari

²⁸ <https://www.unive.it/pag/11435/>

programıdır. Bu uygulamada seçme sınavını kazanan öğrenci, diğer öğrencilere Türkçe konusunda danışmanlık yapmakta ve bazı Türkçe derslerine girmektedir. Bu uygulama sayesinde başarılı öğrenciler Türkçenin yabancılara öğretimi alanında deneyim kazanır.

Ca' Foscari Üniversitesinin Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Bölümü de “*dipartimento di eccellenza*” ünvanına sahiptir.

3.3.1. Üniversitede Türkçe derslerinin verildiği bölüm, merkez, lisans ve yüksek lisans programları

Venedik Ca' Foscari Üniversitesinde Türkçe dersleri Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Bölümünde verilmektedir. Bölüm dışından öğrenciler de Türkçeyi seçebilir. 2023/24 akademik yılında Asya ve Afrika Topluları, Kültürleri ve Dilleri Lisans Programında yapılan değişikliklerle önceki akademik yıllarda lisans programının Yakın ve Ortadoğu (Vicino e Medio Oriente) alt dalında verilen Türkçe dersleri 2023/24 akademik yılı itibarıyla iki alt dalda; Avrasya (Eurasia) ile Ortadoğu ve Afrika (Medio Oriente e Afrika) ders programında yer almaya başlar. Lisans programında seçilen birinci ve ikinci dillerin öğrenildiği yıl sayısında da bir değişiklik söz konusudur. Geçen yıllarda seçilen dil eşlileri üç yıl boyunca okutulurken 2023/24 akademik yılı itibarıyla birinci dil üç yıl, ikinci dil iki yıl okutulmaya başlanacaktır²⁹. Ders programlarında Türkçe dersinin bulunduğu saptanan lisans ve yüksek lisans programları şu şekilde sıralanmaktadır:

- Asya ve Afrika Topluları, Kültürleri ve Dilleri Lisans Programı (Laurea in Lingue, culture e società dell'Asia e dell'Africa mediterranea)
- Kuzey Afrika ve Asya Kurumları, Ekonomileri ve Dilleri Yüksek Lisans Programı (Laurea Magistrale in Lingue, economie e istituzioni dell'Asia e dell'Africa mediterranea)
- Kuzey Afrika e Asya Dilleri ve Medeniyetleri Yüksek Lisans Programı (Laurea Magistrale in Lingue e civiltà dell'Asia e dell'Africa Mediterranea)
- Kültürel Antropoloji, Etnoloji, Etnolinguistik Yüksek Lisans Programı (Laurea Magistrale in Antropologia Culturale, Etnologia, Etnolinguistica)
- Akdeniz Çalışmaları: Göç, İşbirliği ve Geliştirme Yüksek Lisans Programı (Laurea Magistrale in Studi Transmediterranei: Migrazione, Cooperazione e Sviluppo)

²⁹ Venedik Ca' Foscari Üniversitesinde verilen Türkçe dersleri hakkında dersin uygulanmasına dönük kimi bilgiler MEB okutmanı Meral Özkan Gürses aracılığıyla elde edilmiştir.

3.3.2. Türkçe derslerinin kodu, adlandırılması, kredisi ve bir akademik yıldaki ders saatleri

Ca' Foscari Üniversitesinde yürütülen Türkçe derslerinin kodları, adlandırmaları, öğrenim kredisi ve bir akademik yıldaki saatler tabloda gösterilmektedir.

Dersin kodu	Dersin adı	Kredi	Saat
Lisans LT0054 LT0064 LT0074	Lisans Türk Dili 1 Türk Dili 2 Türk Dili 3	12	30
LT0054 LT0064 LT0074	Türk Dili Alıştırmaları 1 (mod. 1A,1B,2C) Türk Dili Alıştırmaları 2 (mod. 1A,1B,1C,2C) Türk Dili Alıştırmaları 3 (mod. 1A,1B,1C,2C)		
Yüksek lisans LM2504 (AF:440902 AR:248722)	Yüksek lisans Türkçe Anlatım ve Kültürel Dinamikler (mod.1A,1B, 2C)		30

3.3.3. Türkçe derslerinin seviyelere göre hedef ve içerikleri

Venedik Ca' Foscari Üniversitesinde verilen Türk Dili 1,2,3 derslerinin hedef ve içeriği tabloda belirtilmektedir.

Dersin hedefi	Ders içerikleri
Türk Dili 1	
Türkçe, lisans programında seçilen iki dilden biri olduğu için programın çekirdeğini oluşturur ve ortak müfredatın bir parçasıdır. Öğretim hedefleri şunlardır: Fonolojik, morfolojik ve sözdizimsel bağlamda dilin temel unsurlarına giriş: 1.Tanıma ve anlama - Türkçenin morfolojisi ve morfonolojisinin temel kuralları hakkında bilgi edinme - Türkçe kısa ve basit metinleri anlama - Türk dillerinin tarihsel-dilbilimsel bağlamını bilme 2. Öğrendiğini ve anladığını uygulama becerisi - Küçük sözlü ve yazılı cümle üretimlerinde temel kuralları uygulayabilme - Metinlerin İtalyancaya çevirisi - Kültürel-tarihsel bilgiyi gerektiğinde yazılı bir makalede uygulayabilme becerisi	- Türk dillerine genel bakış ve Türkçenin bu genel bakış içindeki yeri. - A2 seviyesine kadar Türkçe dilbilgisi öğretimi. Dil bilgisi kuralların uygulanması, ana dili konuşuru ve uzmanıyla yapılan dil pratiği derslerinde gerçekleşir. Derse gelmeyen öğrencilerden, çalışılacak gramer konuları için öğretim görevlisiyle iletişime geçmeleri rica olunur. Ayrıca, öğrencilerden öğretim görevlisi ile mutabık kalınan bir konuda sunum hazırlamaları istenir. Bu kursta okutman tarafından verilen ek çalışma modülü bulunmaktadır. Gerekli bilgi birikimine ve yeterli bir seviyeye ulaşabilmek için bu çalışma derslerine katılım tavsiye edilir.

Türk Dili 2	
Lisans programı boyunca dersin öğretim çerçevesi: Türkçe, lisans programında seçilen iki dilden biri olduğu için programın çekirdeğini oluşturur ve temel eğitimin bir parçasıdır. Öğretim hedefleri, CEFR B1 seviyesine ulaşmak amacıyla fonolojik, morfolojik ve sözdizimsel düzeyde dilin ileri kavramlarını öğretmektir. Hedeflenen Öğrenme Kazanımları 1. Bilgi edinme ve kavrama - Türkçe biçimbilim ve sözdiziminin ileri düzey kuralları hakkında bilgi edinme - Türkçede daha karmaşık metinlerin anlaşılması 2. Bilgi birikimini ve kavranılan konuları uygulama becerisi - Kuralları daha karmaşık sözlü ve yazılı cümle üretimlerinde uygulayabilme - Türkçe metinleri İtalyancaya çevirebilme	- B1 seviyesine kadar Türkçe dilbilgisi öğretimi - Dilbilgisel olguların, özellikle de sözdizimsel olguların tartışılması (Kuralların uygulanması anadili konuşuru okutman ile dil alıştırmada derslerinde yer alır.) - Çağdaş Türkçe metinlerin (şiir ve düzyazı) okunması ve dilbilimsel analizi Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin her iki sömesterde Türkçe anadil konuşuru okutman ile dil alıştırmada derslerine devam etmeleri önemle tavsiye edilir.
Türk Dili 3	
Türkçe, lisans programında seçilen iki dilden biri olduğu için programın çekirdeğini oluşturur ve temel eğitimin bir parçasıdır. Öğretim hedefi CEFR B2 seviyesine ulaşmaktır. Beklenen öğrenme kazanımları 1. Bilgi edinme ve anlama - Türk dilinin karmaşık yapılarını anlama - Özellikle sözdizimsel düzeyde ileri gramer kurallarını öğrenme 2. Bilgi ve anlayışı uygulama becerisi - Öğrendiği dilbilgisi kurallarını dilbilim ve toplumdilbilim alanlarındaki akademik metinler ile modern ve çağdaş edebî metinler üzerinde uygulayabilme - Bir metni morfolojik ve sözdizimsel açıdan (glossing yaparak) analiz edebilme - Orta zorlukta akademik veya edebî Türkçe bir metni anadiline çevirebilme	Biçimsel dilbilim ve toplumdilbilim üzerine akademik metinlerin yanı sıra modern ve çağdaş edebî metinler kullanılarak Türkçedeki karmaşık yapıların dilbilimsel analizi yapılır.

3.3.4. Türkçe derslerinden sorumlu öğretim görevlileri

Üniversitede açılan Türkçe 1, Türkçe 2 ve Türkçe 3 dersleri 2'si kadrolu, 1'i sözleşmeli olan 3 öğretim görevlisi tarafından verilmekte ve dersler gramer ağırlıklı olarak İtalyanca dilinde yürütülmektedir. Bu dersleri seçen öğrencilere, Türkçe anadil konuşuru okutmanların yürüttüğü “Türk Dili Alıştırmaları” derslerine mutlaka katılmaları tavsiye edilir ancak öğrencinin bu derse katılması zorunlu değildir. Türk Dili Alıştırmaları derslerini MEB tarafından görevlendirilen bir okutmanla üniversitenin açtığı sınavı kazanan sözleşmeli bir Türkçe anadil konuşuru ve uzmanı yürütmektedir. Covid-19 Salgını'ndan sonra yasalaşan bir uygulamaya göre sağlık sorunları veya part-time çalışma zorunluluğu gibi özel duruma sahip öğrencilere yönelik ek ders materyali hazırlanmaktadır.

Öğretim Görevlisi/Okutmanlar	Seçim ve görevlendirme
Matthias Kappler KAPPLER Matthias - Unive	Üniversite kadrosunda yer alan öğretim görevlisi
Vera Constantini COSTANTINI Vera - Unive	Üniversite kadrosunda yer alan öğretim görevlisi
Jaklin Kornflit KORNFLT Jaklin - Unive	Üniversitede sözleşmeli öğretim görevlisi
Meral Özkan Gürses OZKAN GURSES Meral - Unive	MEB tarafından görevlendirilen okutman
Hacer Nilay Suludere Bianchi SULUDERE BIANCHI Hacer Nilay - Unive	Üniversitenin açtığı sınavını kazanan yıllık sözleşmeli okutman (CEL)

3.3.5. Türkçe derslerinde başvurulmuş öğretim materyalleri ve ölçme-değerlendirme yöntemleri

Türkçe derslerinde kullanılan öğretim materyalleri derslere göre şu şekilde sıralanmaktadır:

LT0054 Türk Dili 1, LT0064 Türk Dili 2

- D'Amora, Rosita 2012. Corso di lingua turca. Milano: Hoepli
- Göksel, Aslı & Kerslake, Celia 2005. Turkish – A Comprehensive Grammar. London: Routledge

LT0074 Türk Dili 3

- Göksel, Aslı & Kerslake, Celia 2005. Turkish / A Comprehensive Grammar.
- London: Routledge.
- Ketrez, Nihan F. 2012. A Student Grammar of Turkish. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Kıran, Zeynel & Kıran, Ayşe 2001. Dilbilime Giriş. Ankara: Seçkin.
- Kornfilt, Jaklin 1997. Turkish. London/New York: Routledge.
- Lewis, Geoffrey L. 1967. Turkish Grammar. Oxford: University Press.
- Uzun, Nadir Engin 2000. Anaçizgileriyle Evrensel Dilbilgisi ve Türkçe. İstanbul: Multilingual.

Türk Dili Pratiği 1, 2, 3

- AA.VV., Yedi İklim Türkçe A1 seti, Yunus Emre Enstitüsü, Ankara, 2017.
- İstanbul Yabancılar İçin Türkçe, Kültür Sanat Basımevi, İstanbul
- Hitit Yabancılar İçin Türkçe, TÖMER, Ankara

Venedik Ca' Foscari Üniversitesinde uygulanan ölçme-değerlendirme yöntemleri ders seviyelerine göre farklılık göstermektedir.

Türk Dili 1: Öğrenci, ocak ayında sözlük kullanmadan, dilbilgisi kavramlarının öğrenimini ve kelime dağarcığı edinimini değerlendiren ara sınava girer. Final sınavı ise Türkçe anadili konuşuru ve uzmanıyla yapılan sözlü sınav ve Türkçe kısa bir edebî metnin sözlük yardımıyla çevirisinin yapıldığı yazılı sınavdan oluşur.

Türk Dili 2: Öğrenci, ocak ayında sözlük kullanmadan dilbilgisi kavramlarının öğrenimini ve kelime dağarcığı edinimini değerlendiren ara sınava girer. Final sınavı iki bölümden oluşur:

a) Türkçe anadili konuşuru ve uzmanıyla yapılan sözlü sınav

b) Yazılı sınavı sözcüklerin morfolojik analizi, daha önce hiç karşılaşmadığı kısa bir metnin çevirisi ve 2 dilbilgisi sorusu içeren karma test.

Türk Dili 3: Sınav, öğrencinin iki farklı ödev şeklinde tek başına hazırladığı araştırmadan oluşur. Ayrıca Türkçe anadil konuşuru ve uzmanıyla konuşma sınavı yapar. Bu bağlamda sınavın aşamaları aşağıdaki gibi yapılandırılmıştır: 1. Öğretim görevlisi ile mutabık kalınan bir konu üzerine Türkçe bir metnin analizi (glossing) ve çevirisini içeren yaklaşık 2500 kelimelik bir ödev (final sınavının yazılı kısmı) 2. Yazılı sınavda seçilen konunun Türkçe olarak sözlü sunumu (kısmi sınav) 3. Okutman ile konuşma sınavı (final sınavının sözlü bölümü)

3.4. Floransa Üniversitesi (Università degli Studi di Firenze)

Floransa Üniversitesinin ilk tohumları Floransa Devleti'nin teşebbüsüyle 1321 yılında edebiyat, hukuk ve tıp öğretimi amacıyla kurulan *Studium Generale* ile atılır. Devlet yönetiminin değişmesiyle okul Toskana Bölgesi'nin çeşitli yerlerine dağılır. 1859 yılında İtalya Birliği'nin sağlanmasına yakın bir tarihte, o zamana değin farklı coğrafyalara dağılmış tüm bölümler tek bir kurum çatısı altında toplanarak *Istituto Superiore di Studi Pratici e di Perfezionamento* (Pratik ve İleri Bilimler Yüksek Enstitüsü) adıyla eğitim vermeye başlar. Enstitü, 1924 yılında özel bir kararnameyle üniversite ünvanı alır.

3.4.1. Üniversitede Türkçe derslerinin verildiği bölüm, merkez, lisans ve yüksek lisans programları

Floransa Üniversitesinde Türkçe dersleri Eğitim, Dil, Kültürlerarasılık, Edebiyat ve Psikoloji Okulu (Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia-FORLILPSI) bünyesinde aşağıda listelenen lisans ve yüksek lisans programlarında verilmektedir:

- Dil, Edebiyat ve Kùltùrlerarası Çalışmalar Lisans Programı (Laurea Triennale Lingua, Letterature e Studi Interculturali)
- Avrupa, Amerikan Dilleri ve Edebiyatları Yüksek Lisans Programı (Laurea Magistrale in Lingue e Letterature Europee e Americane)
- Afrika, Asya Medeniyetleri ve Dilleri Yüksek Lisans Programı (Laurea Magistrale in Lingue e Civiltà dell'Asia e dell'Africa)

Dil, Edebiyat ve Kùltùrlerarası Çalışmalar Lisans Programı üç alt dala ayrılıp Türkçe derslerinin alt branşlara ve yıllara göre dağılımı tabloda belirtilmektedir.

Dil, Edebiyat ve Kùltùrlerarası Çalışmalar Lisans Programı		
1. Alt dal: <i>Linguistik, edebî ve kùltùrlerarası çalışmalar</i> Türk Dili 1 Türk Dili 2 Türk Dili 3	2. Alt dal: <i>İtalyanca-Almanca Çift Dal</i> Programda Türkçe dersine yer verilmemiştir.	3. Alt dal: <i>İtalyanca-Macarca Çift Dal</i> Türk Dili 1 (Yalnızca lisans birinci sınıfta okutulmaktadır.)

Lisans ve yüksek lisans programları dahilinde verilen derslerin yanı sıra üniversiteye bağlı dil merkezinde Türkçe dersleri açılmaktadır. Bu derslere Türk Dili 1,2,3 derslerini alan öğrenciler dil pratiği yapmak için katılırlar. Dil merkezindeki Türkçe derslerine üniversite öğrencisi olma şartı aranmaksızın Türkçeyi öğrenmek isteyen herkes merkezin belirlediği ücret karşılığında kayıt yaptırabilir³⁰.

3.4.2. Türkçe derslerinin kodu, adlandırılması, kredisi ve bir akademik yıldaki ders saatleri

A. Lisans ve yüksek lisans programlarında verilen dersler

Dersin kodu	Dersin adı	Kredi	Saat
B004671	Türk Dili 1	12	30
B014691	Türk Dili 2	12	
B030083	Türk Dili 3	6	

³⁰ Floransa Üniversitesinde verilen Türkçe dersleri hakkında ders uygulamasına dönük kimi veriler öğretim görevlisi Ayşe Saraççil ve MEB okutmanı Özden Bal'dan e-postayla ilettikleri bilgi notları aracılığıyla elde edilmiştir.

B. Floransa Üniversitesine bağlı dil merkezinde verilen dersler

Dersin kodu	Dersin adı	Kredi	Saat
11521	Türkçe A1.1		40
11522	Türkçe A2.1		(Haftada 4
11523	Türkçe B1.1		saat)

3.4.3. Türkçe derslerinin seviyelere göre hedef ve içerikleri

Dersin Hedefi	Dersin içeriği
B004671 Türk Dili 1	
Dilbilgisel yetkinlik ve basit iletişim becerilerinin edinilmesi Günlük bağlamlarda anlama ve iletişim kurma (A1) Ulusal edebiyatın ve dilin oluşumuna yön veren kültürel-tarihsel dinamiklere giriş.	Türk dilleri, Trakya-Anadolu bağlamında Türkçenin evrimi ve özellikleri 19. ve 20. yüzyıllarda modernleşmesi ve standartlaşması. Latin harfleriyle standart Türk dilinin gramerine giriş; Ad, fiil ve eylemsi yapıları Sözdiziminin kurucu unsurlarının analizi ile yazılı metinlerin ve sözlü iletişimin anlaşılmasına giriş.
B014691 Türk Dili 2	
Morfoloji ve sözdiziminin pekiştirilmesi ve daha ileri düzeyde edinilmesi: Öğrenci Türkçenin temel dilbilgisi unsurlarına hakim olarak kendilerini bağımsız bir şekilde ifade edebilecektir (B1).	Türkçe yazılı ve sözlü iletişim becerilerinin pekiştirilmesine yönelik bir kurstur (A2-B1). Kurs 30 saat sürmekte ve Türkçe anadil konuşuruyula işbirliği halinde yapılan alıştırma dersleri 75 saat olarak düzenlenmektedir.
B030083 Türk Dili 3	
Morfoloji ve sözdiziminin pekiştirilmesi ve daha ileri düzeyde edinilmesi. Öğrenci Türkçenin temel dilbilgisi unsurlarına hakim olarak kendilerini bağımsız bir şekilde ifade edebileceklerdir (B1).	Zarf-fiiller -ken, yorken ekleri Bileşik zamanlar Fiilin mastar hâli Gereklilik kipi Ettirgen çatılı fiiller Edilgen çatılı fiiller Dönüşlü fiiller İşteş fiiller

3.4.4. Türkçe derslerinden sorumlu öğretim görevlileri

Türkçe dersleri üniversite kadrosunda yer alan 1 öğretim görevlisi, üniversitede sözleşmeli 1 öğretim görevlisi ve MEB tarafından görevlendirilen 1 okutman tarafından yürütülmektedir.

Öğretim Görevlisi/Okutmanlar	Seçim ve görevlendirme
Ayşe Saraçgil https://www.unifi.it/p-doc2-2021-0-A-2b333c2e352b-0.html	Üniversite kadrosunda yer alan öğretim görevlisi
Tina Maraucci https://www.unifi.it/p-doc2-0-0-A-3f2b3a323b272f-0.html	Üniversitede sözleşmeli araştırmacı
Özden Bal https://www2.cla.unifi.it/claweb/web-site/new_orariocorsi.jsp?idLingua=25	MEB tarafından görevlendirilen okutman (Dil Merkezi)

3.4.5. Türkçe derslerinde başvuru alan öğretim materyalleri ve ölçme-değerlendirme yöntemleri

Ders seviyelerine göre seçilen öğretim materyalleri tabloda yer almaktadır.

B004671	E. Rossi, La Grammatica della Lingua Turca 2 voll.
Türk Dili 1	R. D'Amora, Corso di Lingua turca, Hoepli Roma 2012. C. Kerslake, A.Goksel, Turkish: A Comprehensive Grammar, Routledge, 2005. G. Lewis, The Turkish Grammar, Oxford University Press (2nd ed.) Oxford 2001. Id., The Turkish Language Reform. A Catastrophic Success, Oxford Univ. Press, Oxford 1999, A. Saraçgil, La lingua turca tra riforma e rivoluzione, Annali dell'Istituto Universitario Orientale, vol. 50, fascicolo 3, Napoli 1990, pp. 249-278. A. Saraçgil-A. Tarantino (2012). "Costruire la nazione con la lingua e la letteratura: la Turchia e la Romania". Romania Orientale, vol. XXV, pp. 205-245, ISSN:1121-4015.
B014691	R. D'Amora, Corso di Lingua turca, Hoepli Roma 2012.
Türk Dili 2	E. Rossi, La Grammatica della Lingua Turca 2 voll.
ve	R. D'Amora, Corso di Lingua turca, Hoepli Roma 2012.
B030083	C. Kerslake, A.Goksel, Turkish: A Comprehensive Grammar, Routledge, 2005.
Türk Dili 3	G. Lewis, The Turkish Grammar, Oxford University Press (2nd ed.) Oxford 2001.

B004671 Türk Dili 1 dersinin ölçme değerlendirilmesinde farklı yöntemler kullanılır. Her dönem sonunda (Ocak/Mayıs) yazılı bir sınav planlanmaktadır. Programa yeni kayıt yaptıran öğrenciler sadece yaz döneminden (Haziran) itibaren sınava girebilir. Sınav, önceden günü belirlenerek yapılan sözlü bir

sınavı içermektedir. Sınav, kısa bir metni okuma ve anlama ile dilbilgisi becerilerini ölçen bir dizi alıştırmadan oluşur. Ayrıca, öğrenciden Türk dilinin modernleşme ve standartlaşma sürecinin belirli yönlerini ve tarihsel aşamalarını eleştirel bir şekilde göstermesi ve tartışması istenir. Nihai değerlendirme, şu yeterliliklerde elde edilen sonuçların toplamına göre yapılır:

- Gramer bilgisi (40/100)
- Temel, yaygın olarak kullanılan metinleri ve cümleleri anlama (40/100)
- Basit konularda Türkçe bilgi alışverişi yapabilme (20/100)

B014691 Türk Dili 2 ve B030083 Türk Dili 3 derslerindeki ölçme değerlendirme sürecinde her dönem sonunda (Ocak/Mayıs) yazılı sınav yapılması ön görülmektedir. Sözlü sınavlar için ilk oturum yaz döneminde (Haziran) yapılır. Sözlü sınavın yanı sıra kısa bir metni okuma, anlama ve analiz etme yöntemiyle aşağıdaki beceriler ölçülür:

- Dilbilgisinin kavranması (40/100)
- Okuduğunu anlama (40/100)
- Yazılı ve sözlü iletişim becerileri (20/100)

3.5. Salento Üniversitesi (Università del Salento)

18. yüzyılda İtalya'nın güneyinde bulunan Otranto topraklarında eğitime İsa Cemiyeti (Gesuiti) yön vermektedir. 1767 yılında IV. Ferdinand'ın emriyle İsa Cemiyeti'nin idaresinde olan okullar kapatılır, laik ve aydınlanmacı devlet okullarıyla 1800'lü yılların başlarında Kraliyet Üniversitesi (Regia Università) açılır ancak bu eğitim kurumu beklenen başarıyı gösteremez. 1852'de İsa Cemiyeti'ne bağlı okullar tekrar faaliyete geçer. İtalya Birliği'nin sağlanmasıyla 18 Haziran 1869 yılında Lecce'de Hukuk Bilimleri Üniversitesi kurulur. Yıllar içerisinde bu kuruma yeni fakülteler eklenir. Dil Fakültesi 1995 yılında kurulur. 2006 yılında Lecce Üniversitesinin adı Salento Üniversitesi olarak değiştirilir.

3.5.1 Üniversitede Türkçe derslerinin verildiği bölüm, merkez, lisans ve yüksek lisans programları

Salento Üniversitesinde Türkçe dersleri İnsani Bilimler Bölümünde (Dipartimento di Studi Umanistici) açılan Dilsel Arabuluculuk Teknikleri ve Bilimi Lisans Programı (Laurea in scienza e tecnica della mediazione linguistica) ile Yabancı Diller, Kültürler ve Edebiyatlar Lisans Programı

(Laurea in Lingue, Culture e Letterature Straniere) müfredatında yürütülmektedir.

3.5.2 Türkçe derslerinin kodu, adlandırılması, kredisi ve bir akademik yıldaki ders saatleri

Dersin kodu	Dersin adı	Kredi	Saat
A005578	Türk Dili 1	6	36
A005600	Türk Dili 2		
A005615	Türk Dili 3		

3.5.3. Türkçe derslerinin seviyelere göre hedef ve içerikleri

Türkçe dersleri öğrencilere Türk Dili 1 (A1), Türk Dili 2 (A2), Türk Dili 3 (B1) seviyelerinde dinleme ve okuma becerileri ağırlıklı olmak üzere dört temel dil becerilerini kazandırmayı hedeflemektedir. Öğrencilerin çoğu temel bir dil becerisi edinmekte; dersler daha çok Türkiye'yi ve Türkçeyi tanıtmayı amaçlamaktadır³¹. Türkçe dersinden sorumlu öğretim görevlilerinin yanı sıra misafir öğretim görevlileri tarafından bazı seminerler ve ders dışı etkinlikler düzenlenmektedir.

Dersin hedefi	Dersin içeriği
A005578 Türkçe 1	
Bilgi edinme ve kavrama: Öğrencilerin modern Türk dilinin fonetik, gramer ve morfolojik temel yapıları hakkında bilgi edinmeleri ve sınıf dışındaki durumlarda da basit ve tanıdık konularda yazılı ve sözlü olarak etkili bir şekilde iletişim kurma becerisi edinmeleri beklenmektedir. Öz muhakeme becerisi: bilgiyi eleştirel bir gözle analiz ederek sentezleme; yeni bilgi ve beceriler edinmek için kendi kendine sürekli öğrenme becerisi. Bu nedenle aşağıdaki çoklu/tamamlayıcı beceriler geliştirilecektir: - problem çözme becerileri (öğrenilenlerin gerçek bir durumda uygulanması) - Bilgiyi analiz etme ve sentezleme becerisi (farklı kaynaklardan veri ve bilgi edinme, düzenleme ve yeniden formüle etme) - bağımsız yargıda bulunma becerisi (bilgiyi eleştirel olarak yorumlama ve buna göre karar verme) - Etkili iletişim kurma becerisi (fikirleri hem sözlü hem yazılı olarak açık, doğru ve konuşmacıya uygun şekilde aktarma) - Sürekli öğrenme becerisi (eksiklerini fark etme ve yeni bilgi/beceriler edinmek için stratejiler belirleme)	Bu ders fonetik, gramer ve morfolojik temel yapıların analizi yoluyla öğrencilere modern Türk dili çalışmalarını tanıtmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, Türkçe konuşurlarının dilsel bağlamlarının mevcut sosyo-kültürel durumunu ve Türkçe öğrenmeyi seçenlerin farklı ihtiyaçlarını dikkate alarak, temel kelime dağarcığının edinilmesini; ardından geliştirilmesini ve genişletilmesini teşvik etmektedir. Konusu "Kuyucaklı Yusuf'tan İnce Mehmed'e Anadolu romanları ve 'iyi eşkıya' figürü" olan bu monografik ders, edebiyatın ulusal anlatıyı desteklemek ya da ona meydan okumak için kullanılan bir araç olma rolüne odaklanarak Cumhuriyet dönemi Türk edebî üretiminin daha geniş bağlamında taşra romanlarının konumunu incelemeyi amaçlamaktadır.

³¹ Salento Üniversitesinde verilen Türkçe dersleriyle ilgili uygulamaya dönük kimi veriler MEB okutmanı Bilge Esinger tarafından e-posta aracılığıyla edinilen bilgi notlarından alıntılanmıştır.

A005600 Türkçe 2	
Öğrencilerin aşağıdaki becerileri edinmeleri beklenmektedir: Bilgi edinimi ve kavrama: Modern Türk dilinin temel sözdizimsel yapıları hakkındaki bilgilerini pekiştirmek, temel kelime dağarcıklarını genişletmek ve belirli bir karmaşıklık derecesine sahip konularda hem yazılı hem sözlü olarak açık ve doğru bir şekilde iletişim kurma becerisi kazanma Uygulamalı bilgi ve anlama becerileri: Sınıf dışında da basit ve bilindik konularda (Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı A2 seviyesi) Türkçe olarak etkili bir şekilde (yazılı ve sözlü) iletişim kurma İletişim: Uzman ve uzman olmayan muhatapları içeren bağlamlarda Türk dilbilgisi ve kültürünün yönlerini açık bir şekilde tanımlama becerisinin geliştirilmesi Öz muhakeme becerisi: bilgiyi sentezleme, eleştirel bir anlayışla analiz etme becerisi; bir edebî metni eleştirel bir şekilde analiz etmeye, onu tarihsel bağlamına yerleştirmeye ve en ilgili temalarını belirlemeye olanak tanıyan yeterli bilişsel araçların edinilmesi Kendi kendine öğrenme: bağımsız olarak da yeni bilgi ve beceriler edinmek için sürekli öğrenme becerisi Bu nedenle aşağıdaki çoklu/tamamlayıcı beceriler geliştirilecektir: - problem çözme becerileri (öğrenilenlerin gerçek bir durumda uygulanması) - Bilgiyi analiz etme ve sentezleme becerisi (farklı kaynaklardan veri ve bilgi edinme, düzenleme ve yeniden formüle etme) - bağımsız yargıda bulunma becerisi (bilgiyi eleştirel olarak yorumlama ve buna göre karar verme) - Etkili iletişim kurma becerisi (fikirleri hem sözlü hem yazılı olarak açık ve konuşmacıya uygun şekilde aktarma) - sürekli öğrenme becerisi (dildeki eksikleri fark etme ve yeni bilgi/beceriler edinmek için stratejiler belirleme)	Ders, ilk yılda edinilen gramer ve morfolojik kavramları pekiştirmeyi ve temel kelime dağarcığını geliştirmeyi; özellikle de şehir ve anıtların tanımıyla ilgili kelime dağarcığının genişletilmesini amaçlamaktadır. Aynı zamanda, öğrenci modern Türk dilinin ana sözdizimsel yapılarının incelenmesiyle tanışacaktır. 'İstanbul: Bir Şehrin Anlatısı' başlıklı monografik okuma dersinde yüzyıllar boyunca 'Doğu'nun Roma'sını ziyaret eden Batılı seyyahların ürettiği metinlerden başlayıp Yusuf Atılgan ve Orhan Pamuk gibi çağdaş Türk yazarların İstanbul'u merkeze alan romanlarına odaklanarak, İstanbul şehri edebî bir anlatı nesnesi olarak ele alan edebî metinler inceleyecektir.

3.5.4. Türkçe derslerinden sorumlu öğretim görevlileri

Salento Üniversitesi Ortadoğu ve Balkanlar Kültür ve Tarihi kürsüsü 2002 yılında faaliyete geçmiş ve Türkçe dersleri MEB'in görevlendirdiği okutman sorumluluğunda yürütülmeye başlamıştır. 2006 yılından itibaren Türkçe dersleri üniversite kadrosunda yer alan 1 öğretim görevlisi ve MEB tarafından görevlendirilen 1 okutman tarafından yürütülmektedir.

Öğretim Görevlisi/Okutmanlar	Seçim ve görevlendirme
Rosita D'Amora Rosita D'AMORA - Universit� del Salento (unisalento.it)	�niversite kadrosunda yer alan �ğretim görevlisi
Okutman	MEB tarafından görevlendirilen okutman

3.5.5. Türkçe derslerinde başvurulan  ğretim materyalleri ve  l me-değerlendirme yöntemleri

Salento  niversitesindeki Türkçe derslerinde kullanılan  ğretim materyalleri tabloda ders seviyelerine göre gösterilmektedir.

A005578	a. Kuramsal bölüm
Türk Dili 1	Rosita D'Amora, Corso di Lingua Turca, Hoepli, Milano, 2012. Aslı Göksel and Celia Kerskale, Turkish: An Essential Grammar. Routledge, London and New York, 2010. AA. VV., Redhouse Büyük Els�zl�ğ�, İngilizce-Türkçe, Türkçe-İngilizce, Redhouse Yayınevi, İstanbul, 2004. Raffi Demiriyan, Dizionario Italiano-Turco, İnkılâp Kitabevi, İstanbul, 1993. b. Monografi bölümü Savaş Arslan, Cinema in Turkey: A New Critical History, Oxford University Press, Oxford, 2010 (seçili bölümler). Aslı Daldal, "The concept of "national cinema" and the "new Turkish cinema." Melis Oğuz, Deniz Bayrakdar, and Murat Akser. New Cinema, New Media: Reinventing Turkish Cinema. (Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2014). 92-111. Petra de Bruijn, "Deep State. Visual Socio-Political Communication in the Television Series and Serials of the Turkish Television Channel Samanyolu". TV/Series [Online], 13 2018 G�n�l D�nmez-Colin, Turkish Cinema: Identity, Distance and Belonging, Reaktion Books, London, 2008 (seçili bölümler). Arzu �zt�rkmen, "Turkish Content": The Historical Rise of the Dizi Genre." TV/Series [Online], 13 2018 c. Aşağıdaki listeden seçtiğiniz bir romanı okuyun: Halide Edip Adivar, La figlia di Istanbul, (trad. F. De Propriis), Elliot Edizioni, Roma, 2010. Yusuf Atılgan, Hotel Madrepatria, (trad. R. D'Amora e ř. Gezgin), Jaca Book, Milano, 2015. Feride ��e�koğlu, Non sparate agli aquiloni, (trad. ř. Gezgin), Scritturapura, Asti, 2011. d. Film seçkisi: Sinekli Bakkal, dir. Mehmet Dinler, Turchia, 1967, 90 minuti. Anayurt Oteli, dir. Ömer Kavur, 1986, 101 minuti. Uçurtmayı Vurmasınlar, dir. Tunç Başaran, Turchia, 1989, 100 minuti. Kurs boyunca daha fazla kaynak sağlanacaktır.

Bu paragrafa kadar hakkında detaylı bilgi sunulan (Roma Sapienza Üniversitesi dışında³²) beş üniversitede Türkçeyle ilgili bölümlere kayıt yaptıran öğrenciler Türkçe dersini birinci veya ikinci program dili olarak seçmekte; Türkçe ve seçtiği diğer dili eş zamanlı öğrenmektedir. Hangi iki dilin seçilebileceği ve seçilen iki dilin hangi öğretim yılına kadar eş zamanlı öğrenileceği üniversitelere göre farklılık göstermektedir. Bu paragraftan sonra ele alınacak üniversitelerde Türkçe dersleri bir kereye mahsus seçmeli olup Türkçeye giriş, seminer veya laboratuvar olarak tasarlanmış seçmeli yabancı dil niteliğindeki derslerdir.

3.6. Milano Katolik Üniversitesi (Università Cattolica Del Sacro Cuore)

1921 yılında Rahip Agostino Gemelli önderliğinde bir grup katolik aydın tarafından kurulur. Kurum, 1924'te devlet tanınırlığı kazanır. Milano, Piacenza, Cremona, Brescia ve Roma şehirlerinde kampüsü bulunmaktadır. 1991 yılında Dilbilim ve Yabancı Diller Fakültesi kurulmuş, 2017/18 akademik yılda Türkçe dersleri fakülte programına dahil edilmiştir.

3.6.1. Üniversitede Türkçe derslerinin verildiği bölüm, merkez, lisans ve yüksek lisans programları

2023/24 akademik yılda Türkçe dersinin verildiği bölüm ve programlar tabloda belirtilmektedir.

Dilbilim ve Yabancı Diller Fakültesi (Facoltà di Scienze linguistiche e letterature straniere)	Dil Bilimleri Lisans Programı (Laurea in Scienze Linguistiche)
Sosyal ve Siyasal Bilimler Fakültesi (Facoltà di Scienze politiche e sociali)	Uluslararası İlişkilerde Dil Bilimleri Lisans Programı (Laurea in Scienze linguistiche per le relazioni internazionali)

3.6.2. Türkçe derslerinin kodu, adlandırılması, kredisi ve bir akademik yıldaki ders saatleri

Yukarıda bahsedilen programların müfredatında başlı başına Türkçe dersi yer almamaktadır. “Türkiye’nin Medeniyetleri ve Kültürü” adlı dersin ikinci bölümü Türkçe dil becerilerine yönelik çalışmalar için ayrılmıştır. Bu yönden Türkçenin ana dersi tamamlayıcı/bütünleyici bir nitelik taşıdığı söylenebilir.

³² Roma Sapienza Üniversitesinde Türkçe dersi aktif değildir.

Dersin kodu	Dersin adı	Kredi	Saat
Kaynaklarda belirtilmemektedir.	Türkiye'nin Medeniyetleri ve Kültürü dersi II. Kısım Türk Dili	8	30

3.6.3. Türkçe derslerinin seviyelere göre hedef ve içerikleri

Türkçe dersi, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı A1-A2 seviyelerine uygun olarak sözlü ve yazılı dil becerilerinin geliştirilmesi yoluyla modern Türkçenin temel morfolojik ve sözdizimsel yapılarını tanıtmayı amaçlamaktadır. Ders, dört temel konu üzerinden işlenir:

1. Türk diline giriş
2. Dilbilgisi
3. Dilbilgisi alıştırmaları
4. Dil alıştırmaları

3.6.4. Türkçe derslerinden sorumlu öğretim görevlileri

Üniversitedeki Türkçe dersinin bağlı olduğu Türkiye Medeniyetleri ve Kültürleri dersinden sorumlu öğretim görevlisi Giorgio Aldo del Zanna³³'dir. Bu dersin ikinci bölümünde yer verilen Türkçe çalışmaları sözleşmeli okutman Betül Ulufer Zamboni³⁴ tarafından yürütülmektedir.

3.6.5. Türkçe derslerinde başvurulacak öğretim materyalleri ve ölçme-değerlendirme yöntemleri

Dersin başlıca öğretim materyalleri okutmanın hazırladığı ders notlarıdır. Dersin Türk diline ayrılan ikinci bölümünde kimi dilbilgisi alıştırmaları ile kısa bir metnin İtalyancadan Türkçeye veya Türkçeden İtalyancaya çevirisini içeren yazılı bir sınav içerir. Yazılı sınav, öğrencinin kısa bir sunum yapması ve günlük yaşamla ilgili bazı soruları yanıtlamasının istendiği sözlü bir mülakatla desteklenir. Sınavın nihai notu, yazılı sınavın %60'ı ve sözlü sınavın %40'ı dikkate alınarak değerlendirilir.

3.7. Insubria Üniversitesi (Università degli Studi dell'Insubria)

14 Temmuz 1998 yılında kurulan üniversitenin tanıtım metninde “genç, modern ve dinamik” olma özellikleri vurgulanmaktadır. Kuzey İtalya’da Como, Varese ve Busto Arsizio şehirlerinde fakülteleri bulunur. 2014/15 akademik yılında “Türk Dili”; 2016/17, 2017/18 ve 2018/19 akademik yıllarında “Türk

³³ DEL ZANNA GIORGIO ALDO - Docente Università Cattolica del Sacro Cuore (unicatt.it)

³⁴ ULUFER ZAMBONI BETUL - Docente Università Cattolica del Sacro Cuore (unicatt.it)

Kültürüne Giriş” dersleri açılmıştır. Bu çalışmada 2014/15 akademik yılında verilen Türk Dili dersi incelenecektir.

3.7.1. Üniversitede Türkçe derslerinin verildiği bölüm, merkez, lisans ve yüksek lisans programları

Seçmeli Türkçe dersleri üniversitenin Como Yerleşkesinde Uygulamalı ve Teorik Bilimler Bölümünde (Dipartimento di Scienze Teoriche e Applicate-DISTA) açılan Dilsel ve Kültürlerarası Arabuluculuk Bilimleri Lisans Programı (Laurea in Scienze della mediazione interlinguistica e interculturale) müfredatında verilmiştir.

3.7.2. Türkçe derslerinin kodu, adlandırılması, kredisi ve bir akademik yıldaki ders saatleri

Türk Dili adıyla Dilsel ve Kültürlerarası Arabuluculuk Bilimleri Lisans Programında yer alan dersin kodu kaynaklarda belirtilmemiştir. Ders, 6 kredilik ve bir akademik yılda toplam 35 saatlik seçmeli yabancı dil dersi niteliğindedir.

3.7.3. Türkçe derslerinin seviyelere göre hedef ve içerikleri

Türk Dili seçmeli yabancı dil dersinin hedef içerikleri tabloda belirtilmektedir.

Dersin hedefi	Dersin içeriği
Bu kurs, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı A1-A2 seviyelerine uygun olarak, dilbilgisi çalışmalarına etkileşim ve iletişim etkinliklerinin eşlik ettiği, sözlü ve yazılı dil becerilerinin geliştirilmesi yoluyla modern Türkçeye giriş sunmaktadır. Kursun sonunda öğrenciler temel gramer kavramlarıyla Türk dilinin temel morfolojik ve sözdizimsel yapıları hakkında iyi derecede bilgi sahibi olacaklar ve günlük hayatta karşılaşılan çeşitli durumlarda iletişim kurmak için gerekli kelime dağarcığı edineceklerdir.	Dersin ana konuları şunlardır: - fonetiğin unsurları ve Türk diline giriş - ünlü ve ünsüz uyumu - isim morfolojisi - sıfatlar (sıfatların kullanımı ve işlevi) - zamirler - edatlar - fiil sistemi (olmak fiili, var/yok, şimdiki zaman -(i)yor, geçmiş zaman -(y) di, emir kipi) - D'Amora'nın kitabında yer alan 1-8. ünitelerindeki diyaloglarda geçen günlük ifadeler

3.7.4. Türkçe derslerinden sorumlu öğretim görevlileri

Türkçe dersi üniversitenin açtığı sınavını kazanan yıllık sözleşmeli okutman Valeria Ferraro³⁵ tarafından yürütülmüştür.

³⁵ [documento310402.pdf \(uninsubria.it\)](#), [473763_cv Ferraro Valeria per trasparenza.pdf \(unipr.it\)](#)

3.7.5. Türkçe derslerinde başvurulanan öğretim materyalleri ve ölçme-değerlendirme yöntemleri

Türk Dili dersinde kullanılan öğretim materyalleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- Rosita D'Amora, Corso di lingua turca, Milano, Hoepli, 2012.
- Hakan Yılmaz, Imparo il Turco. Corso autodidatta di lingua turca, İstanbul, Dilmer Yazıları, 2009.
- Turco compatto. Dizionario turco-italiano, italiano-turco, a cura di Edigeo e Kurtboke P., Bologna, Zanichelli, 2003.

Derse katılan öğrencilere yönelik ölçme ve değerlendirme deneme ve final sınavlarıyla yapılmaktadır.

3.8. Trieste Üniversitesi (Università degli Studi di Trieste)

Liman şehri Trieste'de üniversite kurulma fikri ticaret, hukuki ve ekonomi alanlarındaki gelişmeleri takip etme ihtiyacı duyan Trieste halkı tarafından ortaya atılır. Triestelilerin yüksek öğretim kurumu açma talebi defalarca Avusturya Hanedanlığına (Casa d'Austria) iletilse de her seferinde reddedilir. Ancak 1877 yılında kültür ve sanat tutkunu Baron Pasquale Revoltella'nin çabalarıyla *Scuola Superiore di Commercio* (Ticaret Yüksek Okulu) hayata geçirilir.

I. Dünya Savaşı'ndan sonra İtalyan hükümetine bağlanan Trieste'de yüksek öğretim kurumlarının geliştiği görülür. 1920 yılında çıkartılan kanun hükmünde kararname ile iki yıllık Ticaret Yüksek Okuluna 1 öğretim yılı daha eklenir ve okul *Istituto Superiore di Studi Commerciali* (Ticari Çalışmalar Yüksek Enstitüsü) ismiyle anılmaya başlar. 1921 yılında enstitüye dördüncü öğretim yılı eklenir. 1924 yılında kurum *Università degli Studi Economici e Commerciali* (İktisadi ve Ticari Araştırmalar Üniversitesi) ismiyle eğitim hayatına devam eder.

Yıllar içerisinde üniversiteye yeni bölümler eklenerek fakülte sayısı 10'a çıkar. 2012 yılında uygulanan üniversite reformuyla fakültelerin yerine bölümler kurulur. Trieste Üniversitesinde Fizik; Mühendislik ve Mimarlık; Matematik ve Yer Bilimleri; Kimya ve Eczacılık Bilimleri; Ekonomi, İşletme, Matematik ve İstatistik; Hukuk, Dil, Mütercim ve Tercümanlık Bilimleri; Tıp, Cerrahi ve Sağlık Bilimleri; Siyaset ve Sosyal Bilimler; Yaşam Bilimleri; Beşeri Bilimler³⁶bölümleri yer almaktadır.

³⁶ Trieste Üniversitesinin detaylı tarihçesi için bakınız: <https://www.units.it/ateneo/chi-siamo/cenni-storici>

3.8.1. Üniversitede Türkçe derslerinin verildiği bölüm, merkez, lisans ve yüksek lisans programları

Türkçe derslerinin verildiği Çeviri, Tercümanlık, Dil ve Hukuki Bilimler Bölümü 2012 yılındaki eğitim reformu gereğince Hukuk Bölümü ile Dil, Çeviri ve Mütercim Tercümanlık Bölümlerinin birleştirilmesi yoluyla kurulmuştur. Bölümde iki lisans, bir yüksek lisans, bir lisans+yüksek lisans (3+2) bütünlük program olmak üzere toplam 4 program mevcuttur. Uygulamalı Dillerarası İletişim Lisans Programı müfredatında 2022/23 akademik yılında Türk Dili 1 dersine yer verildiği saptanmıştır.

3.8.2. Türkçe derslerinin kodu, adlandırılması, kredisi ve bir akademik yıldaki ders saatleri

Dersin kodu	Dersin adı	Kredi	Saat
042SL	Türk Dili 1	4	20

3.8.3. Türkçe derslerinin seviyelere göre hedef ve içerikleri

042SL kodlu Türk Dili 1 dersinin hedef ve içeriği aşağıdaki tabloda belirtilmektedir:

Dersin hedefi	Dersin içeriği
Dersin hedefi, öğrencilere Avrupa dillerinden çok farklı bir yapıya sahip sondan eklemeli bir dil olan Türkçede temel bilgi ve anlama becerisi kazandırmanın yanı sıra öğrencilere öğrenme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır.	Bu ders Modern Türk diline giriş niteliğinde olup öğrencilere fonetik, morfolojik (isim ve fiil) ve sözdizimsel konularda temel bilgi vermeyi amaçlamaktadır. Dersler, Türkçe dilbilgisi kurallarının açıklamaları ve kuralların somut bir şekilde pratikte uygulanmalarını göstermek amacıyla okuma parçaları ile alıştırmalar eşliğinde yapılacaktır.

3.8.4. Türkçe derslerinden sorumlu öğretim görevlileri

Türkçe dersi üniversitede sözleşmeli öğretim görevlisi Luciano Rocchi³⁷ tarafından verilmektedir.

3.8.5. Türkçe derslerinde başvuru alan öğretim materyalleri ve ölçme-değerlendirme yöntemleri

Türk Dili 1 dersinde kullanılan ders materyalleri şu şekildedir:

R. D'Amora, Corso di lingua turca, Milano, Hoepli 2012.

G. Lewis, Turkish Grammar, Oxford, Oxford University Press 2000.

³⁷ Rocchi Luciano | Dipartimento di Scienze Giuridiche, del Linguaggio, dell'Interpretazione e della Traduzione (units.it)

3.9. Torino Üniversitesi (Università di Torino)

Torino Üniversitesi, Papa 13. Benedetto'nun talimatıyla resmî olarak 27 Ekim 1404 yılında kurulan “Studium Generale”nin devamı niteliğinde bir eğitim kurumudur. Erasmus Roterodamus gibi tarihe iz bırakmış pek çok şahsiyet bu okulda okumuştur. 1800 yılına gelindiğinde üniversite çatısı altında sekiz alanda; Kimya, Cerrahi, Güzel Sanatlar, Hukuk, Tıp, Fizik ve Matematik, Edebiyat ve Veterinerlik eğitim verilmektedir. 1923 yılında Gentile reformuyla beraber Torino Üniversitesi Millî Eğitim Bakanlığının gözetiminde, idari ve öğretim kararlarında yasaların belirlediği sınırlar içerisinde özerk on devlet üniversitesinde biri olmuştur. 1968 yılında öğrenci hareketiyle geleneksel, elit üniversite anlayışından sıyrılıp geniş halk kitlelerinin üniversitesi olma sürecine girmiştir.

3.9.1. Üniversitede Türkçe derslerinin verildiği bölüm, merkez, lisans ve yüksek lisans programları

Yabancı Diller ve Edebiyatları Fakültesi 1997 yılında kurulmuştur. Türkçe dersleri 14 Mayıs 2012 yılında eğitime başlayan Modern ve Yabancı Diller ve Edebiyatları Bölümünde 2020/21 akademik yılı itibarıyla “Türk Diline Giriş Laboratuvarı” adıyla verilmekte; lisans ve yüksek lisans olmak üzere toplam 7 programda seçmeli ders olarak seçilebilmekte ancak programların müfredatında yer almamaktadır.

3.9.2. Türkçe derslerinin kodu, adlandırılması, kredisi ve bir akademik yıldaki ders saatleri

Dersin kodu	Dersin adı	Kredi	Saat
LIN0602	Türk Diline Giriş Laboratuvarı	6	48

3.9.3. Türkçe derslerinin seviyelere göre hedef ve içerikleri

Seçmeli yabancı dil niteliğindeki Türk Diline Giriş Laboratuvarı dersinin hedef ve içeriği tabloda belirtilmektedir.

Dersin hedefi	Dersin içeriği
Karmaşık olmayan modern Türkçe metinleri anlayabilme Kullandığı dilin basit formülleriyle kendini ifade edebilme Türkiye'nin tarihsel ve kültürel bağlamını bilme Türk dilinin temel yapılarına hakim olma Türk dilinin karmaşıklığını canlı ve yapıcı bir yaklaşımla kademeli olarak derinleştirme Kendini basit ve doğru bir şekilde nasıl ifade edeceğini bilme Modern Türk dilinin ortaya çıktığı tarihsel bağlam hakkında bilgi sahibi olma	Modern Türkçede kullanılan tüm ana morfolojik ve sözdizimsel yapıların ayrıntılı analizi (İsim, fiil, zamir, sıfat) İsmin hal eklerinin yapısı Zaman çekimleri

3.9.4. Türkçe derslerinden sorumlu öğretim görevlileri

Üniversitede açılan Türk Diline Giriş Laboratuvarı sözleşmeli okutman Hanife Şemsa Gezzin³⁸ tarafından yürütülmektedir.

3.9.5. Türkçe derslerinde başvurulanan öğretim materyalleri ve ölçme-değerlendirme yöntemleri

Derslerde temel öğretim materyali olarak Rosita D'Amora'nın Güle Güle, Corso di lingua turca, Hoepli, Milano, 2012 kitabı kullanılmaktadır. Kurs bitiminde öğrenciler herhangi bir sınava tabi tutulmamakta birlikte öğrencilerin kredi alabilmeleri için dersin %75'ine katılım şartı bulunmaktadır.

3.10. Palermo Üniversitesi (Università degli studi di Palermo)

Üniversitenin temelleri 1400'lü yıllara dayanır. Fransisken Tarikatı³⁹'na bağlı teoloji, kutsal kitap, kilise hukuku ve felsefe dersleri okutulan, laiklerin de kayıt yaptırabildiği bir okuldur. Okul, 1550 yılında İsa Cemiyeti'ne bağlanır ve Ruhban Okulu'na (Collegio Gesuitico) dönüştürülür. 1 Aralık 1767 tarihinde cemiyet sürgün edilip kütüphaneleri de dahil olmak üzere sahip oldukları tüm mal varlığına el konur. 1778 yılında ruhban okulunun yeniden düzenlenmesi için bir heyet görevlendirilir ve eğitim kurumuna sözel öğretilerin yanı sıra geometri, ekonomi, tarım ve ticaret gibi pratik öğretiler eklenir. İki Sicilya Kralı III. Ferdinand 12 Ocak 1806 yılında okulu üniversiteye dönüştürerek kuruma teoloji, tıp, hukuk ve felsefe alanlarında resmî diploma düzenleme yetkisi vermiştir.

1860 yılında Garibaldi'nin Sicilya'yı Savoy Krallığına bağlaması ve teoloji bölümünün kapatılmasıyla üniversite tam laik hâle getirilir. Mühendislik ve mimari bölümleri kurulur. II. Dünya Savaşı'nda öğretim kadrosunda büyük kayıplar yaşanmış, kurum binaları kullanılamaz hâle gelmiştir. Olumsuz eğitim koşullara rağmen üniversite toparlanmaya başlayarak bölgede artan yüksek öğretim ihtiyacını karşılamaya yönelik değişim sürecine girer. 1959 Fizik Nobel Ödülü sahibi Emilio Segrè gibi bilim dünyasına önemli katkılar sunan pek çok bilim insanı üniversitede çalışmalarına devam eder.

3.10.1. Üniversitede Türkçe derslerinin verildiği bölüm, merkez, lisans ve yüksek lisans programları

Türkçe dersleri 2013-2017 akademik yılları arasında İnsani Bilimler Bölümünde açılan Çağdaş Doğu ve Batı Dilleri ve Edebiyatları Yüksek Lisans

³⁸ Hanife Şemsa Gezzin - Corsi di Studio del Dipartimento di Lingue e Letterature straniere e Culture moderne - Università degli Studi di Torino (unito.it)

³⁹ Studio Franciscano

Programında (Laurea Magistrale in Lingue e Letterature Moderne dell'Occidente e dell'Oriente) verilmiştir. Bu programda yapılan içerik, ad değişikliği⁴⁰ ve ekonomik sebeplerden dolayı Türkçe dersi müfredattan kaldırılmıştır. 2023-24 akademik yılda Türkçe dersi 30 saatlik seminer olarak düzenlenmiştir. Bu çalışmada 2013-17 akademik yıllarında müfredatta yer alan ve seçmeli yabancı dil niteliği taşıyan Türkçe dersi ile ilgili bilgiler sunulacaktır.

3.10.2 Türkçe derslerinin kodu, adlandırılması, kredisi ve bir akademik yıldaki ders saatleri

Dersin kodu	Dersin adı	Kredi	Saat
13517	Türk Dili ve Edebiyatı	9	45

3.10.3. Türkçe derslerinin seviyelere göre hedef ve içerikleri

Dersin hedefi	Dersin içeriği
Öğrencilerin dönem sonunda en az A2 seviyesinde Türk dilini öğrenmeleri, Türk dil tarihini genel bir çerçevede bilmeleri hedeflenmektedir. Ayrıca öğrencilerin Türk edebiyatının tarihi dönemlerinin özelliklerini tanıyıp, incelenen metinler aracılığıyla hem içerik hem biçim farklılıklarını ayırt edebilmeleri amaçlanmaktadır.	Dönem boyunca 45 saat ders yapılmakta, haftada 4 saat Türk dili 4 saat Türk edebiyatına ayrılmaktadır. Dil derslerinde Rosita D'amora'nın Güle Güle Corso di Lingua Turca kitabı ve okutmanın hazırladığı alıştırma, dialog ve metinler kullanılmaktadır.

3.10.4. Türkçe derslerinden sorumlu öğretim görevlileri

Seçmeli yabancı dil Türkçe dersleri üniversitenin açtığı sınavı kazanan yıllık sözleşmeli okutman Şenay Boynudelik⁴¹ tarafından yürütülmektedir.

3.10.5. Türkçe derslerinde başvuru alan öğretim materyalleri ve ölçme-değerlendirme yöntemleri

Dersin temel öğretim materyalleri Rosita D'Amora'nın Güle Güle Corso di Lingua Turca, Hoepli, Milano, 2012 kitabıyla okutmanın hazırladığı Powerpoint sunumları ve ders notlarıdır. Dönem sonunda dersten sorumlu öğretim görevlisi ve bölümden iki ayrı doçentin bulunduğu komisyon önünde yazılı sınav ile mülakat şeklinde sözlü sınav gerçekleştirilmektedir.

⁴⁰ Yüksek lisans programının adı "Diller ve Edebiyatları: Kültürlerarasılık ve Pedagoji" olarak değiştirilmiştir.

⁴¹ Palermo Üniversitesinde açılan Türkçe dersleriyle ilgili bilgiler dersin okutmanı Şenay Boynudelik'ten e-posta aracılığıyla elde edilmiştir. [20160926-Esito-bando-1701.pdf \(unipa.it\)](https://www.unipa.it/20160926-Esito-bando-1701.pdf)

3.11. Siena Yabancılar Üniversitesi (Università per Stranieri di Siena)

Siena Yabancılar Üniversitesi 1588 yılında Alman öğrencilere İtalyanca öğretmek amacıyla kurulan ilk İtalyanca kürsüsüdür. İtalya Birliği'nin sağlanmasından sonra 1917 yılından bu yana yabancılara İtalyanca ve İtalyanlara farklı yabancı diller öğretmeyi misyon edinmiş, bünyesinde sadece tek bir fakülte bulunan bir devlet üniversitesidir. Uluslararası geçerliliğe sahip İtalyanca Dil Yeterlilik Sertifikası (CILS) ile Yabancı Dil Olarak İtalyanca Öğretimi Sertifikasının (DITALS) yetkili merkez kurumudur. Bahsedilen İtalyanca dil sertifika programlarının Türkiye'de de çeşitli dil ve kültür merkezlerinde kursu ve sınavı yapılmaktadır.

2022 yılının sonunda üniversite senatosunun kararıyla üniversitede öğretilen 11 yabancı dile iki yenisi eklenerek Siena Üniversitesinde Türkçe ve Swahili dil öğretimine başlanmıştır. 2022/23 akademik yılın ikinci sömestrinde toplam 36 saat olacak şekilde ilk kez deneysel Türkçe kursu düzenlenmiş ve çok yüksek bir başarıya ulaşılmıştır. Kurs, üniversite öğrencilerinin yanı sıra Türkçeye ilgi duyan herkesin katılımına açık şekilde tasarlanmıştır.

2023/24 akademik yılında üniversitede Türkçe öğretimi resmî olarak sadece A1 seviyesinde başlayacak ve bu bağlamda öğrenciler 36+90 saatlik Türkçe derslerine katıldıktan sonra, dönem sonu sınavını vererek 9 öğretim kredisi elde edebilecektir. Türkçe dersleri Siena Yabancılar Üniversitesinin lisans ve yüksek lisans programlarında okuyan tüm öğrenciler tarafından seçilebilecektir.

15 Mart 2023 tarihinde *Contatti italo-turchi tra passato e presente: lingua, cultura, arte* (Geçmiş ve şimdi arasında İtalyan-Türk temasları: dil, kültür, sanat) adlı bir seminer düzenlenmiştir. Seminere üniversite rektörü, İnsan ve Toplum Bilimi Bölümü dekanı, üniversitenin uluslararası ilişkiler sorumlusu, davetli konuşmacılar, Türkçe okutmanı ve TC. Milano Türk Başkonsolosluğunun eğitim ataşesi katılım sağlamıştır. Seminerde, Siena Yabancılar Üniversitesi ile İstanbul ve Ankara Üniversitelerinin İtalyan Dili ve Edebiyatı lisans bölümleri arasında çift anadal/değişim programının hazırlık aşamasında olduğu ön bilgisi verilmiştir⁴².

3.11.1 Üniversitede Türkçe derslerinin verildiği bölüm, merkez, lisans ve yüksek lisans programları

Siena Üniversitesinde bünyesinde tek bir bölüm, İnsan ve Toplum Bölümü (Dipartimento di Studi Umanistici) bulunmaktadır. Bölümdeki lisans ve yüksek lisans programlarına kayıtlı tüm öğrenciler Türkçe dersini seçebilirler.

42 Siena Yabancılar Üniversitesinin resmî Youtube kanalında yayınlanan seminer videosu için bakınız: <https://www.youtube.com/watch?v=RWBdASlS7xs>

3.11.2 Türkçe derslerinin kodu, adlandırılması, kredisi ve bir akademik yıldaki ders saatleri

Dersin kodu	Dersin adı	Kredi	Saat
042SL	Türk Dili ve Kültürü 1	6	36

Siena Yabancılar Üniversitesinde 2022/23 akademik yılda Türkçe seminerlerine katılan öğrenciler 2023/24 akademik yılında “Türk Dili ve Kültürü-1” dersine devam ettikleri takdirde 3+6 kredi olmak üzere toplam 9 öğretim kredisi elde edebileceklerdir.

3.11.3. Türkçe derslerinin seviyelere göre hedef ve içerikleri

Dersin hedefi	Dersin içeriği
Kursun ana hedefleri şunlardır: 1. Türkçe morfoloji, morfofonoloji ve sözdiziminin temelleri hakkında bilgi sahibi olma 2. Türk toplumunun kültürel yönlerini bütünleştirerek günlük durumlarda iletişim kurmak için temel kelime dağarcığı edinme 3. Temel düzeyde edinilen bilgiyi uygulama becerisi 4. Türkiye'nin tarihi ve kültürel bağlamı hakkında bilgi sahibi olma 5. Sürekli öğrenme becerisi Kursun sonunda edinilen kazanımlar şunlardır: - Türk dilbiliminin temelleri hakkında bilgi; temel Türkçe gramer olgularını tanıma; Türkiye'nin kültürel yönlerini eleştirel bir şekilde anlama ve kendi kültürel yönleriyle karşılaştırma becerisi kazanma - A1/A2 düzeyinde sözcük dağarcığı ve biçim-sözdizimsel yapıları kullanarak Türkçe iletişim kurma becerisi; Türkçe kısa metinleri anlama ve üretme becerisi; kendi kültürü ile Türk kültürü arasında kültürlerarası karşılaştırmalar yapabilme becerisi kazanma - Kendi dil becerilerini değerlendirmek için temel araçları kullanabilme becerisi edinme	Kurs, yeni başlayanlara yönelik olup Türkiye'nin dili ve kültürüne ilk yaklaşımı sağlamayı amaçlamaktadır. Program 2 modüle ayrılmıştır: -Türk dilbiliminin temellerinin incelenmesine dönük 24 saatlik birinci dil modülü - Modern Türk dilinin kaynaklandığı çağdaş Türkiye'nin tarihi ve kültürel bağlamını tanıtmayı amaçlayan 12 saatlik ikinci kültür modülü

3.11.4. Türkçe derslerinden sorumlu öğretim görevlileri

Siena Yabancılar Üniversitesindeki Türk Dili ve Kültürü 1 dersi araştırmacı ve doktora öğrencisi Bora Avşar⁴³ tarafından yürütülmektedir.

3.11.5. Türkçe derslerinde başvuru alan öğretim materyalleri ve ölçme-değerlendirme yöntemleri

Kurs bitiminde zorunlu yazılı sınav ve sözlü mülakat ile ölçme değerlendirme yapılmaktadır. Türk Dili ve Kültürü 1 dersinde başvuru alan öğretim materyalleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- **Derse devamlı katılan öğrencilere yönelik öğretim materyalleri**

AA.VV., Yedi İklim Türkçe A1 seti, Yunus Emre Enstitüsü, Ankara, 2017.

R. D'Amora, Corso di lingua turca, Hoepli, Milano, 2012 (seçili bölümler).

Öğretim görevlisinin hazırladığı materyaller (Powerpoint sunumları, ders notları)

- **Listeden bir roman seçimi:**

Z. Livaneli, La casa di Leyla, (trad. N. Verderame), Casa Editrice Altano, Abano Terme (PD), 2021.

H.Z. Uşaklıgil, Amore proibito, (trad. C. Bedin), Casa Editrice Altano, Abano Terme (PD), 2023.

A. Ümit, Kavim: La vendetta del Santo, (trad. L. Lodovici Kars), Casa Editrice Altano, Abano Terme (PD), 2022.

Destekleyici ek kitap:

A. Göksel, C. Kerslake, Turkish – A Comprehensive Grammar, Routledge, London, 2005.

- **Derse devamlı katıl(a)mayan öğrencilere yönelik öğretim materyalleri**

AA.VV., Yedi İklim Türkçe A1 seti, Yunus Emre Enstitüsü, Ankara, 2017.

R. D'Amora, Corso di lingua turca, Hoepli, Milano, 2012 (seçili bölümler)

F. Bertuccelli, “Da Impero a Repubblica: la costruzione della Turchia moderna.

Mustafa Kemal e il kemalismo”, in Ç. Oguz (ed.), Storia dell'Impero ottomano e della Repubblica turca, Schol  -Morcelliana, Brescia, 2023, pp. 205-234.

Öğretim görevlisinin hazırladığı materyaller (Powerpoint sunumları, ders notları)

⁴³ AVSAR, BORA (unistrasi.it) Siena Yabancılar Üniversitesinde verilen Türkçe dersleriyle ilgili kimi bilgiler doktora öğrencisi ve dersin okutmanı Bora Avşar'dan e-posta aracılığıyla elde edilmiştir.

- **Listeden bir roman seçimi:**

Z. Livaneli, *La casa di Leyla*, (trad. N. Verderame), Casa Editrice Altano, Abano Terme (PD), 2021.

H.Z. Uşaklıgil, *Amore proibito*, (trad. C. Bedin), Casa Editrice Altano, Abano Terme (PD), 2023.

A. Ümit, *Kavim: La vendetta del Santo*, (trad. L. Lodovici Kars), Casa Editrice Altano, Abano Terme (PD), 2022.

- **Destekleyici ek kitap:**

A. Göksel, C. Kerslake, *Turkish – A Comprehensive Grammar*, Routledge, London, 2005.

3.12. Pavia Üniversitesi (Università di Pavia)

2023/24 akademik yılında Pavia Üniversitesine bağlı Dil Merkezinde “A1 Seviyesi Ücretsiz Türk Dili Laboratuvarı” (Laboratorio gratuito di lingua turca livello A1) başlamıştır⁴⁴. Pavia Üniversitesindeki Türk Dili Laboratuvarı girişimi, laboratuvarın sorumlu eğitimcinin Osmanlı tarihçisi olması sebebiyle ilk başta "Osmanlı Türkçesi" öğretilmesine yönelik olsa da Osmanlı Türkçesi yabancı öğrenciler için çok zorlayıcı olacağından birçok öğrenciden ilk aşamada “Çağdaş Türkçe” öğretilmesi yönünde geri dönütler alınmıştır. Pavia Üniversitesi'nde Türkçe öğretilmesine yönelik daha önce herhangi bir girişime rastlanılmamaktadır. Bu sebeple üniversitede Türkçe öğretilmesine yönelik ilk adımın 2023-24 akademik yılında atıldığı söylenebilir.

Laboratuvarın duyuru sürecinde 30'dan fazla öğrenci başvuru yapmış, sınıf kapasitesi sebebiyle en fazla 24 öğrenci kabul edilebilmiştir. Öğrencilerin Türk Dili Laboratuvarına kayıt yaptırma gerekçeleri Türk diline ve kültürüne duydukları merak ve iştiaq, Erasmus öğrenci değişimi programıyla belli bir süre Türkiye'de ikamet etme, Anadolu'daki arkeolojik kazılara katılma, Avrasya çalışmalarıyla ilgilenme olarak sıralanabilir.

⁴⁴ Pavia Üniversitesinde başlatılan Türk Dili Laboratuvarı girişimi hakkındaki bilgiler çalışmadan sorumlu Nurkan Sever'den e-posta aracılığıyla elde edilmiştir.

3.12.1. Üniversitede Türk Dili Laboratuvarı'nın verildiği bölüm, merkez, lisans ve yüksek lisans programları

Pavia Üniversitesi bünyesinde hayata geçirilen “Türk Dili Laboratuvarı” üniversitenin Dil Merkezinde⁴⁵ yürütülmektedir.

3.12.2. Türk Dili Laboratuvarı'nın kodu, adlandırılması, kredisi ve bir akademik yıldaki ders saatleri

Türk Dili Laboratuvarı üniversite bölümlerinde herhangi bir lisans veya yüksek lisans programında yer almamakla birlikte müfredat harici ve kredi puanı olmayan ücretsiz bir yabancı dil laboratuvarı olarak uygulanmaktadır. Türk Dili Laboratuvarı 20 Kasım 2023-29 Ocak 2024 tarihleri arasında haftada 4 saat, final sınavı dahil toplamda 30 saatlik bir çalışma olacak şekilde tasarlanmıştır.

3.12.3. Türk Dili Laboratuvarı'nın hedef ve içerikleri

Laboratuvarın hedefi	Laboratuvarın içeriği
Başlangıç seviyesindeki bu Türk Dili Atölyesinde öğrenciler Türk dilinin genel özelliklerini ve temel kavramlarını anlayabilecek ve basit diyaloglar kurabileceklerdir. Sekiz haftalık atölye çalışması boyunca iletişim ve dilbilgisi konularının yanı sıra dinleme ve konuşma alıştırmaları da yapılacaktır. Programın kapsamı sınıfın yeteneğine, kararlılığına ve hızına bağlı olarak değişebilir. Müfredat, öğrencilerin tekrar etmek veya geliştirmek istedikleri konuları da kapsayacaktır. Bu laboratuvar çalışmasının temel amacı Türk diline olan ilgiyi artırması ve ilerlemek isteyenler için bir başlangıç olmasıdır.	Sekiz haftalık bir çalışma olarak tasarlanmış laboratuvar içeriğine aşağıdaki linkten ulaşılabilir. İçerik İngilizce, İtalyanca ve Türkçe açıklamalarla düzenlenmiştir. https://cla.unipv.it/wp-content/uploads/2023/11/Programma-e-testi-Lab.-lingua-turca.pdf

3.12.4. Türk Dili Laboratuvarı'ndan sorumlu öğretim görevlileri

Türk Dili Laboratuvarı Pavia Üniversitesinde Siyasal ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Tarih Bölümünde doktora adayı Nurkan Sever⁴⁶ tarafından yürütülmektedir.

⁴⁵ https://cla.unipv.it/?page_id=58600

⁴⁶ <http://phdstoria.unipv.eu/site/home/dottorandi/scheda920006480.html>

3.12.5. Türk Dili Laboratuvarı'nda başvuru alan öğretim materyalleri ve ölçme-değerlendirme yöntemleri

Türk Dili Laboratuvarında kullanılan öğretim materyalleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- Yusuf Buz, Turkish Grammar in Practice : A Self-Study Reference and Practice Book (London: Foxton Books, 2016) <https://turkishgrammarinpractice.com/>
- Asuman Çelen Pollard, David Pollard, Complete Turkish (London: John Murray, 2015) <https://library.teachyourself.com/id004325170/Complete-Turkish>

Ayrıca her oturumda 10-15 slaytlık Powerpoint sunumu, çeşitli platformlarda yayınlanan ve temel iletişim becerilerine yönelik İngilizce altyazılı Türkçe diyalog videoları, İngilizce altyazılı Türkçe müzik klipleri gibi görsel-işitsel öğretim materyalleri de kullanılmıştır. Türkçe şarkı sözlerinin, atasözlerinin ve deyimlerinin İngilizce çevirileri sunularak kültür aktarımına yönelik çalışmalara yer verilmiş, bu sayede keyifli bir öğretim ortamı yaratılmaya çalışılmıştır.

29 Ocak 2024 tarihinde toplamda 10 ana soru başlığı altında boşluk doldurmalı 75 alt sorudan oluşan ve tamamen sembolik/motivasyon amaçlı bir sınav yapılmıştır. Laboratuvara kayıt yaptıran 24 öğrenciden 10'u sınava katılmıştır. Sınava katılan tüm öğrencilere laboratuvara devam (%40) ve final sınavı puanı (%60) üzerinden sembolik bir bitirme notu ve sertifikası verilmiştir. Sınıfın başarı ortalaması 100 üzerinden 73'tür. Laboratuvardan sorumlu okutman gelecek yıllara yönelik hedefin Türkçenin üniversitede kurumsal zemini olan, müfredat dahili ve kredili bir bölüm dersine dönüşmesi yönünde olduğunu belirtmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın sonucunda İtalya'da sınırlı üniversitelerde seçmeli yabancı dil veya program dili olarak Türkçe derslerinin açıldığı bulgusuna erişilmiştir. Türkçe dersinin seçmeli olması, öğrencilerin derse devam zorunluluğunun bulunmaması, alanda kadrolu öğretim görevlilerinin sınırlılığı gibi etmenler dersin ileriki dönemde sürdürülebilirliğini olumsuz etkilemekte, derslerin askıya alınmasına veya programdan tamamen kaldırılmasına yol açmaktadır. Bahsedilen zorlukların aşılmasına yönelik birtakım öneriler sunulmaktadır.

İtalyan üniversitelerinde Türkçe derslerinin “Filolojik-Edebî ve Tarihî-Sanatsal Antik Çağ Bilimleri” (Scienze dell’antichità, filologico-letterarie e storico-artistiche) ana disiplinine bağlı olarak başlı başına bir alt dalı oluşturacak şekilde akademik alt yapısını güçlendirecek dil politikaları geliştirilmelidir.

Türkçe dersinin açıldığı üniversiteleri önceleyen araştırmacı bursları/ödülleri, proje desteği, artist in residence türünde ve İtalya özelinde değişim programları gibi akademik nitelikte teşvikler oluşturulmalıdır.

Özel durumlar haricinde öğrencilerin derse katılımını sağlamak dersin işleyiş biçimiyle doğrudan ilişkilidir. Derslerde dil bilgisi ve teorik konularının etkileşim olmadan geleneksel yöntemlerle anlatılması öğrencilerin zaman içinde motivasyonunu düşürerek derse katılmamasına sebep olabilmektedir. Derslerin öğrenci merkezli, dinamik ve verimli yürütülmesini sağlamada Türkçe öğreticilerine büyük pay düşmektedir. Farklı disiplinleri de kapsayan mesleki eğitimlerle öğreticilerin donanımları arttırılmalıdır. Ayrıca İtalya’da Türkçe öğretmenlerinin meslek birliği platformlarında birbirleriyle temas halinde olmaları, bilgi alışverişinde bulunmaları, ortak çalışma üretmelerinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Ana dili İtalyanca olan ve Türkiye’ye hiç gitmemiş üniversite öğrencilerine dönük hazırbulunuşluk ve dil seviyeleri gözetilerek ders materyalleri hazırlanmalı ve ders içerikleri oluşturulmalıdır.

Kültür Bakanlığının çeviri projesi TEDA kapsamında Türkçeden İtalyancaya çevrilecek kitaplara öncelik verilerek her yıl desteklenmesi planlanan kitap listesinde İtalyancaya çevrilecek kitapların sayısı arttırılabilir. Bu sayede hem ileri Türkçe bilgisine sahip İtalyan Türkologlara ve İtalya’da çalışmalarını yürüten araştırmacılara çeviri alanında ilerleme fırsatı verileceği hem Türk edebiyatının İtalya’da, ana dili İtalyanca okurlar arasında yaygınlaşabileceği düşünülmektedir.

Türkçeyi üniversitede ana program dili olarak seçen öğrencilerin akademik beceri ve deneyimlerini geliştirmeye yönelik sempozyum, panel, çalıştay benzeri akademik toplantılar düzenlenmeli; bu toplantıların sözlü-yazılı çıktıları basılı ve dijital ortamlarda ulaşılabilir kılınarak alan yazınına katkı sağlanmalıdır.

Üniversite öğrencilerinin Türkçeyi ve Türk kültürünü yakından tanıma fırsatı bulabilecekleri festival, kültür-sanat etkinlikleri, Türk müziği enstrümanları kursları, Türk el sanatları atölyeleri, tanıtım toplantıları, Türk yazarların/tarihçilerin davet edildiği imza günü, söyleşi programları, Türk gecesi gibi çok yönlü akademik olmayan etkinlikler de planlı, programlı bir şekilde organize edilmelidir.

İtalya’da Türkçe öğretimi ve Türkoloji alanında köklü geçmişe sahip üniversitelerin yanı sıra son yıllarda farklı üniversitelerde deneysel Türkçe derslerinin başlaması, alanda yeni sahaların oluşabileceği umudunu vermekte, gelecekte bu oluşumların çoğalarak ve köklenerek Türkçe öğretiminde başarılı ve etkili çalışmalar ortaya çıkaracağı düşünülmektedir. Bu bağlamda yeni

oluşumların çeşitli yönlerden kurumsal olarak desteklenmesi İtalya’da Türkçe sahasının genişlemesi ve güçlenmesi yönünden önemlidir.

İleride yapılacak akademik çalışmalarda İtalya’da Türkçe öğretimi veren üniversiteler özelinde öğrencilerin Türkçe dersini seçme gerekçeleri, Türkçe dersleriyle ilgili görüşleri ve beklentileri, Türkçe öğrenirken yaşadıkları güçlükler, Türkçenin İtalya’da ve İtalya’daki üniversitelerde imajı gibi konulara eğilmenin alana önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Demir, T. (2021). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Öğreticilerin Pedagojik Yeterliliklerine Yönelik Bir İnceleme.(Doktora Tezi Hacettepe Üniversitesi, Ankara). Erişim adresi [Ulusal Tez Merkezi | Anasayfa \(yok.gov.tr\)](http://ulusal.tez.merkezi.tr/Anasayfa(yok.gov.tr))
- Karakartal, O. (1994). Başlangıcından Günümüze Genel Bir Bakışla İtalya’da Türkoloji Çalışmaları. Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten , 42 (1994) , 253-298 . Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/belleten/issue/44397/549351>
- Karataş, P. (2021) İtalya’da Türkçe Öğretimi. E. Aktaş, V. Halitoğlu(Yay. Haz.). Dünyada Türkçe Öğretimi (Kuram, Durum, Uygulama, Sorun ve Çözümler) içinde (s.283-311) Nobel Yayıncılık
- Lucchetta, F. (1983). Un Progetto per Una Scuola di Lingue Orientali a Venezia nel Settecento. Quaderni Di Studi Arabi, 1, 1–28. <http://www.jstor.org/stable/25802545>
- Lucchetta, F. (1984). Una Scuola di Lingue Orientali a Venezia nel Settecento: Il Secondo Tentativo. Quaderni Di Studi Arabi, 2, 21–61. <http://www.jstor.org/stable/25802557>
- Lucchetta, F. (1987). Lo Studio delle Lingue Orientali nella Scuola per Dragomanni di Venezia alla Fine del XVII Secolo. Quaderni Di Studi Arabi, 5/6, 479–498. <http://www.jstor.org/stable/25802624>
- Mazlum, M. M. (2017). Türkiye ve İtalya Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması. YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(1), 1141-1177.
- Mutlu, K. (2020). XII. İtalya’da Türkoloji. Emiroğlu, Ö. (Yay. Haz.). Avrupa’da Türkoloji içinde (s.285-320) Akçağ Yayıncılık
- Pedani, M. P. (2018). Teaching Asian and African Languages in Ca’ Foscari (1868-1929), Giorgi L.D. ve Grese F.(Yay. Haz.) 150 Years of Oriental Studies at Ca’ Foscari, Edizioni Ca’ Foscari- Digital Publishing, Venezia 17-27
- Yağmur, K. (2018). Dil Öğretiminde Anadili, İkinci Dil ve Yabancı Dil Kavramları. M. Durmuş ve A. Okur (Yay. Haz.)Yabancılara Türkçe Öğretimi içinde (s. 181-200). Ankara: Grafiker Yayınları.

İnternet Belgeleri

- <http://www.miur.it/userfiles/118.htm>
- <https://www.unior.it/it>
- <https://www.uniroma1.it/it>
- <https://www.unive.it/>
- <https://www.unifi.it/>

<https://www.unisalento.it/>

<https://www.unicatt.eu/>

<https://www.uninsubria.it/>

<https://www.units.it/en>

<https://www.unito.it/>

[Università degli Studi di Palermo \(unipa.it\)](https://www.unipa.it/)

[Università degli Studi di Siena \(unisi.it\)](https://www.unisi.it/)

[Università degli Studi di Pavia - Il sapere che ti cambia la vita \(unipv.it\)](https://www.unipv.it/)

<https://www.meb.gov.tr/>

<https://yyegm.meb.gov.tr/>

<https://turkiyemaarif.org/dunyada-maarif>

<https://yee.org.tr/tr>

<https://ytb.gov.tr/>

<https://www.tika.gov.tr/tr>

EKLER

Tablo 1. İtalya'daki üniversitelerde seçmeli yabancı dil ve seçmeli program dili olarak Türkçe öğretiminin yapıldığı fakülteler, bölümler, dil merkezleri, lisans ve lisansüstü programları

Üniversite	Fakülte/Bölüm	Lisans/Lisansüstü Programları	İnternet Sayfası
Napoli Doğu Üniversitesi	Asya ve Kuzey Afrika Bölümü (Dipartimento Asia Africa e Mediterraneo, DAAM)	Doğu ve Afrika Dilleri ve Kültürleri Lisans Programı (Laurea in Lingue e Culture Orientali e Africane) Lingue e Comunicazione Interculturale in area euromediterranea	https://www.unior.it/it/dipartimenti/dipartimento-asia-africa-e-mediterraneo
	Dilbilim, Edebiyat ve Karşılaştırmalı Edebiyat Bölümü (Dipartimento di Studi Letterari, Linguistici e Comparati) Dil Merkezi (Centro Linguistico di Ateneo)		https://www.unior.it/it/centri-di-servizio/claor-centro-linguistico-di-ateneo
Roma Sapienza Üniversitesi	Edebiyat ve Felsefe Fakültesi Avrupa, Amerika ve Kültürlerarasılık Çalışmaları Bölümü (Dipartimento di Studi Europei Americani e Interculturali - SEAI)	Dilsel Arabuluculuk ve Kültürlerarasılık Lisans Programı (Laurea in Mediazione linguistica e interculturale)	https://www.uniroma1.it/it/pagina-strutturale/home
Venedik Ca' Foscari Üniversitesi	Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Bölümü (Dipartimento di Studi sull'Asia e sull'Africa Mediterranea, DSAAM)	Asya ve Afrika Toplamları, Kültürleri ve Dilleri Lisans Programı (Laurea in Lingue, culture e società dell'Asia e dell'Africa mediterranea) Kuzey Afrika ve Asya Kurumları, Ekonomileri ve Dilleri Yüksek Lisans Programı (Laurea Magistrale in Lingue, economie e istituzioni dell'Asia e dell'Africa mediterranea) Kuzey Afrika ve Asya Dilleri ve Medeniyetleri Yüksek Lisans Programı (Laurea Magistrale in Lingue e civiltà dell'Asia e dell'Africa Mediterranea) Kültürel Antropoloji, Etnoloji, Etnolinguistik Yüksek Lisans Programı (Laurea Magistrale in Antropologia Culturale, Etnologia, Etnolinguistica) Akdeniz Çalışmaları: Göç, İşbirliği ve Geliştirme Yüksek Lisans Programı (Laurea Magistrale in Studi Transmediterranei: Migrazione, Cooperazione e Sviluppo)	https://www.unive.it/data/it/1467/eurasia https://www.unive.it/data/it/1434/medioriente-e-africa
Floransa Üniversitesi	İnsani Bilimler ve Eğitim Fakültesi Eğitim, Dil, Kültürlerarasılık, Edebiyat ve Psikoloji Bölümü (Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia-FORLILPSI)	Dil, Edebiyat ve Kültürlerarası Çalışmalar Lisans Programı (Laurea Triennale Lingua, Letterature e Studi Interculturali) Avrupa, Amerikan Dilleri ve Edebiyatları Yüksek Lisans Programı (Laurea Magistrale in Lingue e Letterature Europee e Americane) Afrika, Asya Medeniyetleri ve Dilleri Yüksek Lisans Programı (Laurea Magistrale in Lingue e Civiltà dell'Asia e dell'Africa)	https://www.unifi.it/p-ins2-2021-564623-0.html https://www.unifi.it/p-doc2-2023-0-A-2b333c2e352b-0.html https://oajournals.fupress.net/index.php/bafm-lee
	Dil Merkezi (Centro Linguistico di Ateneo)	Diğer Diller (Altre lingue)	https://www.cla.unifi.it/
Salento Üniversitesi	İnsani Bilimler Bölümü (Dipartimento di Studi Umanistici)	Dilsel Arabuluculuk Teknikleri ve Bilimi Lisans Programı (Laurea in scienza e tecnica della mediazione linguistica) Yabancı Diller Kültürleri ve Edebiyatları Lisans Programı (Laurea in Lingue, Culture e Letterature Straniere)	https://www.unisalento.it/offerta-formativa-a-a-2020/2021/-/dettaglio-insegnamento/127318/lingua-e-traduzione-lingua-turca-i

Milano Katolik Üniversitesi	Dilbilim ve Yabancı Diller Fakültesi (Facoltà di Scienze linguistiche e letterature straniere) Sosyal ve Siyasal Bilimler Fakültesi (Facoltà di Scienze politiche e sociali)	Dil Bilimleri Lisans Programı (Laurea in Scienze Linguistiche) Uluslararası İlişkilerde Dil Bilimleri Lisans Programı (Laurea in Scienze linguistiche per le relazioni internazionali)	Facoltà di Scienze Linguistiche e letterature straniere (unicatt.it)
Insubria Üniversitesi (Como, Varese, Busto Arsizio)	Uygulamalı ve Teorik Bilimler Bölümü Como Yerleşkesi (Dipartimento di Scienze Teoriche e Applicate-DISTA)	Dilsel ve Kültürlerarası Arabuluculuk Bilimleri Lisans Programı (Laurea in Scienze della mediazione interlinguistica e interculturale)	https://archivio.uninsubria.it/ugov/dsgreecourse/109546#7
Trieste Üniversitesi	Çeviri, Tercümanlık, Dil ve Hukuk Bilimleri Bölümü (Dipartimento di Scienze Giuridiche, del Linguaggio, dell' Interpretazione e della Traduzione)	Uygulamalı Dillerarası İletişim Lisans Programı (Laurea in Comunicazione Interlinguistica Applicata)	https://iuslit.units.it/it/avvisi-docente/26573
Torino Üniversitesi	Yabancı Diller, Edebiyatlar ve Çağdaş Kültürler Bölümü (Dipartimento di Lingue e Letterature straniere e Culture moderne)	Modern Diller ve Edebiyatları Lisans Programı (Laurea Triennale Lingue e Letterature Moderne) Dilsel Arabuluculuk Bilimleri Lisans Programı (Laurea Triennale Scienze della Mediazione Linguistica) Turizm için Diller ve Kültürler Lisans Programı (Laure Triennale Lingue e Culture per il Turismo) Modern Diller ve Edebiyatları Yüksek Lisans Programı (Laurea Magistrale in Lingue e Letterature Moderne) Turizm Sektörü Odaklı Uluslararası İletişim Yüksek Lisans Programı (Laure Magistrale in Comunicazione Internazionale Per Il Turismo) Uluslararası İletişim Odaklı Yabancı Diller Yüksek Lisans Programı Laurea Magistrale in Lingue Straniere per La Comunicazione Internazionale) Çeviri Yüksek Lisans Programı (Laurea Magistrale in Traduzione)	https://www.lingue.unito.it/da/corsi.pl/Show?_id=8esd
Palermo Üniversitesi	İnsani Bilimler Bölümü (Dipartimento di Scienze Umanistiche)	Çağdaş Doğu ve Batı Dilleri ve Edebiyatları Yüksek Lisans Programı (Laurea Magistrale in Lingue e Letterature Moderne dell'Occidente e dell'Oriente)	https://www.unipa.it/dipartimenti/scienzeumanistiche/cds/lingueeletteratureinterculturalitaedidattica2213/
Siena Yabancılar Üniversitesi	İnsan ve Toplum Bölümü (Dipartimento di Studi Umanistici)	Bölümdaki lisans ve yüksek lisans programlarına kayıtlı öğrenciler Türkçe dersini seçebilmektedir.	https://dipartimento.unistrasi.it/91/C_hi_siamo.htm
Pavia Üniversitesi	Dil Merkezi	Türk Dili Laboratuvarı (Laboratorio di lingua turca)	https://cla.unipv.it/?page_id=58600

Tablo 2. İtalya'daki üniversitelerde seçmeli yabancı dil ve seçmeli program dili olarak Türkçe öğretimine yönelik derslerin kodları, adları, kredileri ve yıllık ders saatleri

Üniversite	Dersin kodu	Dersin adı	Kredi	Saat
Napoli Doğu Üniversitesi	Lisans 1/607 1/963 1/1157 1/1158 1/608 1/609 Yüksek Lisans 0000222 0000360 0000326 1/4177 1/4178 4/647 4/648	Lisans Türk Dili 1 Türk Dili 1 Türk Dili 2 Türk Dili 3 Türk Dili 2 Türk Dili 3 Yüksek Lisans Türk Dili (Temel Seviye) - M Türk Dili 1 (Temel Seviye) – M Türk Dili 2 Türk Dili 4 Türk Dili 5 Türk Dili 1 Türk Dili 2	8 6 8	48 36 48
Napoli Doğu Üniversitesi Dil Merkezi	Lisans I AF/CP II PR II AF/CP III AF/CP Yüksek Lisans I-II MAA/MRI/MCC/MLC	Lisans Türk Dili Pratiği Türk Dili Pratiği Türk Dili Pratiği Yüksek Lisans Türk Dili Pratiği		Haftada 4s Haftada 2s Haftada 2s Haftada 4s
Roma Sapienza Üniversitesi	1041596	Türk Dili	6	48
Venedik Ca' Foscari Üniversitesi	Lisans LT0054 LT0064 LT0074 LT0054 LT0064 LT0074 Yüksek lisans LM2504 (AF:440902 AR:248722)	Lisans Türk Dili 1 Türk Dili 2 Türk Dili 3 Türk Dili Alıştırmaları 1 (mod. 1A,1B,2C) Türk Dili Alıştırmaları 2 (mod. 1A,1B,1C,2C) Türk Dili Alıştırmaları 3 (mod. 1A,1B,1C,2C) Yüksek lisans Türkçe Anlatım ve Kültürel Dinamikler (mod.1A,1B, 2C)	12	30

Floransa Üniversitesi	B004671 B014691 B030083	Türk Dili 1 Türk Dili 2 Türk Dili 3	12 12 6	30
Floransa Üniversitesi Dil Merkezi	11521 11522 11523	Türkçe A1.1 Türkçe A2.1 Türkçe B1.1		40 (Haftada 4 saat)
Salento Üniversitesi	A005578 A005600 A005615	Türk Dili 1 Türk Dili 2 Türk Dili 3	6	36
Milano Katolik Üniversitesi	Kaynaklarda belirtilmemektedir.	Türkiye'nin Medeniyetleri ve Kültürü dersinin II. Bölümü Türk Dili	8	30
Insubria Üniversitesi	Kaynaklarda belirtilmemiştir.	Türk Dili	6	35
Trieste Üniversitesi	042SL	Türk Dili 1	4	20
Torino Üniversitesi	LIN0602	Laboratuvar: Türk Diline Giriş	6	
Palermo Üniversitesi	13517	Türk Dili ve Edebiyatı	9	45
Siena Yabancılar Üniversitesi	042SL	Türk Dili ve Kültürü 1	6 ⁴⁷	36
Pavia Üniversitesi	Kaynaklarda belirtilmemektedir.	Türk Dili Laboratuvarı	Kredisiz	30

⁴⁷ Siena Yabancılar Üniversitesinde 2022/23 akademik yılda Türkçe seminerlerine katılan öğrenciler 2023/24 akademik yılında “Türk Dili ve Kültürü-1” dersine devam ettikleri takdirde 3+6 kredi olmak üzere 9 öğretim kredisi sağlanacaktır.

Tablo 3 İtalya'daki üniversitelerde seçmeli yabancı dil ve seçmeli program dili olarak Türkçe öğretimine yönelik derslerin hedef ve içerikleri

Üniversite adı	Dersin hedefi	Ders içerikleri
Napoli Doğu Üniversitesi	1/607 Türk Dili 1 1/963 Türk Dili 1 0000222 Türk Dili (Temel Seviye)-M 0000360 Türk Dili 1 (Temel Seviye) -M	
	Hedeflenen Öğrenme Kazanımları Dersin amacı, duyduğunu anlama ve yazılı metin üretimi (A2) temel Türkçe bilgisi sağlamaktır. Öğrendiğini ve Anladığını Uygulama Becerisi Ders, öğrencilere yazılı ve sözlü bağlamlarda basit Türkçe metinleri okuma, çevirme, analiz etme ve üretmede gerekli metodolojik araçları sağlamayı amaçlamaktadır. Konular şu şekildedir: -Kişisel ve iş hayatıyla ilgili konularda basit bir metni okumak ve anlamak; -Günlük ve bilindik konularda açıkça ifade edilmiş sözlü ve yazılı kısa metinler üretmek Beklenen Diğer Kazanımlar Öz muahakeme becerileri: Kursun sonunda öğrenci, Türk dilinin sondan eklemeli morfolojik yapısına aşinalık kazanmış olmalı ve öğrenilen ekleri yardım almadan tanıyabilmeli ve kullanabilmelidir. İletişim beceriler: Öğrenci, yaygın olarak kullanılan cümleleri ve ifadeleri anlayabilecek ve basit tanımlamaları ve temel bilgileri iletebilecektir. Öğrenme becerileri: 1. yılın sonunda öğrenci, sınırlı bir dizi yaşam durum içerisinde iletişim kurmak için günlük ifadeleri anlayabilecek ve kullanabilecektir. Bir sonraki seviyeye (lisans programı Türk Dili 2 dersi) geçmek için gerekli becerileri geliştirmiş olacaktır.	Konu listesi: Türk diline giriş Alfabe Eklemeli dil sistemi Sesli harf uyumu Çoğul eki Sıfatlar Türkçede “artikel”in karşılığı Türkçede olmak ve sahip olmak fiilleri Şimdiki zaman İsmi belirtme, bulunma, yönelme, ayrılma hali İyelik eki İsim tamlamaları Hikaye edilen geçmiş zaman Hikaye edilen geçmiş zamanın isim cümlesinde kullanımı (İtalyancada L'imperfetto) Bazı zamansal göstergeler (önce, sonra, iken) İle bağlacı Emir kipi İstek kipi Bazı yapım ekleri Karşılaştırma ve üstünlük İlgı eki
	1/1157 Türk Dili 2 1/608 Türk Dili 2 1/1158 Türk Dili 3 1/609 Türk Dili 3 0000326 Türk Dili 2 (Temel Seviye) M	
	Hedeflenen Öğrenme Kazanımları Türkçe II: Dersin amacı, ilk yıl boyunca edinilen sözcük ve gramer bilgisini orta düzeyde derinleştirmektir (B1). Türkçe III: Dersin amacı, yeterli yazılı ve sözlü dil yetkinliğinin ve üst orta düzeyde iyi	Konu listesi: Gelecek zaman Miş'li geçmiş zaman Geniş zaman Olasılık Bileşik fiiller

	iletişim becerilerinin edinilmesidir (B2). Öğrendiğini ve Anladığını Uygulama Becerisi Türkçe II: Bu ders, I. sınıfta edinilen temel dilbilgisi ve kelime bilgisini pekiştirmeyi, bilgiyi daha karmaşık yapılar ve kelimelerle zenginleştirmeyi amaçlamaktadır. Duyduğunu ve okuduğunu anlamının daha fazla üstünte durulacaktır. Türkçe III: Bu ders, farklı metin türlerinin okunması, analizi ve çevirisi yoluyla dilbilgisi ve dil kullanımı üzerine derinlemesine bir çalışma sunar. Kursun sonunda öğrenci, hem somut hem de soyut konulardaki karmaşık metinlerin ana fikirlerini anlayabilir ve çok çeşitli konularda anlaşılır metinler üretebilir. Beklenen Diğer Kazanımlar Öz muhakeme becerileri: Kursun sonunda öğrenciler, orta seviyedeki dil metinlerini analiz ederken öz muhakeme becerisi kazandıklarını göstermelidir. İletişim becerileri: Kursun sonunda öğrenciler, kurs boyunca ele alınan çeşitli konularda orta düzeyde konuşmaları sürdürebilmelidir. Öğrenme becerileri: Kursun sonunda öğrenciler, dil eğitiminin sonraki aşamalarını ileri düzeyde kendi kendilerine üstlenmek için gerekli öğrenme becerilerini edindiklerini göstermelidir.	Mastar eki Fiilimsiler Nedensellik ilişkisi içinde bağlaçlar
	4/647 Türk Dili 1 4/648 Türk Dili 2 1/4177 Türk Dili 4 1/4178 Türk Dili 5	
	Hedeflenen Öğrenme Kazanımları Dersin amacı, öğrencinin sözlü anlama ve yazılı üretim konusundaki bilgisini keskinleştirmektir. Yazılı basından edebiyat dergilerine, edebî eserlerden kurgu dışı metinlere kadar çok farklı metinlerin analizi ve anlaşılması önerilmektedir. Metinler, çok farklı alanları (kültür, sosyal konular, tarih) içermeye çalışarak kısmen öğrencilerin ilgi alanlarına göre seçilir. Ayrıntılı metinler üretme becerisi, düzenli kompozisyonlar ve çeviriler yaparak geliştirilir.	Konu listesi: Dersin adı: Türk Dili 1: 1. Gramer bilgisinin derinleştirilmesi 2. Sözcük üretme aşamaları; isim üretme; fiil üretme, küçültme ekleri 3. Birleşik isimler 4. Birleşik fiiller; etken çatı, edilgen çatı, fiilimsiler 5. Bağlaçlar ve kipler 6. Cümle sözdizimi: isim cümlesi ve eylem cümlesi 7. Cümle öğeleri 8. Farklı metin türlerinin okunması, çevirisi ve analizi

	Öğrendiğini ve Anladığını Uygulama Becerisi Ders, öğrencilere edebiyat, edebiyat eleştirisi, basılı kitap gibi farklı dilbilimsel üsluplara ait karmaşık Türkçe metinlerin okunması, metinsel analizi ve üretimi için gerekli bilgi ve metodolojik araçları sağlamayı amaçlamaktadır. Beklenen Diğer Kazanımlar Öz muhakeme becerileri: Dersin sonunda öğrenciler, Türk dilinde farklı tür ve zorluk derecesindeki metinleri analiz etme konusunda özerklik kazandıklarını göstermelidir. İletişim becerileri: Dersin sonunda öğrenciler kendilerini Türkçe dilinde akıcı bir şekilde ifade edebilmeli, bilgi ve fikirlerini etkili bir şekilde iletebilmeli ve karmaşık tartışmalara müdahale edebilmelidir. Öğrenme becerileri: Dersin sonunda öğrenciler, Türkçede çeşitli konuları ele alma ve karmaşık metinleri çevirme konusunda yetkin ve otonom olduklarını göstermelidir.	Dersin Adı: Türk Dili II: 9. Dilbilgisi ve sözcük bilgisinin derinleştirilmesi 10. Zamansal söz dizimi; bağlaçlar 11. Yazınsal metinlerin okunması, çevirisi ve analizi. 12.Edebi, kurgu dışı ve gazete yazılarının okunması, çevirisi ve analizi
Roma Sapienza Üniversitesi	1041596 Türk Dili Dersin temel hedefi: Türkçe düşünmek! Her bölüm için 1 saat Türkçe anadil konuşuru ve uzmanına ayrılmıştır.	Ses uyumu, ünsüz uyumu (4 saat) Alfabe, telaffuz, ilk temel ifadelerin pekiştirilmesi (4 saat); Ses ve ünsüz uyumunun derinlemesine incelenmesi (4 saat); İsim, şahıs zamiri ve iyelik çekim ekleri (4 saat); İsim tamlamaları (4 saat) -DI bilinen geçmiş zamanın ve -Iyor Şimdiki zamanın pekiştirilmesi (4 saat) Temel kelime ve ifadelerin derinlemesine incelenmesi (4 saat) Emir ve istek kipleri (4 saat) Şahıs zamirleri, sıfatlar ve iyelik zamirleri (4 saat) Nezakete kelimeleri ve ifadeleri, özel Morfolojik fenomenler (4 saat) Fiilimsiler ve sıfat-fiiller (4 saat) Medeniyet kavramları (4 saat)
Venedik Ca' Foscari Üniversitesi	Türk Dili 1 Türkçe, lisans programında seçilen iki dilden biri olduğu için programın çekirdeğini oluşturur ve ortak müfredatın bir parçasıdır. Öğretim	- Türk dillerine genel bakış ve Türkçenin bu genel bakış içindeki yeri. - A2 seviyesine kadar Türkçe dilbilgisi öğretimi.

	hedefleri şunlardır: Fonolojik, morfolojik ve sözdizimsel bağlamda dilin temel unsurlarına giriş: 1- Tanıma ve anlama - Türkçenin morfolojisi ve morfonolojisinin temel kuralları hakkında bilgi edinme - Türkçe kısa ve basit metinleri anlama - Türk dillerinin tarihsel-dilbilimsel bağlamını bilme 2. Öğrendiğini ve anladığını uygulama becerisi - Küçük sözlü ve yazılı cümle üretimlerinde temel kuralları uygulayabilme - Metinlerin İtalyancaya çevirisi - Kültürel-tarihsel bilgiyi gerektiğinde yazılı bir makalede uygulayabilme becerisi	Dil bilgisi kuralların uygulanması, ana dili konusu ve uzmanıyla yapılan dil pratiği derslerinde gerçekleşir. Derse gelmeyen öğrencilerden, çalışılacak gramer konuları için öğretim görevlisiyle iletişime geçmeleri rica olunur. Ayrıca, öğretim görevlisi ile mutabık kalınan bir konuda sunum hazırlamaları istenecektir. Bu kursta okutman Dr. Meral Özkan Gürses tarafından verilen ek alıştırmaya modülü bulunmaktadır. Gerekli bilgi birikimine ve yeterli bir seviyeye ulaşabilmek için bu alıştırmaya derslerine katılmanız tavsiye edilir.
Türk Dili 2		
	Lisans programı boyunca dersin öğretim çerçevesi: Türkçe, lisans programında seçilen iki dilden biri olduğu için programın çekirdeğini oluşturur ve temel eğitimin bir parçasıdır. Öğretim hedefleri, CEFR B1 seviyesine ulaşmak amacıyla fonolojik, morfolojik ve sözdizimsel düzeyde dilin ileri kavramlarını öğretmektir. Hedeflenen Öğrenme Kazanımları 1- Bilgi edinme ve kavrama - Türkçe biçimbilim ve sözdiziminin ileri düzey kuralları hakkında bilgi edinme - Türkçede daha karmaşık metinlerin anlaşılması 2. Bilgi birikimini ve kavranılan konuları uygulama becerisi - Kuralları daha karmaşık sözlü ve yazılı cümle üretimlerinde uygulayabilme. - Metinlerin İtalyancaya çevirebilme	- B1 seviyesine kadar Türkçe dilbilgisi öğretimi. - Dilbilgisel olguların, özellikle de sözdizimsel olguların tartışılması. Kuralların uygulanması anadili konusu okutman ile dil alıştırmaya derslerinde yer alır. - Çağdaş Türkçe metinlerin (şair ve düzyazı) okunması ve dilbilimsel analizi. Anadili Türkçe olmayan öğrencilerin her iki sömesterde Türkçe anadil konusu okutman ile dil alıştırmaya derslerine devam etmeleri önemle tavsiye edilir.
Türk Dili 3		
	Türkçe, lisans programında seçilen iki dilden biri olduğu için programın çekirdeğini oluşturur ve temel eğitimin bir parçasıdır. Öğretim hedefi CEFR B2 seviyesine ulaşmaktır. Beklenen öğrenme kazanımları 1- Bilgi edinme ve anlama - Türk dilinin karmaşık yapılarını anlama - Özellikle sözdizimsel düzeyde ileri gramer kurallarını öğrenme 2. Bilgi ve anlayışı uygulama becerisi - Öğrendiği dilbilgisi kurallarını dilbilim	Biçimsel dilbilim ve toplumdilbilim üzerine akademik metinlerin yanı sıra modern ve çağdaş edebî metinler kullanılarak Türkçedeki karmaşık yapıların dilbilimsel analizi yapılır.

	ve toplumdilbilim alanlarındaki akademik metinler ile modern ve çağdaş edebî metinler üzerinde uygulayabilme. - Bir metni morfolojik ve sözdizimsel açıdan (glossing yaparak) analiz edebilme - Orta zorlukta akademik veya edebî Türkçe bir metni anadiline çevirebilme	
Floransa Üniversitesi	B004671 Türk Dili 1	
	Dilbilgisel yetkinlik ve basit iletişim becerilerinin edinilmesi Günlük bağlamlarda anlama ve iletişim kurma (A1) Ulusal edebiyatın ve dilin oluşumuna yön veren kültürel-tarihsel dinamiklere giriş.	Türk dilleri, Trakya-Anadolu bağlamında Türkçenin evrimi ve özellikleri 19. ve 20. yüzyıllarda modernleşmesi ve standartlaşması. Latin harfleriyle standart Türk dilinin gramerine giriş; Ad, fiil ve eylemsi yapıları Sözdiziminin kurucu unsurlarının analizi ile yazılı metinlerin ve sözlü iletişimin anlaşılmasına giriş.
	B014691 Türk Dili 2	
	Morfoloji ve sözdiziminin pekiştirilmesi ve daha ileri düzeyde edinilmesi: Öğrenci Türkçenin temel dilbilgisi unsurlarına hakim olarak kendilerini bağımsız bir şekilde ifade edebilecektir (B1).	Türkçe yazılı ve sözlü iletişim becerilerinin pekiştirilmesine yönelik bir kurstur (A2-B1). Kurs 30 saat sürmekte ve Türkçe anadil konuşuruyula işbirliği halinde yapılan alıştırma dersleri 75 saat olarak düzenlenmektedir.
	B030083 Türk Dili 3	
	Morfoloji ve sözdiziminin pekiştirilmesi ve daha ileri düzeyde edinilmesi. Öğrenci Türkçenin temel dilbilgisi unsurlarına hakim olarak kendilerini bağımsız bir şekilde ifade edebileceklerdir (B1).	Bileşik zamanlar Zamansal ve kipsel ulaç biçimleri Fiilin master hâli Gereklik kipi Ettirgen çatı Edilgen çatı Dönüşlü fiiller İşteş fiiller
Salento Üniversitesi	A005578 Türkçe 1	
	Bilgi edinme ve kavrama: Öğrencilerin modern Türk dilinin fonetik, gramer ve morfolojik temel yapıları hakkında bilgi edinmeleri ve sınıf dışındaki durumlarda da basit ve tanıdık konularda yazılı ve sözlü olarak etkili bir şekilde iletişim kurma becerisi edinmeleri beklenmektedir. Öz muhakeme becerisi: bilgiyi eleştirel bir gözle analiz ederek sentezleme; yeni bilgi ve beceriler edinmek için kendi kendine sürekli öğrenme becerisi. Bu nedenle aşağıdaki çoklu/tamamlayıcı/birbirine örülü/girift	Bu ders fonetik, gramer ve morfolojik temel yapıların analizi yoluyla öğrencilere modern Türk dili çalışmalarını tanıtmayı amaçlamaktadır. Ayrıca, Türkçe konuşurlarının dilsel bağlamlarının mevcut sosyo-kültürel durumunu ve Türkçe öğrenmeyi seçenlerin farklı ihtiyaçlarını dikkate alarak, temel kelime dağarcığının edinilmesini; ardından geliştirilmesini ve genişletilmesini teşvik etmektedir. Konusu "Kuyucaklı Yusuf'tan İnce Mehmed'e Anadolu romanları ve 'iyi eşkıya' figürü" olan bu monografik

beceriler geliştirilecektir - problem çözme becerileri (öğrenilenlerin gerçek bir durumda uygulanması) - Bilgiyi analiz etme ve sentezleme becerisi (farklı kaynaklardan veri ve bilgi edinme, düzenleme ve yeniden formüle etme) - bağımsız yargıda bulunma becerisi (bilgiyi eleştirel olarak yorumlama ve buna göre karar verme) - Etkili iletişim kurma becerisi (fikirlere hem sözlü hem de yazılı olarak açık, doğru ve konuşmacıya uygun şekilde aktarma) - Sürekli öğrenme becerisi (eksiklerini fark etme ve yeni bilgi veya beceriler edinmek için stratejiler belirleme).	ders, edebiyatın ulusal anlatıyı desteklemek ya da ona meydan okumak için kullanılan bir araç olma rolüne odaklanarak, Cumhuriyet dönemi Türk edebî üretiminin daha geniş bağlamında taşra romanlarının konumunu incelemeyi amaçlamaktadır.
A005600 Türkçe 2	
Öğrencilerin aşağıdaki becerileri edinmeleri beklenmektedir: Bilgi edinimi ve kavrama: Modern Türk dilinin temel sözdizimsel yapıları hakkındaki bilgilerini pekiştirmek, temel kelime dağarcıklarını genişletmek ve belirli bir karmaşıklık derecesine sahip konularda hem yazılı hem de sözlü olarak açık ve doğru bir şekilde iletişim kurma becerisi kazanmak. Uygulamalı bilgi ve anlama becerileri: Sınıf dışında da basit ve bilindik konularda (Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı A2 seviyesi) Türkçe olarak etkili bir şekilde (yazılı ve sözlü) iletişim kurma; İletişim: Uzman ve uzman olmayan muhatapları içeren bağlamlarda Türk dilbilgisi ve kültürünün yönlerini açık bir şekilde tanımlama becerisinin geliştirilmesi; Öz muhakeme becerisi: bilgiyi sentezleme, eleştirel bir anlayışla analiz etme becerisi; bir edebî metni eleştirel bir şekilde analiz etmeye, onu tarihsel bağlamına yerleştirmeye ve en ilgili temalarını belirlemeye olanak tanıyan yeterli bilişsel araçların edinilmesi. Kendi kendine öğrenme: bağımsız olarak da yeni bilgi ve beceriler edinmek için sürekli öğrenme becerisi. Bu nedenle aşağıdaki çoklu/tamamlayıcı/birbirine örülü beceriler geliştirilecektir. - problem çözme becerileri (öğrenilenlerin gerçek bir durumda uygulanması) - Bilgiyi	Ders, ilk yılda edinilen gramer ve morfolojik kavramları pekiştirmeyi ve temel kelime dağarcığını geliştirmeyi; özellikle de şehir ve anıtların tanımıyla ilgili kelime dağarcığının genişletilmesini amaçlamaktadır. Aynı zamanda, öğrenci modern Türk dilinin ana sözdizimsel yapılarının incelenmesiyle tanışacaktır. Monografik ders 'İstanbul: Bir Şehrin Anlatısı' başlığını taşıyacak ve yüzyıllar boyunca 'Doğu'nun Roma'sını ziyaret eden Batılı seyyahların ürettiği metinlerden başlayup Yusuf Atılgan ve Orhan Pamuk gibi çağdaş Türk yazarların İstanbul'u merkeze alan romanlarına odaklanarak, İstanbul şehrini edebî bir anlatı nesnesi olarak inceleyen edebî metinleri inceleyecektir.

	analiz etme ve sentezleme becerisi (farklı kaynaklardan veri ve bilgi edinme, düzenleme ve yeniden formüle etme) - bağımsız yargıda bulunma becerisi (bilgiyi eleştirel olarak yorumlama ve buna göre karar verme) - Etkili iletişim kurma becerisi (fikirleri hem sözlü hem de yazılı olarak açık ve doğru bir şekilde, konuşmacıya uygun şekilde aktarma) - sürekli öğrenme becerisi (boşlukları fark etme ve yeni bilgi veya beceriler edinmek için stratejiler belirleme)	
Milano Katolik Üniversitesi	Türkiye'nin Medeniyetleri ve Kültürleri	
	Ders, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı A1-A2 seviyelerine uygun olarak sözlü ve yazılı dil becerilerinin geliştirilmesi yoluyla Modern Türkçenin temel morfolojik ve sözdizimsel yapılarını tanıtmayı amaçlamaktadır.	Dersin içeriği dört temel konu üzerine kurulmaktadır. 1.Türk diline giriş 2. Dilbilgisi 3. Dilbilgisi alıştırmaları 4. Dil alıştırmaları
Insubria Üniversitesi	Türk Dili	
	Bu kurs, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı A1-A2 seviyelerine uygun olarak, dilbilgisi çalışmalarına etkileşim ve iletişim etkinliklerinin eşlik ettiği, sözlü ve yazılı dil becerilerinin geliştirilmesi yoluyla modern Türkçeye bir giriş sunmaktadır. Kursun sonunda öğrenciler temel gramer kavramlarını, Türk dilinin temel morfolojik ve sözdizimsel yapıları hakkında iyi bir bilgi birikimini ve günlük hayatta karşılaşılan çeşitli durumlarda iletişim kurmak için gerekli kelime dağarcığını edinmiş olacaktırlar.	Dersin ana konuları şunlardır: - fonetiğin unsurları ve Türk diline giriş - ünlü ve ünsüz uyumu - isim morfolojisi - sıfatlar (sıfatların kullanımı ve işlevi)- -zamirler - edatlar - fiil sistemi (olmak fiili, var/yok, şimdiki zaman -(i)yor, geçmiş zaman -(y) di, emir) - D'Amora'nın kitabında yer alan 1-8. ünitelerindeki diyaloglarda geçen günlük ifadeler
Trieste Üniversitesi	042SL Türk Dili 1	
	Dersin hedefi, öğrencilere Avrupa dillerinden çok farklı bir yapıya sahip sonradan eklemeli dil Türkçede temel bilgi ve anlama becerisi kazandırmanın yanı sıra öğrencilere öğrenme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır.	Bu ders Modern Türk diline giriş niteliğinde olup öğrencilere fonetik,morfolojik (isim ve fiil) ve sözdizimsel konularda temel bilgi vermeyi amaçlamaktadır. Dilbilgisi kurallarının açıklamaları, kuralların somut bir şekilde pratikte uygulamalarını göstermek amacıyla okuma parçaları ve alıştırmalar eşliğinde yapılacaktır.
Torino Üniversitesi	LIN0602 Laboratuvar:Türk Diline Giriş	
	Karmaşık olmayan modern Türkçe metinleri anlayabilme Kullandığı dilin	Modern Türkçede kullanılan tüm ana morfolojik ve sözdizimsel yapıların

	basit formülleriyle kendini ifade edebilme Türkiye'nin tarihsel ve kültürel bağlamını bilme Türk dilinin temel yapılarına hakim olma ve Türk dilinin karmaşıklığını canlı ve yapıcı bir yaklaşımla kademeli olarak derinleştirme. Kendini basit ve doğru bir şekilde nasıl ifade edeceğini bilme. Modern Türk dilinin ortaya çıktığı tarihsel bağlam hakkında bilgi sahibi olma	ayrıntılı analizi (İsim, fiil, zamir, sıfat) İsmi'nin hal eklerinin yapısı Zaman çekimleri
Palermo Üniversitesi	13517 Türk Dili ve Edebiyatı	
	Öğrencilerin dönem sonunda en az A2 seviyesinde Türk dilini öğrenmeleri, Türk dil tarihini genel bir çerçevede bilmeleri hedeflenmektedir. Ayrıca edebiyat tarihinde dönemlerin özelliklerini tanıyıp, incelenen metinler aracılığı ile hem içerik hem de biçim farklılıklarını ayırt edebilmeleri amaçlanmaktadır.	Dönem boyunca 45 saat ders yapılmakta, haftada 4 saat Türk dili 4 saat Türk edebiyatına ayrılmaktadır. Dil derslerinde Rosita D'amora'nın Güle Güle Corso di Lingua Turca kitabı ve okutmanın hazırladığı alıştırmalar, dialog ve metinler kullanılmaktadır.
Siena Üniversitesi	042SL Türk Dili ve Kültürü 1	
	Kursun ana hedefleri şunlardır: 1. Türkçe morfoloji, morfonoloji ve sözdiziminin temelleri hakkında bilgi sahibi olunması. 2. Türk toplumunun kültürel yönlerini bütünleştirerek günlük durumlarda iletişim kurmak için temel kelime dağarcığının edinilmesi. 3. Temel düzeyde edinilen bilgiyi ve anladığını uygulama becerisi. 4. Türkiye'nin tarihi ve kültürel bağlamı hakkında bilgi. 5. Sürekli öğrenme becerisi. Kursun sonunda edinilen kazanımlar şunlardır: - Türk dilbiliminin temelleri hakkında bilgi; temel Türkçe gramer olgularını tanıma; Türkiye'nin kültürel yönlerini eleştirel bir şekilde anlama ve kendi kültürel yönleriyle karşılaştırma becerisi. - A1/A2 düzeyinde sözcük dağarcığı ve biçim-sözdizimsel yapıları kullanarak Türkçe iletişim kurma becerisi; Türkçe kısa metinleri anlama ve üretme becerisi; kendi kültürü ile Türk kültürü arasında kültürlerarası karşılaştırmalar yapabilme becerisi. - Kendi dil becerilerini değerlendirmek için temel araçları kullanabilme becerisi.	Kurs, yeni başlayanlara yönelik olup Türkiye'nin dili ve kültürüne ilk yaklaşımı sağlamayı amaçlamaktadır. Program 2 modüle ayrılmıştır: -Türk dilbiliminin temellerinin incelenmesine dönük 24 saatlik birinci dil modülü. - Modern Türk dilinin kaynaklandığı çağdaş Türkiye'nin tarihi ve kültürel bağlamını tanıtmayı amaçlayan 12 saatlik ikinci kültür modülü.

Pavia Üniversitesi	Türk Dili Laboratuvarı Başlangıç seviyesindeki bu Türkçe atölyesinde Türk dilinin genel özelliklerini ve temel kavramlarını anlayabilecek ve basit diyaloglar kurabileceksiniz. Sekiz haftalık atölye çalışması boyunca iletişim ve dilbilgisi konularının yanı sıra dinleme ve konuşma alıştırmaları da yapacaksınız. Programın kapsamı sınıfın yeteneğine, kararlılığına ve hızına bağlı olarak değişebilir. Müfredat, öğrencilerin tekrar etmek veya geliştirmek istedikleri konuları da kapsayacaktır. Temel amaç, bu laboratuvar çalışmasının Türk diline olan ilgiyi artırması ve ilerlemek isteyenler için bir başlangıç olmasıdır. https://cla.unipv.it/wp-content/uploads/2023/11/Programma-e-testi-Lab.-lingua-turca.pdf
--------------------	--

Tablo 4. İtalya'daki üniversitelerde seçmeli yabancı dil ve seçmeli program dili olarak Türkçe derslerine giren öğretim elemanlarının sayısı ve öğretim elemanı seçimi/ görevlendirmesi

Üniversite	Öğretim elemanı sayısı	Öğretim elemanı seçimi / görevlendirmesi
Napoli Doğu Üniversitesi	4	Üniversite kadrosunda yer alan öğretim görevlisi (3), üniversitenin açtığı sınavı kazanan yıllık sözleşmeli anadil konuşuru ve uzmanı-CEL (1)
Roma Sapienza Üniversitesi	1	Üniversite kadrosunda yer alan öğretim görevlisi
Venedik Ca' Foscari Üniversitesi	5	Üniversite kadrosunda yer alan öğretim görevlisi (3), MEB tarafından görevlendirilen okutman (1), üniversitenin açtığı sınavı kazanan yıllık sözleşmeli anadil konuşuru ve uzmanı-CEL (1)
Floransa Üniversitesi	3	Üniversite kadrosunda yer alan öğretim görevlisi (1)Üniversitede sözleşmeli öğretim görevlisi (1), MEB tarafından görevlendirilen okutman (1)
Salento Üniversitesi	2	Üniversite kadrosunda yer alan öğretim görevlisi (1) MEB tarafından görevlendirilen okutman (1)
Milano Katolik Üniversitesi	1	Üniversitede sözleşmeli öğretim görevlisi (1)
Insubria Üniversitesi	1	Üniversitede sözleşmeli öğretim görevlisi (1)
Trieste Üniversitesi	1	Üniversitede sözleşmeli öğretim görevlisi (1)
Torino Üniversitesi	1	Üniversitede sözleşmeli öğretim görevlisi (1)
Palermo Üniversitesi	1	Üniversitede sözleşmeli öğretim görevlisi (1)
Siena Üniversitesi	1	Üniversitede sözleşmeli öğretim görevlisi (1)
Pavia Üniversitesi	1	Üniversitede doktora adayı akademisyen (1)

Tablo 5. İtalya'daki üniversitelerde seçmeli yabancı dil ve seçmeli program dili olarak Türkçe öğretimine yönelik derslerde başvurulanan öğretim materyalleri

Üniversite	Öğretim materyalleri
Napoli Doğu Üniversitesi	1/607 Türk Dili 1 1/963 Türk Dili 1 0000222 Türk Dili (Temel Seviye)-M 0000360 Türk Dili 1 (Temel Seviye) -M Hitit Yabancılar için Türkçe, Vol. I, Tömer – Ankara: Ankara Üniversitesi, 2002. D'Amora, Rosita, Corso di lingua turca, Milano: Hoepli, 2012. Per le esercitazioni linguistiche: Aa. Vv., İstanbul – Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı, Voll. A1, Kültür Sanat Yayınları, İstanbul, 2019. Önder, Aysin, Yabancılar için Türkçe Ders ve Çalışma Kitabı, Vol. A1, Link Turkish, 2018 Testi di approfondimento: Lewis, Geoffrey, The Turkish Language Reform, Oxford: Oxford University Press, 1999. Rona, Bengisu, Turkish in Three Months, London: Hugo's Language Books Limited, 1998. Rossi, Ettore, Manuale di Lingua Turca, Vol. I, Roma: Istituto per l'Oriente, 1963. Johanson, Lars e Csató Éva Á. (a cura di), The Turkic Languages, London, New York: Routledge, 1998: pp. 179-247.
	1/1157Türk Dili 2 1/608 Türk Dili 2 1/1158 Türk Dili 3 1/609 Türk Dili 3 0000326 Türk Dili 2 (Temel Seviye) M Referans kitaplar: D'Amora, Rosita, Corso di lingua turca, Hoepli, Milano, 2012. Lewis, Geoffrey, The Turkish Language Reform, Oxford University Press, Oxford, 1999. Rossi, Ettore, Manuale di Lingua Turca, Voll. I-II, Istituto per l'Oriente, Roma, 1963. Kaynak kitapları: Aa. Vv., Hitit – Yabancılar için Türkçe, Voll. I-II, Tömer - Ankara Üniversitesi, Ankara, 2002. Aa. Vv., İstanbul – Yabancılar için Türkçe Ders Kitabı, Voll. A2, B1, B2, Kültür Sanat Yayınları, İstanbul, 2019. Önder, Aysin, Yabancılar için Türkçe Ders ve Çalışma Kitabı, Vol. A2, Link Turkish, 2018. Rona, Bengisu, Turkish in Three Months, Hugo's Language Books Limited, 1998.
	4/647 Türk Dili 1 4/648 Türk Dili 2 1/4177 Türk Dili 4 1/4178 Türk Dili 5 Hitit – Yabancılar için Türkçe, Tömer - Ankara Üniversitesi, Ankara, 2002 (voll.2-3)

	Göksel, Asli & Kerslake, Celia 2005, Turkish / A Comprehensive Grammar, London, Routledge. Lewis G. L. 1967, Turkish Grammar, Oxford University Press, Oxford.
Roma Sapienza Üniversitesi	1041596 Türk Dili Fatma Emine Umur, Lezione di Turco, Leone Editore, 2013
Venedik Ca' Foscari Üniversitesi	LT0054 Türk Dili 1 LT0064 Türk Dili 2 D'Amora, Rosita 2012. Corso di lingua turca. Milano: Hoepli Göksel, Aslı & Kerslake, Celia 2005. Turkish – A Comprehensive Grammar. London: Routledge LT0074 Türk Dili 3 Göksel, Aslı & Kerslake, Celia 2005. Turkish / A Comprehensive Grammar. London: Routledge. Ketrez, Nihan F. 2012. A Student Grammar of Turkish. Cambridge/New York: Cambridge University Press. Kıran, Zeynel & Kıran, Ayşe 2001. Dilbilime Giriş. Ankara: Seçkin. Kornfilt, Jaklin 1997. Turkish. London/New York: Routledge. Lewis, Geoffrey L. 1967. Turkish Grammar. Oxford: University Press. Uzun, Nadir Engin 2000. Anaçizgileriyle Evrensel Dilbilgisi ve Türkçe. İstanbul: Multilingual. Türk Dili Pratiği 1, 2, 3 AA.VV., Yedi İklim Türkçe A1 seti, Yunus Emre Enstitüsü, Ankara, 2017. İstanbul Yabancılar İçin Türkçe, Kültür Sanat Basımevi, İstanbul Hitit Yabancılar İçin Türkçe, TÖMER, Ankara
Floransa Üniversitesi	B004671 Türk Dili 1 E. Rossi, La Grammatica della Lingua Turca 2 voll. R. D'Amora, Corso di Lingua turca, Hoepli Roma 2012. C. Kerslake, A.Goksel, Turkish: A Comprehensive Grammar, Routledge, 2005. G. Lewis, The Turkish Grammar, Oxford University Press (2nd ed.) Oxford 2001. Id., The Turkish Language Reform. A Catastrophic Success, Oxford Univ. Press, Oxford 1999, A. Saracgil, La lingua turca tra riforma e rivoluzione, Annali dell'Istituto Universitario Orientale, vol. 50, fascicolo 3, Napoli 1990, pp. 249-278. A. Saracgil-A. Tarantino (2012). "Costruire la nazione con la lingua e la letteratura: la Turchia e la Romania". Romania Orientale, vol. XXV, pp. 205-245, ISSN:1121-4015. B014691 Türk Dili 2, B030083 Türk Dili 3 R. D'Amora, Corso di Lingua turca, Hoepli Roma 2012. E. Rossi, La Grammatica della Lingua Turca 2 voll. R. D'Amora, Corso di Lingua turca, Hoepli Roma 2012. C. Kerslake, A.Goksel, Turkish: A Comprehensive Grammar, Routledge, 2005. G. Lewis, The Turkish Grammar, Oxford University Press (2nd ed.) Oxford 2001.
Salento Üniversitesi	A005578 Türk Dili 1 a.Kuramsal bölüm

	Rosita D'Amora, Corso di Lingua Turca, Hoepli, Milano, 2012. Aslı Göksel and Celia Kerskale, Turkish: An Essential Grammar. Routledge, London and New York, 2010. AA. VV., Redhouse Büyük Elsözlüğü, İngilizce-Türkçe, Türkçe-İngilizce, Redhouse Yayınevi, İstanbul, 2004. Raffi Demiryan, Dizionario Italiano-Turco, İnkılâp Kitabevi, İstanbul, 1993. b. Monografi bölümü Savaş Arslan, Cinema in Turkey: A New Critical History, Oxford University Press, Oxford, 2010 (seçili bölümler). Aslı Daldal, "The concept of "national cinema" and the "new Turkish cinema." Melis Oğuz, Deniz Bayrakdar, and Murat Akser. New Cinema, New Media: Reinventing Turkish Cinema. (Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2014). 92-111. Petra de Bruijn, "Deep State. Visual Socio-Political Communication in the Television Series and Serials of the Turkish Television Channel Samanyolu". TV/Series [Online], 13 2018 Gönül Dönmez-Colin, Turkish Cinema: Identity, Distance and Belonging, Reaktion Books, London, 2008 (seçili bölümler). Arzu Öztürkmen, "Turkish Content": The Historical Rise of the Dizi Genre." TV/Series [Online], 13 2018 c. Aşağıdaki listeden seçtiğiniz bir romanı okuyun: Halide Edip Adivar, La figlia di Istanbul, (trad. F. De Propriis), Elliot Edizioni, Roma, 2010. Yusuf Atılgan, Hotel Madrepatria, (trad. R. D'Amora e Ş. Gezgin), Jaca Book, Milano, 2015. Feride Çiçekoğlu, Non separate agli aquiloni, (trad. Ş. Gezgin), Scritturapura, Asti, 2011. d. Film seçkisi: Sinekli Bakkal, dir. Mehmet Dinler, Turchia, 1967, 90 minuti. Anayurt Oteli, dir. Ömer Kavur, 1986, 101 minuti. Uçurtmayı Vurmasınlar, dir. Tunç Başaran, Turchia, 1989, 100 minuti. Kurs boyunca daha fazla kaynak sağlanacaktır.
Milano Katolik Üniversitesi	Türkiye'nin Medeniyetleri ve Kültürü II. Bölüm Türk Dili Okutmanın ders notları
Insubria Üniversitesi	Türk Dili Rosita D'Amora, Corso di lingua turca, Milano, Hoepli, 2012. Hakan Yılmaz, Imparo il Turco. Corso autodidatta di lingua turca, Istanbul, Dilmer Yazilari, 2009. Turco compatto. Dizionario turco-italiano, ita
Trieste Üniversitesi	042SL Türk Dili 1 R. D'Amora, Corso di lingua turca, Milano, Hoepli 2012. G. Lewis, Turkish Grammar, Oxford, Oxford University Press 2000
Torino Üniversitesi	LIN0602 Laboratuvar:Türk Diline Giriş D'Amora, Rosita, Corso di lingua turca, Hoepli, Milano, 2012.

Palermo Üniversitesi	13517 Türk Dili ve Edebiyatı Rosita D'Amora, Corso di Lingua Turca, Hoepli, Milano, 2012. Öğretim görevlisinin hazırladığı materyaller (Powerpoint sunumları, ders notları)
Siena Üniversitesi	042SL Türk Dili ve Kültürü 1 Derse devamlı katılan öğrencilere yönelik öğretim materyalleri AA.VV., Yedi İklim Türkçe A1 seti, Yunus Emre Enstitüsü, Ankara, 2017. R. D'Amora, Corso di lingua turca, Hoepli, Milano, 2012 (seçili bölümler). Öğretim görevlisinin hazırladığı materyaller (Powerpoint sunumları, ders notları) Listeden bir roman seçimi: Z. Livaneli, La casa di Leyla, (trad. N. Verderame), Casa Editrice Altano, Abano Terme (PD), 2021. H.Z. Usaklıgil, Amore proibito, (trad. C. Bedin), Casa Editrice Altano, Abano Terme (PD), 2023. A. Ümit, Kavim: La vendetta del Santo, (trad. L. Lodovici Kars), Casa Editrice Altano, Abano Terme (PD), 2022. Destekleyici ek kitap: A. Göksel, C. Kerslake, Turkish – A Comprehensive Grammar, Routledge, London, 2005. Derse devamlı katıl(a)mayan öğrencilere yönelik öğretim materyalleri AA.VV., Yedi İklim Türkçe A1 seti, Yunus Emre Enstitüsü, Ankara, 2017. R. D'Amora, Corso di lingua turca, Hoepli, Milano, 2012 (seçili bölümler) F. Bertuccelli, “Da Impero a Repubblica: la costruzione della Turchia moderna. Mustafa Kemal e il kemalismo”, in Ç. Oguz (ed.), Storia dell'Impero ottomano e della Repubblica turca, Schol��-Morcelliana, Brescia, 2023, pp. 205-234. Öğretim görevlisinin hazırladığı materyaller (Powerpoint sunumları, ders notları) Listeden bir roman seçimi: Z. Livaneli, La casa di Leyla, (trad. N. Verderame), Casa Editrice Altano, Abano Terme (PD), 2021. H.Z. Usaklıgil, Amore proibito, (trad. C. Bedin), Casa Editrice Altano, Abano Terme (PD), 2023. A. Ümit, Kavim: La vendetta del Santo, (trad. L. Lodovici Kars), Casa Editrice Altano, Abano Terme (PD), 2022. Destekleyici ek kitap: A. Göksel, C. Kerslake, Turkish – A Comprehensive Grammar, Routledge, London, 2005.
Pavia Üniversitesi	Türk Dili Laboratuvarı Yusuf Buz, Turkish Grammar in Practice : A Self-Study Reference and Practice Book (London: Foxton Books, 2016) https://turkishgrammarinpractice.com/ Asuman Çelen Pollard, David Pollard, Complete Turkish (London: John Murray, 2015) https://library.teachyourself.com/id004325170/Complete-Turkish Her oturum için okutman tarafından hazırlanan 10-15 slaytlık Powerpoint sunumu, çeşitli platformlarda yayınlanan ve temel iletişim becerilerine yönelik İngilizce altyazılı Türkçe diyalog videoları, İngilizce altyazılı Türkçe müzik klipleri gibi görsel-işitsel öğretim materyalleri

Tablo 6. İtalya'daki üniversitelerde seçmeli yabancı dil ve seçmeli program dili olarak Türkçe öğretimine yönelik derslerde ölçme ve değerlendirme yöntemleri

Üniversite	Ölçme ve değerlendirme yöntemleri
Napoli Doğu Üniversitesi	1/607 Türk Dili 1, 1/963 Türk Dili 1, 0000222 Türk Dili (Temel Seviye)-M 0000360 Türk Dili 1 (Temel Seviye) -M Sınav, dijital ortamda dil becerilerinin değerlendirilmesi (test), Türkçe anadil konuşuru ve uzmanı tarafından uzaktan (Microsoft Teams üzerinde) sözlü anlatım becerilerinin değerlendirilmesi, dersten sorumlu öğretim görevlisi ile yapılan sözlü mülakat olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Türkçe dilbilgisi ve okuduğunu anlama becerilerini ölçen test Moodle platformunda gerçekleştirilmektedir. Test değerlendirmesi, A-B-C'nin geçer ve D'nin kalır notu temsil ettiği A-D ölçeğinde bir notla ifade edilir. Testi geçmek, daha sonraki sözlü anlatım becerileri değerlendirmesine ve sözlü mülakata kabul için bir ön koşuldur. Dilbilgisi ve okuduğunu anlama testini, Teams platformunda Türkçe anadil konuşuru ve uzmanıyla yapılan sözlü değerlendirme takip eder. Bu değerlendirmede sınıfta işlenen konular üzerine kısa bir konuşma yapılır. Dersin sorumlu öğretim görevlisiyle yapılan sözlü sınav, konuşma bölümüne ek olarak, Türkçe bir metnin anlaşılması, analizi ve açıklanması ile müfredattaki dilbilgisi konularının kavramsal tartışmasını içerir.
	1/1157 Türk Dili 2, 1/608 Türk Dili 2, 1/1158 Türk Dili 3, 1/609 Türk Dili 3 0000326 Türk Dili 2 (Temel Seviye) M Sınav, bir yazılı ve bir sözlü sınavdan oluşmaktadır. Yazılı sınav, sözlü sınava hazırlık niteliğindedir. Yazılı sınav 30 dakikadır; dilbilgisi, dinleme, okuma ve anlama alıştırmalarını içerir. Sözlü sınav esas olarak Türkçe yapılır ve konuşma becerisine ek olarak, Türkçe bir metnin anlaşılması, analizi ve açıklanması ile müfredattaki dilbilgisi konularının teorik tartışmasını kapsar. Değerlendirme genel anlamda gramer kavramlarının ne ölçüde özümsemiğine, sözcük zenginliğine, terminolojinin doğru kullanımına ve edinilen kavramları uygulama becerisine dayanmaktadır.
	4/647 Türk Dili 1, 4/648 Türk Dili 2, 1/4177 Türk Dili 4, 1/4178 Türk Dili 5 Test sınavını geçmek, daha sonra yapılan sözlü anlatım değerlendirmesine ve sözlü mülakata kabul için bir ön koşuldur. Sınav, dijital olarak yapılan dil yeterlilik testi, Türkçe anadil konuşuru ve uzmanı tarafından uzaktan (Microsoft Teams'de) uygulanan bir sözlü becerileri değerlendirme ve ardından dersten sorumlu öğretim görevlisi ile yapılan sözlü mülakattan oluşmaktadır. Türkçe dilbilgisi ve metin anlama becerilerine ilişkin test Moodle platformunda gerçekleştirilmektedir. Test değerlendirmesi, A-B-C'nin geçer ve D'nin kalır notu temsil ettiği A-D ölçeğinde bir notla ifade edilir. Testi geçmek, daha sonraki sözlü anlatım becerileri değerlendirmesine ve sözlü mülakata kabul için bir ön koşuldur. Dilbilgisi ve okuduğunu anlama testini, Teams platformunda Türkçe anadil konuşuru ve uzmanıyla yapılan sözlü değerlendirme takip eder. Bu değerlendirmede sınıfta işlenen karmaşık bir konu üzerine Türkçe dilinde konuşma yapılır. Ayrıca kısa bir metin (edebî inceleme, anlatı özeti, kitap sayfası) okunur; metnin dilbilgisi analizi, genel anlama ve içeriği sözlü olarak özetleme becerisi açısından değerlendirilir.

	Değerlendirme 30'luk notlarla ifade edilir. Sınav Türkçe ve İtalyanca dillerinde yapılır.
Roma Sapienza Üniversitesi	1041596 Türk Dili İnternet sitesinde dersin ölçme değerlendirme yöntemine yönelik bilgi yer almamaktadır.
Venedik Ca' Foscari Üniversitesi	Türk Dili 1 Öğrenci, ocak ayında sözlük kullanmadan, dilbilgisi kavramlarının öğrenimini ve kelime dağarcığı edinimini değerlendiren ara sınava girer. Final sınavı ise Türkçe anadili konuşuru ve uzmanıyla yapılan sözlü sınav ve Türkçe kısa bir edebî metnin sözlük yardımıyla çevirisinin yapıldığı yazılı sınavdan oluşur. Türk Dili 2 Öğrenci, ocak ayında sözlük kullanmadan dilbilgisi kavramlarının öğrenimini ve kelime dağarcığı edinimini değerlendiren ara sınava girer. Final sınavı iki bölümden oluşur: a) Türkçe anadili konuşuru ve uzmanıyla yapılan sözlü sınav b) Yazılı sınavı sözcüklerin morfolojik analizi, bilinmeyen kısa bir metnin çevirisi ve 2 dilbilgisi sorusu içeren karma test. Türk Dili 3 Sınav, öğrencinin iki farklı ödev şeklinde tek başına hazırladığı araştırmadan oluşur. Ayrıca Türkçe anadil konuşuru ve uzmanıyla konuşma sınavı yapar. Bu bağlamda sınavın aşamaları aşağıdaki gibi yapılandırılmıştır: 1. Öğretim görevlisi ile mutabık kalınan bir konu üzerine, Türkçe bir metnin analizi (glossing) ve çevirisini içeren yaklaşık 2500 kelimelik bir ödev (final sınavının yazılı kısmı) 2. Yazılı sınavda seçilen konunun Türkçe olarak sözlü sunumu (kısmi sınav) 3. Okutman ile konuşma sınavı (final sınavının sözlü bölümü)
Floransa Üniversitesi	B004671 Türk Dili 1 Her dönemin sonunda (Ocak/Mayıs) yazılı bir sınav planlanmaktadır. Yeni kayıt yaptıran öğrenciler için sınava girmek sadece yaz döneminden (Haziran 2024) itibaren mümkündür. Sınav, önceden günü belirlenerek yapılan sözlü bir sınav içermektedir. Sınav, kısa bir metnin okuma ve anlamasını ile dilbilgisi becerilerini ölçen bir dizi alıştırma'dan oluşur. Ayrıca, öğrenciden Türk dilinin modernleşmesi ve standartlaşma sürecinin belirli yönlerini ve tarihsel aşamalarını eleştirel bir şekilde göstermesi ve tartışması istenir. Nihai değerlendirme, çeşitli yeterliliklerde elde edilen sonuçların toplamından oluşur: - Gramer bilgisi (40/100) - Temel, yaygın olarak kullanılan metinleri ve cümleleri anlama (40/100). - Basit konularda Türkçe bilgi alışverişi yapabilme (20/100). B014691 Türk Dili 2 ve B030083 Türk Dili 3 Her dönemin sonunda (Ocak/Mayıs) yazılı sınav yapılması ön görülmektedir. Sözlü sınavlar için ilk oturum yaz döneminde (Haziran 2024) yapılacaktır. Sözlü sınavın yanı sıra kısa bir metni okuma, anlama ve analiz etme yöntemiyle aşağıdaki beceriler ölçülecektir: -Dilbilgisinin kavranması (40/100) -Okuduğunu anlama (40/100) -Yazılı ve sözlü iletişim becerileri (20)
Salento Üniversitesi	A005578 Türk Dili 1 / A005600 Türk Dili 2 Sınav, sözlü anlama, iletişim ve analiz becerilerini değerlendirmek için kursun sonunda yapılacak sözlü bir sınavdan oluşmaktadır: öğrencilerin Türkçe bir

	konuşma yapımları; yıl boyunca analiz edilen dil materyallerini yüksek sesle okumaları ve analiz etmeleri; kursta işlenen Türk tarihi, kültürü ve edebiyatı konuları hakkında yorum yapımları ve konuyu detaylandırmaları gerekmektedir. Sözlü sınava girmeye hak kazanmak için öğrencilerin kursun sonunda yazılı bir dil yeterlilik testini geçmeleri gerekecektir. Alternatif olarak, kurs süresince sadece derslere devam eden öğrenciler için biri 1. dönemin sonunda, ikincisi 2. dönemin ortasında, üçüncüsü 2. dönemin sonunda yapılması planlanan üç sınavı geçmeleri gerekecektir. Öğrenciler sadece dijital öğrenci giriş sistemi (VOL) tarafından sağlanan prosedürleri kullanarak final sınavı için tarih ve saat seçebilirler.
Milano Üniversitesi	Türkiye'nin Medeniyetleri ve Kùltürleri Dersin Türk diline ayrılan bölümü kimi dilbilgisi alıştırmaları ile kısa bir metnin İtalyancadan Türkçeye veya Türkçeden İtalyancaya çevirisini içeren yazılı bir sınav içerir. Ayrıca öğrencinin kısa bir sunum yapması ve günlük yaşamla ilgili bazı soruları yanıtlamasının istendiğı sözlü bir mülakatla desteklenir. Sınavın nihai notu, yazılı sonuçların %60'ı ve sözlü sonuçların %40'ı dikkate alınarak verilmektedir.
Insubria Üniversitesi	Türk Dili Derse katılan öğrencilere deneme ve final sınavlarıyla ölçme ve değerlendirme yapılmaktadır.
Trieste Üniversitesi	042SL Türk Dili 1 Sınav yazılıdır ve Türkçeden İtalyancaya sözlük yardımıyla çeviri denemesinden oluşur. (Bu sebeple Türkçe-İtalyanca, İtalyanca-Türkçe Temel Sözlük, Bologna, Zanichelli edinilmesi önerilir.)
Torino Üniversitesi	LIN0602 Laboratuvar:Türk Diline Giriş Test ve sözlü sınav
Palermo Üniversitesi	13517 Türk Dili ve Edebiyatı Dönem sonunda dil ve edebiyat sınavları dersten sorumlu öğretim görevlisi ve bölümden iki ayrı doçentin bulunduğu komisyon önünde bir yazılı sınav bir de mülakat şeklinde sınav gerçekleştirilmektedir.
Siena Üniversitesi	042SL Türk Dili ve Kùltürü 1 Zorunlu yazılı sınav ve sözlü mülakat
Pavia Üniversitesi	Türk Dili Laboratuvarı 29 Ocak 2024 tarihinde toplamda 10 ana soru başlığı altında boşluk doldurmalı 75 alt sorudan oluşan ve tamamen sembolik/motivasyon amaçlı bir sınav yapılmıştır. Laboratuvara kayıt yaptıran 24 öğrenciden 10'u sınava katılmıştır. Sınava katılan tüm öğrencilere laboratuvara devam (%40) ve final sınavı puanı (%60) üzerinden sembolik bir bitirme notu ve sertifikası verilmiştir. Sınıfın başarı ortalaması 100 üzerinden 73'tür.

11. Bölüm

AVRUPA’DA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMALARI: TÜRKÇE, AVRUPA’DA BİR YABANCI DİL, ANA DİL, MİRAS DİLİ VEYA “DİASPORA” DİLİ OLARAK MI ÖĞRETİLMEKTEDİR?¹

Kutlay YAĞMUR²

¹ Bu çalışma, 26-27 Eylül 2023 tarihinde Belçika’da düzenlenen Uluslararası Miras Dil ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu’nda sunulan özet bildirinin genişletilmiş hâlidir.

² Prof. Dr., Tilburg Üniversitesi, Kültür Çalışmaları Bölümü, Tilburg/Hollanda, eposta:
k.yagmur@tilburguniversity.edu

Giriş

Türkçenin anadili ve yabancı dil olarak eğitimiyle ilgili olarak Brüksel’de düzenlenen uluslararası sempozyumun açılış oturumunda sunulan kavramlar, bu makalede daha derinlemesine irdelenerek nesnel bir çözümleme sunulacaktır. Çok dilli ve kültürlü ortamlarda, dil politikaları birbiri içine geçmiş karmaşık ve çok katmanlı unsurların etkisi altındadır. Çoğunluğun konuştuğu hakim bir dili ikinci dil veya yabancı bir dil olarak öğrenen azınlık gruplarına mensup bireylerin ve ailelerin deneyimlerinin kısıtlı bir çerçevede incelenmesi zorluklar içermektedir. Evde konuşulan dil ile toplumda konuşulan hâkim dilin farklı olduğu durumlarda anne-babaların çocuklarına öğrettikleri dile ilişkin tercihleri ve uygulamaları çok büyük farklılıklar göstermektedir. Çoğunluğun konuştuğu resmi dili kullanan devlet kurumlarının uyguladıkları dil politikalarına bağlı olarak anne-babaların evlerinde benimsedikleri dil uygulamaları da etkilenmektedir. Sosyal ve kültürel dışlanma oranlarıyla bağlantılı olarak da azınlık gruplara mensup anne-babaların tutum ve davranışları farklılık göstermektedir. Demografik olarak ciddi değişime uğrayan Batı Avrupa ülkeleri son otuz yıldır giderek yasakçı ve dışlayıcı politikalar geliştirmektedirler. Devlet istatistik kurumlarının geleceğe yönelik yaptıkları nüfus değişim öngörülleri yerli grupların zaman içinde sayısal olarak daha da azalacağını göstermektedir. Göçmen kökenli ve sığınmacı nüfusun zaman içinde artacağı görülmektedir. Bu durum, politika geliştiricileri daha kısıtlayıcı ve dışlayıcı uygulamalar geliştirmeye teşvik etmektedir. Sayısal çoğunluğun kaybedebileceği tehlikesine karşılık dilsel ve kültürel eritme politikalarının çözüm olacağı inanılmaktadır. Elbette çok karmaşık toplumsal dengeler sadece asimilasyon politikalarına indirgenemez ancak eğitim kurumlarının geliştirdikleri politikalar diğer devlet kurumlarının tutum ve yaklaşımlarından etkilenmektedir. Eğitim kurumlarının göçmen dillerini yok sayan yaklaşımları göçmen çocuklarının bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu makalede, öncelikle bazı kavramlar açıklandıktan sonra, mevcut duruma ilişkin farkındalık artıran bir tartışma sunulacaktır. Bu bağlamda Batı Avrupa’da Türkçe öğretiminin neden önemli olduğu, Türk çocuklarının kimlik ve aidiyet algıları açısından tartışılacaktır. Türkçe eğitimi açısından 50 yıldır kanayan yara olan müfredat, çift dilli öğrencilere uygun öğretmen ve anne-baba tutumları gibi eğitimin diğer paydaşları ele alınacaktır. Son olarak da Hollanda’da Yurt Dışı Türkler Başkanlığı desteğiyle yürütülen Türkçe derslerinde görev alan öğretmenlerle yürütülen bir saha çalışmasının sonuçları sunulacak, alandaki mevcut duruma ilişkin saptamalar sunulacaktır.

Türkçenin Batı Avrupa’da nasıl ve neden öğretildiğinden ziyade kime göre, nasıl ve neden öyle adlandırıldığı tartışması durumu daha iyi betimleyecektir. Her

türlü kısıtlama ve kaynak yoksunluğuna rağmen Türkçe Batı Avrupa’da milyonlarca insanın evinde kullandığı iletişim dilidir. Türkçenin ana dili, ikinci dil, yabancı dil, köken dili, miras dil veya diaspora dili olarak adlandırılması gerçek durumu nitelemekten öte Türkçe konuşan insanlara yönelik tutum ve algıyı betimlemektedir. Türkçenin kullanımına ve edinimine ilişkin somut bilimsel veriler olmadan yapılan nitelendirmeler politik yaklaşımdan öte bir değer taşımamaktadır. Extra ve Yağmur’un (2004) altı Avrupa şehrinde (Göteborg, Hamburg, Lahey, Brüksel, Lyon ve Madrid) on binlerce öğrenciyle gerçekleştirdiği çalışmadan elde edilen veriler Türkçenin Avrupa’da en yüksek etnik dilsel canlılığa sahip göçmen dili olduğunu göstermişti. Bu tür geniş kapsamlı çalışmalar artık yapılamamaktadır. Dolayısıyla kısıtlı da olsa sadece alanda yapılan bilimsel çalışmalardan elde edilen verilere dayanarak nesnel betimlemeler yapılabilir. Bu bağlamda, yapılan doktora projelerinden elde edilen araştırma bulguları doğrultusunda bu makalede bir takım saptama ve sonuçlar sunulacaktır.

Göç ortamında ana dili kavramı ne ifade etmektedir?

Geleneksel olarak çocukların anne-babalarından edindikleri ilk dile *ana dili* veya İngilizce yazında bilindiği gibi *ilk dil* (first language) denir. Ana dili kavramının en önemli vurgusu dile olan hâkimiyeti göstermesidir. Genellikle, insanlar en yüksek dil hâkimiyetini ifade etmek için ‘ana dili düzeyinde’ bir dili konuştuklarını belirtirler. Özgeçmişlere eklenen “ana dili” seviyesi veya C2, B1 gibi seviyeler bunun göstergesidir. Olağan koşullarda her bireyin ana dili sahip olduğu en yüksek dil beceri seviyesini ifade etmektedir. Ancak çok dilli ortamlarda birden fazla dile maruz kalarak büyüyen bireyler için ana dili farklı anlamlar ifade edebilir. Birçok göçmen çocuğun evlerinde anne-babalarından edindikleri dil ile toplumda yaygın olarak konuşulan dil arasında beceri ve hakimiyet açısından çok büyük farklılıklar olabilir. Örneğin, evde öğrenilen Türkçe becerileri okulda öğrenilen Almanca becerilerinden çok geride olabilir. Almanca dil becerisi Türkçe dil becerisinden çok ileri düzeyde de olsa, Türkçe toplum içinde bu çocukların “ana dili” olarak betimlenir çünkü dilin bir de aidiyet boyutu vardır. Birçok çift dilli birey için Türkçe, iletişim becerisinden çok “kimlik ve aidiyet” ifadesidir. Dilin bilişsel beceriler kadar önemli bir yanı da duyguların şekillendiği duyuşsal boyutudur. Anne-babaları çocuklarıyla sevgi ve şefkatlerini hislerini en iyi aktardıkları dilde paylaşırlar. Çocukların kültürel ve duyuşsal benliklerinin gelişiminde anne-babanın evde kullandığı dil çok önemlidir. Eğer dile hâkimiyet açısından değerlendirilirse, bir insanın ana dili, bilişsel becerilerinin en üst düzeyde kullanıldığı dildir. Alan yazında hangi dilde sayılıp hesaplama yapıldığı dile hâkimiyetin göstergesidir.

Geleneksel olarak çocukların annelerinden ve çevrelerinden edindikleri ilk dile ana dili veya İngilizce alanyazında olduğu gibi birinci dil adı verilir. Öğrenme ve edinme süreçleri farklıdır. Edinim doğal ortamlarda deneyimlerle öğrenilen becerilerdir; öğrenme ise daha yapısal ve planlı etkinlikler çalışmaları sonucu ortaya çıkan kazanımı ifade eder. Ana dilini öğrenmekten çok edinmekten bahsederiz çünkü sağlıklı her çocuk çevresiyle etkileşim içinde maruz kaldığı iletişim dilini edinir ve yeterli girdi sağlandığı sürece ikiden fazla dili de yaşamının ilk beş yılında ana dili olarak edinebilir. Burada vurgulanması gereken çocuğun yaşı, maruz kaldığı dillerin kullanım niteliği ve süresidir. Birden fazla dilin ana dili olarak edinildiği ortamlar çok dilli ortamlar olarak nitelenmektedir.

Annenin bir dil, babanın bir başka dil konuştuğu karma evliliklerde olduğu gibi anne-baba kendi ana dillerinde çocuklarına tutarlı bir şekilde konuşturlarsa ve çocuk her iki dilde de yeterli dil girdisine maruz kalırsa çocuğun her iki dili de eşgüdümlü iki dillilik modeline uygun olarak ana dili nitelemesine uygun bir şekilde öğrenmesi mümkündür. Özellikle göçmen alan ülkelerde ve tarihsel olarak farklı dillerin aynı toplum içinde konuşulduğu ülkelerde birden fazla dilin aile ortamında edinilmesi yaygın bir durumdur. Dolayısıyla ana dili nitelemesi sadece anneden öğrenilen ilk dili nitelemeyebilir. Dile hâkimiyet açısından baktığımızda bugün Batı Avrupa’da yetişen birçok Türk çocuğunun ana dili Türkçe değildir. Her ne kadar çok daha kapsamlı çalışmalardan elde edilecek verilere dayanmak gerekse de, Türkçe artık birçok çift dilli çocuğun ikinci dildir. Hollanda’da yetişen birçok Türk çocuğun daha hâkim olduğu dil Hollandacadır. Nitekim aynı durum Almanya ve Fransa için de geçerlidir.

Dil ediniminin ortamına, ülkesel bağlamına ve edinim sürecine göre ana dili birden fazla olabilir. Burada vurgulanması gereken dil edinimi sürecinde çocuğun her iki (veya daha fazla) dile eşgüdümlü olarak doğumdan itibaren maruz kalmasıdır. Bu şekilde edinilen diller çocuğun bileşik iki dilli olmasını sağlamaktadır. Alan yazında da bu durum bileşik iki dillilik (compound bilingualism) olarak bilinmektedir. Bu tür iki dillilerde anlam birimleri bileşik olarak beyinde depolanmaktadır. Örneğin, masa-table (İng.) sözcükleriyle ifade edilen kavram zihinsel dağarcıkta aynı anlam birimine işaret etmektedir. Her iki dili de eşgüdümlü olarak öğrenen ve her iki dili de eşit derecede konuşan çocuklara alan yazında çift ana dilli olarak değinmek yerine onlara bileşik iki dilli denmektedir. Beynin fizyolojik yapısından dolayı ancak 4-5 yaşına kadar olan eşgüdümlü iki dilli edinim durumlarında bileşik iki dillilik ortaya çıkmaktadır.

Beş yaşından sonra edinilen diller beyin yapısındaki değişiklikten dolayı daha çok sıralı iki dillilik (sequential bilingualism) olarak bilinen duruma tekabül etmektedir. Dil edinimi sürecindeki çocuk dört-beş yaşına kadar önce bir dili sonrasında da bir başka dili edinirse dillerin zihinsel dağarcıktaki depolanma şekli

ve yapılar arasındaki ilişki bağlamında farklılıklar gösterdiği iki dillilik araştırmalarından ortaya çıkmıştır (Bialystok, 2001). Küçük yaşta edinim söz konusu olsa da çocukların yaşamlarının ilk dört yılından sonra edindikleri ikinci dil genellikle ikinci dil edinimi olarak alan yazına girmiştir. İkinci dilin öğrenme süreci okul ortamında planlı etkinliklerle değil de çocukların kendi aralarında etkileşimi, oyunlar, ve çevreden alınan dil girdileriyle sağlandığı için ikinci dil öğrenimi yerine edinim olgusundan söz etmek gerekir. Öğrenme bilinçli ve planlıdır. Okula başlayan çocuğun evde edindiği ilk dil okulda kullanılan dilden farklı ise ikinci dil öğreniminden bahsetmek mümkündür.

Çok dilli ortamlarda, örneğin Hindistan ve Güney Afrika gibi ülkelerde çocuklar sokakta diğer dilleri konuşan çocuklarla oynarken evde edindikleri dilin dışında bir başka dili veya birkaç başka dili kolaylıkla edinmektedirler. Çok dillilik bu tür ülkelerde çok olağan bir durumdur. Okula başladığında ise ülkenin resmi dili öğretilmektedir. Eğer çocuğun evde edindiği dil resmi dilden farklı ise ikinci (veya üçüncü) dil öğreniminden söz etmek gerekmektedir. Batı Avrupa’da yaşayan göçmen Türk çocuklarının büyük çoğunluğu için bu durum geçerlidir. Evde edindikleri Türkçenin yanı sıra okula başladıklarında ülkenin resmi dilini de öğrenmektedirler. Ancak dilsel edinim ve öğrenim süreci yaşanan ülkenin sosyo-politik koşullarına ve ailenin özelliklerine göre ciddi farklılıklar göstermektedir. Danimarka ve Hollanda gibi ülkeler Türkçe öğretimi önüne engeller koyarken Almanya’nın birçok eyaletinde Türkçe öğretimi için yapıcı programlar geliştirilmektedir.

Türkçe edinimini ve öğretimini etkileyen unsurlar sadece anne-babaların tercihleriyle sınırlı değildir. Yaşanılan ülkenin dil politikaları ve azınlık dillerine karşı tutumları anne-babaların dil tercihlerini de ciddi ölçüde etkilemektedir. Aile dil planlaması kapsamında yapılan en son çalışmalar aileler açısından bu durumun zorluklarını sergilemektedir (Altınkamış, 2022; Bezicioğlu-Göktolga & Yağmur, 2022; Bozkurt-Et & Yağmur, 2022). Bir dilin okul müfredatının bir parçası olması halinde ise dilin statüsü ve ailelerin o dile olan ilgisi artmaktadır. Hollanda, Fransa ve Almanya gibi bazı ülkelerde Türkçe, okullarda yabancı dil olarak öğretilmektedir. Orta dereceli okullarda Türk çocukları Türkçeyi yabancı dil statüsünde öğrenmektedir. Aidiyet ve köken dili Türkçe olan bireylere yapılan Türkçe öğretimi “yabancı dil öğretimi” olarak nitelemek kulağa hoş gelmese de toplum dilbilimsel veriler bu nitelemenin geçerli olduğuna işaret etmektedir. “Ana dili” öğretimi kavramı Batı Avrupa’da yetişen nesillerin gereksinimlerini ve bu alanda yapılan etkinlikleri karşılar türden değildir. Bir tek resmi dili olan ve nüfusunun büyük çoğunluğunun bir tek dil konuştuğu Japonya, Kore veya Türkiye gibi ülkelerde anadili eğitimi okullarda belli bir program doğrultusunda ülkenin resmi dilinin öğretilmesi ve geliştirilmesi faaliyetlerini kapsar. Çok dilli

ve kültürlü toplumlarda ise “ana dili” öğretimi kavramı ciddi belirsizlikler içermektedir. Bu makalenin amaçlarından birisi bu konudaki terminolojik belirsizliğe açıklık getirmek olacaktır. Avustralya ve Kanada gibi yüzyıllardır göçmen alan ülkelerde bu belirsizlik büyük ölçüde aşılmışken Batı Avrupa’da henüz bu gerçekleşmemiştir. Bu alana hâkim olan “kimlik” ve “köken” tartışması bu tek yönlü yansıtmanın en önemli nedenidir. Bireylerin etnik (bazen de dînî kökenlerinden hareketle) kişinin ana dilinin ait olunan grubun dili olduğu varsayımı gerçek kabul edilmektedir. Ancak bu yaklaşım toplum dilbilimsel olarak mevcut durumu yansıtmaktan çok uzaktır. Gonzo ve Saltarelli’nin (1983) daha 80’li yıllarda tespit ettiği üzere göçmen grupların ana dilleri zaman içerisinde ciddi bir erozyona uğramaktadır. Birinci kuşak göçmenlerin yaşadıkları ülkenin dilini öğrenme sürecinde ve uzun yıllar boyunca ana dillerinin konuşulduğu doğal ortamdan uzak kalmalarından kaynaklanan etkenlerden dolayı ana dili becerilerinde körelme olmaktadır. Sözcük dağarcığının daraldığı ve konuşulan ana dilin yapısal özellikler itibariyle basitleştiği ve karmaşık uzun tümceler yerine basit yapıların tercih edildiği ve sadece evde konuşulan bir dil kullanımı olduğu için ana dildeki beceriler ciddi oranda gerilemektedir (ayrıntılar için bkz. Yağmur, 1997). Birinci kuşak göçmenler ana dillerini unutmasalar bile zaman içerisinde körelen ana dili becerileri en çok ikinci kuşak göçmenleri etkilemektedir. Ana dilin konuşulduğu doğal ortamdan çok uzakta ve ikinci bir dilin yoğun olarak kullanıldığı bir ortamda dünyaya gelen ikinci kuşak göçmenler anne-baba ve çevrelerinden ana dillerini tam olarak öğrenememektedirler. Zaten ana dili becerilerinde körelme yaşayan ebeveynler çocuklarına kısıtlı bir sözcük dağarcığı ve basit yapılarla aktardıkları Türkçeden dolayı ana dilinin eksik edinimine yol açmaktadırlar. Her ne kadar birçok aile evde Türkçe kullanımına önem verse de kaçınılmaz olarak, yaşanan ülkenin resmi dili evde kullanılmakta ve çocuklar her iki dile de yeteri kadar maruz kalamamaktadırlar. Ana dilde aktarılan kısıtlı sözcük dağarcığı ve basit yapılar ikinci kuşağın Türkçe becerilerinin yeteri oranda gelişmemesine yol açmaktadır. İkinci kuşağın kendi arasında yaptığı evliliklerden dünyaya gelen üçüncü kuşak göçmen Türkler açısından “ana dili” nitelemesi tamamen geçersiz kalmaktadır çünkü evde çoğunlukla ülkenin hâkim dili olan Almanca, Hollandaca veya Fransızca konuşulabilmektedir. Birçok göçmen toplum arasında tanık olduğu üzere ülkenin resmi dili üçüncü kuşak göçmenlerin ana dili haline gelmektedir. Özellikle Türkçe okuma yazma eğitimi alamayan bireylerin Türkçe becerileri çok kısıtlı kalmakta dolayısıyla “anadili” nitelemesi sadece etnik kökeni işaret eder duruma gelmektedir. Normal koşullarda “ana dili” bireyin kendini en güçlü ifade ettiği ve anlatım gücü en yüksek olan dildir. Ancak göç ortamında özellikle ikinci ve sonraki kuşaklar açısından “ana dili” ifadesi dilsel beceriyi değil etnik kökeni

ve aidiyet duygusunu niteler hale gelmektedir. Dolayısıyla her ne kadar Batı Avrupa’da “ana dili eğitimi” ifadesi kullanılsa da mevcut eğitimin hedefleri, içeriği ve sonuçları ana dili eğitimi uygulamalarından çok farklıdır. Bu durumun dilbilimsel arka planına vakıf olmadan Türkiye’den Batı Avrupa’ya gönderilen Türkçe öğretmenleri ve din görevlileri karşılaştıkları dilsel (ve kültürel) durum karşısında ciddi zorluklar yaşamaktadırlar. Öğretmenler, göçmen Türk çocuklarının çok kısıtlı Türkçe dil becerileri karşısında hem içerik hem de pedagojik olarak ne tür bir yaklaşım ve yöntemle eğitim vereceklerini bilememektedirler. Konuyla ilgili çok kısıtlı araştırma bulgularının olması ve gönderilen öğretmenlerin mevcut koşullara göre hazırlanamaması da verilen eğitimin başarılı olmasını engellemektedir.

Türkiye koşullarında genellikle tek dilli çocuklara yönelik Türkçe öğretimine alışkın olan öğretmenlerin bilgi ve beceri donanımı Batı Avrupa’daki iki dilli çocukların gereksinimlerini karşılayamamaktadır. Bu durum çocukların Türkçe derslerinden soğumasına, velilerin ilgisizliğine ve gönderilen öğretmenlerin hayal kırıklığına yol açmaktadır. 40 yıldır süre gelen bu sorunlar hiçbir çözüme kavuşamamış tam aksine daha da artmıştır. Konunun dilbilimsel ve eğitim bilimsel boyutlarına yaşanan ülkelerin ideolojik tutumları da eklenince “ana dili eğitimi” sadece sorunlar yığınınına işaret eden ‘şemsiye terim’ niteliğine bürünmektedir. Dolayısıyla Batı Avrupa’da çok farklı koşullarda yürütülen; amaçları ve sonuçları çok farklı olan etkinlikleri “ana dili” eğitimi olarak nitelemek yanlıştır.

Batı Avrupa’da Türk çocuklarına sunulan Türkçe eğitimi yabancı dil olarak nitelemek de doğru değildir. Her ne kadar Fransa ve Hollanda gibi ülkelerin orta dereceli okullarında verilen Türkçe dersleri yabancılara yönelik hedefler içerse de uygulamada bu dersleri alanların yine Türk kökenli öğrenciler olduğu görülmektedir. Batı Avrupa’daki “yabancı dil”, “ana dili” veya “ikinci dil ortamında Türkçe” ifadelerinin doğru bir şekilde betimlenebilmesi ve anlaşılması için bu konunun çok dillilik tartışmaları bağlamında ele alınmasında fayda vardır.

Göçmen Türk çocukları için Türkçe bir zenginlik mi yoksa bir engel mi?

Aile dil planlaması çalışmalarında tartışıldığı üzere (Yağmur & Bohnacker, 2022) anne-babalar yanlış ve eksik bilgilendirmeye maruz kalabilmektedirler. Yaşanılan ülkenin resmi dili dışında bir dilde çocuklarıyla iletişim kurarlarsa çocuklarının okulda başarısız olacağı gibi bir kaygıya düşmektedirler. Birçok Batı Avrupa ülkesinde öğretmenler velilere bu yönde yanlış bilgi verebilmektedir. Örneğin Hollanda’da, çocuklarının Hollandacayı daha iyi öğrenebilmesi için öğretmenler velilere “evinizde sadece Hollandaca konuşun” telkininde bulunabilmektedir. Medya ve siyasette ana dillerin öğrenimine ilişkin olumsuz

görüşler de sık sık dile getirildiği için birçok veli bu durumdan etkilenmekte ve çocuklarıyla Türkçe yerine Hollandaca konuşabilmektedir.

Göçmen Türklerin yaşadığı Avrupa ülkelerindeki dil politikaları göçmenlerin dillerinin eğitimde kullanılmasından yana değildir. Her ne kadar AB politikaları çoğulculuğu desteklemekte ve azınlık dillerinin eğitim kurumlarında öğretilmesinden yana olsa da AB içindeki ulus devletlerin bu konudaki tavrı özellikle göçmen dillerinin desteklenmesinden yana değildir. Göçmen dillerinin öğrenilmesini resmi devlet dilinin öğrenilmesi önünde bir engel gibi gören ve gösteren bu zihniyet Avrupa Birliği ve Avrupa Konseyi kararlarıyla taban tabana zıttır. Göçmen dillerinin okullarda öğretilmesine karşı çıkan devletlerin en büyük destekçisi okullarda eğitim öğretim faaliyetlerinden sorumlu olan eğitimciler olmaktadır. İki dilliliğin avantajlarını en iyi bilmesi gereken eğitimcilerin bir kısmı ideolojik nedenlerle bir kısmı ise bu konudaki bilgisizliklerinden dolayı göçmen dillerinin okullarda öğretilmesine karşı çıkmaktadırlar. Bu tür eğitimin göçmen aileler tarafından talep edilmemesi için de doğrudan velileri ikna yoluna gitmektedirler. Her anne-baba için çocuğunun geleceği çok önemlidir. Özellikle eğitim alanında çocuklarının başarılı olması için her türlü fedakârlığa hazır olan veliler öğretmenlerin görüşlerine önem verirler. Okul ve öğretmen eğitim alanında otoritedir ve veliler onların tavsiyelerine çoğunlukla uyarlar. Batı Avrupa okullarında son yıllarda çok yaygın olarak velilere verilen bir tavsiye çocuklarıyla ana dillerinde konuşmamalarıdır. “Çocuğunuzun Almancayı (Fransa’da yaşıyorsa Fransızca’yı, Hollanda’da Hollandaca’yı) iyi düzeyde öğrenmesini ve okulda başarılı olmasını istiyorsanız, mutlaka evinizde de resmi dilde konuşun” tavsiyesi veliler tarafından büyük kabul görmektedir. Eğitim kurumlarına güvenen Türk göçmen aileleri öğretmenin verdiği tavsiyenin dışına çıkmamak için yaşadıkları ülkenin dilindeki becerileri çok yetersiz bile olsa kısıtlı Almancaları veya Fransızcalarıyla çocuklarıyla iletişim kurmaya çalışmaktadırlar. Bu durumun çocuğun hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimi üzerinde çok olumsuz etkileri vardır. Çocukların anne-babalarından anadillerini en iyi şekilde öğrenmeleri onların hem özgüvenleri hem de duygusal gelişimleri için çok önemlidir. Daha önemlisi de iki dilli gelişimin sağlam temeller üzerinde yükselebilmesi için çocukların 6 yaşına kadar olan dönemde anadillerinde kavram gelişimini kesintisiz devam ettirmeleri gerekir. Anadilinde eksik kalan kavram gelişimi bilişsel gelişimi de olumsuz etkileyecek ve ikinci dilin edinim sürecini de çok olumsuz kılacaktır. İki dilliliğin bilişsel beceriler üzerindeki etkisi üzerine en kapsamlı çalışmalardan birisini Kanadalı dilbilimci Jim Cummins yapmıştır. Cummins (1979) literatürde eşik kuramı olarak bilinen çalışmasıyla iki dilliliğin zihinsel beceriler üzerindeki etkisi konusunda çok farklı bir yaklaşım sunmuştur. 1970’li yıllara kadar birçok ülkede iki dilliliğin eğitim çevrelerinde

“ciddi bir sorun” olarak algılandığını düşünürsek, Cummins’in araştırma sonuçları özellikle azınlık dilleri için yeni bir zihniyetin başlangıcını oluşturmuştur. Bilişsel becerilerin gelişiminin akademik başarının temeli olduğu her eğitimci tarafından bilinir. Dil gelişimi ve bilişsel gelişim arasındaki ilişki iki dilli çocukların okul başarılarıyla yakından ilgilidir. Cummins’e göre, iki dilli çocukların bilişsel becerilerinin düzenli gelişebilmesi ve iki dilliliğin zihinsel gelişim üzerinde yapacağı olumlu etkiden faydalanabilmeleri için dilsel beceriler açısından belli bir seviyeye ulaşmaları gereklidir. Bu temel seviye dilsel ve bilişsel bir eşik niteliğindedir. Eşik kuramı dengeli ve baskın iki dilliler arasındaki farkın anlaşılması için önemlidir. Bu kuramda, iki dilli çocuk için farklı sonuçlar ifade eden iki farklı eşik vardır. İki dilliliğin olumsuz etkilerinden kaçınmak için iki dilli bir çocuk her iki dilde de birinci eşiğe ulaşmak zorundadır. Eşik kuramının daha iyi anlaşılması için Baker’ın (2006) yaptığı gibi görsel bir benzetme ile açıklayalım. Bilişsel becerilerle dilsel becerilerin barındığı üç katlı bir ev düşünelim. Eğer çocuk dilsel beceriler açısından evin birinci katında bulunuyorsa bu çocuğun hem bilişsel becerilerinin hem de dilsel becerilerinin eksiklikler içerdiği düşünülmelidir. Bu seviyede bir çocuk kendisini çok iyi ifade edemeyecek, ileri düzeyde zihinsel beceriler gerektiren işlemleri de yapamayacaktır. Bu seviyedeki çocuklar kısıtlı iki dilliliğe sahiptirler ve her iki dilde de yaşıtlarına oranla daha geridedirler. Bu durumun çocukların zihinsel gelişimine etkisi çok olumsuzdur. Evin ikinci katında bulunan çocuklar birinci eşiğe ulaşmış olarak nitelenebilirler. Bu seviyedeki iki dilli çocuklar baskın iki dillidirler, yani dillerden birinde yaş grubunun özelliklerine sahiptirler ancak diğer dilde istenilen seviyede değildirler. Birinci eşiğe ulaşmış olan çocukların zihinsel becerileri yaş grubu ortalamasından fazla bir sapma göstermez, çocuklar olağan bilişsel becerilere sahiptirler. İki dilliliğin çok olumlu faydalarının elde edilebilmesi ve bilişsel becerilerin en üst seviyede gelişebilmesi için iki dilli çocukların evin üçüncü katına yani ikinci eşiğe ulaşabilmeleri gerekmektedir. Bu aşamadaki çocukları dengeli iki dilli olarak nitelemektedir ve iki dilliliğin bu aşamada bilişsel beceriler üzerinde çok olumlu ve güçlendirici etkide bulunduğunu görüyoruz. Tek dilli çocuklara göre bu seviyedeki çocukların çok daha yaratıcı ve ileri düzeyde zihinsel işlem gerektiren durumlarda çok daha başarılı oldukları görülmektedir. İki dilli çocuklar açısından ulaşılması gereken beceri düzeyi ikinci eşik seviyesidir. Cummins sonraki çalışmalarında iki dilin gelişiminin bir biriyle bağlantılı olduğu hipotezini öne sürmüş ve bu durum anadili öğretiminin önemini bir kez daha gözler önüne sermiştir. Developmental interdependence hypothesis olarak bilinen bu kuram ikinci dilde ulaşılacak olan beceri seviyesinin belli oranlarda birinci dildeki beceri seviyesine bağlı olduğunu önermektedir. Diğer bir deyişle, birinci dildeki kavram gelişimi ne kadar

zenginse, ikinci dil de o oranda geliŖecektir. Bu iliŖki en son Demirel'in (2019) yaptığı doktora çalışmasında üç ülkeden toplanan verilerle tanıtlanmıştır. Türkçe dil becerileri ileri düzeyde olan çocukların yaşadıkları ülkenin dilinde de eŖit seviyede yüksek becerilere sahip oldukları somut verilerle gösterilmiştir. Anadili ve ikinci dil arasındaki doğrusal iliŖki istatistiksel olarak tespit edilmiştir. Ancak ikinci dil becerileri yüksek olan çocukların ana dillerinde de benzer bir seviyeye ulaştıkları tanıtlanmamıştır.

Elde edilen somut sonuçlara karŖın Batı Avrupa eğitim sistemlerinde anadili eğitimine karŖı olumsuz tutum devam etmektedir. Anne babalar da bu durumdan fazlasıyla etkilenmektedirler. Türk göçmenlerin büyük çoğunluğu Türkiye'de kırsal kesimlerden gelmektedir. Birinci kuŖak anne-babaların büyük kısmı dŖk eğitime sahipti ancak genç nesiller için bu durum oldukça farklıdır. Bulundukları ülkelerin eğitim kurumlarında nitelikli eğitim alan genç nesillerin çocuklarına yönelik tutum ve beklentileri de çok büyük farklılıklar göstermektedir. Her ne kadar Türk anne-babalar eğitime çok önem verse de bazı durumlarda evde çocuklarına yeteri kadar destek verememektedirler. Özellikle eğitim dilinin Almanca, Fransızca veya Hollandaca olduğu durumlarda bu destek daha da azalmaktadır. Okul ve ev kültürü arasındaki büyük farklılıklar ve anne-babaların yabancı dil becerileri velilerin çocukların eğitiminde söz sahibi olmasını ve bu sürece etki etmesini olumsuz etkilemektedir. Bu kısıtlılıkları göz önünde bulundurmayan Alman veya Hollandalı eğitimciler, büyük bir genelleme ile, Türk ailelerin çocuklarının eğitimine "hiç ilgi duymadıklarını ve eğitime kayıtsız olduklarını" ileri sürebilmektedirler. Ayrıca, anadili Almanca veya Hollandaca olan ocuklarla Türk çocuklarının dil becerileri tahmini yöntemlerle kıyaslanarak Türk çocuklarının zihinsel ve dilsel geliŖimlerinin çok daha geride olduğu önerilmektedir. Bazı bilim insanları, rneğin Driessen (1997), yaptıkları çalışmalarla ilköğretim sonunda Arap ve Türk çocukları ile Hollandalı ocuklar arasında dilsel ve biliŖsel geliŖim açısından iki yıllık bir gerilik olduğunu iddia etmektedir. Ancak kıyaslamanın iŖi kökenli Türk ailelerinin çocukları ile yüksek eğitimli Hollandalı velilerin çocukları arasında olduğunu vurgulamamız gerekmektedir. Bu bulgunun ŖaŖırtıcı hiç bir yanı yoktur çünkü sosyo-ekonomik statü ve eğitim seviyesi arasındaki farklılıkların bu tür sonuçlar vermesi kaçınılmazdır. Eğer aile kökeni eğitim ve sosyo-ekonomik statü açısından benzer olan Türk ve Hollandalı ocuklar kıyaslanmış olsa idi farklılığın ciddi olmadığı kolayca görülebilirdi. Benzer bir kıyaslama dŖk eğitimli Hollandalılarla yüksek eğitimli Hollandalıların çocukları arasında yapılmış olsaydı, benzer farklılıklar görülürdü. Ancak eğitim planlaması yapan çevreler bu tür verilerden yola çıkarak, göçmen çocuklarına iliŖkin yanlış kanılar oluŖturmakta ve bu durum çocukların uygun olmayan okullara yönlendirilmesinde ciddi bir etken olarak

karşımıza çıkmaktadır. Sosyal farklılıklar üzerinde durmak yerine milliyet ve etnik köken farklılığı öne plana çıkarılarak Türk grubu bir bütün olarak tek bir kefeye konulmuş olmaktadır. Bu durumun eğitim bilim açısından ciddi sonuçları vardır. İkinci bir yanılgı da göçmen öğrencilerin okul başarısızlığının çocukların evde konuştukları ana dillerine fatura edilmesidir. “Evde farklı bir dil konuştukları için başarısız olmaktadır” gibi hiç bir bilimsel veriye dayanmayan iddialar öne sürülmektedir. Aslında, bu görüşün karşıtı bilimsel veriler mevcuttur. Örneğin, Demirel’in (2019) bulgularına benzer sonuçlar uzun yıllar önce Klatter-Folmer (1996) tarafından da ortaya konmuştu. Klatter-Folmer (1996) Türk çocuklarının Hollanda ilköğretim okullarında başarı oranlarını araştırdığı doktora çalışmasında, öğrencilerin başarı oranları ile anadil becerileri arasında çok yakın bir ilişki tespit etmiştir. Ayrıca, Hollandaca becerileri üst düzeyde olan çocukların Türkçe becerilerinin de üst seviyede olduğu görülmüştür. Aynı şekilde Türkçe dil becerileri ile okul başarısı arasında da çok yakın bir ilişki tespit edilmiştir. Okul başarısı en yüksek olan öğrencilerin hem Türkçe hem de Hollandaca becerilerinin ileri düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Hem Batı Avrupa basın yayın organları hem de politikacılar eliyle Türk göçmenlere ve çocuklarına karşı yürütölen en ciddi kampanya uyum (entegrasyon) odaklı olanlardır. Türk göçmenlerin anadillerinde konuşmalarını uyuma en büyük engel olarak gösteren siyasiler, hem eğitim kurumlarını hem de yazılı ve görsel basını yanlarına alarak Türkçe konuşmanın hem toplumsal hem de eğitim açısından kabul edilemez olduğu iletisini yaymaya çalışmaktadırlar. Bu durum göçmen ailelerini ve çocuklarını sosyal psikolojik açıdan ciddi şekilde etkilemekte, farkında olmadan insanlar Türkçe konuşmaya tereddüt etmektedirler. Bilimsel hiç bir dayanağı olmayan bu yaklaşım kuşaklar arasında anadilin erozyona uğramasına neden olmaktadır. Hollanda’da yapılan bazı bilimsel çalışmalar anadilin hiç bir şekilde uyuma engel olmadığını ayrıca eğitimde başarıya köstek değil aksine destek olduğunu ortaya çıkartmıştır. Driessen, van der Slik ve de Bot (2002) yaptıkları geniş kapsamlı araştırmada tartışmaya son noktayı koymuşlardır. Anadili Hollandacadan farklı lehçeler olan çocuklarla anadili Hollandaca olan çocukları kıyasladıklarında evde farklı lehçe konuşan çocukların Hollandaca konuşan çocuklardan çok daha üstün başarı gösterdikleri anlaşılmıştır. Bu bulgu bile anadili karşıtı kampanyaları birazcık olsun yavaşlatmış ve meselenin daha çok sosyal sınıf ve velilerin eğitim seviyesiyle bağlantılı olduğu anlaşılmıştır. Driessen, van der Slik ve de Bot (2002) yaptıkları istatistiksel analizler sonucunda evinde Hollandaca dışında bir dil konuşan çocukların Hollandacalarının diğer Hollandalı çocuklardan hiçte geri olmadığını belirtmişlerdir. Özellikle Güney Hollanda bölgesinde Limbörgce anadiline sahip çocuklar okul dışında çok az Hollandaca konuştukları halde Hollandaca testlerinden en yüksek sonuçları almışlardır. Halk arasında yaygın

olan kanının aksine, evinde Hollandaca dışında bir dil konuşan çocukların eğitimde çok başarılı olduklarını göstermişlerdir. Bu durumun göçmen aileler tarafından bilinmesi de önemlidir. Bu şekilde anadillerinin aleyhinde bir tutum geliştirmeleri önlenmiş olur. Çocuğun sağlıklı ve dengeli bilişsel gelişimi için anne-babanın en hâkim olduğu dilde çocuğuyla iletişim kurması çok önemlidir. Eğitim kurumları açısından da alınması gereken mesaj, tutarlı iki dilli programların çocukların dil gelişimine katkı sağlayacağı gibi okul başarılarını da artıracaktır. Okulda kullanılan dilin etkili öğrenimi anadilinde atılacak olan sağlam temelden geçmektedir. Bu şekilde göçmen çocuklarının okul yaşamlarında başarısız olmalarının da önüne geçilmiş olacaktır.

Hollanda benzeri tartışmalar Alman eğitim çevrelerinde de sıkça yapılmaktadır. Alman kamuoyu ve eğitim çevreleri Türk çocuklarının eğitimdeki başarısızlığının yegâne nedeni olarak evlerinde anadillerinde konuşmalarını ve Almanca becerilerinin kısıtlılığını göstermektedirler. Ammermüller'e göre (2005), göçmen çocuklarının düşük okul başarısının nedeni bu çocukların Alman çocuklarına kıyasla okula geç kayıt yaptırmaları ve evlerinde öğrenmeye uygun ortamların olmayışdır. Türk ve Alman çocukları arasındaki en önemli farklılıklar, Alman çocukların daha yüksek dereceli okullara gitmeleri, evlerinde öğrenmeyi kolaylaştıracak daha uygun ortamların olması, çok sayıda kitaba sahip olmaları ve göçmen çocuklarının evde Almanca dışında bir dil konuşmalarıdır. Yapılan bu tespitler yine eğitimde başarısızlığın failinin ana dili olduğunu vurgular niteliktedir. Almanca dışındaki diller suçlu gösterilmeye devam edilmektedir.

Her türlü sosyal ve politik tartışmaya rağmen artık Batı Avrupa'da kalıcı bir Türk toplumu söz konusudur. İkinci bir toplumsal gerçek de Türkçe Batı Avrupa'da beş milyondan fazla insanın evinde konuşulan iletişim aracıdır. Bu evlerde yetişen 100 binlerce çocuk Türkçe'yi ana dili olarak öğrenmektedirler. Birinci dil edinim süreci henüz tamamlanmadan bu çocuklar ikinci dil ortamında eğitime başlamaktadırlar. Bilimi politikaya alet eden çevrelerin görüşü her ne olursa olsun, ana dilinde eğitim ikinci dilin edinilmesinde çok önemli bir etkidir. Her ne kadar Almanya'nın bazı eyaletlerinde son yıllarda bu ihtiyaç doğrultusunda olumlu adımlar atılmış idiyse de aşırı sağ ve muhafazakâr partilerin iktidara gelmesiyle bu olumlu adımlar sonuçlandırılmamıştır. Essen Üniversitesindeki Türkçe öğretmenliği bölümü 400 öğretmen adayı ile çok ciddi bir program iken, Türkçe öğretiminin okullardan kaldırılmak istenmesi bu bölümün geleceğini de tehdit eder hale gelmiştir. Diğer Batı Avrupa ülkelerinde benzer öğretmen yetiştirme kurumları vardır ancak bu güne kadar alınan sonuçlar istenilen düzeyde değildir. Türkçe'nin ikinci dil ortamında öğretimi özel bir alandır ve bu alanda çalışmak üzere yetiştirilecek öğretmenler için özel akademik programlar gerekmektedir. Bu bağlamda, Türkçe öğretmeni yetiştirecek

programlarda kullanılmak üzere geliştirilecek olan öğretim malzemesi ve akademik programların da kesinlikle mutlak iki dilliliği hedef alması gerekmektedir. Dil öğretimi alanında birtakım gelişmeler sonucunda Fransa ve Hollanda gibi bazı Batı Avrupa orta öğretim kurumlarında Türkçe yabancı dil olarak öğretilmektedir. Türkçe'nin 12-17 yaş grubuna yabancı dil olarak öğretimi için acil olarak uygun öğretim malzemesi gerekmektedir. Aksi takdirde yakın gelecekte bu uygulama “başarısızlık” gerekçesiyle son bulacaktır. Yani, Türkçe eğitimi açısından önemli bir kale daha düşmüş olacaktır. Genel hatlarıyla özetlendiğinde Batı Avrupa’da Türkçe ya yabancı dil olarak ya da anadili olarak öğretilmektedir. (Ancak gerçek anlamda yabancı dil olarak Türkçe programları henüz mevcut değildir; bu derslere devam eden çocuklar yine Türk kökenlidir). Bu iki tür öğretimin gerekliliği açıktır. Uygulamadan da görülebileceği gibi göçmen dilleri ya eğitim kurumlarında ya da özel kurumlarda bir şekilde öğretilmektedir. Birçok Avrupa ülkesinde Türkçe ya okul müfredatının bir parçası olarak ya da okul saatleri dışında verilen bir derstir. Batı Avrupa’daki en yaygın uygulama Türkçe’nin ilkokullarda ders saatleri dışında anadili olarak, orta dereceli okullarda ise seçmeli ders olarak (anadili veya yabancı dil kapsamında) öğretilmesidir.

Avrupa’da başarılı uygulamaların olduğunu da vurgulamak gerekir. Örneğin İsveç devleti 1977 yılından beri çok başarılı bir şekilde anadili derslerini eğitim bakanlığı eliyle birçok göçmen azınlık grubu için sağlamaktadır. Bohnacker (2022) Türkçe ana dili eğitiminin İsveç’teki mevcut durumunu kapsamlı bir şekilde incelemiştir. Almanya, Fransa veya Hollanda gibi diğer Batı Avrupa ülkelerinden farklı olarak İsveç’te Türk göçmenler büyük bir grup değildir. TC Dış İşleri Bakanlığının verilerine göre İsveç’te yüz yirmi bin civarında Türk yaşamaktadır. İsveç İstatistik Enstitüsünün verilerine göre bu rakam yüz bin civarındadır. Nüfussal olarak küçük bir grup olmasına rağmen ana dili ve kültürün korunumu konusunda Türk göçmenler oldukça başarılıdırlar (Aktürk-Drake, 2018). İsveç devleti evinde Türkçe konuşan ailelerin çocukları için ana dili destek programları sağlamaktadır. 6 ve 16 yaşa arasındaki çocukların faydalanabildiği ana dili destek programları istenirse lise bitirme sınavlarına kadar takip edilebilmektedir. Bohnacker’ın (2022) sunduğu kapsamlı verilerden anlaşıldığı üzere Türkçe ana dili dersleri İsveç’te en başarılı ana dili programlarından birisidir. Mevcut 6-16 yaş grubunda yer alan 7307 çocuğun 3928’i ana dili eğitimi almaktadır. Bu oran %54’e tekabül etmektedir ve oldukça yüksektir. Hollanda’da 6-12 yaş arasında yetmiş bin çocuktan sadece bin civarında öğrencinin ana dili dersi aldığını düşünürsek İsveç’teki oranın ne kadar başarılı olduğunu takdir edebiliriz. Elbette Hollanda hükümetinin okullarda Türkçe dersine izin vermemesi bu farkın en önemli nedenidir. Hollanda’da velilerin inisiyatif ve bazı yerel sivil toplum kuruluşları aracılığı ile Türkçe dersleri konusunda ciddi mücadeleler verilmektedir. Ancak yaşanan ülkenin eğitim

bakanlığı eliyle düzenlenen ana dili derslerinin çok daha fazla öğrenciye hitap edebildiği gerçeğini düşünerek sivil toplum örgütlerinin örgün eğitim kurumlarında Türkçe derslerini okul müfredatına sokmak için mücadele etmeleri gerektiği önemli bir hedef olarak önümüzde durmaktadır. Her ne kadar İsveç çok başarılı bir model olsa da Bohnacker’a göre (2022) son yıllarda Türkçe ana dili eğitimine talep azalmaktadır. Bunun farklı nedenleri olabilir ancak Türk anne-babaların ve sivil toplum örgütlerinin bu konudaki duyarlılıklarının artırılması gerekmektedir.

Sonuç olarak Türkçe dersleri hedef kitlenin ihtiyaçları doğrultusunda yapıldığı sürece çift dilli çocukların bilişsel ve duyuşsal gelişimi için büyük bir zenginliktir. Kökleri ve kültürleriyle barışık bireyler yaşadıkları toplum için artı değerdir. Kimlik sorunu yaşayan bireylerin ne kendilerine ne de yaşadıkları topluma bir faydası olur. Türkçe dersleri sadece dilsel becerileri değil aynı zamanda kültürel donanımı ve aidiyet duygusunu da artıracak şekilde düzenlenmelidir.

Türkçe öğretmenlerinin uygulamadaki sorunları

Bazen Türkiye’den Avrupa’ya bakarak bazen de uygulamanın içinden bakarak Türkçe öğretiminin sorunları irdelenmektedir. Ancak, sahadaki gerçeklik nedir? Elinde uygulama yapabileceği bir müfredatı olmayan, yaş ve seviye gruplarına göre bir kazanım ve beceri listelemesi olmayan öğretmen uygulamayı nasıl yapacaktır? Sahadaki durumu betimlemek için Hollanda’da bir devlet kurumu desteğiyle yürütülen Türkçe derslerini veren öğretmenlerle yapılan bir çalışmanın bulguları bu kısımda sunulacaktır. Toplam 22 öğretmenle yürütülen bu çalışmanın bulguları alandaki duruma ayna tutmaktadır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan anlaşılacağı üzere, Türkçe öğretmeni olarak işe alınan ve görev yapan öğretmenlerin hepsi Türkçe öğretmeni değildir. Hedef kitlenin gereksinimlerine uygun Türkçe öğretmeni bulmak bir yana, mesleki branşı Türkçe olan öğretmen bulmak da çok zordur. Tablo 1 ve 2’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin çoğu Türkçe dışındaki bir branşa sahiptir.

Tablo 1. Öğretmenlerin mesleki branşlarının dağılımı

Branş	Sayı	%
Türkçe öğretmeni	8	36.4
Sınıf öğretmeni	1	4.5
Türk dili edebiyatı	1	4.5
İngilizce öğretmeni	2	9.1
Diğer	10	45.5
Toplam	22	100

Tablo 2. Diğer branşların açılımı

Diğer açılımı	Sayı
Çağdaş Türk lehçeleri	1
Çocuk gelişimi	1
Gazetecilik	1
İlahiyat	2
Okul Öncesi	2
Seramik	1
Sosyal hizmetler uzmanı	1
Tarih	1
Toplam	10

Tablo 2’de görüldüğü gibi Türkçe öğretimiyle pek de alakalı olmayan ‘seramik’ ve ‘gazetecilik’ mesleğinin yanı sıra ilahiyatçı ve sosyal hizmetler uzmanı da Türkçe öğretmenliği yapmaktadır. Öğretmenlerden haftada sadece 5-10 saat ücret karşılığında görev yapması beklenilince Türkçe derslerini sağlıklı bir yapıya kavuşturmak mümkün değildir. Yabancı dil öğretmenleri Türkçe derslerinde çok başarılı olmaktadır çünkü çoğu zaman Türkçe derslerini bir yabancı dil dersi gibi sunmak zorunda kalmaktadırlar.

Tablo 3’te görüldüğü gibi bu sınırlı sayıdaki öğretmen çok farklı yaş gruplarına ders vermektedir. Türkçe derslerindeki sorun farklı yaş grupları değildir. En büyük sorun aynı yaş grubu içinde hiç bilmeyenlerin yanı sıra hedef yaş grubu becerilerine sahip çocukların aynı sınıf içinde ders alıyor olmasıdır.

Tablo 3. Yaş gruplarına Türkçe dersi takip eden öğrenci sayısı dağılımı

Yaş grupları	Öğrenci sayısı
4-6 yaş grubundaki öğrenci sayısı	56
7-8 yaş grubundaki öğrenci sayısı	196
9-10 yaş grubundaki öğrenci sayısı	246
11-12 yaş grubundaki öğrenci sayısı	133
Toplam	631

7 ve 10 yaş grubundaki çocuklar çoğunlukla Türkçe derslerine devam etmektedir. 22 öğretmen 15 farklı şehirde görev yapmaktadır ve çoğunlukla camilerde ders vermektedirler. Öğretmenlere dersliklerinin eğitim-öğretim faaliyetleri için ne kadar uygun olduğu sorulduğunda fazla sıkıntıları olmadığını söyleyenlerin yanı sıra çok kötü koşullarda ders verdiğini bildiren öğretmenler de olmuştur. Tablo 4’te dersliklere ilişkin öğretmen görüşleri sunulmuştur.

Tablo 4. Dersliklerin öğretime uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşleri
(Ölçek: 1 = Hiç uygun değil, 5 = Çok uygun)

Dersliklerin özellikleri	Sayı	Ortalama	S.S.
Ders verdiğim yer okul niteliğine uygun değildir	22	3.00	1.309
Mekan ders işlemek için gerekli donanımına sahiptir	22	3.14	1.125
Sınıftaki araç-gereçler (tahta, projektör, görseller) uygundur	22	3.18	1.140
Sınıf ortamının iletişime uygunluğu (gürültü vb)	22	4.27	.883
Sınıfın fiziki koşullarının uygunluğu (aydınlık, sıcaklık vb.)	22	4.09	1.065
Çocukların oturdukları masa ve sandalyenin uygunluğu	22	3.64	1.255

Türkçe derslerinin en önemli paydaşlarından birisi velilerin Türkçe derslerine olan ilgi ve tutumlarıdır. Velilerin destek verdiği okullarda Türkçe dersleri büyük bir başarıyla sürdürülmekte ve Türkçe dersleri asli hedeflerine daha da yakınlaşmaktadır. Kültürel kimlik gelişimi ve aidiyet duygusu kolektif katılımın olduğu bölge ve okullarda daha da güçlenmektedir. Veli öğretmen işbirliği büyük çoğunlukla öğretmenlerin sosyal becerileriyle doğru orantılı gitmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin velilerle iletişime yönelik görüşleri
(Ölçek: 1 = Çok yetersiz, 5 = Çok iyi düzeyde)

	Sayı	Ortalama	S.S.
Veliler ve okul yönetimi (cami-dernek) arasındaki iletişim	20	3.50	.889
Veliler ve öğretmen arasındaki iletişimin yeterliliği	21	3.90	1.091
Veliler çocuklarıyla ilgili öğretmene sorular soruyor	21	3.33	1.111
Veliler çocuklarının dil gelişimine ilgi gösteriyor	21	3.62	.865
Veliler öğretmenin verdiği ödevlere ilgileniyor - çocuklarına yardımcı oluyor	21	3.05	1.117
Veliler verilen dersin içeriğine ilgi gösteriyor	21	3.10	1.091

Tablo 5'teki verilerden de anlaşılacağı üzere çocuklarını Türkçe derslerine gönderen veliler zaten çocuklarının Türkçe becerilerinin gelişmesini isteyen velilerdir. Dolayısıyla öğretmenlerle de ortalamanın üzerinde bir iletişim içindedirler. Hollanda'da 6-12 yaş arasında yaklaşık yetmiş bin Türk çocuğu vardır ve bu çocuklardan sadece bin kadar öğrencinin Türkçe dersi aldığı düşünülürse bu derslere devam eden öğrencilerin velileri en duyarlı olanlardır.

Öğretmenler çok donanımlı olsa da eğer kullanılan ders araç gereçleri öğrencilerin ilgisini çekmiyorsa derslerin başarıya ulaşması zordur. Tablo 6'da görüldüğü gibi öğretmenler farklı kurumlar tarafından geliştirilen Türkçe öğrenim malzemelerinin hedeflere ulaşmakta yetersiz olduğunu göstermektedir.

Tablo 6. Ders araç-gereçlerinin uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşleri
(Ölçek: 1 = Hiç uygun değil, 5 = Çok uygun)

	Sayı	Ort.	S.S.
Türkiye'de geliştirilen araç-gereçler Hollanda'da yetişen çift dilli çocukların ihtiyaçlarına uygundur	22	2.41	.796
Türkiye'de geliştirilmiş araç-gereçler somut bir sözcük planlaması ve eğitimi içermektedir	22	2.82	.795
Türkiye'de geliştirilmiş araç-gereçler iki dilli çocukların kavram gelişimini desteklemektedir	22	2.64	.658
Türkiye'de geliştirilmiş araç-gereçler dilbilgisi öğretimi için buradaki çocuklara uygundur	22	2.45	.739
Türkiye'de geliştirilmiş araç-gereçlerde kullanılan metinler buradaki çocukların dünyasına uygundur	22	2.50	.673
Türkiye'de geliştirilmiş araç-gereçler buradaki çocukların kültürel ihtiyaçlarını karşılamaktadır	22	2.41	1.054
Türkiye'de geliştirilmiş araç-gereçler pedagojik olarak buradaki çocuklara uygundur	21	2.67	.796
Türkiye'de geliştirilmiş araç-gereçler öğrencinin gelişimini takibe yarayan ölçme-değerlendirme etkinlikleri içermektedir	21	2.62	1.117
Türkiye'de geliştirilmiş araç-gereçler somut bir öğretim planı içermekte ve öğretmeni yönlendirmektedir	22	2.95	.999
Türkiye'de geliştirilmiş araç-gereçler Hollanda'da yetişen çift dilli çocuklara uygun değildir	21	3.10	1.221

Tablo 6'daki veriler dikkatle incelendiğinde Türkiye'den gönderilen ders araç ve gereçlerinin Batı Avrupa'da yaşayan çocukların dilsel ve kültürel gereksinimlerinden çok uzak olduğu görülmektedir. Dilbilimsel olarak hedef kitlenin ihtiyaç analizi yapılmadan da bu araç gereçler sadece milli servetin boş yere heba edilmesinden başka bir işe yaramayacaktır.

Hedef kitlenin dilsel ve bireysel özelliklerine ilişkin alanda görev yapan öğretmenlerin düşünceleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğrencilerin özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri
(Ölçek: 1 = Kesinlikle katılmıyorum, 5 = Kesinlikle katılıyorum)

Öğrencilerin Özellikleri	S.	O.	S.S.
Öğrencilerin Türkçe sözcük dağarcığı yaş grubuna uygundur	22	2.59	.590
Öğrencilerin Hollandaca becerileri Türkçe becerilerinden daha iyidir	22	4.36	.953
Öğrenciler genel olarak dengeli çift dillidir	21	2.33	.796
Öğrencilerim yaş grubuna uygun Türkçe yazma becerisine sahiptir	22	2.18	.958
Öğrencilerim yaş grubuna uygun Türkçe okuma becerisine sahiptir	22	2.45	1.011
Öğrencilerim boş zamanlarında Türkçe kitaplar okumaktadır	22	1.59	.734
Öğrencilerim Hollanda okullarında başarılı öğrencilerdir	21	3.24	.625
Öğrenciler Türkçe derslerine büyük bir ilgiyle gelmektedir	22	4.14	.710
Öğrencilerin çoğunluğu "yarım dilli" nitelemesine uymaktadır	21	3.48	.981
Öğrencilerin Türkçe öğrenmeye ilgisi genel olarak düşüktür	22	2.50	1.144

Tablo 7’de sunulan öğretmen görüşleri hedef kitlenin özelliklerine dair gerçekçi yaklaşımlar sunmaktadır. Her şeyden önce öğrencilerin Hollandaca becerilerinin Türkçe becerilerinden çok daha iyi olduğu çalışmaya katılan öğretmenlerin hepsi tarafından kabul edilmektedir. Birçok çocuğun baskın dili Hollandacadır. Türkçe dil becerileri ciddi farklılıklar göstermektedir. Bunun en önemli nedeni de Türkçe sözcük dağarcıklarının çok kısıtlı olmasıdır. Öğrencilerin Türkçe derslerine büyük bir ilgi ve istekle geliyor olmaları çok önemlidir. Uygun araç-gereç ve motivasyonu yüksek öğretmenlerle kısıtlı süreler içerisinde öğrencilerin ana dillerine ve kültürlerine olan ilgileri daha da artırılabilir. En önemlisi de aidiyet duyguları güçlendirilebilir.

Bulguların ve mevcut durumun değerlendirilmesi

Batı Avrupa ülkelerinde Türkçe çok kısıtlı imkânlarla ve kaynaklarla öğretilmektedir. Türkçe derslerine olan ilgi her geçen yıl azalmaktadır. 2000’li yılların başındaki Türk diline ve kültürüne olan büyük ilgi zaman içinde ciddi erozyona uğramıştır. Türkçe maalesef büyük ölçüde cami derneklerinde öğretilen bir konuma gerilemiştir. (Hiç kimsenin öküz altında buzağı aramaması için bu makalenin yazarının Dongen kasabası cami derneğinde beş yıl süreyle gönüllü Türkçe dersi verdiğini belirtmek gerekir). Türk toplumunun kurduğu tüm dernek ve cemiyetler ortak kurumlardır ve buradan bir ayrımcılık çıkarılmamalıdır. Ancak meseleye Türkçe öğretimi ilke ve amaçları açısından yaklaşmak gerekir. Farklı dini cemaatlere bağlı camilerin güdümünde yapılan Türkçe dersleri her zaman istenilen sonuçları vermemektedir. Türkçe derslerinin pedagojik ilkeler doğrultusunda hedef kitlenin özelliklerine uygun olarak donanımlı Türkçe

öğretmenleri tarafından verilmesi gerekmektedir. Türkçe derslerine verilen sıfat ister anadili eğitimi olsun, isterse miras dil eğitimi olsun ama yeter ki nitelikli ve planlı bir eğitim olsun.

Türk göçünün 60'ıncı yılında dördüncü neslin Batı Avrupa okullarında kimlik mücadelesi veriyor olması birçok açıdan düşündürücüdür. Hem bu göçmenleri 60 yıl önce ülkelerine getiren hem de insanları yurt dışına gönderen devletler açısından sorgulanması gereken birçok konu vardır. Dedeleri ve büyük anneleri “göçmen” olarak Avrupa’ya gelmiş insanları üçüncü hatta dördüncü nesil oldukları halde hala ‘göçmen’ olarak nitelemek, onları sosyolojik ve sosyal psikolojik olarak **dışlama** ve **ötekileştirme** amaçlı yapılmaktadır. Köken ve miras dili tanımlamalarıyla bu grubun *çoğunluk* gruptan farklı olduğu vurgusu yapılmaktadır. Batı Avrupa’da doğmuş Türk anne-babaların üçüncü ve dördüncü nesil çocukları “köken” vurgusu yapılarak ötekileştirilmekte ve aidiyetlerinin yaşadıkları ülkede olmadığı algısı öne çıkarılmaktadır. Yağmur (2022) Hollanda senatosunda yaptığı sunumda eğitimde ayrımcılığın en önemli nedeninin etnik köken bağlamında yapılan ötekileştirme olduğunu vurgulamıştır. Hollanda Senatosunun ayrımcılığa karşı yayımladığı raporda bu konu ön plana çıkarılmış ve Hollanda vatandaşı olmalarına rağmen ataları farklı kökenlerden gelen bireylerin ısrarla “Türk” veya “Faslı” olarak anılmalarının entegrasyonun önündeki en büyük engel olduğu kabul edilmiştir. Sosyal psikolojik olarak ötekileştirme, dışlama ve dışlanma aygıtının en önemli unsurudur. Dini aidiyet, etnik köken, saç ve ten rengi üzerinden yapılan ayrımcılık, masum görünen “miras dili, köken dili ve diaspora grubu” nitelemeleriyle meşrutiyet kazanmaktadır. Kimlik siyasetinin bilimsel maskeli bir aygıtı olmak yerine Türkçe dil ve kültür derslerini olduğu gibi anmak en doğru olanıdır. Almanya’da nasıl Almanca ve İngilizce dersleri varsa üç buçuk milyon insanın evinde konuştuğu dil olan Türkçenin öğretimini de Türkçe dersleri olarak anmak en doğal olanıdır. Türkiye’deki Türkçe derslerinden farklı uygulamaları vurgulamak gerekiyorsa, “çift dilliler için Türkçe dersleri” nitelemesi yapılabilir. Eğer ülke veya coğrafi olarak vurgu yapılmak isteniyorsa “Batı Avrupa’daki Türkçe dersleri veya Almanya’daki Türkçe dersleri vb.” nitelemesi yapılabilir.

Kimlik siyasetine temel taşları döşemek yerine Batı Avrupa’da Türkçe derslerinin ihtiyaçları üzerinden çözüm odaklı bir tartışma yürütmek en mantıklı olanıdır. Hollanda’da ilköğretim çağında yetmiş bin civarında çocuk varken bunların sadece dokuz yüzünün Türkçe dersi alıyor olması üzerinde çok düşünülmesi gereken bir konudur. Nitekim Almanya dışında birçok ülkede Türkçe eğitimi pek de başarılı değildir. Türkiye Cumhuriyeti devleti her ne kadar gönderdiği öğretmenlerle bu konuya çok büyük kaynak ayırıyor olsa da etkili bir organizasyon olmadığı için bu kaynaklar büyük ölçüde amacına

ulaşamamaktadır. Avrupa lkelerinin kısıtlayıcı ve hatta engelleyici politikaları Türkçe derslerinin başarıya ulaşmasının önündeki en büyük engellerden birisidir. Türk anne-babalara evlerinde Türkçe konuşmamaları doğrultusunda telkinlerde bulunan eğitim kurumları dolaylı asimilasyon politikalarına hizmet etmektedirler. Avrupa Birliğinin yöresel dilsel azınlıklara çok büyük kültürel haklar sağlarken “göçmen azınlıklara” ilişkin hiçbir koruyucu ve destekleyici kültürel politika geliştirmemesi sonucunda dışlama ve dışlanma politikaları resmiyet kazanmaktadır. Avrupa okullarında çocukların “göçmen” dillerinde konuşmasına izin verilmemesinin çok ciddi sosyal psikolojik sonuçları vardır. tekileştirilen ve kimlikleri değersizleştirilen genç nesillerin ana dillerine ve kltrlarına karşı tutumları olumsuz olmaktadır. Dışlanmışlıklarının nedeninin etnik kökenleri ve kültürleri olduğunu düşünen genç nesiller bu kök ve kökenle bağlantılı her şeyden uzak durmaya çalışmaktadır. Anne-babalar bu konuda bilinçli bir tavır alamazsa kuşak çatışmaları kaçınılmaz sonuçlardan birisi olmaktadır. Bu bağlamda mutlaka anne-babalara yönelik farkındalık yaratma ve bilinçlendirme eğitimleri düzenlenmelidir. Bu sorunların kısa vadede çözümü mümkün değildir ancak Avrupa’ya gönderilen öğretmenler çok özel bir eğitimden geçirilerek Türk velilere çok büyük destek verebilirler. “Avrupa’da Türkçe ğretmenliği” zel ihtisas alanı olmalıdır. Bu programlarda Türkçenin ift dilli çocuklara öğretiminden ve araç-gereç geliştirilmesine kadar birçok konuda uzmanlık alanı olmalıdır. Türkiye’nin bu programları geliştirecek çok yetkin akademik birimleri vardır. Dünya genelinde bu konuda emek veren uzmanlarla birlikte Türkçenin Batı Avrupa’daki kaderine sahip çıkılabilir.

Kaynakça

- Aktürk-Drake, Memet (2017). Turkish maintenance and bilingualism among second-generation Turks in multicultural Stockholm. In: Bahar Başer & Paul T. Levin (eds.), *Migration from Turkey to Sweden: Integration, belonging and transnational community* (pp. 122-152). London/New York: Tauris.
- Altinkamis, F. (2022). The effect of family composition on family language policy of Turkish heritage speakers in Flanders/Belgium. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 43(9), 833–846. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2036745>
- Ammermüller, A. (2005). Poor Background or Low Returns? Why Immigrant Students in Germany Perform so Poorly in PISA, Discussion Paper No. 05-18, <http://opus.zbwkiel.de/volltexte/2005/2908/pdf/dp0518.pdf> (last checked 20/11/2006)
- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Bezcioglu-Goktolga, I., & Yagmur, K. (2022). Intergenerational differences in family language policy of Turkish families in the Netherlands. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 43(9), 891–906. <https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2036746>
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Bohnacker, U. (2022). Turkish Mother Tongue Instruction in Sweden. *Journal of Linguistics - Dilbilim Dergisi*, 38, 1-20. DOI: 10.26650/jol.2022.1138978
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-51.
- Demirel, G. (2019). *Reading proficiency and acculturation orientations of Turkish bilingual students in the Netherlands, Germany and France*. Unpublished PhD dissertation. Tilburg University, The Netherlands.
- Driessen, G., Van der Slik, F., & de Bot, K. (2002). Home language and language proficiency: A large-scale longitudinal study in Dutch primary schools. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23, 3, 175-194.
- Driessen, G. (1997). From mother tongue to foreign language: Prospects for minority language education in The Netherlands. In *Perspectives on Foreign-Language Policy: Studies in Honour of Theo van Els, T. Bongaerts and K. de Bot* (eds.), 181-200, Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Et-Bozkurt, T., & Yağmur, K. (2022). Family language policy among second- and third-generation Turkish parents in Melbourne, Australia. *Journal of*

- Multilingual and Multicultural Development*, 43(9), 821–832.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2044832>
- Extra G. & K. Yagmur (Eds.) (2004). *Urban multilingualism in Europe: immigrant minority languages at home and school*. Clevedon, Multilingual Matters
- Gonzo, S., & Saltarelli, M. (1983). Pidginization and linguistic change in emigrant languages. R. W. Andersen (Ed.) içinde, *Pidginization and creolization as language acquisition* (181-197). Rowley, MA: Newbury House.
- Klatter-Folmer, J. (1996) *Turkse Kinderen en hun schoolsucces*. Ph.D Dissertation, Tilburg University, Tilburg: Tilburg University Press.
- Yağmur, K. (2022). How Should the ‘Parliamentary Investigation Committee’ research discrimination in the Netherlands?
<https://www.diggitmagazine.com/articles/how-should-parliamentary-investigation-committee-research-discrimination-netherlands>
- Yagmur, K., & Bohnacker, U. (2022). It is not the ideology but the resources: family language policy in a comparative perspective. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 43(9), 817–820.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2022.2053139>
- Yağmur, K. (1997) *First Language Attrition among Turkish Speakers in Sydney*. *Studies in Multilingualism*, Vol. 7, Tilburg: Tilburg University Press.



TÜRK DİLİ ENSTİTÜSÜ
UYUM VE ARAŞTIRMA MERKEZİ



SAKARYA
ÜNİVERSİTESİ

YADOT
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE
EĞİTİM DERNEĞİ