



ISSN 2458-7818

Aydın **TÖMER**
TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA ve ARAŞTIRMA MERKEZİ

AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ

• Yıl 4 Sayı 1 - 2019 •





Aydın **TÖMER**
TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA ve ARAŞTIRMA MERKEZİ

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ

Yıl 4 Sayı 1 - 2019

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ

ISSN 2458-7818

İAÜ Adına İmtiyaz Sahibi:

Dr. Mustafa AYDIN

Yazı İşleri Müdürü

Zeynep AKYAR

Editör

Dr. Emrah BOYLU

Yayın Kurulu

Doç. Dr. Mustafa Durmuş
Hacettepe Üniversitesi

Doç. Dr. Ahmet Akkaya
Adıyaman Üniversitesi

Dr. Mehmet Yalçın Yılmaz
İstanbul Üniversitesi

Yayın Dili

Türkçe

Yayın Periyodu

Yılda İki Sayı: Mart & Eylül

Akademik Çalışmalar

Koordinasyon Ofisi

İdari Koordinatör

Gamze AYDIN

Grafik Tasarım

Elif HAMAMCI

İngilizce Redaksiyon

Çiğem TAŞ

Yazışma Adresi

Beşyol Mahallesi, İnönü
Caddesi, No: 38, Sefaköy, 34295

Küçükçekmece/İstanbul

Tel: 0212 4441428

Fax: 0212 425 57 97

Web: www.tomer.aydin.edu.tr

E-mail: tomerdildergisi@aydin.edu.tr

Baskı

CB Matbaacılık San. ve Tic. Ltd Şti. Litros Yolu

2. Matbaa Sit. ZA-16

Topkapı/İSTANBUL

Tel: 0212 612 65 22

E.mail: cbbasimevi@gmail.com

Hakem Kurulu

Prof. Dr. Nadir Engin Uzun / Okan Üniversitesi

Prof. Dr. Necati Demir / Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. İhsan Kalenderoğlu / Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Halit Karatay / Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Adem İşcan / Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Prof. Dr. Fatma Açık / Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Ali Göçer / Erciyes Üniversitesi

Prof. Dr. Mustafa Kurt / Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Hakan Ülper / Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Ali Akıncı / Rouen Üniversitesi

Prof. Dr. Fahri Temizyürek / Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa Altun / Sakarya Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet Kara / Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. İbrahim Gültekin / Kırıkkale Üniversitesi

Doç. Dr. Ülker Şen / Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Fatma Bölükbaş / İstanbul Üniversitesi

Doç. Dr. Ahmet Akkaya / Adıyaman Üniversitesi
Doç. Dr. Yusuf Uyar / Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Yusuf Doğan / Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa Durmuş / Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Yusuf Avcı / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Tazegül Demir / Kafkas Üniversitesi
Doç. Dr. Filiz Mete / Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Deniz Melanlıoğlu / Kırıkkale Üniversitesi
Doç. Dr. Kamil İşeri / Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Cihan Özdemir / Yunus Emre Enstitüsü
Doç. Dr. Kemalettin Deniz / Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Özay Karadağ / Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Bayram Baş / Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. M. Eyüp Sallabaş / Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Alparslan Okur / Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Abdullah Şahin / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Mahir Kalfa / Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Gülден Tüm / Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Bilge Bağcı Ayrancı / Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Başak Uysal / Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Bekir İnce / Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Oğuzhan Sevim / Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer Tuğrul Kara / Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Dilek Fidan / Kocaeli Üniversitesi
Doç. Dr. Mesut Gün / Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Murat Şengül / Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Nurşat Biçer / Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Dr. Mehmet Yalçın Yılmaz / İstanbul Üniversitesi
Dr. Erol Barın / Başkent Üniversitesi
Dr. Muhammet Sani Adıgüzel / Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi
Dr. Funda Uzdu Yıldız / Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Fatih Kana / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Arzu Çevik / Bartın Üniversitesi
Dr. İbrahim Atabey / Gazi Üniversitesi
Dr. Mehmet Ali Bahar / Bozok Üniversitesi
Dr. Kübra Şengül / Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Bekir Kayabaşı / Adıyaman Üniversitesi
Dr. Emrah Boylu / İstanbul Aydın Üniversitesi
Dr. Salih Uçak / Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Ersoy Topuzkanamış / Balıkesir Üniversitesi
Dr. Latif İltar / Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Dr. Mete Yusuf Ustabulut / Bayburt Üniversitesi
Dr. Hatice Altunkaya / Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Burak Tüfekçioğlu / Çukurova Üniversitesi
Dr. Ahmet Başkan / Dicle Üniversitesi

AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ

Yıl 4 Sayı 1 - 2019



İÇİNDEKİLER CONTENTS

Kırgızlara Türkçe Öğretiminde Ad Durum Eklerinin Yeri

Role of Case Suffixes in Teaching Turkish to Kyrgyz Students

Sibel BARCIN..... 1

Yabancı Uyruklu İlköğretim Öğrencilerinin Yazma Becerisi Özyeterliliklerinin Belirlenmesi: Kastamonu Örnekleme

Determination of Self-Efficacy of Foreign Primary School Students in terms of Writing Skills:
The Kastamonu Sample

Şengül KILIÇ AVAN / İhsan KALENDEROĞLU 16

Filistinli Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Temel Düzeyde (A1-A2) Karşılaştıkları Ortak Güçlükler

The Common Difficulties Palestinian Students Face while Learning Basic Level (A1-A2) Turkish

Salih TUZLUKAYA 31

Editörden

Değerli okuyucularımız, Aydın TÖMER Dil Dergisinin 2019 Mart sayısını sizlerle buluşturmanın heyecanını yaşamaktayız. İlgili sayımızda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili üç makale bulunmaktadır. “**Kırgızlara Türkçe Öğretiminde Ad Durum Eklerinin Yeri**” isimli çalışmada yazar *Sibel BARCIN*, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda öğrenim gören Kırgız öğrencilerin ad durum eklerini kullanabilme yeterliklerini incelemiş ve ilgili öğrencilerin yaptıkları hataları nedenleri ile birlikte açıklamıştır. “**Yabancı Uyruklu İlköğretim Öğrencilerinin Yazma Becerisi Özyeterliliklerinin Belirlenmesi: Kastamonu Örnekleme**” isimli çalışmada ise *Şengül KILIÇ AVAN* ile *İhsan KALENDEROĞLU*, ilköğretim çağındaki yabancı uyruklu öğrencilerin yazma becerisi özyeterliliklerini cinsiyet, Türkiye’de yaşama süresi ve sınıf seviyesi vb. değişkenler bağlamında incelemişlerdir. Çalışmada öğrencilerin yazma özyeterliliklerinin yüksek olduğu ve öğrencilerin teşvik edilmeleri durumunda başarılı sonuçlar elde edecekleri sonucuna ulaşılmıştır. “**Filistinli Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Temel Düzeyde (A1-A2) Karşılaştıkları Ortak Güçlükler**” isimli çalışmada yazar *Salih TUZLUKAYA* dönem içinde ve sonrasında öğrencilerin Türkçenin temel beceri alanlarındaki ders notları, ödevleri, yeterlik düzeyleri ve sınav kâğıtlarını inceleyerek ilgili çalışma grubundaki öğrencilerin yaptıkları hataları tespit etmiş ve bunlara yönelik çözüm önerileri sunmuştur.

Dr. Emrah BOYLU
Aydın TÖMER Dil Dergisi Editörü

Kırgızlara Türkçe Öğretiminde Ad Durum Eklerinin Yeri

Sibel BARCIN¹

Öz

Türkçe öğretiminin omurgasını oluşturan ad durum ekleri, temel seviyede iyi kavratılması gereken gramer konularından biridir. Bu çalışmada, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu çatısı altında öğrenim gören Kırgız öğrencilerin ad durum eklerini kullanabilme yeterlikleri ölçülmektedir. Bu amaçla Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi 2018-2019 öğretim yılı güz döneminde öğrenim gören A1-A2 seviyesindeki Kırgız yirmi sekiz öğrencinin Türkiye Türkçesi I. ve II. ara sınavlarının yazılı anlatım kâğıtları incelenmiş ve veriler tablo hâlinde gösterilmiştir. Ortaya çıkan bulgular ışığında bir sonuca varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Türkçe öğretimi, Kırgızlara Türkçe öğretimi, Ad durum ekleri.*

¹ Okutman, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Türkiye Türkçesi Öğretimi Bölümü sibelbarcin@windowlive.com

Role of Case Suffixes in Teaching Turkish to Kyrgyz Students

Abstract

In teaching Turkish as a foreign language, case suffixes which constitute the one main point of languages, are one of the subjects that should be comprehended at the basic level. The study measures the ability of the Kyrgyz students who are studying in the higher school of foreign languages, with respect to using case suffixes. For this purpose, twenty-eight Kyrgyz students at A1-A2 levels who are studying in the Kyrgyz-Turkish Manas University during the 2018-2019 academic year, fall semester, have passed the Turkish I and II exams. The essays from these exams were studied and was shown in tabular form. As a result, there were findings and outcomes.

Keywords: *Teaching Turkish, Teaching Turkish to Kyrgyz, Case suffixes.*

Giriş

Denize atılan bir taşın büyük bir dalga çıkarabilmesi için onun kuvvetli bir biçimde atılması gerekir. Öğreten, temel düzeyde dil yapılarını beceriler içerisinde sezdirerek iyi kodlamalıdır.

Dilbilgisi, herhangi bir dilin ses, sözcük vb. yapılarını inceleyen ve bunların hangi kurallara göre dizildiğini açıklayan buyurucu bir bilim dalıdır. Yabancı dil öğretiminde ele alınan dört dil becerisi de bireyin dilbilgisi kurallarına yönelik oluşturduğu bilinç sayesinde daha etkili kullanılabilir. Birey, öğrenilen dili, bu dilbilgisel zeminde anlamaya çalışıp kullanmakta ve öğrendiği dili farklı durumlara göre üretebilmektedir (Alyılmaz ve Şengül, 2018: 69).

İkinci dil öğretiminde amaç; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde bireyi yetkin kılmaktır. Bu becerilerin kazandırılması ve etkin bir şekilde kullanımının sağlanması için de becerilerle birlikte dilin kurallarının, başka bir ifadeyle dilbilgisi konularının da öğretilmesi gerekmektedir (Melanlıoğlu, 2012: 2402).

Fiilin anlamının gerçekleşmesi için çoğu zaman başka öğelere ihtiyaç vardır. Fiilin anlamını çeşitli yönlerden tamamlayan öğelere fiil tamlayıcısı denir (Özkan, 2011: 521).

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bir hedef kitlenin fiiller ve isimler arasındaki ilişkiyi anlayabilmesi ve Türkçe anlama-anlatma becerilerini etkili kullanabilmesi için durum eklerini kavramış olması önemlidir (Çangal ve Başar, 2018: 157).

Yazma derslerinde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan etkinliklerin daha çok yer alması gerekmektedir (Çakır, 2010: 173).

Yazma becerisi, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hem dili öğrenen hem de dili öğreten açısından aşamalardan oluşan zor bir süreçtir. Öncelikle kişilere yazmanın neden gerekli olduğu açıklanmalıdır (Tiryaki, 2013: 43).

Dilbilgisi, yazma becerisini destekleyen ana malzemedir. Türkçe öğretiminde seviye arttıkça malzemenin kolları da genişlemektedir.

Öğretene düşen görev ise malzemeleri öğrenciye iyi tanıtmak ve bir beceriye dönüşmesini sağlamaktır.

Yabancı dil öğrenimi, hem öğrenen hem de öğretenden açısından kolay bir süreç değildir. Bu süreç içerisinde öğrenen ve öğretenden çeşitli zorluklarla karşılaşır (Boylu, 2014: 26).

Adların durum çekimi Kırgız ve başka Türk dillerinin tipolojik özelliklerini ifade eden esas bir belirtisidir. Sözcüklerin çekim paradigmasına ait bilgiler, ilgili dil bilgilerinde önemli derecede yer almaktadır (Sadıkov, 2003: 103).

Dili algılama biçimi milletten millete farklılık göstermektedir. Dolayısıyla Türkçe öğretiminde Türk lehçelerini konuşanlar için ayrı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için ayrı yöntem ve teknikler uygulanmalıdır. Ancak tarihî iki lehçenin benzerliği öğretenden açısından bazı gramer yapılarının öğretimini zorlaştırmaktadır. Öğrenciyi zorlayan gramer yapılarından birisi, ad durum ekleridir. Bu durumun sebeplerinden en önemlisi ise öğrencinin ana dilindeki eki tercih etmesidir.

Yöntem

Çalışma, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu çatısı altında öğrenim gören Kırgız öğrencilerin ad durum eklerini kullanabilme becerilerini ölçmeye yöneliktir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Demirci ve Köseli'nin de ifade ettiği gibi içerik analizi sosyal bilimcilere arşivlerden, dokümanlardan ve kitle iletişim araçlarından elde edilmiş ham bilgilerin incelenmesi ve bir mana kazandırılmasında sistematik bir yöntem sağlar (Demirci ve Köseli, 2014: 344). Veriler öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarının incelenmesi sonucu elde edilmiştir.

Sınırlılıklar

Çalışma, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu bünyesinde öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın verilerini Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi 2018-2019 öğretim yılı güz döneminde öğrenim gören A1-A2 seviyesindeki Kırgız 28 öğrenci oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi 2018-2019 öğretim yılı güz döneminde öğrenim gören Kırgız yirmi sekiz öğrencinin Türkiye Türkçesi I. ve II. ara sınavlarında yer alan yazılı anlatım konularıyla ilgili yazdıkları kompozisyonlar kullanılmakta ve ad durum eklerinin ne kadarının beceriye dönüştüğü irdelenmektedir.

Türkiye Türkçesi I. ve II. ara sınavlarında yer alan yazılı anlatım sınavları üçer konudan oluşmaktadır. Öğrencilere I. ve II. ara sınavlarında bu konulardan sadece birisi hakkında kompozisyon yazdırılmaktadır. I. ara sınavı, “Geçen yaz tatilinde neler yaptınız? Başınızdan ilginç bir olay geçti mi? Gelecek yaz tatilinde neler yapacaksınız?”, “Arkadaşlarımız, ailemizden sonra dünyadaki en kıymetli varlıklarımızdır. Her insanın arkadaşı vardır, ama içlerinden bir tanesi en yakın arkadaşımızdır. Sizin en yakın arkadaşınız kim? Onunla ne zaman ve nerede tanıştınız? Birlikte neler yapıyorsunuz? Neler yapmayı planlıyorsunuz? Arkadaşınızın dış görünüşü ve karakter özellikleri hakkında bilgi veriniz.” ve “Bugüne kadar nerelerde, nasıl bir çevrede yaşadınız? Günleriniz nasıl geçiyordu, neler yapıyordunuz? Şimdi nerede yaşıyorsunuz ve neler yapıyorsunuz? Gelecekte nerede yaşamak ve neler yapmak istiyorsunuz?” konularından oluşmaktadır.

II. ara sınavında, “Hemen hemen her ülkenin, hatta her şehrin bir hikâyesi, bir efsanesi vardır. Sizin ülkenizin, şehrinizin de bir hikâyesi, bir efsanesi muhakkak vardır. Nedir, nasıldır? Anlatınız.”, “Ülkenizde evlilik törenleri nasıl yapılmaktadır? Bütün yönleriyle anlatınız.” ve “Ülkenizde en yaygın, en sevilen spor dalları hangileridir? Siz hangi sporu veya sporları yapıyorsunuz ya da beğeniyorsunuz? Neden? Anlatınız.” konuları yer almaktadır.

Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesinde Türkiye Türkçesi okutmanları tarafından öğrencilerin sınav kâğıtları yazılı anlatım değerlendirme çizelgesine göre incelenmektedir. Öğrencilerin sınav kâğıtları incelenirken “konuya uygun başlık (1 puan); paragraf (giriş-gelişme-sonuca göre) (1 puan); Türkçenin söz varlığı zenginliği (6 puan); konuyu kavrama (4 puan); örneklendirme, açıklama, karşılaştırma (2 puan); düşüncelerin tutarlılığı (1 puan); paragraflar/cümleler arası uyum (2 puan); dilbilgisinin doğru kullanımı (5 puan); yazım kuralları (2 puan); noktalama işaretlerinin doğru kullanımı (1 puan)” ölçütleri kullanılmaktadır. Bu ölçütlere göre incelenmiş olan sınav kâğıtları bu çalışmanın verilerini oluşturmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmada öncelikle Türkiye Türkçesi I. ve II. ara sınavlarının yazılı anlatım kâğıtları kırmızı kalem yardımıyla veri olarak taranmış ve öğrencilerin hatalı cümleleri bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra bu hatalı cümleler kendi içinde sınıflandırılarak çözüme gidilmiştir.

Bulgular

Türkiye Türkçesi I. ve II. ara sınavlarının yazılı anlatım kâğıtlarında kullanılan cümleler vasıtasıyla aşağıdaki bulgular tespit edilmiştir.

Tablo 1: *Ad Durum Eklerinde Yapılan Hatalar*

Bütün yarışmalardı kazanmak için savaşıyorduk.	Belirtme
<i>O</i> gibi çalışıyordum.	İlgi
I. ve II. Ara Yazılı Anlatım Sınavlarında Bulunan Veriler	Ad Durum Ekleri
Acar <i>ben</i> gibi şekerleri çok seviyor.	İlgi
Burada <i>ablamdın</i> evinde kalıyorum.	İlgi
İkimizdin de şehirde ilk yılı.	İlgi
<i>Bizin</i> üniversitemiz çok farklı.	İlgi
<i>Bizin</i> köyümüzün iklimi nemli ve yazın yağmurlu.	İlgi
<i>Bizin</i> köyümüz Oş bölgesinin Kara-Kulca ilçesinde.	İlgi
Cengiz Aytmatov'un "Beyaz Gemi" romanın okudum.	Belirtme
"Aşk Laftan Anlamaz" Türk dizisin seyrettim.	Belirtme
Gelecek yaz <i>tatilin</i> Türkiye'de geçirmek istiyorum.	Belirtme
<i>O</i> yüzden onların <i>kalplerin</i> kırmak yasaktır.	Belirtme
<i>O annesin, babasın</i> özledi.	Belirtme
Biz teyzemin <i>yemeklerin</i> yedik ve <i>meyve suyun</i> içtik.	Belirtme
Hayatımızın renkli <i>günlerin</i> birlikte göreceğiz.	Belirtme
Ben de gerçekten yaz <i>tatilin</i> çok seviyorum.	Belirtme
Tatilimin çoğunu Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesin kazanmak için harcadım.	Belirtme
Bu hayatta ne zaman ne <i>olacağıın</i> hiçbirimiz bilmiyoruz.	Belirtme
Her insanın iyi hayat geçirmekke hakkı vardır.	Yönelme
Birlikte konsere, kütüphaneye, parkka gidiyorduk.	Yönelme
<i>O</i> yüzden ben sağlıklı yaşam <i>tarzın</i> tercih ederim.	Belirtme
Niçin sporun bu <i>türün</i> yapmak istiyorum?	Belirtme
Boş vakitlerinde seyrediyorlar, <i>akrabaların</i> ziyaret ediyorlar.	Belirtme
Gelinin ve damadın arkadaşları güzel şarkı söylerler ve aynı zamanda ilginç <i>oyunların</i> sergilerler.	Belirtme
Ben bilek <i>güreşin</i> ve halter kaldırmayı çok seviyorum.	Belirtme
<i>Okuldu</i> iyi derecede bitirdim.	Belirtme
<i>Tatildi</i> çok iyi değerlendireceğim.	Belirtme
Yeni <i>yıld</i> meydanda kutlayacağız.	Belirtme

Yorumlar

Öğrencinin temel seviyede öğreneceği ilk gramer konularından birisi ad durum ekleridir. Ad durum eklerinin öğretiminde görülen sorun öğrencinin iki-üç kelimelik cümleler kurmaya başlamasıyla ortaya çıkmaktadır. Bu sorunun en büyük sebeplerinden birisi ise Kırgız Türkçesinin fonetik zenginliğidir. Kırgız Türkçesinin bu zenginliği öğrencinin ana dilindeki şekli tercih etmesine sebep olmaktadır. Sözelimi, Kırgız Türkçesi ad durum eklerinden biri olan yönelme durumunun “+ga, +ge,+go, +gö +ka, +ke, +ko, +kö”; kalma durumunun “+da, +de, +do, +dö, +ta, +te, +to, +tö; çıkma durumunun “+dan, +den, +don, +dön, +tan, +ten, +ton, +tön” olmak üzere sekiz çeşidi varken belirtme durumunun “+nı, +ni +nu, +nü, +dı, +di, +du, +dü, +tı, +ti, +tu, +tü” ve ilgi durumunun “+nın, +nin, +nun, +nün, +dın, +din, +dun, +dün, +tın, +tin, +tun, +tün” olmak üzere on iki çeşidi vardır. Bu çeşitlilik Türkiye Türkçesinin öğretiminde zorluğa sebep olmaktadır. Ad durum eklerinde görülen bu hatalar en çok belirtme durumunda görülmektedir. Belirtme durumunda görülen bu sorun, Türkiye Türkçesi bir cümleye Kırgız Türkçesinde yer alan belirtme durumunun getirilmesi ya da Türkiye Türkçesi bir cümlede belirtme durumunun gerekli yere getirilmemesi, yani öğrencinin olumsuz aktarım yaparak belirtme durumunu +n biçimi ile karşılaşmasından kaynaklanmaktadır. Örnek olarak “Yıllar sonra babası *oğlun* affeder.”, “Murat da *annesin* buluyor.”, “Ben onun *filmlerin* çok seviyorum.” ve “Türk *filmlerin* ve *dizilerin* izlemeyi çok seviyorum.” cümleleri gösterilebilir. Öğrencilerin böyle bir zorluk yaşamasının tek sebebi, Kırgız Türkçesinin morfolojik yapısındaki zenginlik değildir. Bunun altında yatan pek çok sebep vardır.

Her iki lehçede aynı anlama gelen fiiller farklı ad durum eklerini alabilir. Örneğin “hoşlanmak” fiili çıkma durumunu alırken “caktoo” ise belirtme durumunu alır. Türkiye Türkçesinde “Kimden hoşlanıyorsun?”, Kırgız Türkçesinde “Kimdi caktırasıñ?” olarak karşılık bulur. Bunun gibi durumlarda öğrenci anadilinden aktarım yapabilir.

Kırgız Türkçesi ve Türkiye Türkçesi karşılaştırıldığında, her iki lehçede fiillerin çoğunlukla aynı ad durum biçimbirimleriyle isimlere bağlandıkları görülmekle birlikte, farklı ad durum biçimbirimleriyle bağlanan fiillere de rastlanmaktadır. Her iki lehçede aynı fiilin farklı ad durum ekleri talep

etmesinde Kırgızcanın Rusça etkisinde kalması gösterilebilir. Kırgızların Türkiye Türkçesi öğrenmeleri sırasında bu türden fillerin varlığı, ad durum biçimbirimlerinde yanlış yapılmasına sebep olmaktadır (Duman, 2013: 85).

Gümüş'e göre (2010: 181) Türkiye Türkçesindeki ad durum ekleri ile Kırgız Türkçesindeki ad durum ekleri arasında işlevsel ve biçimsel benzerliklerin yanı sıra farklılıklar da bulunmaktadır.

Kırgız Türkçesinde belirtme durumu “+nı, +ni +nu, +nü, +dı, +di, +du, +dü, +tı, +ti, +tu, +tü” eklerinden oluşur. Eğer isim soylu kelimenin son sesi ünlü ise “+nı, +ni +nu, +nü”; yumuşak ünsüz ise “+dı, +di, +du, +dü”; sert ünsüz ise “+tı, +ti, +tu, +tü” eklenir. Öğrencilerin I. ve II. ara sınavlarında yer alan yazılı anlatım kâğıtları incelendiğinde belirtme durumunda yapılan hatalar iki ana grupta incelenir. “Okuldu bitirdikten sonra şehre geldim.”, “İlkokuldu bitirdikten sonra Calabat Üniversitesine başladım.”, “Bütün yarışmalardı kazanmak için savaşıyorduk.” birinci grubu; “Ben de gerçekten yaz tatilin çok seviyorum.”, “Tatilimin çoğunu Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesin kazanmak için harcadım.”, “Bu hayatta ne zaman ne olacağın hiçbirimiz bilmiyoruz.” ikinci grubu oluşturur. Öğrenciler özellikle +n biçiminden sonra belirtme durumunu getirmeyi unutuyorlar. Bunun sebebi Kırgız Türkçesinde üçüncü kişi iyelik eki ile oluşturulan ad tamlamasına gelen +n biçiminden sonra herhangi bir ek getirilmemesidir.

Kırgız Türkçesi yazı dilinde 3. şahıs iyelik eklerinden sonra belirtme hâli olarak +n biçimi kullanılır (Özeren, 2016: 747).

Kırgız Türkçesinde yönelme durumunun “+ga, +ge,+go, +gö +ka, +ke, +ko, +kö” olmak üzere sekiz çeşidi vardır. Eğer isim soylu kelimenin son sesi ünlü ya da yumuşak ünsüz ise “+ga, +ge,+go, +gö”; sert ünsüz ise “+ka, +ke, +ko, +kö” gelir. “Her insanın iyi hayat geçirmekke hakkı vardır.” ve “Birlikte konsere, kütüphaneye, parkka gidiyorduk.” verilerinde görüldüğü gibi öğrenci kendi lehçesinden olumsuz aktarım yapmıştır.

Kırgız Türkçesinde ilgi durumu “+nın, +nin, +nun, +nün, +dın, +din, +dun, +dün, +tın, +tin, +tun, +tün” eklerinden oluşur. Eğer isim soylu kelimenin son sesi ünlü ise “+nın, +nin, +nun, +nün”; yumuşak ünsüz

ise “+dın, +din, +dun, +dün” ve sert ünsüz ise “ +tın, +tin, +tun, +tün” gelir. Öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtlarına “Burada ablamdın evinde kalıyorum.”, “İkimizdin de şehirde ilk yılı.” cümlelerini yazmalarının sebebi de budur.

“Bizın üniversitemiz çok farklı.”, “Bizın köyümüzün iklimi nemli ve yazın yağmurlu.”, “Bizın köyümüz Oş bölgesinin Kara-Kulca ilçesinde.” Bu verilerde ise öğrenciler zamirlere ilgi ekini ilâve ederken “bizim”i Kırgız Türkçesindeki şekli olan “bizdiñ” ile karıştırıyorlar.

Türkiye Türkçesinde “gibi” edatı zamirler ile (onlar hariç) birlikte kullanıldığı zaman ilgili zamire ilgi eki eklenirken, Kırgız Türkçesinde “sendey/sen sıyaktuu” gibi ifadeler kullanılır. “O gibi çalışıyordum.” ve “Acar ben gibi şekerleri çok seviyor.” yazılı anlatım verilerinde görüldüğü gibi öğrencilerin ilgi ekini unutmalarının sebebi budur.

Çalışma verilerine bakıldığında öğrencilerin bulunma ve çıkma durumunda herhangi bir zorluk yaşamadığı gözlenmiştir. A1 seviyesinde öğrenciler en az hatayı yönelme durumunda, en çok hatayı ise belirtme durumunda yapmıştır.

Çalışmada, A1 ve A2 seviyelerinde öğrencilerin ad durum eklerini kullanma yeterlikleri karşılaştırıldığında, A2 seviyesini bitiren öğrencilerin ilerleme gösterdikleri gözlenmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç

Ahmet Hamdi Tanpınar’ın “İnsanlar önce kelimeleri, sonra kelimelerin anlamlarını öğrenir.” sözüyle aktardığı gibi, Türkçe öğretiminde öğrenci ilk önce nesneyi tanır, sonra bu nesnenin ne işe yaradığını algılamaya başlar. Öğrencinin öğrendiği nesneyi beceri hâline dönüştürebilmesi için temel düzeyde birkaç kelime ile cümle oluşturması gerekir. Burada da köprü işlevini üstlenen ad durum ekleri öğrenciye yol gösterir. Öğrenci için ad durum eklerinin ne işe yaradığı ve bunu günlük hayatında ne için kullanacağı önemlidir.

Türkçe öğretimi Türk kültürüne ait değerleri ve yaşam biçimlerini de içermelidir. Sözelimi Kırgızlar ile aynı kültür deryasından beslenen inanışlardan yola çıkılarak Türkçe öğretimi yapılabilir; batıl inanışların her iki kültürü nasıl etkilediği örnekler ile zenginleştirilebilir, benzerlikten farklılığa doğru ilerlenebilir. Çoğunlukla İslamiyet'in yasakladığı bu gibi itikatların Anadolu'daki kadim din, kültür ve milletlere ait unsurların etkisiyle ortaya çıktığı düşünülmektedir. Bununla birlikte bazı uygulama ve inanışlarda eski Türk geleneklerinin etkisi olduğunun bilinmesi yanında Anadolu'nun kadim halklarından kalma uygulamalar ile eski Yunan ve Roma geleneklerinin de etkisi olduğu söylenebilir (Aydın, 2018: 110).

Türkçeyi öğrenmek isteyen kişilere hedeflenen dil öğrenme becerileri kazandırarak ve onları dili etkili ve verimli bir şekilde kullanabilme yeterliğine ulaştırmak için iletişimsel dil öğretim yönteminin kullanılmasında yarar vardır. Amaçlar doğrultusunda hazırlanan dil öğretim planlarının hedef kitlenin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yürütülmesi ve iletişimi sağlayacak düzeyde dil becerisi kazandırılmasında, iletişimsel dil öğretim yöntemi tercih edilip uygulanmalıdır (Göçer, 2017: 13).

Ad durum ekleri öğrencilere verilirken yan işlevleri de dikkate alınmalı ve öğretilmelidir. Bu işlevler belli seviyelerde yoğunlaşmamalı, bunun yerine her seviyede eşit ve dengeli bir şekilde öğrencilere öğretilmelidir (Çangal ve Başar, 2018: 185).

Günümüzde yapılandırıcı yaklaşımla birlikte, "Dil, bir sosyal etkileşim aracıdır." görüşü ortaya atılmıştır. Bu görüşe göre bireyler toplumda çeşitli rol ve görevleri yerine getiren "sosyal aktörler"dir. Sosyal aktörler görevlerini yerine getirirken dili çeşitli alanlarda ve etkinliklerde kullanırlar. Dil öğretimi de bu şekilde çeşitli görev, proje ve etkinliklerle yürütülmelidir (Güneş, 2013: 175).

Türkçe dersi bilme ve bilgiye sahip olma dersi değil, kavrama, bilgiyi kullanma ve bilgiyi beceri olarak sergileme dersidir. Nasıl ki resim, müzik gibi uygulamalı derslerin gerektirdiği beceriler sözlü anlatımla olmuyor, uygulama gerektiriyorsa, Türkçe dersinde beceri kazandırma işi de metin üzerinden yürütülecek uygulama çalışmalarını gerektirmektedir (Göçer, 2015: 237).

Öneriler

Kırgızlara Türkçe öğretiminde çok önemli bir yere sahip olan ad durum ekleri öğrencinin en çok zorlandığı yapı özelliklerinden biridir. Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında şu öneriler sunulabilir:

A1 seviyesindeki bir öğrenci, cümlenin iskeletini oluşturan ad durum eklerini cümlede kullanırken, olumsuz aktarım yaparak anadilindeki ekleri isme ekleyebiliyor. Öğrenciye bu yanlışı kendisinin fark etmesi istenilince Kırgız Türkçesi ile düşündüğünü fark edebiliyor ve kendisi anında bunu düzeltebiliyor. Bu durumu yenebilmek için çeşitli etkinlikler ile öğrenciyi sürekli aktif tutmak gerekiyor.

Bir dilin en üst düzey becerisi yazmadır. Çünkü yazma becerisi gramatikal ve anlam yönünde bütün becerileri bünyesinde barındırır. Türkçe öğretiminde öğretene düşen görevlerden biri, belirli aralıklarla yazma çalışması yaptırmaktır. Bu yazma çalışmaları ile öğrenci öğrendiklerini pekiştirebilir. Eğer öğreten aralıklı olarak yazma çalışması yaptırmazsa öğrencinin ilerlemesini yeterince sağlayamaz. Böylelikle öğrenci öğrendikleri ile yetinmek zorunda kalır. Yazma becerisi için en güzel çalışmalardan biri kompozisyon yazdırma, diğeri de karşılıklı konuşma metinleri hazırlatmaktır. Bu çalışmaları yaptırırken hem öğrencinin o hafta öğrendiği gramer yapısını nasıl kullandığı görülmektedir hem de temaya uygun öğretilen yeni kelimelerin kavranıp kavranılmadığı ölçülmektedir. Ayrıca öğreten çeşitli yazma etkinlikleri yaptırabilir. Değerlendirme sürecinde öğrencinin kâğıdı öğreten tarafından incelendiğinde, hemen geri dönüt verilip doğrusu kâğıdın üzerine yazılabilir ve önemli bir düzeltme yapılacaksa sayfanın en sonuna eklenebilir. Öğreten sınıfa geldiğinde ise öğrencilerin ismini belirtmeden kompozisyondaki ortak hataları tahtada gösterilebilir ve en az bir cümle ile örneklendirilebilir. Eğer öğreten, öğrencinin ismini belirterek hataları gösterirse öğrencinin motivasyonu kırılabilir. Bu yüzden geri dönüt verirken dikkat edilmelidir.

Öğrenciler cümle kurarken ismi fiile bağlamaya çalışmaktadır. Ad durum eklerinin öğretiminde temel sorun burada çıkmaktadır. Öğrenciler burada

Kırgız Türkçesi ile düşünüp ana dillerindeki ekleri getirirler. Öğreten, öğrencilere bir fiilin hangi ad durum ekini ya da eklerini aldığını gösteren fiil tablosunu öğrencilere verebilir. Böylelikle öğrenci Türkiye Türkçesindeki bazı fiillerin aldığı ad durum ekinin ana dillerine göre farklı olduğunu daha kolay görebilir.

Bir sözcüğün son ünlüsünde kalın varsa ve ad durum eklerinden biri gelecekse kalın olana kalın, ince olana ince tercih edilir. Ancak kalp, ampul, harf, saat, sembol, petrol ve terminal gibi yabancı kökenli sözcükler kural dışıdır. Bu sözcükler örnek cümleler yardımıyla liste hâline getirilebilir.

Okuma becerisi ile yazma becerisi doğru orantılıdır. İkisinde de benzer zihinsel süreçler vardır. Ana dilinde çok kitap okuyan Kırgız öğrencinin yazma becerisi de doğal olarak gelişmiştir. Bu durum Türkiye Türkçesi öğretimi derslerinde yazılan kompozisyonlarda da görülmektedir. Sınıf ortamında yazılan kompozisyonlar incelendiğinde genellikle iyi ve doğru şekilde yazan öğrenci, lisedeyken ana dili ile iyi kompozisyon yazdığını dile getirmektedir.

Öğreten, dinleme çalışması yaptırırken, tahtaya dinleme anında geçen öğrencinin anlamını bilmediği kelimeleri tahtaya yazması gerekir. Dinleme çalışmasının değerlendirme kısmında öğrenciler konuşturularak ad durum ekleri anında düzeltilmelidir. Böylelikle anında geri dönüt verildiği için ad durum ekleri daha çabuk kavratılabilir.

Öğrencinin konuyu kavrayıp kavramadığı öğrenen tarafından soru sorularak anlaşılmaktadır. Öğrencilere kısa bir film seyrettirildikten sonra “Bunu anladınız mı?” denilmemelidir. Çünkü öğrenciler “Anladık.” diyeceklerdir. Bunun yerine filmde geçen kısımlardan sorular sorulmalıdır. Sözelimi, “Manavdan kıyafet alınır mı?” denilmelidir. Eğer öğrenci “manav” kelimesinin anlamını öğrenmişse “hayır” diyecektir. Öğrenci konuşurken kendi ana dilinin eklerini getirirse cümlesini bitirdikten sonra teşekkür edip onun konuşmasını tekrar ederek yanlışı düzeltilebilir.

Öğrenme ortamında öğrencinin yaparak, yaşayarak ve algılayarak öğrenmesi beklenir. Öğrencinin aktif bir şekilde öğrenmesini sağlayan drama ile öğrenciden temaya uygun olarak etkinlik hazırlaması istenebilir. Böylelikle etkinlik anında öğrencinin konuşması takip edilebilir.

Öğrencilerin derse etkin katılımları sağlamak için tekrar alıştırmaları, soru-cevap, ikili ve üçlü çalışmalar yaptırılabilir.

KAYNAKÇA

- Alyılmaz, S. ve Şengül, K. (2018). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Öğrenme Stratejilerine Dayalı Etkinliklerin Dilbilgisine Yönelik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi”. *Tömer Dil Dergisi*, 169 (1), 67-110.
- Aydın, O. (2018). “Türkiye’nin Sıhî İctimaî Coğrafyası’na Göre Anadolu’da Gelenek, İnanç ve Kültür Üzerine Bir Değerlendirme”. *Bilig–Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 86, 89-114.
- Boylu, E. (2014). “Dil-Kültür İlişkisi ve İran’da Türkçe Öğretimine Etkisi”. *Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16 (Özel Sayı III), 19-28.
- Çakır, İ. (2010). “Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur?”. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28 (1), 165-176.
- Çangal, Ö. ve Başar, U. (2018). “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Ad Durum Eklerinin Yan İşlevlerinin Öğretilmesi”. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 7 (19), 155-189.
- Demirci, S., Köseli, M. *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. ed. Böke, K. İstanbul: Alfa Yayınları, s: 344.
- Duman, G., B. (2013). “Kırgızların Türkiye Türkçesi Öğrenirken Ad Durum Biçimbirimleriyle İlgili Yaptıkları Hatalar ve Çözüm Önerileri”. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2 (5), 82-94.

- Göçer, A. (2015). “Temel Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Dil Bilgisi Öğrenme Alanının Yeri, İşlevi Ve Öğretimi: Bütünlük İlkesi ve Tümevarım Yöntemi Ekseninde Tematik Bir Yaklaşım”. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4 (1), 233-242.
- Göçer, A. (2017). “Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde İletişimsel Yöntemin Özellikleri, Kullanımı ve İşlevleri”. IJLET, 5 (4), 1-16.
- Gümüş, M. (2014), Türkçe ile Kırgızca Dil Yapılarının Dil Öğretimi Amaçlı Karşılaştırması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güneş, F. (2013). “Yapılandırıcı Yaklaşımla Dilbilgisi Öğretimi”. 9 (3): ISSN: 1304-9496, 171-187.
- Melanlıoğlu, D. (2012). “Yabancılara Türkçe Öğretenlerin Hâl Eklerinin Öğretimine İlişkin Görüşleri: Nitel Bir Araştırma”. Turkish Studies, 7 (4), 2401-2411.
- Özeren, M. (2016). “Kırgız Türkçesi Ağızlarında Hâl Eklerinin Kullanımı”. A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED], 56, 739-766.
- Özkan, A. (2011). “Eski Anadolu Türkçesindeki Bazı Fiillerin Hâl Ekli Tamlayıcıları ve Bu Tamlayıcılarda Zaman İçinde Görülen Değişiklikler”. Turkish Studies, 6 (1), 521-532.
- Sadıkov, T. (2003). “Ad Durum Çekimlerinin Kırgızca-Türkçe Tipleri”. Türkbilig, 2003 (5), 103-123.
- Tiryaki, E., N. (2013). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi”. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1 (1), 38-44.

*Yabancı Uyruklu İlköğretim Öğrencilerinin Yazma Becerisi Özyeterliliklerinin Belirlenmesi:
Kastamonu Örnekleme*

Yabancı Uyruklu İlköğretim Öğrencilerinin Yazma Becerisi Özyeterliliklerinin Belirlenmesi: Kastamonu Örnekleme

Şengül KILIÇ AVAN¹
İhsan KALENDEROĞLU²

Öz

Yazma süreci beceri ve bilgi birikimi gerektirir. Yazma becerisi okuma, anlama, dinleme ve konuşma becerilerine dayanmaktadır. Yazma ile dil becerilerinin yanında birçok sayıda becerinin de gelişimi sağlanmaktadır. Bu çalışmada, ilköğretim çağındaki yabancı uyruklu öğrencilerin yazma becerisi özyeterlilikleri belirlenmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmış olup çalışma grubunu Kastamonu il merkezindeki yabancı uyruklu ilk ve ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazma özyeterlilikleri konusunda olumlu bir görüşe sahip olduğu belirlenmiştir. Duygu, düşünce, hayal gibi unsurlar sözkonusu olduğu zaman öğrencilerin daha istekli olduğu, ancak belirli bir konu ya da sınırlama olduğunda yeterince istekli olmadıkları tespit edilmiştir. Dilbilgisi konuları sözkonusu olduğunda ise öğrencilerin bunları yapabilecekleri yönünde bir özyeterliliğe sahip oldukları, fakat bu isteğin sınırlı olduğu görülmektedir. Öğrencilerin cinsiyet, Türkiye’de yaşama süresi ve sınıf seviyesi ile ölçek kapsamında belirlenen faktörler arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Sonuç olarak öğrencilerin yazma özyeterliliklerinin yüksek olduğu ve öğrencilerin teşvik edilmeleri durumunda başarılı sonuçlar elde edecekleri belirlenmiştir. Sınıf seviyesi, cinsiyet ve Türkiye’de yaşama sürelerinin özyeterlilik üzerine etkili olmaması, öğrencilerin biraz ilgi ile başarılı olacakları gerçeğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yazma Becerisi, Yabancı Uyruklu Öğrenciler, Özyeterlilik.

1 [1] Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Öğretmenliği Programı Yüksek Lisans Öğrencisi, Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe Öğretmeni. E mail: sengulkilicavan@gmail.com., <https://orcid.org/0000-0001-7357-0782>, Tel:05061148537

2 [2] Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı. E mail: kihsan@gazi.edu.tr, ihsankalender@hotmail.com., <https://orcid.org/0000-0003-2441-5932>

Determination of Self-Efficacy of Foreign Primary School Students in terms of Writing Skills: The Kastamonu Sample

Abstract

Writing is a process that requires skill and knowledge. Writing skills are based on reading, understanding and speaking skills. This study reveals the self-efficacy of foreign primary school students in terms of writing. In the study, the screening model of the quantitative research method was used and the study group is composed of the first and the secondary school students in the center of Kastamonu. The study states that students have a positive view towards self-efficacy in writing. Students are willing to write when the subject is about emotions, thoughts, dreams etc. whereas when the subject is restricted and predetermined, they were not observed to be as eager. When it comes to grammar, students seem to have self-efficacy on what they can do, however this self-efficacy is insufficient. It can be said that there is no correlation between the students' gender, the time they have spent in Turkey, grade and factors that are stated in the scale. Consequently, it is revealed that students have a high self-efficacy in writing and they can be even more successful in case they are sufficiently encouraged. The fact that grade, gender or the time they have spent in Turkey have no influence on their self-efficacy shows that students can be successful if they are shown some interest.

Keywords: *Writing skill, foreign students, self-efficacy*

Giriş

Türkçe öğretimi anlama, anlatım ve dilbilgisi olarak üç alan üzerine temellendirilmiş olup, anlama başlığı altında dinleme, izleme, okuma ve anlama tekniğine yer verilirken, anlatım başlığı altında ise sözlü ve yazılı anlatım ele alınmıştır. Günümüz araştırmalarına göre dilin kullanım alanları ise dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu olmak üzere altı alanda ele alınmaktadır (Güneş, 2009). Bunlar aynı zamanda öğrenme alanları olarak da isimlendirilmektedir. Bu öğrenme alanlarından anlama becerilerini geliştirmek aslında diğer öğrenme alanları için temel oluşturmaktadır. Bu alanda sadece dinleme ve okuma değil konuşma ve yazma da önemli bir yere sahiptir. Yabancılara Türkçe öğretimi de dört temel beceri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğü temel alınarak gerçekleştirilir (Demirel, 1999). Yazı yazmak, belli bir birikim ve bilgi isteyen zor bir uğraştır (Yalçın, 1998). Kompozisyon gibi metinleri anlamsal bir bütün haline getirmek bireyin dil becerilerine belirli bir düzeyde sahip olmasını gerektirir. Bu nedenle yazı yazma becerisi zor kazanılan ve diğer becerilerle yakından ilişkili olan bir beceridir. Yabancı uyruklu öğrencilerin özellikle yazılı anlatım konusunda sorun yaşadıkları bir gerçektir. Bölükbaş (2011) yaptığı çalışmada öğrencilerin yazım konusunda birçok hata yaptığını belirtmiştir. Özellikle yazım hataları bunların başında gelmektedir. Dil öğretiminde bireyin yazılı olarak kendini ifade etmesi aslında birçok alanda yeterli birikime sahip olduğunun da göstergesidir (Maden vd., 2015).

Yazma becerisi okuma, dinleme, konuşma becerilerinin ne kadar kazanıldığına tespitinde önemli bir unsurdur (Özbay, 2013; Tiryaki, 2013). Yılmaz (2014) çalışmasında, *Yeni Hitit* kitabındaki yazma etkinliklerini değerlendirmiş ve kitabın birçok açıdan yeterli olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca Tok da (2013) yaptığı çalışmada benzer sonuçlar elde etmiştir. Fakat yazma eğitimi sadece bireyin metin oluşturması ile değerlendirilmemelidir. Bireyin bu konudaki özyeterliliği ve inancı da çok önemlidir.

Özyeterlilik algısı bireylerin ne yapabileceği değil, ne yapabileceklerine inandıklarını gösterir. Özyeterlilik algısı yüksek olan bireyler bir zorlukla karşılaştıklarında daha fazla enerji harcarlar ve zorlandıkları işi başarmak

için daha fazla çaba gösterirler. Özyeterlilik algısı pek çok farklı alanda çalışmalara konu olmuştur. Bu çalışma ise Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma özyeterlilikleri üzerine yapılmıştır. Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin amaçları nitelikli bir eğitime sahip olmaktır. Bu ancak Türkçeyi iyi öğrenmekle ve bütün dil becerilerinde azami başarıyı yakalamakla gerçekleşecektir. Bu beceriler içinde ise yazma becerisinin geliştirilmesi oldukça önemlidir (Büyükikiz, 2012). İkinci bir dil öğrenen öğrencilerin yazma becerisindeki gelişim aşamaları ve başarıları ön birikimlerine, ana dillerindeki yazma becerisi seviyesine ve ikinci dil öğrenmedeki motivasyonlarına göre değişmektedir (Cumming, Kim ve Eouanzoui, 2007). Yapılan araştırmalar özyeterlilik ve yazma becerisi arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Altunkaya & Erdem, 2017; Aytan & Tunçel, 2015; Maden, Dincel & Maden, 2015; Boylu, 2014; Belet & Yaşar, 2007) . Bu açıdan bakıldığında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi çalışmalarında özyeterlilik algısının önemli bir açıklayıcı olduğu görülmektedir.

Bu çalışma kapsamında ilköğretim çağındaki yabancı uyruklu öğrencilerin yazma özyeterlilikleri belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca Türkiye’de yaşama süresi ve sınıf düzeyinin yazma becerisi özyeterliliğine etkisi de incelenmiştir Bu çalışmayı diğer çalışmalardan farklı kılan en önemli özellik, daha küçük yaş grupları ile çalışılması ve örneklemin çeşitliliğidir.

Yöntem

Araştırma yöntemi olarak nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, var olan durumu aynen resmetmeyi esas alır (Karasar, 2005). Bilgi toplamak için Büyükikiz’in (2012) hazırladığı “Yabancılar İçin Yazma Becerisi Özyeterlilik Ölçeği” seçilmiştir. Bu ölçekte 5’li likert tipi 16 soru bulunmakta ve çalışma ile öğrencilerin yazma konusundaki özyeterliliğini belirlemek amaçlanmaktadır. Ölçek iki faktör üzerine odaklanmakta ve birinci faktörde yer alan maddelerin yazmanın anlatım ve şekil özellikleriyle, ikinci faktördeki üç maddenin ise yazmada dilbilgisi kurallarını kullanma ile ilgili olduğu ölçeği geliştirenler tarafından tespit edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı,

yani psikolojik testlerde sıkça kullanılan Cronbach Alfa değeri birinci faktör için 0,93; ikinci faktör için 0,74; ölçeğin tümü için 0,92 olarak hesaplanmıştır.

Çalışma Grubu

Yapılan çalışmanın evrenini Kastamonu il merkezinde bulunan yabancı uyruklu öğrenciler oluştururken, örnekleme il merkezinde bulunan okullardan rastgele seçilen 88 yabancı uyruklu öğrenci oluşturmuştur.

Tablo 1: Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	55	62,5
Erkek	33	37,5

Çalışma grubu cinsiyete göre incelendiğinde ankete katılan 88 öğrenciden 55'inin kadın, 33 kişinin erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 2: Çalışma Grubunun Türkiye'de Yaşadığı Süreye Göre Dağılımı

Yıl	N	%
1-5 yıl	77	87,5
5-10 yıl	11	12,5

Uygulamaya katılanların %87,5'i Türkiye'de 1-5 yıl arasında kalmaktayken, %12,5'i 5-10 yıl arası süredir Türkiye'de yaşamaktadır.

Tablo 3: Çalışma Grubunun Sınıf Seviyesine Göre Dağılımı

Sınıf Seviyesi	N	%
1-4 sınıf	28	31,8
5-8 sınıf	60	68,2

Çalışma grubu sınıf seviyesine göre incelendiğinde ise çoğunluğunu %68,2'i ile 5-8 sınıf öğrencileri (ortaokul) oluştururken, %31,8'ini ise 1-4 sınıf öğrencileri (ilkokul) oluşturmaktadır.

Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analizi için önce cevaplayıcı matrisleri oluşturulmuş, ölçekteki olumlu ve olumsuz maddeler belirlenmiştir. Ölçekten alınan yüksek puanların sürekli yüksek özyeterlilik algılarını gösterebilmesi için olumsuz maddeler olumlu maddelerin tersine kodlanmıştır. Olumlu ifadeler verilen cevaplar için “Katılmıyorum” 1, Katılıyorum” 5 şeklinde puanlanırken, olumsuz ifadeler verilen cevaplar için “Katılmıyorum” 5, “Katılıyorum” 1 şeklinde puanlanmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS 23 paket programı programları kullanılmıştır.

Bulgular

Çalışma kapsamında ilköğretim seviyesindeki öğrencilerin yazma becerileri özyeterlilikleri incelenmiştir. Yapılan ölçümdeki Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,927’dir. Bu sonuç ölçümün güvenilir olduğunun bir göstergesidir.

Büyükikiz’in (2012) hazırladığı yazma becerisi özyeterlilik ölçeği iki faktörden oluşmaktadır. Bu faktörlerin yapısına bakıldığında birinci faktörde yer alan maddelerin yazmanın anlatım ve şekil özellikleriyle, ikinci faktörde yer alan maddelerin ise yazmada dilbilgisi kurallarını kullanma ile ilgilidir. Bu bölümde maddelere verilen cevaplar frekans dağılımlarına göre ve ölçekte daha önce belirlenen faktörler katılımcıların cinsiyet, Türkiye’de yaşama süreleri ve sınıf seviyelerine göre incelenecektir.

Yazma becerisi özyeterlilik anketine verilen cevaplar madde madde incelendiğinde; 1. madde olan “Bir sayfalık bir kompozisyonu bütün kelimeleri ile doğru yazabilirim” maddesinde %60’a yakın öğrenci katılıyorum ve üstü cevapları vermiştir. 2. madde olan “Yazı yazarken dilbilgisi kurallarına uygun, doğru cümleler yazabilirim” maddesine %29,55 lik bir çoğunluk kararsız kalmakla beraber birçoğu dilbilgisi kurallarına uygun davranacağını iddia etmektedir. “Yazı yazarken ekleri doğru kullanabilirim” olan 3. maddede öğrenciler kesinlikle katılıyorum seçeneğine %11,36 oranında gitmiştir. Bu maddede %17,05’lik bir kısım yapamayacağını ifade etmektedir. 4. madde olan “Ana fikri veya konuyu destekleyen bir paragraf yazabilirim” maddesinde %31,82 oranında

Tablo 4: Ölçek Maddelerinin Frekans Dağılımları

Madde No	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
M1	18,00	20,45	7,00	7,95	11,00	12,50	26,00	29,55	26,00	29,55
M2	8,00	9,09	8,00	9,09	26,00	29,55	24,00	27,27	22,00	25,00
M3	15,00	17,05	3,00	3,41	28,00	31,82	32,00	36,36	10,00	11,36
M4	9,00	10,23	13,00	14,77	24,00	27,27	28,00	31,82	14,00	15,91
M5	16,00	18,18	16,00	18,18	10,00	11,36	20,00	22,73	26,00	29,55
M6	10,00	11,36	6,00	6,82	21,00	23,86	37,00	42,05	14,00	15,91
M7	9,00	10,23	11,00	12,50	19,00	21,59	27,00	30,68	22,00	25,00
M8	11,00	12,50	13,00	14,77	17,00	19,32	27,00	30,68	20,00	22,73
M9	11,00	12,50	3,00	3,41	16,00	18,18	22,00	25,00	36,00	40,91
M10	7,00	7,95	11,00	12,50	22,00	25,00	30,00	34,09	18,00	20,45
M11	10,00	11,36	10,00	11,36	26,00	29,55	22,00	25,00	20,00	22,73
M12	15,00	17,05	10,00	11,36	21,00	23,86	30,00	34,09	12,00	13,64
M13	9,00	10,23	13,00	14,77	22,00	25,00	34,00	38,64	10,00	11,36
M14	7,00	7,95	13,00	14,77	21,00	23,86	31,00	35,23	16,00	18,18
M15	18,00	20,45	4,00	4,55	30,00	34,09	28,00	31,82	8,00	9,09
M16	11,00	12,50	3,00	3,41	14,00	15,91	28,00	31,82	32,00	36,36
Ortalama	11,50	13,07	9,00	10,23	20,50	23,30	27,88	31,68	19,13	21,73

öğrenci yapabileceğini ifade etmiştir. 5. madde olan “Kompozisyonumu giriş, gelişme, sonuç planına uygun olarak yazabilirim” maddesine %29,55 oranında öğrenci kesinlikle yapabileceğini ifade etmekle beraber yapamayacağını ifade eden öğrenciler de hayli çoğunluktadır. “Fikirlerimi konunun dışına çıkmadan açık bir şekilde yazabilirim” maddesi olan 6. maddede öğrenciler bunu yapabileceklerini ifade etmektedir 7. madde olan “Kompozisyonuma uygun başlık seçebilirim” maddesinde öğrenciler yine yapabileceklerini ifade etmiştir. “Bilgi sahibi olduğum bir konuda kompozisyon yazabilirim” maddesine öğrencilerin yaklaşık %30’u olumsuz düşünürken, %20’si kararsızdır. 9. madde olan “Hayal ettiklerim konusunda bir yazı yazabilirim” sorusuna öğrencilerin %40,91’i

kesinlikle yapabileceklerini ifade etmiştir. “Duygu ve düşüncelerimi yazılı olarak ifade edebilirim” maddesine öğrencilerin yine olumlu bir şekilde yaklaştıkları görülmektedir. “Kompozisyon yazarken konuya uygun örnekler verebilirim” maddesi olan 11. maddede yaklaşık %50’nin altı karasız ve olumsuz yönde ifade etmişlerdir. “Kompozisyonumu belirli bir plan içerisinde yazabilirim” maddesi olan 12. madde de %50 üzerinde yapabileceklerini ifade etmişlerdir. 13. madde olan “Kompozisyonumu yazı ve sayfa düzenine uygun olarak yazabilirim” maddesinde öğrencilerin tamamen yapabilirim ifadesi diğerlerine göre düşüktür. “Kompozisyonuma uygun bir sonuç yazabilirim” ifadesine öğrencilerin verdiği cevaplar orta alanda toplanmıştır. “Belirtilen bir konuyla ilgili bir kompozisyon yazabilirim” maddesinde ise verilen cevapların sola çarpık olduğu, yani olumsuz yönde olduğu söylenebilir. Son madde olan “Öğrenim hayatımı anlatan bir yazı yazabilirim” maddesinde ise öğrencilerin sağa çarpık bir şekilde cevap verdikleri, yani olumlu bir görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir. Faktörlerin cinsiyete göre incelenmesi:

Tablo 5: *Faktörlerin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları*

Faktör	Cinsiyet	N	x	ss	t	SD	P
1.Faktör	Kadın	55	44,5273	13,04246	0,835	0,620	0,433
	Erkek	33	42,3636	10,94252			
2.Faktör	Kadın	55	9,8000	3,00863	0,375	2,877	0,093
	Erkek	33	9,5152	3,68376			

Cinsiyet ile faktörler arasındaki ilişkiler incelendiğinde kadınların ortalamasının erkeklere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Fakat 1. Faktör olan yazmanın anlatım ve şekil özellikleri faktörü ile 2. Faktör olan yazmada dilbilgisi kurallarını kullanma faktörleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Buna göre cinsiyet yazma özyeterliliğinde etkili değildir. Faktörlerin Türkiye’de yaşama sürelerine göre incelenmesi:

Tablo 6: Faktörlerin Türkiye’de Yaşama Sürelerine Göre t-testi Sonuçları

Faktör	Cinsiyet	N	x	ss	t	SD	P
1.Faktör	1-5 yıl	77	43,8571	12,43797	0,300	0,088	0,767
	5-10 yıl	11	42,7273	11,59389			
2.Faktör	1-5 yıl	77	9,7143	3,28817	0,163	0,000	0,988
	5-10 yıl	11	9,5455	3,20511			

Türkiye’de yaşam süresi ile faktörler arasındaki ilişkiler incelendiğinde 1-5 yıl arası yaşayanların ortalamasının, 5-10 yıl yaşayanlara göre daha fazla olduğu görülmektedir. Fakat 1. Faktör ile 2. Faktörün Türkiye’de yaşama süresi ile arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Buna göre Türkiye’de yaşama süresi yazma özyeterliğinde etkili değildir. Faktörlerin sınıf seviyesine göre incelenmesi:

Tablo 7: Faktörlerin Sınıf Seviyelerine Göre t-testi Sonuçları

Faktör	Cinsiyet	N	x	ss	t	SD	P
1.Faktör	1-4 sınıf	28	47,6071	11,74841	2,097	3,477	0,066
	5-8 sınıf	60	41,9000	12,18877			
2.Faktör	1-4 sınıf	28	10,5357	3,13265	1,700	0,580	0,448
	5-8 sınıf	60	9,3000	3,26927			

Sınıf seviyesine göre sonuçlar incelendiğinde 1-4 sınıf öğrencilerinin yazmanın anlatım ve şekil özellikleri faktöründe daha yüksek ortalamaya sahip oldukları, 5-8 sınıf öğrencilerinde yazmada dilbilgisi kurallarını kullanma konusunda özyeterlilik puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Fakat 1. Faktör ile 2. Faktörün sınıf seviyesi ile arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Buna göre sınıf seviyesi yazma özyeterliğinde etkili değildir.

Tartışma ve Sonuç

Türkçe öğretiminin her basamağında okuma, anlama, dinleme ve yazma becerileri önemli olmuştur. Özellikle yazma becerisi diğer becerileri de içine almakta ve eğer yeterince diğer beceriler kazanılmamışsa istenilen sonuçlara ulaşılamamaktadır.

Yapılan bu çalışma kapsamında yabancı uyruklu öğrencilerin yazma özyeterlilikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda Büyükkiz'in (2012) hazırladığı yazma becerisi özyeterlilik ölçeği uygulanarak sonuçlar değerlendirilmiştir. Maddelere verilen cevaplar frekans tablosunda incelendiğinde sonuçların olumlu yöne doğru baskın olduğu görülmektedir. Bu aslında öğrencilerin yazma becerisine olumlu baktıklarının bir göstergesidir. Özellikle duygu, düşünce, hayal gibi unsurlar sözkonusu olduğu zaman öğrencilerin daha istekli olduğu, belirli bir konu ya da sınırlama olduğunda yeterince istekli olmadıkları görülmektedir. Dilbilgisi gibi konular sözkonusu olduğunda ise öğrencilerin yapabilecekleri yönünde bir özyeterliğe sahip oldukları, ama tamamen katılıyorum kadar istekli olmadıkları görülmektedir.

Faktör boyutunda inceleme yapıldığında ise cinsiyet, Türkiye'de yaşadığı süre ve sınıf seviyesi konularında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu aslında öğrencilerin sınıf seviyeleri ile ilgili olabilir. Bu seviyede öğrenciler bilgiyi öğrenmeye açık oldukları için bir farklılık ortaya çıkmamakta ve ülkeye aslında tam olarak da adapte olamamışlardır.

Yapılan çalışma daha önce yapılanlar ile karşılaştırıldığında ise yazma konusunun önemli bir konu olduğu ve bu alanda farklı boyutlarda inceleme yapan birçok çalışma olduğu belirlenmiştir. Fakat çalışmaların çoğu kitapların incelenmesi boyutunda kalmaktadır (Tok, 2013; Yılmaz; 2014). Yazma kaygıları üzerine yapılan çalışmalarda ise öğrencileri çoğu zaman olumsuz durumlara yönlendirdiği için karamsar sonuçlar ortaya çıkmaktadır (Maden vd., 2015). Özellikle yazım hataları öğrencileri yazmaktan uzaklaştırmaktadır (Bölükbaş, 2011).

Yazma kaygısı ilkokuldan üniversiteye kadar birçok farklı düzeyde incelenmiş ve bireyin dil yeterliliklerinin artmasının yazma kaygısını azalttığı belirlenmiştir (Altunkaya & Erdem, 2017; Aytan & Tunçel, 2015). Yabancı uyruklu bireyler dinleme ve konuşma becerilerini informel olarak öğrenebilirlerken, okuma ve özellikle de yazma becerilerini sistemli bir eğitim ile okulda kazanmaktadır. Bu nedenle öğretmenler bireyleri teşvik edici bir yaklaşımla yazma kaygılarını azaltıcı davranışlar ve etkinlikler planlamalıdır (Ateş & Akaydın, 2015; Boylu, 2014; Belet & Yaşar, 2007).

Yapılan çalışma ile elde edilen sonuçlar literatürü destekler nitelikte olup özellikle yabancı uyruklu öğrencilerin yazma özyeterliliklerinin yüksek olması ve buna bağlı olarak öğrencilerin teşvik edilmeleri durumunda başarılı sonuçlar elde edecekleri yadsınamaz bir gerçektir. Yabancı uyruklu öğrenciler göz önüne alındığında ve özellikle küçük yaş gruplarında sınıf seviyesinin, cinsiyetin hatta Türkiye’de yaşama sürelerinin yazma becerisi üzerine etkisi olmadığı, aksine öğretmenlerin bu süreçte öğrenciye gösterdiği ilginin çok önemli olduğu aşikârdır.

KAYNAKÇA

- Altunkaya, H.; Erdem, İ. (2017). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Okuma Kaygıları ve Okuduğunu Anlama Becerileri”. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 59-77.
- Ateş, A.; Akaydın, Ş. (2015). “Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının İncelenmesi: Malatya İli Örneği”. *Journal of Language and Literature*, 15, 24-38.
- Aytan, N.; Tunçel, H. (2015). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30).
- Belet, Ş.; Yaşar, Ş. (2007). “Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi”. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Boylu, E. (2014). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Temel Seviyedeki İranlı Öğrencilerin Yazma Problemleri”. *Zeitschrift für die Welt der Türken/ Journal of World of Turks*, 6(2), 335-349.
- Bölükbaş, F. (2011). “Arap Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi”. *Electronic Turkish Studies*, 6(3).
- Büyükikiz, K. K. (2012). “Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Özyeterlilik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18).
- Cumming, A.; Kim, T. Y.; Eouanzoui, K. B. (2007). “Motivations for ESL Writing Improvement in Pre-University Contexts”. *Writing and motivation*, 93.
- Demirel, Ö. (1999). *Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Güneş, F. (2009). “Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırıcı Yaklaşım/The New Developments In Teaching of Turkish and Constructivist Approach”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11).

- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 17. Baskı, 8, s: 1-83.
- Maden, S.; Dincel, Ö.; Maden, A. (2015). “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Kaygıları”. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(2).
- Tiryaki, E. N. (2013). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi”. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Tok, M. (2013). Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yazma Çalışmalarının Değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (12).
- Özbay, M. (2013). *Anlama Teknikleri: II Dinleme Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Yalçın, S. D. (1998). “Yazma Eğitiminde Yeni Bir Araştırma Alanı: Yaratıcı Yazarlık. Türkçenin Öğretimi ve Eğitimi” Sempozyumunda Sunulmuş Bildiri, Gaziantep.
- Yılmaz, F. (2014). “Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 2 Ders Kitabı Yazma Etkinlikleri Üzerine Bir İnceleme”. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2).

Filistinli Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Temel Düzeyde (A1-A2) Karşılaştıkları Ortak Güçlükler

Salih TUZLUKAYA¹

Öz

Türk milleti ve Filistin halkı kadim geçmişlerini dil ve kültür aracılığı ile günümüze kadar taşımışlardır. Özellikle son yıllarda Türkiye, uluslararası alanda yürüttüğü girişimci ve insan odaklı dış politika sebebiyle Filistin halkı gibi birçok mazlum milletin sesi olmuştur. Bunun yanında Türkiye; tarihi, kültürü, eğitimi, ticareti ve turizmi ile birçok yabancı için çekim noktası olmuştur. Yabancılar, Türkiye'yi ve Türk insanını daha yakından tanımak için Türk dilini ve kültürünü öğrenmeye yönelmişlerdir. Filistin'de de çeşitli sebeplerle Türkçe öğrenmek isteyen kişiler; Türk dizi ve müzikleri, genel ağ araçları, mobil uygulamalar ve Türkçe kursları gibi vasıtalarla Türkçe öğrenmektedir. Filistin'de 2014 yılında faaliyetlerine başlayan Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür Merkezi'nde Türkçe öğrenen kursiyer sayısı 5 bini aşmış durumdadır. Ayrıca 2006 yılında TİKA ile El Kudüs Üniversitesi arasında imzalanan Türkoloji Projesi sayesinde El Kudüs Üniversitesi'nde Türkçe Bölümü kurulmuştur. Bu bölümde günümüze kadar Türkçe dersleri verilmiş ve birçok üniversite öğrencisi Türkçe öğrenmiştir. Ancak Türkçe öğreniminin bu kadar yoğun yapıldığı Filistin'de, Türkçenin öğretimine ilişkin tespitler, sorunlar ve çözüm önerilerine yönelik bilimsel nitelikte herhangi bir çalışma olmadığı görülmüştür. 2018 yılında Filistin El Kudüs Üniversitesi'nde iki dönem, yaklaşık 144 saat, Türkçe dersi alan 30 tıp fakültesi öğrencisinin karşılaştıkları ortak birtakım güçlüklerin incelendiği bu çalışma, tespit edilen problemlerin çözümüne yönelik önerilerde bulunmak amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmada, dönem içinde ve sonrasında öğrencilerin Türkçenin temel beceri alanlarındaki ders notları, ödevleri, yeterlik düzeyleri ve sınav kâğıtları incelenmiştir. Bununla birlikte El Kudüs Üniversitesi'nde ve Yunus Emre Enstitüsü'nde derse giren öğretim görevlilerinin görüş ve tespitlerinden yararlanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Filistin'de Türkçe öğretimi, dil bilgisi sorunları.

1 Okutman, El Kudüs Üniversitesi, Türkçe Bölümü, salihtuzlukaya@hotmail.com

The Common Difficulties Palestinian Students Face while Learning Basic Level (A1-A2) Turkish

Abstract

Thanks to language and culture, Turkish nation and Palestinian people have transmitted their history to the present day. Especially in recent years, Turkey, due to its entrepreneurial and people oriented foreign policy, has been the voice of many oppressed nations, such as the Palestinians. Furthermore, with its history, culture, education, trade and tourism, Turkey has been the point of attraction for many foreigners. In order to get to know Turkey and a Turkish person better, foreigners try to learn Turkish language and culture. People, who want to learn Turkish for various reasons in Palestine, are learning Turkish by the help of Turkish language and music, internet (websites), mobile applications and Turkish courses. Giving its activities a start in 2014 in Palestine, Yunus Emre Institute Turkish Cultural Center has now more than 5 thousand Turkish language learners. In addition, the Turkish Department was established at the Al-Quds University in 2006 thanks to the Turkology Project signed by TIKA and Al-Quds University. At this department, Turkish courses have been given until today and many university students have learned Turkish. On the other hand, in Palestine, where Turkish language teaching is so intense, it is determined that there are no scientific studies about the determinations, problems and solutions of Turkish language teaching. In 2018, this study has examined the common difficulties faced by 30 medical faculty students in Palestine Al-Quds University taking about 144 hours of Turkish lessons in two periods and it was prepared to make suggestions to solve these difficulties. In the study, the course notes, home works, proficiency levels and exam papers of the students in the basic competency areas of Turkish were analyzed during and after the related term. In addition to this, the opinions and the observations of the lecturers teaching at Al-Quds University and Yunus Emre Institute were utilized.

Keywords: *Teaching Turkish as a foreign language, teaching Turkish in Palestine, grammar problems*

Giriş

Dil, sadece bir iletişim aracı değil, aynı zamanda iletişime konu olan düşüncenin de üretilmesinde en önemli araçtır. Dilin işlevi ise genellikle insanlar arasında iletişimi, bildirişimi sağlamak olarak belirtilir. Ancak, ‘İnsan neden iletişim kurma ihtiyacı duyar’ şeklindeki soruya verilebilecek cevaplardan en yaygın olanı, dilin farklı işlevlerine de dikkat çeker: ‘Duygu ve düşüncelerimizi aktarmak için iletişim kurarız’ cevabı, insanın dünya ile ilişkisini yansıtır. Çünkü duygu ve düşünceler çevre ile ilgilidir. Aktarılacak duygu ve düşünceler oluşturmak için nesnelere algılamamız, tanımlamamız ve değerlendirmemiz gerekir. Bunun ilk adımı da adlandırmadır. Yani düşünmek için ilk olarak *adlandırmaya, anlamlandırmaya ve karşıtlıklar oluşturmaya* ihtiyaç duyulur.

Dil, düşünceyi oluşturma ve aktarma nitelikleri ile bir toplumun dünyayı anlama ve anlamlandırma biçimini somutlaştıran bir sistem olarak değerlendirilir. “*Dilin temel işlevlerinden birinin insanla nesne arasında ilişki kurmak, insanın kendini ve çevresini var etmesini sağlamak olduğu söylenebilir. Buna bağlı olarak bir tek dilden değil, birçok dilden söz edilmesinin nedeni, her toplumun kendi iletişim sistemini diğer toplumlarınkinden farklı bir biçimde belirlemiş olmasıdır. Kaynağı aynı olsa da hem kavram işaretleri -yani göstergeler dizisi- hem de kavram ilişkileri kurma -yani söz dizimi- her dilde farklıdır.*” (Börekeçi, 2009: 5). Bu sebeple dünya dilleri **köken** ve **yapı** olmak üzere iki ölçüte göre sınıflandırılmış, her dil kendine özgü kuralları ile var olmuştur. Türkçenin de **sondan eklemeli bir Ural-Altay Dili** olduğu herkesçe kabul görmüştür.

Ses özellikleri, biçim yapısı ve söz dizimi ile Türkçe, dünya dilleri arasında önemli bir yere sahiptir. Bilinen ilk metinleri 8. yüzyılın birinci yarısına ait olan ve 11. yüzyılın ikinci yarısında yazılmış büyük bir sözlüğe sahip Türkçe, köklü tarihi ile temel niteliklerini hemen hemen hiç değiştirmeden günümüze kadar varlığını korumuştur. Türkçe, tarihi süreçte diğer toplumlar tarafından etkilenerek zenginleştiği gibi, birçok milletten insanın da öğrenmek istediği bir dil hâline gelmiştir. Özellikle son dönemde üniversitelerin yabancılara Türkçe öğretim merkezleri yurtiçinde, Türk Kültür Merkezleri ve üniversitelere bağlı Türkçe bölümleri ile Yunus Emre Enstitüsü yurtdışında, Türkçe öğretimini yoğun bir şekilde yürütmektedir.

Türkçenin yabancılara öğretiminin yaygınlaşması bu alan ile ilgili birçok çalışmayı da gerekli kılmaktadır. Alanyazın (literatür) incelendiğinde yabancılara Türkçe öğretimi birtakım sorunları da beraberinde getirmiştir (Barın, 2004; Biçer vd., 2014; Derman, 2010; Ünlü, 2011; Er vd., 2012; Mavaşoğlu ve Tüm, 2011). Bunun yanında Arapçanın Türkçe ile aynı dil ailesi içerisinde yer almaması, anadili Arapça olan kişilerin Türkçeyi öğrenme aşamasında bazı zorluklarla karşı karşıya kalmalarına sebep olmaktadır. Araplara Türkçe öğretiminin uygulama aşamasında karşılaşılan sorunlar ve bunlara yönelik çözüm önerileri çeşitli çalışmalarda ortaya konulmuştur (Bölükbaş, 2011; İnan ve Öztürk, 2015; Akkaya ve Gün, 2016; Özdemir ve Yazıcı 2018). Yapılan bu çalışmalar sonucu alfabe, dil ve ses bilgisi, yöntem ve teknik, materyal, iki dillilik, temel beceri alanları konularında sorunların ve güçlüklerin yaşandığı tespit edilmiştir.

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında anadili Arapça olan Filistinlilere yönelik herhangi bir çalışma yoktur. Yapılan bu araştırma, alanında ilk örneği teşkil etmesi bakımından önemlidir. Bu noktadan bakıldığında Filistinlilere Türkçe öğretimi, yabancılara Türkçe öğretiminde çok farklı bir yere konulmalıdır. Yakın bir geçmişe kadar Türklerin siyasi hâkimiyeti altında yaşayan Filistinliler, Türklerle tarihî ve dinî bağlarının olması bir yana, ülkenin bulunduğu sosyal, siyasi ve ekonomik yaptırımlara karşı en güçlü desteği Türkiye tarafından görmektedir. Bu destek Türkiye'ye ve Türk insanına olan bakış açısını daha da olumlu hâle getirmiş, Türk kültürü, sanatı ve dili Filistinliler tarafından merakla takip edilir olmuştur. *“Türkiye'nin Müslüman kimliğiyle Batı değerlerini özümseyen model bir ülke olarak algılanması, son dönemlerde müşterek değerlere dayalı dış politikanın geliştirilmesi ve Türk dizilerinin oldukça yakından takip edilmesi, Arap dünyasının Türkçeye olan ilgisini artırmış, bu sebeple de bu coğrafyada Türkçe öğretimini öncelikli hâle getirmiştir.”* (İnan ve Öztürk, 2015).

1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Filistinli üniversite öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları ortak güçlüklerin neler olduğunu tespit etmek ve bu güçlükleri çözecek önerilerde bulunmaktır. Bu kapsamda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. El Kudüs Üniversitesi'nde öğrenim gören Filistinli öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları Türkçenin dil özelliklerinden kaynaklanan güçlükler nelerdir?
2. El Kudüs Üniversitesi'nde öğrenim gören Filistinli öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları eğitim-öğretim ile ilgili güçlükler nelerdir?

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgiler sunulmuştur.

2.1. Araştırma Modeli

El Kudüs Üniversitesi'nde öğrenim gören Filistinli öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları ortak güçlükleri tespit etmek amacıyla tarama modelinde yapılan bu çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. *“Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir.”* (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 39).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında El Kudüs Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde Türkçe öğrenen temel düzeydeki 30 Filistinli öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmada kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmasının nedeni, seçilen öğrencilerin El Kudüs Üniversitesi'nde öğrenim görmesi dolayısıyla kolay ulaşılabilir ve çalışmaya katılmak için gönüllü olmalarıdır.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama araçları şu şekildedir:

1. Dönem içerisinde ve sonrasında öğrencilerin Türkçenin temel beceri alanlarındaki ders notları ve sınav kâğıtları,
2. Öğrencilere verilen çalışma kâğıtları ve ev ödevleri,

3. El Kudüs Üniversitesi'nde ve Kudüs Yunus Emre Enstitüsü'nde derse giren öğretim görevlilerinin gözlemlerine dayalı görüş ve tespitleri,
4. Öğrencilere ait dinleme ve konuşma kayıtları ve öğrencilerin görüşleri.

Araştırmada verilerinin bir kısmını oluşturan Filistinli öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştığı eğitim-öğretimle ilgili güçlükler hakkında öğrenci görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. El Kudüs Üniversitesi'nde bir ve Kudüs Yunus Emre Enstitüsü'nde üç öğretim görevlisinin önerileri doğrultusunda formda bulunan sorulardaki mantık ve dil hataları düzeltilip, formdaki sorularda değişiklikler yapılmıştır. Oluşturulan formla ön uygulama yapılarak yeterince veri elde edilemeyen maddelerden bir kısmı formdan çıkarılmış, bir kısmı ise yeniden düzenlenmiştir. Bu aşamalardan sonra görüşme formu biçim olarak son hâlini almış ve 10 maddeden oluşan bu form katılımcılara uygulanmıştır.

Araştırma verileri toplanırken araştırmacı tarafından katılımcıların isimlerinin ve bilgilerinin kimseyle paylaşılmayacağı ve araştırma sonucunda makale içerisinde kendi isimlerinin kullanılmayacağı belirtilmiştir. Gönüllülük esasına göre belirlenen on Filistinli öğrenci ile yapılan görüşmelerin ses kaydı altına alınacağı ve bu durumun kendileri için bir sakıncasının olup olmadığı öğrencilere sorulmuş ve bu konudaki izinleri alınmıştır. Filistinli öğrencilerle yapılan görüşmeler 10-15 dakika aralığında sürmüştür. Görüşmelerin tamamı araştırmacı ile katılımcılar arasında, katılımcıların kendilerini rahat hissedecekleri bir ortamda gerçekleştirilmiştir. *“Nitel çalışmalarda deneklere herhangi bir işlem ya da yönlendirme yoktur. Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi farklı kaynaklardan elde edilen büyük miktarlardaki veriler analiz edilip sentezlenerek özetlenir.”* (Büyüköztürk vd., 2011: 262).

2.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Bu araştırmada, nitel veri analiz teknikleri kullanılmıştır. Filistinli öğrencilerin görüşleri, ders notları, sınav kâğıtları, ev ödevleri, dinleme ve konuşma kayıtları ile El Kudüs Üniversitesi'nde ve Yunus Emre Enstitüsü'nde derse giren öğretim görevlilerinin görüş ve tespitleri

neticesinde elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Çünkü içerik analizindeki amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. “İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 227).

Bu çalışma, araştırma verilerinin ayrı ayrı incelenerek gözlem ve değerlendirmeler sonucu Kudüs El Kudüs Üniversitesi Türkçe Bölümü’nde 2017-2018 eğitim-öğretim yılında görev yapmış bir öğretim görevlisi ile Kudüs Yunus Emre Enstitüsü’nde görev yapan üç öğretim görevlisinin görüş ve önerileri alınarak Filistinli öğrencilerin Türkçe öğrenmede karşılaştıkları ortak güçlükler ekseninde hazırlanmıştır. Öğrencilerin ders notları, sınav kâğıtları, ev ödevleri, dinleme ve konuşma kayıtları incelenmiş, bu araçlarla tespit edilen dil yanlışları Türkçenin yapı özelliğine göre kodlanmıştır. Belirlenen kodlardan kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Bunun yanında öğrencilerle yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen ses kayıtları yazıya aktarılmıştır. Veriler yazıya aktarılırken anlaşılamayan ifadeler için katılımcılarla görüşülerek anlaşılmayan ifadeler açıklığa kavuşturulmuş ve ifadelerden çıkarılan yorumlar teyit edilmiştir. Görüşme verilerinin yazıya aktarılması işleminin ardından, araştırmacı tarafından ham veriler üzerinde kodlama yapılmıştır. Bu kodlama neticesinde öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları güçlükler ise kaynaklarına göre sınıflandırılmıştır. Elde edilen bulgular temalara göre tablolaştırılarak kategorize edilmiştir. Yapılan bu değerlendirmeler sonucu, Filistinli üniversite öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları ortak güçlükler iki temel başlıkla sınıflandırılmıştır:

1. Türkçenin dil özelliklerinden kaynaklanan güçlükler,
2. Eğitim-öğretim ile ilgili karşılaşılan güçlükler.

Bu iki temel başlık içerisinde yer alan bulgular tablolar şeklinde sunulmuştur. Daha sonra her bir alt başlık ile ilgili betimlemeler yapılmıştır.

3. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular, araştırma amacımızda belirtilen iki temel probleme yönelik düzenlenmiş ve yorumlanmıştır.

3.1. Filistinli Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Türkçenin Dil Özelliklerinden Kaynaklanan Güçlüklerle İlişkin Bulgular

Filistinli üniversite öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları Türkçenin dil özelliklerinden kaynaklanan güçlükler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Filistinli Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Türkçenin Dil Özelliklerinden Kaynaklanan Güçlükler

Kaynak/Konu	Türkçenin Dil Özelliklerine İlişkin Kaynaklanan Güçlükler
Dil Özelliklerinden Kaynaklanan Güçlükler	Alfabe
	Dil bilgisi
	Kelime Bilgisi

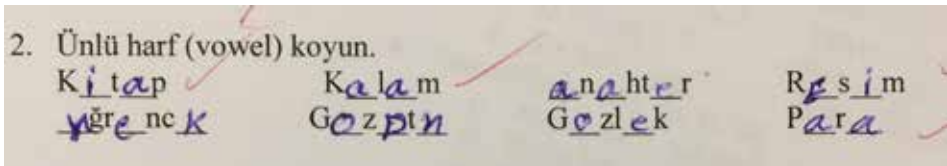
Tablo 1, Filistinli üniversite öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları Türkçenin dil özelliklerinden kaynaklanan güçlükleri betimlemektedir. Tablo incelendiğinde Türkçenin; alfabe, temel dil bilgisi konuları, kelime bilgisi alanlarında öğrencilerin birtakım güçlüklerle karşı karşıya kaldıkları tespit edilmiştir.

3.1.1. Alfabe Kaynaklı Güçlükler

“Yazı dilinin işaretlerden oluşan bir iletişim sistemi olduğu düşünülürse, alfabeleri bu sistemin anahtarı olarak kabul etmek gerekir. Yabancı dil öğretiminin temelinde alfabedeki sesleri doğru öğretmek vardır. Alfabe öğretiminde seslerin doğru çıkarılması kadar doğru yazılması da önemlidir.” (Arslan, 2011: 23). Filistin’de resmî dil Arapça olduğundan alfabe öğretimi konusunda bazı güçlükler yaşanmaktadır. Arap alfabesi ile Türk alfabesi tamamen birbirinden farklıdır. Hem harf hem ses bakımından oluşan bu farklılık, seslerin telaffuzunda ve yazımında birtakım güçlükler yaşanmasına sebep olmaktadır. “Türkçe, sesliler bakımından oldukça zengin bir dildir. Belli başlı dillerde umumiyetle 3-5 vokal bulunduğu halde, Türkçede en az 8 vokal vardır.” (Ergin, 2009:

39). Arap alfabesi ise sesliler bakımından zengin değildir. “*Türkçedeki temel 8 ünlüye karşılık Arap alfabesinde üç harf bulunmaktadır. (elif, vav ve ye) (□ □, □).*” (Altun, 2004: 61). Bu durum Türkçedeki sesli harflerin öğretiminde bazı güçlükler oluşturmaktadır. Filistinli öğrencilerin anadilleri Arapça ile birlikte İngilizceyi bilmeleri, bu öğrencileri iki dilli bir hedef kitle hâline getirmiştir. Bu iki dilliliğin getirmiş olduğu sesleri karıştırma problemi, yalnızca anadilini konuşan hedef kitleye kıyasla daha büyüktür. İngilizce ve Türkçede kullanılan benzer harflerin telaffuzunda ve yazımında ayırım yapamamak en belirgin güçlük olarak ortaya çıkmaktadır.

Türkçedeki ünlü harflerin telaffuzunda ve yazımında Filistinli üniversite öğrencilerinin iki dilli nitelikleri de göz önüne alındığında bazı güçlükler yaşanmaktadır. Arapçada tek bir harf ‘l-elif’ ile telaffuz edilen ‘a, e’ bazı durumlarda ‘i’ seslerinin telaffuzu ve yazımı son derece karışmaktadır. Özellikle A1 düzeyinde öğrenciler, ‘a’ sesini ‘e’, ‘e’ sesini de ‘a’ olarak telaffuz etmektedirler. Aynı şekilde Arapçada tek bir harfe ‘و-vav’ karşılık gelen ‘o’ ve ‘u’ hatta ‘ö’ ve ‘ü’ seslerinin telaffuzunu ve yazımını da ayırt edememektedirler. Bununla birlikte Latin alfabesine özellikle İngilizce bilmek suretiyle yatkınlık kazanmış olan öğrencilerin ‘a’ harfinin İngilizcedeki ‘li’ (ay) sesi ile ‘e’ harfinin de İngilizcedeki ‘Aa’ (ey) sesi ile karıştığı görülmüştür. Yine Türkçedeki ‘u’ sesinin İngilizce ‘yu’ şeklinde telaffuz ediliyor olması, A1 seviyesindeki bazı öğrencilerin sesi yanlış telaffuz etmesine sebep olmaktadır. Örneğin bu problemi yaşayan öğrenci ‘uyuyorum’ kelimesini ‘yuyuyoryum’ şeklinde, ‘uyanıyorum’ kelimesini ‘yuyanıyorum’ şeklinde seslendirmektedir.



Resim 1. Alfabe kaynaklı yanlışlara ilişkin öğrenci sınav kâğıdı görüntüsü

Türkçede bulunan birtakım ünsüz harflerin Arapçada bulunmayışı, ünsüz harf öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin başında gelmektedir. Örneğin Türkçe ‘pembe’ kelimesinin ilk harfi olan ‘p’, Arap alfabesinde hem ses hem de harf olarak mevcut değildir. Anadili Arapça olan öğrenci de kendi alfabesinde dudak ünsüzü olarak ‘p’ sesini ‘b’ sesi şeklinde telaffuz ederek kelimeyi ‘bembe, bimbe’ şeklinde telaffuz etme eğilimi göstermektedir. Türkçe ‘c’ harfi, Arapça ‘cim-ج’ harfi ile karşılanmaktadır. Ancak öğrenciler Arapça ‘cim-ج’ harfini İngilizce telaffuza göre ‘j’ şeklinde düşünerek Arapçanın Latin alfabesiyle yazımına aktarmışlardır. Örneğin Zeytin Dağı, Arapça ‘نوت يزل ل جبج’ Cebel ez-Zeytün, İngilizce ‘Jabal Olive’ şeklinde yazılıp telaffuz edilmektedir. Bu nedenle öğrencilere alfabe öğretilirken ‘c’ ve ‘j’ seslerinde ciddi zorluklar yaşanmaktadır. Öğrenciler Türkçedeki ‘j’ sesini de ‘ce’ olarak telaffuz etmektedir. Bu duruma örnek olarak Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti A1 Ders Kitabı ‘Evim Nerede?’ başlıklı dinleme-boşluk doldurma etkinliğinde öğrenciler diyalogda ‘kolej’ kelimesini duymaktadır ve öğrencilerin duyduğu bu kelimeyi bırakılan boşluğa yazması beklenmektedir. Yapılan gözlemlerde öğrencilerin bu kelimeyi ‘kolec, colec, kolac’ şekillerinde yazdıkları tespit edilmiştir. Arapçada bulunmayan ‘ç’ sesi ile ‘ş’ sesi, yine Arapçada olmayan ‘ğ’ sesi ile ‘g’ sesini telaffuz ederken ve yazarken hatalar yapılabilmektedir.

3.1.2. Dilbilgisi Kaynaklı Güçlükler

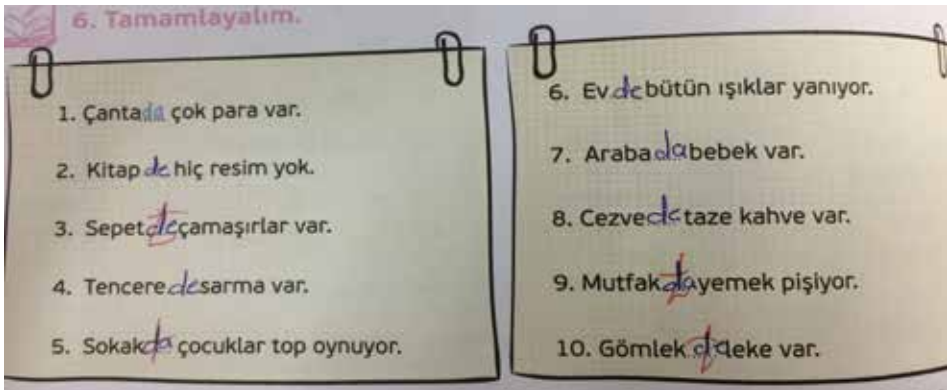
3.1.2.1. Hâl Eklerinin Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler

İşletme eki olarak da adlandırılan ad çekim ekleri, adlar ile fiiller arasında anlam ilgisi kuran eklerdir. “*Ad çekim ekleri, cümlede adlar ile fiiller arasındaki geçici anlam bağlarını kurmak üzere adların girdiği durumları karşılayan eklerdir.*” (Korkmaz, 2009: 23). Ad çekim eklerinden olan hâl eklerinin öğretiminde ortaya çıkan ve öğrencilerin genel olarak sıkça yaşadığı problemleri **şöyle** sınıflandırabiliriz: Son harfi ünsüz olan kelimenin kendisine gelen eklerin, son harfi **ünlü** olan kelimenin kendisine gelen eklerin ve kelimenin aldığı ekin ardından gelen eklerin birbirine karıştırılmasıdır. Bu durumu tabloda şu şekilde gösterebiliriz:

Tablo 2: Hâl Ekleri ve Örnek Cümleler

Hâl Eki	Son Harfi Ünlü Olan Kelime+Ek	Son Harfi Ünsüz Olan Kelime+Ek	Ek Alan Kelime+Ek
Belirtme Hâl Eki	(-yı, -yi, -yu, yü)	(-ı, -i, -u, -ü)	(-nı, -ni, -nu, -nü)
	Türkiye'yi seviyorum.	Bu kitabı beğendim.	Çalışma kitabını açıyoruz.
Yönelme Hâl Eki	(-ya, -ye,)	(-a, -e)	(-na, -ne)
	Arabaya biniyorum.	Otobüse biniyorum.	Onun arabasına bindim.
Bulunma Hâl Eki	(-da, -de)	(-da, -de, -ta, -te)	(-nda, -nde)
	Arabada adam var.	Sınıftan çıkıyorum.	Evin yanında adam var.
Ayrılma Hâl Eki	(-dan, -den)	(-dan, -den, -tan, -ten)	(-ndan, -nden)
	Sinemadan çıkıyorum.	Marketten ayrıldım	Kudüs Üniversitesi'nden çıktım

Tablo 2'de belirtilen kavramlarla karşılaşan öğrencilerin yaşadığı güçlükler: ses uyumu, **ünsüz sertleşmesi ve benzeşmesi**, eklerin fiillerle kullanılması, zamirsel (prominal) n'nin kullanımında yapılan hatalar, özel isimlere gelen eklerin kesme işareti ile ayrılmasıdır.



Resim 2. Hâl eklerinin öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğrenci çalışma kâğıdı görüntüsü

Öğreniminde en çok güçlük çekilen hâl, belirtme hâlidir. “Cümlede geçişli fiilin etkisi altında kalan adın içinde bulunduğu durumdur.” (Korkmaz, 2009: 24). Filistinli öğrencilerin hâl eklerini ülkenin birinci dili olan İngilizce ile kıyaslayarak kavrama çabası içinde olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumda bulunma hâlini, İngilizce ‘at, on, in’ ile, yönelme hâlini ‘to’ ile, ayrılma hâlini ‘from’ ile özleştiren öğrenciler, belirtme hâlinin karşılığını İngilizcede tam olarak bulamamakta, en yakın karşılık olarak ‘the’ ile nitelendirmektedir. Ancak İngilizce-Türkçe arasındaki kullanım farklılığından ötürü öğrenciler, Türkçede özel adlara da gelebilen belirtme hâl ekini kavramada güçlük çekmektedir.

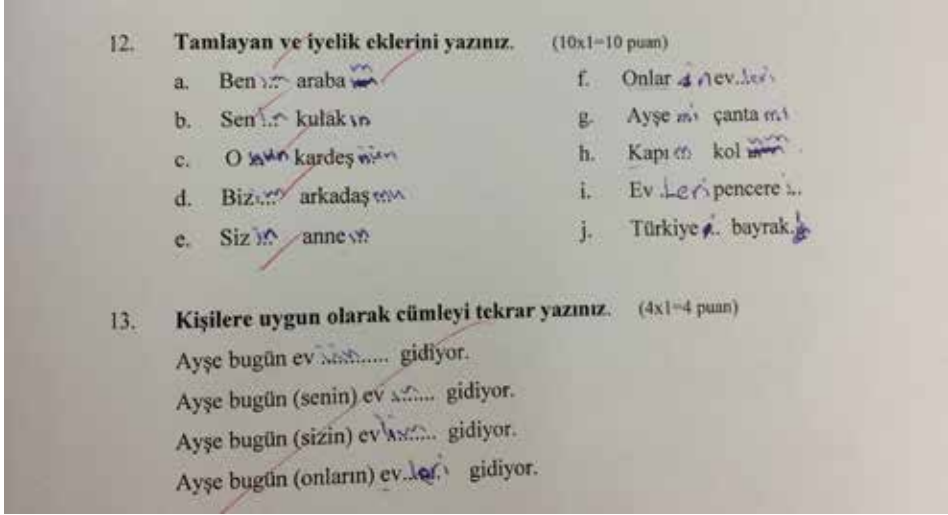
3.1.2.2. Şahıs ve İyelik Eklerinin Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler

Türkçede şahıs ekleri, eklendikleri ismin ya da eylemin öznesini belirtir. **Üstünova (2004: 77)**, eklerin öğretimi ile ilgili sınıflandırmanın ardından ilk basamağın eklerin sözkonusu dil biriminin ait olduğu bütün içinde ele alınması; bunun en az cümleyle sınırlı olması gerektiğini belirtmiştir. Bu sebeple sadece kelime düzeyinde yapılan kelime çekimi ve ek gösterimi eklerinin öğretiminde bazı güçlüklerle sebep olmaktadır. Filistinli **öğrencilerin şahıs eklerine** ilişkin konuşma ve yazma becerilerinde gözlemlenen hataları şunlardır:

1. Eklerin Eksik Kullanımı. **Örnek: Hayalimdeki evi kocama anlatacak.**
2. Eklerin Yanlış Kullanımı. **Örnek: Siz nasılsın?**
3. Eklerin Yanlış Yerde kullanımı. **Örnek: Komşularımız kedileri çok seviyorlardır.**

İyelik ekleri, ek halindeki zamirlerdir. **Banguoğlu (1998: 361)**, bu ekleri sahip olan, ait olunan kişinin veya nesnenin yerini tutan zamirler olarak tanımlamıştır. İyelik eklerinin öğretiminde en sık karşılaşılan sorun isim tamlamalarının sonunda kullanılan iyelik eklerinin unutulmasıdır. Arapçada olmayan bu özellik Türkçe tamlamalarda tamlanan eki olarak ismin kime ya da neye ait olduğunu belirten ektir. Öğrencilerin, ‘Benim araba kapının önündedir’ şeklinde iyelik ekini eksik kullandıkları **gözlemlenmiştir. Şahıs zamirlerini tam olarak öğrenememiş öğrenciler iyelik ekini yanlış kullanmaktadır. Öğrencilerin ‘Kardeşim ve benim**

odam' iyelik ekini yanlış **şeklinde** kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin sıkça yaptığı hatalardan biri de iyelik ekini gereksiz kullanmalarıdır. Örneğin Filistinli öğrenciler, anadilleri olan Arapçada seslenirken 'anne' yerine 'annem (ummi)' demekte, iyelik ekini kullanarak Türkçeye de bu kuralı olumsuz aktarmaktadırlar.



Resim 3. İyelik eklerinin öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğrenci sınav kâğıdı görüntüsü

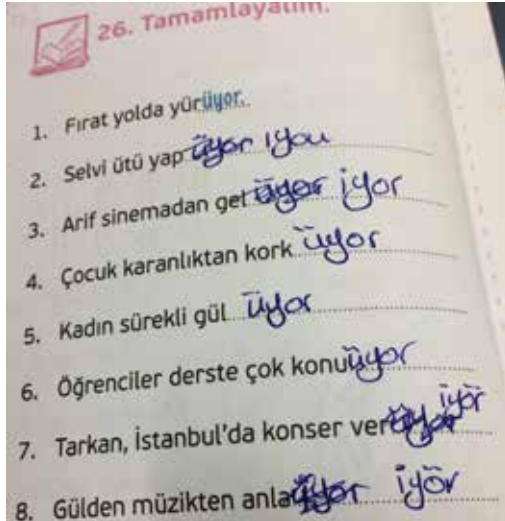
3.1.2.3. Zamanların Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler

Türkçe öğrenmeye başlayan bir yabancıнын karşılaştığı ilk cümleler şimdiki zamanda ifade edilmiş olup, istisnalarının ve kurallarının çokluğu ile bu dil bilgisi yapısının birçok örnekle pekiştirilmesi gereklidir. Bu zaman yapısına ilişkin karşılaşılan problemlerden ilki, hangi fiillerin ünsüz yumuşaması kuralına tabi olduğudur. Öğrenciler kapat-, anlat-, gibi 't' ünsüzü ile biten fiillerde yumuşama kuralını uygulamaktadırlar. Son harfi 'a' ve 'e' ile biten fiiller '-yor' şimdiki zaman kip ekini aldıklarında görülen ünlü daralması bir başka sorundur. Öğrenciler, fiilin son harfini daraltmadan 'dinleyorum, fırçalıyor' kip ekini kullanmaktadırlar.

Ses uyumunda yapılan hatalar, şimdiki zaman öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin bir diğeridir. Öğrenci, 'açıyorum, bakıyorum, suruyorum'

gibi hatalar yapmaktadır. Henüz **ünlü uyumu tam olarak kavranmamış olduğundan bu sorunlarla karşılaşmaktadır. Birinci yabancı dili İngilizce olan hedef kitlenin Türkçe ‘ı’ harfini ısrarla ‘i’ şeklinde yazdığı** ve telaffuzda Arapça anadili konuşucusu, **öğrencinin zorlanmaya devam ettiği gözlemlenmiştir. Bunun sebebi de Arapçada Türkçedeki gibi bir ses uyumunun olmamasıdır. Son harfi konsonant olan fiillere** şimdiki zaman eki getirilirken yapılan hatalar -‘sevyor, bakyor’ gibi- bu zamanın öğretiminde yaşanan sorunlardandır.

Şimdiki zaman öğretiminin ardından gelen dilbilgisi yapısı duyulan geçmiş zaman öğretimidir. Bu dilbilgisi öğretiminde sıkça karşılaşılan güçlük, ünsüz benzeşmesinin uygulanmaması, ‘bebekdi’ veya ünsüz yumuşaması ‘bebeği’ ile karıştırılmasıdır. Filistinli öğrencilerin öğrenmekte ve kullanmakta en çok zorlandıkları dilbilgisi yapısı öğrenilen geçmiş zamandır. **“Çünkü Türkçede iki geçmiş zaman kipi vardır ve bunlar belirli geçmiş zaman ile belirsiz geçmiş zamandır. Klasik Arap gramerinde geçmiş zaman ‘El Mazi’ olarak tek tiple ifade edildiğinden Türkçedeki bu forma uygun belli bir isim bulunamamaktadır.”** (Doğan, 2007. 45).



Resim 4. Zamanların öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğrenci çalışma kâğıdı görüntüsü

Gelecek zaman **öğretiminde ise öğrencilerin en sık güçlük yaşadıkları nokta**, ben ve biz şahıs zamirleri eklerinin vokalle başlaması sebebiyle gelecek zaman kipi olan ‘-acak, -ecek’ in son harfindeki yumuşamanın göz ardı edilerek ‘Ben geleceğim, biz yapacağız’ **şeklinde** telaffuz edilmesi ve yazılmasıdır.

3.1.3. Kelime Bilgisi Kaynaklı Güçlükler

3.1.3.1.: İşaret Zamirlerinin Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler

“İşaret zamirleri, varlıkları işaret ederek, göstererek karşılayan zamirlerdir: bu, şu, o, bunlar, şunlar, onlar gibi. İşaret; zamanda, mekânda ve tasavvurda uzaklık ve yakınlık kavramına bağlı olduğundan konuşana oranla bu ve bunlar en yakında, şu ve şunlar biraz daha uzakta, o ve onlar da daha uzakta olan varlıkları göstermek için kullanılır.” (Korkmaz, 2009: 23).

Filistinli öğrencilere işaret zamirleri öğretilirken sıklıkla karşılaşılan güçlük, öğrencilerin şu ve o işaret zamirlerinin kullanım alanlarını karıştırmalarıdır. Türkçede şu ve o zamirlerinin kullanımında belli bir mesafe algısının bulunmayışı, konuya daha farklı açıdan yaklaşmayı gerekli kılmaktadır. İşaret zamirlerinin kullanım alanlarındaki mesafe algısının yeterli olmadığını göstermek adına bir müşteri-satıcı diyaloguna bakılacaktır: Satıcı bardak rafının önünde durmaktadır ve bütün bardaklara aynı mesafededir. Müşterinin uzaklığı da değişmemektedir.

Müşteri: Şu bardağı verir misin?

Satıcı: Bunu mu?

Müşteri: Hayır, onu değil şunu istiyorum.

Diyalog da görüldüğü gibi mesafenin değişmemesine rağmen kullanılan zamir son cümlede değişmiştir. Satıcı ve müşterinin bildiği bardak o, müşterinin isteyip satıcının henüz bilmediği bardak ise şu olarak karşılanmıştır. Şu ve o zamirlerinin kullanımında, konuşmaya katılanlar arasındaki bilgi durumu değişmeyi sağlamaktadır.

İşaret zamirlerinin yalnızca mesafe odaklı yapılması sebebiyle öğrenciler konuşmanın son cümlesindeki boşluğu, ‘Hayır, şunu değil, şunu istiyorum’ şeklinde yanlış olarak tamamladıkları gözlemlenmiştir.

Bu, şu, o, ve çoğul biçimi olan bunlar, şunlar, onlar zamirlerinin kullanımında karşılaşılan güçlüklerden biri de zamirsel n’nin kullanılmamasıdır. Öğrenciler, ‘bunlar’ yerine ‘bular’, ‘şunlar’ yerine ‘şular’ şeklinde yanlış kullanımlarda bulunmaktadır.

3.1.3.2. Yok/Değil Yapılarının Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler

Alfabe öğretimi ile birlikte sınıfta bulunan eşyalar öğretilirken ‘var-yok’ kavramı öğretildiği zaman, öğrenciler daha sonra karşılaşacakları ‘değil’ kavramını öğrenirken zorluk yaşamamaktadırlar. Ancak alıştırmalarda ‘değil’ ve ‘yok’ kavramı arka arkaya öğretildiğinde güçlükler yaşanmakta ve bu kavramlar birbirinin yerine yanlış kullanılmaktadır.

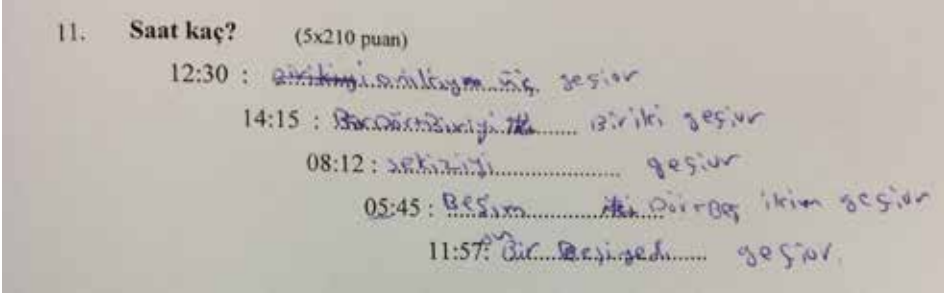
3.1.3.3. Bağlaç ve Edatların Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler

Bazı edatlar ve bağlaçlar Arapçadan Türkçeye olduğu gibi geçmiştir. Telaffuzlarında küçük farklılıklar olmakla beraber anlamları hemen hemen aynıdır. ‘Fakat, lakin, ve, bilakis, madem, ama’ gibi bağlaç ve edatları öğrenen öğrenciler, yazma ve imlâ konusunda hata yapmaktadır. ‘İle’ edatının kendinden önceki kelimeyle birleşik yazıldığı durumlarda ‘arabala, gemile’ gibi yazım yanlışları tespit edilmiştir. Bağlaç olan ‘de, da’nın yazımında öğrenciler bazen bitişik yazabilmekte ya da bağlacı ‘di’ olarak yazdıkları gözlemlenmiştir.

3.1.3.4. Saatlerin Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler

Saatlerin öğretiminde en büyük güçlük öğrencilerin, ‘Saat kaç’ ile ‘Saat kaçta’ soru kalıplarına verdikleri cevaplarda yaşanmaktadır. Öğrencilerin çoğu, ‘Film saat kaçta bitiyor?’ şeklindeki sorulara, ‘Saat kaç?’ sorusuna cevap verir gibi örneğin, ‘Saat üç buçuk bitiyor’ şeklinde cevap vermektedir. ‘Saat kaç?’ sorusunun cevaplanması için öğretilen analog saat cevapları olan aşağıda belirtilen saat dilimlerini belirten ifadelerin öğrenilmesinde öğrenciler zorluk çekmekte ve bu cevapları zaman zaman öğrenciler karıştırmaktadır. Öğrenciler ‘Saat kaç?’ sorusunu cevaplarken:

Saat biri on geçiyor,
 Saat biri çeyrek geçiyor,
 Saat bire çeyrek var,
 Saat bire on var, şeklindeki ifadelerde yanlışlar yapmakta, saatlere getirilen ekleri karıştırmaktadırlar.



Resim 5. Saatlerin öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğrenci sınav kâğıdı görüntüsü

3.1.3.5. Çok Anlamlı Kelimelerin Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler
 Filistinli öğrenciler temel seviyede Türkçe öğrenirken **Türkçede bulunan çok anlamlı kelimelerin anlamlarını karıştırabilmektedir.** Örneğin bazı öğrenciler ‘ara-, çal-, oyna-, çalış-, bit-, gibi fiillerin yanı sıra, ‘boya, tat, gül, yaz’ gibi ortak kök kelimelerin anlamlarını karıştırmaktadır. Örneğin, ‘Dersten sonra anneni ara.’ cümlesi ile ‘Kalemi kayboldu, onu arıyor.’ cümlesindeki ‘ara-’ fiili farklı anlamlarda kullanılmıştır. Çok anlamlı Türkçe kelimeler öğretilirken kelimenin farklı anlamlarına yönelik az örnek verilmesi, farklı diyalog ve cümlede kelimenin kullanılmaması, zaman zaman öğrencilerin kelimelerin anlamları öğrenememesine sebep olmaktadır.

3.2. Filistinli Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Eğitim-Öğretimle İlgili Güçlüklerle İlişkin Bulgular

Filistinli üniversite öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları eğitim-öğretimle ilgili güçlükler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Filistinli Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Eğitim-Öğretimle İlgili Güçlükler

Kaynak/Konu	Eğitim-Öğretimle İlgili Güçlükler
	Ders İşleme Süreci
Eğitim-Öğretimle İlgili Güçlükler	Öğretim Görevlisi Yeterlikleri
	Kaynaklar
	Materyal Kullanımı

Tablo 3, Filistinli üniversite öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları eğitim- öğretimle ilgili güçlükleri betimlemektedir. Tablo incelendiğinde ders işleme süreci, öğretim görevlisi yeterlikleri, kaynaklar ve materyal kullanımı alanlarında öğrencilerin birtakım güçlüklerle karşı karşıya kaldıkları tespit edilmiştir.

3.2.1. Ders İşleme Süreci Bakımından Güçlükler

Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler, sunulan içeriğin en iyi şekilde öğretilmesine hizmet eden araçlardır. Bu araçların ders işleme sürecinde amaca hizmet edecek şekilde kullanılması gerekmektedir. Filistinli öğrencilerin ders işleme sürecinde yaşadığı güçlükleri şöyle sıralayabiliriz:

- Ders planı olmadan ders işlenmesi,
- Ders işleme sürecinde sürenin verimli kullanılmaması,
- Ders işleme sürecinde öğrencinin derse katılamaması,
- Ders işleme sürecinde öğrencinin ilgisinin canlı tutulamaması,
- Etkili sınıf yönetiminin olmaması,
- Ders işleme sürecinde ortak sınıf dili oluşturulamaması,
- Hedef dilin sınıfta etkin bir biçimde kullanılmaması.

3.2.2. Öğretim Görevlisi Yeterliklerinden Kaynaklanan Güçlükler

Öğretmenlik mesleğine ilişkin genel ve özel alan yeterlikleri hem uluslararası hem ulusal literatürde (alanyazında) üzerinde durulan bir konudur. Yabancı dil öğretimi açısından bakıldığında Avrupa Konseyi'nin

Avrupa Modern Diller Merkezi tarafından hazırlanan Dil Öğretmeni Adayları İçin Avrupa Portfolyosu (DÖAP), yabancı dil öğretmenlerinde bulunması gereken nitelikler için her dile uyarlanabilecek bir özel alan yeterlikleri çerçevesi sunmaktadır. Burada da DÖAP'ın çizdiği esas çerçeve alınarak Türkçe öğreten öğretmen/öğretim görevlisi yeterlikleri bağlamında bir değerlendirme yapılmış ve Filistinli öğrencilerin okutman yeterlikleri ile ilgili görüş ve gözlemlerine yer verilmiştir. Filistinli öğrencilerin öğretim görevlilerinden kaynaklı öğrenme güçlükleri şöyle sıralamak mümkündür:

Öğretim görevlilerinin sert tutumları,
Öğretim görevlilerinin alana hâkim olamaması,
Öğretim görevlilerinin teknolojiyi ve materyali kullanmadaki sınırlılıkları,
Öğretim görevlilerinin hızlı konuşması,
Öğretim görevlilerinin derse hazırlıklı gelmemeleri,
Öğretim görevlilerinin iletişim becerilerinin yetersiz olması.

3.2.3. Kaynaklar Bakımından Karşılaşılan Güçlükler

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (AOBM), Avrupa ülkelerinde dil öğretim programlarını, program yönergelerini ve sınav, ders kitabı, materyal gibi konularda çalışmalarını yönlendirmek için ortak bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır. Bu başvuru metni çerçevesinde hazırlanmış birçok yabancıya Türkçe öğretim seti kitabı hazırlanmıştır. Bu hazırlanan kaynak kitaplar arasında en ideal olduğu düşünülen kitapların kullanımında bile sorun yaşanması muhtemeldir. Filistinli öğrencilerin Türkçe öğrenirken tek bir kaynak kitaptan yararlanmaları ihtiyaca cevap vermemektedir. Bunun yanında Türkçe ders kitaplarının önemli bir eksiği de öğretmen kılavuz kitaplarıdır. Her öğretim seti için kılavuz kitap mevcut değildir.

Yabancı bir dil öğrenen bireyin en önemli ihtiyacı da sözlüklerdir. Filistinli öğrencilerin hemen hemen hiç sözlük kullanmadıkları göz önüne alındığında, öğretim görevlilerinin öğrencilerin ihtiyaç ve seviyelerine uygun bir sözlük önermesi gerekir.

Genel ağ; kitaplara, materyale ve ders içeriklerine ulaşmada son derece verimli bir başvuru kaynağıdır. Öğretim görevlilerinin genel ağ kaynaklarından bir derleme yaparak öğrencilerin yararına yönelik tavsiyede bulunmaması da, öğrencilerin genel ağ kaynakları içinde hangi kaynak ve içeriğin uygun olabileceği konusunda güçlük yaşamlarına sebep olmaktadır.

3.2.4. Materyal Kullanımı ile İlgili Güçlükler

Yabancı dil öğretiminde öğretim yöntem ve tekniklerine paralel olarak materyal kullanımı da her geçen gün gelişmiş, eğitim ve öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Öğretim materyali, öğrenme süreci içerisinde öğreten tarafından başta sınıf ortamı olmak üzere değişik ortamlarda öğrenene sunulan araçlardır. Yalın (2010), araç ve gereçlerin öğretimdeki gerekliliğinden bahsetmiş; materyalin bireysel öğrenmeye imkân sağladığını, hatırlamayı kolaylaştırdığını, zamandan tasarruf sağladığını, çoklu öğrenme ortamı yarattığını, içeriğin basit ve güvenilir sunulmasını sağladığını, soyut kavramları somutlaştırdığını ve tekrar tekrar kullanılabilirliğini belirtmiştir.

Türkçeyi öğrenen Filistinli öğrencilere materyal sunmada bazı güçlükler yaşandığı gözlemlenmiştir. Bu güçlükler şunlardır:

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (AOBM)'ne uygun materyal hazırlanmaması,
Hedef kitleye ve amaca uygun olmayan materyal sunumu,
Türkçeyi öğrenenlerin seviyesine uygun olmayan materyal kullanımı,
Seçilen materyalin dersin içeriğine uygun olmaması.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, 2018 yılında Filistin El Kudüs Üniversitesi'nde iki dönem, yaklaşık 144 saat, Türkçe dersi alan 30 tıp öğrencisinin karşılaştıkları ortak birtakım güçlükler incelenmiş ve bu güçlüklerin çözümüne yönelik öneriler sunulmuştur. Çalışmada, dönem içinde ve sonrasında öğrencilerin Türkçenin temel beceri alanlarındaki ders notları, ödevleri, yeterlik düzeyleri ve sınav kâğıtları incelenmiştir. Bununla birlikte El

Kudüs Üniversitesi'nde ve Yunus Emre Enstitüsü'nde derse giren öğretim görevlilerinin gözlemlerine dayalı görüş ve tespitlerinden yararlanılmıştır. Araştırma, veriler ayrı ayrı incelenerek, gözlem ve değerlendirmeler sonucu araştırmacı ve öğretim görevlileri tarafından görüş birliğine varılan Filistinli öğrencilerin Türkçe öğrenmede karşılaştıkları ortak güçlükler ekseninde hazırlanmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucu, Filistinli üniversite öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları ortak güçlükler iki temel başlıkla sınıflandırılmıştır:

1. Türkçenin dil özelliklerinden kaynaklanan güçlükler,
2. Eğitim-öğretim ile ilgili karşılaşılan güçlükler.

Filistinli üniversite öğrencilerin Türkçenin; alfabe, temel dilbilgisi konuları, kelime bilgisi alanlarında birtakım güçlüklerle karşı karşıya kaldıkları tespit edilmiştir. Filistinli üniversite öğrencilerin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları eğitim-öğretimle ilgili güçlükleri; ders işleme süreci, öğretim görevlilerinin yeterlikleri, kaynaklar ve materyal kullanımı alanlarında olduğu belirlenmiştir.

Anadili Arapça olan yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili alanyazın incelendiğinde İnan ve Öztürk (2015), Akkaya ve Gün (2016), Özdemir ve Yazıcı (2017)'nin araştırma sonuçları, çalışmamızdaki bulgularla örtüşmektedir. Aynı zamanda yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki öğretmen yeterlikleri ile ilgili yapılan araştırmalar Mete (2012), Barın, Çangal ve Başar (2017), Yıldız ve Tepeli (2014) de bu çalışmadaki okutman yeterlikleri sorunlarına ilişkin bulguları desteklemektedir.

Araştırmamıza konu olan Filistinli öğrencilerin Türkçe öğrenmede karşılaştıkları ortak güçlükleri ortadan kaldırmak için birtakım öneriler aşağıda sunulmuştur:

Türkçe öğrenim sürecinin ilk anından itibaren Filistinli öğrencilerin Türkiye, Türkler ve Türkçe ile ilgili motivasyonlarını artırıcı bir etken olarak iki dil arasındaki ortak kelimelerden yararlanılmalıdır.

Filistinli öğrencilere Türkçedeki her bir sesin bir harfe karşılık geldiği vurgulanmalı, Türkçenin ses özellikleri kademeli şekilde öğrencilere işlevsel olarak gösterilmelidir.

Dil bilgisi öğretiminde kelimenin tek başına bir birim olarak değerlendirilmemesi, en az cümle düzeyinde biçim-anlam ilişkisi içerisinde gösterilmesi doğru olacaktır. Dil bilgisi yapılarının aynı anda verilmemesi, sistemli ve planlı bir öğretim faaliyeti içinde basitten karmaşığa doğru bir dil bilgisi öğretimi planlanması gereklidir.

Hâl eklerinin öğretimi ile ilgili öğrencilere seviyelerine göre fiiller ile bu fiillerin aldıkları hâl eklerinin bulunduğu bir tablo hazırlanmalı ve bu tabloyu öğrencilerin çalışırken ve kararsız kaldıkları durumlarda kullanmaları tavsiye edilmelidir.

İşaret zamirleri öğretilirken nesne ve referans noktası arasındaki mesafenin önemli olduğu, ancak bu mesafe algısının tek başına yeterli olmayacağı vurgulanmalı, bu zamirlerin konuşan, dinleyen ve bahsedilen kişi ya da nesnelere göre kullanıldığı bolca tekrar edilerek gösterilmelidir.

Zamanların öğretilmesinde kolaydan zora, basitten karmaşığa bir sıra izlenmeli; öğrencilerin dil yapılarını kendilerinin keşfetmelerini sağlayacak şekilde cümle ve metin düzeyinde öğretim yapılmalı; zaman öğretiminin aslında bir anlatım biçimi olduğu ve kip eklerinin bu anlatma biçimini şekillendirdiği öğrencilere ifade edilmelidir.

Çok anlamlı Türkçe kelimelerin öğretiminde temel düzeyde kelimelerin cümle içindeki anlamları ya da en yaygın kullanımları gösterilmeli; farklı cümle, diyalog ve metinlerle kelimenin bağlam içindeki anlamları da öğretilmelidir.

Öğretim görevlilerinin; alanlarına hâkim bir şekilde yetiştirilmesi sağlanmalı, iletişim becerilerine sahip, teknoloji ve materyal kullanımında uzman, sınıf yönetimi ve sınıf iklimi oluşturmada yetkin, Türk kültür ve tarihini bilen ve aktarabilen kişiler olması gerekmektedir.

Filistinli öğrencilere Türkçe öğretirken kullanılan materyallerin temel dil becerilerini geliştirmeye uygun, AOBM'ye göre hazırlanmış, öğrencilerin yaşlarına, ilgi alanlarına ve dil öğrenme amaçlarına uygun, ders içerikleri ile uyumlu olmasına dikkat edilmedi.

Filistinli üniversite öğrencilerinin iki dilli öğrenciler oldukları göz önüne alınarak Türkçe öğretimi planlanmalı; öğrencilerin en uygun kaynaklardan yararlanmaları için Türkçe öğretimi kaynak listesi hazırlanmalı; planlı ve sistemli bir şekilde bu kaynakları kullanmaları sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akkaya, A. ve Gün, M. (2016). “Araplara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar: Ürdün Örneği”. *Turkish Studies*, S. 11(19), s. 9-18.
- Altun, M. (2004). “Alfabe Değişiminin Tarihsel Gelişimi Üzerine Bir Değerlendirme”, *Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürlüğü*. Adapazarı, s. 57-63.
- Arslan, M. (2011). *Yabancılar Türkçe Öğretim Kılavuzu Temel Seviye*. Ankara: Nobel Yayınları, s. 23.
- Banguoğlu, T. (1998). *Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, s. 361.
- Barın, E. (2004). “Yabancılar Türkçe Öğretiminde İlkeler”. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, S. 1(1), s. 19-30.
- Barın, E.; Çangal, Ö. ve Başar, U. (2017). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Görev Yapacak Öğretmenlerin Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Bir Öneri”. *International Journal of Language Academy*, S. 5(7), s. 81-98.
- Biçer, N.; Çoban, İ. ve Bakır, S. (2014). “Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Karşılaştığı Sorunlar: Atatürk Üniversitesi Örneği”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, S. 29(7), s. 126-135.

- Bölükbaş, F. (2011). “Arap Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi”, *Turkish Studies*, S. 6(3), s. 1357-1367.
- Börekçi, M. (2009). *Türkiye Türkçesinde Yapı ve İşlev Bakımından Sözcükler*. Erzurum: Eser Ofset, s. 5.
- Büyüköztürk, Ş.; Kılıç Çakmak, E.; Akgün, Ö. E.; Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Akademi. s. 262.
- Derman, S. (2010). “Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar”. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. 29, s. 227-247.
- Doğan, C. (2007). Türkçede Fiil Çekimleri ve Arap Öğrencilere Öğretimi (Kahire Öğretim Merkezi Uygulaması), *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. 12 (1).
- Er, O.; Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi”. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, S. 1(2), s. 51-69.
- Ergin, M. (2009). *Türk Dil Bilgisi*, İstanbul: Bayrak Yayınları, s.39.
- İnan, R. ve Öztürk, M. (2015). “Değişkenler Açısından Araplara Türkçe Öğretimi (Ürdün-Mısır Örneği)”. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, S.18, s. 377-392.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi Grameri-Şekil Bilgisi*, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Mete, F. (2012). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Özel Alan Yeterlikleri Üzerine Bir Araştırma. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

- Mavasoğlu, M. ve Tüm, G. (2011). Türkçenin Yabancı Dil (TYD) Olarak Öğretiminde Çukurova Üniversitesinin Uygulamaları, Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/mustafa_mavasoglu_guldem_tum_turkcenin_tabanci_dil_ogretimi_cukurova.pdf. (Erişim tarihi: 01.01.2019).
- Özdemir, V. ve Yazıcı, H. M. (2017). “Araplara Türkçe Öğretiminde Alfabe Sorunu: İskenderiye Örneği”. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, S. (2)1, s. 56-70.
- Ünlü, H. (2011). “Türkiye’de ve Dünyada Türkçenin Yabancılara Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri”. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, S. 1(1), s. 108-116.
- Üstünova, K. (2004). “Eklerin Öğretimi Üzerine Bir İki Söz”, *Uludağ Üniversitesi Fen- Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S. 6(6), s. 173-182.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi. s. 39.
- Yıldız, Ü. ve Tepeli, Y. (2014). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmen Yeterlilikleri Üzerine Bir Çalışma”. *International Journal of Language Academy*, S. 2(4), s. 564-578.
- Yalın, H. İ. (2003). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Ankara: Nobel Yayıncılık.

İÇİNDEKİLER CONTENTS

Kırgızlara Türkçe Öğretiminde Ad Durum Eklerinin Yeri

Role of Case Suffixes in Teaching Turkish to Kyrgyz Students

Sibel BARCIN

Yabancı Uyruklu İlköğretim Öğrencilerinin Yazma Becerisi Özyeterliliklerinin Belirlenmesi: Kastamonu Örneklemi

Determination of Self-Efficacy of Foreign Primary School Students in terms of Writing Skills:

The Kastamonu Sample

Şengül KILIÇ AVAN / İhsan KALENDEROĞLU

Filistinli Öğrencilerin Türkçe Öğrenirken Temel Düzeyde (A1-A2) Karşılaştıkları Ortak Güçlükler

The Common Difficulties Palestinian Students Face while Learning Basic Level (A1-A2) Turkish

Salih TUZLUKAYA

