



T.C.

**KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**KÜLTÜREL ETKİLEŞİM BAĞLAMINDA YABANCI DİL
OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ANA DİLİNİN ETKİSİ**

**Muhammed Hasan ÇAKIR
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üyesi Murat YİĞİT**

KIRIKKALE-2021



T.C.

**KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**KÜLTÜREL ETKİLEŞİM BAĞLAMINDA YABANCI DİL
OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ANA DİLİNİN ETKİSİ**

**Muhammed Hasan ÇAKIR
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üyesi Murat YİĞİT**

KIRIKKALE-2021

Muhammed Hasan ÇAKIR tarafından hazırlanan “KÜLTÜREL ETKİLEŞİM BAĞLAMINDA YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ANA DİLİNİN ETKİSİ” adlı tez çalışması, aşağıdaki jüri tarafından OY BİRLİĞİ / OY ÇOKLUĞU ile Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Murat YİĞİT

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi

İmza:.....

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum.

Başkan: Doç. Dr. Abdulkерim KARADENİZ

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

İmza:.....

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum.

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Musa DEMİR

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Kırıkkale Üniversitesi

İmza:.....

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum.

Tez Savunma Tarihi: 16/12/2021

Jüri tarafından kabul edilen bu tezin Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

.....

Doç. Dr. Abdussamed YEŞİLDAĞ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYANI

Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Muhammed Hasan ÇAKIR

16/12/2021

ÖZET

KÜLTÜREL ETKİLEŞİM BAĞLAMINDA YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ANA DİLİNİN ETKİSİ

Kırıkkale Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Murat YİĞİT

Aralık 2021, 181 sayfa

Son zamanlardaki gelişimlere bağlı olarak küreselleşen dünyada farklı kültürler arasındaki etkileşimler artmış ve kültürel etkileşim gerçekliğinde yabancı dil öğrenimi çok önemli bir hâle gelmiştir. Bu bağlamda yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenmeyi etkileyen değişkenlerin başında; kaynak dil gerçekliği içinde edinilmiş ana dili olgusu gelmektedir. Ana dili bireyin ilk dilsel tecrübesi olması bakımından; sonradan öğrenilen yabancı dili/dilleri çeşitli açılardan etkileme gücüne sahiptir. Doğal süreçte edinilmesi yönüyle ana dili kişinin her zaman ilk tercihi ve en güçlü iletişim aracı durumundadır. Bireyin sahip olduğu ana dilinin yapısı, söz dizimi, fonetiği, söz varlığı sonradan öğrenilen yabancı dili etkileyeceği gibi; yabancı bir dilin söz dizimi, yapısı fonetiği ve söz varlığı da ana dilinin kullanımını olumlu ya da olumsuz seviyede etkileyebilir. Bu bağlamda araştırmanın amacı; kültürel etkileşim bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sahip olduğu ana dillerinin Türkçe öğrenme sürecine etkisini incelemektir. Araştırmada bu amaca yönelik nitel araştırma yöntemleri arasında bulunan, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 yılında Ankara Üniversitesi TÖMER, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi DİLMER ve Karabük Üniversitesi TÖMER bünyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 97 öğrenci ve yabancı dil olarak Türkçe öğreten 20 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verilerini toplamak adına araştırmacılar tarafından oluşturulan, öğrenci ve öğretmenlere yönelik hazırlanan iki farklı yarı yapılandırılmış görüşme formu, internet üzerinden uygulanmış, veriler yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve araştırmanın amacına ulaşması adına çeşitli değişkenler dikkate alınarak incelenmiştir. Bu bağlamda Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ana dilinin etkisi; cinsiyet, demografik özellikler, fonetik, telaffuz, söz dizimi, alfabe öğretimi, dört temel dil becerisi, söz varlığı dil bilgisi ve kültürel etkileşim değişkenlerine göre analiz edilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ana dilinin, Türkçe öğrenme sürecini olumlu ve olumsuz olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Yabancı dil öğretimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, kültürel etkileşim, ana dili, ana dili etkisi.

ABSTRACT

INFLUENCE OF MOTHER TONGUE IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE CONTEXT OF CULTURAL INTERACTION

Kırıkkale University

Social Sciences Institute

Department of Turkish Education, Master's Thesis

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Murat YİĞİT

December 2021, 181 pages

In the globazing world due to recent developments, interecations between different cultures have increased and foreign language learning has become very important in the reality of cultural interaction. In this context, at the beginning of the variables affecting learning in the foreign language learning process; sources language reality comes from the phenomenon of acquired mother tongue. In the terms of the mother tongue being the first linguistic experience of the invidiual; it has the power to affect the foreign languages (s) learned later in various aspects. In terms of being acquired in the natural process, the mother tongue is always the first choice of the person and the most powerful communication tool. The structure, syntax, phonetics and vocabulary of the native language of the invidiual will affect the foreign language learned later; the syntax, structure, phonetics and vocabulary of a foreign language can also affect the use of the mother tongue positively or negatively. In this context, the aim of the research is; the aim of this study is to examine the effect of the mother tongue of the learners of Turkish as a foreign language on the Turkish learning procesess in the context of cultural interaction. In the research, semi structured interview technique, which is among the qualitative research mothods, was used for this purpose. The study group of the research consist of 97 students learning Turkish as a foreign language and 20 teachers teaching Turkish as a foreign language at Ankara University TÖMER, Ankara Yıldırım Beyazıt University DİLMER and Karabük University TÖMER in 2020-2021. In order to collect research data, two different semi structured interview forms prepared by the researchers and prepared for students and teachers were applied over the internet, and the data were recorded in writing. The data obtained were analyzed by content analysis method and examined by considering various variables in order to reach the aim of the research. In this context, the effect of mother tongue in teaching Turkish as a foreign language; gender, demographic characteristic, phonetics, pronunciation, syntax, alphabet teaching, four basic language skills, vocabulary, gramer and cultural interaction variables were analyzed. It has been concluded that the mother tongue of the students learning Turkish as a foreign language affects the Turkish learning process positively and negatively.

Key Words: Foreign language teaching, Turkish as a foreign language, cultural interaction, mother tongue, mother tongue effect.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans sürecinde yaklaşımıyla, motive edici konuşmalarıyla ve tecrübeleriyle önemli katkıları olan değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Murat YİĞİT hocama en kalbi duygularıyla teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca Bağlum İlköğretim Okulundan Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesine kadar beni yetiştiren ve bu günlere gelmemde önemli katkıları olan tüm hocalarıma teşekkür ediyorum.

Yüksek Lisans tezimi hazırladığım süreçte, tez için gerekli olan verileri toplamamda yardım ve desteklerini esirgemeyen Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi DİLMER Müdürü Öğr. Görevlisi Bünyamin OĞUZ'a, Ankara Üniversitesi TÖMER Öğr. Görevlisi Nurşen AYGÜN'e ve Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi TÖMER Öğr. Görevlisi Oğuzhan YILDIRIM'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Beni yetiştiren bu günlere getiren ve yüksek lisans tezimi yazdığım süreçte maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen kıymetli aileme en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

İÇİNDEKİLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
TEŞEKKÜR	vi
İÇİNDEKİLER DİZİNİ	vii
ÇİZELGELER DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xii
KISALTMALAR DİZİNİ	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	4
1.2. Araştırmanın Önemi	4
1.3. Yöntem	5
1.3.1. Araştırmanın modeli.....	5
1.3.2. Çalışma grubu	6
1.3.3. Verilerin toplanması.....	9
1.3.4. Verilerin analizi.....	9
1.3.5. Problem cümlesi.....	10
1.3.6. Araştırma soruları.....	10
1.3.7. Araştırmanın sınırlılıkları.....	11
1.3.8. Varsayımlar	12
2. DİL	13
2.1. Dilin Tanımı, Önemi ve Özellikleri.....	13
2.2. Ana Dili	17
2.3. Ana Dili Edinimi	20
2.4. İkinci Dil ve Yabancı Dil	23
2.5. Türkçenin Dünya Dilleriyle Etkileşimi	24
3. KÜLTÜR	35
3.1. Kültürün Tanımı, Önemi ve Özellikleri	35
3.2. Kültür ve Dil.....	38
3.3. Kültür ve İletişim.....	40

	<u>Sayfa</u>
3.4. Kùltùrlerarası İletişim Becerisi.....	42
3.5. Yabancı Dil Öğretiminde Kùltürel Etkileşim.....	48
3.6. Yabancı Dil Öğretimi ve Kùltürel Aktarım.....	51
3.7. Yabancı Dil Öğretiminde Kaynak Kùltür ve Hedef Kùltür.....	54
4. DİLLER İÇİN AVRUPA ORTAK BAŞVURU METNİ	57
4.1. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine Genel Bir Bakış	57
4.2. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde Eylem Odaklı Yaklaşım	63
4.3. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde İletişimsel Dil Etkinlikleri ve Stratejileri	66
4.3.1. Alımlama	67
4.3.2. Üretim.....	68
4.3.3. Etkileşim.....	70
4.3.4. Arabuluculuk	73
4.4. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde Kùltürel Etkileşim	75
5. YABANCI DİL ÖĞRETİMİ.....	79
5.1. Yabancı Dil Öğretiminin Tanımı ve Önemi.....	79
5.2. Yabancı Dil Öğrenme Yöntemleri/Stratejileri.....	81
5.3. Yabancı Dil Öğretiminde Diller Arası Aktarım	87
6. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ	91
6.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Genel Bir Bakış	91
6.2. Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretiminde Ana Dilinin Etkisi.....	95
6.3. Uzaktan Eğitimle Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	100
7. BULGULAR ve YORUMLAR	107
7.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere İlişkin Bulgular	107
7.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlere İlişkin Bulgular	125
8. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER	143
8.1. Sonuç ve Tartışma	143
8.2. Öneriler.....	153
KAYNAKLAR	157
EKLER.....	171
EK-1. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu	172
EK-2. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu	174
EK-3. Kırıkkale Üniversitesi Etik Kurul Raporu	176

	<u>Sayfa</u>
EK-4. Ankara Üniversitesi TÖMER Araştırma İzin Belgesi	177
EK-5. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi DİLMER Araştırma İzin Belgesi.....	178
EK-6. Karabük Üniversitesi TÖMER Araştırma İzin Belgesi	179
ÖZ GEÇMİŞ	180



ÇİZELGELER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
1.1. Çalışma grubundaki öğrencilerin demografik özellikleri	7
1.2. Çalışma grubundaki öğretmenlerin demografik özellikleri	8
2.1. Türk Dil Kurumu sözlüğü alıntı kelime sayıları	33
4.1. Ortak öneri düzeyleri genel basamaklar kümesi	60
4.2. OBM (2001) Tanımlayıcı şema ve ölçeklerde yapılan güncelleme ve eklemeler ...	63
5.1. Aktarım seviyelerinin tipolojisi.....	88
7.1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde karşılaşılan dil sürçmesi ve telaffuz sorunları	107
7.2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde kullanılan sözlükler	109
7.3. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde farklı bir dilden sözcük alınması...	111
7.4. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ana dilinin alfabe öğrenimine etkisi	112
7.5. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ana dilinin konuşma becerisine etkisi...	114
7.6. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ana dilinin yazma becerisine etkisi	116
7.7. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ana dilinin okuma becerisine etkisi	119
7.8. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ana dilinin dinleme becerisine etkisi	121
7.9. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ana dilinin dil bilgisi öğrenimine etkisi...	122
7.10. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ana dilinin kelime öğrenimine etkisi.....	124
7.11. Öğretmenlerin farklı ana dile sahip öğrencilerden kazandığı deneyimler ...	125
7.12. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan yöntemler	127
7.13. Öğretmenlerin ana dili hakkında eğitim almaları.....	128
7.14. Öğrencilerin ana dillerini kullanarak gururlanması karşısında öğretmenlerin tutumları	130
7.15. Öğrencilerin kültürel aidiyetlerine atıf yaparak ders işlemenin öğrenci iletişimine etkileri	131
7.16. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde farklı ana dili ve kültürlerin sınıf içi motivasyona etkileri	133
7.17. Farklı ana dile sahip öğrencilerin dört temel dil becerisi bağlamında karşılaştığı sorunlar.....	134
7.18. Farklı ana dile sahip öğrencilerin Türkçe öğrenmeye karşı tutumları	136

7.19. Farklı ana dile sahip öğrenciler için kaynak kültür ve hedef kültür arasındaki ortaklık ve farkları dikkate alan Türkçe öğretimi.....	138
7.20. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde ana dilinin olumlu ve olumsuz etkileri	139



ŞEKİLLER DİZİNİ

<u>ŞEKİL</u>	<u>Sayfa</u>
3.1. Kùltùrlerarası iletişim becerisi modeli	45
3.2. Kùltùrlerarası yeterlilik piramit modeli	46
3.3. Kùltùrlerarası yeterlilik sùreç modeli.....	47
4.1. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ortak öneri seviyeleri	59
4.2. Alım- üretim- etkileşim- arabuluculuk iletişim faaliyetleri arasındaki ilişki	66
4.3. Alımlama faaliyetleri ve stratejileri	68
4.4. Üretim faaliyetleri ve stratejileri	70
4.5. Etkileşim faaliyetleri ve stratejileri	72
4.6. Arabuluculuk faaliyetleri ve stratejileri	75
5.1. Dil aktarımının sınıflandırılması	88

KISALTMALAR DİZİNİ

Akt	: Aktaran
CEFR	: Common European Framework of Reference for Languages
DİLMER	: Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
(f)	: Frekans
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
OBM	: Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni
Ö	: Öğrenci, Öğretmen
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÖMER	: Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
YEE	: Yunus Emre Enstitüsü

1. GİRİŞ

İnsan sosyal bir varlık olması sebebiyle daima diğer canlılarla iletişim kurma ihtiyacı hissetmiştir. İletişim ihtiyacının karşılanması ise aynı dil kodlarına sahip olmayı gerektirmektedir. Bu bağlamda dilin, iletişim köprüsünün ana hattını oluşturduğu söylenebilir. İnsan ve toplum hayatı için oldukça önemli olan dil Korkmaz'a (1992, s. 43) göre; "insanlar arasında karşılıklı haberleşme aracı olarak kullanılan; duygu, düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam bakımından her toplumun kendi değer yargılarına göre şekillenmiş ortak kuralların yardımıyla başkalarına aktarılmasını sağlayan seslerden örülü çok yönlü ve gelişmiş bir sistem" olarak tarif edilmektedir.

Dil insan olmanın en temel özelliklerinden birisidir. "Dil, insanlığın yüz yıllardan beri edindiği ve denediği gerçek ve hikmetleri saklayan bir hazinedir" (Kaplan, 2001, s. 121). Bu yönüyle insanlık için hayati bir öneme sahiptir. İnsan dil ile anlaşır, duygu, düşünce ve isteklerini aktarır, doğayı anlamlandırır ve bilgisini gelecek nesillere taşır. Dilin konusu insan olduğu için onun dünyadaki tüm faaliyetlerini içerir. Dolayısıyla bir toplumun geçmişi dilin hafızasında kaydedilir. Dil her yönüyle insan ve toplum için vazgeçilmez bir nimettir. Her toplumun bir dili vardır ve o dil ait olduğu toplumun hamurunda yoğrulmuştur. Bu bağlamda bir sosyal çevreye doğan çocuk ait olduğu toplumun ana dilini etkileşim kurarak öğrenmektedir.

Topaloğlu (1989, s. 24) ana dili, "kişinin önce annesinden ve ailesinden, daha sonra da sosyal çevresinden öğrendiği, şuur altına yerleşen ve onun toplumla kendi arasındaki bağlarını oluşturan dil" olarak tarif ederken, Vardar ve Güz (1988, s. 20) ana dilini, "insanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinden ilk öğrendiği dil şeklinde tanımlamaktadır." Moyo (2009, s. 2) ise ana dilini, "bir çocuğun okula gitmeden önce evde edindiği ve kullandığı ilk dil" olarak tarif etmektedir.

Bir çocuğun ana dilinin geliştirilmesi ve bu gelişimin sürdürülmesi, sosyokültürel gelişimi için çok önemlidir (Cummins ve Swain, 1986). Ana dili bireylerin yaşamlarını sürdürdüğü coğrafyanın ve ait olduğu sosyal yapının bir mahsulüdür. Kişi çevresini ait olduğu çevreyi, sosyal yapıyı ve bu sosyal yapının meydana

getirdiği ve geliştirdiği kültürel hafızayı ana diliyle algılayıp kavrar (Aksan, 1990; Sever, 1998; Sever, 2004, akt. Erdoğan, 2010). “Kültürün kazanıldığı eğitim sürecinde başvuru en önemli belki de tek araç dildir, ana dilidir. Sadece bir iletişim aracı tanımlaması içine sığdıramayacak ana dili eğitiminin başlıca amacı, bireyin içinde yaşadığı ailenin, toplumun dilini anlamak ve onu geliştirmektir” (Çelebi, 2006, s. 299). Ana dili ait olduğu coğrafyanın kültür kazanında kaynamış ve pişmiştir. Bir bakıma ana dili, kültürü içerisinde taşır. İnsan, ana dili ile iletişim kurarak kültürünü öğrenir ve gelecek nesillere nakleder.

Dünyanın son dönemde yaşanan gelişmelere bağlı olarak küreselleşmesi, kültürel etkileşimlerin önemli bir artış göstermesini sağlamış ve bireylerin sadece ana dilini bilmeleri yeterli olmamaya başlamıştır. “Kültürlerarası iletişim, farklı kültürlerin ya da bir kültür içerisinde yer alan farklı alt-kültürlerin üyeleri arasında gerçekleşen iletişim demektir” (Özdemir, 2011, s. 29). Kültürel etkileşimlerin artması, bireylerin farklı dilleri öğrenme gereksinimini artırmıştır. Bu bağlamda yabancı dil öğrenenlerin, dil sınıflarındaki farklı kültürlerin etkileşimlerini, çeşitli davranış kalıplarını kavrama; bir bakıma dünyayı anlamlandırma noktasında birçok keşif yaptıkları söylenebilir (Yiğit, 2017). İnsan, yabancı dil sayesinde farklı kültür coğrafyalarında iletişim kurma becerisi kazanmaktadır. Yabancı dil öğrenimi ortamlarında gerçekleşen kültürel etkileşimler sayesinde çeşitli fırsatlara ulaşabilmektedir. Bu bağlamda yabancı dil günümüz dünyasının en önemli ihtiyaçlarından hatta zorunluluklarından birisini oluşturmaktadır.

Yabancı dil, Klein’e (1984) (akt. Oruç, 2016a, s. 287-288) göre “dilini, kullanıldığı ülke dışında derste öğrenilen ve devamında günlük iletişim için birinci dil yani ana dili yanında kullanılmayan dildir.” Yabancı dil, ana dilinden farklı olarak bir kurumda öğrenilen dili temsil eder. Yabancı dil öğrenmenin hedefi, daha gelişmiş derecede bilgi kazanmak, hedef dil toplumunun bilim ve kültür hazinesine erişmek, onlarla bildirişim sağlamaktır. Bu bağlamda yabancı dil öğrenilmesiyle, bilgi kültür ve kişilik geliştirilerek kişiler ve uluslararası ilişkilerin tesis edilip artırılması sağlanır (Sancak, 1999). Yabancı dil bireyin değişik dil ve kültürler hakkında bilgi sahibi olmasını sağlamaktadır. Birey, bu bilgi sayesinde dünyaya o dilin ve kültürün bakış açısıyla bakma yetisi kazanmaktadır. Bu bağlamda öğrenilen yabancı dil sayısı arttıkça kişinin dünyaya bakış açısının da genişleyebileceği söylenebilir.

Yabancı dil öğrenimine olan ihtiyaç yabancı dil öğretimi meselesini gündeme getirmektedir. “Yabancı dil öğretimi, belli başlı bir gaye için ana dili haricinde herhangi bir dili kullanmada yetkinlik kazandırma etkinliklerinin tümünü ifade etmektedir” (Gömleksiz ve Elaldı, 2011, s. 444). Yabancı dil öğretimi bireylerin küreselleşen dünya düzenine uyum sağlaması ve gelişimleri adına çok önemlidir. Yabancı dil öğretimi bağlamında önemli hususlardan birisini de ana dilinin yabancı dil öğretimi sürecine etkisi oluşturmaktadır. Dünya üzerinde binlerce dil konuşulduğu varsayılırsa konuşulan her dilin kendine has özellikleri olduğu söylenebilir. Dillerin sahip olduğu özelliklerin ise dillerin birbirine uzaklığını veya yakınlığını belirleyen en önemli etken olduğu söylenebilir. Bu bağlamda bireyin ana dili ve öğreneceği yabancı dil arasındaki benzerlik ve farklılıkların, dil öğrenme sürecini etkileyebileceği savunulabilir. Ana dilin yabancı bir dil oluşumundaki rolü ve etkisi, 'diller arası etki' olarak adlandırılır (Odlin, 2003). “Ana dil ile erek dil arasında az ya da çok benzerlikler veya farklılıklar vardır. Benzerlikler yabancı dilin öğrenimini kolaylaştırmakta, farklılıklar ise güçleştirmektedir” (Türkoğlu, 2004, s. 462). Yabancı dil öğretimi ortamları kaynak dil ve hedef dil öğelerini içerisinde barındırmaktadır. Bu bağlamda dil öğrenen birey ana dili ile hedef dil arasında çeşitli karşılaştırmalar yapmaktadır. Bu karşılaştırmalar neticesinde ana dili ve hedef dil arasındaki benzer yapıların dil öğrenimini kolaylaştıracağı, farklı yapıların ise dil öğreniminin daha zor gerçekleşmesine neden olacağı söylenebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin önemini artırdığı günümüzde ana dilinin etkisine dair yapılan saha çalışmalarının sınırlı olduğu görülmektedir. Oysa ülkemizin tarih boyunca geçirdiği süreçlerden hareketle birçok coğrafyada çeşitli dil ve kültürlerle etkileşime girdiği bilinmektedir. Girilen bu etkileşimler, Türkçe ve diğer dünya dilleri arasında birçok benzerlikler oluşmasına zemin hazırlamıştır. Bu bağlamda Türkçe ve diğer dünya dilleri arasında anlamsal ve yapısal alanda birçok ortaklıkların var olduğu söylenebilir. Bilhassa Türkçenin sözcük anlamında etkilediği ve etkilendiği coğrafyanın oldukça geniş olduğu söylenebilir. Öte yandan Türkçe ve diğer dünya dilleri arasında benzerlikler olduğu gibi farklılıklarda mevcuttur. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin ana diliyle Türkçe arasındaki ortaklıklar ve farklılıkların gün yüzüne çıkarılmasının, Türkçe öğretimi süreci açısından önemli olacağı düşünülmektedir. Ayrıca ana dilinin Türkçe öğretimine etkisi saha çalışmalarıyla belirlenmeli ve bu konuda yapılan çalışmalar artırılmalıdır.

Bu konuda yapılacak olan saha araştırmalarıyla birlikte çeşitli ana dillerin, yabancı dil olarak Türkçe ğretimine etkisi ortaya çıkarılacak ve yabancı dil olarak Türkçe ğretimine farklı bakış açıları sunulacaktır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, kültürel etkileşim bağlamında yabancı dil olarak Türkçe ğretiminde ana dilinin etkisini belirlemek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda kültürel etkileşim zemininde öğrencilerin ana dili ile Türkçe arasındaki benzerlik ve farklılıkların Türkçe öğrenimine etkileri ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır. Bu bağlamda Türkler ve diğer toplumlar arasındaki yaşanan kültürel etkileşimler incelenerek bu etkileşimlerin dilsel olarak karşılıklı alışverişi nasıl etkilediği belirlenmeye çalışılacaktır.

Kültürel etkileşim bağlamında yabancı dil olarak Türkçe ğretimine ana dilinin etkisini belirlemek adına yabancı dil olarak Türkçe ğrenenlerin, ana dillerinden kaynaklı dil sürçmesi ve telaffuz problemleri yaşayıp yaşamadıkları eğer yaşıyorlarsa hangi problemleri yaşadıkları tespit edilmek istenmektedir. Öte yandan ğrencilerin Türkçe öğrenirken kullandığı sözlükler tespit edilerek kullanılan bu sözlüklerin ana dilleriyle ilişkisi açığa çıkarılmak istenmektedir. Türkçe öğrenirken, yabancı öğrencilerin herhangi bir dilden kelime alıp almadıkları aldırsa hangi dilden kelime aktarımı yaptıkları öğrenilmeye çalışılarak ana dillerini Türkçe öğrenirken ne oranda kullandıkları tespit edilmek amaçlanmaktadır. Ana dilinin Türkçe alfabe öğretimine hangi şekilde etki ettiği tespit edilmek istenmektedir. Yabancı ğrencilerin ana dillerinin, Türkçe temel dil becerileri olan; dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerine etkisi ortaya çıkarılmak amaçlanmaktadır. Farklı ana dillerin, Türkçe dil bilgisi ve kelime öğrenimine etkisi öğrenilmeye çalışılacaktır. Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe ğretimine ana dilinin etkisi öğretmenlerin bakış açısıyla değerlendirilecektir.

1.2. Araştırmanın nemi

Günümüzde yaşanan gelişmelere bağlı olarak küreselleşen dünyada kültürel etkileşim gerçekliği her geçen gün etkisini artırmaktadır. Bu etkinin artması yabancı dil öğrenimini mecbur kılmaktadır. Yabancı dil öğrenimi ve ğretimi sürecinin en

önemli sacayaklarından birisini ise ana dili oluşturmaktadır. Bu bağlamda yabancı dil öğretimi sürecinde ana dilinin etkisi sürekli tartışılan konulardan birisi olmuştur. Yabancı dil ortamlarında ana dilinin etkisini kaynak dil ve hedef dil arasındaki benzerlik ve farklılıklar etkilemektedir.

Geçmişten günümüze kadar yaşanan kültürel etkileşimler, beraberinde dilsel etkileşimleri oluşturmuş ve diller arasında benzerliklerin oluşmasını sağlamıştır. Bu bağlamda tarihi boyunca oldukça geniş bir coğrafyada hüküm süren Türk toplumunun dili Türkçe ve dünya dilleri arasında çeşitli dilsel etkileşimler gerçekleşmiştir. Bu etkileşimler neticesinde Türkçe ve dünya dilleri arasında ortaklıklar oluşmuştur. Bu ortaklıkların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmasının çok önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın, kültürel etkileşim bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde ana dilinin etkisine ışık tutması bakımından alanyazın için değerli olacağı düşünülmektedir. Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ana dilinin etkisine dair saha çalışmalarının azlığı düşünüldüğünde bu çalışmanın saha araştırması niteliğiyle alana katkı sağlayacağı söylenebilir. Öte yandan çalışmanın, Türk dili ve kültürü ile diğer dil ve kültürlerin benzer ve farklılıklarını incelemesi ve bunların yabancı dil olarak Türkçe öğretimine etkilerini göz önüne sermesi bakımından alanyazına farklı bir bakış açısı sunacağı düşünülmektedir.

1.3. Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin analizi, problem cümlesi, araştırma soruları, araştırmanın sınırlılıkları ve varsayımlar başlıklarına yer verilmiştir.

1.3.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemleri içerisinde bulunan yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden faydalanılmıştır. “Nitel araştırmayı, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlamak mümkündür” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 39). Nitel araştırma, niceliklere, etmenlerin ağırlıklarına, sebeplerine ve ilişkilerin kuvvetli yönlerine odaklanmak yerine problemleri araştırır,

olayların anlaşılmasını sağlar ve yapılandırılmamış bilgileri analiz ederek, yorumlayarak soruları yanıtlar (Barbour, 2007).

Birtakım araştırmacılar, nitel yöntemlerle ilişkilendirilen gözlem ve görüşme teknikleriyle veri toplar. Bu doğrultuda da verileri istatistiksel olarak analiz edilmelerine izin verecek şekilde kodlarlar. Bu şekilde, gerçekte nitel verileri nicelleştirmektedirler. Ancak nitel çözümlemeyle ilgili olarak konuşurken nitel verilerin nicelleştirilmesine değil, işlenmemiş verilerdeki kavramları ve ilişkileri keşfetmek ve ardından bunları teorik bir açıklayıcı şema hâlinde düzenlemek amacıyla gerçekleştirilen matematiksel olmayan bir yorumlama sürecine atıfta bulunmaktadır (Strauss ve Corbin, 1998). Bir bakıma nitel araştırmalar toplanan verilerin sınıflandırılarak bir tablo yahut şekil üzerinde kodlanmasını ve yorumlanmasını içermektedir.

Nitel yöntemler içerisinde yer alan “görüşme; insanların perspektiflerini, tecrübelerini, duygularını ve algılarını ortaya koymada kullanılan oldukça güçlü bir yöntemdir” (Bogdan ve Biklen, 1992; akt. Yıldırım, 1999, s. 10). Bu bağlamda yarı yapılandırılmış görüşmeler önceden belirlenmiş bir zamanda ve gündelik olayların dışında bir yerde planlanır. Genellikle önceden hazırlanmış bir dizi açık uçlu soru etrafında düzenlenirler. Ayrıca bu sorular haricinde görüşmeci ve görüşülen kişiler arasındaki diyalogdan da sorular ortaya çıkabilir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, nitel araştırma için en yaygın tercih edilen görüşme biçimidir ve tek bir kişi ile yapılabileceği gibi gruplar hâlinde de yapılabilir. Genellikle bir birey yahut grup için sadece bir kez uygulanır ve bitmesi 30 dakika ila birkaç saat sürer (DiCicco-Bloom ve Crabtree, 2006). Bu yönüyle araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, “analizlerin kolaylığı, görüşülene kendini ifade etme fırsatı vermesi ve gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlama” gibi yararları sebebiyle tercih edilmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, s. 152).

1.3.2. Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında Ankara Üniversitesi TÖMER, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi DİLMER ve Karabük Üniversitesi TÖMER kurumları bünyesinde A1 ve üstü düzeylerde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 97 öğrenci ve bu kurumlarda Türkçe öğreten 20 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin seçilmesinde, Diller İçin Ortak Avrupa Başvuru Metni’nde bulunan kıstaslar esas alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri şu şekildedir:

Çizelge 1.1. Çalışma grubundaki öğrencilerin demografik özellikleri

Cinsiyet	Erkek	Kadın				
(f)	48	49				
Yaş	0-18	19-25	26-36	37-47	47+	
(f)	18	65	11	3	*	
Türkiye’de İkamet Süresi(Yıl)	0-1	1-2	2-3	3-4	4+	
(f)	59	13	4	3	18	
Türkçe Öğrendiği Kurum	Ankara Üniversitesi TÖMER	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi DİLMER	Karabük Üniversitesi TÖMER			
(f)	49	17	31			
Türkçe Öğrenme Süresi(Yıl)	0-1	1-2	2-3	3-4	4+	
(f)	74	12	3	3	5	
Ana dili	Arapça	Farsça	İngilizce	Fransızca	Somalice	
(f)	46	5	1	2	9	
Tacikçe	Urduca	Azerbaycan Türkçesi	Rusça	Boşnakça	Arnavutça	
2	4	3	3	1	2	
Özbekçe	Kazakça	Tatarca	Ukraynaca	Korece	Mogolca	
3	3	2	2	2	1	
Kanembu Dili	Bakhit Hafir	Tamilce	Indo European	İgbo Dili	Eleme Dili	
1	1	1	1	1	1	
Türkçe Öğrenme Seviyesi	A1	A2	B1	B2	C1	C2
(f)	1	1	54	23	17	1

Yukarıdaki tabloda, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özellikleri yer almaktadır. Bu tablodan hareketle araştırmaya katılan öğrencilerin 48’inin erkek, 49’unun ise kadın olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yaşlarına bakıldığında ise 18 öğrencinin 0-18, 65 öğrencinin 19-25, 11 öğrencinin 26-36 ve 3 öğrencinin 37-47 yaş aralığında olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkiye’de ikamet ettikleri süreye bakıldığında; öğrencilerin 59’unun 0-1 yıl, 13’ünün 1-2 yıl, 4’ünün 2-3 yıl, 3’ünün 3-4 yıl ve 18’inin 4 ve üstü yıl süresince Türkiye’de yaşadıkları görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin 74’ünün 0-1 yıl, 12’sinin 1-2 yıl, 3’ünün 2-3 yıl, 3’ünün 3-4 yıl ve 5’inin 4 ve üstü yıldır Türkçe öğrendikleri tespit edilmiştir. Yine tablodan hareketle araştırmaya katılan 97 öğrencinin 23 farklı ana dile sahip oldukları görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin 46’sının Arapça, 9’unun Somalice, 3’ünün Kazakça, 5’inin Farsça, 4’ünün Urduca, 3’ünün Azerbaycan Türkçesi, 3’ünün Özbekçe, 3’ünün Rusça 2’sinin Ukraynaca, 2’sinin Fransızca, 2’sinin Tacikçe, 2’sinin Arnavutça, 2’sinin

Tatarca ana diline sahip olduğu tespit edilirken 1'er öğrencinin ise İngilizce, Korece, Boşnakça, Moğolca, Igbo dili, Eleme dili, Kanembu dili, Indo European, Bakhit Hafır ve Tamilce ana dillerine sahip oldukları tespit edilmiştir. Öte yandan öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeyleri incelendiğinde; 54'ünün B1, 23'ünün B2, 17'sinin C1 düzeyinde Türkçe öğrendikleri görülürken birer öğrencinin A1, A2 ve C2 seviyelerinde Türkçe öğrendikleri tespit edilmiştir.

Çizelge 1.2. Çalışma grubundaki öğretmenlerin demografik özellikleri

Cinsiyet	Erkek	Kadın				
(f)	11	9				
Yaş	0-22	23-33	34-44	45-55	56+	
(f)	*	9	8	3	*	
Mezun Olunan Bölüm	Türkçe Öğretmenliği	Türk Dili ve Edebiyatı	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	Dilbilim		
(f)	5	8	2	5		
Eğitim Seviyesi	Lisans	Yüksek Lisans	Doktora			
(f)	4	14	2			
Türkçe Öğretme Süresi(Yıl)	0-1	1-3	3-5	5-7	7-9	9+
(f)	1	7	3	1	1	7
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifikası	Var	Yok				
(f)	19	1				

Yukarıdaki tabloda araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine yer verilmiştir. Tablodaki verilerden hareketle öğretmenlerin 11'inin erkek, 9'unun ise kadın olduğu görülmektedir. Bu öğretmenlerin 9'unun 23-33, 8'inin 34-44 ve 5'inin 45-55 yaşa sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin mezun olduğu bölümlere bakıldığında; en çok 8'inin Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden mezun olduğu tespit edilmiştir. Bu bölüm haricinde öğretmenlerin 5'inin Dilbilim, 5'inin Türkçe Öğretmenliği ve 2'sinin Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği bölümünden mezun olduğu anlaşılmaktadır. Öte yandan öğretmenlerin 14'ünün yüksek lisans, 4'ünün lisans ve 2'sinin doktora eğitim seviyesine sahip olduğu bilinmektedir. Öğretmenlerin Türkçe öğretme sürelerine bakıldığında; 7'sinin 9 ve üstü, 7'sinin 1-3, 3'ünün 3-5, yıl arasında yabancı dil olarak Türkçe öğrettiği görülmektedir. Yine birer öğretmenin 0-1, 5-7 ve 7-9 yıl aralıklarında Türkçe öğrettiği tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin 19'unun yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifikasına sahip olduğu görülürken sadece birinin bu sertifikaya sahip olmadığı anlaşılmaktadır.

1.3.3. Verilerin toplanması

Araştırmada kültürel etkileşim bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde ana dilinin etkisini tespit etmek için yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere ve yabancı dil olarak Türkçe öğretenlere yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanırken uzman görüşüne başvurulmuş ve formların kapsam, güvenilirlik ve geçerliliği test edilmiştir. Formlar uygulanmaya hazır hâle getirildikten sonra araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kuruluna başvurulmuş ve etik kurul raporu alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra uygulama Ankara Üniversitesi TÖMER, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi DİLMER ve Karabük Üniversitesi TÖMER’de gerçekleştirilmiştir.

“Kovid-19” salgını sebebiyle bahse konu kurumlarda derslerin yüz yüze yapılamamasından dolayı hazırlanan formlar, internet üzerinden “Google Formlar”a aktarılmıştır. Formların internet üzerine aktarılmasında gerekli etik kurallar göz önünde bulundurulmuştur. Daha sonra çevrim içi ortamda öğrenci ve öğretmenlerden toplu ve bireysel olarak yazılı görüşleri alınmıştır. Uygulama esnasında formların doğru ve eksiksiz doldurulması için gerekli açıklamalar yapılmış ve elde edilen verilerin kimseyle paylaşılmayacağı belirtilmiştir. Formlar uygulanırken araştırma yapılacak kurumlardaki personellerin yardımına başvurulmuştur.

1.3.4. Verilerin analizi

Çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve öğretenlerden alınan görüşler nitel araştırma analiz teknikleri bünyesinde yer alan içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, çıkarım yapmak amacıyla mesajın niteliklerini sistematik ve nesnel bir şekilde açıklayarak problemleri irdeleyen bir araştırma yöntemi olarak tanımlanabilir (Holsti, 1968). İçerik analizinde kodlama yapılarak veriler analiz edilmektedir. Bu bağlamda kodlama aracılığıyla verilerin altında yatan kavramlar arasındaki ilişkiler tespit edilmektedir (Baltacı, 2019). İçerik analizi, araştırmacının verileri daha rahat anlaması adına teorik konuları sınımasına olanak tanımaktadır. İçerik analizi yoluyla, sözcükleri içeriğe ilişkin daha az kategoriye ayırmak mümkündür. Ayrıca bu teknikte aynı kategorilerde sınıflandırılan kelime ve ifadelerin benzer olması durumunda aynı anlamı paylaştığı farz edilmektedir (Cavanagh, 1997).

Araştırmada ulaşılan veriler bilimsel araştırma etik kurallarına göre çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Ayrıca veriler sınıflandırılarak tablo biçiminde gösterilmiş, sınıflandırılan veriler öğrenci ve öğretmen görüşleri ile desteklenmiştir. Veriler etik kurallar doğrultusunda Ö1 (öğrenci 1), Ö1 (öğretmen 1) şeklinde kodlanmıştır. Yine araştırmaya katılan öğrenci ve öğretmenlerin yanıtlarının çeşitliliği nedeniyle yanıtlar f (frekans) şeklinde kodlanmıştır. Öğrenci ve öğretmen görüşleri belirtilirken yapılan yazım yanlışları düzeltilmemiş ve araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda bu ifadelerin doğrudan aktarılmasının daha uygun olacağı değerlendirilmiştir.

1.3.5. Problem cümlesi

Kültürel etkileşim bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ana dilinin etkisi var mıdır?

1.3.6. Araştırma soruları

Kültürel etkileşim bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ana dilinin etkisini belirlemek için yapılan araştırma şu sorulara cevap aramaktadır:

- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil süreci ve telaffuz konularında yaşadığı problemler nelerdir?
- Yabancı öğrenciler Türkçe öğrenirken hangi dilin sözlüğünü kullanmaktadır?
- Yabancı öğrenciler Türkçe konuşurken başka bir dilden sözcük kullanmakta mıdır?
- Yabancı öğrencilerin ana dilinin Türkçe alfabe öğrenimine olumlu ve olumsuz etkileri nelerdir?
- Yabancı öğrencilerin ana dilinin Türkçe dil becerileri olan; dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerine olumlu ve olumsuz etkileri nelerdir?
- Yabancı öğrencilerin ana dilinin Türkçe dil bilgisi öğrenimine olumlu ve olumsuz etkileri nelerdir?
- Yabancı öğrencilerin ana dilinin Türkçe sözcük öğrenimine olumlu ve olumsuz etkileri nelerdir?
- Değişik ana dillere sahip öğrencilere öğretmenlik yapmak farklı tecrübeler kazandırır mı?

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem, yaklaşım ve teknikler farklı ana dile sahip öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak nitelikte midir?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin ana dili bağlamında özel bir eğitim almaları gerekli midir?
- Farklı ana dillerin bulunduğu, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ortamlarında öğrencilerin ana dilini kullanarak gururlanması durumunda öğretmenlerin tutumları nelerdir?
- Farklı ana dillerin bulunduğu yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sınıflarında öğrencilerin kültürel aidiyetlerine atıf yaparak ders işlemenin, öğrenci bildirişimine olumlu ve olumsuz etkileri nelerdir?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde değişik ana dil ve kültürlerin, sınıf içi isteklendirmeye olumlu ve olumsuz etkileri nelerdir?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde farklı ana dile sahip öğrencilerin; dinleme, okuma, konuşma ve yazma dil becerileri bağlamında karşılaştıkları problemler nelerdir?
- Değişik ana dile sahip öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumları nasıldır?
- Değişik ana dile sahip öğrencilerin kültürleri ve hedef kültür arasındaki benzerlik ve farklılıkları dikkate alan Türkçe öğretimi nasıl olmalıdır?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ana dilinin olumlu yahut olumsuz etkileri nelerdir?

Araştırmada yukarıda belirtilen sorulara cevap aranarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecine ana dilinin etkisi belirlenmeye çalışılacaktır.

1.3.7. Araştırmanın sınırlılıkları

Bu tez araştırması;

- 2020-2021 eğitim-öğretim dönemiyle,
- Ankara Üniversitesi TÖMER, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi DİLMER ve Karabük Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen 97 öğrenci ve Türkçe öğretmen 20 öğretmenle,
- “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ana Dilinin Etkisi Öğrenci Görüşme Formu” ve “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ana Dilinin Etkisi

Öğretmen Görüşme Formu” bağlamında yarı yapılandırılmış formlara verilen cevaplarla sınırlıdır.

1.3.8. Varsayımlar

Yapılan çalışma bağlamında uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formlarının, öğrenci ve öğretmenler tarafından samimi bir şekilde yanıtladıkları varsayılmıştır.



2. DİL

2.1. Dilin Tanımı, Önemi ve Özellikleri

İnsanoğlu var olduğu günden itibaren, doğuştan sahip olduğu yetiler doğrultusunda, dünya ekosistemi içinde canlı ve cansız tüm varlıklarla iletişim kurma ihtiyacı hissetmiştir. Bu iletişim ihtiyacını ise dil vasıtasıyla sağlamıştır. Bu bağlamda dil Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre; “Ağız boşluğunda, tatmaya, yutkunmaya, sesleri boğumlamaya yarayan etli, uzun, hareketli organ, tat alma organı ve insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban” olarak tarif edilmektedir (TDK, 2021). Dil, insanı insan yapan en temel özelliklerden birisi olması sebebiyle geçmişten günümüze onun temel araştırma hususlarından birisi olagelmış ve tanımı hakkında çeşitli görüşler ortaya atılmıştır. Çeşitli düşünürler tarafından öne sürülen belli başlı dil tanımlamaları şu şekildedir:

- “Dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak ögeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir” (Aksan, 1998, s. 55).
- “Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir” (Ergin, 1989, s. 3).
- “Dil insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaretler sistemidir” (Banguoğlu, 1974, s. 9).
- “Dil organik bir varlık değildir, dil bir yönüyle organik bir varlık olan insanların düşüncelerini, duygularını bildirmek için koyduğu bir işaretler sistemidir” (Baydur, 1999, s. 93).
- “Dil, o milletin çağlar boyunca yaşadığı tarihin adeta özetidir” (Kaplan, 2001, s. 140).
- “Dil, insanların alışılmış sözlü-işitsel nedensiz semboller aracılığıyla birbirleriyle iletişim ve etkileşim kurdukları kurumdur” (Hall, 1968, s. 158).

- “Dil, uzun bir zaman içerisinde ve çeşitli tarih, coğrafya ve kültür şartları altında meydana gelmiş; içtimai yönü ağır basan tabii bir varlıktır” (Timurtaş, 1982, s. 42).

Dil hakkında yapılan çeşitli tanımlamalardan hareketle, dilin oldukça geniş bir alanı kapsayan çok önemli bir mefhum olduğu söylenebilir. Dil, insanların ve toplumların her türlü dünyevi faaliyetlerini içeren en değerli varlık sahalarından birisini temsil etmektedir. Bu bağlamda dil, insanoğlunun su ihtiyacına benzetilebilir. İnsanoğlu için su ne kadar önemliyse dilde o kadar önemlidir.

“İnsan yığınlarının millet olabilmesinde dilin önemli bir yeri vardır” (Göçer, 2013, s. 27). Dil, toplumların hüviyeti gibi onları tanımlayan bir belge niteliğindedir. Dil ait olduğu milletin hayat tarzının, en kapsamlı şekilde kültürünün, hayata bakış açısının, tarihsel süreç içerisinde geçirdiği çeşitli aşamaların ve diğer milletlerle olan etkileşiminin bir göstergesidir (Aksan, 1998). Dil, bir toplumun tarih sahnesi boyunca geçirdiği tüm yaşantıların şahididir. Toplumların maddi ve manevi tüm yaşantılarını kaydedip gelecek nesillere aktarır. “Toplumun edebiyatı, sanatı, felsefesi, tekniği ile bütün kültürü, düşünceleri, töre ve gelenekleri dil ile bir bağlılık içindedirler. Töre ve geleneklerin kuşaktan kuşağa aktarılması ancak bir bildirme ile olabilir. Bunu da ancak dil başarır” (Akarsu, 1998, s. 88-89). Dil insanlar arasındaki bildirişimi sağlayan temel vasıttır. Cemiyeti oluşturan fertler his, fikir ve meramlarını dil ile anlatır ve anlaşma sağlar. “Dil, anlama, anlatma ve anlam üretme işlevini gerçekleştiren semboller/ işaretler sistemidir, insanlar arasında iletişimi sağlayan canlı bir varlıktır. İnsan dil ile somut/soyut göndergeleri algılar, iletişim sürecine dâhil olur” (Yiğit, 2017, s. 13-14). İnsanların karşılıklı olarak birbirini anlaması ancak kavramlara ortak anlam yüklemeleriyle gerçekleşir. Sembollere ve seslere müşterek anlam yüklenmeden anlaşma yani bildirişim gerçekleşmez. “İnsan dil vasıtasıyla karanlıkta anlaşmanın çözüm yolunu bulmuştur. Eğer bu göstergeler sistemi olmasaydı tüm insanlar dilsizler gibi olur, karanlıkta derdini anlatamazdı” (Baydur, 1999, s. 94). Dil insanın her türlü mekânda ve zamanda derdini anlatmasını sağlayıp anlaşmasını sağlayan en kuvvetli müessesedir.

Dile sahip olması, muhtemelen öteki bütün niteliklerinden daha çok insanları diğer canlılardan ayırmaktadır. Pek çok insan topluluğunun mit ve dinlerinde belirtilen dünya görüşüne göre dil, insan hayatının ve kuvvetinin kaynağıdır (Fromkin, Rodman ve Hyams, 2013, s. 1). Dil insanı insan yapan temel özelliklerin başında

olmasının yanı sıra insanın zekâsının ve üretim yeteneğinin bir göstergesidir. Dilin bir düzeni vardır. Bu düzenin düşünme ve konuşma/yazma olmak üzere iki kolu mevcuttur. Düşünme eylemi gerçekleşmeden bir dilin konuşulması, yazılması ve herhangi bir bedeni hareketle gösterilmesi olası değildir. İnsanoğlunun, bir sesi meydana getirebilmesi için sesin anlatacağı kavram veya gerçekliği zihninde canlandırması gerekmektedir (İnal, 2012). Bu bağlamda dil ve düşünce arasında çok derin ve manalı bir münasebetten bahsedilebilir. Dil insanın düşünme yetisini, düşünce ise dil yetisini harekete geçirir. Bu ikisi arasındaki işletim sistemi, insan bildirilişiminin temelini oluşturur. Saussure (1980) dil ve düşünce arasındaki ilişkiyi şöyle tarif etmektedir: “Dil bir kâğıda benzetilebilir, düşünce kâğıdın ön yüzü, ses ise arka yüzüdür. Kâğıdın ön yüzünü kestiniz mi, ister istemez arka yüzünü de kesmiş olursunuz. Dilde de durum aynı: Ne ses düşünceden ayrılabilir, ne de düşünce sestten.”

“Dil, tıpkı ev gibi bir milletin duygu düşünce ve hayatının barınağı ve korunağıdır” (Kaplan 2001, s. 133). Bir milletin yaşadığı maddi ve manevi her şey kültürü oluştururken dil bu kültürü hem biriktirir hem de güvenliğini sağlar. Hülâsa dil insanın olduğu her yerdedir ve insan için paha biçilmez bir öneme sahiptir. Dilin önemi hakkındaki şu anekdotun manidar olduğu düşünülmektedir:

Konfüçyüs’e sormuşlar: ‘Bir memleketi yönetmeye çağırılsaydınız, yapacağınız ilk iş ne olurdu?’ Şöyle yanıtlamış: ‘Hiç şüphesiz, dili gözden geçirmekle başladım. (Zira) Dil kusurlu olursa, sözcükler düşünceyi iyi anlatamaz. Düşünce iyi anlatılamazsa, yapılması gereken şeyler doğru yapılmaz. Ödevler gereği gibi yapılmazsa, töre ve kültür bozulur. Töre ve kültür bozulursa, adalet yanlış yola sapar. Adalet yoldan çıkarsa şaşkınlık içine düşen halk, ne yapacağını, işin nereye varacağını bilmez. İşte bunun içindir ki hiçbir şey dil kadar önemli değildir. (Bati, 2010; akt. İnal, 2012, s. 18)

İnsan yaşamı için hayati bir öneme sahip dil hakkındaki tanımlar ve görüşlerden hareketle dilin özellikleri şu şekilde açıklanabilir:

- **Dil, insanın bildirilişim kurmasını sağlayan doğal bir özelliğidir.** İnsan, doğasının gerektirdiği özellikler doğrultusunda diğer canlılarla iletişim hâlinde olma ihtiyacı hissetmiştir. Bu yönüyle insan sosyal bir varlıktır ve iletişim olmadan yaşayamaz. İnsanın karşılıklı iletişiminde kullandığı temel vasıta ise dildir.
- **Dil, kendine has kuralları olan sistemli bir yapıdır.** Farklı özelliklere sahip diller anlamlı yapılar oluşturmak için birtakım kuralları kullanmaktadırlar. Örnek olarak çoğul eki Türkçede “-ler, -lar” olarak belirtilirken İngilizce de “-s”

takısıyla belirtilir. Bu durum iki dilin sistematik özelliklerinden kaynaklanmaktadır.

- **Dil yaşayan ve dinamik bir varlıktır.** Canlı varlıkların gerektirdiği şekilde; doğar, yetişir ve ölebilir. Aynı zamanda dilin canlı bir özellik taşıması onun sürekli değişim ve gelişim içinde olmasını gerektirmektedir.
- **Dil, sembolik bir düzendir.** Kavramlar, duygular, düşünceler, nesneler ve istekler için çeşitli ses sembollerinden oluşan bir kütüphaneye sahiptir. Dile, sembollerine göre sesler ve sözcükler eşlik eder.
- **Dil, cemiyetlerin tarih sahnesi boyunca geçirdiği maddi ve manevi tüm yaşantıları biriktiren ışıltılı bir hazinedir.** Her milletin bir tarihi vardır ve dil ona eşlik eder. Dil millete eşlik ettiği sürece onun yaşadıklarını bilgi hazinesinde biriktirir. O hazineye erişmek bir milletin tarihine erişmektir.
- **Dil oluşturulduğu toplumun fertlerinin, birbiriyle anlaşmasını sağlayan ve ne zaman gerçekleştirildiği bilinmeyen bir mutabakattır.** Her milletin bir dili vardır. O dil, milletin özünü yansıtan paha biçilmez bir elmas olarak milletin bizzat üyeleri tarafından işlenmiş ve meydana getirilmiştir.
- **Dil isteğe bağlıdır.** Dünyadaki tüm dillerin, bazı benzer özellikler dışında kendine has özellikleri vardır. Çeşitli dillerin kavram ve nesneleri temsil etmesi için tercih ettiği sesler ve dilsel yapılar farklılık arz etmektedir. Bu sebeple bir nesne ya da kavram ile onu temsil eden sözcük arasındaki münasebet nerdeyse her zaman dili konuşan fertlerin isteğine bağlı gerçekleşmiştir. Örnek olarak, çocuğu olan bir kadına Türkçede “anne”, İngilizcede “mother”, Fransızcada “mere” İspanyolcada “mama” denilmesi arasındaki bir ilişkiden bahsedilemez. Belirli bir şeyi ifade etmek için tercih edilen kelimeler tamamen fertlerin isteğine bağlı olarak gerçekleşmiştir.
- **Dil insan beyninin üretimsel faaliyetlerinin bir yansıması ve seslerden oluşan muazzam bir yapıdır.** İnsan, zihninde ürettiği duygu, düşünce ve isteklerini meydana getirirken dili kullanır. Dile de sesli semboller eşlik eder. Bu bağlamda insanın anlatma gücü ve ses, etle tırnak gibi birbirinden ayrılmaz bir bütündür.

2.2. Ana Dili

Her çocuk ait toplumun ana dilini kazanmaya hazır bir şekilde doğar. Ana dili de çocuğu, tüm birikimiyle hazır bir şekilde karşılar. Bu karşılaşmayla beraber çocuk, içine doğduğu cemiyetin ana dilini çevresindekilerle iletişim kurarak edinmeye başlar. Başlayan bu süreç aynı zamanda çocuğun hayatı boyunca ait olduğu toplumla iletişimini sağlayacak temel vasıtanın da kazanılmasını sağlayacaktır. Ana dili, Türk Dil Kurumu Sözlüğüne (2021) göre; “çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil” şeklinde tanımlanırken Bloomfield (1933, s. 43), konuşma ve ana dili ilişkisini vurgu yapmak suretiyle “bir insanın konuşmayı öğrendiği ilk dil ana dilidir” tanımını yapmıştır. Aksan (2003, s. 81) ise ana dilini, “başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden daha sonra da ilişkili bulunulan çevreden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir” şeklinde tarif ederken Korkmaz (1992, s. 8), “insanın doğup büyüdüğü aile ve bağlı bulunduğu toplum çevresinden edindiği, kendisiyle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dil” olarak tanımlamıştır. Öte yandan Skutnabb-Kangas ve Phillipson’a (1989) göre ana dili şu anlamlara gelmektedir:

- Anne aracılığıyla öğrenilen dil.
- Bireyin herhangi birinden öğrendiği birinci dil.
- Hayatın her anında daha kuvvetli dil.
- Bölgenin yahut ülkenin ana dili.
- Bir kişi tarafından en fazla kullanılan dil.
- Bireyin daha fazla olumlu tutum ve sevgi beslediği dil.

Bu tanımlar ve görüşlerden hareketle ana dilinin, fert ve toplum münasebetinde birinci derecede öneme sahip olduğu söylenebilir. Öte yandan ana diliyle ilgili bazı görüşlerin ana dili-anne ilişkisini ön plana çıkardığı görülmektedir. Bu bağlamda Yadav (2014), ana dili teriminin bir çocuğun dil becerilerinin anne tarafından geliştirildiğini ve bu sebeple annenin konuştuğu dilin çocuğun öğreneceği birinci dil olacağını belirtmektedir. Bu söylemden hareketle “ana dili” kavramının, Avrupa dillerindeki karşılığı incelendiğinde İngilizcede “mother tongue (mother: anne)” Almancada “muttersprache (mutter: anne)” şeklinde ifade edildiği görülmektedir. Buradan hareketle çeşitli dillerde ana dili-anne ilişkisine rastlandığı görülmektedir. Yine ana dili-anne ilişkisine değinen Oruç (2016a, s. 280), ana dili mefhumundaki,

“ana” kelimesinin bu bağlamdaki karşılığının “temel, asıl, esas, kaynak” kelimelerini değil “anne” kelimesini ifade ettiğini belirtmektedir. Öte yandan ana dili-anne ilişkisine karşı çıkan Sağır’a (2007) göre; “ana dili teriminde ‘ana’ kelimesinin yerine ‘anne’ kelimesi konulamaz. Çünkü tarihin her döneminde, her ülkede az ya da çok anne dili; ana, ortak dil ile aynı olmayan aileler vardır.” Romaine (1994) (akt. İnal, 2012) ise bazı toplumlarda dillerini çocuklara nakledenlerin babaları olduğunu ve bu duruma Kolombiya ve Brezilya’nın Vaupes bölgesinde rastlanıldığını belirtmektedir. Ayrıca bu bölgelerde soyun, babaya dayalı olduğunu ve kişinin birinci dilinin, babasının dili olduğunu ifade etmektedir.

Genel olarak bireyin öğrendiği ilk dil olarak ifade edilen ana dili, ait olduğu toplumun kültürüyle yoğrulan ve o toplumun nüvesini içinde barındıran muazzam bir yapıdır. Bu yönüyle ana dili, toplumun tüm yaşantılarını kaydeden bir bellek gibi düşünülebilir. Yine toplumun geçmişten gelen birikiminin, gelecek nesillere aktarılmasını sağlayan da odur.

Ana dili, ait olduğu toplumun tarihsel süreç içerisindeki tüm maddi ve manevi öğelerini çevreler. Ana dilinin içsel ve dışsal bütünlüğü o ulusun yaşamıyla, anlayışıyla çok sıkı bir münasebet içindedir (Aksan, 1979; akt. Çavuşoğlu, 2006). Bu bağlamda ana dili, fertleri ve toplumları tanımlayan bir kimlik olarak düşünülebilir. Ana dili olmayan kimse bir nevi kimliksiz yani tanımsız olacaktır.

Ana dili farkındalığı ve sevgisi, aynı millet bünyesinde yaşayan bireyler arasında müşterek bir fikir düzeni ve dünyayı beraber anlamlandırma yetisi kazandırmaktadır. Bu da aynı millet içerisinde yaşayan insanlar arasındaki ilişkiyi güçlendirir (Sinan, 2006). İnsan dünyayı ana dili perspektifinde algılamakta ve anlamlandırmaktadır. Bu bağlamda Aksan (1999) bizim, dünyayı ana dilimizin penceresinden gördüğümüzü ve ana dilimizin mefhumlarıyla kâinatı şekillendirdiğimizi belirtmektedir. Öte yandan ana dili, insanın sosyal bir varlık olmasının gereğidir. Ana dili bir çocuğun duygu, düşünce ve ihtiyaçlarını ifade ederek başkalarıyla iletişim kurmasına yardımcı olur (Alja’arat ve Hasan, 2017). Cemiyeti oluşturan fertler ana dili aracılığıyla ortak bir anlam çerçevesinde iletişime ve etkileşime girmektedir. (Nishanthi, 2020), ana dilinin önemli olmasının sebeplerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Dünyayı anlamlandırma bağlamında gelişim sağlar.
- Kişisel ve kültürel bir kimlik geliştirir.

- Kültürle daha iyi bağlantı kurulmasını sağlar.
- Kültürel etkileşim kurulmasını sağlar.
- Farklı dilleri öğrenmek için sağlam bir zemin oluşturur.
- Ana dilini g   l  bir şekilde kavramak, çeşitli ihtiyaçlara binaen ekonomik fayda sağlayabilir.
- Bireyin iletişim becerilerini ve anlamayı geliştirir.
- Ana dili iş fırsatları oluşturabilir.
- G   l  aile bağlarının gelişmesine yardımcı olur.
- Fertlerin özgüvenlerini teşvik eder, aynı zamanda kişilikleri hakkında farkındalık geliştirmelerini sağlar.

“Ana dili” ve “Ana dil” kavramlarının sürekli olarak birbiriyle karıştırıldığı bilinmektedir. Bakıldığında bu iki kavramın farklı anlamlar taşımasına rağmen günlük hayatta birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Bu durumun sebeplerini Dolunay (2013, s. 35) şöyle açıklamaktadır:

- Ana dili ve ana dil kavramlarının benzer kelimelerden oluşması, bu iki kavramın konuşma ve yazı dilinde, çekim eki almasından dolayı birbirinin içine girmesine neden olmaktadır.
- Dilde bulunan “en az çaba kuralı” sebebiyle dildeki birtakım kelimelerde ses olayları meydana gelmektedir. Bu minvalde ana dili kavramı da konuşma anında çekim eki aldığında kısılabilmektedir.
- “Ana dili” kavramı yerine “ana dil” kavramını bilinçli şekilde kullananlar ya da tercih edilmesini isteyenlerin de böyle bir terim sorununa yol açtığı söylenebilir.

Bu iki kavram ile ilgili tanımlamalara bakıldığında TDK’ye (2021) göre “Ana dil, kendisinden başka diller veya lehçeler türemiş olan dil” şeklinde tanımlanırken “Ana dili, çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil” olarak tarif edilmektedir. Türkçe sözlükten de anlaşılacağı üzere bahsi geçen iki kavram farklı anlamlar taşıamaktadır. Bu doğrultuda bu iki kavramın birbirinden farklı olduğunu belirten Oruç (2016b, s. 313-314) , “ana dil” kavramında geçen “ana” kelimesinin anne manasında değil kaynak, temel, asıl, esas, ortak manasında kullanıldığını belirtirken, “ana dili” kavramında geçen ana kelimesinin doğrudan anne ile ilgili olduğu belirtmektedir. Buradan hareketle bu iki kavramda geçen ortak sözcüklerin farklı anlamlar dâhilinde kullanıldığı söylenebilir.

2.3. Ana Dili Edinimi

İnsanoğlu, ona özgü gizil güçler dâhilinde özünde bulunan bir dil edinme kapasitesine sahip olarak doğar. Ancak bu kapasite, insanın dilsel birikimle dünyaya geldiği anlamı taşımaz. Dilsel birikim, doğal bir biçimde zamansal süreç içerisinde gerçekleşir. Bu bağlamda ana dili edinimi genel olarak doğumdan itibaren çocuklukta gerçekleşen dilin doğal gelişimini ifade etmektedir (Ferreira, 2011). Bu süreçte, “çocuk, doğduğu andan itibaren dinleme yoluyla ilk eğitimini almaya başlar. Büyüdükçe, dinleyerek öğrendiği kelimelerle konuşmayı gerçekleştirir” (Özbay, 2001, 102). Bir bakıma dil edinimi sürecinin dinlemeyle başladığı ve dinlemenin konuşmaya kaynaklık ettiği söylenebilir. Ana dili edinim sürecinde çocuk yaşamının ilk üç yılında kendi ortamında dile maruz kalmakta ve bu süre zarfında kendi dil fakültesini faaliyete geçirmektedir (Harbi, 2020). Dil edinimi sürecinde çocuğa duyu organları eşlik etmektedir. Bu bağlamda kendi ortamında başta annesi olmak üzere yakın aile çevresinin dilsel uyarıcılarıyla karşılaşan çocuk, bu uyarıcıları duyu organları vasıtasıyla anlamlandırarak dilsel birikime dönüştürmektedir. Locke (1997), dil gelişiminin çocuğun dilbilimsel materyali öğrenmeye yönelik ilk çabasıyla başlamadığını, daha ziyade bebeği konuşan insanların davranışına yönlendiren ve bu tür davranışların belirli yönlerine katılmaya ve yanıt vermeye iten süreçlerle başladığını belirtmektedir. Krashen (1981) ise dil ediniminde, çocukların birinci ve ikinci dil edinim sürecinin benzerlik gösterdiğini her ikisinin de hedef dilde anlamlı etkileşim gerektirdiğini, bu etkileşimle birlikte konuşmacıların ilettiği mesajları anlamlandırarak bir dilsel birikim oluşturdıklarını belirtmektedir. Ayrıca dil edinimi sürecinin dil bilgisi kurallarının öğretilmesiyle ilgili olmadığına vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda dil edinimi sürecinde dil bilgisi kurallarına lüzum olmadığı görülmektedir. Ayrıca dil edinimi sürecinde bebeklerin hemen her lahza aktif bir rol üstlendiği ve konuşmaları belleğine yazmak için hazır beklediği savunulabilir.

Dil edinimi süreci doğal bir şekilde zamansal düzlem içerisinde gelişim göstermektedir. Ancak bu süreç içerisinde hiçbir faktörün etkisi olmadığı anlamına gelmemektedir. Zira dil edinimi sürecine tesir eden birçok faktörün olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda “çocuğun dil gelişiminde, insan beyninin biyolojik yapısı, hem düşünme sisteminin gelişimi hem de çevre ve çocuğun içinde bulunduğu kültür etkilidir” (Ülgen ve Fidan, 1997; akt. Karatay, 2007, s. 464). Dil edinimi

sürecinin problemsiz bir şekilde gerçekleşmesi bu faktörlerden doğacak engellerin en aza indirgenmesi ve olumlu bir şekilde geliştirilmesine bağlıdır.

Her çocuk bir sosyokültürel çevreye doğmaktadır. Dolayısıyla her çocuğun fiziksel, zihinsel, toplumsal gelişimlerinin aynı olması beklenemez. Bu bağlamda dil gelişiminin bireysel farklılıklara göre değişkenlik göstereceği düşünülebilir. Karakuş (1997, s. 373-374) bu durumu şöyle açıklamaktadır: “Çocuk tabii bir sıra ve intizama göre inkişaf eder. Fakat bütün çocukların gelişim oranı ve süreci aynı değildir; kimi daha hızlı, kimi daha yavaş bir gelişme gösterir. Hatta bir milletin aynı yaş grubundaki çocukların biyo-psiko-sosyolojik gelişmeleri de farklıdır.” Bu bağlamda çocuklar arasındaki bireysel farklılıkların çeşitli değişkenlerden etkilendiği söylenebilir. Bu konuda Kidd, Donely ve Christiansen (2018), Çocuklardaki erken bireysel farklılıkların sebebi olarak ana dili bilgisi gelişimindeki değişkenliklerin gösterilebileceğini iddia etmektedir.

İnsan iletişim ve etkileşiminin temel dayanağı olan dil edinimi hakkında önde gelen araştırmacıların, çeşitli kuramlar ortaya attığı bilinmektedir. Bu konuyla ilgili ortaya atılan başlıca kuramlardan olan psikolinguistik kuram, “dil gelişimini biyolojik ve psikolojik temellerden yola çıkarak açıklayan kuramcılar ifade etmektedir” (Deniz, 2011, s. 14). Chomsky, Lenneberg ve Mcneil gibi kuramcılarının başını çektiği bu kuramın en önemli temsilcisi ise Noam Chomsky’dır. Ona göre “dil yetisi, insanın biyolojik özelliğinin bir parçasıdır ve verilerle donatıldığı zaman çocuğun dil yetisi, dili oluşturmaktadır” (Chomsky, 2009; akt. Çelik, 2011, s. 200). Ayrıca Chomsky’nin evrensel dilbilgisi teorisi, doğuştan gelen bir dil fakültesini öne süren bir dil teorisidir (Thornton, 2015). Bu görüşlerden hareketle psikolinguistik kuram, insanoğlunun doğuştan bir dil edinme yetisine sahip olduğunu savunmaktadır. Bu dil edinme yetisiyle birlikte de çocuk çevresindeki konuşulan dilsel verileri, duyu organları vasıtasıyla algılamakta ve kendi dilsel havuzunda bunları biriktirmektedir. Bu birikimde zamansal düzlem içerisinde gelişmekte ve çocuğun dili edinmesini sağlamaktadır.

Bir diğer dil gelişimi kuramı ise davranışçı kuramdır. Bu kuramın başlıca savunucuları Watson, Guthrie, Hull, Pavlov ve Skinner’dır. Bu kurama göre “dil bir insan davranışıdır ve zihinsel süreçlerle açıklanmaz. Dil gelişiminin esas süreci basit bir uyarıcı-tepki-pekiştireç ilişkisine dayanır. Dil, belirli uyarıcılara verilen tepkidir” (Sargın, Avşaroğlu ve Ünal, 2016, s. 127). “Yaşantı, geçirme, şartlanma, pekiştirme,

tekrar gibi davranışçı ekolün önemli özellikleri ile dil gelişir” (Kandemir, 2015, s. 117). Bu bağlamda davranışçı kuramda, dil gelişiminin, çocuğun yakın çevresinde algıladığı dilsel uyarıcıları zaman içerisinde belirli bir sınıflandırmaya tabi tutması ve aynı durumlarda benzer tepkiler vermesiyle gerçekleştiği savunulabilir. Öte yandan bu kuramda dil gelişimi açısından tekrar ve taklit uygulamalarının da önemli bir yer tuttuğu söylenebilir. Genel anlamda davranışçı kuramın, dil edinimi sürecini bir davranış kazanma süreci olarak gördüğü düşünülebilir.

Bir diğer dil gelişim kuramı, sosyal öğrenme kuramıdır. Bu kuramın, Bandura’nın yaptığı araştırmalar sonucu ortaya çıktığı görülmektedir. Bu kuramın temel yapı taşı gözlem ve insan davranışlarının taklit edilmesi yoluyla öğrenme oluşturmaktır. (Bandura, 1977; akt. Bahar, 2019). Bu söylemden hareketle sosyal öğrenme kuramında, çocuğun çevresindeki insanlarla sosyal etkileşimde bulunup onlarla ilgili gözlemlerde bulunduğu daha sonrasında onlardan edindiğini taklit etmek suretiyle konuşmayı ve dil gelişimini sağladığı savunulabilir.

Dil gelişimi ile ilgili bir diğer önemli kuram ise etkileşim kuramıdır. Bu kuramın temsilcisi Hill’dir. Bu kuram doğuştan konuşma ve öğrenme yetisine sahip olan çocukların, çevreleri aracılığıyla konuşmayı öğrendiği görüşünü öne sürer (Dönmez ve Arı, 1987, s. 3). “Etkileşim kuramı, biyolojik olgunlaşma, çevresel etki ve yaşantıların dil gelişiminde eşit ölçüde önemli olduğunu belirtmektedir” (Kandemir, 2015, s. 118).

Dil gelişimiyle ilgili bir diğer önemli kuram ise bilişsel kuramdır. Bu kuramın temsilcisi Piaget’tir. Bu kurama göre dil gelişiminde bilinç dışı bilişsel izlenimler önemlidir (Kandemir, 2015).

Dil edinimi ile ilgili ortaya atılan kuram ve görüşlerin çeşitlilik göstermesi, bu konuda bir fikir birliğine varılamadığını göstermektedir. Ayrıca bu görüşlerden hareketle, dil edinimi sürecinin birçok değişkenden etkilendiği ve oldukça karmaşık bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Bu süreç hakkında kesin bir yargıya varılamamakla birlikte Demirel ve Şahinel (2006), genel anlamda dil gelişimini, “çocuk önceleri konuşulanları dinler, daha sonra dinlediklerini, duyduklarını sözle ifade etmeye, konuşmaya başlar. Dinlediklerini ve konuştuklarını yazılı olarak gördüğü metin içinde okumaya başlar ve en son olarak da duygu düşüncelerini yazılı olarak ifade etmeye çalışır” şeklinde tarif etmişlerdir.

2.4. İkinci Dil ve Yabancı Dil

İkinci dil ve yabancı dil kavramları, genel anlamda bireyin ana dilinden farklı olarak edindiği dil olarak ele alınmakta ve bu iki kavramın aynı anlamı taşıdığı varsayılmaktadır. Lakin bu husustaki kavramsal araştırmalar, bu iki kavram arasında anlamsal boyutta farklılıkların olduğunu göstermektedir.

Yabancı dil, TDK'nin Bilim ve Sanat Terimleri Sözlüğünde “Öğrencilere, akademik, toplumsal ve meslekle ilgili gelişmelerine katkıda bulunmak amacıyla ana dili dışında öğretilen dil. Fransızca, Almanca, İngilizce gibi” şeklinde tarif edilmektedir (TDK, 2021). Moeller ve Catalano (2015) ise bir dilin, genellikle sınıfta öğretimi gerçekleştiriliyorsa ve öğretimin yapıldığı toplumda konuşulmuyorsa yabancı dil olarak kabul edildiğini belirtmektedir. Bu tanım ve görüşler ışığında, yabancı dil mefhumunun, bireyin ana dili dışında, hedeflediği bir amaç doğrultusunda, bir kurs veya öğretim merkezinde öğrendiği dili ifade ettiği savunulabilir.

İkinci dil, “belirli bir ülkede veya bölgede, onu kullanan pek çok kişinin birinci dili olmamasına rağmen, temel rol oynayan dili ifade etmektedir” (Durmuş, 2018, s. 183). İkinci dil mefhumundan bahsetmek ancak çok dilli toplumlarda ve ülkelerde mümkündür (Oruç, 2016a). Dünya ülkelerinin genelini çok dilli bir yapıya sahip olduğu düşünüldüğünde ikinci dilin kavram alanının çok geniş olduğu savunulabilir. İkinci dil terimi hakkında şu örnek verilebilir: İngiltere’de yaşayan, Türk, Alman, Rus gibi bir ırka ve İngiliz vatandaşlığına sahip olan bireylerin ikinci dilleri İngilizce olacaktır.

Yukarıda “ikinci dil” ve “yabancı dil” kavramları hakkında çeşitli tanım ve söylemlere değinilmiştir. Bu tanım ve söylemlerden hareketle bu iki kavramın anlamsal boyutta farklılıklar arz ettiği görülmektedir. Bu iki kavram arasındaki farka değinen Durmuş (2018), “yabancı dil” teriminin “hedef dilin ana dili olarak konuşulmadığı bir ülkede öğretimi” için, “ikinci dil” teriminin de bununla karşılık ilişkisi bağlamında “hedef dilin ana dili olarak konuşulduğu ülkede öğretimi” için kullanılabileceğini belirtmektedir. Oruç (2016a) ise; insanların iki dil kullandığı bir bölgede, her iki dili de günlük yaşamsal koşullar için etkin bir şekilde iletişim aracı olarak kullanıyorsa, o bölge için birinci dil, ikinci dil vardır ve bu bölgedeki insanların iki dilli olarak ifade edilebileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda ikinci dil ve yabancı dil kavramlarının pek çok noktada birbirinden ayrıştığı ve farklı

maksatlara hizmet ettiği söylenebilir. Bu bağlamda Stern (1991, s. 16) ikinci dil ve yabancı dil kavramlarının farkını şu şekilde açıklamaktadır:

Yabancı dil öğrenimi, yurt dışına seyahat etmek, ana dili İngilizce olan kişilerle iletişim kurmak, yabancı bir edebî kitap okumak veya yabancı bilimsel ve teknik çalışmaları okumak gibi çeşitli amaçlar göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmektedir. İkinci bir dil, ülke içinde kullanıldığı için, genellikle konuşma topluluğu binlerce kilometre uzakta olabilecek bir yabancı dilden çok daha fazla çevresel destekle öğrenilir. Yabancı bir dil genellikle daha resmi bir eğitim ve çevre desteği eksikliğini telafi eden diğer önlemleri gerektirir. Bunun aksine, ikinci bir dil genellikle ortamda yaygın kullanımı nedeniyle gayri resmi olarak öğrenilir.

2.5. Türkçenin Dünya Dilleriyle Etkileşimi

Tarihsel süreç içerisinde tüm toplumların, çeşitli sebeplere bağlı olarak birbiriyle kültürel etkileşime girdiği bilinmektedir. Bu kültürel etkileşim neticesinde milletlerarasında çeşitli alanlarda alışverişler yaşandığı ve milletlerin birbirlerini etkilediği görülmektedir. Bu bağlamda kültürel etkileşimin en çok etkisini hissettirdiği saha dildir. Zira dil, günlük hayatta en fazla tercih edilen vasıta ve en kolay etkilenen yapıdır (Durmuş, 2004). “Toplumlar ve milletler arasındaki ekonomik, ticari, kültürel, siyasi vb. ilişkiler; göçler, seyahatler, bilimsel çalışmalar, yabancı dil öğrenme gibi faaliyetler, diller arasında az ya da çok etkileşimlerin ortaya çıkmasına neden olmuştur” (Zengin, 2017, s. 293). Diller arasında gerçekleşen bu etkileşimler neticesinde diller, birbirini etkilemiş ve birbirinden etkilenmişlerdir.

Dünyanın en eski dillerinden birisi olan Türkçe de hem diğer dilleri etkilemiş hem de onlardan etkilenmiştir. Bilindiği üzere Türk milleti, dünyanın en kadim cemiyetlerinden birisidir. Bu kadimlik özelliğine paralel olarak da çok değerli bir kültür hazinesine sahip olmuştur. Kültürel zenginlik ise dilsel zenginliği doğurmuş ve ortaya dünyanın en zengin ve değerli dillerinden sayılabilen Türkçe çıkmıştır. Günümüzde Türkçe, batı coğrafyasında balkan topraklarının sınırlarından doğu coğrafyasında Pasifik Okyanusuna, Kuzey coğrafyasında Kuzey Buz Denizinden, Güney coğrafyasında Tibet bölgesine kadar oldukça geniş bir sahada düzensiz olarak konuşulur (Özyetgin, 2006). Türkçenin bu kadar geniş alanlara yayılması tartışmasız Türk milletinin dünya üzerinden çok geniş bir havzada hâkimiyet kurduğunun bir göstergesidir. Öte yandan Türk milletinin uzun tarih yolculuğu boyunca birçok milletle kültürel etkileşime girdiği bilinmektedir. Bu etkileşimler sonucunda, Türk milleti ve diğer milletler arasında dilsel anlamda karşılıklı alışverişler yaşandığı görülmektedir. Bu alışverişlere bağlı olarak Türkçe ve diğer diller arasında müşterek

bir zemin oluşmuştur. Bu müşterekliğin, kültürel etkileşimin boyutuna göre bazı dillerde az bazı dillerde ise fazla olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Türkçenin diğer dillerle olan etkileşimlerinin açıklanmasının önemli olacağı düşünülmektedir. Türkçenin etkileşimde bulunduğu diller şu şekildedir:

- Türkçe-Arapça Etkileşimi

Türkler ve Araplar arasındaki kültürel etkileşimin çok eski tarihlere dayandığı bilinmektedir. Bu bağlamda Türkler ve Araplar arasındaki münasebet 6. yüzyılın son dönemlerinden itibaren oluşmuştur. İslami dönemden evvel Cahiliye Devri şairlerinin eserlerindeki Türklerle ilgili ibareler iki toplum arasındaki ilişkilerin ne kadar eski olduğunu kanıtlar niteliktedir (Tülücü, 1997). Öte yandan Türkler ve Araplar arasındaki ilişkinin dönüm noktası olarak Talas Savaşı gösterilmektedir. Talas Savaşı sonrasında İslam dini, Türk toplumu arasında hızlı bir şekilde yayılım göstermiştir (Savrun, 2018). Türklerin İslamiyet’i kabul etmesiyle birlikte Türk ve Arap kültürleri arasındaki etkileşimin hızla arttığı görülmektedir. Bu bağlamda İslam dininin Türk ve Arap toplumları arasında bir köprü vazifesi gördüğü söylenebilir. İki toplum arasındaki bu sıkı etkileşim dil alanına da yansımış, Türkçe ve Arapça arasında etkileşimler doğurmuştur. Kültürel etkileşimle beraber Arap ve Türk toplumları arasında çok geniş bir dilsel etkileşimin geliştiği görülmektedir. Başta İslam dinini öğrenmek amacıyla Arapça terimleri öğrenen Türklerin, sonraki süreçte iki toplumun çeşitli mecralarda etkileşimini artırmasıyla Arapçadan etkilenmesiyle birlikte Türkçe ve Arapça arasında birçok kelime alışverişinin gerçekleştiği söylenebilir. Günümüzde Türkiye Türkçesinde, TDK’ye (2021) göre; 6512 Arapça kelimenin mevcut olduğu görülmektedir. Bu bağlamda “Arapça, yalnızca Türkiye Türkçesini değil Türkçenin bütün lehçelerini en fazla etkileyen, onlara en fazla kelime veren dillerin başında gelmektedir” (Dursunoğlu, 2014, s. 146). Türkçe sözlükte tespit edilen Arapça kökenli söz varlığı Türkçe-Arapça arasındaki üst düzey dil etkileşiminin boyutunu göstermektedir. Öte yandan “Türkçedeki Arapça alıntılara karşılık Arapçanın çeşitli yazı dillerinde ve ağızlarında azımsanmayacak sayıda Türkçe kelime bulunmaktadır” (Akar, 2010, s. 14). Bu veriler ve görüşlerden hareketle Türkçe ve Arapça dilleri arasında, kadim kültürel ilişkilerden hareketle çok ehemmiyetli bir etkileşimin gerçekleştiği söylenebilir. Bu etkileşimle birlikte iki dil arasında birçok kelime alışverişinin olduğu görülmektedir. Türkçe kelimelerin Arap toplumunda konuşulduğu görülürken Arapça kelimelerin ise Türk toplumunda

konusulduğu gör÷lmektedir. Ayrıca bu iki dilin sadece kelime anlamında değil, alfabe ve dilin yapısal alanlarında da birbirini etkilediği söylenebilir.

- Türkçe-Fransızca Etkileşimi

Türk ve Fransız toplumları arasındaki münasebetin çok eski tarihlere dayandığı bilinmekle birlikte asıl etkileşimin, Osmanlı Devleti döneminde gerçekleştiği gör÷lmektedir. Bu bağlamda Osmanlı Devleti ile Fransa arasındaki ilk münasebet diplomasi alanında olmamakla birlikte Niğbolu Savaşında tutsak alınan Fransızların serbest bırakılması sebebiyle gerçekleşmiştir (Özkan, 2009, s. 62). Osmanlı Devleti döneminde başlayan bu ilişkiler ilerleyen süreçlerde gelişim göstermiş ve iki kültür arasındaki etkileşimin boyutunu artırmıştır. Kültürel alandaki ilişkilerle birlikte dilsel etkileşimlerde gerçekleşmiştir. Bilhassa Türklerin Batıya açılım kararı ile en çok Fransızlarla münasebet kurmuş ve bu nedenden ötürü Tanzimat Fermanı'ndan itibaren lisanımıza giren sözcük sayısında önemli seviyede artış gör÷lmeye başlanmıştır (Kaymaz, 1995). Bu bağlamda günümüzde Türkiye Türkçesinde TDK'ye (2021) göre, 5537 tane Fransızca kökene sahip sözcüğe rastlanmaktadır. Bu sayılardan hareketle Arapçadan sonra en çok Fransızca kökenli kelimelerin Türkçe sözlükte yer edindiği gör÷lmektedir. Öte yandan lisanımızdaki Fransızca tesiri sadece sözcüklerle sınırlı kalmamış, Fransızcaya ait bazı deyimlerde çeviri yoluyla dilimize nakledilmiştir (Kaymaz, 1995).

Türkçe ve Fransızca arasındaki yoğun dilsel ilişki, iki toplumun birbirine coğrafî yakınlığı olmadığı hâlde önemli boyutlarda dilsel etkileşimin gerçekleşebileceğini bizlere göstermektedir. Ayrıca Türkçe ve Fransızca arasındaki dilsel etkileşimden hareketle dilsel etkileşimin daha çok Fransızcanın, Türkçeyi etkilemesi şeklinde gerçekleştiği söylenebilir.

- Türkçe-Farsça Etkileşimi

Türkçe ve Farsçayı konuşanların İslam öncesi zamanlardan beri temas halinde oldukları bilinmektedir (Perry, 2001). Bu doğrultuda Türk ve İran toplumları arasındaki münasebetin çok eski tarihlere dayandığı savunulabilir. Sasanilerden 20. asrın yarısına kadar İran coğrafyasının sürekli olarak Türkler tarafından idare edildiği ve şu anki devletin içerisinde yaşayan insanların yarısından çoğunun Türk olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu münasebetin uzun olduğu kadar derin bir münasebet olduğu da gör÷lebilir (Karaağaç, 2004). Türk ve İran kavimleri arasındaki yoğun

etkileşimlerin dilsel etkileşimlere yansıdığı görülmektedir. Her iki toplum arasındaki dilsel ilişkiyi Durmuş (2004) şöyle açıklamaktadır: Farsça ve Türkiye Türkçesi arasındaki münasebetlerden hareketle, Selçuklu Devleti Döneminde sanat ve edebiyat dili şeklinde kullanılan bu dilin, Osmanlı Türkçesi Döneminde daha çok etkisini gösterdiği lakin Dil Devrimi sonucunda etkisinin azaldığı görülmektedir.

“Türkçe ve Farsça yüzyıllar boyu birlikte ve birbirlerinin yanında yaşamış ve karşılıklı etkileşim içinde olmuşlardır” (Maleki, 2013, s. 140). Bu bağlamda her iki dil arasında geniş bir kelime alışverişi yapıldığı savunulabilir. Nitekim Dursunoğlu (2009), Türkiye Türkçesinde, Arapça ve Fransızcadan sonra en fazla sözcüğün Farsçadan alındığını ve Türkçenin, Farsçadan alıntılacağı 1374 sözcüğe karşılık yaklaşık, 3000 sözcüğü Farsçaya verdiğini belirtmektedir. Güncel TDK (2021) verilerine göre ise; Türkiye Türkçesinde, Farsçadan alıntılanan kelime sayısı 1375’tir. Öte yandan Farsçadan, alınan kelimelerin haricinde, ek, edat ve dilbilgisi kurallarının da alındığı görülmektedir (Durmuş, 2004, s. 10). Bu bilgilerden hareketle uzun yıllar birbiriyle etkileşimlerde bulunan ve bu etkileşimler neticesinde kelime, ek, edat ve dilbilgisi kuralları bağlamında karşılıklı dilsel alışverişlerin yaşandığı Türkçe ve Farsça arasında olağanüstü bir dilsel etkileşimin gerçekleştiği söylenebilir.

- Türkçe-İtalyanca Etkileşimi

Türkler ve İtalyanlar arasındaki münasebet, Türklerin Anadolu coğrafyasında yaşamaya başladıkları 11. yüzyıla kadar götürülebilir. Çoğunlukla ticaret ve askeri alanların etkisini gösterdiği bu ilişkilerde 16. yüzyılda kültür alanındaki gelişmeler eklenecektir (Cantemur, 2012). Özellikle Osmanlı Devleti Döneminde önemli bir ivme kazanan Türk-İtalyan toplumları arasındaki sosyal, siyasi, ekonomik ve kültürel alanlardaki etkileşimlere paralel olarak Türkçe ve İtalyanca arasında da önemli etkileşimler gerçekleşmiştir. Bu bağlamda günümüz Türkiye Türkçesinde 606 adet İtalyanca kelimeye rastlanmaktadır (TDK, 2021). Öte yandan Durdu Kundakçı’nın doktora tezine göre Türkçedeki, İtalyanca sözcüklerin sayısı 523 iken İtalyancadaki Türkçe sözcüklerin sayısı 146’dır (Karaağaç, 2004). Bu verilerden hareketle Türkçe sözlükte, Arapça, Fransızca ve Farsçadan sonra en çok kelime alınan dilin, İtalyanca olduğu ve bu iki dil arasında önemli boyutlarda bir dilsel etkileşimin gerçekleştiği belirtilebilir.

- Türkçe-İngilizce Etkileşimi

Resmî olarak Türk ve İngiliz toplumları arasındaki ilişkinin 16. yüzyılın ikinci yarısında başladığı görülmektedir. Ancak Türk ve İngiliz kavimlerinin karşılaşmaları Selçuklu Devleti dönemine kadar uzanmaktadır. Kral Richard I. (1189-99) ve Edward I. (1272-1307) dönemlerinde de Haçlı Seferlerine katılarak Türklerle savaşmışlardır (Karaca, 2020). Savaşlarla başlayan bu ilişkiye ilerleyen dönemlerde sosyal, siyasi, ekonomik, kültürel alanlardaki etkileşimlerde eşlik etmiştir. Bu alanlardaki etkileşimlerde dilsel etkileşimin oluşmasını sağlamıştır. Özellikle Osmanlı Devleti'nin batıya açılma politikasıyla beraber İngilizcenin yaygınlık kazandığı görülmektedir. Bu bağlamda güncel Türkçe sözlükte (TDK, 2021) 513 adet İngilizce kökene sahip kelimeye rastlanırken İngilizcede Gatenby'nin (1954) çalışmasında 247 Türkçe sözcüğe yer verildiği görülmektedir.

- Türkçe-Yunanca Etkileşimi

Türk ve Yunan toplumları arasındaki etkileşimin çok uzun bir tarihî sürece dayandığı bilinmektedir. Özellikle Türklerin Anadolu coğrafyasındaki hâkimiyeti ve onu izleyen süreçte Bizans İmparatorluğuna bağlı tüm bölgeleri ele geçirmesiyle başlayan kritik süreçten günümüze kadar çok önemli kültürel etkileşimlerin gerçekleştiği savunulabilir. Bu bağlamda “Türkçe Yunanca ilişkisi, eski devirler ve Bizans üzerinden gerçekleşmiş sınırlı ilişki kıyısına bırakılırsa, 11. yüzyıldan 1920'lere kadar sürmüştür” (Georgidas'tan akt; Karaağaç, 2004). Bu uzun süreli dil etkileşimi neticesinde “Yunancadan Türkçe Sözlüğe 383 adet kelime girmiştir” (Durmuş, 2004, s. 11). Günümüz Türkiye Türkçesinde ise TDK'ye (2021) göre, 35 Yunanca kelimenin olduğu görülmektedir. Buna karşılık Konstantinos Giagkoullis'in 1994'te Lefkoşa'nın Rum Kesiminde yayımladığı Kıbrıs Rum diyalektinin etimolojik sözlüğünde 1520 Türkçe söze yer verildiği görülmektedir (Karaağaç, 2004).

- Türkçe-Almanca Etkileşimi

Türk ve Alman toplumları arasındaki münasebetin uzun bir geçmişe dayandığı bilinmektedir. Bu bağlamda “12. asırdaki ikinci Haçlı Seferi sırasında Kutsal Roma Germen İmparatoru I. Friedrich Barbarossa, ordusunun başında Selçuklu başkenti Konya'ya kadar gelmiştir. Türk ve Alman cemiyetleri arasındaki ilk temas Haçlı Seferleriyle yaşanmış fakat bu temas politik seviyeye ulaşmamıştır” (Dağlı, 2016, s. 95). İlerleyen süreçlerde Osmanlı Devleti Döneminde ilişkilerin arttığı

görülmektedir. İki taraf arasındaki ilk resmî ilişkilerin başlangıcını 2 Nisan 1761 tarihinde Prusya ve Osmanlı İmparatorluğu arasında imzalanan “Dostluk, Gemicilik ve Ticaret Antlaşması” oluşturmaktadır (Alkan, 2014). Öte yandan bilhassa Almanlar ve Almanca ile olan ilişkimiz 19. yüzyılda daha çok Türk ordusunun yenileştirme hareketleri sebebiyledir. Bu bakımdan Almanca ile Türkçe arasındaki ilişkiler 19. yüzyılın ikinci yarısından sonra yoğunlaşmıştır (Aktaş, 2007). Bu yoğun etkileşime ilerleyen süreçlerde 1. Dünya Savaşı’nda iki devletin müttefik olması ve 1950’li yıllarda başlayan Türk işçi göçü hareketlerinin de katıldığı söylenebilir. Sosyal, siyasi, ticari ve kültürel etkileşimlere bağlı olarak gerçekleşen dilsel etkileşimler sonucunda güncel Türkçe sözlükte 105 adet Almanca sözcüğün mevcut olduğu görülmektedir (TDK, 2021). Bu sözcüklerin büyük ekseriyeti teknoloji ve fen bilimleri terimleridir (Durmuş, 2004). Öte yandan Karaağaç (2004), Süleyman Yıldız’ın doktora çalışmasına göre Almancada 166 Türkçe söz olduğunu belirtmektedir.

- Türkçe-Latince Etkileşimi

Tarihin en kadim dillerinden birisi olduğu bilinen “Latincenin üslup ve tabii sözlük hazinesi Avrupa’nın civarındaki bütün dilleri etkiledi” (Ortaylı, 2008). Öte yandan Latincenin tarihin çok değerli bir müşterek dili olmasına karşın, günümüzde dilbilimsel hüviyetini yalnızca tıp ve biyoloji terimlerinde yaşatan ölü bir lisandır. Ölü olmasına karşın bütün lisanları çok yoğun bir şekilde etkilemiştir (Durmuş, 2004) Latince ile etkileşime giren ve etkilenen dillerden birisi de Türkçedir. Bu bağlamda güncel Türkçe Sözlükte 68 tane Latince kökenli kelimeye rastlanmaktadır (TDK, 2021).

- Türkçe-Rusça Etkileşimi

Türkler ve Ruslar arasındaki ilişkinin tarihi başlangıcı olarak Moskova Knezliği ile Osmanlı devletinin elçi aracılığıyla bildirişime geçtiği 1492 tarihini zikretmek zorunda kalsak da aslında köklü iki kavmin kuzeyde aynı coğrafyada birliktelikleri oldukça eskiye dayanmaktadır (Topsakal, 2016, s. 34). Çok eski tarihlerden itibaren başlayan Türk-Rus ilişkileri özellikle Osmanlı Devleti döneminde sosyal, siyasi, ekonomik ve kültürel alanlarda etkileşimlerin oluşmasını sağlamıştır. Bu duruma paralel olarak da iki dil arasında etkileşimler gerçekleşmiştir. Bu etkileşimlerin kendini başlıca olarak alıntı kelimelerde gösterdiği görülmektedir. Bu bağlamda

güncel Türkçe sözlükte 39 tane Rusça kökenli kelimeye rastlanmıştır (TDK, 2021). Öte yandan kelime alıntılama noktasında Türkiye Türkçesi ve Çağdaş Türk Lehçeleri arasında bir ayırım yapmanın, konunun mahiyetini anlamak adına önemli olacağı düşünülmektedir. Zira Çağdaş Türk Lehçelerine Rusçanın tesiri somut olarak 19. asırda başlamış ve 1930-1940'lı yıllarda en kuvvetli düzeyine erişmiş, Sovyetler Birliği dağıldıktan sonra da devam etmiştir (Jankowski 2010; akt. Özeren, 2014). Bu bağlamda Türkiye Türkçesi ve Çağdaş Türk Lehçelerinin Rusça ile etkileşiminin çeşitli sosyal, siyasi, ekonomik sebeplere bağlı olarak farklı boyutta gerçekleşmiştir. Özellikle Çağdaş Türk Lehçelerini konuşan toplumların uzun bir süre Rus hâkimiyetinde yaşadığı düşünüldüğünde bu durum daha iyi anlaşılabilir. Türkçenin yazı dilinde 41 Rusça kelime olduğu tespit edilirken Türkçenin ağızlarında 265 Rusça kelime bulunmaktadır (Özeren, 2014). Öte yandan Rusçadaki Türkçe sözcük varlığı hakkındaki bilgilere bakıldığında, Poppe'ye Vasmer tarafından hazırlanan yapıtta 1700 Türkçe sözcük bulunmaktadır. Rus yazar İ.P. Şipov ise yazmış olduğu romanda 2500 Türkçe sözcüğün mevcut olduğunu belirtmektedir (Karaağaç, 2004, akt. Karaman, 2009). Bu verilerden hareketle Türkçe ve Rusça arasında üst düzeyde bir etkileşimden bahsedilebilir.

- Türkçe-İspanyolca Etkileşimi

Türk ve İspanyol toplumlarının ilk karşılaşmasının Müslüman Türklerin baskısı karşısında çok sıkışan Bizans İmparatoru Andronikos Paleologos'un Aragon kralından yardım istemesi ve Aragon kralının bir Katalan askeri topluluğunu Bizans'a yardım için göndermesiyle başladığı söylenebilir (Arıkan, 2018). Çok eski tarihlerden itibaren başlayan Türk ve İspanyol cemiyetleri arasındaki ilişkinin dilsel etkileşime pek yansımadağı görülmektedir. Bu bağlamda Türk dilindeki İspanyolca aktarmalar genellikle İspanyol kültürüne ait kelimelerden oluşmaktadır. Lakin İspanya'dan soykırım tehdidi ile Anadolu'ya yerleşen Yahudilerin de İspanyolca sözcükleri Türkçeye katması düşünülebilir (Durmuş, 2004). Güncel Türkçe Sözlükte 31 adet İspanyolca kökenli kelime mevcuttur (TDK, 2021). İspanyolcadaki Türkçe kökenli kelimelere bakıldığında ise Real Academia Espanola sözlüğünde 45 adet Türkçe sözcük bulunmuştur. Bu Türkçe kelimelerden 29 tanesi direkt olarak Türkçe kökenli olup, diğer 16 tanesi ise Arapça ve Farsça menşeli olduğu halde Türkçeden İspanyolcaya nakledilen lügat tarafından tespit edilmiş sözcüklerdir (Toker, 2009).

- Türkçe-Ermenice İlişkileri

Tarihsel süreçler dâhilinde, Türklerin en eski komşularından birisinin de Ermeni toplumu olduğu görülmektedir. Bu bağlamda asıl ilişkilerin Selçuklularla başladığı düşünülen uzun süreli bu komşuluk ilişkisi neticesinde iki toplum arasında önemli bir dilsel etkileşimin gerçekleştiği söylenebilir. Türkçenin Ermeniceyi kelime vermenin yanında yapı, fonetik ve cümle bilgisi noktasında da etkilediği görülmektedir (Erbay, 2012). Öte yandan Açaryan, 1926 yılında Bakü’de düzenlenen I. Türkoloji Kurultayı’nda sunduğu bildiride, Türkçeden Ermenice geçen sözcük sayısını 4000 olarak ifade ederken Ermeniceden Türkçeye geçen sözcük alıntılama sayısını 200 olarak ifade ettiği görülür (Açaryan’dan akt; Karaağaç 2004, s. 1). Güncel Türkçe sözlükte ise 24 adet Ermeni kökenli kelimenin mevcut olduğu görülmektedir (TDK, 2021). Bu bilgilerden hareketle Türkçe ve Ermenice arasında gerçekleşen dilsel etkileşimlerin, ekseriyetle Türkçenin Ermeniceyi etkilemesi şeklinde gerçekleştiği söylenebilir.

- Türkçe ve Balkan Dilleri Etkileşimi

Türk toplumunun Balkan coğrafyasıyla etkileşiminin çok eski zamanlara dayandığı bilinmektedir. Ancak Balkan coğrafyasıyla esas münasebetlerin Osmanlı İmparatorluğu devrinden başlayıp günümüze ulaştığı söylenebilir (İsen, 1992; akt. Bölükbaş, 2012). Bilhassa Osmanlı Devleti döneminde yoğunlaşan sosyal, siyasi, ekonomik ve kültürel ilişkiler Türkçe ve Balkan dilleri arasında muazzam bir etkileşimi doğurmuştur. Öte yandan Osmanlı’nın tüm balkan ülkelerine aynı şekilde tesir etmesine karşın Türkçenin tesirinin benzer olmadığı görülmektedir. Bunun sebebi olarak Balkan dillerinin farklı olması söylenebilir. Bu bağlamda Türkçe Ural-Altay grubuna girerken, Arnavutça ve Yunanca farklı olarak Hint-Avrupa grubuna girerler. Rumence Latin grubuna girerken, Boşnakça, Makedonca, Bulgarca ve Sırpça Slav diller grubunda yer alırlar (Latifi, 2020). Bu bağlamda Türkçe ve Balkan dilleri arasındaki etkileşim hakkında şu bilgiler verilebilir:

Türkçe ve Arnavutça etkileşiminde, Arnavutçanın söz dizimi özne-yüklem-nesne şeklinde oluşurken Osmanlı Türkçesinin özne-nesne-yüklem şeklinde dizildiği görülmektedir. Bu sebeple dil ilişkilerinin oluşturduğu etkinin sözcükbilimsel anlamda da görüleceği söylenebilir. Bugünkü Arnavutçada 5000 Türkçe kökenli kelime bulunmaktayken standart Arnavutçada bu sayı 1800’e düşmektedir (Derjaj,

2012). Öte yandan günümüz Türkçe Sözlükte sadece 1 Arnavutça kökenli sözcüğe rastlanmaktadır (TDK, 2021).

Türkçe ve Rumence etkileşimine dair kaynaklar incelendiğinde Romen Dili Etimolojik Sözlüğünün Türkçe olarak belirttiği kelime sayısının 2000 dolaylarında olduğu görülmektedir (Cioranescu, 2007; akt. Gökçel, 2012).

Türkçe ve Makedonca etkileşimine bakıldığında, etkileşimin daha çok Türkçenin Makedoncayı etkilemesi şeklinde gerçekleştiği söylenebilir. Yelten ve Karasu (2007), Türkçenin Makedoncayı ses bilim ve yapı bilim olarak etkilemesinin yanında özellikle kelime verme anlamındaki etkisinin mühim olduğunu belirtmektedirler. Türkçenin kelime verme anlamındaki etkisinin 4500-500 arasında olduğu bilinmektedir (Engülü, 2002; akt. Selimi, 2018).

Türkçe ile Bulgarcanın ilişkilerinde Türkçenin kelime verici rolü daha büyüktür (Durmuş, 2004). Güncel Türkçe Sözlükte 22 tane Bulgarca kökenli kelime tespit edilmiştir (TDK, 2021) Öte yandan Bulgarcadaki Türkçe söz varlığı hakkında çeşitli çalışmalara yer veren Karaağaç (2004), Bulgarcada en az 3500 Türkçe kökenli kelimenin olduğunu belirtmektedir.

Türkçe ve Sırpça etkileşimine bakıldığında en nitelikli çalışmanın Skaljiç'in (1966) "Turcizmi u srpskohrvatskom jeziku" adlı eseri olduğu görülmektedir. Bu çalışmaya göre Sırp-Hırvat dilinde 8742 Türkçe kökenli sözcüğün olduğu belirtilmektedir. Ayrıca 9 bin sözcüğün yalnız günümüz Sırbistan sınırları içinde değil, Yugoslavya döneminde bu dilin Sırpça-Hırvatça olarak isimlendirildiği ve bu zengin sözcük varlığının coğrafyasının günümüz Bosna Hersek, Sırbistan, Hırvatistan, Karadağ, Kosova, Kuzey Makedonya olduğu unutulmamalıdır (Yalap, 2016, s. 243).

Balkanların, Türklerin en yoğun şekilde kültürel etkileşim gerçekleştirdiği coğrafyalardan biri olduğu söylenebilir. Bu kültürel etkileşimlerle birlikte Türkçe ve Balkan toplumlarının dilleri arasında da etkileşimler gerçekleşmiştir. Bu dilsel etkileşimlerin daha çok Türkçenin Balkan dillerini etkilemesi şeklinde gerçekleştiği görülmektedir. Ayrıca Balkan dillerinde yer alan kelimeler arasında Arapça ve Farsça kökenli olup Türkçenin söz varlığına katılmış kelimelerin varlığı da unutulmamalıdır.

Yukarıda Türkçenin etkileşimde bulunduğu belli başlı diller hakkında bilgilere yer verilmiştir. Bu diller dışında Karaağaç (2004), Türkçenin; Çince, Urduca, Ukranca,

Macarca, Fince, Lehçe, Çekçe ile etkileşiminin de bulunduğunu belirtirken Durmuş (2004) ise Sanskritçe, Tibetçe, Soğdca, Toharca ile Türkçenin etkileşim kurduğunu belirtmektedir. Ayrıca TDK'ye (2021) bakıldığında ismi geçen bu dillerin dışında Türkçenin; Korece, Portekizce, İbranice, Japonca ve Moğolca ile etkileşim kurduğu söylenebilir. Güncel Türk Dil Kurumu Sözlüğüne göre (2021) Türkçenin kelime aldığı diller ve bu diller hakkındaki sayısal veriler şu şekildedir:

Çizelge 2.1. Türk Dil Kurumu sözlüğü alıntı kelime sayıları

Dil	Kelime Sayısı	Oran%	Dil	Kelime Sayısı	Oran%
Arapça	6512	%8.45	Macarca	15	%0.01
Fransızca	5537	%7.19	Moğolca	12	%0.01
Farsça	1375	%1.78	Japonca	12	%0.01
İtalyanca	606	%0.78	İbranice	8	%0.01
İngilizce	513	%0.66	Fince	2	%0.002
Rumca	447	%0.58	Portekizce	2	%0.002
Almanca	105	%0.13	Soğdca	2	%0.002
Latince	68	%0.08	Slavca	1	%0.001
Rusça	39	%0.05	Sırpça	1	%0.001
Yunanca	35	%0.04	Korece	1	%0.001
İspanyolca	31	%0.04	Arnavutça	1	%0.001
Ermenice	24	%0.03	Türkçe	61634	%80.03
Bulgarca	22	%0.02	Toplam	77005	%100

*Güncel Türkçe Sözlük"ün Madde Başı Sayısı: 77005

*Alıntı Kelime Sayısı: 15371

*Alıntı Kelime Oranı: %19,96

(Bu veriler Türk Dil Kurumu resmi internet sitesi olan <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alınmıştır).

Türklerin, tarih sahnesine çıkışından günümüze kadar oldukça geniş bir coğrafyada etkin olduğu ve birçok toplumla etkileşim hâlinde olduğu bilinmektedir. Bu etkileşimler dâhilinde Türkler ve dünya toplumları arasında; sosyal, siyasi, dini, ekonomik, coğrafi, askeri, bilim, sanat ve kültür gibi alanlardaki karşılıklı faaliyetler doğrultusunda dilsel etkileşimler gerçekleşmiştir. Dilsel etkileşimlerin ise Türk toplumu ve diğer toplumlar arasındaki münasebetin seviyesine göre çeşitli faktörlere bağlı olarak toplumdan topluma değişiklik gösterdiği savunulabilir. Dilsel etkileşimler neticesinde Türkçe ve diğer diller arasında başta kelime olmak üzere diller arasında yapı ve anlam bakımından birçok alışveriş gerçekleştiği görülmektedir. Bu alışverişlerden hareketle Türkçenin diğer dilleri etkilediği ve etkilendiği sonucuna varılabilir. Türkçe ve diğer diller arasındaki tüm bu etkileşimler, diller arasında birçok müşterekliğin oluşmasını sağlamıştır. Bu dilsel müşterekliğin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmasının, Türkçe öğrenimi ve öğretimi açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.



3. KÜLTÜR

3.1. Kültürün Tanımı, Önemi ve Özellikleri

Kültür, insanlığın başlangıcından itibaren oluşmaya başlayan ve günümüze kadar birikimle çoğalan, milletleri millet yapan en temel özelliklerin başında gelen bir mefhumdur. Kültür TDK'ye göre; “Tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin” şeklinde açıklanmaktadır (TDK, 2021). İnsanlığı ilgilendiren en temel konulardan birisi olmasından ve bünyesinde birçok unsuru barındırmasından mütevellit kültür hakkında birçok tanıma ulaşılabilir. Bu bağlamda kültür hakkında bazı temel tanımlamalar şu şekildedir:

Kültür, maddi manevi her şeyi işlemek ve geliştirmek demektir. İnsanoğlu tabiatı işleyerek kendi iradesi altına aldığı gibi, kendisini de maddi ve manevi olarak işlemiştir. Teknik tabiatı, spor ve tıp vücudu, sanat duygu ve hayali, ilim ve felsefe düşüncüyü işlemekle vücuda gelmiştir. (Kaplan, 1982, s. 30)

Kültür, “bir milletin dini, ahlaki, akli, estetik, lisanî, iktisadi ve fenni hayatlarının ahenkli bir bütünüdür” (Gökalp, 1975, s. 27).

“Kültür, insanın benimsediği yaşama üslubu, var olma programı ve eylem kalıbıdır” (Uygur, 1984, s. 17).

Kültür tarih bakımından mevcudiyeti kesin olarak bilinen bir toplumun, sosyal etkileşme yoluyla nesilden nesile aktardığı manevi ve maddi yaşayış tarzlarının temsil ve tecelli bakımından yüksek seviyedeki bir bileşimi olan, sebebi ve sonucu açısından ise; ferde ve topluma benlik, kimlik ve kişilik ile mensubiyet şuuru kazandırma, bütünleşmiş kılma, yaşanan çevreyi ve şartları kendi hedefleri istikametinde değiştirme arzu ve iradesi veren; değer, norm ve sosyal kontrol unsurlarının belirlendiği sistemdir. (Tural, 1992, s. 109)

Kültür, insanların iletişim kurduğu, sürdürdüğü ve hayata karşı tutumlarını ve bilgilerini geliştirdiği sembolik biçimlerde ifade edilen kalıtsal kavramlar sistemidir (Geertz, 1973).

“Kültür veya Medeniyet, geniş etnografik anlamıyla ele alındığında, toplumun bir üyesi olarak insan tarafından edinilen bilgi, inanç, sanat, ahlak, hukuk, gelenek ve diğer yetenek ve alışkanlıkları içeren karmaşık bir bütündür” (Taylor, 1871, s. 1).

“Kültürler, kalıplı davranışların yapılandırılmış sistemleridir” (Lado, 1957, s. 111).

Kültür hakkında verilen tanımlamalardan hareketle kültürün, insan ve cemiyet hayatı için ne kadar önemli bir mefhum olduğu anlaşılabilir. Kültür, milletleri millet yapan amillerin başında gelmektedir. “Milletler, gelişigüzel insan yığınlarından ibaret değildir. İnsan yığınlarını “millet” haline getiren kültürleridir” (Kaplan, 1982, s. 22). Kültür, bir milletin özünü oluşturan ve hayatını ölümsüzleştiren, kurtuluş reçetesinin ve gelişiminin en önemli etkenini oluşturur. Ruhu olmayan bir beden nasıl hayatta kalmazsa, verimsiz bir kültüre sahip olan uluslar da kalıcı olamaz (Saffet, 1933; akt. Arslanoğlu, 2015). Kültür bir milletin her şeyidir ve o olmazsa millet ayakta kalmaz. “Kültür bir ulusun yüzyıllar boyunca meydana getirdiği yaşam biçimlerinin kodlarını içine alan bir hafıza gibidir” (Göçer, 2012, s. 50). Bir toplumun tüm yaşantıları kültür adlı hazine odasına nakledilerek gelecek kuşaklara aktarılacak üzere biriktirilmektedir.

Kültür dinamik bir yapıya sahiptir. Bu bağlamda fertler arasında gerçekleşen karşılıklı bildirişim, etkileşim ve işbirliği; kültürü besler, değiştirir, dönüştürür (Yiğit, 2017). “Değişme, uyum yoluyla gerçekleşir. Gerçi doğal şartlar kültürel özellikleri belirleyecek kadar etkili ya da güçlü değildir ama kültürler, zaman boyutu içinde, doğal çevreye uyum gösterirler” (Güvenç, 1979, s. 105). Her kültür bulunduğu çevrenin özelliklerinden yararlanıp değişim gösterir ve gelişir.

Kültür, tavırlardan, davranış biçimlerinden, örf ve adetlerden, fikirlerden, ifade tarzlarından, değer biçmelerden, kurum ve teşkilatlardan oluşan öyle bir düzendir ki, tarihi bir ürün olmak üzere oluşmuş, geleneğe bağlı bir toplum içinde onun uygar donanımı ve vasıtaları ile karşılıklı etkiler neticesinde ortaya çıkmış ve bütün unsurlarının zamanla bir değerine kavuşması sayesinde ahenkli bir bütün haline gelmiştir. (Thurnwald, 1935; akt. Turhan, 2016, s. 29)

Kültür insan iletişim ve etkileşiminin bir sonucu olarak teşekkül etmiştir. İnsanların tecrübelerini ve davranışlarını yorumlayan geçmişle bugün arasında bir sentez oluşturan kültür bir anlam yahut bilgi oluşturma süreci olarak düşünülebilir.

Kültür bir toplumu diğerinden ayıran özelliklerin temsilidir. Bu bağlamda kültür bize kimliğimizi veya benlik duygumuzu sağlar (Samovar, Porter ve Mcdaniel, 2010). İnsan ve kültürün doğumu aynı lahzada gerçekleşmiştir. Çünkü kültür insan hayatının bizzat kendisini oluşturmaktadır. “İnsanoğlunu diğer hayvanlardan ayıran taraf, tabiatın verdiği ile yetinmemesi, onu değiştirmesi, kendi emrinde kullanması ve aşmasıdır. Bu maksatla vücuda getirilen maddi ve manevi her şey, “kültür” sahasına girer” (Kaplan, 1982, s. 30). Bu bağlamda kültür, toplumu oluşturan fertlerin

geçmişten günümüze her türlü dünyevi faaliyetlerini kapsayan muazzam bir hazine gibi düşünülebilir. Bu hazineyi oluşturan unsurlar toplumun temel dinamiklerini oluşturan dinî inanışlar, tarih, coğrafya, ilim, bilim, örf, adet, gelenek görenek, sosyal, siyasal ve sosyo ekonomik hayattır. Bu unsurların insanın, kültür ve toplum inşasının temel yapı taşlarını oluşturduğu söylenebilir.

Kültür dediğimiz şey, insanların hayatta kalma ihtiyaçlarının olabildiğince karşılanmasını sağlamak için zaman içinde ortak çabalarının bir sonucudur. Bu nedenle, bir kültürün tamamen hâkimiyetinde olmak yerine, insanların sıklıkla kültürel kavramların ve değer sistemlerinin anlamlarını müzakere ettikleri söylenebilir (Giri, 2006). Kültür ait olduğu toplumun üyeleri tarafından işlenmesi sebebiyle insan ve toplum etkileşimi içerisinde ara buluculuk görevini üstlenen ön önemli kurumdur. Toplum içerisindeki tüm değişimlerin yönünü tayin eden bir araç gibi düşünülebilir. Kültür hakkında yapılan tanımlar ve görüşler ışığında kültürün özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- **Kültür birikimsel bir yapıya sahiptir.** İnsanlığın var olduğu günden itibaren başlayan yolculuğunda şahit ettiği her şeyi heybesine koymuş, biriktirmiş ve bunları günümüze getirmiştir.
- **Kültür insanın dünyayı anlamlandırma çabası ve diğer insanlarla etkileşiminin bir sonucudur.** Kültürün temel malzemesi insandır. İnsan ve kültür birbirinden ayrı olarak düşünülemez. Çünkü insanın tüm faaliyetleri kültürü oluşturur.
- **Kültür, bir insan topluluğu tarafından paylaşılır.** Bu bağlamda kültürün oluşabilmesi için belli bir insan topluluğunun bir duygu, düşünce ve eylemi paylaşması, değerlere ortak mana yüklemesi gerekmektedir.
- **Kültür milli bir yapıya sahiptir.** Bu yönüyle kültür, toplumları ve içinde yaşayan fertleri tanımlayan bir hüviyet gibidir. Her millet, maddi ve manevi yaşantılarını işleyerek kendi kültürünü teşekkül ettirmiştir.
- **Kültür dinamiktir, sürekli olarak değişir ve gelişir.** Ait olduğu milletin tarih sahnesi boyunca geçirdiği süreçlere ve etkileşimlere göre devamlı olarak kendini yeniler.
- **Kültür nesiller arasındaki etkileşimi kuran bir köprüdür.** Bu yönüyle bir kuşaktan diğer kuşağa öğrenilerek aktarılır. Aktarma görevinin başlıca aracı ise dildir.

- **Kültür, cemiyetlerin yaşam biçiminin bir yansımasıdır.** Milletlerin davranış kalıplarını temsil eder.
- **Kültür toplumsal normlar sistemidir.** Aynı kültüre sahip fertlerin, toplumsal kabul görmek için uyması gereken ideal davranış kalıplarını ortaya koyar.

3.2. Kültür ve Dil

“İnsanların birlikte yaşamasıyla toplumlar, toplumların bir arada yaşamasıyla diller ve bu toplumların bir sonraki kuşaklara aktarılmasıyla da kültürler oluşmuştur” (Baykara, 2010, s. 13). Bu bağlamda dil ve kültürün başlangıcını, insanın var oluşuyla eş tutmak mümkündür. Kültür ve dil, etle tırnak gibi birbirinden kopamayan iki parçayı temsil eder. Kültür dilsiz, dilde kültürsüz yapamaz. Her ikisinin de hayatta kalması birbirine bağlıdır. Bu bağlamda kültür ve dil mefhumları arasında çok sıkı bir ilişkiden bahsedilebilir.

Dil ve kültür birbirini tamamlar. Dil, herhangi bir kültürdeki en merkezî, temel unsurdur (Brooks, 1964). Bu bağlamda dilin, kültürü oluşturan en önemli yapı taşı olduğu söylenebilir.

Zira dil, duygu ve düşüncenin adeta kabıdır. Bir milletin bütün duygu ve düşünce hazinesi, dil kabına veya kalıbına dökülür ve bu dil kabı ile yerden yere, nesilden nesle aktarılır. Yazı, dilin sesini kaydeden bir vasıta olarak dilin bir parçasıdır. Fakat kültür, söz ile de bir millet arasına yayılır. (Kaplan, 1982, s. 139)

Bir ulusun kültürü, kullandıkları dilde yansıma bulur: Belli başlı şeylere önem verdikleri ve bunları belli başlı biçimde gerçekleştirdikleri için, önem attettikleri ve yaptıklarını yansıtacak biçimde lisanlarını kullanmaya başlarlar (Elmes, 2013). Bu minvalde fertler ait olduğu toplumun kültüründen bağımsız olarak duygu, düşünce ve isteklerini dile getiremezler. Zira ait oldukları kültürün hamuruyla yoğrulmuşlar ve o kültürün bakış açısıyla dünyaya bakmaya başlamışlardır. İnsanların dünya görüşünün şekillenmesinde belirleyici rolü dil oynar. Dil sayesinde ki bir toplumun fertleri müşterek yönler bularak birbiriyle kaynaşır, ortak hareket ederler: Birlikte sevinmenin ve birlikte üzülmeyenin dışa yansıması da dil ile olur. İşte bütün bunlar kültürün ta kendisidir. Dil, bu uyumun en sade, en saf, fakat en etkili aracıdır (Göçer, 2001).

Her dil ait olduğu kültürün gölgesi gibi düşünülebilir. Nasıl ki gölge insanı yansıtıyorsa, dil de kültürü yansıtır. Dolayısıyla dil ile ifade edilen her söz kültürle ilişkilendirilir. Bu minvalde aynı dil kalıpları kültürden kültüre farklı anlamlara

gelebilir. “Örneğin, biri öğle yemeği dediğinde, bir İngiliz hamburger veya pizzadan bahsediyor olabilir, ancak Çinli bir adam büyük olasılıkla buharda pişirilmiş ekmek veya pilavdan bahsedecektir” (Jiang, 2000, s. 329).

Dil, millet bünyesindeki fertlerin etkileşimini sağlayarak onları bir araya getiren temel dayanaklardan birisidir. Bir dil bir kültürün parçasıyken bir kültür bir dilin parçasıdır; ikisi girift bir şekilde iç içe geçmiştir, öyle ki dil veya kültürden birisi önemini kaybetmediği sürece bu iki kavramı birbirinden ayırmak mümkün değildir (Brown, 2000). Bir ulusun geçirdiği tüm yaşantılar, kültürün oluşmasını sağlarken bu yaşantılara dil yoldaşlık eder. Dolayısıyla dil ve kültür birbirinden ayrı olarak düşünülemez. Bu sebeple kültür ve dildeki değişimler ve gelişimler birbirine paralel olarak ilerler.

Kültür ve dil, milletlerin şah damarını oluşturan iki temel husustur. Bu şah damarı aynı zamanda milletlerin dünya coğrafyası üzerindeki varlığının güvencesini de teşkil eder. Bu bağlamda milletler, diline ve kültürüne sahip çıktığı ve bu ikisi arasındaki etkileşim devam ettiği müddetçe varlığını sürdürebilir. Dilin, bir milletin tarih sahnesi boyunca geçirdiği tüm yaşanmışlıkları kaydedip onları gelecek nesillere aktaran en önemli vasıta olduğu söylenebilirken dile kaynaklık eden esas unsurun da kültür olduğu savunulabilir. Bir başka deyişle bir taraftan dil, kültürün yaşamında yeşeriyor, diğer taraftan, kültür anlatımını dilde keşfediyor (Filan, 2001).

“Dil kültürün temeli olduğuna göre, bir milletin dil ile ifade ettiği sözlü, yazılı her şey kültür kavramına girer. Sabahtan akşama kadar evde, sokakta, çarşıda iş yerinde konuşan halk, farkında olmadan dil tarlasını eker, biçer” (Kaplan, 1982, s. 139). İnsan, dili ile ifade eder, etkileşime girer ve üretir. Bir cemiyete ait sözlü ve yazılı ürünler, dil ile kurulan iletişimin sonucunda üretilir. Milletin ürettiği her ürün ise onun kültürünün nüvesini oluşturur. Bu bağlamda “dilin taşıyıcısı olduğu kültürel göstergeler; deyişler, deyimler, atasözleri, türküler, ninniler, maniler fıkralar söylendikçe dilden dile, kültürden kültüre yol bulur köprüler kurar” (Yiğit, 2017, s. 33). İnsan iletişim ve etkileşiminin bir ürünü olan kültür hazinesinin en önemli kaynağını dil oluşturur. Kültür ve dil ortaklığı, bir milletin yazılı ve sözlü eserlerini oluşturmasını sağladığı gibi eserleri gelecek nesillere de bu ortaklık taşır.

Dil, insanın sahip olduğu maddi ve manevi tüm ürünlerin taşıyıcısı olmasının yanı sıra kültürün tekrardan öğrenilip iletilmesinde ona büyük ihtiyaç vardır (Turan,

2000). Lisan ve kültür arasındaki ilişki göz ile bellek arasındaki ilişkiye benzer, nasıl ki göz görüyor ve bellek görüleni kaydediyorsa kültür görür ve dil görüleni kaydeder. Bu yönüyle dil kültürün saklama gücünü temsil eder. Dil vasıtasıyla saklanan bilgiler yine dil vasıtasıyla insan iletişim ve etkileşimi dâhilinde öğrenilir.

Dil aynı zamanda bir kültür deposu ve kültürün oluşturulduğu bir araçtır (Farrow, 2004). Bu bağlamda dil aynı anda kültürü yansıtır, ondan etkilenir. En geniş anlamıyla, bir halkın sembolik temsilidir, zira tarihsel ve kültürel geçmişlerini, hayata yaklaşımlarını, yaşama ve düşünme biçimlerini kapsar (Jiang, 2000, s. 328). Fertlerin, toplum inşası sürecinde kültür ve dil iki ana yapı taşını temsil eder. Bilhassa bu ikisi arasındaki ilişkiler toplumun dinamizmini ve sürekliliğini sağlar. Bu bağlamda toplum-dil ve kültür arasında gerçekleşen ilişkiyi Göçer (2012) şu şekilde tasvir etmektedir:

Dil bir memleket içinden geçen akarsu gibidir. Bir yandan o beldeye hayat verir diğer yandan da yöredeki derelerden, çaylardan beslenerek tüm insanlığın ortak ürünü olan medeniyet ummanına ulaşır, katkı sağlar. Nasıl ki akarsu hem içinden geçtiği beldeye hayat verir ve o yörenin kaynaklarından beslenerek çoğalarak akar; dil de içinde bulunduğu toplumun kültürel hazinelerinden yararlanır ve aynı zamanda toplumun kültür dokusunun oluşumunda çimento işlevi görür. Dil ve kültürü birbirinden ayrı düşünmek neredeyse imkânsız gibidir. Dil olmadan kültür temelsiz bir binaya benzer. Kültürü olmayan bir milletin dili de kaynağı kurumaya yüz tutmuş bir nehir görevi görür. (s. 53)

3.3. Kültür ve İletişim

“Kültür, belirli bir zamanda belirli bir grup için faaliyet gösteren, kamuya açık ve toplu olarak kabul edilen anlamların sistemidir” (Pettigrew, 1979, s. 574). Kültürün teşekkül etmesi bir grup insanın benzer değerleri paylaşmasıyla mümkün olmuştur. İletişim ise cemiyetin yapı taşını oluşturan bir sistem, teşkilat ve yönetsel yapının sistemsal işleyişini sağlayan bir araç ve kişisel tutumları görüntüleyen ve etkileyen bir teknik, toplumsal süreçler bakımından zaruri bir bilim ve toplumsal uyum için gerekli bir sanattır (Tutar ve Yılmaz, 2003; akt. Şahin, 2012). İnsan iletişim vasıtasıyla kültür ağlarını örmekte ve gelecek nesillere kültürünü taşımaktadır.

Kültür ve iletişimin ortak kesişim kümesini dil teşkil eder. Dil, kültürün hafızasını oluşturduğu gibi aynı zamanda aktarılmasını ve yayılmasını da sağlarken iletişimin temel malzemesini oluşturur. İnsan dili ile diğer insanlarla ve doğayla etkileşime girer. Bu etkileşimler ise doğrudan kültüre yansır. “İletişim ulaşım gibidir: dil araç ve kültür trafik ışığıdır. Dil, iletişimi kolaylaştırır ve hızlandırır; kültür iletişimi düzenler, bazen teşvik eder ve bazen engeller” (Jiang, 2000, s. 329).

İnsan var olduğu günden itibaren doğasının gerektirdiği şekilde dünya ve diğer insanlarla iletişim kurma ve anlaşma gereksinimi duymuştur. “Bu temel iletişim ve anlaşma ihtiyacıyla beraber duygu düşünce ve ihtiyaçların benzerlik ya da farklılıkları sayesinde “kültür” olarak adlandırdığımız kavramın nüvesi ortaya çıkmıştır” (Yiğit, 2017, s, 36). Kültür, tarihin başlangıcından günümüze kadar insanın yaşantılarından hareketle maddi ve manevi olarak işleyip ürettiği bilgi hazinesini temsil eder. İnsanın bu bilgi hazinesi oluştururken kullandığı temel vasıtalarından birisi ise iletişimdir. Bu bağlamda iletişimin, kültürün özünü teşkil ettiği söylenebilir.

Her insan bir kültüre doğar. Dili ile iletişim kurarak doğduğu kültürü öğrenir ve yaşama onun bakış açısıyla bakar. Ait olduğu cemiyetin, kültür ve dili ile yoğrulduğu için kültüründen tamamen bağımsız olarak düşünemez. İletişim sisteminde üretilen birikimlere, bireyin veya grubun doğduğu ve geliştiği kültür hâkimdir. Bu nedenle, iletişim ilişkileri kültürel olarak bağımlıdır ve her zaman belirli bir bağlamda yorumlanabilir (Zait, 2002). Bu bağlamda fertler toplumsal hayata katıldıklarında ait olduğu kültürün kurallarını ve değerlerini içeren çeşitli iletişim kalıplarını öğrenir ve kullanırlar. Öte yandan fertlerin iletişim kurmak için kullandıkları kalıplar kültürler arasında ve kültürler içinde farklılık gösterir (Gudykunst, Matsumoto, Ting-Toomey, Nishida, Kim ve Heyman, 1996). Örneğin; Araplar, iletişim kurarken dinleyiciye oldukça yakın durmaktadır. Çinliler, nezaket icabı gelen teklifleri ilk olarak reddetmektedirler. Latin Amerikalılar, sadece aile ilişkilerine önem veren kişiler ile ticaret yapmayı tercih etmektedirler (Beamer, 1992; akt. Şahin, 2012, s. 110).

Hall (1959), kültür ve iletişim arasındaki ilişkiyi, “kültür iletişimdir ve iletişim kültürdür” sözleriyle açıklamaktadır. Bu bağlamda iletişim ve kültürün karşılıklı olarak birbirini etkilediği söylenebilir. Bireylerin sosyalleştiği kültür, iletişim biçimlerini etkiler ve bireylerin iletişim biçimleri kültürü değiştirebilir. Kültür, üyelerine farklı durumlarda nasıl davranacakları ve bu tür durumlarda başkalarının davranışlarını nasıl yorumlayacakları hakkında örtük bir bilgi sağlar (Giri, 2006, s. 124). Kültür ait olduğu topluma, iletişim vasıtasıyla davranış kalıplarının bilgisini aşılar. Bu bağlamda kültür ve iletişim birbirini tamamlayan bir bütün olarak düşünülebilir. Kültürün gelişimi insanlar arasındaki iletişimde gelişmesini sağlarken iletişimin gelişmesi farklı kültür öğelerinin ortaya çıkmasını sağlar.

Kültür, insan ve toplum için belirli varoluş ortamını temsil eder. Kültür, öğrenme çabalarına yönelik insan tutumlarının tezahür ettiği değer setlerini kapsar. Değerlerin özümsemesi ve uygulanması süreci çeşitli sosyal eylemlerle olduğu kadar iletişim yoluyla da ifade edilebilir (Balc, 2018, s. 263). Kültür, insan iletişimi ve etkileşimi sayesinde paylaşılır, öğrenilir ve kuşaktan kuşağa iletişim köprüsüyle nakledilir. Bu bağlamda toplumların yüzyıllar boyunca hazinesinde biriktirdiği kültürel ürünler iletişim sayesinde gelecek nesillere aktarılmıştır. Örneğin, İslamiyet öncesi döneme ait destanlar, koşuklar, sagular, savlar, yazıtlar; İslamiyet ile beraber, Dede Korkut, Yunus Emre, Evliya Çelebi, Mevlâna, Mimar Sinan, Baki, Nedim, Fuzuli ve daha sayamadığımız birçok kültürel değer iletişim araçları sayesinde günümüze kadar gelmiştir.

3.4. Kültürlerarası İletişim Becerisi

Yirminci yüzyılın sonundaki ehemmiyetli yönelimler dünyayı küresel bir köye dönüştürmüştür. Bu dönüşümde, teknolojik gelişmeler, küresel ekonomi, yaygın nüfus göçleri, çok kültürlüğün artması ve ulus-devletin, milletler üstü kimlikler yararına ölümü faktörlerinin etkili olduğu söylenebilir (Chen ve Starosta, 1996). Yaşanan bu gelişmelerle birlikte, farklı kültürleri anlamak ve onlarla iletişim ve etkileşim kurmak bir ihtiyaç hâline gelmiştir. Bu ihtiyacı karşılamak için de fertlerin, yabancı kültürlerle iletişim kuracak donanımına sahip olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda günümüzde kültürlerarası iletişim becerilerinin sadece bir değer değil aynı zamanda bir gereklilik olduğu söylenebilir (Samovar, Porter ve Mcdaniel, 2010). Kültürlerarası iletişim yetisi 21. yüzyıl dünyasının en önemli donanımlarından birisini oluşturmaktadır. Bu bağlamda insanın günümüz dünya düzenine uyum sağlamasını etkileyen en önemli etkenlerdendir.

Yabancı bir dilin öğretilmesi ve öğrenilmesiyle birlikte başka kültürlerle ulaşım sağlanmaktadır. Dolayısıyla kültürlerarası farkındalık ve iletişim geliştirmek adına dil öğretimi ve öğreniminin çok önemli bir yol olabileceği söylenebilir. Bu bağlamda kültürlerarası iletişim becerisi yabancı dil öğretimini ele alan bir anlayışla farklı ülke ve kültürden bireylerin iletişim kurma becerisine odaklanır (Byram, 1997). Yabancı dil sınıfları farklı dil ve kültürleri bir araya getiren ortamlardır. Bu ortamlarda çeşitli kültürler ve diller arasında etkileşimler gerçekleşmekte, dil öğretimi ve öğrenimi yapılmaktadır. Bu minvalde dil öğretiminin etkili bir şekilde gerçekleşmesi adına

kültürlerarası iletişim becerisinin çok önemli olduğu düşünülmektedir. Kültürlerarası iletişim becerisine ilişkin bazı tanımlamalar şu şekildedir:

Gökmen'e (2005, s. 70) göre; "Kültürlerarası iletişimsel edinç, başka dilsel kültüre sahip insanlarla, onların dillerinde etkili ve uygun bir biçimde iletişim kurma becerisidir." Portalla ve Chen'e (2010, s. 3) göre kültürlerarası iletişim becerisi, bir ferdin farklı kültürlerin bir arada olduğu bir ortamda var olan farklı kimlikler arasında fikir alışverişinde bulunmak amacıyla etkili ve uygun bir biçimde bildirişim davranışlarını kullanma yeteneğidir. Wiseman'a (2002) göre kültürlerarası iletişim yeterliliği, değişik kültürden insanların birbiriyle etkili bir biçimde etkileşimde bulunmak için gerekli olan bilgi, beceri ve motivasyondur.

Bu tanımlardan hareketle kültürlerarası iletişimin, iki farklı kültür arasında kurulan bir köprüyü temsil ettiği söylenebilir. Bu bağlamda kültürlerarası iletişim becerisinin iki farklı kültürün birbiriyle, etkin bir şekilde iletişim kurmak için sahip olması gereken yeterlilikleri oluşturduğu düşünülmektedir.

Yabancı dil öğretiminde çok önemli bir yere sahip olan kültürlerarası iletişim becerisine ilişkin çeşitli yaklaşımlar öne sürüldüğü görülmektedir. Bu yaklaşımlardan birisi de Byram'ın (1997) Kültürlerarası iletişimsel becerisi yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, "kültürlerarası konuşmacı" kavramını açıklamaktadır. Bu yaklaşıma göre kültürlerarası iletişim becerisini geliştiren bireyler yabancı dilde sözlü iletişimde bulunurken ilişkiler tesis eder; kendisi ve başkalarının görüşünü ve gereksinimlerini göz önünde bulundurarak etkili bildirişim kurar; değişik geçmişlere sahip kişiler arasındaki etkileşimlere aracılık eder ve iletişim yetilerini geliştirmeye devam etmeye çalışır (Byram, 1997). Bu yaklaşım dilsel, toplumbilimsel ve söylem yetkinliğini ön plana çıkararak kültürlerarası iletişim becerisinin inceliklerini açıklamaktadır. Ayrıca bu yaklaşıma göre kültürlerarası iletişiminin sacayaklarını bilgi, beceri ve tutumlar oluşturur ve bunlar ışığında kişinin sahip olması gereken beş yetiyi tavsiye ettiği görülmektedir. Byram (1997, s. 48) kültürlerarası iletişim becerisinin yapı taşları olan dilsel yetkinlik, toplumbilimsel yetkinlik ve söylem yetkinliğini şu şekilde açıklar:

Dilbilimsel Yetkinlik: Sözlü ve yazılı dili analiz edip yorumlamak için gerekli olan dilbilimsel yetiyi ifade eder.

Toplumbilimsel Yetkinlik: Bir muhatap tarafından üretilen dile, ana dili olsun ya da olmasın muhatap tarafından olduğu gibi kabul edilen veya muhatap tarafından müzakere edilen ve açık hâle getirilen anlamları verme yeteneğidir.

Söylem Yetkinliği: Bir muhatabın kültürünün geleneklerini takip eden veya belirli amaçlar için kültürlerarası metinler olarak müzakere edilen monolog veya diyalog metinlerinin üretimi ve yorumlanması için stratejiler kullanma, keşfetme ve müzakere etme yeteneğidir.

Kültürlerarası Beceri: Farklı bir dilin kültür bilgisine sahip olmak suretiyle o dilde etkili iletişim kurma yeteneğini temsil eder.

Byram'ın (1997) kültürlerarası iletişim becerisi bağlamında kültürlerarası konuşmacıların sahip olması gereken beş yeti hakkındaki açıklamaları da şu şekilde tezahür etmiştir:

Tutum (Savoir être): Farklı kültürlerden insanlara yönelik tutumlar, genellikle başarısız kültürlerarası etkileşime neden olan olumsuz önyargılar veya klişelerdir. Bu bağlamda başarılı bir etkileşim farklı kültürlerle karşı merak duymak, açık olmak, saygılı olmak ve bazı ön yargıları askıya almaya hazır olmak anlamındadır.

Bilgi (Savoirs): Bu bilgi, yalnızca kişinin kendi ülkesinin sözlü ve sözsüz iletişim, değerler, inançlar, normlar gibi kültürel özellikleriyle ilgili değil, aynı zamanda muhatap olduğu ülkenin kültürel özellikleriyle de ilgilidir. Bu tür bilgiler, empati kurmayı ve farklılıklara saygı duymayı desteklediği için de önemlidir.

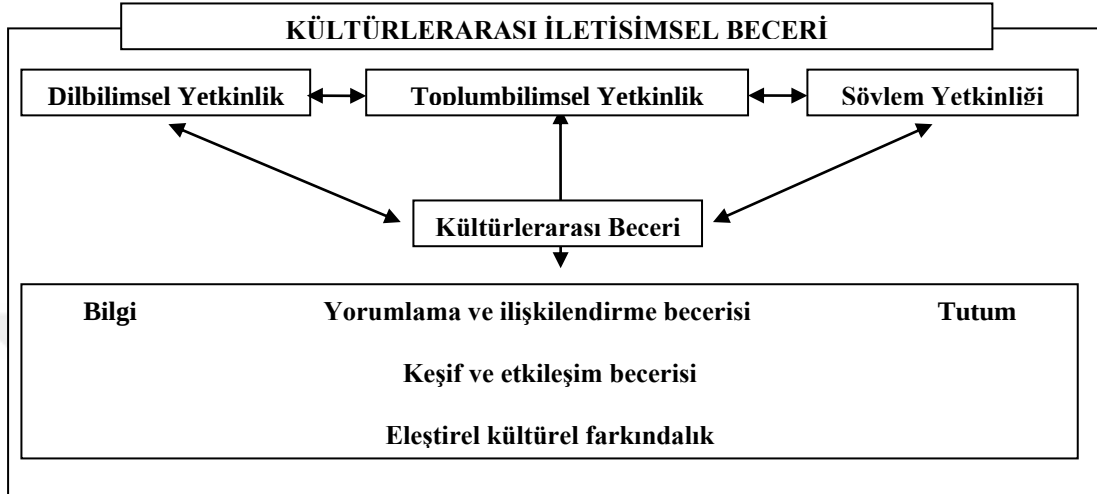
Yorumlama ve ilişkilendirme becerileri (Savoir comprendre): Başka bir kültürün değer ve inançlarını yorumlama ve bunları kendi kültürünün değer ve inançlarıyla ilişkilendirme becerisini temsil eder.

Keşif ve etkileşim becerisi (Savoir apprendre/faire): Keşif becerisi çeşitli kültürlerin unsurlarına dair bilgiyi anlamayla ilgilidir. Keşif, etkileşim aracılığıyla gerçekleştiği için, etkileşim ve keşfetme becerisi ilişkilidir. Etkileşim becerisi, gerçek zamanlı etkileşimler kapsamında bilgi, tutum, yorumlama ve ilişkilendirme becerilerine dayanır.

Eleştirel kültürel farkındalık (Savoir s'engager): Kültürlerarası iletişimde temel kültürel farkındalığın ötesine geçerek, kişinin kendi kültürünü ve diğer ülkelerin

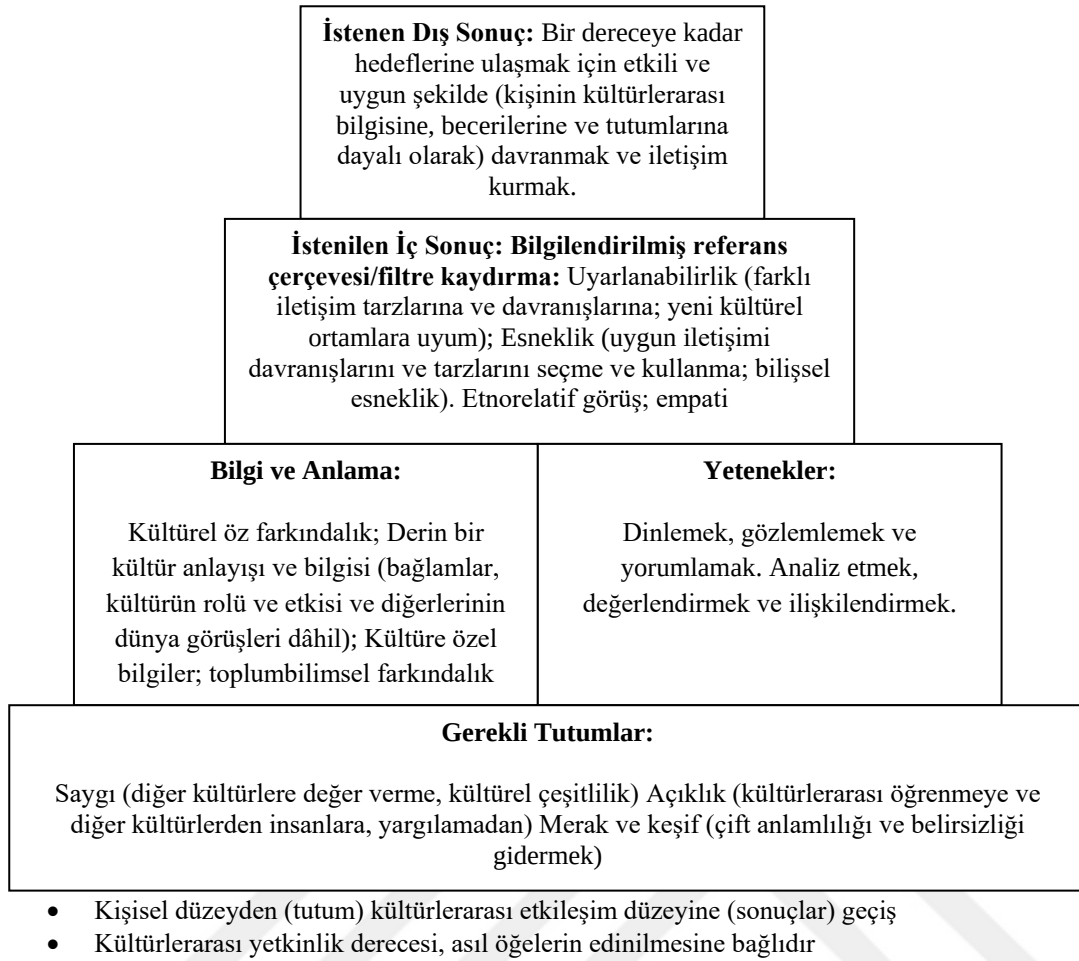
kültürel temelli bakış açılarına, uygulamalarına ve ürünlerine belirli kıstaslar dâhilinde eleştirel olarak yaklaşma yetisiyle ilgilidir.

Byram'ın kültürlerarası iletişim yetisi modelindeki bileşenler birçok yönden birbiriyle ilişkilidir. Bu bağlamda modelin bileşenleri arasındaki ilişki şeması şu şekildedir:



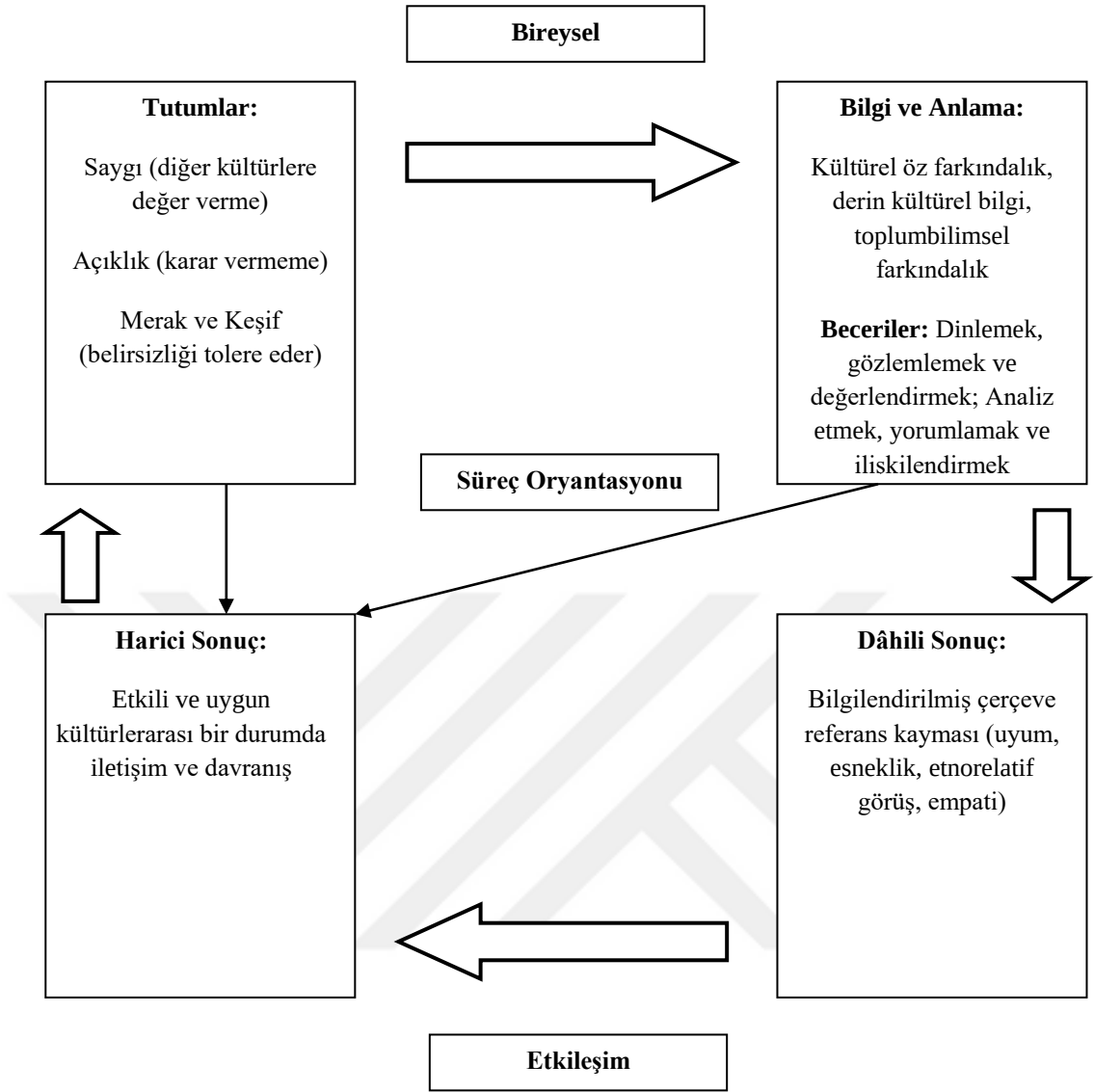
Şekil 3.1. Kültürlerarası iletişim becerisi modeli (Byram, 1997, s. 73)

Yabancı dil öğretimi ortamlarında farklı kültürler bir arada bulunmaktadır. Bu ortamlarda kültürel etkileşimin gerçekleşmesinin kaçınılmaz olduğu savunulabilir. Bu bağlamda Byram'ın kültürlerarası iletişim becerisi modelinin uygulanmasının, yabancı dil öğretiminde kültürlerarası etkileşimi desteklemesi sebebiyle çok önemli olduğu düşünülmektedir. Öte yandan bu modelin çeşitli avantajları olduğu gibi birtakım sınırlılıklarının da olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Szuba (2016), bu modelin kültürlerarası konuşmacının tanımlanması adına uygun olduğunu belirtmekle birlikte konuşmacının ideal merhaleye ulaşmadan kültürlerarası yetkinliğe nasıl ulaşacağına dair fikir vermediğini belirtir. Ayrıca modelde belirtilen bileşenler arasındaki ilişkinin tam anlamıyla net olmadığını belirtmektedir. Kültürlerarası iletişim becerisi bağlamında ele alınacak bir diğer yaklaşımda Deardorff'un (2004), kültürlerarası yeterlilik modelidir. Bu model hem piramit hem de süreç modeli şeklinde gösterilmiştir.



Şekil 3.2. Kültürlerarası yeterlilik piramit modeli (Deardorff, 2004, s. 196)

Deardorff'a (2006, s. 254) göre; kültürlerarası yeterlilik piramidi, kültürel yetkinliğin bileşenlerini farklı derecelerde erişilebilen bir görsel çerçeve içine yerleştirerek uzun parçalı listeleri ortadan kaldırır. Ayrıca bu piramide göre sadece alt seviyelerin bileşenlerine sahip olmak üst seviyelerin gelişimini artırır. Kültürlerarası yetkinliğin piramit sürümünde, kültürlerarası yetkinliğe ulaşmak adına belirli bir hiyerarşinin olduğu söylenebilir. Bu bağlamda modelde kültürlerarası yetkinliğin gelişmesinin var olan diğer bileşenlere bağlı olduğunun gösterildiği görülmektedir. İstenen tutum, bilgi ve yeteneklere sahip olmak, istenilen iç sonuçların çıkmasına katkıda bulunurken iç sonuçların dış sonuçların oluşmasına zemin hazırladığı söylenebilir.



- Not: Tutumlarla başlayın; bireysel seviyeden (tutumlar) etkileşim seviyesine (sonuçlar) geçiş.
- Kültürlerarası yeterlilik seviyesi, tutum, bilgi/anlama ve beceri seviyesine bağlıdır.

Şekil 3.3. Kültürlerarası yeterlilik süreç modeli (Deardorff, 2004, s. 198)

Deardorff (2006), bu modele ilişkin, bireysel dereceden kişilerarası dereceye hareket edildiğini belirtir. Ayrıca modelde tutum, bilgi ve becerilerden direkt olarak harici sonuca ulaşmak mümkün olduğunu, lakin neticenin uygunluğu ve etkinliği, tüm döngü tamamlanıp yeniden başladığındaki kadar güçlü olmayabileceğini ifade etmektedir. Ayrıca Szuba (2016), bu modelde, fertlerin kültürlerarası yeterliliğinin sonraki tüm bileşenlerini daimî olarak geliştirdiğinde, neticenin uygunluğunun ve etkinliğinin arttığını belirtmektedir.

Kültürlerarası iletişim yeterliliği hakkında çeşitli yaklaşımlardan yola çıkan Chen ve Starosta'da (1996), bir kültürlerarası iletişim modeli öne sürmüştür. Bu modele göre kültürlerarası iletişim becerisinin 3 boyutu bulunmaktadır.

Duygusal veya kültürlerarası duyarlılık: Kültürlerarası duyarlılık, bireyin sadece farklı bir kültürün davranışları, algıları ve duyguları arasında ayrım yapma yeteneğini değil, aynı zamanda onları takdir etme ve saygı duyma yeteneğini de temsil eden duygusal yönüdür (Chen ve Starosta, 1996). Kültürlerarası iletişim yeterliliğine ilişkin duyusal perspektifin temelini dört kişisel özellik oluşturur: benlik kavramı, açık fikirlilik, yargılayıcı olmayan tutumlar ve sosyal ilişkilerdeki rahatlık.

Bilişsel veya kültürlerarası farkındalık: Kültürlerarası farkındalık, bir bireyin kendi kültürü ve başkalarının kültürlerine ilişkin bilgi edinmeye başladığı bilişsel süreci ifade etmektedir (Portalla ve Chen, 2010).

Davranışsal veya kültürlerarası etkililik: Kültürlerarası etkililik, kültürlerarası iletişim yetkinliğinin, kültürel etkileşimlerde, ulaşılmak istenilen iletişim amaçlarına ilişkin becerilerini temsil eden davranışsal tarafını belirler (Portalla ve Chen, 2010).

Bu yaklaşıma göre kültürlerarası iletişim becerisinin ana hatlarını; kültürlerarası duyarlılık, kültürlerarası farkındalık ve kültürlerarası etkililik oluşturmaktadır. Bu kavramlar yabancı dil öğretimi bağlamında düşünüldüğünde, dil öğrencisinin kültürel etkileşim becerilerini geliştirmek adına çok önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca kültürlerarası iletişim becerisine sahip olmak günümüz dünyasında, insanın farklı coğrafyalara açılmasının anahtarı olarak düşünülebilir.

3.5. Yabancı Dil Öğretiminde Kültürel Etkileşim

Dil bir toplumun kültürel öğelerini içerisinde bulunduran anlaşma aracıdır. Dil kültürün hem taşıyıcısı hem aktarıcısıdır. Bu bağlamda ana dilin haricinde bir dil öğrenme, farklı bir kültürün şifrelerine ulaşmanın en basit ve kusursuz yöntemidir. (İşcan, 2011, s. 29). Çünkü dili öğrenen aynı zamanda dil kabının içinde bulunan kültürü de tanımak zorunda kalacaktır. Yabancı dil öğretiminde kültür anahtar bir unsur olarak kabul edilmektedir. Kültürün faydacı ve toplum dilbilimsel manası, başarılı bildirişim için gerekli olan sosyal dil ötesi yeteneklere ve dil koduna göndermede bulunur. Kültür olmadan dil öğretimi olmaz (Romanowski, 2011). Kültürsüz dil öğretiminde her daim bir parça eksik kalacaktır. Bu minvalde yabancı dil öğretiminde kültür olmazsa olmazlar arasında düşünülebilir.

Yabancı dil öğretimi süreci, aynı zamanda kültür öğretimini de içeren bir süreç olmasından mütevellit hedef dile ait öğeler, o dilin kültüründen bağımsız olarak

düşünülemez. Nitekim Çakır (2006), yabancı dil öğrencilerinin ekseriyetle hedef dilin dil bilgisi kurallarını bildiklerini ancak hedef kültüre ilişkin yeterince bilgiye sahip olmadıklarını düşündükleri için öğrendikleri dili tam manasıyla kullanamadıklarını ifade ettiğini belirtmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin bildirişim yetilerini ancak hedef dilin kültürel kalıplarına aşinalık kurduktan sonra geliştirebildiği söylenebilir (Ali, Kazemian ve Mahar, 2015, s. 8).

Her dilin bir kültür sistemi vardır ve bu sistematik öğrenilmeden hedef dilin öğrenimi tam olarak gerçekleşmez. Hedef dilin hem kurallarını hem kültürel sistemi bilmek, dili kullanan kişiye çok büyük faydalar sağlar. Bu faydalar sayesinde kişi hedef dilde temel dil becerilerini en iyi şekilde kullanabilir.

Yabancı dil öğretimi, iki farklı kültürün karşılaşmasını ve etkileşimde bulunmasını sağlamaktadır. Bu durum yabancı dil öğretiminde kültürlerarası etkileşimi çok önemli bir konuma taşımaktadır. Bu bağlamda gelişen kültürlerarası etkileşimsel yaklaşım, belirli ve belirsiz durumlarda çeşitli anlamlar üzerinde anlaşmalar sağlayarak kültürler arasında aracılık etme yetilerini geliştirmeye yardımcı olur (Romanowski, 2011). Kültürlerarası etkileşim zeminin yapılan dil öğretimi hedef dilin öğrenilmesini önemli ölçüde kolaylaştırdığı gibi hedef dilin kodlarının da çözülmesini sağlar. Kültürel etkileşim bağlamında yabancı dil öğretimi sürecinin hedeflerine ulaşması adına iki farklı kültür arasındaki benzerlik ve farklılıklardan yararlanılmalıdır (Yiğit, 2017, s. 48). Dil öğrencisinin, ana dili ve hedef dil arasındaki benzerlik ve farklılıkların farkında olmasının dil öğretimi sürecinde karşılaşacağı engelleri aşması adına yararlı olacağı söylenebilir.

Yabancı dil öğretimi ortamlarında öğrencilerin daha iyi bir şekilde kültürel öğeleri keşfetmesi adına çeşitli kültürel öğeler verilmektedir. Bu öğelerin aktarılması, yabancı dil öğretimi adına çok önemlidir. Bu bağlamda kültürel öğelerin etkili bir şekilde aktarılması için dikkat edilmesi gerekenleri Dunnet, Dubin ve Lezberg (1986, s. 157-160) şu şekilde sıralamaktadır:

- Ders müfredatı hazırlanırken dil bilgisi kuralları sözcük öğretimi gibi kültür öğelerinin aktarımına öncelik verilmelidir.
- Kültürün aktif bir şekilde aktarılması için yeterli zamanı sağlayacak kurslar düzenlenmelidir veya bu amaçla yeni kurslar oluşturulmalıdır.
- Öğretmen yetiştirme programlarında kültür konusuna ağırlık verilmelidir.

- Yabancı dil öğretimi için ders kitaplarının seçiminde kültürel öğelerin ders kitaplarında yeterince yer alıp almadığına dikkat edilmelidir.

Yabancı dil öğretiminde kültürel etkileşimin tesirli bir şekilde gerçekleşmesi adına öğretmenlerin, çok mühim olduğu düşünülmektedir. Öğretmenler, yabancı dil öğretiminde kültürlerarası yeterliliğin vazgeçilmez bir unsur olması ve iletişimin her dil öğrencisi için gerekli olmasından dolayı öğrencilere kendi ana kültürleri ve hedef kültür arasında nasıl hareket edeceklerini öğretmektedir (Kramsch, Cain ve Murphy-Lejeune 1996).

Öğretmenler farklı kültürler ile hedef kültür arasındaki köprü vazifesini sağlamaktadır. Bu vazifesi de öğretmenleri, dil öğretim ortamlarında kültürel etkileşimin sağlanması adına çok önemli bir konuma taşımaktadır. Bu bağlamda Edelhoff (1993, s. 46) kültürlerarası etkileşimi sağlayan bir öğretmenin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Öğretmen başkalarının kendisiyle ilgili görüşlerini kabul etmeye hazır olmalı, kendisiyle ve başkalarıyla ilgilenmelidir.
- Öğretmen bir anlaşmaya varmak için müzakere etmeye hazır olmalıdır.
- Düşüncelerini, deneyimlerini ve duygularını hem yabancılarla hem de öğrencileriyle paylaşmaya hazır olmalıdır.
- Nihai amacı, belirli bir yabancı kültürün temsilcisi olarak değil, sosyal ve kültürlerarası bir tercüman olarak işlev görmek olmalıdır.

Dil öğretimi sürecinde çok önemli bir göreve sahip olan hedef kültür öğeleri, öğrencilerin kültürlerarası farkındalık geliştirmesi ve kapsamlı bir bakış açısı kazanmaları bakımından çok değerlidir. Yabancı dil sınıfları çeşitli kültürlerin bir araya geldiği ortamlardır. Bu ortamlarda öğrenciler bir yandan çeşitli kültürleri tanırken bir yandan da hedef dili ve kültürünü tanımakta bu sayede hedef dilde çeşitli iletişim imkânları yakalamaktadırlar.

Yabancı gerçekte ilk karşılaşmasında öğrenci onu kendi ön bilgileri, kendi deneyimleri ile kavramaya, yorumlamaya çalışır, yeni değerlere tanış olduğu değerler, yabancı olanla kendisine yakın olan arasındaki ilişkiler kurup karşılaştırmalar yapar. Yabancı kültürle, kendi kültüründen yola çıkarak yaptığı böyle bir hesaplama öğrencinin bir yandan yabancı kültüre olan ilgisini artırırken öte yandan kendi kültürüne yeni bir açıdan bakmasına, daha bilinçli eğilmesine olanak sağlar. (Tapan, 1990, s. 60)

Yabancı dil öğretimi sürecinde hedef dile ilişkin kültürel unsurların varlığının, dil öğretimi ve öğrenimi süreçlerinin daha başarılı geçmesi adına çok önemli olduğu

düşünülmektedir. Bu bağlamda hedef dilin etkili bir şekilde kullanımı adına hangi temel kültürel bileşenlerin verilmesi gerektiği sorusu gündeme gelmektedir. Brooks'a (1986, s. 124) göre yabancı dil öğrencisine kültürel etkileşim bağlamında sunulması gereken kültürel unsurlar şunlardır:

- Selamlaşma, izin alma, arkadaşlar arası diyaloglar, yeni birini tanıtma,
- Yaşa, cinselliğe, yakınlık düzeyine, sosyal statüye ve formaliteye göre ifadeler ve kelime ifadeleri,
- Yeni bir dil öğrenirken olası çok yönlü hatalar ve bu hataların hedef kültürdeki izlenimleri,
- Söylenmemesi gereken sözler ve sorulmaması gereken sorular,
- Gelenekler, efsaneler, hikâyeler, oyunlar, müzik, telefon konuşmaları,
- Mektup yazmak,
- Davet, randevu, saat,
- Yeme ve içme alışkanlıkları,
- İklim koşulları, iletişim, trafik vb.

Bu kültürel bileşenlere ek olarak Erten (2015), günümüz bağlamında karaoke şarkı söylemenin de yabancı dil derslerinde faydalı olacağı düşünülmektedir. Karaoke şarkılar öğrencilerin hedef kültür öğelerine aşina olması bakımından yardımcı olacaktır. Yabancı dil sınıflarında kültürel etkileşim bağlamında verilmesi gerektiği belirtilen kültürel bileşenler, hedef kültürün daha iyi tanınmasını sağlayacak ve hedef dilin kullanımını etkinleştirecektir.

3.6. Yabancı Dil Öğretimi ve Kültürel Aktarım

Spradley (1979, s. 99), dili “her toplumda kültürel anlamı kodlayan birincil sembol sistemi” olarak tanımlamaktadır. Dili içinde bulunduğu toplumsal yapı şekillendirmiştir. Bu bağlamda dil ve kültür birbirini etkileyen iki kurumdur.

Yabancı dil öğretimi ortamlarında amaç hedef dili öğretmektir. Bu amaç doğrultusunda dilin mayasını oluşturan kültürel unsurlarda, dil ve kültürün doğal ilişkisi içerisinde yer alır. Bu husus, yabancı dil öğretiminde kültürel aktarım kavramını ön plana çıkarmaktadır. Sun'a (2013) göre kültürel unsurlar dil tarafından hem yansıtılır hem de taşınır. Bu minvalde kültürel aktarım, kültürlerarası etkileşim esnasında kaynak kültürden etkilenen duygu, düşünce ve söyleyişin şüursuzca hedef

dile nakledilmesinin kaçınılmaz olmasıdır. Kaçınılmaz bir unsur olması kültür aktarımını, yabancı dil öğretiminde çok önemli bir merhaleye taşımaktadır. Bu bağlamda Tomalin ve Stempleski'ye (1993, s. 89) göre yabancı dil sınıflarında kültür aktarımının asıl amaçları şu şekilde sıralanabilir:

- İnsan davranışlarının kültürden kaynaklandığını anlamak,
- Demografik özelliklerin insanların sözlü iletişimini ve davranışları etkilediğini anlamak,
- Dil öğrenenlerin kendi kültürlerinde ve hedef kültürde müşterek olan hususlarda benzer ve farklı davranışların olduğunu fark etmesini sağlamak,
- Dil öğrenenlerin kültürün bir neticesi olarak bazı sözcüklerin ve ifadelerin daima sistemli bir şekilde birbiri ardına geldiğini onaylamak,
- Dil öğrenenlerin hedef kültür hakkındaki genellemeleri nesnel bir biçimde yeniden akıl süzgecinden geçirmesini sağlamak,
- Öğrenilmek istenilen kültüre ilişkin bilgi toplama yeteneğini geliştirmek,
- Öğrenilmek istenilen kültürde yaşamakta olan insanlarla empati kurmak yoluyla o kültüre olan ilgi ve hevesi yükseltmek.

Yabancı dil öğretimi sürecinde kültürlerarasılık ve kültürlerarası farkındalık öğelerine ulaşmanın en önemli vasıtalarından birisinin kültür aktarımı olduğu söylenebilir (Yusufoğlu, 2017).

“Kültürlerarasılık belirli bir toplumu; kültür, ırk, dil, din veya ulus noktasında yapılandıran karşılıklı ilişkiler bütünüdür” (Dietz, 2018, s. 2). Kültürel farkındalık, “başka bir kültürel grubun üyelerinin farkında olmak demektir: davranışları, beklentileri, bakış açıları ve değerleridir” (Cortazzi ve Jin 1999, s. 217). Yabancı dil sınıflarında çeşitli kültürden öğrenciler bir araya gelmekte ve bu öğrenciler çeşitli kültürel farklılıklar oluşturmaktadır. Bu noktada kültürel aktarım devreye girmekte, öğrencilere kültürlerarasılık ve kültürel farkındalık kazandırmak suretiyle farklılıkları aşmalarına yardımcı olmaktadır. Ayrıca kültürlerarasılık ve kültürel farkındalık kazanan öğrenciler, diğer kültürlere karşı duygudaşlık içinde yaklaşmayı öğrenmekte ve kültürel etkileşimlerini arttırmaktadırlar. Bu durum da yabancı dil öğretiminde daha başarılı bir öğrenme sürecinin kapısını açmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde kültür aktarımı bağlamında hedef kültür, kaynak kültür ve ortak kültür kavramlarına özen göstermek gerekmektedir (Demir ve Açıık, 2011 s.

58). Bu kavramlar aynı zamanda yabancı dil sınıflarındaki kültürel etkileşimin temel yapı taşlarını teşekkül ettirir. Kaynak kültür dil öğrencisinin içinde bulunduğu konuşmasını, hayat şeklini ve düşünme şeklini biçimlendiren kültürdür (Baykara, 2010, s. 40). Kaynak kültür bir bakıma dil öğrencisinin dünyaya bakış açısını temsil eder. Öğrencinin, içine doğduğu toplumun değerlerini yansıtır. Hedef kültür, öğrenilmek istenen yabancı dilin sahip olduğu kültürel öğeler olarak tarif edilebilir (Yiğit, 2017). Öğrenciler, başlangıçta hedef kültüre karşı çeşitli ön yargılarla yaklaşabilirler. Bunun sebebi doğdukları günden başlamak üzere kendi milli kültürleri içerisinde yoğrulmalarıdır (Melinte, 2012). Kendi kültürlerini hayatlarının merkezine alan öğrenciler farklı bir kültüre ait davranış kalıplarının kabul edilemez olduğunu düşünebilirler. Ancak zamanla hedef dili öğrenmenin hedef kültürü öğrenmekten geçtiğini düşündüklerinde, hedef kültüre olan ön yargıların kırılabileceği söylenebilir. Bu minvalde hedef kültürü tanımaya başlayan öğrencilerin farklı kültürlerle karşı bir farkındalık içerisinde olacağı düşünülmektedir. Bir bakıma kaynak kültür ve ortak kültürün yoğrulmasıyla oluşan kültüre, ortak kültür denilebilir.

Kültür aktarımının tam manasıyla gerçekleşmesi durumunda öğrencilerin kendi kültürlerindeki normal buldukları yaşantıları farklı kültürlerde de normal bulacaklardır (Demir ve Açık, 2011). Bu bağlamda öğrencilerin kültürel aktarım vasıtası ile hem kendi kültürleri hem de hedef kültüre ilişkin bir farkındalık içerisinde olacağı ve bu durumun yabancı dil öğretimini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Yabancı dil öğretimi sürecinde hedef dilin tüm kültürel unsurlarını aktarmanın mümkün olmadığı görülmektedir. Bu durumda hedef dile ait belli başlı kültürel öğelerin aktarımının yapılmasının daha doğru bir yaklaşım olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda Çakır'a (2011) göre yabancı dil öğretiminde kültürel aktarım bağlamında aktarılabilecek birtakım kültürel unsurlar şu şekildedir:

Müzik, düğün, giyim, hava şartları, yiyecek ve içecek, sinema, tiyatro, edebiyat, müzeler, trafik, ulaşım, mimari yapılar, tarih, sportif etkinlikler, önemli günler, oyunlar, siyasi yaşam, tatil yerleri, evcil hayvanlar, eğitim, atasözleri, mecazi anlatımlar, mimikleri ve jestler, radyo ve televizyon programları, ekonomik yapı, coğrafi durum, deyimler (s. 252).

Yabancı dil öğretimi ortamlarında yukarıda belirtilen kültürel unsurların aktarılması, dil öğrencisinin hedef kültüre aşinalığını artırmak suretiyle hedef dilin öğrenimini ve kullanımını kolaylaştıracağı savunulmaktadır.

3.7. Yabancı Dil Öğretiminde Kaynak Kültür ve Hedef Kültür

Dünya üzerindeki tüm diller ait olduğu kültürün hamuruyla yoğrulmuştur. Dolayısıyla bu iki kavram birbirinden bağımsız olarak düşünülemez. Bu bağlamda yabancı dil öğretiminin aynı zamanda kültür öğretimini de kapsadığı söylenebilir. Yabancı dil öğretimi sınıflarında, dil öğretimiyle beraber iki kültür arasında gerçekleşen bir etkileşim söz konusudur. Kültürel etkileşim ise kaynak ve hedef kültür olmak üzere iki unsuru bünyesinde barındırmaktadır. Bu doğrultuda kaynak ve hedef kültür kavramlarının bilinmesinin, yabancı dil sınıflarındaki kültürel etkileşimin sağlanması için önemli olduğu düşünülebilir.

“Kaynak kültür öğrencinin içinde bulunduğu konuşmalarını, yaşayış ve düşünüş tarzını şekillendiren kültürdür. Dil öğretimi esnasında öğrenciye yön veren bu kültür öğrencinin dil öğrenmesini kolaylaştırabileceği gibi zorlaştırabilir de” (Demir ve Açık, 2011, s. 58). Kaynak kültür öğrencinin içinde yaşadığı ve yoğrulduğu öz kültürünü oluşturur.

Hedef kültür bilgisini Byram (1997) (akt. Saraç ve Arıkan 2010), “yapılandırılmış ve sistematik biçimde sunulan, diğer kültürü anlamak için gerekli çerçeveyi sağlayan bilgi” olarak tanımlamıştır. Hedef kültür kendi öz kültürü dışında öğrenilmek istenen kültürü oluşturur.

Yabancı dil öğretimi sınıfları, iki kültür arasındaki iletişime şahitlik etmektedir. Bu bağlamda yabancı dil öğretimi sınıflarında yeni bir dil ile karşı karşıya kalan öğrencinin, sürekli olarak ana dili ve öğrenmek istediği dil arasında bir karşılaştırma yaptığı söylenebilir. Bu karşılaşma aynı zamanda öğrencinin kültürü olan kaynak kültür ve öğrenmek istediği dilin kültürü olan hedef kültürler arasında bir karşılaştırmayı da gerektirmektedir. Karşılıklı bu etkileşim neticesinde “kaynak ile hedef kültür arasındaki uzlaşma/çatışma ortamı öğrenmeyi olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir” (Yiğit, 2017, s. 53).

Yabancı dil öğrenen bireyler, dil sınıfına kimlikleri doğrultusunda belirli bir kültürel cemiyet içinde yaşayarak kazandıkları bilgileri, inançları, anıları, özlemleri ve dünya görüşlerini getirmektedir (Kramsch ve Hua, 2016). Öte yandan ikinci bir dil öğrenmeye başladıklarında genç öğrenciler, kültürleşme süreci yoluyla yeni bir kültüre adapte olurlar. Kültür içimize derinlemesine işlemiştir ve onu ifade etmek için en görünür ve mevcut aracı, yani dili kullanırız. Kişi başka bir kültürde

yaşamaya başladığında dünya görüşü, öz kimliği, düşünme, hareket etme ve iletişim kurma sistemleri bozulur (Klawitter, 2015). Sahip olduğu kültürün tüm kodları kendisine işlenmiş olan yabancı dil öğrencisi, öğrenme süreci içerisinde kendi kaynak kültürü ve hedef dili eşleştirmeye çalışır. Ancak hedef dilin kültürel kodları farklıdır. Birey de bu hedef kültüre ulaşmak için karmaşık bir uyum süreci geçirir. Bu uyum süreci içerisinde bireyde hedef kültüre karşı bir savunma mekanizması oluşabilir. Ancak “birey hedef kültürü öğrenmeden hedef dili tam anlamıyla öğrenemeyeceğinin bilincine varırsa hedef kültüre bakış açısı değişecektir” (Demir ve Açık, 2011, s. 58).

Bir kültürü anlayabilmek için her şeyden önce kültürel farklılıklardan ötürü oluşan ön yargılardan arındırılmış bir tutuma ve öteki kültürün insanlarıyla etkileşim ve iletişim ortamında işitilen ve izlenen durumların yorumu için güvenilir bir yöntem ihtiyacı vardır (Logie, 2004, s. 175). Bu yöntemin en değerli öğelerinin ise kaynak ve hedef kültür öğeleri olduğu söylenebilir. Bu bağlamda dil öğrencisinin kendi kültüründen yola çıkarak hedef kültüre karşı farkındalık geliştirmesi, yabancı dil öğretimi sürecine yani hedef kültüre daha kolay aşına olmasını sağlayacaktır.

“Kültürel farkındalık kişinin kendi kültürünün bilgisine ek olarak diğer kültürler hakkında da bilgi sahibi olmasıdır” (Baykara, 2010, s. 48). “Örneğin dil öğrenenlerin, insanlara hitap etmenin, minnettarlığını ifade etmenin, istekte bulunmanın ve biriyle aynı fikirde olmanın veya katılmamanın kültürel açıdan uygun yollarının farkında olması gerekir” (Peterson ve Coltrane, 2003, s. 2). Yabancı dil ortamları, kaynak ve hedef kültür öğelerini içerisinde barındırmaktadır. Bu ortamlarda dil öğrencisinin hedef kültür öğelerinin bilinci içerisinde hareket etmesi gerekmektedir. Bu bilincin oluşması için en önemli faktörün ise kültürel farkındalık olduğu söylenebilir.

Dil öğretimi sınıflarında görev yapan öğretmenler daima kültürler arasında arabulucu olmalı ve hedef kültürün asli kaynaklarını öğrencilere göstermelidir (Kovacs, 2017, s. 77). Bu bağlamda en önemli kültür kaynakları hakkında beyin fırtınası yapıldığında: internet, müzik, kitaplar, belgeseller, fotoğraflar, resimler, bilgi kartları, televizyon, yemek, kıyafetler, bayramlar, festivaller, filmler vb. düşünülebilir (Aydemir ve Mede, 2014). Yabancı dil öğrenimi sürecinde dile temas eden birey aynı zamanda hedef kültüre de temas eder. Bu bağlamda yabancı dil öğretimi süreçlerinde hedef kültüre ait öğelerin verilmesinin, dil öğrenimini için faydalı

olacağı düşünülmektedir. Bireye hedef dili öğrenirken kültürel unsurların sunulmasının yabancı dile uyum sürecini kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Kaynak ve hedef kültür, yabancı dil sınıflarında kurulan etkileşim köprüsünün temel taşlarıdır. Bu ikisi arasındaki meydana gelen, karşılıklı etkileşimler dil öğrenme sürecini etkiler. Bu bağlamda dil öğrenimi sürecinde kaynak ve hedef kültürün çok değerli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Birey hedef dili öğrenirken o dilin sahip olduğu kültür bağlamında dünyaya bakmayı öğrenir. Bir bakıma yeni bir bakış açısına sahip olur. Öte yandan dil sınıfında kültür öğrenimi kaynak ve hedef kültür arasında bir farkındalığı teşekkül ettirir. Öğrenci dil sınıfında yaptığı kültürel karşılaştırmalar neticesinde kaynak kültürde göz ardı ettikleri hakkında bir farkındalık kazanırken aynı zamanda hedef kültürün şifrelerini çözmeye başlar. Hülasa, kaynak ve hedef kültür kavramları dil sınıfının bir gerçeğidir ve bu gerçeğin dil sınıflarında kullanılmasının dil öğretimi sürecini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

4. DİLLER İÇİN AVRUPA ORTAK BAŞVURU METNİ

4.1. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metnine Genel Bir Bakış

20. yüzyılın sonunda yaşanan önemli gelişmelere bağlı olarak küreselleşen dünya düzeni, kültürler arasındaki mesafeleri yakınlaştırmış, farklı kültürlerden insanların tanışması ve etkileşime girmesi çok kolaylaşmıştır (Samovar, Porter ve Mcdaniel, 2010, s. 4). Bu gelişmelere bağlı olarak da kültürlerarası iletişim ve etkileşim olguları önem kazanmış, yabancı bir dil bilmek neredeyse elzem bir gereksinim hâline gelmiştir. Bu bağlamda birçok milleti bünyesinde bulunduran Avrupa coğrafyası, kültürel ve toplumsal olarak geniş bir yelpazeye sahip olduğu kadar nicelik bakımından da dil zenginliğine sahiptir. Avrupa Konseyi de oldukça çeşitli olan bu dil ve kültürler, bir engel gözüyle bakılmaması gerektiğini, aksine dil ve kültür çeşitliliğinin bir hazine olarak görülmesi gerekliliğini vurgulamakla birlikte bu hazinenin korunması ve geliştirilmesinin elzem olduğunun altını çizmektedir (Tanrikulu ve Şıhanlıoğlu, 2019).

Avrupa Konseyi'nin benimsediği bu görüşün ise direkt olarak dil politikalarına yansıdığı görülmektedir. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (Common European Framework of Reference for Languages, CEFR), Avrupa Konseyi'nin dil politikalarının en önemli çalışmalarından birisi olarak dikkat çekmektedir. Bu bağlamda Ortak Başvuru Metni'nin (OBM), Avrupa Konseyi'nin 1970'li ve 1980'li yıllar süresince dil eğitimi ve öğretimi sahasındaki faaliyetlerinin bir devamı olarak oluşturulduğu belirtilebilir (CEFR, 2020). Bu bağlamda Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin den ilk olarak 1996 ve 1998 yıllarında taslak olarak bahsedildiği ardından 2001 yılında İngilizce ve Fransızca olarak yayımlandığı ve yayımlandığı günden itibaren birçok farklı dile çevrildiği görülmektedir.

OBM, başlığın da anlaşılacağı üzere, temel olarak öğrenme ve öğretmeyle ilgilidir. Bir kurum bünyesindeki öğretim programı, öğretim ve değerlendirme faaliyetleri ile kurumlar, eğitim kolları, bölgeler ve ülkeler arasındaki ilişkilerde saydamlık ve tutarlılığı kolaylaştırmayı amaçlamaktadır (CEFR, 2018, s. 25).

OBM'nin yabancı dil öğretimi faaliyetleri açısından çok önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda OBM şu şekilde tanımlanmaktadır:

OBM, Avrupa coğrafyasındaki ülkelerde, yabancı dillere yönelik müfredatların, program yönergelerinin, değerlendirme içeriklerinin ve ders kitaplarının, oluşturulması için temel oluşturur. Yabancı dil öğrencilerinin, hedef dilde iletişim ihtiyaçlarını karşılamak için yapması gerekenler ve hangi öğrenmelerin kazanması gerektiği, iletişim açısından başarılı olmaları için yapılması sahip olmaları gereken beceri ve bilgileri geniş bir yelpazede açıklar. Ayrıca bu bahsedilenler hedef dilin kültürel boyutunu da içermektedir. Ortak Başvuru Metni, dil öğrencilerinin hayat boyu ve öğrenim sürecinin tüm seviyelerinde sahip olduğu kazanımların ölçülmesiyle ilgili gerekli yetkinlik seviyelerini de tanımlar (Telc-Meb, 2013):

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni, dil öğretiminde izleyeceğimiz yollarla ilgili olarak çok önemli ipuçları sunmaktadır. Bu bağlamda bireylerin günümüzde ikinci bir dil edinirken, sahip olması gereken yeterlilikler belirtilmektedir. Ayrıca OBM'nin yabancı dil öğretimi bağlamında kültür konusuna önem atfettiği görülmekle birlikte hedef dilin günlük hayatta etkili bir şekilde kullanımını da desteklediği söylenebilir. Böylece OBM'nin, günümüz dil öğreniminde ve öğretiminde küresel ölçekte bir niteliğe sahip olup, yol gösterici bir unsur olarak dikkat çektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda OBM'nin (CEFR, 2018, s. 25) genel amaçları şu şekilde belirtilmektedir:

- Çeşitli ülkelerde eğitim-öğretim faaliyetlerini icra eden kurumlar arasındaki işbirliğini desteklemek ve kolay bir hâle getirmek;
- Dil özelliklerinin karşılıklı olarak tanınması amacıyla sağlam bir temel oluşturmak;
- Öğrencilerin, öğretmenlerin, kurs organize edenlerin, araştırma kuruluşlarının ve eğitim yöneticilerinin eş güdümlü çalışması için destek sağlamak.

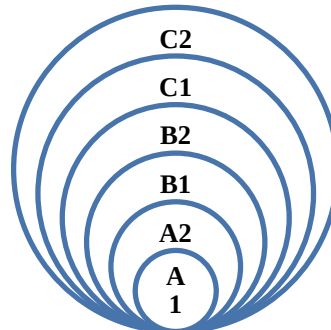
OBM'de, Avrupa Konseyi'nin Bakanlar Komitesi tarafınca hazırlanan tavsiye kararları bağlamında R(98) 6'nın ilk kısmında modern diller alanındaki hedeflerden birisi şu şekildedir: “Çok dilli ve çok kültürlü Avrupa'nın gereksinimlerini karşılamak için, Avrupalıların dilsel ve kültürel sınırları aşarak birbiriyle bildirişim kurabilmelerini artırmak” (Telc-MEB, 2013, s. 13). Bu bağlamda OBM'nin çok dilli ve çok kültürlü bir anlayışı savunduğu görülmekle birlikte bu anlayış göz önünde bulundurularak hazırlandığı düşünülmektedir. OBM'nin çok dillilik ve çok kültürlülükle, Avrupa'da dil ve kültür çeşitliliğini korumakla birlikte bireylerin farklı birçok dilde ve kültürde yetkinlik kazanıp bunları kültürlerarası etkileşim bağlamında kullanmalarının hedeflendiği düşünülebilir. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni çok dillilik ve çok kültürlülüğün gelişimini teşvik etmek sebeplerini şu şekilde açıklamaktadır:

- Geçmişte mevcut olan toplumbilimsel ve faydacı yetkinlikleri kullanır ve bu durumda onları daha çok geliştirir.
- Değişik lisanların, dilsel düzenlemelerine ilişkin neyin genel ve neyin özel olduğu hakkında daha iyi bir fikir oluşmasını sağlar (dil ötesi farkındalık biçimi).
- Doğası gereğince, dilin nasıl öğrenileceği bilgisini ve diğer insanlarla güncel durumlarda ilişkilere girme yeteneğini geliştirir. Bu sebeple, dilsel ve kültürel sahalarda sonraki öğrenmeleri bir seviyeye kadar hızlandırabilir (CEFR, 2018).

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin benimsediği yaklaşımın eylem odaklı yaklaşım olduğu görülmektedir. “Eylem odaklı yaklaşım, yabancı dilin salt dilsel olmayan birtakım görevler ve eylemler aracılığıyla öğrenildiği belirtmektedir” (Delibaş, 2013, s. 246). Bu bağlamda OBM'nin yabancı dil öğretiminde hedef dilin iletişim boyutuna önem vermesi ve günlük hayatta kullanımını desteklemesi sebebiyle eylem odaklı yaklaşımı benimsediği düşünülebilir. OBM'nin dil öğretimi ve öğrenimi için sunduğu bir başka nitelik ise ortak öneri düzeyleridir.

OBM, kursların organizasyonunu kolaylaştırmak ve ilerlemeyi açıklamak için 6 ortak referans seviyesi sunar. Bu düzenleme, öğrencilerin açıklayıcı şemanın ilgili yönleriyle aşamalı bir şekilde ilgilenmelerine olanak tanıyan bir yol haritası sağlar. Öte yandan OBM, 6 seviyenin mutlak bir şekilde kazanılmasını amaçlamamıştır. Bu 6 seviye ilk olarak, 3 ana gruba ayrılmıştır: Temel dil kullanıcısı (A1-A2), Bağımsız dil kullanıcısı (B1-B2) ve Uzman dil kullanıcısı (C1-C2). (CEFR, 2020, s. 36)

Öğrencilerin hedef dildeki seviyesinin belirlenmesi adına ortak öneri düzeylerinin bir standart sağladığı söylenebilir. Ayrıca bu dil seviyelerinin, öğrencilerin değerlendirilmesi aşamasında önemli kolaylıklar sağlayacağı düşünülmektedir. Ortak Başvuru Metni'nde belirtilen ortak öneri seviyeleri şu şekilde gösterilmektedir:



Şekil 4.1. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ortak öneri seviyeleri (CEFR, 2020, s. 36)

2001 Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde belirtilen bu ana ortak öneri seviyeleri dışında 2018 yılında güncellenen metinde A1 Öncesi seviyesinin de

eklendiği ve son olarak 2020 yılında güncellenen metinde bu güncellenmenin devam ettiği görülmektedir.

OBM’de yer alan ortak öneri seviyeleri, hedef dile ilişkin çeşitli yeterlilikleri kapsamaktadır. Bu bağlamda dil öğrencisinin seviyesi hedef dildeki yeterliliklerine göre şekillenmektedir. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde ortak öneri düzeylerine ilişkin genel yeterlilikler şu şekilde özetlenmiştir:

Çizelge 4.1. Ortak öneri düzeyleri genel basamaklar kümesi

A1
Somut ihtiyaçların karşılanmasını amaçlayan, bilinen günlük ifadeleri ve oldukça basit cümleleri anlayıp kullanabilir. Kendini tanıtabilir, başkalarını tanıtırabilir. Başkalarına, kendileri hakkında (örneğin, nerede oturdukları, kimleri tanıdıkları ve nelere sahip oldukları) sorular yöneltebilir ve sorulan benzeri soruları yanıtlayabilir. Karşısındaki kişiler yavaş ve anlaşılır bir biçimde konuşuyorlar ve de yardımcı oluyorsa, onlarla basit yollardan anlaşabilir.
A2
İlgi alanıyla ilgili cümleleri ve sıkça kullanılan anlatımları (örneğin, kişi ve aileyle ilgili bilgileri, alışveriş, iş, yakın çevre) anlayabilir. Bilinen alışılmış konularda, doğrudan doğruya bilgi alışverişi söz konusu olduğunda, alışlagelmiş, basit durumlarda kendini ifade edebilir. Geçmiş, eğitimi, çevresi ve doğrudan gereksinimleriyle bağlantılı şeyleri basit dilsel araçlar yardımıyla anlatabilir.
B1
Anlaşılır ve ölçünlü bir dille konuşulduğunda, iş, okul, boş zaman etkinlikleri vb. gibi bilinen şeyler söz konusu olduğunda, konuşmanın ana hatlarını anlayabilir. Öğrenmekte olduğu dilin konuşulduğu ülkeye yaptığı yolculuklarda karşılaştığı çoğu zorlukların üstesinden gelebilir. Bilinen konularda ve ilgi duyduğu alanlarda kendini basit ve bağlantılı olarak ifade edebilir. Deneyim ve olaylar hakkında bilgi verebilir; hayal, beklenti, amaç ve hedeflerini anlatabilir, tasarımı ve görüşlerinin kısa gerekçelerini gösterir ya da bunlara açıklamalar getirebilir.
B2
Soyut ve somut konular içeren metinlerin içeriğini ana hatlarıyla kavrayabilir; kendi uzmanlık alanındaki tartışmaları da anlayabilir. Kendini o denli akıcı ve anında ifade edebilir ki, anadilli konuşurlarıyla az çaba göstererek anlaşabilmesi mümkündür. Kendini geniş bir konu alanında belirgin ve ayrıntılı bir şekilde ifade edebilir, güncel bir konuda görüşünü belirtebilir ve çeşitli olanakların olumlu ve olumsuz yönlerine değinebilir.
C1
Geniş çapta, iddialı, uzun metinleri anlayabilir ve ima edilen anlamları da kavrayabilir. Sık sık sözcük arama zorunluluğu duymadan kendini anında ve akıcı bir dille ifade edebilir. Dili, toplumsal ve meslek yaşamında, eğitim ve öğretimde etkin ve esnek bir şekilde kullanabilir. Karmaşık konularda görüşlerini açık, düzenli ve ayrıntılı biçimde belirtebilir. Bu sırada çeşitli dilsel araçları uygun şekilde kullanarak metinleri birbirine bağlayabilir.
C2
Okuduğu ve duyduğu her şeyi zorluk çekmeden anlayabilir. Farklı yazılı ve sözlü kaynaklardan edindiği bilgileri özetleyebilir; gerekçe ve açıklamaları bağlantılı bir anlatımla dile getirebilir. Kendini anında, çok akıcı ve açıkça ifade edebilir. Çözümü güç olan konularda da ince anlam farklılıklarını vurgulayabilir.

(Telc-MEB, 2013, s. 31).

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nin üstlendiği sorumlulukları yerine getirmesi sebebiyle kapsamlı, saydam ve tutarlı bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Bu kavramlarla ilgili şu açıklamalara yer verilmektedir:

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nin *kapsamlı* olması, olabildiğince kapsamlı dil bilgisi, dil yeteneği ve dil kullanımını çok detaylı bir şekilde belirli kılmak anlamındadır (Telc-MEB, 2013). Bu bağlamda OBM’nin dil öğrenimi-öğretimi hususuna olabildiğince ayrıntılı yaklaşarak, metne başvuran tüm kullanıcılara, öğrenme gayelerini gerçekleştirmek için geniş bir fırsat sunmak istediği söylenebilir.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nin, *saydam* olması şu şekilde açıklanmaktadır: “Saydam demek, bilginin anlaşılır ve açık olarak dile getirilmesi,

kullanıcılar için ulaşılabilir ve kolay anlaşılabilir olması demektir” (Telc-MEB, 2013, s. 16). Bu doğrultuda, OBM’nin saydamlık özelliği ile kullanıcılarına zahmetsiz bir deneyim sunarak metni daha iyi anlamalarını istediği düşünülebilir.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nin, tutarlı olması ise şu şekilde tarif edilmektedir: Tutarlılık, açıklamaların çelişki içermediği anlamını taşır. Eğitim sistemleri düşünüldüğünde, tutarlı kelimesi aşağıda belirtilen öğeler arasındaki akla uygun, uyumluluk manasına gelir:

- İhtiyaçların belirlenmesi,
- Öğrenim amaçlarının saptanması,
- Muhtevanın belirlenmesi ve açıklanması,
- Gereçlerin seçilmesi ve hazır hâle getirilmesi,
- Öğretim ve öğrenim programlarının, meydana getirilmesi ve uygulanması,
- Uygulanan öğretim ve öğrenim metotları,
- Değerlendirme, deneme ve notlandırma (Telc-MEB, 2013, s. 16).

OBM’nin tutarlı olmasıyla, metnin muhtevasını oluşturan konular arasında bir bağ tesis etmesi ve önerilen hususlarla ilgili olarak bir çelişki içermemesi anlaşılabilir. OBM’nin, kapsamlı, saydam ve tutarlı bir şekilde hazırlanmasının, metnin amaçlarına ulaşması adına önemli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda metnin özellikleri şu şekilde tarif edilmektedir:

- Çok İşlevli: Dil öğrenim imkânlarının planlanması ve hazır hale getirilmesinde, bütün maksat ve hedefleri içerecek biçimde ve kullanılabilir olması,
- Esnek: Türlü şartlarda kullanıma uyarlanabilir olması,
- Açık: Sistemin daha çok geliştirme ve detaylandırmaya uygun olması,
- Dinamik: Kullanımdan dolayı ortaya çıkan tecrübelerle dayalı olarak daima geliştirilmesi,
- Kullanışlı: Metni kullananlara yönelik anlaşılır ve kullanılabilir olması,
- Saplantısız: Yarış halindeki türlü dilbilimsel yahut eğitim bilimsel teori ve öğretici yaklaşımlardan birisine hiçbir bağ ve şart olmaksızın bağlanmaması (Telc-MEB, 2013, s. 17).

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nin sahip olduğu özellikler, onun değişen koşullara göre güncellenmesini sağlayacak şekildedir. Bu bağlamda 2001 yılında ilk defa yayımlanan metnin 2018 yılında bir güncelleme geçirdiği ve son olarak da 2020

yılında güncellendiği görülmektedir. OBM'nin ülkemizde yayımlanan sürümlerinin ise 2001 ve 2020 yıllarında yayımlanan metinler olduğu söylenebilir. Bu bağlamda metnin, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2009 ve 2021 yıllarında “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni” ve Telc-MEB çalışma ortaklığıyla 2013'te “Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi” isimleriyle üç defa çevrildiği görülmektedir.

2018 ve 2020 yılında yapılan güncellemelerin 2001 metnini tamamlayan ve daha kullanışlı olmasını sağlayan güncellemeler olduğu söylenebilir. Bu bağlamda son yayımlanan 2020 OBM'nin 2001 OBM' sine getirdiği yenilikler ve eklemeler şu şekildedir:

2001 yılında yayımlanan OBM'deki tanımlayıcı şema ve ölçeklere 2020 yılında yayımlanan metinde, güncelleme ve eklemelerin yapıldığı görülmektedir. 2001 yılında yayımlanan OBM'de, alımlama, üretim, etkileşim; iletişimsel dil etkinlikleri ve stratejileri hakkındaki tanımlayıcı ölçekler ve şemalarda 2020 yılında güncellemelerin yapıldığı görülmektedir. Ayrıca etkileşim dil etkinlikleri bölümünde yer alan sözlü ve yazılı etkileşim başlıklarına çevrimiçi etkileşim başlığının eklendiği görülmektedir. Yine 2001 OBM'de bulunan arabuluculuk dil etkinlikleri bölümüne; bir metne arabuluculuk yapma, arabuluculuk kavramları ve arabuluculuk iletişimi tanımlayıcı ölçeklerinin eklendiği görülmektedir.

Öte yandan 2001 OBM'de bulunan çok dillilik ve çok kültürlülük yeterliliği, iletişimsel dil yeterliliği başlıklarına, 2020 OBM'de işaret dili yeterlilikleri başlığının eklendiği tespit edilmiştir. Bu başlık altında dilsel, sosyolengüistik ve pragmatik yeterliliklerle ilgili tanımlayıcı ölçeklerin eklendiği tespit edilmiştir. Yine çok dillilik ve çok kültürlülük yeterliliği bölümüne; çok kültürlülük birikimi üzerine inşa etmek, çok dilli anlama ve çok dilli birikim üzerine inşa etmek tanımlayıcı ölçeklerinin eklendiği söylenebilir. Ayrıca iletişimsel dil yeterliliği bölümündeki tanımlayıcı ölçeklerde 2020 OBM'de güncelleme ve eklemelerin yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda iletişimsel dil yeterliliği bölümüne ses bilimi başlığı eklenirken dilsel, sosyolengüistik ve pragmatik iletişimsel dil yeterlilikleri hakkındaki tanımlayıcı ölçeklerin güncellendiği tespit edilmiştir. 2001 yılında yayımlanan OBM'deki tanımlayıcı ölçek ve şemalara 2020 yılında yapılan güncelleme ve eklemeler şu şekilde sınıflandırılmıştır:

Çizelge 4.2. OBM (2001) Tanımlayıcı şema ve ölçeklerde yapılan güncelleme ve eklemeler

	(2001) Tanımlayıcı şema	(2001) Tanımlayıcı ölçekler	(2020) Güncellenen tanımlayıcı ölçekler	(2020) Eklenen tanımlayıcı ölçekler
İletişimsel dil etkinlikleri				
Alımlama				
Sözlü anlama	✓	✓	✓	
Okuma anlama	✓	✓	✓	
Üretim				
Sözlü üretim	✓	✓	✓	
Yazılı üretim	✓	✓	✓	
Etkileşim				
Sözlü etkileşim	✓	✓	✓	
Yazılı etkileşim	✓	✓	✓	
Çevrimiçi etkileşim				✓
Arabuluculuk				
Bir metne arabuluculuk yapmak	✓			✓
Arabuluculuk kavramları	✓			✓
Arabuluculuk iletişimi	✓			✓
İletişimsel dil stratejileri				
Alımlama	✓	✓	✓	
Üretim	✓	✓	✓	
Etkileşim	✓	✓	✓	
Arabuluculuk				✓
Çok dillilik ve çok kültürlülük yeterliliği				
Çok kültürlülük birikimi üzerine inşa etmek	✓			✓
Çok dilli anlama	✓			✓
Çok dilli birikim üzerine inşa etmek	✓			✓
İletişimsel dil yeterlilikleri				
Dilsel yeterlilik	✓	✓	✓	✓ (Ses bilimi)
Sosyolengüistik yeterlilik	✓	✓	✓	
Pragmatik yeterlilik	✓	✓	✓	
İşaret dili yeterlilikleri				
Dilsel yeterlilik				✓
Sosyolengüistik yeterlilik				✓
Pragmatik yeterlilik				✓

(CEFR, 2020, s. 23)

4.2. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde Eylem Odaklı Yaklaşım

Eylem odaklı yaklaşım, yabancı dil öğrencisini yahut kullanarı hususi ya da genel hallerde bireysel yahut diğerleriyle etkileşim kapsamında bir hareketi ortaya koyan ve iş yapan toplumsal bir aktör şeklinde görür. Bu bakış açısında dilin yapısından ziyade görevine öncelik verilir (Coşkun, 2018). Hedef dilin bildirilişim anlamında kullanımını destekleyen bu yaklaşımın, yabancı dil öğretiminde çok kıymetli olduğu söylenebilir. Bu yaklaşımda öğrenciler, daha önce edindikleri bilgi ve yetkinliklere ekleme yaparak yeni öğeler edinirler. Yeni öğeler diğer öğelerle ilişkilendirilmelidir. Diğer taraftan bu yaklaşımda, öğrencilerin bir problemi çözmek, metin okumak ve üretmek, verilen konuşma eylemlerini dile getirmek yahut herhangi bir bildirilişim amacına erişmek amacıyla yeterli bir strateji uygulamaları için öğrenme stratejileriyle, dil öğrenimine eşlik etmelerinin önemli olacağı düşünülmektedir

(Cohen, Weaver ve Li, 1996). Bu bağlamda eylem odaklı yaklaşımın, bireylerin dil öğrenimi sürecinin daha etkili gerçekleşmesi için, öğrenme stratejileri ile birlikte uygulama yapılmasının önemine vurgu yaptığı söylenebilir. Yabancı dil öğretimi bağlamında çok önemli bir başvuru kaynağı olan Ortak Başvuru Metni'nin de eylem odaklı yaklaşıma önem atfettiği görülmektedir.

OBM'nin yöntem bilimsel iletisi, dil öğrencilerinin, gündelik yaşam koşullarında hareket etmelerine, kendilerini anlatmalarına ve farklı nitelikteki görevlerine ilişkin gerekeni yapmalarına yönelik olması gerektiğidir. Böylece değerlendirme için tavsiye edilen ölçüt, bir kabiliyet sürekliliğiyle ilişkili olarak gerçek yaşamdaki bildirişim becerisidir (CEFR, 2018). OBM öğrenilen dilin günlük hayatta aktif olarak iletişimde kullanımına çok önem vermektedir. Bu bağlamda OBM'nin iletişimsel beceriyi merkeze alan, eylem odaklı yaklaşımı benimsediği görülmektedir.

Esas alınan bu yaklaşım, dil öğrencileri ve kullanıcılarını ilk olarak sosyal aktör; yani, belirli şartlarda, belirli çevrelerde ve hareket sahalarında, sadece dilsel olmayan, iletişimsel görevleri üstüne alan topluluk üyeleri şeklinde ele alır (Telc-MEB, 2013). OBM'nin eylem odaklı yaklaşımla birlikte yabancı dil öğrencilerini, iletişimsel görevleri üstlenen sosyal aktörler olarak görmesi, hedef dilin gerçek hayat koşullarında etkili bir şekilde iletişimde kullanımını desteklediği anlamına gelmektedir. Bu bağlamda Little (2009) OBM'nin benimsemiş olduğu eylem odaklı yaklaşımla ilgili olarak şunları sıralamaktadır:

- Dili, başkalarıyla ve kendimizle bildirişim kurmak için kullanırız.
- İletişimsel eylemler 4 türe ayrılan dil faaliyetlerini içermektedir. Bu faaliyetler alımlama, üretim, etkileşim ve arabuluculuktur.
- Dilsel faaliyetlere katılmak için iletişimsel dil yeterliğinden yararlanılmaktadır.
- Dil faaliyeti daima koşul ve limit oluşturan bir zeminde gerçekleşir.
- Çoğunlukla tahmin edilemeyen bağlamsal niteliklerle baş etme gereksinimi sebebiyle bildirişimsel dil yetkinliğinin sosyolengüistik ve faydacı öğeleri mevcuttur.
- Dilsel faaliyet, birtakım görevlerin yerine getirilmesini gerektirir. Bu görevler sözlü ve yazılı metinleri anlama yahut üretme bağlamında stratejiler kullanmamızı gerektirir (s. 225).

OBM’de eylem odaklı yaklaşımla ilgili olarak çeşitli kavramların yer aldığı görülmektedir. Bu kavramlara ilişkin açıklamalar şu şekildedir:

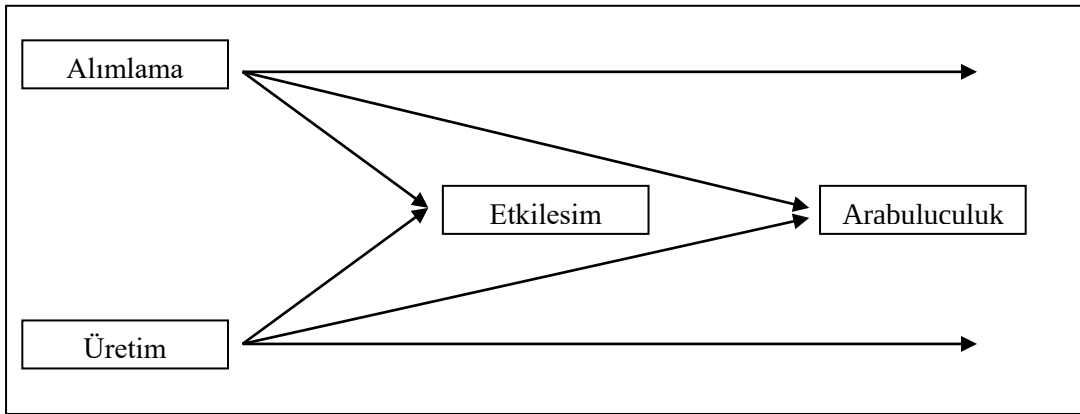
- **Yeterlilikler**, Kişilerin etkinliklerini gerçekleştirebileceği, bildirime dayalı bilgi, metotsal bilgi, kişisel yeterlilikler ve genel bilişsel becerilerin toplamıdır.
- **Genel yetenekler**, dile özgü olmayan lakin dilsel eylemleri de içine alan her tür eylemde yararlanılan yeteneklerdir.
- **İletişimsel dil yetenekleri**, fertlerin hususi dilsel vasıtalar kullanarak eylem oluşturmalarını temin eden yeteneklerdir.
- **Bağlam**, bireye has ya da bireyin iletişimsel eylemde bulunduğu etraftaki (fiziksel ve diğer) olayların hepsini ve koşullara bağlı faktörleri kapsar.
- **Dil etkinlikleri**, bir vazifeye ilgili isteneni yapmak için, bir ya da birçok metni (algısal ya da üretsel) işlemek için, ferdin belirli bir hayat sahasında iletişimsel dil yeteneklerini kullanması demektir.
- **Dil süreçleri**, sözlü ve yazılı lisan üretimi ve algılanması sırasında oluşan sinir bilimsel ve fizyolojik oluşumlar zinciri demektir.
- **Metin**, belirli bir hayat sahasına ilişkin (sözlü yahut yazılı) her türlü söylemi içermektedir.
- **Dil Kullanım Sahası**, insanların toplumsal bir fert olarak faaliyet gösterdiği hayat sahaları demektir.
- **Strateji**, bir ferdin kendi belirlediği yahut bir başkası tarafından verilen bir vazifeyi yerine getirmek için tercih ettiği, her bir düzenlenmiş, maksat odaklı yönlendirilmiş hareketler ve süreçler dizisi anlamına gelmektedir.
- **(İletişimsel) Görev**, belirli bir neticeye ulaşmak için, bir fert aracılığıyla zaruri görülen her çeşit maksat odaklı eylem şeklinde tanımlanabilir (Telc-MEB, 2013, s. 18-19).

Yukarıdaki belirtilen kavramların, yabancı dil öğretiminde eylem odaklı yaklaşım bağlamında hedef dilin etkili bir şekilde kullanımı için gerekli olan öğretim ve öğrenim faaliyetlerinde olması gereken öğeleri yansıttığı düşünülmektedir.

4.3. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde İletişimsel Dil Etkinlikleri ve Stratejileri

OBM'nin temel taşlarından birisini de iletişimsel dil etkinlikleri ve stratejilerinin teşkil ettiği söylenebilir. İletişim dil etkinliklerinin, dinleme, okuma, konuşma ve yazma dil becerilerini içerdiği söylenebilir. Stratejiler ise dil kullanıcılarının kendi imkânlarını dengeli bir şekilde kullanmak suretiyle yeteneklerini ve süreçleri etkili bir duruma getirerek belirli bir bağlamda dâhilinde iletişim ihtiyaçlarını ve bir görevi kendi hedeflerine uygun, başarılı ve az çaba harcayarak karşılaması için uygulanır (Telc-MEB, 2013, s. 60).

2001 yılında yayımlanan Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde iletişimsel dil etkinlikleri ve stratejileri olarak, “üretken etkinlik ve stratejiler” başlığı altında konuşma ve yazma dil faaliyetlerine yer verilirken, “algısal etkinlikler ve stratejiler” başlığı altında dinleme ve okuma dil faaliyetlerine yer verildiği görülmektedir. Öte yandan OBM, 2018 yılında güncellendikten sonra dikkat çeken anlayış değişikliklerinden birisi de 4 temel dil becerisi (konuşma, yazma, okuma, dinleme) yerine 4 temel bildiririm becerisi (anlama, üretim, etkileşim ve arabuluculuk) kavramlarının öne sürülmesidir (Çelik ve Başutku, 2020). Bu bağlamda OBM'nin 2018 ve 2020 yıllarında güncellenen sürümlerinde benimsenen 4 temel iletişim etkinlikleri ve stratejileri (alımlama, üretim, etkileşim, arabuluculuk) arasındaki ilişki şu şekildedir: “Sözlü ve yazılı olarak bölünmüş alım ve üretim, geleneksel dört beceriyi verir. Etkileşim hem alım hem de üretimi içerir, ancak bu parçaların toplamından daha fazladır ve arabuluculuk hem alım hem de üretimi ek olarak sık sık etkileşimi içerir” (CEFR, 2020, s. 34). Bu bağlamda aşağıdaki şekil; alımlama, üretim, etkileşim ve arabuluculuk arasındaki ilişkiyi göstermektedir:



Şekil 4.2. Alım- üretim- etkileşim- arabuluculuk iletişim faaliyetleri arasındaki ilişki (CEFR, 2020, s. 34)

4.3.1. Alımlama

Alım, girdinin alınmasını ve işlenilmesini kapsamaktadır. Belirtilen anlamın bir temsilini ve arkasındaki bildirişimsel amaç hakkında bir varsayım oluşturmak için uygun olduğu düşünülen planın etkin hale getirilmesidir (CEFR, 2020, s. 47). Alım dilsel bir uyarıcının kavranılmasını içermektedir. 2020 OBM kapsamında alım faaliyetlerinin üç ana başlık etrafında toplandığı görülmektedir. Bu başlıkların, sözlü anlama (dinleme) okuma anlama ve görsel- işitsel anlama şeklinde olduğu görülmektedir.

Sözlü Anlama (Dinleme): İşitsel alım (tek taraflı dinleme) etkinliklerinde, dili kullananlar bir yahut birden çok konuşmacı tarafından üretilen sözel girdiyi alır ve işler (CEFR, 2018, s. 54). Bu bağlamda, dinleme sürecinde, bireyin karşısındaki kişinin dilsel uyarıcılarını ilk olarak duyu organları vasıtasıyla işittiği, daha sonra bu uyarıcıları zihninde anlamlandırdığı söylenebilir. Sözlü anlama kavramı, yüz yüze şekilde canlı bir şekilde gerçekleştirilen bildirişimin, daha önce kaydı yapılan yahut çevrim içi olarak gerçekleştirilen sözlü anlatımları anlamayı içermektedir (CEFR, 2020).

Okuma Anlama (Okuma): Görsel alım (okuma) etkinliklerinde, kullanıcı bir veya daha fazla yazar tarafından üretilen girdiyi yani yazılı metinleri alır ve işler (CEFR, 2018, s. 54). İnsan öncelikle herhangi bir yazılı simgeyi görmekte daha sonra gördüğü sembolleri zihninde çözümleyip, anlamlandırmaktadır. Okuduğunu anlama, genel okuduğunu anlama, yazışmaları okuma, uyum için okuma, bilgi ve tartışma için okuma, okuma talimatları ve boş zaman aktivitesi olarak okuma faaliyetlerini içermektedir.

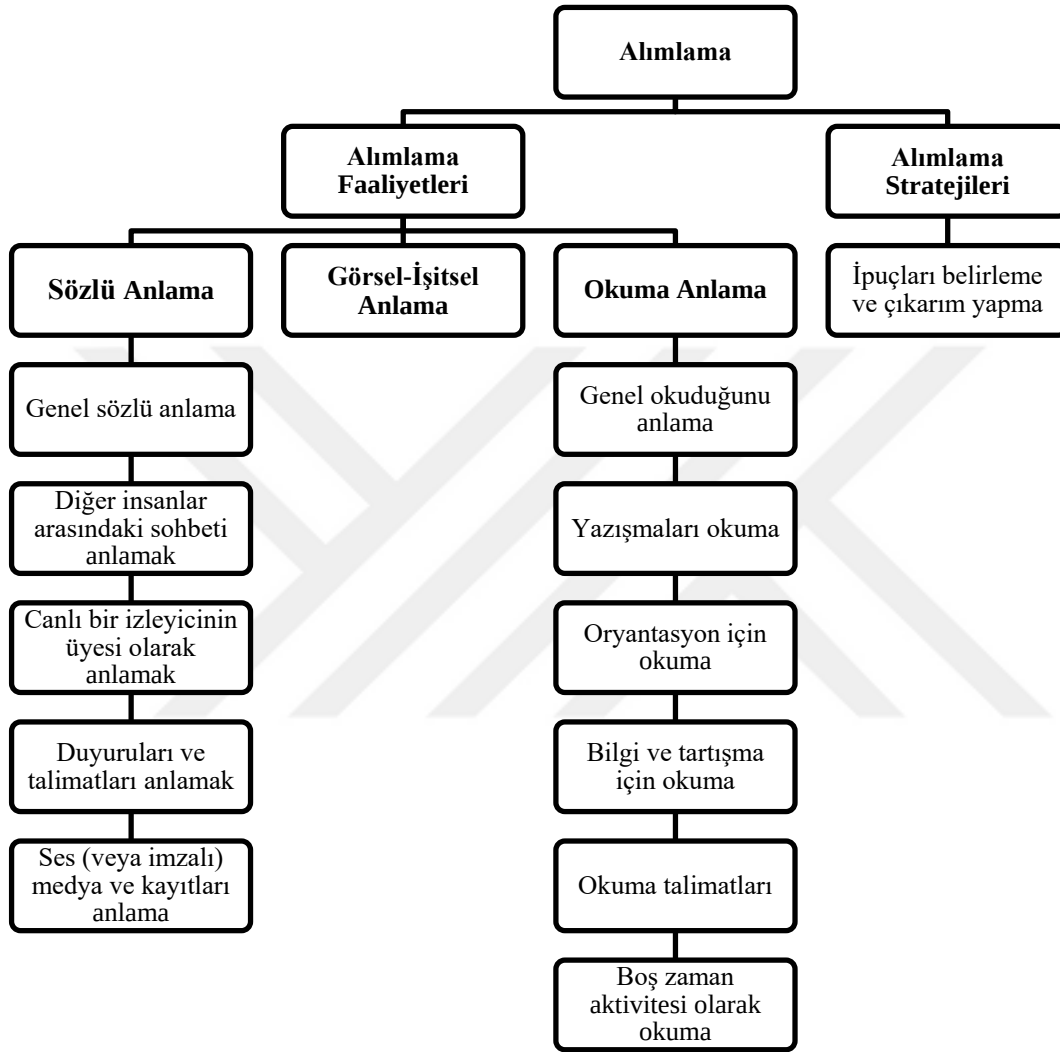
Görsel-İşitsel Anlama: “Bir ölçeğin (TV ve film izlerken) sağlandığı görsel-ışitsel alımda, kullanıcı TV, video veya filmi izler, altyazılı veya altyazısız ve sesli çoklu ortamları kullanır” (CEFR, 2020, s. 47). Görsel-ışitsel alım, ismi üzere görülen ve işitilen uyarıcıların girdi olarak alınmasını ve kavranmasını içermektedir.

2020 OBM’de alımlama (anlama) ile ilgili olarak sadece ipuçlarını belirleme ve çıkarım yapma stratejisine yer verildiği görülmektedir. Bu strateji OBM’ye (2020) göre şu mefhumları içermektedir:

- Çizimlerden, şekillendirmelerden, başlıklardan, alt başlıklardan, metindeki konumlardan vb. faydalanmak;
- Müşterek metinlerden ve dilsel bağlamdan anlam çıkarmak;

- Dilsel ipuçlarından faydalanma, sayılar ve özel isimlerden sözcük/işaret köklerine, ön ek ve son eklere, zamansal bağlaçlara ve mantıksal bağlaçlara, çeşitli stratejilerin üstün bir şekilde kullanımını içermektedir.

Alımlama faaliyetleri ve stratejileri şu şekilde sınıflandırılmaktadır:



Şekil 4.3. Alımlama faaliyetleri ve stratejileri (CEFR, 2020, s. 47)

4.3.2. Üretim

Üretim, konuşma, yazma faaliyetlerini içerisinde barındırmaktadır (CEFR, 2020, s. 60). Bir bakıma üretim faaliyetleri, yazılı olarak bir metnin üretilmesi ve sözlü olarak bir konuşmanın üretilmesi olarak düşünülebilir. Bu bağlamda OBM'nin üretim dil faaliyetleri altında, sözlü üretim (konuşma) ve yazılı üretim (Yazma) dil faaliyetlerine yer verdiği görülmektedir.

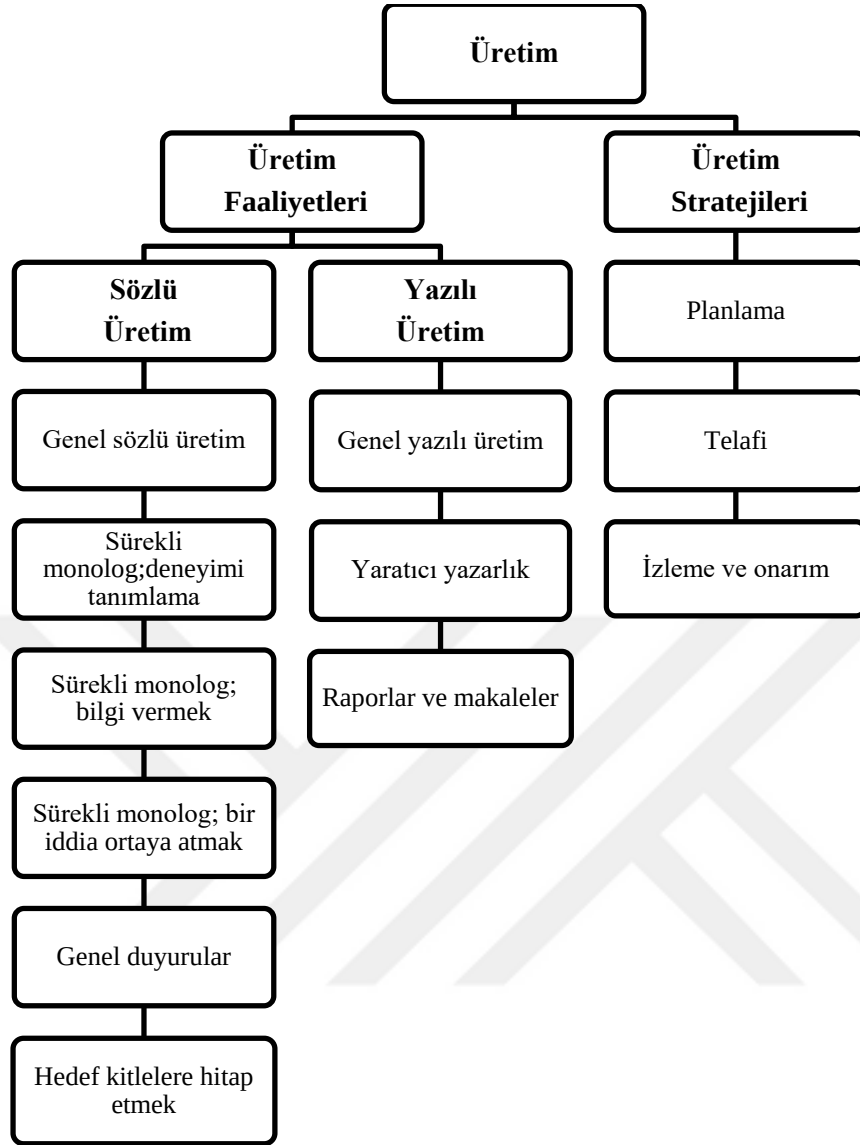
Sözlü Üretim (Konuşma): OBM'de Sözlü üretim etkinlikleri daha çok resmi ve uzun bir sunumu içerdiği gibi az süren bir anlatımda kapsayan uzun süreli konuşmalar

şeklinde ele alınmaktadır (CEFR, 2020). Sözlü üretim faaliyetleri; genel sözlü üretim, sürekli monolog; deneyimi tamamlama, sürekli monolog; bilgi vermek, sürekli monolog; bir iddia ortaya atmak, genel duyurular ve hedef kitleye hitap etmek kavramlarını içermektedir. Bu kavramlarla ilgili olarak OBM’de şu açıklamalar yer almaktadır:

Sözlü üretim faaliyetleri, kişilerarası, işlemsel ve değerlendirici olmak üzere 3 kapsamlı işlev ve iki özel tür olan, “hedef kitleye hitap etme ve “kamu duyuruları” ile organize edilmiştir. “Sürekli monolog; deneyimi tamamlama”, esas olarak açıklama ve anlatılara odaklanırken, “sürdürülebilir monolog; bir iddia ortaya atmak”, normal sözlü iletişim ve tartışmadan hareketle uzun bir dönemde, bir iddiayı sürdürme yetisini anlatır. “Sürekli monolog; bilgi vermek” ise; karşılıklı konuşma yerine monolog anlamına gelen “bilgi alışverişi” ölçeğinden belli tanımlayıcıların nakledilmesiyle 2018 OBM’de geliştirilen güncel bir ölçektir. (CEFR, 2020, s. 61)

Yazılı Üretim (Yazma): OBM’de yazılı üretim faaliyetleri, dili kullananların yazılı metni üretenler olarak, okuyuculara yönelik metin oluşturması şeklinde tanımlanmaktadır (Gün ve Çiftçi, 2020). Yazılı üretim faaliyetlerinin altında, genel yazılı üretim, yaratıcı yazarlık, raporlar ve makaleler başlıkları yer almaktadır. Yazılı üretim faaliyetlerinden yaratıcı yazmanın, sürdürülebilir monolog; deneyimi tamamlama ile eş değer olduğu söylenebilir. Bu bağlamda yaratıcı yazmanın, açıklama ve anlatılara dikkatini verdiği düşünülebilir. Raporlar ve makaleler ise bilimsel ve akademik anlamda yazma yeteneği olarak düşünülebilir.

OBM’de üretim stratejileri altında; planlama, telafi, izleme ve onarım başlıklarına yer verildiği görülmektedir. Planlama, sözlü ve yazılı üretim öncesinde zihin olarak hazır olmayla alakalıdır (CEFR, 2020, s. 69). Bu bağlamda Sözlü ve yazılı üretim gerçeklemeden önce hangi konulara ne şekilde değinileceği ve üretim öncesi çeşitli hazırlıkların, planlanma stratejisi dâhilinde gerçekleştiği söylenebilir. Telafi, bireylerin kendini uygun olarak anlatamadıkları durumlarda bildirişimi devam ettirmelerini sağlayacak bir stratejidir (CEFR, 2020, s. 69). Bireyin çeşitli etkenlerden dolayı kendini doğru bir şekilde anlatamadığı durumlarda telafi stratejisi devreye girer. İzleme ve onarım ise OBM’ye (2020) göre bireylerin üretim faaliyetleri esnasında herhangi bir yanlış düşmesi veya bir sorunla karşılaşması durumunda yanlış ve problemle ilgili farkındalıklı olmasıdır. Aynı zamanda yanlış ve problemlere ilişkin denetlemenin yapıldığı düzenli bir süreci içerir. OBM’de yer alan üretim stratejileri, hedef dilde sözlü ve yazılı üretimin etkin bir şekilde gerçekleştirilmesi adına geliştirilmiştir. OBM’de, üretim faaliyetleri ve stratejileri şu şekilde gösterilmektedir:



Şekil 4.4. Üretim faaliyetleri ve stratejileri (CEFR, 2020, s. 61)

4.3.3. Etkileşim

Etkileşim, iki veya daha fazla bireyin birlikte söyleşi oluşturmasını içermektedir. OBM'nin ilk kısmında özetlenen dil kullanımı planının temelinde bulunmaktadır. Kişiler arası, iş birlikçi ve işlemsel fonksiyonlarla kişiler arası etkileşimin, dilin temel yapı taşıını teşkil ettiği düşünülmektedir (CEFR, 2020, s. 70).

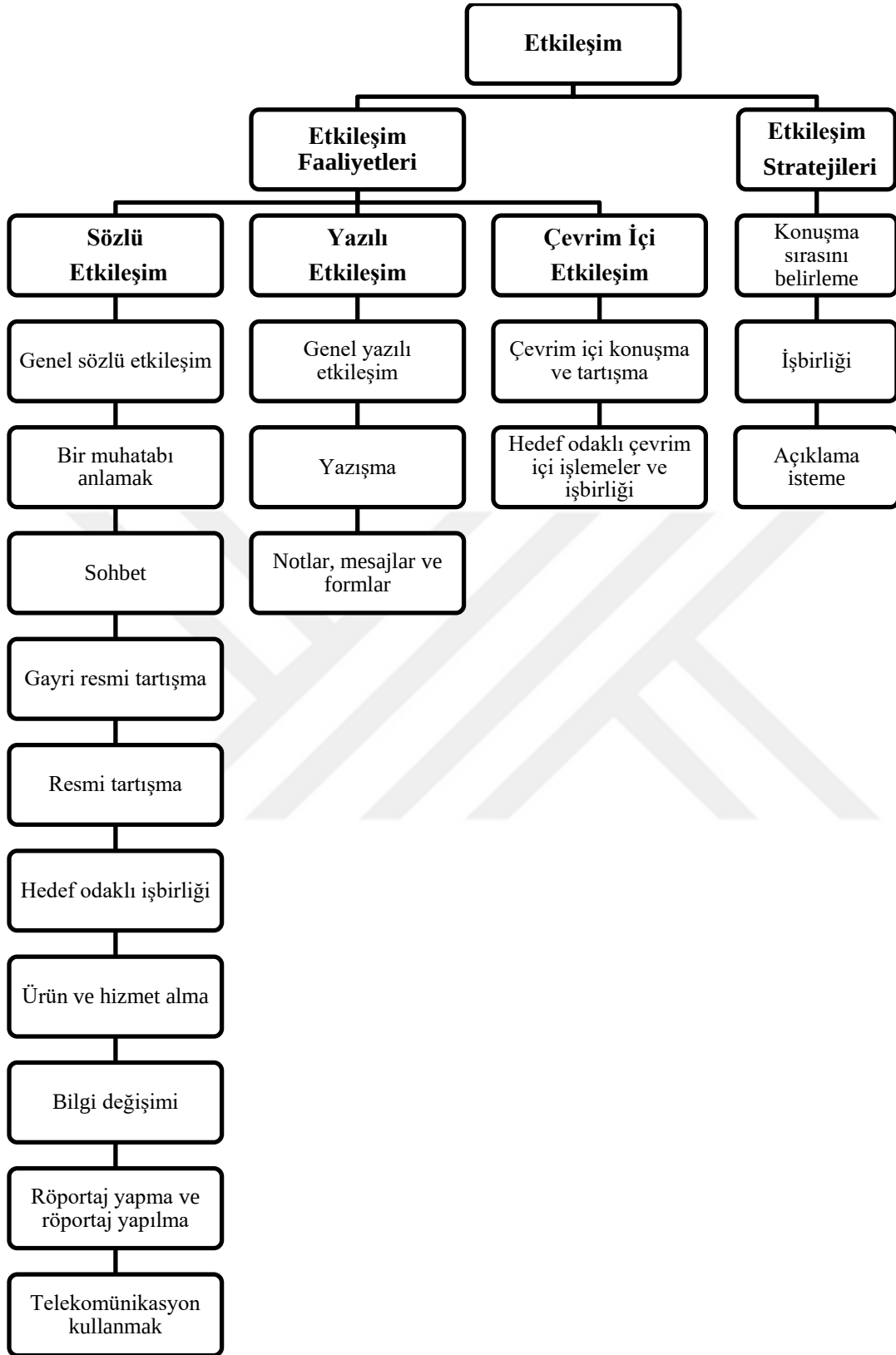
Etkileşim, bireylerin karşılıklı olarak birbirine etki etmesi olarak düşünülebilir. OBM'nin hedef dilin iletişimsel olarak kullanımı bağlamında etkileşim faaliyetlerine çok önem gösterdiği ve etkileşimi yabancı dil öğrenimi ve öğretimi bağlamında çok önemli bir noktada konumlandığı görülmektedir. Bu minvalde OBM'nin, etkileşim dil faaliyetleri altında, sözlü etkileşim, yazılı etkileşim ve çevrim içi etkileşim olmak üzere 3 ana başlığa yer verdiği görülmektedir.

Sözlü Etkileşim: Konuşma ile etkileşimi kapsadığı gibi aynı zamanda canlı, yüz yüze görüşmeyi de kapsamaktadır. Sözlü etkileşim stratejileri, “kişilerarası”, “işlemsel” ve “değerlendirici” olmak üzere özel olarak eklenmiş 3 ana işlev tarafından düzenlenir (CEFR, 2020, s. 71). Bu bağlamda sözlü etkileşim faaliyetleri arasında, genel sözlü etkileşim, bir muhatabı anlama, sohbet, gayri resmi tartışma, resmi tartışma, hedef odaklı işbirliği, ürün ve hizmet alma, bilgi değişimi, röportaj yapma ve röportaj yapılma, telekomünikasyon kullanmak kavramlarına yer verildiği görülmektedir.

Yazılı Etkileşim: Yazılı etkileşim, yazı ve göstergeler vasıtasıyla etkileşimli iletişim ile alakalıdır. Yazılı etkileşime dair yazışmalar ve notlar, mesajlar ve formlar isimli iki ölçek yer almaktadır. Yazışmalar; kişilerarası bilgi alışverişine odaklanırken, notlar, mesajlar ve formlar; bilgi transferiyle ilgilidir (CEFR, 2020, s. 81).

Çevrim İçi Etkileşim: Çevrim içi etkileşim daima bir teknolojik araç vasıtasıyla gerçekleşmektedir. Bu durum da çevrim içi etkileşimin, yüz yüze etkileşimle eşdeğer olma olasılığının az olduğu anlamına gelir (CEFR, 2020, s. 84). Çevrim içi etkileşim, çevrim içi konuşma ve tartışma, hedef odaklı çevrim içi işlemler ve işbirliği ölçeklerini içermektedir.

OBM’de, etkileşim stratejileri olarak, konuşma sırasını belirleme, işbirliği ve açıklama isteme kavramlarına yer verildiği görülmektedir. Konuşma sırasını belirleme, bir söylemde bulunurken öncelik alma becerisiyle ilgilidir (CEFR, 2020, s. 100). İşbirliği, bir tartışmanın gelişmesini desteklemeyi maksat edinen işbirlikçi söylem eylemlerine ilişkindir (CEFR, 2020, s. 101). Açıklama isteme; Bireyin söylemlerinin, karşısındaki kişi tarafından izlenip izlenmediğini belirlemek için etkileşime girmesi ve karşısındaki kişi tarafında doğru bir şekilde anlaşılıp anlaşılmadığını denetlemek adına belirli noktalarda, takip soruları sormakla alakalıdır (CEFR, 2020, s. 102). OBM’de etkileşim faaliyetleri ve stratejileri şu şekilde gösterilmektedir:



Şekil 4.5. Etkileşim faaliyetleri ve stratejileri (CEFR, 2020, s. 71)

4.3.4. Arabuluculuk

2001 yılında ilk defa yayımlanan OBM’de sınırlı bir şekilde yer verilen arabuluculuk kavramına 2018 yılında güncellenen metinde daha geniş bir şekilde iletişimsel dil faaliyetleri ve stratejileri arasında yer verildiği görülmektedir. Ayrıca son olarak yayımlanan 2020 metninde de bu güncellemenin yer aldığı söylenebilir.

“Arabuluculukta, dil öğrencisi, köprüler kuran, anlamı oluşturan ya da mesajı göndermek için destek veren toplumsal bir işleyen şeklinde eylemde bulunur” (CEFR, 2020, s. 90). Arabuluculuk yabancı dil öğrenenlerin, hedef dile ilişkin anlam oluşturma çabası olarak düşünülebilir.

Arabuluculuğun odaklandığı hususlar; dilin rolü bağlamında, bildirişim ve öğrenme amacıyla saha ve şartlar oluşturmak, yeni bir anlam oluşturmak adına çalışma ortaklığı yapmak, diğer bireyleri yeni anlam oluşturmaya ya da anlamlandırmaya isteklendirmek ve yeni bilgileri, münasip bir şekilde iletmek gibi süreçlerdir. (CEFR, 2020, s. 90)

2020 OBM’de arabuluculuk faaliyetlerinin, Bir metne arabuluculuk yapma, arabuluculuk kavramları ve arabuluculuk iletişimi” olmak üzere 3 ana başlıktan oluştuğu söylenebilir.

Bir metne arabuluculuk yapma: Çoğunlukla, dilsel, kültürel, anlamsa ya da yöntemsel engeller nedeniyle erişilemeyen bir metnin içeriğini diğer bir kişiye nakletmeyi kapsar (CEFR, 2020). Bir metne arabuluculuk etme; belirli bilgileri aktarma, verileri açıklama, metin işleme, yazılı bir metne çevirme, not alma, yaratıcı metinlere kişisel bir yanıt verme, yaratıcı metnin analizi ve eleştirisi gibi geniş bir yelpazedeki etkinlikleri kapsamaktadır.

Arabuluculuk Kavramları: Bu kavramlar, anlam inşa etmek ve kavramsal konuşmayı isteklendirmek amacıyla çalışma ortaklığına dayalı etkileşimi kolaylaştırmayı ve yönetmeyi içermektedir (CEFR, 2018). Bu bağlamda arabuluculuk kavramlarının, dili bir köprü gibi kullanıp etkileşimin gerçekleşmesini desteklediği düşünülebilir. Arabuluculuk kavramlarının, bir grupta işbirliği yapmak ve lider grup çalışması adında iki temel faaliyete ayrıldığı görülmektedir. Bir grupta işbirliği yapmak; akranlarla işbirliğine dayalı etkileşimi kolaylaştırmak ve anlam oluşturmak için işbirliği yapmak olmak üzere iki alt etkinliği içermektedir. Lider grup çalışması ise; etkileşimi yönetmek ve kavramsal konuşmayı teşvik etmek olmak üzere iki alt etkinliği içermektedir.

Arabuluculuk İletişimi: 2020 OBM arabuluculuk iletişimi faaliyeti için şunları belirtmektedir;

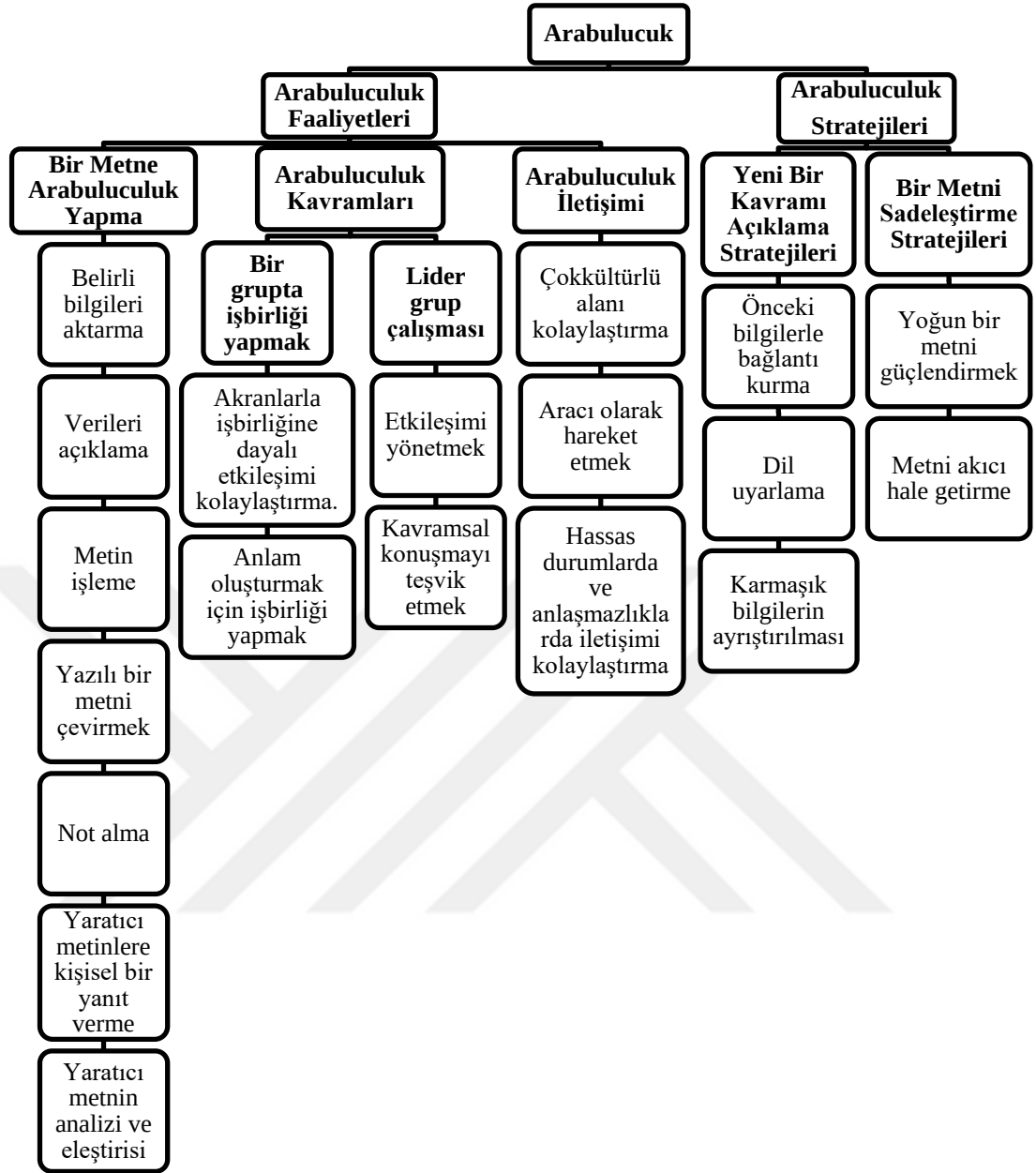
Bazen bir bildirişim için zemin oluşturmak için karşılaşılan hassas durumlar, gerginlik ve çeşitli anlaşmazlıklar yaşanabilmektedir. Bu bağlamda iletişimi yönlendirmeye yönelik olan arabuluculuk iletişimi, bilhassa işin içinde kültürlerarası bir bileşen olduğunda, bir veya birden fazla dilde başarılı iletişim kurulmasını içermektedir. Bu bağlamda bu alandaki farkındalıkları ve yeterliliklerini geliştirmek isteyen, öğretmenler, eğiticiler, öğrenciler ve uzmanlar ile doğrudan ilgilidir. (CEFR, 2020, s. 114)

Arabuluculuk iletişimi, çok kültürlü alanı kolaylaştırma, aracı olarak hareket etmek, hassas durumlarda ve anlaşmazlıklarda iletişimi kolaylaştırmak etkinliklerini içermektedir. Yabancı dil sınıfları çok kültürlü ortamlardır. Dolayısıyla bazı zamanlarda farklı kültürler arasında çatışma yaşanabilmektedir. Arabuluculuk iletişimiyle hem bu çatışmaların engellemesi hem de farklı dillerde iletişim kurulması amaçlanmaktadır.

Arabuluculuk stratejileri anlamı, açıklığa kavuşturmak ve anlamı amacıyla kullanılan tekniklerdir (CEFR, 2020). Ortak Başvuru Metni'nde arabuluculuk stratejileri, yeni bir kavramı açıklama stratejileri ve bir metni sadeleştirme stratejileri olmak üzere iki ana başlığa ayrılır.

Yeni bir kavramı açıklama stratejilerinin alt başlığı olan önceki bilgilerle bağlantı kurma; öğrenme süreçlerinin temel sacayaklarından birisi olmasından mütevellit arabuluculuk için de çok kıymetlidir. Bu bağlamda arabuluculuk niteliğine sahip bireyler, yeni bilgileri sentez yapmak suretiyle izah edebilir (CEFR, 2020). Dil uyarlama ise; Yabancı dil öğrenenlerin, bir metnin muhtevasını yeni bir tür ve sistemde başka bir metne dâhil etmek amacıyla dil ve anlatım biçiminde bir takım değişiklikler yapmasını içermektedir (CEFR, 2020).

Karmaşık bilgilerin ayrıştırılması; anlama seviyesinin geliştirilmesi amacıyla karmaşık bilgileri öğelerine ayırmayı ve bu öğelerin resmin bütünlüğünü oluşturmak adına nasıl birleştiklerini gösterir (CEFR, 2020). Arabuluculuk bağlamında, bir metni sadeleştirme stratejilerinin alt başlıkları olan, yoğun bir metni güçlendirmek; örnekler, detaylar, mantık yürütme, yardımcı bilgi, arka plan bilgileri ve açıklayıcı görüşlerin içine alınması aracılığıyla girdi kaynağının genişletilmesiyle alakalıdır (CEFR, 2020). Metni akıcı hale getirme, aynı bilgiyi, tekrarlamaları ortadan kaldırmak ve yeni bilgi eklenmeyen bölümleri hariç tutarak daha az sözcük ile ifade etmeyi içermektedir (CEFR, 2020). OBM'de arabuluculuk faaliyetleri ve stratejileri şu şekilde gösterilmektedir:



Şekil 4.6. Arabuluculuk faaliyetleri ve stratejileri (CEFR, 2020, s. 90)

4.4. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde Kültürel Etkileşim

Her yeni bir dil yeni bir tecrübe ve yeni bir yaşam alanına açılan kapıdır. Bu yönüyle farklı dil ve kültürleri öğrenmenin yeryüzündeki farklı dil kodlarının anahtarı olduğu söylenebilir. Farklı kültürdeki insanların bir araya gelmesi bir yandan yabancı dil öğrenimine olan ihtiyacı artırırken bir yandan kültürel etkileşim kavramının önemini artırmaktadır.

Kültürel etkileşim, farklı kültürel geçmişleri olan bireyler arasında, farklı farkındalık ve kontrol seviyelerinde bilgi paylaşımı olarak düşünülebilir (Alwood, 1985).

Kültürel etkileşimin üst düzeyde gerçekleştiği sahalardan birisi de farklı kültürleri bir araya getirmesi sebebiyle yabancı dil öğretimi ortamlarıdır. Bu bağlamda ön plana çıkan kültürlerarası etkileşimi merkeze alan yaklaşımın asıl gayesi; yabancı dil öğrenenlere iletişimsel yeti edindirmektedir (Yiğit, Arslan, 2014). Dil öğretiminde, iletişimsel yetinin kazandırılmasına çok önem veren, OBM'nin kültürel etkileşim hususuna çok önem verdiği görülmektedir. Bu bağlamda OBM'nin genel hedeflerini özetler nitelikteki, Avrupa Konseyi'nin Bakanlar Komitesi tarafınca hazırlanan tavsiye kararları, R(98) 6'nın ön sözünde modern diller alanındaki yer alan, "Karşılıklı anlayış ve hoşgörü, kimlik ve kültürel çeşitliliğe saygıyı, daha etkili uluslar arası bildirışim aracılığıyla artırmak" hedefinden hareketle kültürel etkileşimi önemsediği anlaşılabılır (Telc-Meb, 2013, s. 13).

OBM'de çok dilli ve çok kültürlü bir Avrupa'nın iletişim ihtiyacını karşılamak için fertlerin, çok dillilik ve çok kültürlülük yeteneklerinin gelişmesi vurgulanmaktadır (Telc-Meb, 2013). Bu bağlamda OBM'de kültürel etkileşim bağlamında 'çok dillilik' ve 'çok kültürlülük' kavramlarına yer verildiği görülmektedir. Bu kavramlar farklı oranlarda birden fazla dilde kifayete ve birden fazla kültürle tecrübeye sahip bir bireyin toplumsal bir canlı olarak, dilleri iletişim gayesiyle kullanma ve kültürlerarası etkileşime katılma kabiliyetini göstermektedir (Telc-MEB, 2013). OBM özellikle Avrupa coğrafyasındaki dil ve kültür çeşitliliğinin korunması ve geliştirilmesi adına kültürel etkileşimi desteklemektedir. Bu bağlamda bireylerin çok dilli ve çok kültürlü olmalarını desteklemekte ve bu iki kavramın bildirışimsel amaçlar ve kültürel etkileşim bağlamında kullanmalarını önermektedir.

OBM'ye göre ana dili ve kültürel yeterlilik, bireyin farklı bir dili ve kültürü öğrenmesiyle sınırlı kalmaz, sahip olunan yeni yeterlilik eski yeterlilikten ayrı olarak düşünülemez. Dil öğrenicisi, birbirinden farklı ve birbirinden bağımsız bir eylem ve bildirışimi kazanmaz, çok dilli olur ve kültürlerarası bilinç geliştirir. (Telc-MEB, 2013, s. 48)

Kültürlerarası bilince sahip bireylerin, kendi kültürleri ve farklı kültürlerin içeriği hakkında bilgi sahibi olup bu konuda farkındalık geliştirdikleri düşünülmektedir. Ayrıca bu durumun onlara yabancı dil öğretiminde çeşitli kolaylıklar sağlayacağı öngörülmektedir. Bu bağlamda OBM'de Kültürlerarası bilinç dâhilinde öğrencilerin şu kültürlerarası becerilere sahip olmasını istenmektedir;

- ferdin sahip olduğu kültür ve hedef kültür arasında ilişki kurma yeteneği;
- kültürel hassasiyeti ve diğer kültürlerden olanlarla münasebet kurmak için bir dizi değişik stratejiyi tanıma ve kullanma yeteneğini;

- sahip olduğu kültürü ile hedef kültür arasında bağlantı kurabilme ve kültürlerarası ihtilaflar ve çatışma vaziyetleriyle başa çıkabilme yeteneğini;
- kalıplaşmış ilişkileri aşma yeteneğini içine almaktadır (Telc-MEB, 2013, s. 106).

OBM'nin kültürlerarası etkileşim bağlamında yabancı dil öğretiminde öğretilmesi arzulanan kültürel öğelere yer verdiği görülmektedir. Bu öğeler şu şekildedir:

1. **Günlük Yaşam:** (yeme ve içme, öğünler, sofralar, bayramlar, çalışma zamanları ve alışkanlıkları, boş zaman uğraşları).
2. **Yaşam Koşulları: (yaşam standardı, ev ortamı, sosyal güvence).**
3. **Kişilerarası İlişkiler:** (bir toplumun sınıfsal yapısı ve sosyal gruplar arasındaki ilişkiler, farklı cinsiyetler arası ilişkiler, aile yapıları ve ilişkileri, nesiller arası ilişkiler, iş ortamındaki ilişkiler, toplum ve polis, idare vb. arasındaki ilişkiler, etnik ve diğer halklar arasındaki ilişkiler, • politik ve dini gruplar arasındaki ilişkiler).
4. **Değerler, inançlar ve tutumlar:** (sosyal sınıf, meslek grupları, varlık (kazanılmış ya da miras yoluyla), yöresel kültürler, güvenlik, kurumlar, gelenek ve sosyal dönüşüm, tarih, özellikle önemli tarihi kişilikler ve olaylar, azınlıklar (etnik, dini), millî kimlik, başka ülkeler, devletler, halklar, politika, sanat (müzik, güzel sanatlar, edebiyat, tiyatro, popüler müzik ve şarkılar), din, mizah).
5. **Beden Dili**
6. **Sosyal Gelenekler:** (dakiklik, hediyeler, giyim, içecekler, öğünler, davranış ve sohbet kuralları ve tabular, ziyaret süresi, vedalaşmak).
7. **Geleneksel Davranışlar:** (dinî gelenekler, doğum, evlenme, ölüm, halka açık toplantılarda ve törenlerde seyircilerin davranışları, kutlamalar, festivaller, dans ortamı, diskotekler vb. (Telc-Meb, 2013, s. 103, 104)

OBM'de yukarıda verilen kültürel unsurlar, aynı zamanda dil öğretiminde kültürel etkileşimin muhtevasını da belirlemektedir. Çünkü birey, yabancı bir dil öğrenirken aynı zamanda kültürünü de öğrenmektedir. Bu bağlamda OBM'de dil öğrenimini daha kullanışlı hale getirmek adına bu kültürel unsurlara yer verildiği düşünülmektedir.

OBM'nin bilhassa kültür ve kültürel etkileşim hususlarına önem verilerek hazırlandığı görülmektedir. Zira dil öğretimi sadece hedef dile ait unsurların öğrenilmesini içermez aynı zamanda hedef kültüre ait unsurların öğrenilmesini içermektedir. Bir bakıma bir dili öğrenmek, kültürünü de öğrenmeyi gerektirmektedir. Çünkü hedef kültüre ait öğeler bilinmeden öğrenilen dil işlevsiz kalacaktır. Bu bağlamda OBM'nin temel önerilerinden birisinin, öğrenilen dilin hayatın her sahasında kullanılması olduğu bilinmektedir. Bu doğrultuda hedef dilin en iyi şekilde öğretilmesi ve öğrenilmesini sağlamak adına kültürel etkileşim unsuruna çok ehemmiyetli bir değer atfettiği savunulabilir.



5. YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

5.1. Yabancı Dil Öğretiminin Tanımı ve Önemi

Dil, en sade şekliyle insanlar arasındaki iletişim ve etkileşim köprüsünün yapı taşı oluşturan tabii bir anlaşma aracıdır. Ana dili ise çocuğun başta yakın aile çevresi olmak üzere ait olduğu toplumdan iletişim ve etkileşim yoluyla kazandığı dildir. Birey, ana dili ile kendi toplumuyla iletişim kurmaktadır. Kendi toplumu dışında bir toplumla iletişim kurmak istediğinde ise devreye yabancı dil girmektedir. Zira iletişim aynı kod sistemine sahip insanlar arasında gerçekleşmektedir. Bu bağlamda yabancı dilin, insanların ana dili haricinde iletişim kurduğu dili temsil ettiği söylenebilir.

İnsanlar, tarihi süreç içerisinde sosyal, siyasal, ekonomik, eğitim, din, göç v.b. birçok sebepten dolayı yabancı bir dil öğrenmişlerdir. Bu durumda, yabancı dil öğretimi meselesinin doğmasını sağlamıştır. Doğduğu günden günümüze kadar önemini artırarak gelen yabancı dil öğretimi meselesiyle ilgili çeşitli tanımlar yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları şu şekildedir:

“Yabancı dil öğretimi, ana dilden farklı yapı, kavram ve dil bilgisi kuralları olan başka bir dilin öğretilmesi sürecidir” (Aslanargun ve Süngü, 2006, s. 1).

“Yabancı dil öğrenimi, değişik hedeflerle bildirişim kurmak için ana dili dışında bir dile gereksinim duyulmasından kaynaklanan tutumların kazanılması; yabancı dil öğretimi ise bu tutumların kazandırılması işidir” (Küçükıdır, 2018, s. 6).

Bu tanımlardan hareketle yabancı dil öğretiminin temel amacının; dil öğrencisine hedef dile ait bilgileri öğretmek suretiyle hedef dilde iletişim kurma becerisi kazandırmak olduğu söylenebilir. Bu amaca en iyi şekilde erişmenin ise yabancı dil sınıflarında çeşitli dil öğretim ilkelerinin uygulanmasını gerektirdiği düşünülmektedir. Bu bağlamda Demirel’e (1990, s. 23) göre; yabancı dil öğretiminde esas alınan ilkeler şu şekildedir:

- Dört esas becerinin geliştirilmesi,
- Öğretim etkinliklerinin önceden planlanması,

- Somuttan soyuta, basitten karmaşığa doğru öğretilmesi,
- Görsel ve de işitsel araçların kullanılması,
- Ana dilin sadece gereken durumlarda kullanılması,
- Bir defada tek bir yapının sunulması,
- Verilen bilgilerin gündelik yaşama aktarılmasının sağlanması,
- Öğrencilerin derse aktif olarak katılımının sağlanması,
- Bireylerin farklılıkların dikkate alınması,
- Öğrencilerin güdülenmesi ve cesaretlendirilmesi.

Geçmişten günümüze önemini artıran yabancı dil öğretimi meselesi bilhassa son yıllarda dünyanın küreselleşmesi sebebiyle daha değerli bir hale gelmiş ve insanların ana dili haricinde bir dile hâkim olması çok önem arz edilen bir husus olmuştur (Fenner, Trebbi ve Aase, 1999). Öyle ki 21. yüzyıl dünyasında yabancı bir dil bilmenin sağladığı avantajlar tartışma götürmez bir gerçektir. Bu bağlamda farklı bir lisan öğrenmek, bireyin etkili ve yaratıcı bir şekilde bildirişim kurmasını ve hedef dilin kültürüne de ulaşarak o dili gerçek anlamda yaşanılmasını sağlar. Ayrıca bir dil öğrenmek kendi bakış açısından başka bir bakış açısına erişim sağlar. Kültürlerarası anlayışı kazandırarak disiplinler arası bir bakış açısını teşvik eder. “Dil, etkili insan etkileşimleri için gerekli olan araçtır ve kişinin kendi dilini ve kültürünü daha iyi anlamasını sağlar” (Moeller ve Catalano, 2015, s. 327). Yabancı dil öğrenmek insanın dünyaya açılmasının bir ön şartı gibidir. Ayrıca yabancı dil öğrenen bir fert dünyaya artık öğrendiği dilin bakış açısıyla bakabilmektedir. Bu bağlamda yabancı dil öğreniminin insana birtakım özellikler kazandırdığı söylenebilir. Bu özellikleri İşcan (2011, s. 32) şu şekilde sıralamaktadır:

- Dünyayı ve farklı bakış açılarını daha iyi tanımaları, anlamaları ve hoşgörü geliştirme.
- Kültürel gelişimlerini hızlandırmaları ve başka kültürler için farkındalık kazanma.
- Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisine sahip olma.
- Edebiyat ve güzel sanatlar alanlarında gerekli terminolojiyi izleyebilme.
- Kendi anadilinden başka dillerin konuşulduğu ortamlarda yabancı dilde kendilerini ifade etme becerisini kazanma.

- Yurt dışında eğitimlerine devam edebilmeleri için gereken özgüven, sosyal ve iletişim becerilerini geliştirme.
- Yüksek öğrenimde ve sonraki eğitimlerinde seçkin başarılarla imza atabilme.
- İş bulma olanaklarını çoğaltma.
- Yabancı dil bilme ayrıcalığı ile liderlik becerilerinin gelişip, üst düzey çalışma ortamına katılabilme.
- Küresel dünyada yer alabilme ve uluslar arası platformlarda yaşam boyu öğrenen bireyler olma.

Özellikle, uzakların yakın olduğu günümüz dünyasında yukarıda sayılan niteliklerin çok önemli avantajlar sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca yabancı dil öğrenimiyle kazanılan özelliklerin aynı zamanda yabancı dil öğretiminin de önemini ortaya koyduğu savunulabilir. Dil ve kültür öğelerinin birbirine bağımlı bir yapıda olması, yabancı dil öğretiminin hedeflerine ulaşması adına hedef dilin yanı sıra hedef kültür öğelerinin de öğretilmesini çok önemli kılmaktadır. Bu bağlamda Yiğit (2017), dil öğretiminin kültürel etkileşim zemininde gerçekleşmesi ve günlük hayatta kullanılma bağlamında ele alınmasının, öğrenimin kalıcı olması adına önemli olduğunu belirtmektedir.

Yabancı dil öğretimi, dil öğrencilerin hedef dilde etkili iletişim kurmasını sağlamaktır. Bu bağlamda hedef dile ait kurallar öğretilirken, hedef kültür öğelerinin de verilmesi gereklidir. Çünkü dil öğrencisi hedef dilin kültürünü öğrenmeden o dilde kendini tam olarak ifade edemeyecektir.

5.2. Yabancı Dil Öğrenme Yöntemleri/Stratejileri

Yabancı dil öğretiminin çok eski tarihlerden itibaren başladığı ve gün geçtikçe insanlık için değerinin katlanarak arttığı bilinmektedir. Bu bağlamda yabancı dil öğretiminin daha iyi nasıl yapılacağı hep tartışılan hususlardan birisi olmuş ve dil öğretimi hususunda çeşitli yaklaşımlar öne sürülerek bu yaklaşımlar ışığında yöntemler oluşturulmuştur. Yöntem Türk Dil Kurumu Bilim ve Sanat Terimleri Sözlüğü'ne göre "bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yol" şeklinde tarif edilmektedir (TDK, 2021). Yöntem, yabancı dil öğretimi bağlamında düşünüldüğünde ise dil öğrenimine yönelik isteği artırmaya

alışan sınıf içi uygulamalar şeklinde düşnlebilir. Bu bağlamda yabancı dil sınıflarındaki hedeflerin en iyi şekilde gerçekleşmesi adına yöntem unsurunun çok önemli olduğu söylenebilir. Yabancı dil öğretilimiyle ilgili olarak geçmişten günümüze birçok yöntem oluşturulduğu bilinmektedir. Ancak günümüzde tartışılmayan, herkes tarafından kabul gören bir yöntemin olmadığı görülmektedir. Bu hususta Prabhu (1990), kullanılan tüm yöntemlerin öğretilmenler tarafından mantığa sığması ve olabilecek en fazla şekilde öğrenmeyi teşvik ettiği sürece bir ölçüde kabul edilebileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda yabancı dil öğretilimindeki tüm yöntemlerin, yerine ve zamanına göre en başarılı öğretilim elde edilecek şekilde kullanılabileceği düşnlmektedir.

Demircan (2013) yabancı dil öğretilim bağlamında kullanılan yaklaşıml ve yöntemler hakkında iyi bir şekilde bilgi edinilmesinin, yöntemlerin gelişme sürecinin takip edilmesi ve gelecekte gelişeceği düşnlen yaklaşıml ve yöntemler açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır. Yabancı dil öğretilim sürecinde yöntemlerin önemi tartışma götürmez bir gerçektir. Bu bağlamda yabancı dil öğretilimine ilişkin kullanılan yöntemler şu şekildedir:

Dil bilgisi-Çeviri Yöntemi

Yabancı dil öğretiliminin tarihi süreci içerisinde kullanılan yöntemlerden birisi olan dil bilgisi çeviri yöntemi Avrupa'da gerçekleştirilen yabancı dil öğretiliminde 1840'lardan 1940'lara kadar etkili olduğu ve güncellenmiş haliyle günümüzde dünyanın çeşitli mntıkalarında yaygın olarak kullanılmaya devam edildiği görülmektedir (Richards, Rodgers, 1986). Bu yönteme göre dil kurallardan meydana gelmiştir. Bu bağlamda herhangi bir dili öğrenmek o dilin kurallarına ilişkin bilgi edinmekten geçer (Güneş, 2011, s. 125). Dil bilgisi-çeviri Yöntemine göre yabancı dil öğretiliminin kilidini aan anahtar, dil bilgisi kurallarıdır. Bu yöntemde hedef dili etkin bir şekilde kullanmak dil bilgisi kurallarından geçer. Bu bağlamda yöntemde dil bilgisi öğretilimi ön plana çıkmaktadır. Geçmiş uzun yıllara dayanan yöntemin temel özellikleri Richard ve Rodgers'e (2014) göre şu şekilde sıralanabilir:

- Yabancı dil öğreniminin asıl hedefi bir dilin kitaplarını okumak ve bu bağlamda yabancı dil çalışmasından kaynaklanan zihinsel disiplin ve entelektüel gelişimden faydalanmaktır.

- Konuşma ve dinlemeye çok az ya da hiç önem verilmezken okuma ve yazma hususları asıl odaklanılan hususlardır.
- Seçilen sözcükler sadece yabancı dil öğretimi bağlamında kullanılan okuma metinlerinden oluşur. Sözcükler iki dilli kelime listeleri, sözlükler ve ezber aracılığıyla öğretilir.
- Dil alıştırmalarının temel ögesi tümcedir. Derslerde ağırlıklı olarak hedef dile yönelik cümle çevirileri yapılmaktadır.
- Yüksek doğruluk standartlarının altı çizilir.
- Dil bilgisi kuralları tümdengelsel bir yaklaşımla öğretilmektedir.
- Hedef dil ile ilgili öğeleri açıklamak ve öğrencilerin kendi dilleri ve hedef dilde karşılaştırmalar yapmasını temin etmek adına, dil öğretiminde ana dili kullanılır.

Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem

Yabancı dil öğretiminde 1950'li yıllarda kullanılmaya başlanan direkt yöntemin, dil bilgisi-çeviri yöntemine karşılık verme bağlamında geliştirdiği bilinmektedir. Bu yöntemi geliştirenlerin Sweet, Jespersen, Palmer, West ve Faucett olduğu görülmektedir. Yöntemi oluşturanlara göre dil öncelikle kulak vasıtasıyla işitilecek, daha sonra dil ile pekiştirilecek ve okunup yazılacaktır. Ayrıca bu yöntemle dört temel dil becerisinin geliştirilmesi düşünülmektedir (Çiçek, 2016). Bu yöntemin direkt olarak dil kullanımını esas almak suretiyle dil öğretimini desteklediği söylenebilir. Murcia'ya (2001) göre bu yöntemin genel nitelikleri şu şekildedir:

- Bu yöntem, öğretmenlerin öğrencilerin ana dili hakkında bilgi sahibi olmasını gerektirmez.
- Ders içi uygulamalar, çağdaş sözlü iletişim bağlamında karşılıklı konuşma ve hikâyeciklerle başlamaktadır.
- Yabancı dil öğretimi bağlamında anlamı kuvvetlendirmek adına eylem ve görseller tercih edilir.
- Hedef dilin kuralları ve kültürü tümevarım yaklaşımı esas olarak öğretilir.
- Hedef dilin edebi metinleri haz için okunur ve dilbilgisi noktasında çözümlenmez.
- Hedef dil, öğretmenin ana dili olmalı yahut öğretmen hedef dili, ana dili derecesinde bilmelidir.

İşitsel-Dilsel Yöntem

İşitsel-dilsel yöntem, 2. Dünya Savaşı yaşanırken Amerikalı askerlerin yabancı dil gereksinimlerini karşılamak ve farklı dilleri hızlı bir şekilde öğrenmeleri için geliştirilmiş bir yöntemdir. “Bu yöntemde asıl olan yabancı dil öğreniminin mekanik bir süreç olduğudur. Karşılıklı konuşmaların sürekli tekrarlanması hata yapma olasılığını azaltmakta ve doğru cevap verme olasılığını arttırmaktadır” (Salkie, 1990; akt. Özkurt 2016, s. 27). Bu yöntemin ana unsurlarını, karşılıklı konuşma ve egzersizler oluşturur. Karşılıklı konuşmalar, temel yabancı dil yapılarının pekiştirilmesini sağlamakla birlikte bu yapıların nerelerde kullanılabileceğini gösterir. Karşılıklı konuşmalarda, sunulan dil kalıplarını uygulamak adına çeşitli alıştırmalar yapılır (Richard ve Rodgers, 1986). Bu yöntemin olabilecek en hızlı şekilde hedef dilde iletişimi gerçekleştirme amacının olduğu söylenebilir. Bu yöntemde dinleme-anlama ve karşılıklı konuşma dil becerilerinin ön plana çıktığı anlaşılmaktadır. Murcia (2001), bu yöntemin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Yabancı dil dersleri karşılıklı konuşma ile başlamaktadır.
- Dil öğretiminin alışkanlık oluşturduğu düşünülerek taklit ve ölçülendirme uygulamaları yapılır.
- Hedef dilin kuralları, sıralı bir şekilde tümevarım yaklaşımıyla öğretilir.
- Dil beceri, dinleme, konuşma ve okuma şeklinde sıralanırken yazma ertelenir.
- Yabancı dil öğretiminde söyleyişe önem verilir.
- Sözcük hazinesi dil öğretiminin ilk bölümünde çok az sayıdadır.
- Öğrencilerin, dil öğrenimi bağlamındaki yanlışlarını engellemek adına oldukça çaba harcanır.
- Dil, ekseriyetle anlam ve bağlam dikkate alınmadan ipuçludur.
- Öğrenme uygulamaları ve ders araç-gereçlerinin dikkatle kontrol edilmesi sebebiyle öğretmenin, öğretmek istediği dil yapılarında yetkin olması gereklidir.

Bilişsel Yöntem

Bilişsel yöntemin en önemli temsilcisi Chomsky'dir. Bu yönetime göre akıl ve düşünme unsurları çok önemlidir. Bu bağlamda dil öğrenenlerin hedef dilin işleyişini kavraması gerekmektedir. “Telaffuzun üzerinde fazla durulmaz, dilin kuralları bilinçli olarak öğretilir. Ana dili kullanımı ve çeviriye izin verilir” (Barın, 2004, s. 26). Bu yöntemin maksadı, ana dili konuşuru seviyesinde yabancı dil yeteneği

kazandırmaktır. Bu bağlamda öğrenciler birtakım tümce kalıplarını öğrenmekten ziyade geçmişte yaşamadıkları durumlara da uygun tümceler oluşturacak bir dil becerisi kazanmalılardır (Tosun, 2006). Bu yöntemin özellikleri Murcia'a (2001, s. 7) göre şu şekildedir:

- Yabancı dil öğrenimi, davranış oluşturma değil, kural edinimi olarak görülür.
- Öğrenciler çoğunlukla bireyselleştirilir; kendi öğrenmelerinden sorumludurlar.
- Dilbilgisi tümdengelim ve tümevarım yaklaşımları ile öğretilir.
- Hedef dilin söyleyiş özelliği ön planda değildir. Dil öğretiminde kusursuzluk, ulaşılmaz olarak görülür.
- Okuma, yazma dil becerileri dinleme ve konuşma dil becerileri kadar değerlidir.
- Sözcük bilgisi öğretimi bilhassa orta ve ileri düzeylerde daha önemlidir.
- Yabancı dil öğretiminde yapılan yanlışlar dil öğrenimi sürecinde kaçınılmaz olarak görülmektedir.
- Öğretmenin hedef dilde iyi derecede bir yetkinliğe ve hedef dili analiz yetisine sahip olması beklenir.

İletişimsel Yöntem

Yabancı dil öğretiminde uzun bir süredir kullanılmakta olan iletişim yöntemi, iletişimin en önemli unsurunun dil olması gerçekliğinden yola çıkarak yabancı dil öğretiminde iletişimsel yetkinliği kazandırılmasını desteklemektedir. “İletişimsel yöntem, 1970’li yıllarda Fransa’da işitsel-sözel ve görsel-işitsel yöntemlere karşı tepki olarak oluşturulmuştur (Güneş, 2011, s. 134). Bu yöntem, yabancı dil öğretiminde gramer, kelime ve kültür bileşenlerine iletişimsel yetkinliğin eklenmesiyle geliştirilmiştir (Puren, 2004, s. 5). Bu yöntem, dilin yapısal özellikleri ve dilin kullanımı üzerine inşa edilmiştir. Yabancı dil öğretiminin temel hedefi iletişim becerisini geliştirmektir. Bu beceriye sahip olmak hedef dilin bilgi ve becerisine sahip olmak anlamına gelir (Tosun, 2006, s. 82). İletişimsel yöntemin, adı üzere hedef dilin kullanımı bağlamında yabancı dil öğretimini desteklediği düşünülebilir. Bu yöntemin özellikleri Murcia’ya (2001) göre şöyledir:

- Yabancı dil öğretiminin gayesi, hedef dilde bildirişim kurmaktır.
- Yabancı dil derslerin muhtevasını, dilsel yapıların yanı sıra kelimelerin anlamları ve toplumsal fonksiyonlarının da oluşturacağı farz edilir.

- Öğrenciler, diğer arkadaşlarının anlam konusunda noksan kaldığı durumlarda yardımcı olmak yahut arkadaşlarıyla fikir alışverişinde bulunmak için gruplar halinde çalışırlar.
- Öğrenciler, ekseriyetle hedef dili günlük hayat bağlamında kullanmak adına rol yapma ve canlandırma alıştırmaları yaparlar.
- Yabancı dil sınıflarında kullanılan materyaller ve sınıf içi uygulamalar, çoğunlukla gerçek hayat durumlarını karşılamak adına özgün olarak seçilir.
- Dil becerileri, yabancı dil öğretimiyle bütünleştirilmiştir; etkinlikler, dinleme, okuma, konuşma ve yazmayı içerebilir.
- Öğretmenin öncelikli görevi iletişimi kolaylaştırmak ve ikincil yanlışları düzeltmektir.
- Yabancı dil öğretmenleri, hedef dili etkili bir şekilde kullanabilecek yeterliliğe sahip olmalıdır.

Seçmeli Yöntem

Yöntem karması yahut yöntem zenginliği manalarına da gelen seçmeli yöntem, tüm yöntemlerin olumlu taraflarının çeşitli eğitim durumlarında uygulanabilmesi ilkesine dayanır. Bu yönteme göre dil öğrenimi, günlük hayat bağlamında anlamlı bir hedef doğrultusunda gerçekleşmelidir. Ayrıca gerekli koşullarda ana dili kullanılabilir (Sancak, 1999). Seçmeli yöntemin günümüz yabancı dil öğretimi ortamlarında tercih edilen önemli bir yöntem olduğu söylenebilir. Bu yönteme göre var olan tüm yöntemlerden uygun şekilde yararlanmanın esas olduğu söylenebilir. Barın (2004) bu yöntemin niteliklerini şöyle açıklamaktadır:

- Yabancı dil öğretimi günlük hayat bağlamında ele alınmalıdır.
- Dil öğretiminde sadece hedef dil kullanılmalıdır.
- Dili yeni öğrenmeye başlayanlar için çeviri faydasızdır.
- Sürekli olarak yapılan tekrarlardan ziyade manalı ve iletişime yönelik alıştırmalara imkân tanınmalıdır.
- Dilsel bir yapı bütünüyle öğretilmeden başka bir yapıya geçilmemelidir.
- Dört temel dil becerisi olan; dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri aynı anda geliştirilmeye başlanmalıdır.
- Dil öğretimi başlar başlamaz sözcük öğretimi yapılmalı ve sözcüklerin cümle içerisinde kullanımı öğretilme başlanmalıdır.

- Dil öğrenicisinde, hedef dili öğrenmek adına ilgi ve istek uyandırılmalıdır.
- Dil öğretimi kolaydan sora ve somuttan soyuta doğru gerçekleşmelidir.
- Öğrenciler arasındaki bireysel farklar dikkate alınmalıdır.

5.3. Yabancı Dil Öğretiminde Diller Arası Aktarım

Aktarım, öğrenme psikolojisinden geleneksel bir terim olup, evvelden öğrenilen bilgilerin yeni bir öğrenme durumuna dayatılması manasına gelmektedir (Isurin, 2005). Aktarım sürecinde bireyin eski bilgileri yeni bir öğrenme sürecine girildiğinde harekete geçmekte ve öğrenme sürecini etkilemektedir. Aktarım olgusunun en çok kullanıldığı alanlardan birisinin de yabancı dil öğretimi alanı olduğu bilinmektedir.

Yabancı dil öğretimi bağlamında aktarım, Odlin'e (1989) göre; "hedef dil ile evvelden öğrenilmiş diller arasındaki benzerlikler ve farklılıklardan kaynaklanan etki" şeklinde tarif edilmektedir. Gass (1988) ise dil aktarımını, ana dilinin hedef dil öğreniminde kullanılması yahut ilave dil öğrenimi olarak tanımlamaktadır.

Dil aktarımı, yabancı dil öğrenimi sürecine etki eden faktörlerden birisi olarak dikkat çekmektedir. Dil aktarımı, bireyin ana dilinin hedef dili öğrenme sürecine etki etmesiyle gerçekleşmektedir. Bireyin hedef dille ilgili yeterlikleri sahip olduğu ana dili yapılarından etkilenmektedir.

Yabancı dil öğretimi sürecinde dil öğrenen birey, ana dili ve hedef dil arasında bir karşılaştırma yapmaktadır. Karşılaştırma esnasında ise dil aktarımı gerçekleşmekte ve dil öğretimi sürecini etkilemektedir. Bu etkilenme ana dili ve hedef dil arasındaki benzerlik ve farklılıklardan ötürü gerçekleşmektedir. Bu bağlamda "var olan deliller, ana dilin nitelikleri ile yabancı dil arasındaki örtüşme ne oranda az olursa, yabancı dil öğrencisinin hedef dili öğrenmesinin o oranda sıkıntılı gerçekleşeceği tahmin edilmektedir" (Solman ve Chung, 1996, s. 174). Öte yandan ana dilin özellikleri ve hedef dilin özelliklerinin birbirine yakın olması durumunda ise yabancı dil öğreniminin kolaylaşacağı söylenebilir.

Gass ve Selinker (2008) (akt. Soral, 2009, s. 20-21)'e göre dil aktarımına tesir eden üç faktör vardır. Bu etkenler şu şekildedir;

- bireyin ana dilini nasıl düzenlediği,
- bireyin ana dili ve hedef dil arasındaki uzaklık algısı,

- kişinin hedef dil hakkındaki bilgileri.

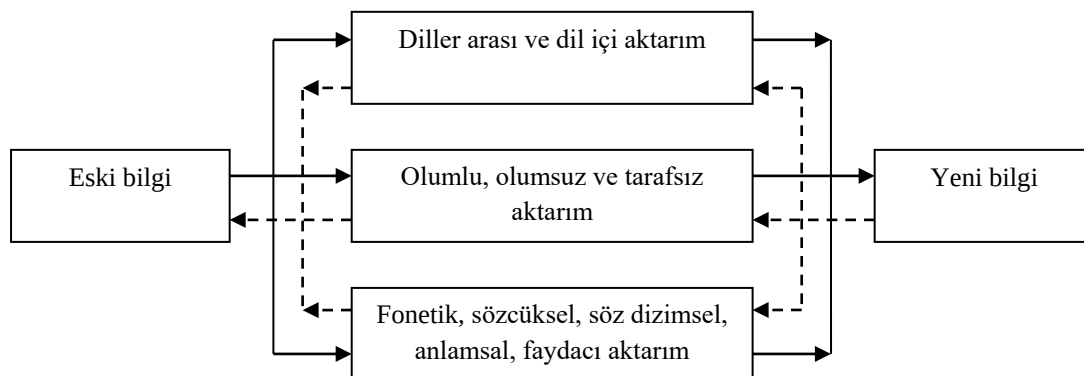
Bireyin sahip olduğu yukarıda belirtilen özelliklerin, yabancı dil öğretimi sürecinde dil aktarımının seviyesini belirleyebileceği söylenebilir. Bu bağlamda Haskell (2001), yabancı dil öğrenme durumlarında benzerlik ve farklılık zemininde bir dil aktarım seviye tipolojisi oluşturmuştur. Bu dil aktarımı tipolojisi şu şekildedir:

Çizelge 5.1. Aktarım seviyelerinin tipolojisi

Seviye	İsim	Transfer Açıklaması
1	Özellikli Olmayan Aktarım	Bu aktarım, bütün öğrenmeyi gösterir. Bütün öğrenmeler eski öğrenmeyle ilişkilidir.
2	Uygulama Aktarımı	Öğrenilenler belirli bir duruma uygulanır.
3	Bağlam Aktarımı	Öğrendiklerini biraz farklı bir duruma uygulamak (örneğin, bir şeyi bir bağlamda ve daha sonra başka bir bağlamda tanımak).
4	Yakın Aktarım	Birbirine benzeyen yeni durumlara geçiş (örneğin, bir beceriyi öğrenmek ve daha sonra bu öğrenmenin bir kısmını başka bir beceri geliştirmek için kullanmak).
5	Uzak Aktarım	Öğrenimi oldukça farklı durumlara uygulamak.
6	Yaratıcı Aktarım	Yeni ve eski durum arasındaki ilişkide yeni bir şey oluşturmak.

(Haskell, 2001).

Yukarıdaki belirtilen tasnif yabancı dil öğretimi sürecinde dil aktarımının seviyelerini göstermektedir. Bu tasnife göre dil aktarımı seviyelerden oluşmaktadır. Seviyeler ilerledikçe dil aktarımının gelişimi de artmaktadır. Yabancı dil öğretiminde aktarımın çeşitli türlerde gerçekleştiği bilinmektedir. Bu bağlamda Jarvis ve Pavlenko'ya (2008, s. 62) göre aktarım türleri; “ses bilimsel, yazımsal, sözcüksel, anlam bilimsel, yapı bilimsel, söz dizimsel, söylemsel, faydacı ve sosyolengüistik” aktarımlardan oluşmaktadır. Bu aktarım türleri aynı zamanda dilin kapsamını oluşturmaktadır. Bu bağlamda yabancı dil öğrenenler hedef dili öğrenirken bahsi geçen aktarım türlerinden etkilenmektedirler. Huaifei (2010) yaptığı çalışmada yabancı dil öğretiminde dil aktarımını sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırma şu şekildedir.



Şekil 5.1. Dil aktarımının sınıflandırılması (Huaifei, 2010)

Bu şekle göre aktarım diller arası ve dil içi aktarım süreciyle başlamaktadır. Aktarımın neticesine göre olumlu, olumsuz ve tarafsız olabilmektedir. Ayrıca fonetik, sözcüksel, söz dizimsel, anlamsal ve faydacı boyutta aktarımların gerçekleşebileceği belirtilmektedir.

Öğrenmenin transferi farklı şekillerde gerçekleşebilir. En yaygın transfer yolu pozitif ve negatif transferdir. Öğrencilerin önceki öğrenmeleri, yeni öğrenme bağlamında performanslarını iyileştirmeyi kolaylaştırdığında, bunun olumlu aktarım olduğu söylenir. Öğrenme bağlamında önemli bir fark olmadığı anlamına gelir. Öte yandan, öğrencilerin önceki öğrenmeleri yeni öğrenme bağlamındaki performanslarını engellediğinde, olumsuz aktarım gerçekleşir. (Mekala, Ponmani, Shabitha, 2016)

Yabancı dil öğretimi sürecinde dil aktarımı bağlamında olumlu ve olumsuz aktarımların ön plana çıktığı söylenebilir. Yabancı dil ediniminde ana dili bilgisi, öğrencinin yeni bir dile egemen olma yolunda hakikaten bir kolaylaştırıcı yahut engelleyici etkiye sahip olabilir. Genel anlamda, kolaylaştırıcı etkinin olumlu aktarım olduğu bilinmektedir (Isurin, 2005). Olumlu aktarım, ana dili bilgisinin bir yabancı dil öğrenmesini basitleştirdiği süreçleri ifade etmektedir (Karim ve Nassaji, 2013). Bir bakıma yabancı dil öğrenen kişinin ana dili ve öğrendiği dil arasındaki ayniyet ve benzerliklerin dil öğrenme sürecini pozitif yönde etkilemesinin olumlu aktarımı ifade ettiği savunulabilir. Olumlu aktarıma örnek olarak, Türkçe öğrenen ve ana dili Arapça olan bir öğrencinin Türkçedeki “kitap” kelimesini öğrenirken bu kelimenin kendi ana dilindeki anlam ve telaffuzunun aynı olması sebebiyle kolayca öğrenmesi gösterilebilir.

Olumsuz aktarım ise; “yabancı dil öğrenenlerin hedef dili öğrenirken çoğunlukla ana dili yapılarını kullanmalarından dolayı ortaya çıkan hatalar olarak düşünülebilir” (Sun, 2013, s. 71). Olumsuz aktarım bağlamında iki temel hata türü vardır; Bunlar diller arası ve dil içidir. Diller arası hatalar, ana dilinin hedef dil düzeniyle ilişkilendirilmesinden kaynaklanan hatalardır. Dil içi hatalar ise, ana dilinden bağımsız olarak öğrenilen dilden kaynaklanan hatalardır. Yabancı dil öğrenenlerin ana dili ve hedef dil arasındaki farklılıklardan dolayı dil öğretimi sürecinin olumsuz etkilenmesinin, olumsuz aktarımı yansıttığı söylenebilir. Olumsuz aktarıma örnek olarak, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bir Arap öğrencinin ana dili alfabesinin Arap harflerinden oluşmasına karşın Türkçenin Latin kökenli harflerden oluşmasından dolayı Türkçe alfabe öğreniminde zorlanması gösterilebilir.



6. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

6.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Genel Bir Bakış

Doğu tarihin başlangıcına eş sayılan Türk milleti, tarih boyunca geçirdiği yaşantılarla oldukça geniş bir coğrafyada etkin olmuş ve dünyanın en dikkat çeken toplumlarından birisi olmuştur. Bu yaşantılara bağlı olarak gelişen Türkçe de oldukça geniş bir coğrafyada etkinliğini sürdürmektedir. Nitekim dünya coğrafyası üzerinde toplamda altı binin üstünde dil konuşulduğu bilinmektedir. Çeşitli lehçeleriyle birlikte Uzak Doğu Asya'dan Avrupa'ya kadar oldukça geniş bir coğrafyada etkin olan Türkçe ise şimdilerde yaklaşık olarak 220 milyon kullanıcısı ile tüm kullanılan diller arasında ilk beşte yer almakta ve bu sayı ortalama olarak dünyadaki insan sayısının yüzde üçlük dilimine tekabül etmektedir (Metin, 2020). Bu bağlamda Türkçenin gerek geçmişte gerek günümüzde dünya dilleri arasında önemli bir konumunun olduğunu söylemek mümkündür.

Türkçenin dünya dilleri arasındaki konumunun gelişmesi adına yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin çok kritik bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir. “Yabancılarla Türkçenin öğretiminde amaç, yalnızca birtakım kelimeleri öğretmek değildir. Kişiyi dili oluşturan Türk kültürünü yeterli ölçüde kazandırmaktır. Çünkü Türkçeyi severek, isteyerek öğrenen bir yabancı, Türkiye'nin kültür elçisi durumuna gelmektedir” (Maden, İşcan, 2011, s. 25). Türkiye'nin kültür elçilerinin sayısı arttıkça da Türkçenin dünya dilleri arasındaki konumunun yükseleceği düşünülmektedir.

Günümüzde önemi artan yabancı dil olarak Türkçenin, çeşitli sebeplerle öğrenildiği görülmektedir. Durmuş (2013, s. 2010) bu sebepleri şöyle açıklamaktadır:

Orta Doğu, Doğu Avrupa, Asya, Kafkaslar, Orta Asya, Akdeniz, Karadeniz hatta İslam Dünyası gibi önemli uluslar arası çalışma sahalarının her biri için ayrı ayrı ilgi odağı olan Türkiye; yine uluslararası literatürü fazlasıyla meşgul eden petrol, doğalgaz ve bunların dünya pazarlarına ulaştırılması; terör, tehdit unsuru olarak öne çıkan savaşlar vb. belirli meselelerle ilgili olarak da bölgede önemli bir ilgi odağı olarak görülmektedir. Doğal olarak bu ilgi, önemli ölçüde Türkçe öğrenme talebi doğurmaktadır.

Bu bilgilerden hareketle Türkçenin oldukça geniş bir coğrafya da çeşitli sebepler bağlamında öğrenildiği yahut öğretildiği söylenebilir. Bu sebeplere binaen Türkçeye olan ilginin, her geçen gün yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin önemini artırdığı düşünülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin başlangıç tarihiyle ilgili kesin bilgiler bulunmamakla birlikte Türklerin tarih sahnesine çıkışı ile başlatılabilir. Zira Hunlar döneminde Çinli gelinlerin ve Uygurlar döneminde Moğol devlet adamlarının Türkçe öğrenmeye gereksinim duyacağı tahmin edilmektedir (Zorbaz, 2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin başlangıç tarihine dair kesin bilgilerin bulunmamasının, somut kaynakların olmayışından ileri geldiği söylenebilir. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihi gelişiminin daha iyi bilinmesi adına yazılı kaynaklara yönelmenin önemli olacağı düşünülmektedir. Zira “tarihte bilinen ilk dönemlerinden beri gelişmiş, işlenmiş ve zenginleşmiş bir dil olarak karşımıza çıkan Türkçenin hem ana dili olarak hem yabancı dil olarak öğretimi konusunda yapılmış somut örnekler vardır” (Karakuş, 2006, s. 12).

Bu örneklerden ilki ve en önemlilerinden birisi 11. Yüzyılda Mahmud El-Kaşgari tarafından yazılan Divanu Lügati't Türk isimli eserdir. Bu eser yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bakımından çok değerli bilgiler sunmaktadır. “Kaşgarlı Mahmud, Araplara gelişmiş, bir bilim, kültür ve edebiyat dili halini almış olan Türkçeyi öğretmek amacıyla Bağdat'ta 8624 kelimenin yer aldığı Divanu Lügati't Türk adlı eserini Arap alfabesiyle yazmıştır” (Karakuş, 2006). Bu eserde Türkçenin Arapça kadar iyi bir dil olduğu, dili kullanma ve zenginlik açısından Arapçadan geri kalır bir yanı olmadığı vurgulanmıştır (Biçer, 2012). Eserde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi adına şu hususlar dikkat çekmektedir:

“Genel olarak biçim bilgisi öğretiminde tümevarım yöntemi uygulanan sözlükte örneklerle kuralla gidilmiş, tek tek kurallar açıklanmıştır. Yabancı dil öğretim yöntemi olarak dil bilgisi çeviri yönteminin egemen olduğu sözlükte biçim bilgisel öğeler yapısalıcı yaklaşımla ele alınmıştır” (Bayraktar, 2003, s. 62). Bu bilgilerden hareketle Kaşgarlı Mahmud tarafından kaleme alınan Divanu Lügati't Türk adlı eserin, sistemli bir Türkçe öğretimini oluşturduğu söylenemese de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi adına temel yapı taşlarından birisi olduğu söylenebilir.

Kıpçak döneminde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi adına önemli gelişmelerin yaşandığı görülmektedir. Bilhassa Arap coğrafyası üzerinde bulunan Memlûklü Devleti'nin Türk hükümdarlar tarafından yönetilmesinin Arapların, Türkçeye olan ilgisini artırdığı söylenebilir. “Belirli bir sistematığe dayanan, nitelikli Türkçe öğretim kitapları bu dönemde hazırlanmıştır. Memlûk Devleti'nin ve ordu kesimi Türk olduğu için Türkçeye ve Türkçenin öğretimine oldukça fazla önem verilmiştir. Bu dönemde Türkçeye olan ilginin artması Arapların da Türkçeyi öğrenmelerini sağlamıştır” (Biçer, 2012, s. 116).

Bu dönemde Türkçe öğretimi adına yazılan en önemli kaynaklardan birisinin 13-14. Yüzyıllar arasında yazılan Codex Comanicus (Kuman Kitabı) olduğu bilinmektedir. “Codeks Comanicus” Hristiyan misyonerlerin dinlerini Türkler arasında yaymak maksadıyla kaleme alınan çok yönlü bir eserdir. Hem Kıpçak Türk topluluklarının dillerini başka milletlere öğretmek hem de Hristiyanlığı yayabilmek için dini motiflerle süslenmiş bu eser, Divanu Lügati't Türk'ten sonra bilinen en eski yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitabıdır” (Yiğit, 2017, s. 87). Codex Comanicus haricinde, Kıpçak Türkçesi döneminin yabancılara Türkçe öğretmeyi amaçlayan eserleri şunlardır:

- Kitabü Bulgati'l-Müştak Fi Lugâti't-Türk ve'l-Kıfçak,
- Kitâb-ı Mecmû-i Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mongolî,
- El-Kavaninü'l-Küllîyye Li Zabt'l-Lügati't-Türkiyye,
- Et-Tuhfetü'z Zekiyye Fi'l-lugâti't-Türkiyye,
- Kitabü'l-İdrâk Li-lisânü'l-Etrak (Bayraktar, 2003, s. 60).

Bu eserlerden hareketle Kıpçak döneminin, özellikle eserlerin çeşitliliği ve niteliğinden mütevellit yabancı dil olarak Türkçe öğretimi adına oldukça verimli geçtiği söylenebilir.

Eski Anadolu Türkçesi döneminde Türkçeden ziyade Arapça ve Farsçanın ön plana çıktığı görülmektedir. Bu dönemin en önemli olayının Karamanoğlu Mehmet Bey'in dillere pelesenk olmuş şu sözü olduğu söylenebilir; “Şimden girü hiç kimesme kapıda ve divanda ve mecalis ve seyranda Türkî dilinden gayri dil söylemeye.” Aykaç (2015) bu buyruğun bilim dilinin Arapça, resmi ve edebi dilin Farsça olması sebebiyle Selçuklu dönemini özetler nitelikte olduğunu belirtmektedir. Bu dönemde yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin tek yapıtın ise İbn Mühenna Lügati

olarak tanınan “Hilyetü’l insan ve Heybetü’l lisan” olduğu görülmektedir (Güzel, 2012, s. 120). Bu bağlamda Eski Anadolu Türkçe döneminde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi hakkında yazılmış eserlerin sınırlı olduğu söylenebilir.

Çağatay Türkçesi döneminde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından en önemli eserin Ali Şir Nevai’nin 15. yüzyılda yazmış olduğu “Muhakemetü’l Lugateyn” isimli eser olduğu görülmektedir. “Ali Şir Nevai, Muhakemetü’l Lugateyn adlı eserinde Türkçenin, terim kelime serveti, fiillerin çokluğu, eklerin işlerliği ile ifade gücü bakımından Türkçenin Farsçadan üstün olduğunu ispat etmeye çalışmış ve eserinde Türkçenin öğretimiyle ilgili önemli metotları da vermiştir” (Karakuş, 2006, s. 23-24).

“Osmanlı döneminde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çalışmaları devşirme yolu ile Yeniçeri Ocağına alınan Hristiyan çocuklarına Türkçe öğretilmesiyle başlatılabilir” (Karal, 2001; Biçer, 2012, s. 124). Öte yandan Osmanlı Devleti’nin oldukça geniş bir coğrafyada hüküm sürmesi sebebiyle bünyesinde bulunan azınlıkların dönemin Türkçesini öğrenmeye çalıştıkları bilinmektedir. Bunun yanında Osmanlı Devleti’nin siyasi gücü sebebiyle birçok Avrupa devleti ile ilişkiye girdiği ve Avrupa devletlerinin Türkçenin öğrenilmesine değer verdiği söylenebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihi seyrine bakıldığında geçmişte birçok çalışmaya imza atıldığı ve bu alanın temellerinin çok eskiden beri atıldığı söylenebilir. Ancak geçmişte yapılan çalışmaların üstüne koyulmadığı ve günümüze kadar gelen süreçte sahip olunan avantajlar kullanılmayıp, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin istenilen seviyeye ulaşmadığı düşünülmektedir (Göçer, 2009).

Cumhuriyet döneminde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin 1950 yılından sonra üniversiteler bünyesinde önemli bir şekilde ele alındığı görülmektedir (Göçer, Moğul, 2011). Bu tarihten itibaren yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin yavaş yavaş ülkemizin gündemine girdiği ve önemini her geçen gün artırdığı görülmektedir. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretime yönelik en önemli gelişmelerden birisini de TÖMER’lerin açılması oluşturmaktadır. İlk olarak, “1984’te Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulan TÖMER ile birlikte yabancılara Türkçe öğretimi kurumsal bir kimlik kazanarak büyük bir ilerleme kaydetmiştir” (Biçer, 2012, s. 128). Ayrıca Ankara Üniversitesi TÖMER ile birlikte yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin ilk defa sistemsal olarak öğretilmeye başlandığı söylenebilir. Ankara

Üniversitesi TÖMER'i ilerleyen süreçte çeşitli üniversitelerde kurulan TÖMER'ler izlemiş ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi gün geçtikçe gelişim göstermiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında oldukça önemli olan TÖMER'ler özellikle Türkiye özelindeki Türkçe öğretim ihtiyacını büyük ölçüde karşılamaktadır.

Son zamanlarda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin bilhassa yurtdışında öğretimi bağlamında 2007 yılında kurulan Yunus Emre Enstitüsü ve 2016 yılında kurulan Türkiye Maarif Vakfının önemli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda “2009 yılında faaliyetlerine başlayan Yunus Emre Enstitüsünün (YEE) yurt dışında 63'ten fazla kültür merkezi bulunmaktadır. Kültür merkezlerimizde verilen Türkçe eğitiminin yanı sıra, farklı ülkelerdeki eğitim kurumlarıyla yapılan iş birlikleri ile Türkoloji bölümleri ve Türkçe öğretimi desteklenmektedir (YEE, 2021). Türkiye Maarif Vakfının ise 44 ülkede 359 eğitim kurumuyla yabancı dil olarak Türkçe öğretimi faaliyetlerine katkı verdiği görülmektedir. Yine yurtdışında Milli Eğitim Bakanlığı ve çeşitli üniversitelerin Türkoloji bölümleri aracılığıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretildiği bilinmektedir. Bilhassa yurtdışında faaliyet gösteren kurumların yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi adına çok değerli olduğu ve yurtdışında Türkçe öğretimi veren kurumların sayısının artırılmasının dünyada Türkçenin ve Türk kültürünün daha iyi tanınmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

6.2. Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretiminde Ana Dilinin Etkisi

20. yüzyılın başlarından itibaren yaşanan gelişmelere bağlı olarak tüm dünyada kültürel etkileşim olgusuna çok önemli bir değer atfedilmektedir. Kültürel etkileşimin en önemli yapı taşını ise yabancı dil öğrenimi oluşturmaktadır. Bu bağlamda yabancı dil öğrenimi diğer kültürlerle etkileşime girmek için birincil öneme sahiptir. “Bu öğrenme sürecinin temel belirleyicisi ve şekillendiricisi olarak ise ana dili önemli rol oynar” (Biçer, 2017, s. 44).

Vardar (1980, s. 20), ana dilini, “insanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dildir” şeklinde tanımlarken Çelebi (2006, s. 303), ana dilini “insanın yaşamı boyunca içinde yaşadığı topluma göre biçimlenen, başta beyindeki dil merkezinin olgunlaşmasıyla koşut olarak, sosyokültürel etkileşimlerle gelişen, değişken bir göstergeler dizgesi” şeklinde tarif eder. Demircan (1992) (akt. Oruç, 2016b, s. 314) ise ana dilini, “insanın çevresiyle olan ilişkilerinde algıladığı iletişim

verilerini işleyerek, yaşamının birkaç yılı içinde edindiği dil birinci dildir” şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanımlardan hareketle ana dilinin, bireyin ait olduğu toplumun özelliklerini içerdiği düşünülebilir. Ana dili, kendine özgü hayat felsefesi, değerler ve ölçülere sahiptir. Bu ölçü ve değerler sistemi; heyecan, mutluluk, sevinç, inanç, korku, endişe gibi hislerin dilin kendine özel kabında yoğrulup gelecek nesillere nakledilmesini sağlar (Alpar, 2013). Ana dili ait olduğu kültürün maddi ve manevi tüm öğelerini içinde barındırır. Ait olduğu milletin sırlarını saklayan değerli bir hazinedir. İnsan dünyayı ana dilinin penceresinden görür ve anlamlandırır. Bu bağlamda ana dili insanın kimliği gibi düşünülebilir.

Her çocuk ait olduğu toplumun ana dilini kazanmaya hazır bir şekilde doğar. Ana dili de çocuğu, tüm birikimiyle hazır bir şekilde karşılar. Bu bağlamda çocuk, içine doğduğu cemiyyetin ana dilini çevresindekilerle iletişim kurarak kazanır. Ayrıca her çocuk, dil edinimi süreci dâhilinde, kendi ana dilinin yapısal ve anlamsal düzenini öğrenmektedir. Böylelikle çocuk ana dilinin sistematığı bağlamında özne, nesne ve fiil öğelerinin nasıl kullanılacağını öğrenip sağlıklı cümleler kurabilme özelliği kazanmaktadır. Sonrasında ana dili dışında yeni bir dil öğrenme girişiminde bulunduğu anda, hedef dilin sistematığını çözmesi onun için daha basit duruma gelmektedir (Şavlı, 2009).

“Dil konuşulduğu toplumun ruhunu yansıtır. Kendi ruhunun farkında olmayan bir başkasının ruhunu, düşüncesini, yaşam biçimini, vs. kavrayamaz. Ancak bu kavramlar bireyin beyninde şekillendiği ölçüde, çevreyi kavramaya, şekillendirmeye dolayısıyla da başka bir dili öğrenmeye başlar” (Çelebi, 2006, s. 303). İnsanın dünyaya bakış açısını, öğrendiği ilk dil olan ana dili şekillendirmektedir. Yabancı bir dil öğrenirken de ana dili ve yabancı dil arasında karşılaştırmalar yaptığı ve ana dilinin ona öğrettiği çerçevede yabancı dildeki kavramlara anlam yüklediği söylenebilir. Bu bağlamda yabancı dil öğrenen bireyin kendi ana dilinin özelliklerini çözümleyip anladığı ölçüde, hedef dilin özelliklerine daha kolay aşına olacağı düşünülmektedir.

Yabancı dil öğrenimi ve öğretiminde önemli hususlardan birisini de ana dilinin, hedef dil öğrenme sürecine etkisi oluşturmaktadır. Bu bağlamda yabancı dil öğretimi sürecine ana dilinin etkisinin uzun yıllardır tartışılan konulardan birisi olduğu ve bu konuda pek çok çalışmanın yapıldığı bilinmektedir. Bu konudaki çalışmaların bilhassa karşılaştırmalı hipotez analizi dâhilinde gerçekleştiği söylenebilir. “Lado

(1957), dil öğrencisinin yaşadığı güçlükleri ana dili ve hedef dildeki farklılıklarla ilişkilendiren karşılaştırmalı hipotez analizinin temellerini atmıştır” (Erdoğan, 2010, s. 55).

Bu görüşe göre yabancı dil öğretimi sürecinde bir kaynak (öğrencilerin ana dili) ve bir hedef dil (öğrenilen ikinci veya yabancı dil) karşılaştırıldığında iki dil arasındaki benzer ve farklı yönler ortaya çıkacaktır. Benzer unsurlar öğrenenlerin ustalaşması adına kolay olacak, farklı yapılar ise öğrenmeyi zorlaştıracak ve dil hatalarına yol açacaktır. (Palmberg, 1980, s. 6)

Yabancı dil öğretimi sınıflarında ana dilinin kullanımına ilişkin çeşitli tartışmaların yaşandığı bilinmektedir. Bu bağlamda yabancı dil öğretimi sürecinde ana dili kullanımını eleştiren Toth (2018) öğrencilerin hedef dili iyi bir şekilde öğrenmesinin, o dile olabildiğince maruz kalmaları ve sıkça kullanmaları durumunda gerçekleşeceğini iddia etmektedir. Auerbach (1993) ise yabancı dili hızlı bir şekilde öğrenmek adına öğrencilerin hedef dili kullanmasında ısrar edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ellis (2005) öğrencilerin yabancı dili öğrenme hızlarının, hedef dilin etkisinde kalmalarıyla doğru orantılı olacağını öne sürmektedir. Benzer şekilde Atkinson (1993) “ana dili kullanılarak harcanan her saniyenin, İngilizce yani hedef dil için harcanmayan bir saniyedir! Oysa her saniye önemlidir” sözüyle yabancı dil öğretimi sürecinde olabildiğince hedef dil kullanımının sağlanmasının gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Yabancı dil öğretiminde ana dilinin kullanılmasını olumsuz bulan görüşlerin genellikle benzer sebepler altında birleştiği görülmekle birlikte Cook (2001), dil sınıflarında ana dilinin kullanılmasını eleştiren görüşlerin genel itibarıyla üç iddia etrafında birleştiğini açıklamaktadır:

- Bir yabancı dilin öğrenilmesi, ana dili öğretimini örnek almalıdır (yabancı dile en yüksek düzeyde maruz kalma yoluyla).
- Muvaffakiyetli bir yabancı dil öğrenimi, ana dili ve yabancı dilin ayrılmasını içermektedir.
- Yabancı dil öğretimi sürecinde, öğrencilere daima hedef dil kullanılarak önemi gösterilmelidir (s. 412).

Yabancı dil öğretimi sürecinde ana dili kullanımını eleştiren görüşler olduğu gibi ana dili kullanımını savunan görüşlerinde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Cook’a (2001) göre dilleri zihinde ayrı bölümlere koymaya çalışmak, birçok yönden bağlantılı oldukları için başarısızlığa mahkûmdur. Çünkü dil öğrenimi, sadece evin arkasına bir uzantı inşa ederek eve odalar eklemekle gerçekleşmez: tüm iç duvarların yeniden inşa etmekle gerçekleşir. Bu bağlamda ana dili ve yabancı dil arasında bir

etkileşim olduğu ve dil sınıflarında tek dilli bir yaklaşımı benimseyen görüşlerin bu etkileşimi görmezden geldiği düşünülebilir. Öte yandan Zulfikar (2019) yabancı dil öğretiminde ana dili kullanımının öğrencilerin bilgi edinme şeklini olumsuz etkilemediğini aksine dil öğrenme sürecine yardımcı olduğunu belirtmekle birlikte ana dilinin düşük yeterliliğe sahip öğrenciler için vazgeçilmez olduğunu vurgulamaktadır. Harbord (1992) (akt. Miles, 2004), yabancı dil öğretimi sürecinde ana dili kullanımının en büyük sebeplerinin zamandan tasarruf sağlamak ve kafa karışıklığını önlemek olduğuna dikkat çekmektedir. Hanakova ve Metruk (2017) ise yabancı dil öğretimi sürecini daha kolay bir hale getirmek ve gelişimini sağlamak adına öğrencilerin yeterlilik ve gereksinimlerini dikkate alan dengeli bir ana dili kullanımının çok kıymetli olduğunu belirtmektedir.

“Yabancı dil öğretiminde ana dilinin rolüne ilişkin farklı tartışmalar olsa da bu süreçte önemli bir yerinin olduğu inkâr edilemez. Kendi dilinin anlam evreni çerçevesinde düşünen bireyler yeni öğrenecekleri yabancı dilleri de aynı anlam penceresinden algırlar” (Biçer, 2017, s. 45). Yabancı dil öğretimi sınıflarına gelen öğrenciler ana dillerini de yanlarında getirmektedir. Dolayısıyla ana dili, yabancı dil sınıflarının bir gerçeği olarak dil öğretim sürecini etkilemektedir. Yabancı dil öğretimi ortamlarında ana dilinin çeşitli faydaları olduğu görülmektedir. Bu faydalar şu şekilde sıralanabilir:

- Ana dilini kullanmak daha kolay dil öğretimi ve bildirişim açısından daha tesirlidir.
- İkinci dil kullanımı, özellikle utangaç öğrenciler ve ikinci dilde çok yeterli olmadıklarını düşünenler için bir utanç kaynağı olabilir.
- Ana dili, işlenen metinle alakalı müşterek bir anlayış oluşturarak ve görevi yöneterek görevin ilerlemesine yardımcı olabilir.
- Ana dili, öğrencilerin dikkatini kelime ve gramer öğelerine (ör. Kelime dağarcığı öğeleri aramak veya dilbilgisi kuralları hakkında bilgi ve açıklama) çekmek ve bu konudaki açıklamaları kolaylaştırmak adına yardımcı olabilir.
- Ana dili, bilhassa düşük yeterlikteki öğrenciler ve karmaşık görevler için sınıf içi faaliyetleri kolaylaştırabilir.
- Ana dili, öğrenciler için özellikle sınıftaki toplu etkinlikler sırasında ikinci yapılarını inşa edecekleri bir temel sağlayabilir.

- Ana dili güvenlik duygusu sağlamakta ve öğrencilerin canlı deneyimlerini doğrulayarak kendilerini ifade etmelerine olanak tanır (Nation, 2003; Swain & Lapkin, 2000; Atkinson, 1987; Wells, 1999 ve Schweers, 1999; akt. Bouangeune, 2009, s. 186, 187).

Ana dilinin yukarıda belirtilen faydalarının yabancı dil öğretimi sürecindeki önemini gösterdiği söylenebilir.

“Diller sesletim dizgeleri, dil bilgisi kuralı, söz dizimleri ve konuşma yapıları açısından da büyük farklılıklar gösterirler. Her dil, dilin dil bilgisel kuralları sözcük, sözcük biçimleri ve tümce yapıları üzerine kuruludur” (Türkoğlu, 2004, s. 462). Birey yabancı dil öğretimi sürecinde ana dili ve hedef dil arasında çeşitli karşılaşmalar yapmaktadır. Bu karşılaştırma esnasında ana dilinin etkisini gösterdiği söylenebilir. Diller arasındaki farklılıklar yabancı dil öğretimi sürecinin daha zor geçmesine yol açabilmektedir. Başkan (2006), yabancı dil öğretimi sürecinde karşılaşılan en mühim sorunun ana dilinden kaynaklanan olumsuz aktarım olduğunu belirtmekle birlikte yabancı dil öğrenenlerin ana dili ve hedef dil arasındaki yakınlığın, dil öğreniminin kolaylaşmasını sağladığının altını çizmektedir.

Yabancı dil öğrenenlerin ana dili ile hedef dil arasında benzerlik ve farklılıklar vardır ve bunlar hedef dilin öğrenilmesini etkilemektedir (Makoni, 2016). Bu bağlamda ana dili ve hedef dil arasındaki benzerliklerin yabancı dil öğrenimini olumlu, farklılıkların ise olumsuz etkilediği söylenebilir. Bu ortaklık ve farklılıklar ise ana dili ve öğrenilmek istenilen dillerin aynı aileye mensup olması, kullanıldığı coğrafya, yapısal benzerlik ve birbiriyle olan etkileşimlerden etkilenir (Biçer, 2017). Yabancı dil öğretimi sürecinde diller arasında çeşitli aktarımlar gerçekleşmektedir. Bu bağlamda aktarım ana dili ve hedef dil arasındaki etkileşim sonucunda aktarım gerçekleşir. Aktarım söz dizimi, fonoloji ve morfoloji gibi dil alanlarında gerçekleşebilir (Mujcinovic, 2020). Bunların dışında dillerin birbirini etkilediği diğer bir alan ise kelimedir.

Diller arasındaki yakınlıklar, diller arasında yapılacak transferin niteliğini de belirler. Birbirine yakın diller büyük oranda söz varlığı benzerliği sağlayarak öğrenciler için oldukça avantaj yaratır. Diller arasındaki ilişkinin zayıf olması genellikle söz varlığının farklılaşmasına neden olur ve sözcüklerin anlamı / kullanımı hakkında sıfırdan bilgi edinmek gerekebilir. (Odlin, 1989; akt. Alyılmaz, 2018, s. 2457)

Geçmişte günümüze yaşanan dilsel etkileşimler birçok milletin sözcük dağarcığını etkilemiş ve çeşitli kelime alışverişlerinin olmasını sağlamıştır. Farklı diller arasında

benzerlik gösteren kelimeler hedef dil öğretimi kolaylaştırabilmektedir. Soral'a (2009, s. 8) göre "sözcük edinimi, kişinin sosyal ve fiziksel çevresinde şekillenmektedir. Kişi sözcükleri öncelikle ana dilinden edinmekte, daha sonra hedef dilde sözcüklerine yenilerini eklemektedir. Kişinin ana dilinde sözcük dağarcığının geniş olması hedef dili öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir etkidir." Bu bağlamda bireyin hedef dil ve ana dili sözcük dağarcığı arasındaki ilişkinin öğrenmek istediği dile etki ettiği düşünülebilir. Bir bakıma yabancı dil öğrenenlerin, ana dili kelime hazneleriyle benzerlik gösteren dilleri daha rahat, benzerlik göstermeyen dilleri ise daha zor öğrenecekleri söylenebilir.

Türk milletinin tarih sahnesine çıkışından günümüze kadar ki olan süreçlerde oldukça geniş bir coğrafyaya tesir ettiği bilinmektedir. Bu durum birçok milletle kültürel ve dilsel etkileşime girilmesini sağlamıştır. Bu bağlamda Türkçe ve etkileşime girdiği diller arasında yapısal ve anlamsal müştereklerin olduğu savunulabilir. Bu bağlamda birçok farklı millete sahip öğrencinin, Türkçe öğrenirken kendi ana dilleri ve Türkçenin müştereklerinden yararlanılabileceği düşünülmektedir.

6.3. Uzaktan Eğitimle Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Geçmişten günümüze insanoğlunun çeşitli ihtiyaçları doğrultusunda ortaya çıkan ve birikimli bir yapıda ilerleyen teknolojik gelişmeler, insan hayatına önemli ölçüde tesir etmiştir. Bu bağlamda teknolojik gelişmelerin insan hayatına tesir ettiği alanlardan birisinin de eğitim olduğu söylenebilir. Özellikle son dönemlerde yaygınlaşan ve gün geçtikçe önemini artıran uzaktan eğitim kavramı, teknolojinin eğitim alanına etkisinin en bariz örneklerindendir.

İlk olarak 1728 yılında posta ile uygulanmaya başlanan uzaktan eğitim, şimdilerde gelişim gösteren bilişim teknolojileri sayesinde daha nitelikli bir biçimde uygulanabilmektedir (İşman, 2011). Uzaktan eğitimin temelleri, posta ile öğretim-öğrenim faaliyetleriyle atılmış ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak yıllar içerisinde değişim ve gelişim göstermiştir. Nitekim teknolojik gelişmelere bağlı olarak bilhassa 1970 ve 2000 yılları arasında açıktan verilen üniversite eğitimindeki başarıların yükselmesiyle birlikte uzaktan eğitim ile ilgili olarak çeşitli gelişmeler yaşanmıştır. Bu gelişmeler sonucunda birçok ülkede uzaktan eğitim imkânı verilmiş ve

geleneksek eğitimi tamamlayıcı rolü üzerine çalışılmıştır (Keagen, 1996; akt. Gökmen, Duman ve Horzum, 2016).

Uzaktan eğitim ile ilgili yapılan tanımlamalara bakıldığında yıllar içerisinde değişim gösterdiği ve oldukça çeşitli olduğu görülmektedir. Tanımlamalardaki değişimin en önemli sebebinin ise teknolojik gelişmeler olduğu düşünülmektedir. Zira uzaktan eğitim uygulamaları teknolojik gelişmeler ışığında değişim gösterebilmektedir. Uzaktan eğitime ilişkin birtakım tanımlamalar şu şekildedir:

Peters'e (1988) göre; uzaktan eğitim bilgi, beceri ve tutumların aktarıldığı, iş bölümü ve organizasyon ilkelerinin uygulandığı, bilhassa yüksek kalitede öğretim materyali üretmek amacıyla teknik medyanın yaygın kullanımının rasyonelleştirildiği ve aynı zaman diliminde çok sayıda öğrenciye eğitim vermeyi mümkün kılan bir yöntemdir.

Holmberg'e (1989) göre; uzaktan eğitim, bireysel bir öğrencinin ve destekleyici bir organizasyonun bilişsel, psikomotor ve duyuşsal alanlardaki öğrenme-öğretme etkinliklerini kapsayan ve herhangi bir yerde yahut zamanda gerçekleştirilebilen bir yöntemdir.

Gunawardena ve McIsaac'e (2003) göre; uzaktan eğitim, genellikle bir akademik kurumdan uzakta, evde veya işyerinde yapılan, yapılandırılmış bir öğrenme deneyimidir.

Uşun'a (2006, s. 7) göre uzaktan eğitim; "kaynak ile alıcının öğrenme-öğretme süreçlerinin büyük bir bölümünde birbirinden ayrı (uzak) ortamlarda bulunduğu alıcılara öğretim yaşı, amaçları, zamanı yeri ve yöntemi vb. açılardan "bireysellik", "esneklik" ve "bağımsızlık" olanağı tanıyan, öğrenme-öğretme süreçlerinde; yazılı ve basılı materyaller, işitsel araçlar, teknolojiler, yüzyüze eğitim gibi materyal, araç ve yöntemlerin kullanıldığı, kaynak ile alıcılar arasındaki iletişim ve etkileşim ise etkileşimli tümleşik teknolojilerle sağlandığı planlı sistematik bir eğitim teknolojisi uygulamasıdır".

Uzaktan eğitime ilişkin tanımlamalara bakıldığında; bilişsel, psikomotor ve duyuşsal alanlarda öğrenme ve öğretim faaliyetlerini kapsadığı, aynı anda farklı mekânlardaki bireylerin öğretim ve öğrenme faaliyetini gerçekleştirebildiği, aynı anda birçok öğrenciye eğitim imkânı sağladığı, teknolojik aygıtlarla gerçekleştiği, öğrenenler için belli bir yaş kıstası gerektirmediği, amaç ve yöntem açısından esneklik sağladığı ve yapılandırılmış bir şekilde gerçekleştirildiği söylenebilir. Bu bağlamda Keegan (1980) uzaktan eğitimin özelliklerini şu şekilde açıklamaktadır.

- Öğretmen ve öğrenci ayrılmaktadır.
- Bir öğretim organizasyonun etkisi vardır.
- Öğretmen ve öğrenciyi birbirine bağlamak adına medya kullanılır.

- İki yönlü iletişim alışverişi vardır.
- Gruplandırılmış değil, bireysel olarak öğrenenler mevcuttur.
- Eğitimin sanayileşmiş bir biçimidir.

Özellikle günümüz teknoloji ve bilişim çağında ön plana çıkan uzaktan eğitimin, sağlamış olduğu çeşitli faydalar sebebiyle tercih edildiği söylenebilir. Bu bağlamda Kaya (2002, s. 19-20) uzaktan eğitimin faydalarını şu şekilde özetlemiştir:

- İnsanlara farklı eğitim seçeneği sunma.
- Fırsat eşitsizliğini en aza indirme.
- Kitle eğitimini kolaylaştırma.
- Eğitim programlarında standart sağlama.
- Eğitimde maliyeti düşürme.
- Eğitimde nitelliği artırma.
- Öğrenciye serbesti sağlama.
- Öğrenciye zengin bir eğitim ortamı sunma.
- Öğrenciyi sınıf ortamında öğrenim görmeye zorlamama.
- Bireye öğrenme sorumluluğu kazandırma.
- İlk kaynaktan bilgi sağlama.
- Uzmanlardan daha fazla kişinin yararlanmasını sağlama.
- Başarının aynı koşullarda belirlenmesini sağlama.
- Eğitimi bir taraftan kitleselleştirebilirken, diğer taraftan bireyselleştirebilme.
- Belli bir zamanda ve belli bir kapalı alanda bulunma zorunluluğunu ortadan kaldırma.

Uzaktan eğitimin yukarıda belirtilen faydalarından hareketle, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi adına çok çeşitli imkânlar sunduğu düşünülebilir. Öte yandan uzaktan eğitimin çok mühim faydaları olduğu gibi birtakım sebeplerden ötürü de sınırlılıklarının bulunduğu görülmektedir. Bu sınırlılıkları Kaya (2002, s. 20) şu şekilde sıralamıştır:

- Yüz yüze eğitim ilişkilerinin kolay sağlanamaması.
- Öğrencilerin sosyalleşmelerini engellemesi.
- Yardımsız ve kendi kendine öğrenme alışkanlığı olmayan öğrencilere yeterince yardım sağlayamama.
- Çalışan öğrencilerin dinlenme zamanını alma.

- Uygulamaya dönük derslerden yeterince yararlanamama.
- Beceri ve tutuma yönelik davranışların gerçekleştirilmesinde etkili olamama.
- Ulaşım olanaklarına ve iletişim teknolojilerine bağımlı olma.
- Maliyetin yüksek olması.
- Ders içeriklerinin hazırlanması için daha fazla emek ve zaman harcanması.

Uzaktan eğitimle ilgili olarak yukarıda belirtilen sınırlılıklar, her ne kadar uygulanması hususunda çekinceler doğursa da günümüz teknoloji ve bilim çağında eğitim ve öğretim faaliyetlerinde bir şekilde kendine yer bulacağı düşünülmektedir.

Uzaktan eğitimin kullanıldığı alanların birisinin de yabancı dil öğretimi sahası olduğu görülmektedir. White (2003), öğrencilerin ihtiyaçları, endişeleri, durumları ve mantıklarının daha kolay fark edilmesi sebebiyle uzaktan eğitimin dil öğreniminde kullanılmasının önemli olduğunu belirtmiştir.

Sanal dünya ortamları hem iç bağlamı (dil bilgisi) hem de dış bağlamı (dil kullanım alanları) kolaylıkla üzerinde taşıyabilmesi ve dil öğrenmeyi hem durumlar hem de konularla bağlamsal olarak ilgili hale getirebilmesi nedeniyle dil öğrenme için sanal da olsa gerçeğe yakın ortamlar oluşturabilmektedir. (Pilancı, 2019; akt. Gök, 2020, s. 64)

Yabancı dil öğretiminde uzaktan eğitimin kullanılmasına ilişkin yapılan çalışmalar neticesinde dünyada birçok dil uzaktan eğitim aracılığıyla öğretilmektedir. Bu bağlamda ülkemizde son yıllarda yaşanan siyasi, kültürel ve toplumsal gelişmelere bağlı olarak çok önemli bir merhaleye ulaşan yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi de uzaktan eğitimin, uygulama alanları arasında yer almaktadır. Uzaktan eğitimin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımının çok önemli olduğu düşünülmektedir. Zira uzaktan eğitimle daha geniş coğrafyalardaki insanlara ulaşmak mümkündür. Böylelikle Türkçenin dünya dilleri arasında yerini almasında büyük bir katkı verilebilir. Her geçen gün Türkçe öğrenmeye olan taleplerin arttığı görülmektedir. Uzaktan eğitim bu taleplerin karşılanması adına sınırsız imkânlar sunmaktadır (Şen, 2016).

Ülkemizde uzaktan eğitimle yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaları eş zamanlı ve eş zamansız olarak iki kategoriye ayırmak mümkündür. Ülkemizde “uzaktan eğitimle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında kurumsal olarak ilk çalışma, 2007 yılında Anadolu Üniversitesinin tasarladığı “Uzaktan Türkçe Öğretim Programı”dır (Yurdakul ve Duman, 2021, s. 169). Bu programa ilerleyen süreçte yeni çalışmalar katılmıştır. Şen, (2016, s. 421-422) yapmış olduğu çalışmada uzaktan eğitimle yabancı dil olarak

Türkçe öğretimine yönelik 13 uygulama tespit etmiştir. Bu uygulamalar şu şekildedir:

- Fatih Üniversitesi Türkçe Öğretimi, Uygulama ve Araştırma Merkezi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programı
- Abant İzzet Baysal Üniversitesi Uzaktan Uygulama ve Araştırma Merkezi Yabancı Dil
- İstanbul Aydın Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
- Hacettepe Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programı
- Okan Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programı
- Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programı
- Ahmet Yesevi Üniversitesi Türkiye Türkçesi ile Eğitim Programları (TURTEP) Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Yüksek Lisans Programı
- Dil Bilimi Web Sitesi Adım Adım Türkçe Öğreniyorum
- Anadolu Üniversitesi Uzaktan Türkçe Öğretim Programı (TSP)
- Hacettepe Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi (HÜ TÖMER)
- Yunus Emre Enstitüsü
- Ankara üniversitesi TÖMER
- Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Portalı

Yukarıda belirtilen uygulamaların, uzaktan eğitim yoluyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi adına önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmaların öğretmen ve öğrenci olmak üzere iki boyutlu olarak gerçekleştiği görülmektedir.

Uzaktan eğitimle yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesi bağlamında çeşitli eş zamanlı uygulamaların kullanıldığı görülmektedir. Bilhassa Zoom, Adobe Connect, Google Hangouts ve Moxtra uygulamaları ön plana çıkmaktadır. Bu uygulamalar belirli sayıdaki öğrenciyi çevrimiçi ortamda bir araya getirmekte ve bilgi paylaşımını mümkün kılmaktadır (Güngör, Çangal ve Demir, 2020, s. 1167). Yabancı dil olarak

Türkçe öğretimi sürecine önemli avantajlar sağlayan bu uygulamaların artırılmasının çok değerli olduğu düşünülmektedir.

Son zamanlarda uzaktan eğitimle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini etkileyen en önemli sebebin 2019 yılının sonlarına doğru ortaya çıkan ve dünyayı etkisi altına alan “Kovid-19” salgını olduğu görülmektedir. Günümüzde aktif olarak devam etmekte olan “Kovid-19” salgınıyla birlikte çeşitli izolasyon tedbirleri alınmış ve yüz yüze olan eğitim-öğretim faaliyetleri uzaktan eğitimle sürdürülmeye başlanmıştır. “Eğitim çalışmalarında fırsat eşitliği ve erişilebilirlik özellikleri sayesinde son dönemlerde oldukça popüler olan uzaktan eğitim araştırmaları, salgınla birlikte yüz yüze eğitime alternatif görülen bir anlayışla yeni bir döneme girmiştir” (İskender, 2021, s. 97). Bu yeni dönemle birlikte Türkiye’de ve yurtdışında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi veren kurumların uzaktan eğitimi aktif bir şekilde uyguladığı görülmektedir.

Oldukça geniş bir kitleye hitap eden yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanı gün geçtikçe önemini artırmaktadır. Bu durumda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin günümüz teknoloji çağından uzakta kalmasının kabul edilemez olduğu düşünülmektedir. Uzaktan eğitim, sağlamış olduğu avantajlarla dil öğretime ve öğrenimine önemli kolaylıklar sağlamaktadır. Ayrıca “Kovid-19” salgını, uzaktan eğitimin tüm eğitim ve öğretim faaliyetlerindeki önemini kanıtladığı söylenebilir. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin daha etkin bir şekilde yapılması adına uzaktan eğitimle ilgili uygulamaların devam ettirilmesi ve geliştirilmesinin çok mühim olduğu düşünülmektedir.



7. BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırmanın bu kısmında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ana dilinin etkisine dair öğrenci ve öğretmen görüşleri sınıflandırılarak tablo hâline getirilmiş, tablolardaki veriler yorumlanmış ve çeşitli bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca bulgulara ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

7.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere İlişkin Bulgular

Çizelge 7.1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde karşılaşılan dil sürçmesi ve telaffuz sorunları

		Öğrenci Görüşleri	
		(f)	(f)
Evet		52	Hayır 45
-â		1	
-c		1	
-ğ		7	
-ş		1	
-h		1	
-ı		1	
-j		1	
-u		6	
-ü		8	
-o		5	
-ö		8	
-z		1	
Ağız ve dil kaslarım Türkçe alfabeye alışık değildir.		1	
Uzun kelimeleri telaffuz ederken problem yaşıyorum.		11	
Ünlü/sesli harfleri söylerken problem yaşıyorum.		5	
Kurallar çok fazla ve ne zaman kullanacağımı bilmiyorum.		1	
Konuşma ile ilgili problem yaşıyorum.		2	
Ana dilim ve Türkçe alfabenin farklı olmasından kaynaklanan problemler yaşıyorum.		3	

Yukarıdaki tabloda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde dil sürçmesi ve telaffuz konularında yaşanan problemlere ilişkin öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Tabloya göre araştırmaya katılan, 52 öğrencinin dil sürçmesi ve telaffuz konularında problem yaşadığı görülürken 45 öğrencinin bu konularda problem yaşamadığı görülmektedir. Dil sürçmesi ve telaffuz problemleriyle karşılaşan bazı öğrencilerin, direkt olarak sorun yaşadıkları Türkçe harflerle ilgili olarak örnek verdikleri görülmektedir. Bu öğrencilerin en çok “-o, -ö, -u, -ü sesli harflerinde ve -ğ sessiz harfinde problem yaşadıkları tespit edilmiştir. Diğer taraftan az da olsa bazı öğrencilerin “-â, -c, -h -ı, -j, -ş ve -z” harflerinde de sorun yaşadığı anlaşılmaktadır. Yine bazı öğrencilerin ünlü-/sesli harflerin telaffuzunda problem yaşadığını belirttiği

görülmektedir. Bu durumun ana sebebi olarak öğrencilerin ana dilleri ve Türkçenin alfabetik farklılıkları gösterilebilir. Özellikle Türkçede bulunan sesli harflerin diğer dillere göre fazla olmasının, öğrencilerin sesli harflerde yaşadığı problemin sebebi olduğu düşünülmektedir.

Yukarıda belirtilen harfler dışında dil sürçmesi ve telaffuz sorunu yaşayan öğrencilerin en çok Türkçede bulunan uzun kelimeleri telaffuz ederken problem yaşadıkları görülmektedir. Yaşanan bu sorun, Türkçenin sondan eklemeli bir yapıya sahip olmasıyla ilişkilendirilebilir. Öte yandan öğrencilerin ana dilleri ve Türkçenin alfabesinin farklı olması, direkt konuşmayla ilgili problem yaşanılması, ağız ve dil kaslarının Türkçe alfabeye alışkın olmaması ve Türkçenin mevcut kurallarının fazla olmasından dolayı ne zaman kullanacağını bilinmemesi gibi sebeplerle, dil sürçmesi ve telaffuz problemleri yaşadıkları görülmektedir. Bu konu bağlamında bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ö10: “Şapkalı A ile olan kelimeleri tam anlayamıyorum. Hala veya şapkalı aile hala.”

Ö3: “Evet, mesela “c- j- z” ve “ö, ü”

Ö2: “Ğ” VE “H” ile bazen problem yaşıyorum. Ana dilimde “Ğ” olmadığı, “H” ise daha sert olduğu için.”

Ö31: “Bazı kelimelerde. Ğ biraz zor.”

Ö91: “evet, evet, bu kelimelerin telaffuzunda bir problemim var.. (ğ, ş)”

Ö4: “Evet ü u ö o problem yaşıyorum.”

Ö7: “Ünlü harflerden 4 tane (ı, u, ö, ü) telaffuz’da pek zorlanıyorum çünkü daha önce hiç karşılaşmadım ayrıca ağızım ve dilimin kasları bunun harflere alışkın değildir.”

Ö32: “Evet, bazı uzun kelimeler “ayçiçeği çekirdeği” gibi.”

Ö67: “Evet. Bazen uzun kelimeleri telaffuz edemiyorum.”

Ö62: “Sadece sesli harfler.”

Ö13: “Evet, ünlü harfler biraz zor, ve Ne zaman kullanacağımı bilmediğim birçok zor kural var.”

Ö47: “Evet, Yavaş konuşuyorum”

Ö54: “Genel olarak pek yaşamıyorum”

Çizelge 7.2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde kullanılan sözlükler

Öğrenci Görüşleri		(f)	
Sözlük Kullanırım	88	Sözlük Kullanmam	9
Türkçe Sözlük	7		
Arapça-Türkçe	20		
Rusça-Türkçe	8		
İngilizce-Türkçe	27		
Somalice-Türkçe	3		
Özbekçe-Türkçe	1		
Kazakça-Türkçe	1		
Yunanca-Türkçe	1		
Fransızca-Türkçe	4		
Tatarca-Türkçe	1		
Azerice-Türkçe	1		
Arnavutça-Türkçe	1		
Farsça-Türkçe	2		
Google Çeviri	9		
Yandex Çeviri	3		
Reverso Context	1		
NAVER	1		
Wiktionary	1		
Sesli Sözlük	2		
Tureng sözlüğü-İngilizce-Türkçe	2		
Tevakku sözlüğü-Arapça-Türkçe	2		

Tablo 7.2’de öğrencilerin Türkçe öğrenimi sürecinde tercih ettikleri sözlüklere ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Bu veriler ışığında araştırmaya katılan 88 öğrencinin Türkçe öğrenirken sözlük kullandığı görülürken 9 öğrencinin sözlük kullanmadığı görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin büyük bir kısmının Türkçe öğrenirken sözlüğe başvurduğu söylenebilir. Sözlük kullanan öğrencilerin ise 21 farklı sözlükten yararlandığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin kullandıkları sözlüklere bakıldığında; 27 tercihle İngilizce-Türkçe sözlük ve 20 tercihle Arapça-Türkçe sözlüğün ön plana çıktığı söylenebilir. Ana dili İngilizce olan sadece 1 öğrenci olmasına karşın İngilizce-Türkçe sözlük tercih edenlerin sayısının 27 olması ve ana dili Arapça olan 46 öğrenci varken Arapça-Türkçe sözlüğün neredeyse yarı yarıya tercih edilmesi dikkat çekmektedir. Diğer tercih edilen sözlükler ise sırasıyla; “Rusça-Türkçe, Türkçe Sözlük, Fransızca-Türkçe, Somalice-Türkçe, Farsça-Türkçe, Özbekçe-Türkçe, Yunanca-Türkçe, Tatarca-Türkçe, Kazakça-Türkçe, Azerice-Türkçe ve Arnavutça-Türkçe” sözlükleri olduğu görülmektedir.

Yukarıda belirtilen sözlükler haricinde öğrencilerin, internet üzerinden birtakım sözlükleri tercih ettikleri tespit edilmiştir. Bu sözlükler arasında en fazla olarak 9 tercihle Google Çeviri’nin ön plana çıktığı söylenebilir. Google Çeviri dışında öğrencilerin, Yandex Çeviri, Tureng (İngilizce-Türkçe), Tevakku (Arapça-Türkçe), Sesli Sözlük, NAVER, Wiktionary ve Reverso Context internet sözlüklerinden

yararlandıkları tespit edilmiştir. Bu konuyla ilgili olarak bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ö21: “Tdk”

Ö33: “Arapça-Türkçe”

Ö20: “Rusça türkçe”

Ö27: “Türkçe-ingilizce kullanırım”

Ö12: “Türkçe somaliçe”

Ö23: “Özbekçe-Türkçe Türkçe-Özbekçe Sözlük”

Ö95: “Rusça, Kazakça

Ö30: “turkce-yunanca”

Ö58: “Fransızca”

Ö34: “Tatarça”

Ö10: “Azerice”

Ö66: “İngilizce, arnavutca”

Ö77: “Farsça/Türkçe Türkçe/ farsça”

Ö79: “Googel Traslat, Türkçe sözlük”

Ö54: “Google sözlüğü kullandım”

Ö96: “Google çeviri”

Ö74: “Yandex”

Ö67: “Sesli Sozluk, Google Çeviri, Reverso Context.”

Ö87: “İnternet sözlüğü ex) NAVER, Wiktionary

Ö71: “sesli sözlük”

Ö63: “Tureng- Türkçe İngilizce Sözlük”

Ö85: “Online sözlük (tevakku)”

Çizelge 7.3. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde farklı bir dilden sözcük alınması

Öğrenci Görüşleri		(f)	
	(f)		(f)
Evet	83	Hayır	14
Arapça	33		
İngilizce	38		
Rusça	4		
Özbekçe	3		
Tacikçe	1		
Somalice	3		
Azerice	2		
Kırgızca	1		
Latince	1		
Kazakça	2		
Ahıska Türkçesi	1		
Tatarca	2		
Urduca	1		
Farsça	3		
Fransızca	5		
Hintçe	1		
Arnavutça	1		
Makedonca	1		
Almanca	1		

Tablo 7.3'te öğrencilerin Türkçe olarak sözlü iletişim kurarken farklı bir dilden sözcük alınması ve alınan sözcüğün hangi dile ait olduğuyla ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Tabloya göre 83 öğrencinin Türkçe olarak sözlü iletişim kurarken farklı bir lisandan sözcük alıntılacağı görülürken 14 öğrencinin farklı bir dilden sözcük alıntılamaadığı görülmektedir. Sözcük alıntılaman öğrencilerin kullandıkları dillere bakıldığında, 34 tercih ile İngilizce başı çekerken hemen arkasından 30 tercih ile Arapçanın geldiği tespit edilmiştir. Bu diller haricinde öğrencilerin Türkçe konuşurken “Fransızca, Rusça, Özbekçe, Farsça, Somalice, Azerice, Tatarca, Tacikçe, Kazakça, Kırgızca, Latince, Ahıska Türkçesi, Urduca, Hintçe, Arnavutça, Makedonca ve Almanca” dillerinden kelime aldıkları tespit edilmiştir. Tabloda yer alan verilerden hareketle öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun Türkçe konuşurken başka bir dilden sözcük alıntılacağı söylenebilir. Öte yandan bazı öğrencilerin, Türkçe konuşurken sözcük aldığı dillerle ilgili olarak tek tercih yaptığı görülürken bazı öğrencilerin birden fazla tercih yaptığı görülmektedir. Türkçe öğretimi sürecinde farklı bir dilden sözcük alınmasına ilişkin bazı öğrenci görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

Ö59: “Evet biraz arapça kullanıyorum”

Ö8: “İngilizce kelimeleri kullanıyorum”

Ö42: “Evet, Arapça ve İngilizce

Ö25 “Rusçadan, İngilizceden ve Ahıska türkçesinden”

Ö22: “Özbekçe”

Ö1: “Özbek ve Tacik dillerinden”

Ö9: “Somalice ve İngilizce”

Ö21: “Evet, Türkçenin Azerbaycan lahçesinden”

Ö19: “Kırgızca, özbekçe”

Ö23: “Sadece bilimsel terimler (Latin dili)”

Ö24: “Kazakça”

Ö34: “Evet. Tatar”

Ö31: “Evet İngilizce ve urduca”

Ö41: “evet farsça ve arabça kelimeleri bazan kullanıyorum”

Ö70: “Evet, İngilizce, Fransızca, Arapça

Ö62: “Evet (İngilizce, Arapça, hindce)”

Ö66: “Evet yapıyorum, bazen Arnavutça, Makedonca, İngilizce ve Almanca’dan kelimeler alıyorum”.

Ö97: “Hayır”

Çizelge 7.4. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ana dilinin alfabe öğrenimine etkisi

Öğrenci Görüşleri					
	(f)		(f)		(f)
Olumlu	35	Olumsuz	38	Etkisi Yok	24
Telaffuzların benzemesi sebebiyle olumlu etkiler.	7	Alfabelerin farklı olması sebebiyle olumsuz etkiler.	15	Ana dilimden ziyade beni olumlu etkileyen İngilizce ve Fransızcadır.	3
Ana dilim ve Türkçe arasındaki kelime benzerliğinden dolayı olumlu etkiler.	7	Ana dilim ve Türkçenin Telaffuz farklılığından dolayı zorlanıyorum.	12	Alfabeler farklı olmasına rağmen problem yok.	1
Ana dilim Türkçe ile benzer olduğu için olumlu etkiler.	7	Türkçe sesli harflerde zorlanıyorum (-e,-ı, -i, ö,-ü).	6	Alfabeler aynı olmadığı için etkisi yok.	1
Alfabelerin benzer sebebiyle olumlu etkiler.	4	Türkçe sessiz harflerde problem yaşıyorum (-c, -ç -ğ, -ş).	3	Ana dilimin alfabesi olmadığı için etkisi yok.	1
Aynı kelime ve kurallar olduğu için olumlu etkiler.	1	Türkçe ve ana dilimin grameri farklı olduğu için olumsuz etkiler.	2		
		Ana dilim ve Türkçe farklı olduğu için olumsuz etkiler.	1		

Yukarıdaki tabloda yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi sürecinde ana dilinin Türkçe alfabe öğretimine etkisi hakkında öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Bu tablodaki verilerden hareketle araştırmaya katılan öğrencilerin 38’i ana dilinin Türkçe alfabe öğretimi noktasında olumsuz etkilendiği ifade etmiş 35’i ise bu konuda olumlu

etkilenmiştir. Diğer taraftan 24 öğrencinin ana dilinin Türkçe alfabe öğretimine etkisi olmadığını belirttiği tespit edilmiştir.

Ana dilinin Türkçe alfabe öğrenimine olumsuz olarak tesir ettiğini düşünen öğrenciler, bu durumun başlıca sebepleri olarak ana dilleri ve Türkçe arasındaki alfabe ve telaffuz farklılıklarını göstermişlerdir. Bu sebepler dışında öğrencilerin, Türkçe sesli harflerde (-e,-ı, -i, ö,-ü) ve sessiz harflerinde (-c, -ç -ğ, -ş) zorlanmaları, Türkçe ve ana dillerinin gramer farklılıkları, genel olarak ana dili ve Türkçe arasındaki farklılıklardan dolayı bu konuda olumsuz etkilendikleri anlaşılmaktadır.

Ana dilinin Türkçe alfabe öğretimine olumlu etki ettiğini bildiren öğrenciler ise bu durumu, ana dilleri ve Türkçenin genel olarak benzer olması bağlamında kelimelerin, telaffuzların, alfabelerin, dilbilgisi kurallarının benzerlik taşıması gibi sebeplere bağladıkları görülmektedir.

Ana dilinin Türkçe alfabe öğretimi noktasında herhangi bir etkisinin olmadığını belirten öğrencilerin bu görüşe sebep olarak ana dillerinden ziyade İngilizce ve Fransızcadan olumlu etkilenmelerini, alfabeler farklı olmasına rağmen etkisi olmadığını, ana dilinin alfabesi olmamasını ve alfabeler aynı olmadığı için etkilenmediklerini ifade etmişlerdir. Ana dilinin Türkçe alfabe öğretimine etkisine ilişkin bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ö3: “olumsuz etkileri var, cunku Koreli ve Turkce alpahbet cok cok farkli”

Ö4: “Olumsuz etki: Türkçe Arapçadan daha fazla ünlü var”

Ö2: “Hiçbir problem göremedim, alfabeleri farklı olmasına rağmen.”

Ö88: “Alfabeler aynı değiller o zaman pek bir şey yok”

Ö33: “Sadece olumlu etkiler, çünkü Özbekçe-Türkçe bir aile dilleridir.”

Ö14: “Ana dilimden farklı bir dil”

Ö65: “Türkçe öğrenmeden önce Arapça ve Fransızca biliyordum. Bu nedenle alfabet arasında ayırım yapmak benim için daha kolaydı.”

Ö29: “Türk dili ile arap dili arasında birçok ortak kelime olduğu”

Ö92: “Olumlu etkileri: Türk diline benzeyen kelimeler var”

Ö53: “Olumlu etkisi, Türkçe kelimelerin anadilimle benzer telaffuza sahip olması, ancak olumsuz etkisi kelimelerin telaffuz edilmesinin zor olmasıdır.”

Ö7: “Ana dilimin’de bazı harfler yok olduğu için telaffuz yapmakta zorlandım.

Ö75: “olumlu etkiler çünkü harflerin çoğu aynı şekilde telaffuz ediliyor”

Ö46: “benim ana dilimde alfabesi yok.”

Ö80: “Olumlu olan, telaffuzdaki bazı harflerin benzer olmasıdır. Negatife gelince, telaffuzdaki harfler İngilizce yazmakla aynı değildir”

Ö67: “Anadilimin alfabesi Türkçeden farklı. Ama onları öğrenmek zor olmadı çünkü zaten İngilizce ve Fransızca konuşuyorum. Ancak Türkçe'deki bazı voyeller zordur. Böylece alfabeği anadilimle öğrenemedim. Bana yardımcı olan sadece İngilizce ve Fransızca.”

Çizelge 7.5. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ana dilinin konuşma becerisine etkisi

Öğrenci Görüşleri					
	(f)		(f)		(f)
Olumlu	50	Olumsuz	28	Etkisi Yok	19
Kelimeler benzer olduğu için olumlu etkiler.	25	Ana dilim Türkçe telaffuzumu olumsuz etkiler.	11		
Ana dilim ve Türkçe benzer olduğu için olumlu etkiler.	9	Ana dilim ve Türkçenin söz dizimi farklı olduğu için olumsuz etkiler.	7		
Dil bilgisi öğrenimi yönünden olumlu etkiler.	3	Ana dilim ve Türkçedeki benzer kelimelerin telaffuz ve anlamının farklı olması sebebiyle olumsuz etkiler.	5		
Alfabelerin benzer olması sebebiyle olumlu etkiler.	2	Ana dilim ve Türkçe farklı olduğu için olumsuz etkiler.	5		
Ana dilim ve Türkçedeki sözcüklerin telaffuzu benzer olduğu için olumlu etkiler.	2	Farklı dil bilgisi kuralları sebebiyle olumsuz etkiler.	3		
Ana dilim ve Türkçenin söz dizimi aynı olduğu için olumlu etkiler.	1	Türkçe hızlı konuşulduğu için olumsuz etkiler.	2		
Ana dilimin birisi Türk lehçesi olduğu için olumlu etkiler.	1	Türkçe ünlü harflerde problem yaşıyorum.	1		
		Uzun kelimeleri söylemekte zorlandığım için olumsuz etkiler.	1		
		Ana dilimde düşünüp Türkçe konuştuğum için olumsuz etkiler.	1		

Tablo 7.5’te yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde ana dilinin konuşma becerisine etkilerine ilişkin öğrenci görüşleri yer almaktadır. Bu verilerden hareketle araştırmaya katılan en çok 50 öğrencinin bu konuda olumlu etkilendiği, 28 öğrencinin olumsuz etkilendiği tespit edilmiştir. Ayrıca 19 öğrencinin ana dilinin konuşma becerisine etkisi olmadığını belirttiği anlaşılmaktadır.

Ana dilinin konuşma becerisini olumlu etkilediğini düşünen öğrencilerin en önemli sebep olarak ana dilleri ve Türkçenin kelime benzerliğini gösterdikleri görülmektedir. Bu öğrencilerin büyük çoğunluğunun Arapça ana diline sahip olması dikkat çekmektedir. Bu sebebin haricinde öğrencilerin genel olarak ana dilleri ve Türkçenin benzer olması, söz diziminin aynı olması, alfabe, dil bilgisi, ana dilleri ve

Türkçe sözcüklerin benzer telaffuza sahip olmaları ve ana dilinin Türk lehçesi olması sebepleriyle bu konuda olumlu etkilendikleri tespit edilmiştir.

Ana dilinin konuşma becerisine etkisi bağlamında olumsuz etkilenen öğrencilerin ise başta Türkçe telaffuz olmak üzere Türkçenin söz diziminin farklı olması, genel anlamda ana dilleri ve Türkçenin farklı diller olması, ana dilleri ve Türkçedeki benzer kelimelerin telaffuz ve anlamlarının farklı olması, Türkçenin hızlı konuşulan bir dil olması, iki dil arasında farklı dil bilgisi kuralları, ana dilinde düşünüp Türkçe konuşmaya çalışılması, uzun kelimelerin söylenmesinde zorlanması ve Türkçe ünlü harflerin kullanımında yaşanan sorunlar nedeniyle olumsuz etkilendikleri görülmektedir. Ana dilinin Türkçe konuşma becerisine etkisi bağlamında bazı öğrenci görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

Ö3: “olumlu etkileri var, cunku sözcük dizimi aynı”

Ö65: “Arapça ve Türkçe birbirlerinden farklı bir kelime sırası var. Bu yüzden Türkçe konuşurken ancak yavaşça konuşabilirim. Çünkü her zaman başımda kelimeler düzenlemeliyim.”

Ö33: “Söz dizimi farklı bu nedenle bazen zor konuşuyorum”

Ö75: “Olumlu çünkü Urduca ve Türkçe’de ortak pek çok kelimeler var.”

Ö27: “benim için biraz zor çünkü çeşitli telaffuz var ama genellikle benzer kelimeler vardır”

Ö48: “türkçe ana dilime çok yakın bir dildir”

Ö11: “Olumsuz tarafı türklere hızlı konuşma”

Ö13: “İki dilde ünlüler arasındaki farklardan başka olumsuzluklar yoktur, olumlu iki ana dile benzeyen birçok kelime olmasıdır.”

Ö64: “Olumlu etkiliyor çünkü Türkçe çok fazla Arapça kelimeleri var. Ancak biraz Arapça kelimeleri Türkçe’de telaffuz farklı ya da anlam farklı”

Ö3: “olumlu etkileri var, cunku sözcük dizimi aynı”

Ö27: “benim için biraz zor çünkü çeşitli telaffuz var ama genellikle benzer kelimeler vardır.

Ö68: “Olumlu etkileri: bir çok kelimeler ana dilimde ve Türkçede aynı anlam bu yüzden bana kolay geldi. Olumsuz etkileri: ama bazı kelimeler Arapçada ve

Türkçede aynı ama anlam farklı ve bu kafamı karıştırıyor. Örnek: aptal: Türkçede salak ama Arapçada kahraman”

Ö28: “Konuşmak için olumlu ve olumsuz ikiside uzun kelimeleri söylemek biraz zor geliyor”

Ö35: “olumlu etki, dilbilgisi çalışılabilir olumsuz, birçok şey eşleşmiyor”

Ö39: “Olumlu alfabe”

Ö47: “Türkçe anadilimden farklı”

Ö58: “Ben Fransızca düşünüyorum sonra tercuma yaptım sonra konuşuyorum”

Ö77: “Bazı kurallar ters bu olumsuz/ana bazı kelimeler aynı olumlu”

Ö69: “ Türkçe konuşma ana dilimizde çok benziyor konuşurken her şeyi kolayca anlıyorum. Yani hatta Türkçe konuşma bana yardım ediyor benim dilimi resmi ile konuşuyorum çünkü Eğer resmi Tacikçeyi biliyoruz Türkçeyi daha iyi anlanabilir.”

Çizelge 7.6. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ana dilinin yazma becerisine etkisi

Öğrenci Görüşleri					
	(f)		(f)		(f)
Olumlu	25	Olumsuz	46	Etkisi Yok	26
Ana dilim ve Türkçe arasında ortak kelimeler bulunması sebebiyle olumlu etkiler.	7	Ana dilim ve Türkçenin alfabesi farklı olduğu için olumsuz etkiler.	15	Ana dilim ve Türkçenin grameri farklı olduğu için etkisi yok.	1
Türkçe gramer kolay olduğu için yazmayı hızlı öğrendim.	5	Ana dilim ve Türkçe farklı olduğu için olumsuz etkiler.	11	Ana dilimin alfabesi olmadığı için etkisi yok.	1
Ana dilim ve Türkçe harflerin yazımının benzer olması sebebiyle olumlu etkiler.	4	Ana dilim ve Türkçenin sözcük dizimi farklı olduğu için olumsuz etkiler.	10	Ana dilimin etkisi yoktur lakin ikinci dilimin olumlu etkisi vardır.	1
Ana dilim ve Türkçe benzer olduğu için olumlu etkiler.	3	Türkçenin dil bilgisi kuralları sebebiyle olumsuz etkiler.	7	Ana dilimin etkisi yoktur ancak ikinci dilimin olumsuz etkisi vardır.	1
Türkçe dil bilgisi kuralları benzer olduğu için olumlu etkiler.	1	Bazı Türkçe harflerin yazımında problem yaşıyorum.	5		
Ana dilim ve Türkçenin sözcük dizimi aynı olduğu için olumlu etkiler.	1	Ana dilim Türkçe kelimelerin yazımında anlam noktasında olumsuz etkiliyor.	2		
Konuştığımız gibi yazdığımız için olumlu etkiler.	1				

Tablo 7.6’da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ana dilinin yazma becerisine etkisine dair öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Bu tablodaki verilerden hareketle araştırmaya katılan öğrencilerin 46’sı bu yönde olumsuz etkilenirken 26’sının etkilenmediği görülmektedir. Yine bu konuda 25 öğrencinin olumlu etkilendiği görülmektedir.

Ana dilinin Türkçe yazma becerisine etkileri noktasında olumsuz görüş bildiren öğrencilerin bu durumun başlıca sebepleri olarak ana dilleri ve Türkçenin arasındaki alfabe farklılıkları, söz dizimsel farklılıklar ve genel anlamda diller arasındaki farklılıkları gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu sebepler dışında öğrencilerin Türkçenin dil bilgisi kuralları, bazı Türkçe harflerin yazımı ve Türkçe kelime yazarken anlama noktasında olumsuz etkilendikleri anlaşılmaktadır. Diğer taraftan ana dilinin Türkçe yazma becerisine etkisi olmadığı görüşünde olan öğrencilerin, ana dillerinin alfabesinin olmaması, ana dilinden ziyade ikinci dillerinin olumlu ve olumsuz etkisi olması, ana dilleri ve Türkçenin gramerinin farklı olması sebebiyle bu görüşte oldukları görülmektedir.

Ana dilinin Türkçe yazma becerisine olumlu etkilerinin olduğunu belirten öğrencilerin ise başta ana dilleri ve Türkçedeki ortak kelimeler olmak üzere, ana dilleri ve Türkçenin harf yazımının benzer olması, genel olarak ana dilleri ve Türkçenin benzer olması, Türkçe yazma becerisinin kolay gelmesi, dil bilgisi kurallarının benzerliği, Türkçenin konuşulduğu gibi yazılması, Türkçenin gramerinin kolay olması, ana dilleri ve Türkçenin sözcük diziminin aynı olması sebepleriyle olumlu etkilendikleri tespit edilmiştir. Öte yandan bir öğrencinin Türkçede bulunan harf sayısının ana dilindeki harf sayısından az olması sebebiyle olumlu etkilendiği görülürken yine aynı öğrencinin fiilleri anlamakta zorlandığını belirtmesi dikkat çekmektedir. Ana dilinin Türkçe yazma becerisine etkisine ilişkin bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ö25: “Olumsuz etkilerinden biri, başlıktaki kelimelerindeki harflerin hepsini baş harflerle yazmaya alışkın değilim, çünkü rusça başlıkta sadece birinci kelimenin ilk harfi baş harfle yazılıyor. başkaları ise küçük, bir de başka ufak tefek gramer kuralları farklı olabiliyor, mesela. “-“ sızgıyla “bu” diye bir anlamı yansıtabiliyorum rusça, ama türkçe de bu tarz anlamı vermek için, cümlenin içindeki kelimelerin sırasıyla biraz uğraşmak gerekiyor”

Ö3: “olumlu etkileri var, cunku sözcük dizimi aynı / ama, olumsuz etkileri de var, cunku Koreli'de "kisi eki" yok”

Ö45: “Çok farklı zaten yazmasını herfler farklı”

Ö71: “Arapça’nın yazmayı anlamama yardımcı olduğunu sanmıyorum, çünkü cümlelerin yapısı ve talaffuz şekli Arapça’dan tamamen farklı.

- Ö48: “türkçe alfabesi bambaşka ana dilimin alfabesinden bunu olumsuz bir şeydir.”
- Ö6: “Benim için Türkçe yazma kolay olmuş,”
- Ö78: “İlk günler çok zordur çünkü cumelerin sirsı aynı değil , mesela türkçe fiil en son gelir”
- Ö10: “Çok fazla ortak kelime olduğu için olumlu etkisi çok”
- Ö53: “Olumlu etkisi: Anadilimin Türk dili ile benzer yazı sembolü var ancak benim ana dilim, yazarken Türkçe kelimeleri anlama biçimimi etkiliyor.”
- Ö76: “O,ö,u,ü harfler yazma çok zordur”
- Ö14: “Olumsuz Arapça Türkçeden farklı”
- Ö16: “Çoğu şey aynı olduğu için, hiç bir sorunla karşılaşmıyorum.”
- Ö27: “farklı ama kolay gramer var, yazma hızlı öğrendim”
- Ö46: “afedersiniz benim ana dilim alfabesi yok.”
- Ö67: “Yazmanın konuşmak kadar zor olmadığını düşünüyorum. Genellikle basit cümleler yazmaya çalışırım. Başlangıçta kelimeleri yazıyordum. Sonra onları sipariş ediyorum. Arapçanın Türkçe yazmayı anlamama yardımcı olduğunu sanmıyorum. Ama İngilizce bana yardım ediyor. Ayrıca metin okudum ve özellikle noktalama işaretleri söz konusu olduğunda nasıl yazıldığını incelemeye çalışıyorum. Çünkü her dilin kendine has özellikleri ve mantığı olduğuna inanıyorum.”
- Ö70: “Olumlu: Nasıl konuşuruz yazarız.”
- Ö72 “Anam dili değil, ama ben İngilizce biliyorum ve bazen olumsuz etkileri oluyor çünkü harfler aynı ama sesi farklı”
- Ö88: “Türkçenin grameri farsçadan çok farklı var o zaman pek bir şey yok”
- Ö91: “anadilimde 200’den fazla harf var ama türkçe’de 30 kelimeden az..bu yüzden kolay... ama bazen rut fiil ve fiillerin anlamını anlamak zor”

Çizelge 7.7. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ana dilinin okuma becerisine etkisi

Öğrenci Görüşleri					
	(f)		(f)		(f)
Olumlu	34	Olumsuz	32	Etkisi Yok	31
Ana dilim ve Türkçe arasındaki ortak kelimeler sebebiyle olumlu etkiler.	13	Bazı Türkçe harfler ve kelimelerin telaffuzunun zor olması sebebiyle olumsuz etkiler.	15	Latin kökenli Türk alfabesini kullanmadığım için etkisi yok.	2
Ana dilim ve Türkçe benzer olduğu için olumlu etkiler.	5	Uzun kelimeleri okumak zor olmaktadır.	6	Ana dilimden ziyade ikinci dilim etkiler.	2
Ana dilim ve Türkçe harflerin telaffuzu benzer olduğu için olumlu etkiler.	4	Ana dilim ve Türkçenin alfabesi farklı olduğu için olumsuz etkiler.	5		
Ana dilim ve Türkçenin söz dizimi aynı olduğu için olumlu etkiler.	2	Ana dilim ve Türkçenin kelimeleri farklı olduğu için olumsuz etkiler.	2		
Ana dilimden başka bir dilde okumak bana heyecan verdiği için olumlu etkiler.	1	Ana dilim ve Türkçedeki müşterek kelimelerin anlamı farklı olduğu için olumsuz etkiler.	2		
Türkçe yazıldığı gibi okunduğu için kolaydır.	1	Ana dilim ve Türkçenin söz dizimi farklı olduğu için olumsuz etkiler.	1		
		Dil bilgisi kuralları sebebiyle olumsuz etkiler.	1		
		Ana dilimde düşündüğüm için Türkçe metinleri anlamak zaman alır.	1		

Yukarıdaki tabloda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde ana dilinin okuma becerisine etkisine ilişkin öğrenci görüşleri yer almaktadır. Tabloya göre araştırmaya katılan öğrencilerin 34'ünün ana dilinin okuma becerisine etkisi bağlamında olumlu, 32 öğrencinin olumsuz etkilendiği görülmektedir. 31 öğrencinin ise bu konuda etkilendiği tespit edilmiştir.

Ana dilinin Türkçe okuma becerisine olumlu tesiri olduğunu belirten öğrencilerin, bu durumun başlıca sebebi olarak ana dilleri ve Türkçenin müşterek kelimeler barındırmasını gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu sebep haricinde öğrencilerin ana dilleri ve Türkçenin benzer öğeler taşıması, harflerinin telaffuzunun benzer olması, söz diziminin aynı olması, Türkçenin yazıldığı gibi okunması ve ana dilleri dışında bir dilde okuma yapmanın heyecan verici olması sebepleriyle olumlu etkilendikleri görülmektedir.

Ana dilinin Türkçe okuma becerisine olumsuz etkileri olduğunu düşünen öğrencilerin ise başta Türkçe harf ve kelimelerin telaffuzunun zor olması olmak üzere, uzun kelimeleri okumada zorlanması, ana dilleri ve Türkçenin; alfabesinin farklı olması, müşterek kelimelerin farklı anlamlar taşıması, kelime bakımında farklılıklar olması, söz diziminin farklı olması, Türkçenin dil bilgisi kuralları, ana dilinde düşünülüp Türkçe metinleri anlama süresinin uzatılması sebepleriyle olumsuz etkilendikleri tespit edilmiştir. Ana dilinin Türkçe okuma becerisine herhangi bir

şekilde etkisi olmadığını belirten öğrencilerin bu görüşe sebep olarak Latin Kökenli Türk alfabesinin kullanılmaması ve ana dillerinden daha çok ikinci dillerinin etkilemesini gösterdikleri tespit edilmiştir. Ana dilinin Türkçe okuma becerisine etkisi bağlamında bazı öğrenci görüşleri şöyledir:

Ö3: “olumlu etkileri var, cunku sözcük dizimi aynı / ama, olumsuz etkileri de var, cunku Turkce'de daha az "virgül" kullanıyor”

Ö64: “Olumsuz etkiliyor çünkü alfabe ve telaffuz tamamen farklı bu yüzden durumu biraz zor oluyor.”

Ö76: "Bazı harfler telefüz çok zordur”

Ö79: “Olumsuz çünkü bazı kelime zor talafuzu olduğu için”

Ö33: “Arapça bir kelime türkçe de de var bu yüzden kolayca anlayabilirim”

Ö34: “Tatar ve Türk dilleri çok benzer.”

Ö24: “Okumada ana bilimin etkisi yok çünkü latin harflerini kullanmıyoruz”

Ö68: “Arapça ve Türkçe yazı arasında bir kesişme bulamadım ama Fransızca'yı her zaman karıştırıyor, özellikle de "I" harfinde.”

Ö25: “Beynim kirill alfabesine alışkın olduğundan, türkçe metinleri biraz gecikmeyle algılıyor”

Ö28: “Okumak için sadece uzun kelimeler biraz zor geliyor”

Ö29: “olumlu etkiler çünkü başka bir dilde okuma bulduğunuzda okumayı çok heyecanlı buluyorum”

Ö75: olumlu etkiler çünkü harflerin çoğu aynı şekilde telaffuz ediliyor”

Ö35: “olumlu etki, birçok kelime aynı olumsuz, birçok farklı kelime var”

Ö92: “birbirine benzeyen çok fazla kelime var.

Ö36: “Arapça bir kelime Türkçe de ama farklı anlamada”

Ö56: “Kelimelerin düzenlemeleri farklı, bu yüzden çevirmeye karar versem bile başka bir şey ifade edebilir”

Ö66: “Okuması kolay çünkü yazdın gibi okuyorsun yane başka diller gibi değil”

Çizelge 7.8. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ana dilinin dinleme becerisine etkisi

Öğrenci Görüşleri					
	(f)		(f)		(f)
Olumlu	24	Olumsuz	39	Etkisi Yok	34
Ana dilim ve Türkçe benzer olduğu için olumlu etkiler.	5	Türkçe hızlı konuşulduğu için olumsuz etkiler.	19	Türkçenin en zor dil becerisi dinleme olması sebebiyle etkisi yok.	2
Ana dilim ve Türkçedeki ortak kelimeler olduğu için olumlu etkiler.	4	Ana dilim ve Türkçe farklı olduğu için olumsuz etkiler.	6	Ana dilim ve Türkçenin alfabesi farklı olduğu için etkisi yok.	1
Türkçenin hızlı konuşulması hızlı düşünmek adına olumludur.	2	Türkçenin telaffuzu farklı olduğu için olumsuz etkiler.	3		
Bazı Türkçe kelimelerin telaffuzu ana dilimle benzer olduğu için olumlu etkiler.	1	Ana dilim ve Türkçe kelimeler farklı olduğu için olumsuz etkiler.	2		
Türkçenin dil bilgisi kuralları ana dilimle benzer olduğu için olumlu etkiler.	1	Ana dilim ve Türkçenin alfabesi farklı olduğu için olumsuz etkiler.	2		
		Türkçenin dil bilgisi kuralları sebebiyle olumsuz etkiler.	1		
		Türkçenin söz dizimi ana dilimden farklı olduğu için olumsuz etkiler.	1		
		Türkçe uzun kelimelerde zorlanırım.	1		

Tablo 7.8’de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ana dilinin dinleme becerisine etkileri hakkında öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Tabloya göre ana dilinin dinleme becerisine etkisi bağlamında 39 öğrencinin olumsuz, 34 öğrencinin etkisi yok ve 24 öğrencinin olumlu görüşte olduğu anlaşılmaktadır.

Ana dilinin Türkçe dinleme becerisini edinme yönünde olumsuz etkilediğini düşünen öğrencilerin sebep olarak başta Türkçenin hızlı konuşulan bir dil olması olmak üzere ana dilleri ve Türkçenin farklı olması, kelimelerin farklı olması, alfabelerin farklı olması, telaffuzların farklı olması, söz dizimsel farklılıklar, Türkçe uzun kelimelerde zorlanması ve Türkçenin dil bilgisi kurallarını göstermişlerdir. Ana dilinin Türkçe dinleme becerisine etkisi olmadığını düşünen öğrencilerin ise ana dilleri ve Türkçenin alfabesinin farklı olması, diğer dil becerilerine göre dinleme becerisinin zor olması sebepleriyle böyle bir tercihte bulundukları anlaşılmaktadır.

Ana dilinin Türkçe dinleme becerisini olumlu etkilediğini ifade eden öğrencilerin bu duruma sebep olarak ana dilleri ve Türkçenin; benzer olması, müşterek kelimeler bulundurması, dil bilgisi kurallarının benzerliği, kelimelerin telaffuzunun benzer olması, Türkçenin hızlı konuşulan bir dil olmasını hızlı düşünmek adına sağladığı faydaları gösterdiği tespit edilmiştir. Ana dilinin Türkçe dinleme becerisine etkisi hakkındaki bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ö45: “Türkçe dinlemesi çok hızlı konuşurken hiç bir şey anlamaz aksını arapça anlayabilir”

Ö7: “Ekler sisteme bilmediğim için bir sözcüğün anlamı bilsem'de anlamayacağım. çünkü ilk aylarda ekler sistemi alışkan değildim ve her eki ne anlamı getirdiğini bilmiyordum, ama ekler öğrendikçe türkçe dili kolaylaştı.”

Ö14: “Kelime aynı değil”

Ö95: “Biraz kelimeler aynı olduğundan kolay anlıyorum.

Ö24: “Olumlu çünkü dilimiz bir birine benziyor”

Ö26: “Olumlu: bazı kelimelerin telaffuzu aynı”

Ö85: “Türkçe ve Somalice, diller birçok düzeyde çok farklı diller”

Ö70: “Olumsuz: ünlü harflar karışım”

Ö20: “ne olumlu ne olumsuz. Çünkü farklı sesler”

Ö71: “Dinlemek, Türk dilini öğrenmenin en zor kısmıdır. Arap diliyle bir ilgisi olduğunu sanmıyorum. Çünkü konuşmacının ne dediğini anlamak için daha fazla odaklanmam gerekiyor. özellikle cümlelerin sonuna kadar fiili beklemeye dikkat etmeliyim”

Ö82: “Çok farsça kelime var bu yüzden dinleme becerisine yardım ediyor”

Ö65: “Arapça kelime sırasına alışmamın yüzünden Türkçe dinleyerek sürekli cümlelerin anlamı kaçıyorum.”

Ö69: “Türkçe dinleme ana dilimizde çok iyi etkiliyor yani biz türkçeyi dinliyoruz onu hemen başımızda bizim dellimizde tercüme yapıyor ve kolayca her iki dili anlatabiliyor. Aslında türkçe dinleme bize de çok yardım ediyor çünkü çok hızlı konuşuyorlar onlara dinlemek başımıza hızlıca düşünmek için faida veriyor.”

Çizelge 7.9. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ana dilinin dil bilgisi öğrenimine etkisi

Öğrenci Görüşleri					
	(f)		(f)		(f)
Olumlu	30	Olumsuz	36	Etkisi Yok	31
Ana dilim ve Türkçenin grameri benzer olduğu için olumlu etkiler.	14	Ana dilim ve Türkçenin grameri farklı olduğu için olumsuz etkiler.	29	Ana dilim ve Türkçe farklı olduğu için etkisi yok.	3
Ana dilim ve Türkçe benzer olduğu için olumlu etkiler.	6	Ana dilim ve Türkçenin söz dizimi farklı olduğu için olumsuz etkiler.	2	Ana dilimin alfabesi olmadığı için etkisi yok.	1
Ana dilim ve Türkçedeki kelimelerin ortak olması sebebiyle olumlu etkiler.	2			Ana dilim ve Türkçenin grameri farklı olduğu için etkisi yok.	1
Ana dilimin grameri zor olduğu için Türkçe öğrenmek daha kolay.	2				
Ana dilim ve Türkçenin söz dizimi benzer olduğu için olumlu etkiler.	1				
Türkçe gramer ana dilimden farklı ama kolay öğrendim.	1				

Tablo 7.9’da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde ana dilinin dil bilgisi öğrenimine etkilerine ilişkin öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin 36’sının ana dilinin dil bilgisi öğrenimine etkisi noktasında olumsuz, 31 öğrencinin etkisi yok ve 30 öğrencinin olumlu yönde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Ana dilinin Türkçe dil bilgisi öğrenimine olumsuz etkisi olduğu görüşünde olan öğrencilerin birçoğu ana dilleri ve Türkçenin grameri arasındaki farklılıkları buna sebep göstermişlerdir. Bunun yanında öğrenciler ana dilleri ve Türkçenin söz diziminden kaynaklı farklılıklar sebebiyle sorunlar yaşamaktadır. Ana dilinin Türkçe dil bilgisi öğrenimine etkisi olmadığını savunan öğrenciler; ana dilleri ve Türkçenin alfabesinin farklı olması, ana dillerinin alfabesi olmaması, ana dilleri ve Türkçenin gramerinin farklı olması sebepleriyle bu görüşte olduklarını ifade etmişlerdir.

Ana dilinin Türkçe dil bilgisi öğrenimine olumlu etkilerinin olduğunu belirten öğrencilerin başta ana dilleri ve Türkçe dil bilgisi kurallarının benzer olması olmak üzere ana dilleri ve Türkçe arasında genel benzerlikler, ortak kelimeler bulunması, sözcük dizimi benzerliği, ana dillerinin gramerinin zor olması sebebiyle Türkçe grameri kolay öğrenmeleri, ana dillerinin gramerinin farklı olmasına rağmen kolay öğrenmeleri sebepleriyle olumlu etkilendikleri görülmektedir. Ana dilinin Türkçe dil bilgisi öğrenimine etkisi hakkındaki bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ö35: “olumlu etki yok, olumsuz etki türkçe gramerdeki pek çok şey aynı değil”

Ö13: “Hayır, çünkü kuralların çoğu ana dilimden kökten farklı.”

Ö3: “olumlu etkileri var, cunku sözcük dizimi aynı / ama, olumsuz etkileri de var, cunku Turkce gibi "kisi eki" yok”

Ö16: “Çoğu şey aynı olduğu için, hiç bir sorunla karşılaşmıyorum.”

Ö84: “Olumlu: ortak genel dil kurallari var.”

Ö27: “gramer türkçe’de arapça’dan biraz farklı ama kolay öğrendim”

Ö65: “Kelime sırasının yüzünden Türkçe gramer benim için çok yeni. Sık sık ders alıyorum ve o aslında dilimde yok. Sonucunda zorlanıyorum.”

Ö32: “bazı kelimler arapçada da var bu yüzden olumlu etkiler”

Ö46: “Fransızca dilini temel alıyorum. Dilim alfabesi yok.”

Ö14: “Arapça ve Türkçe aynı değil”

Ö78: “Beni hiç etkilemedi çünkü onlar birbirine farklı yani mukayase hiç yapmadı”

Ö81: “Arabça dil bilgisi biraz zor bu yüzden Türkçe dil bilgisi daha kolay oldu”

Ö69: “Türkçe gramerler çok suffiksler var ama bazı gramerler ana dilimizde benziyor ve çok kolaydır.

Çizelge 7.10. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ana dilinin kelime öğrenimine etkisi

		Öğrenci Görüşleri			
	(f)		(f)		(f)
Olumlu	52	Olumsuz	16	Etkisi Yok	29
Ana dilim ve Türkçede benzer kelimeler bulunması sebebiyle olumlu etkiler.	35	Ana dilim ve Türkçedeki aynı kelimelerin farklı anlamlara gelmesi sebebiyle olumsuz etkiler.	9	Ana dilim ve Türkçe kelimeler farklı olduğu için etkisi yok.	2
Ana dilim ve Türkçe benzer olduğu için olumlu etkiler.	6	Türkçedeki uzun kelimeler sorun olmaktadır.	3		
		Ana dilim ve Türkçe kelimeler farklı olduğu için olumsuz etkiler.	3		
		Türkçe kelime öğrenirken çok pratik yapmak gerektiği için olumsuz etkiler.	3		

Yukarıdaki tabloda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde, ana dilinin kelime öğrenimine etkisine ilişkin öğrenci görüşleri verilmiştir. Tabloya göre öğrencilerin büyük çoğunluğunun ana dilinin Türkçe kelime öğrenimine olumlu etki ettiğini belirttiği görülmekle birlikte 29’unun etkisi olmadığı ve 16’sının olumsuz yönde görüş bildirdiği tespit edilmiştir.

Ana dilinin kelime öğrenimine olumlu etki ettiğini belirten öğrencilerin, en çok ana dilleri ve Türkçenin benzer kelimeler taşıması olmak üzere, ana dilleri ve Türkçenin benzer olması nedenlerini öne sürdüğü görülmektedir. Ana dilinin kelime öğrenimine etkisi olmadığını düşünen öğrencilerin bu duruma sebep olarak, ana dilleri ve Türkçenin farklı olmasını gösterdiği tespit edilmiştir. Olumsuz etkilenen öğrenciler ise ana dilleri ve Türkçe arasındaki ortak kelimelerin farklı anlamlara gelmesi, kelime kullanımlarının farklı olması, Türkçenin uzun kelimelere sahip olması ve Türkçe öğrenirken çok pratik yapma zorunluluğu sebepleriyle olumsuz etkilendikleri anlaşılmaktadır. Ana dilinin kelime öğrenimine etkisi bağlamında bazı öğrenci görüşleri şu şöyledir:

Ö68: “Söyledim gibi bazı kelimeler Türkçe ve Arapça arasında aynı telaffuz ama anlam farklı”

Ö3: “hic etkileri yok, cunku kelime cok cok farkli

Ö4: “Kelime uzunluğu”

Ö10: “Kelimeler birbiriyle aynı anlamı taşıdığı için olumlu etkiliyor”

Ö26: “Olumlu, bazı kelimeler aynı, o yüzden onları yeniden öğrenmeme gerek yoktu”

Ö14: “Kelimeler farkli olumsuz yön”

Ö19: “Etkisi var, çok yakın diller. Öğrenmek kolay”

Ö27: “türkçe kelimeleri arapça kelimeleri benzer ama ara sıra kelime öğrenmeye biraz zor oluyor”

Ö67: “Arapça ve Fransızcadan ödünç alınan kelimeler olduğu için Türkçe kelime öğrenmek son derece kolaydı. Ancak fiiller zordur, özellikle birbirine benzeyen fiiller vardır. Ama hep "etmek" ile Arapça bir kelime buluyorum. Bunu ezberlemek benim için kolay.”

Ö69: “Aslında bazı kelimeler ana dilimizde mana diğer Türkçede mana diğer. Bir türkçe kelime çok manalar var bütün manaları bilmek için çok pratik lazım.

7.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlere İlişkin Bulgular

Çizelge 7.11. Öğretmenlerin farklı ana dile sahip öğrencilerden kazandığı deneyimler

Öğretmen Görüşleri		(f)	
		(f)	(f)
Tecrübe Kazanırım	20	Tecrübe Kazanmam	0
Farklı kültürleri ve dilleri öğrenmek.	11		
Ders motivasyonunu artırmak ve sınıf içi etkileşimi geliştirmek.	5		
Farklı dil ve kültürler alanda yetkinleşmemi sağlar.	4		
Farklı ana dillerin Türkçe öğrenmeye etkisine göre öğretim yöntemini şekillendirmek.	3		
Öğrencilerin kültürlerine karşı hassas davranmak.	2		
Farklı ana dillerin Türkçe öğrenmeye etkisini görmek.	1		
Farklı ana dillerin Türkçe ile benzerliği görmek.	1		

Yukarıdaki tabloda öğretmenlerin farklı ana dile sahip öğrencilerden kazandığı tecrübelerle ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Tabloya göre tüm öğretmenlerin farklı ana dile sahip öğrencilerden deneyim kazandığı görülmektedir. Bu deneyim sayısal olarak ifade edilmek istendiğinde araştırmaya katılan 11 öğretmenin farklı kültürleri ve dilleri öğrenme noktasında tecrübe kazandığı söylenebilir. Öğretmenlerin, farklı

ana dile sahip öğrencilerden kazandığı diğer deneyimler ise şu şekildedir: Ders motivasyonunu artırmak ve sınıf içi etkileşimi geliştirmek, çeşitli dil ve kültürlerin alanda yetkinlik kazandırması, farklı ana dillerin Türkçe öğrenmeye etkisine göre öğretim yönteminin şekillendirilmesi, kültürel hassasiyet geliştirmek, farklı ana dillerin Türkçe öğrenmeye etkisini ve Türkçe ile benzerliklerini tespit etmek. Farklı ana dile sahip öğrencilerden kazanılan deneyimlere ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö2: “Farklı kültür öğrenmek”

Ö1: “Elbette. Öğrencinin ana diline göre Türkçe öğrenim hızının değiştiğini deneyimledim. Özellikle de sözdizim benzerliği ya da Türkçe ve öğrencinin ana dilindeki benzer sözcüklerin öğrencinin Türkçeyi öğrenmesini daha kolay hale getirdiğini fark ettim. Farklı dil grubu farklı kültür grubu anlamına da geliyor. Bir öğretmen olarak her ülkenin kendine özgü kültürünü de öğrenmiş oluyoruz.”

Ö8: “Öğrencilerin kültürlerine karşı daha hassas davranmama vesile oluyor.”

Ö3: “Evet. Çünkü ana dili etkisini açık bir şekilde görme şansım oluyor. Böylece olumlu/ olumsuz aktarımlardan hareketle öğretim yöntemimi şekillendirebiliyorum.”

Ö5: “Evet. Farklı dillerin kültürel ve yapısal özellikler ve sözvarlığı açısından Türkçe ile benzerliğini tecrübe edebiliyorum.”

Ö17: “Tabii kazandırıyor. Ortak paydada buluşmak için sınıf içerisinde farklı aktiviteler yapılır. Farklı dillere sahip öğrenci grupları haliyle farklı kültürlerle de sahiptir. Dolayısıyla farklı kültürlerle sahip bir sınıfta dersler de daha aktif ve eğlenceli olduğu aşîkârdır.”

Ö12: “Kesinlikle kazandırıyor. Bu sayede kültürleri yakından tanıma fırsatı buluyorum ve sonraki derslerimde derslerin kurgusunu buna göre şekillendiriyorum. Brezilyalı bir öğrencim vardı. O bir derste karnavallardan bahsetti, benim bu husustaki donanımım kısıtlıydı. Sonraki derslerde konu tekrar açılabilir düşüncesiyle bu hususu çok iyi öğrendim ve sınıftaki etkileşimi daha rahat sağladım.”

Ö11: “Farklı ana dillerin dil öğrenme süreçleri de farklı olduğu için onların sorunlarına farklı çözümler üretmek her geçen gün alanda daha da yetkinleşmeyi sağlıyor.”

Çizelge 7.12. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan yöntemler

Öğretmen Görüşleri			
Yöntemler Yeterlidir	(f)	Yöntemler Yeterli Değildir	(f)
Öğrencilerin demografik özelliklerine göre mevcut yöntemler kullanılmalı.	2	Yöntemler geliştirilmeli materyaller konusunda çeşitlilik sağlanmalı.	3
Dil öğretimi kültür öğretimi olduğu için tek bir yöntem kullanılmamalı.	2	Yöntemler zamanın gereksinimlerine göre güncellenmeli.	2
Birçok yöntemi bir arada kullanmak mümkün olduğu için yeterlidir.	1	Yöntemler öğrencilerin milliyetlerine göre çeşitlendirilebilir	1
Seçmecî yöntemin kullanılması daha esnek bir uygulama imkânı sağlar.	1	OBM’de benimsenen eylem odaklı yaklaşım kullanılmalı.	1
Farklı yöntem ve tekniklerden ziyade öğrencilerle iletişim ve etkileşim ortamı geliştirilmeli.	1		
Yöntemlerden ziyade tekniklere dikkat edilmelidir.	1		
İletişimsel yaklaşım tercih edilmeli.	1		

Tablo 7.12’de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan yöntemler hakkında öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Tablodaki verilerden hareketle 11 öğretmenin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan yöntemleri yeterli bulduğu 9 öğretmenin ise kullanılan yöntemleri yeterli bulmadığı görülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan yöntemleri yeterli bulan öğretmenlerin, öğrencilerin demografik özelliklerine göre mevcut yöntemlerin uygulanması, farklı yöntem ve tekniklerden ziyade öğrencilerle iletişim ve etkileşim ortamı geliştirilmesi, yöntemlerin yerine tekniklere odaklanması, mevcut yöntemlerden iletişimsel ve seçmecî yöntemlerin tercih edilmesi ve birçok yöntemin bir arada kullanımının mümkün olması sebepleriyle kullanılan yöntemleri yeterli buldukları görülmektedir. Kullanılan yöntemleri yeterli bulmayan öğretmenler ise OBM’de belirtilen eylem odaklı yaklaşımın kullanılması gerektiği, yöntemlerin ve materyallerin geliştirilmesi gerektiği, yöntemlerin öğrencilerin milliyetlerine göre çeşitlendirilebilmesi ve yöntemlerin günün şartlarına göre güncellenmesinin gerekliliği sebepleriyle bu görüşte oldukları tespit edilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan yöntemlere ilişkin bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

Ö1: “Biz sınıflarımızda önce öğrenciyi tanımlakla başlıyoruz. Öğrencinin yaşı, eğitim seviyesi, yaşadığı ülke, konuştuğu dil ve sınıftaki diğer öğrencilerle iletişimi dil öğretiminde kullanılacak yöntemi belirlemede çok etkili. Her öğrenciye aynı yaklaşımla dil öğretmek mümkün değil. Mevcut yaklaşımları öğretmenin doğru kullanması ve öğrenciyi çok iyi tanıması Türkçe öğretimi için yeterli diye düşünüyorum.”

Ö5: “Evet. Ortak başvuru Metni tarafından benimsenen eylem odaklı yaklaşım temel alınarak eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorum”

Ö6: “Yöntem ve teknikler yeterli değildir geliştirilmelidir. Materyal anlamında çeşitlilik sağlanmalıdır.”

Ö7: “Farklı yaklaşım, yöntem ve tekniklerden daha ziyade öğrencilerle iletişim ve etkileşim ortamının geliştirildiğinde dil öğretiminin veriminin arttığı kanaatindeyim.”

Ö8: “Yöntem çok çeşitlidir. Bu yöntemler sınıflardaki öğrencilerin ulusal dağılımlarına göre çeşitlendirilebilir. Hangi yöntemin daha iyi olabileceğini söylemek imkânsızdır. Burada dikkat edilmesi gereken husus sınıf içi uygulamalardır. Yani tekniklerdir.”

Ö9: “Zamanın gereksinimlerine göre yöntemler de güncellenmeli. Örneğin günümüzde uzaktan eğitime yönelik çalışmalar çoğaltılmalı.”

Ö11: “Öğrencilerin ana dillerinin yapı bakımından farklı olması özellikle sondan eklemeli bir dil olan Türkçe öğrenirken zorlanmalarına neden olabiliyor. Bu bağlamda öğrencilerin daha ilk dersten itibaren ders dışı zamanlarda da yoğun dinleme etkinliklerine maruz kalmaları gerekiyor. Dinleme etkinlikleri dikte ile birleşince hem dinleme hem de yazma becerileri hızlı geliyor. İletişimsel yaklaşımla öğrencilerin dört temel dil becerisini geliştirmeye odaklanmak gerekmektedir.”

Ö16: “Bir dili öğretmek sadece bir yöntemle sınırlandırılmaz. Bir dili öğretirken aynı zamanda kültürü de öğretiyorsunuz. Böyle bir durumda sadece bir yöntemin başarılı olması imkânsızdır.”

Ö19: “Evet, birçok yöntemi bir arada kullanmak mümkün oluyor. Dilbilgisi odaklı eğitimden biraz daha uzaklaşmak gerekir. Klasik tartışma dilbilgisini amaç değil araç olarak kullanmak gerekir. Ayrıca son dönemde online süreçle yöntemler boyut değiştirdi ve verimli olduğunu düşünüyorum.”

Ö12: “Seçmeci yöntemin burada öne çıktığını söyleyebilirim. Çünkü burada esnek bir kullanım imkânını bulabilmek mümkün.”

Çizelge 7.13. Öğretmenlerin ana dili hakkında eğitim almaları

Öğretmen Görüşleri			
Eğitim Alınmalı	(f)	Eğitim Alınmamalı	(f)
	13		7
Türkçe öğretiminin daha etkili ve doğru gerçekleşmesi adına özel bir eğitim alınmalı.	6	Farklı ana dile sahip öğrencilerin çeşitliliği sebebiyle gerekli değil.	2
Türkçe öğretmek özel bir sorumluluk ve çalışma gerektirdiği için eğitim gereklidir.	4	Ortak dil Türkçe olduğunda daha verimli bir Türkçe öğretimi gerçekleştirilmesi sebebiyle gerekli değildir.	2
Öğrenci motivasyonu için faydalı olabilir.	2	Gerekli değildir lakin belirli bir ana dile sahip sınıflarda o dile yönelik argümanlar kullanılabilir.	1
Öğrencilerin ana dillerinin yapısal özellikleri doğrultusunda materyal geliştirmek faydalı olacaktır için özel bir eğitim alınmalı.	1		
Üniversitelerde verilen eğitim teorik kaldığı için özel bir eğitim alınmalı.	1		

Yukarıdaki tabloda Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin ana dili hakkında özel bir eğitim almalarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Tablodan hareketle 13 öğretmen ana diline ilişkin özel bir eğitimi gerekli görürken 7 öğretmenin gerekli görmediği tespit edilmiştir.

Öğrencilerin ana dili hakkında özel bir eğitimin alınmasını gerekli gören öğretmenler, bu duruma başlıca sebep olarak Türkçe öğretiminin daha doğru ve etkili gerçekleştirilmesini göstermişlerdir. Bunun yanında Türkçe öğretiminin özel bir sorumluluk ve çalışma gerektirmesi, öğrencilerin derse olan motivasyonunun artırılması, üniversitelerde öğreticilere yönelik verilen eğitimlerin teorik kalması ve öğrencilerin ana dillerinin yapısal özellikleri doğrultusunda materyal geliştirmenin Türkçe öğretimini kolaylaştırması sebepleriyle de öğrencilerin ana diline dair eğitim alınmasının gerekli görüldüğü söylenebilir. Bunun yanında özel eğitimin gereksizliği hususunda görüş bildiren öğretmenler, öğrencilerin farklı ana dillerine sahip olmaları ve sadece hedef dil ile Türkçe öğretilmesi gerektiği konusunda birleşmektedir. Bunun yanında bir öğretmen, öğrencilerin ana diline ilişkin özel bir eğitimi gerekli görmemekle birlikte sadece belirli bir ana dile sahip olan sınıflarda o dile yönelik özel bir eğitim verilmesinin faydalı olacağını düşündüğü tespit edilmiştir. Ana diline dair özel eğitim alınması bağlamında bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö3: “Açıkcası hayır. Sonuçta çok karma sınıflarımız da olabiliyor. Hepsinin ana dili açısından detaylı bir eğitime sahip olmak zor ama belirli ve genel o dilin özelliklerini bilmek süreci olumlu etkiliyor”.

Ö6: “Kesinlikle gereklidir. Öğreten ve öğrenen dile hakim olmalıdır”.

Ö8: “Gerek yoktur. Ancak Özellikle belirli bir ulustan öğrencilerin toplandığı sınıfta (Örn. Arapların) bu gruba yönelik hazırlanmış etkinliklere yer vermesi yerinde olur. Örn. Arapça - Türkçe ortak kelimelere yer verilebilir”.

Ö9: “İleri seviyede değil ama genel bir bilgi sahibi olmalılar. Hiç olmazsa öğrencilerin ana dilinde tanışabilmeliler. Öğrenci motivasyonu açısından faydalı olur diye düşünüyorum.”

Ö18: “evet gerekli. bu alan uzmanlık gerektiren bir alan. Türkçe ana dil olarak değil yabancı dil olarak öğretilmekte”.

Ö11: “Öğrencilerin ana dillerinin özellikle yapı bakımından hangi grupta yer aldığını bilip bu doğrultuda farklı materyaller üretmek öğrenme sürecini kolaylaştırır”.

Ö19: “Gerekir, çünkü üniversitelerdeki eğitim fazla kuramsal kalabiliyor. Dilin işlevsel yönüne ağırlık verilen bir eğitim verilebilir”.

Ö17: “Hayır değildir. Hatta öğrencinin ana dilini bilmemesi, öğrenci için avantajdır. Bu durumda ortak olan dil sadece Türkçe olacağından öğrencinin Türkçeye ilgisi daha artacaktır”.

Çizelge 7.14. Öğrencilerin ana dillerini kullanarak gururlanması karşısında öğretmenlerin tutumları

Öğretmen Görüşleri		(f)	
Öğrencilerin Duygusunu paylaşırım	19	Öğrencilerin Duygusunu paylaşmam	1
Derse daha iyi motive etmek amacıyla paylaşırım.	5		
Öğrenci-öğretmen ilişkisinin daha kuvvetli olması adına paylaşmak gerekir.	3		
Öğrencilerin ana dillerindeki gururlanmalarını erek dile yönlendirerek birlikte paylaşırım.	1		
Öğrencinin hangi konuda gururlandığını bilip ona göre Türkçe yanıt vererek duygusunu paylaşırım.	1		
Farklı kültürleri ve dilleri aşağılayıcı bir durum yoksa paylaşırım.	1		
Ana dilin hedef dilleri öğrenmede önemli olduğunu düşündüğüm için paylaşırım.	1		

Yukarıdaki tabloda farklı ana dile sahip öğrencilerin kendi ana dillerini kullanarak gururlanmaları karşısında öğretmenlerin tutumlarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin 19'unun öğrencilerin duygusunu paylaşmak istediği görülürken 1 öğretmenin, öğrencilerin kendi ana dillerindeki gururlanma duygularına ortak olmak istemediği görülmektedir.

Öğrencilerinin ana dillerinde gururlanma ve sevinç duygusunu paylaşan öğretmenler, bu duruma başlıca sebep olarak öğrencileri derse daha iyi motive etmeyi gösterdiği tespit edilmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin, öğrenci-öğretmen ilişkisinin daha güçlü olması ve ana dilinin, hedef dili öğrenmede önemli olması gibi sebeplerle öğrencilerin ana dillerindeki gururlanma ve sevinç duygusunu paylaştığı görülmektedir. Öte yandan bazı öğretmenlerin şartlı olarak öğrencilerin duygusunu paylaşabileceği tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenler, öğrencilerin ana dillerindeki gururlanmalarını Türkçeye yönlendirme, hangi konularda gururlandıklarına bakılması, sadece Türkçe olarak paylaşım yapılması, farklı dil ve kültürleri aşağılayıcı bir durumun olmaması şartlarıyla öğrencilerin gururlanma duygularını paylaşabileceklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin, öğrencilerin ana dillerini kullanarak gururlanmaları karşısındaki tutumlarına ilişkin bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

Ö3: “Tabii ki fakat yine de erek dilde ifade etmesi için yönlendirebilirim ki o gururu ortak paylaşabilelim.”

Ö6: “Öğrencinin hangi konuda sevindiğini anlarsam sevincini paylaşırım. Bu sevince vereceğim dönüt öğrencinin ana dilini bilsem dahi kendi dilimde olur.”

Ö10: “Kazak bir öğrenciye Kazakistandaki bir futbol takımından örnek verince derse olan ilgisi daha da arttı.”

Ö9: “Diğer öğrencilerin ve benim dilimi, kültürümü aşağılayan bir durum yoksa tabii ki evet.”

Ö16: “Öğrenci ile iletişimin kuvvetlenmesi için paylaşılması gerekir.”

Ö19: “Evet. Hatta diğer öğrencilerin anadillerindeki karşılıkları merak eder sorarım. Anadilin her zamam ikinci üçüncü,...vb dili beslediğini düşünüyorum”

Çizelge 7.15. Öğrencilerin kültürel aidiyetlerine atıf yaparak ders işlemenin öğrenci iletişimine etkileri

Öğretmen Görüşleri					
	(f)		(f)		(f)
Olumlu	14	Olumsuz	0	Olumlu-Olumsuz	6
Öğrencileri dil öğrenmeye teşvik etmek adına olumlu etkiler.	6			Kültürel hassasiyetlere göre olumlu-olumsuz etki edebilir.	5
Kültürel paylaşımlar dikkatle yapıldığı sürece olumlu tesir edebilir.	4				
Öğretmenin kültürel paylaşımlar yaparken kültürlerarası duyarlılığı teşvik etmesi olumlu etki eder.	2				
Öğrencilerin özgüven kazanması sebebiyle olumludur.	2				
Olumludur ancak kültürel paylaşımlar ölçülü yapılmalıdır.	2				
Kaynak ve hedef dilin kültürel öğelerini kullanmak olumlu etki eder.	1				

Tablo 7.15’te farklı ana dile sahip öğrencilerin kültürel aidiyetlerine vurgu yaparak ders işlemenin öğrenci iletişimine etkisine dair öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Bu görüşlerden hareketle öğretmenlerin 14’ü kültürel aidiyetlere göre ders işlemenin öğrenci iletişimine olumlu etkisi olduğunu belirtirken 6’sı hem olumlu hem olumsuz etkilerinin olacağını belirtmiştir. Olumlu görüş bildiren öğretmenlerin bu duruma başlıca sebep olarak öğrencilerin dil öğrenmeye teşvik edilmesini ön plana çıkardığı tespit edilmiştir. Bunun yanında kültürel paylaşımlar yapılırken dikkat edilmesi, kültürlerarası duyarlılığın teşvik edilmesi, kaynak ve hedef dilin kültürel öğelerinin kullanılmasının olumlu etki yapması ve öğrencilerin özgüven kazanması gibi

sebeplerle de öğretmenlerin olumlu görüşte oldukları söylenebilir. Öte yandan 2 öğretmen kültürel paylaşımların ancak kültürel hassasiyetlere dikkat edilmesi durumunda olumlu etki edeceğini ifade etmiştir. 5 öğretmen ise kültürel hassasiyetlere göre öğrenci iletişimin olumlu yahut olumsuz etkileneceğini belirtmiştir. Farklı ana dile sahip öğrencilerin kültürel aidiyetlerine vurgu yaparak ders işlemenin öğrenci iletişimine etkisine ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö1: “Öğrenciler kendi kültürlerini tanıtırken çok mutlu oluyorlar. Özellikle güzel tepkiler almaları onları dil öğrenmeye teşvik ediyor. Ancak bazen bir öğrencinin kültürü diğer öğrenci için abartılı, garip ya da saçma geliyor. Bu olumsuz tarafı olabilir.”

Ö7: “Öğrencilerin derse katılımını teşvik edicidir. Çünkü öğrenci kendi kültürü ile etkileşim kuracaktır. Olumsuz etkileri ise farklı kültürlerin birbirlerine karşı önyargıları bazen iletişim çatışmalarına yol açabilir. Burada dersin işleniş biçimi ve öğretmenin rolü önemlidir.”

Ö3: “O kültürel aidiyetin ne olduğu ile doğrudan ilintili olumlu ya da olumsuz olması. Yani hassasiyet içeren bir kültürel öge asla derste konuşulmamalı diye düşünüyorum.

Ö11: “Öğrencilerin kültürlerine saygı duymak birincil şarttır. Kültürel farklılık bir ayrılık değil zenginlik vesilesidir. Bu anlamda mesela düğünlerle ilgili bir etkinlikte öğrencilerin kendilerini rahat ifade etmelerine olanak sağlamak gerekir. Ancak asla o kültürdeki bir uygulamayı (örneğin damatın veya gelinin başında yumurta kırılması gibi) tahkir etmemelidir. Her kültürün insan gibi biricik ve kıymetli olduğunu hissettirmek gerekir. Bu yaklaşımla hareket edince öğrenci iletişimi de olumlu mecrada sürecektir.”

Ö8: “Oldukça olumludur. Bu yönde öğrencilerin etnik merkezcilik düzeylerini düşürmek ve kültürlerarası duyarlık düzeylerini artırmak gerekir.

Ö9: “Her iki tarafın kültür öğelerinin kullanılması her zaman fayda sağlayacaktır.

Ö14: “Olumlu etkisi vardır. Öz güven kazanımı vb.”

Ö17: “Olumlu etkisi vardır. Fakat bunu her zaman yapıp sıradanlaştırmak doğru değildir.”

Çizelge 7.16. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde farklı ana dili ve kültürlerin sınıf içi motivasyona etkileri

Öğretmen Görüşleri		(f)	(f)	(f)
Olumlu		13	Olumsuz	4
				Etkisi Yok
Farklı kültürler ders işleyişine çeşitlilik kattığı için olumlu etkiler.	6	Kültür çatışmaları oluşma ihtimali sebebiyle olumsuz etkileyebilir.	5	
Kültürel etkileşim sebebiyle olumlu etkiler.	5	Aynı dile sahip öğrenciler aynı sınıfta olmak istediği için olumsuz etkiler.	1	
Öğrencilerin yeni kültürleri tanıması sebebiyle olumlu etkiler.	3			
Öğrencilerin aynı dile sahip olmaması Türkçeye yönelmelerini sağladığı için olumlu etkiler.	2			
Kültürlerarası iletişim dil yeterliliğinin gelişimi adına olumludur.	2			
Kültürlerarası duyarlılık adına olumludur.	2			
Diller arası benzerlik ve farklılıklar keşfetmek öğrencilerin motivasyonunu artırır.	1			

Yukarıdaki tabloda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde farklı ana dili ve kültürlerin sınıf içi motivasyona etkileri hakkında öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Tabloya göre 13 öğretmen Türkçe öğretimi sınıflarındaki ana dili ve kültür çeşitliliğinin sınıf içi motivasyona etkisini olumlu bulurken 4 öğretmen ise olumsuz etkilediğini belirtmiştir. 3 öğretmen ise etkisi olmadığı şeklinde görüş bildirmiştir.

Ana dili ve kültürlerin sınıf içi motivasyonu olumlu etkilediğini belirten öğretmenler bu duruma başlıca sebepler olarak farklı kültürlerin ders işleyişine çeşitlilik katması ve kültürel etkileşimi göstermektedir. Bunun yanında öğrencilerin yeni kültürleri tanıması, farklı ana dile sahip olmaları sebebiyle Türkçeye yönelmeleri, kültürlerarası duyarlılık, kültürlerarası iletişim dil yeterliliği, diller arası benzerlikleri ve farklılıkları keşfetmek, farklı kültürlerin ders işleyişine çeşitlilik katması sebepleriyle de ders içi motivasyonun olumlu etkilendiğini bildirdikleri anlaşılmaktadır. Ana dili ve kültürlerin sınıf içi motivasyona olumsuz etkisi olduğunu düşünen öğretmenler ise bu durumu, kültür çatışmalarının oluşma ihtimaline ve aynı dile sahip olan öğrencilerin aynı sınıfta ders görmek istemesine bağladığı tespit edilmiştir. Türkçe öğretimi sınıflarında ana dili ve kültürlerin sınıf içi motivasyona etkisi bağlamında bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö12: “Bazı ikili problemler yaşayan ülkelerden olan öğrencilerde sürtüşme olabiliyor. Onun dışındaysa çok büyük oranda olumlu özellikleri vardır. Bir dünya vatandaşı olmaları sağlanmakta en temelde. Bunun yanında hoşgörölü ve açık fikirli olmalarını da sağlıyor.”

Ö3: “Ben olumlu olduğunu deneyimledim her seferde. Çünkü heyecan ile farklılıkları ve benzerlikleri keşfetmek öğrencilerin ilgisini devamlı kılıyor.”

Ö4: “Aynı dili konuşanlar aynı sınıfta olmak istiyor olumsuz yön olabilir.”

Ö14: “Kültürel etkileşim açısından olumludur”

Ö8: “Kültürlerarası iletişimsel dil yeterliğinin gelişimi açısından çok önemlidir.”

Ö9: “Öğrenciler farklı kültürleri tanıyarak ön yargılarından kurtulabilir.”

Ö10: “Farklı kültürler ders işleyişine çeşitlilik kattığı için olumlu buluyorum”

Ö7: “Bir sınıfın kültürel çeşitliliği öğrencilerin bakış açılarını zenginleştirmeye ve farklı kültürler hakkında fikir sahibi olmaya yardımcı olduğun için çok dilli ve kültürlü öğretim ortamı her zaman daha motive edicidir.”

Ö17: “Olumsuz etkisi yok denecek kadar azdır. Olumlu etkiler ise, öğrenciler farklı kültürler tanıyarak Türkçe vasıtasıyla dünyayı tanırırlar”

Ö16: “Olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum. Ortak ana dili olmadıkları için mecburen Türkçe anlamaya çalışıyorlar. Bu da pratikte onlara fayda sağlıyor.”

Ö1: “Sınıftaki ana dil ya da kültür çeşitliliği öğrenciler için hoş olabilir. Ancak bazen aralarında problem olan iki ülkeden gelen öğrencilerin aynı grupta yer alması motivasyonu etkileyebilir.

Ö11: “Öğrencilerin siyasi gelişmelerle ders içindeki uygulamaları, kültürel farklılıkları bazen birbirine karıştırdığı durumlar olabilir. Bu durumda öğretmen ortak paydanın Türkçe öğrenmek ve barışçıl bir dünyada huzur içinde yaşamak olduğunu belirtmesi, bunun yolunun da Türkçe çok iyi öğrenerek sağlam bir iletişim kurmaktan geçtiğini vurgulaması yerinde olur.

Çizelge 7.17. Farklı ana dile sahip öğrencilerin dört temel dil becerisi bağlamında karşılaştığı sorunlar

Öğretmen Görüşleri	
Dört Temel Dil Becerisiyle İlgili Karşılaşılan Sorunlar	(f)
Telaffuz konusunda problemler yaşanmaktadır.	14
Öğrencilerin ana dili ve Türkçe arasındaki genel yapısal farklılıklardan kaynaklı sorunlar yaşanmaktadır.	6
Ana dili söz diziminin farklı olmasından dolayı problem yaşanmaktadır.	6
Dilbilgisi yapılarındaki farklılıklara ilişkin sorunlar vardır.	6
Öğrencilerin ana dilleri ve Türkçenin alfabetik farklılıklarından kaynaklanan sorunlar yaşanmaktadır.	5
Milliyetlere göre sorunlar değişmektedir.	4
Kelimelere farklı anlamlar yükleme problemi vardır.	3
Anlatım biçimlerindeki farklılıklar sebebiyle problem yaşanmaktadır.	2
Konuşma hızından dolayı problem yaşanmaktadır.	1
Öğrencilerin ana dillerindeki dil öğretim yaklaşımlarından kaynaklanan problemler vardır.	1
Dil bilmemekten kaynaklı sorunlar yaşanmaktadır.	1
Dil yeteneğine sahip olup olmamaya göre değişmektedir.	1
Yaşanan problemler öğrencilerin demografik özelliklerine göre farklılık göstermektedir.	1

Tablo 7.17’de çeşitli ana dile sahip öğrencilerin, Türkçe öğrenirken dört temel dil becerisi bağlamında karşılaştığı problemler hakkında öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Tablodan hareketle dört temel dil becerisi bağlamında en çok telaffuz sorunlarıyla karşılaştığı görülmektedir. Bunun yanında öğrencilerin ana dili ve Türkçe arasındaki genel yapısal farklılıklar sebebiyle dört temel dil becerisi bağlamında problem yaşadıkları görülmektedir. Bu yapısal farklılıkların, söz dizimi, dil bilgisi, alfabe ve anlatım biçimlerindeki farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında, dört temel dil becerisi bağlamında kelimelere farklı anlam yükleme, konuşma hızı, ana dili dil öğretim yaklaşımı, dil bilmeme sebepleriyle de öğrencilerin problem yaşadığı görülmektedir. Diğer taraftan bazı öğretmenler, öğrencilerin dört temel dil becerisi konusunda yaşadığı problemlerin, milliyetlerine, dil yeteneğine sahip olmasına, demografik özelliklerine göre değişebileceğini belirtmektedir. Farklı ana dile sahip öğrencilerin dört temel dil becerisi konusunda karşılaştığı problemlere ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö5: “Dinleme anlamının genellikle hızlı olduğu düşünülüyor, konuşma dilbilgisi sıralaması ve telafuz açısından zor gelebiliyor.”

Ö11: “Öğrencilerin alfabe sisteminin farklı olması, söz dizimindeki değişiklik onların anlama ve anlatma becerilerini de etkilemektedir. Öğrenci dinlediği sesleri farklı anlamlandırmakta, konuşmada noktalı sesleri çıkartamadığı için sözcükleri farklı ifade etmekte, yazılı anlatımda yüklemi sonda değil de başta veya ortada kullanarak mesajı yanlış iletmektedir.”

Ö6: “Öğrencilerin özellikle sese dayalı konuşma ve okuma becerilerinde harfleri farklı çıkarmalarından kaynaklı bir sorun vardır.”

Ö1: “Bu durum aynı millettten olan farklı öğrenciler için bile değişiklik gösterebilir. Ama genel olarak ele aldığımızda ilk gelişen beceri okuma anlama olur. Okuduğunu ya da dinlediğini anlayan bir öğrenci karşılıklı konuşmada sorun yaşayabilir. Yazılı anlatım bir öğrencinin en çok zorlandığı beceri. Bunun nedeni ana dilinin sözdiziminin, sözcüklerin sesletiminin ve dilbilgisi yapısının farklı olmasına dayanıyor.”

Ö3: “Karşılıklı konuşma için sesletim zorlukları olabiliyor ana dili kaynaklı ve yazılı anlatım açısından da tümce yapıları, anlatım biçimleri açısından farklılıklar olabiliyor. Ben diğer beceriler üzerinde herhangi bir sorun ile karşılaşmadım.”

Ö7: “Öğrencilerin ana dillerindeki yapısal farklılıklar ve eğitim sistemlerindeki dil öğretim yaklaşımı temel dil becerilerinin öğretimindeki sorunları oluşturan ana faktörlerdir.”

Ö8: “genel anlamda telaffuz özel anlamda ülkelere göre gramer öğretimi değişebilmektedir.”

Ö10: “İ ve ü harflerinde genel sorunlar vardır. Eş anlamlı sözcüklerin aktarılmasında sorunlar oluşmaktadır.”

Ö14: “Dil bilmemekten kaynaklanan sorunlar”

Ö12: “Türkçe gibi sondan eklemeli dillere sahip olan öğrenciler pek sorunla karşılaşmazken. Gerek dil mantığı gerekse de dil yapısı farklılık arz eden öğrencilerin tüm becerilerde sorun yaşadığı görülür. Örneğin Çinli bir öğrenci alfabe hususunda sorunlar yaşayabilirken Arap veya İngiliz bir öğrenci söz dizimi noktasında sorunlar yaşamaktadır. Afrika ülkelerinden gelen öğrencilerimiz ise telaffuz noktasında büyük sorunlar yaşamaktadır.”

Ö18: “farklı alfabe kullanımı / farklı ses yapısına sahip olmak / dil yeteneğinin olup olmaması”

Ö19: “Yaş, hazır bulunuşluk ve alt yapı, sosyo kültürel seviyeye göre değişiklik gösteriyor. Pek çok değişken var. 18-25 yaş arası öğrenciler becerileri daha gelişmiş iken 40 yaş ve sonrası öğrencilerde beceriye erişim hızı/miktarı ister istemez düşüyor. Az gelişmiş ülkelere gelmiş olan öğrencilerin becerileri de yetersiz kalabiliyor.”

Çizelge 7.18. Farklı ana dile sahip öğrencilerin Türkçe öğrenmeye karşı tutumları

Öğretmen Görüşleri					
	(f)		(f)		(f)
Olumlu	13	Olumsuz	2	Olumlu-Olumsuz	5
Öğrenciler Türkçe öğrenme adına isteklidir.	9	Türkçenin diğer dillere nazaran kurallarının fazla olması sebebiyle olumsuz etkileyebilmektedir.	2	Türkçe öğrenme motivasyonları ve seviyelerine göre değişiklik göstermektedir.	4
Türkçenin zor bir dil olarak düşünülmesine rağmen olumlu etkiler.	1			Öğrencilerin ana dilinin Türkçeye yakın olması durumunda olumlu uzak olması durumunda olumsuz etkilenmektedir.	2
Öğrencilerin ana dilleri ve Türkçe arasındaki benzer sözcükler olumlu etkilemektedir.	1			Benzer alfabeler daha kolay farklı alfabeler daha zor öğrenmektedir.	1
				Farklı milliyetlerin Türkçe ve Türkiye hakkındaki algılarına göre değişebilmektedir.	1

Tablo 7.18’de öğretmenlerin, farklı ana dile sahip öğrencilerin Türkçe öğrenmeye karşı tutumları hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir. Bu bağlamda 13 öğretmen, öğrencilerin Türkçe öğrenmeye karşı tutumunun olumlu olduğunu belirtirken 5 öğretmen hem olumlu hem olumsuz, 2 öğretmen ise sadece olumsuz yönde olduğunu ifade etmiştir.

Öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik olumlu tutumları olduğunu belirten öğretmenler bu duruma sebep olarak başta öğrencilerin Türkçe öğrenme adına istekli olmaları olmak üzere Türkçe ve öğrencilerin ana dillerindeki benzer kelimeleri sebep göstermiştir. Bir öğretmen ise Türkçenin zor bir dil olarak düşünülmesine rağmen öğrencilerin olumlu tutum benimsediğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin, çeşitli şartlara bağlı olarak öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik olarak olumlu yahut olumsuz tutum takınacağını belirttiği görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin, öğrencilerin ana dillerinin Türkçeye yakınlığı ve uzaklığı, Türkçe öğrenme motivasyonları, ana dilleriyle Türkçe alfabenin benzer ve farklı olması, öğrencilerin Türkçe ve Türkiye hakkındaki algılarına göre Türkçe öğrenmeye karşı olumlu ve olumsuz tutum takınacaklarını belirttikleri tespit edilmiştir. Öte yandan öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumları hakkında olumsuz görüş bildiren öğretmenler bu duruma sebep olarak Türkçenin diğer dillerle karşılaştırıldığında çok daha fazla kurala sahip olmasını göstermiştir. Öğrencilerin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumlarına dair bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö1: “Öğrencinin ana dilinin Türkçeye yakın olmasına göre değişiklik gösterir. Türkçe ve öğrencinin ana dili ne kadar yakınsa öğrenci çok daha iyi öğreniyor ve motivasyonu daha da artıyor.”

Ö19: “Genel olarak olumlu yönde. Türkçe’nin zor bir dil olduğunu düşünüyorlar ama fazla ön yargıları yok. A2’den sonra bu ön yargı kırılıyor. Çünkü adeta eşik atlamış oluyorlar”

Ö15: “İlk etapta zorluk çekiyorlar. Bu, her insan için ortak bir problemdir. Türkçe birçok dile nazaran kuralları fazla olan bir dildir. Dolayısıyla öğrenmeyi bırakma evresine gelen öğrenciler oluyor.”

Ö13: “Hevesli”

Ö5: “Genellikle öğrenmeye istekli oluyorlar”

Ö10: “Motivasyonlarına göre değişiklik göstermektedir.”

Ö6: “Latin harflerini kullanan öğrenciler daha kolay öğreniyorken farklı alfabeleri kullananlar daha zor öğrenmektedir.”

Ö8: “Tüm uluslar aynı değildir. Örneğin Ermeniler tutum olarak kendilerini olumsuz algıya sahip olmalarından dolayı öğrenmede güçlük çekmektedir.

Ö11: “Öğrenciler özellikle de Farşça ve Arapçadan geçen sözcükleri gördüklerinde ana dilleri de bunlarsa çok daha motive olmaktadır.”

Çizelge 7.19. Farklı ana dile sahip öğrenciler için kaynak kültür ve hedef kültür arasındaki ortaklık ve farkları dikkate alan Türkçe öğretimi

Öğretmen Görüşleri	
Kaynak Kültür ve Hedef Kültür Arasındaki Ortak ve Farkları Dikkate Alan Türkçe Öğretimi Nasıl Olmalı	(f)
Kültürlerarası farkındalığı esas alan bir Türkçe öğretimi olmalı.	6
Kültürel etkileşimi merkeze alan bir Türkçe öğretimi olmalı.	6
Kültürler arasındaki benzerlikler ön planda tutulmalı aynı zamanda farklı kültürleri öğretmeli.	4
Türk dilini ve kültürünü bolca kültürel öğeler verilerek öğretmek hedeflenmelidir.	3
Kültürlerarası iletişimsel dil yeterliliğini artırıcı etnik merkezilik seviyelerini düşürücü olmalı.	2
Kültürel öğeler paylaşılırken kültür çatışmasının oluşmamasını dikkate alan bir Türkçe öğretimi olmalı.	1
Öğretim için kullanılan kaynaklarda kültürel zenginlik bağlamında farklı kültürlere yer verilmelidir.	1
Öğretim için kullanılan kaynaklar Türk kültürünü tanıtıcı olmalıdır.	1

Yukarıdaki tabloda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sınıflarındaki çeşitli ana dile sahip öğrenciler için kaynak kültür ve hedef kültür arasındaki ortaklık ve farkları dikkate alan Türkçe öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin başlıca olarak kültürlerarası farkındalığı ve kültürel etkileşimi esas alan bir Türkçe öğretimini önerdiği tespit edilmiştir. Bunların yanında öğretmenlerin, öğrenciler için kaynak ve hedef kültür arasındaki benzerlik ve farkları dikkate alan Türkçe öğretimi bağlamında kültürlerarasındaki benzerlikleri ön planda tutan aynı zamanda farklı kültürleri öğreten, Türk dilini ve kültürünü bolca kültürel öğeler vererek öğreten, kültürlerarası iletişimsel dil yeterliliğini artırıcı ve etnik merkezilik seviyelerini düşürücü, kültürel öğeler paylaşılırken kültür çatışmasının oluşmamasını dikkate alan ve Türkçe öğretimi için kullanılan kaynakların Türk kültürünü tanıtıcı ve anlatıcı olmasına dikkat eden Türkçe öğretimini önerdiği görülmektedir. Bu konuya ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö1: “Kültürler arasındaki benzerlikler daha ön planda tutulmalıdır. Ancak yine de farklı kültürleri öğrenmek ya da anlatmak öğrenciler için motivasyon kaynağı.”

Ö15: “Ortak paydayı hedefleyen, hoşgörü ile şefkat ile, olmalıdır. Karşıdaki grubun yabancı olduğunu, gurbette olduğu unutulmamalıdır. Günlük hayattaki sorunların

üstesinden gelmeleri için yardımcı olunmalı. Bu ve buna benzer durumlar, Türkçe öğrenmeyi ve öğretmeyi daha kolay kılacaktır.”

Ö19: “Evrensellik çerçevesinde Türk Kültüründen motiflere yer verilebilir. Dil kültürün bir parçası olduğundan kültür aktarımı dil öğretiminin olağan bir getirisi. Örneğin: “Allah bir yastıkta kocatsın “ kalıbını öğretirken öğrencilerin o anı o durumu zihinlerinde canlandırmaları sağlanıyor. Dolayısıyla kültürel değerlerimizi de öğretmiş bir şekilde aktarmış oluyoruz. Ankara Üniversitesi TÖMER’in yapmış olduğu çalışmalar bu düşünceyi destekliyor.”

Ö6: “Hedef kültür Türk dilini ve kültürünü öğrenmek olmalıdır. Dil öğretiminde kültürel öğelere bolca yer verilmelidir.”

Ö8: “Kültürlerarası iletişimsel dil yeterliğini artırıcı ve aynı zamanda etnik merkezlik düzeylerini düşürücü bir şekilde olmalıdır.”

Ö10: “Kültür çatışması yaratmadan salt kültür öğeleri üstünden aktarım yapılmalıdır.”

Ö11: “Dil öğretimi kültür aktarımından ziyade kültürel etkileşimi merkeze almalıdır. Hiç kimse kendi kültürünün küçümsenmesine razı olmaz. Burada anlaşma, karşılıklı değerleri paylaşma ve hoşgörü ile yaklaşma çok önemlidir. Ders kitapları tasarlanırken farklı kültürlerle ait unsurlara yer verilmeli, bunlar kültürel zenginlik bağlamında işlenmelidir.”

Ö20: “Kaynaklar Türk kültürünü tanıtmalı, anlatmalı.”

Çizelge 7.20. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde ana dilinin olumlu ve olumsuz etkileri

Öğretmen Görüşleri					
	(f)		(f)		(f)
Olumlu	11	Olumsuz	7	Etkisi Yok	2
Öğrencilerin ana dili ve Türkçe arasındaki benzerlikler Türkçe öğrenme sürecini olumlu etkiler.	4	Öğrencilerin ana dili ve Türkçe arasındaki farklılıklar Türkçe öğrenme sürecini olumsuz etkiler.	2		
Dil ve kültür arasındaki ilişki dolayısıyla olumlu etkiler.	2	Gramer öğretimi ve yalancı eşdeğerlik hususlarına dikkat edilmeli.	2		
Öğrencilerin kendi ana dilindeki yetkinliği, hedef dili öğrenmesini olumlu etkilemektedir.	1	Öğrenci Türkçeye maruz kaldıkça ana dili etkisi azalır.	1		
Sınıftaki ana dili ve kültürlerin çeşitliliği Türkçe öğrenme sürecini olumlu etkiler.	1	Öğrencilerin kültürü ve Türk kültürü arasındaki uzaklık olumsuz etkileyebilir.	1		
Öğrencilerin kültürü ve Türk kültürü arasındaki yakınlık olumlu etkileyebilir.	1				

Yukarıdaki tabloda öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde ana dilinin etkisine dair görüşlerine yer verilmiştir. Tabloya göre ana dilinin Türkçe öğretimine etkisi bağlamında 11 öğretmenin olumlu, 7 öğretmenin olumsuz, 2 öğretmenin ise etkisi olmadığı şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir

Ana dilinin Türkçe öğretimine olumlu etkisinin olduğunu belirten öğretmenler, bu duruma sebep olarak başta öğrencilerin ana dili ve Türkçe arasındaki benzerlikleri göstermiştir. Bunun yanında öğretmenler, dil ve kültür arasındaki ilişki, sınıftaki ana dili ve kültürlerin çeşitli olması, öğrencilerin kültürü ve Türk kültürü arasındaki yakınlık sebepleriyle de ana dilinin Türkçe öğretimini olumlu etkileyebileceğini belirtmektedir. Öte yandan ana dilinin Türkçe öğretimini olumsuz etkilediğini düşünen öğretmenlerin, öğrencilerin ana dili ve Türkçe arasındaki farklılıklar, gramer öğretimi ve yabancı eşdeğerlik, öğrencilerin kültürü ve Türk kültürü arasındaki uzaklık sebepleriyle bu görüşte oldukları tespit edilmiştir.

Yukarıdaki veriler ışığında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde ana dilinin daha çok olumlu etki ettiği görülmekle birlikte olumsuz etkilerinin olduğu da söylenebilir. Bu bağlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecine ana dilinin etkisinin olumlu ve olumsuz olmasını belirleyen temel etkenin, öğrencilerin ana dilleri ve Türkçenin benzerlik ve farklılıkları olduğu savunulabilir. Ana dilinin Türkçe öğretimi sürecine etkisi bağlamında bazı öğretmen görüşleri şöyledir:

Ö1: “Öğrencinin ana dilinin sözdizimi, sesletimi, dilbilgisi yapısı Türkçeye ne kadar yakınsa, ortak sözcükler ne kadar fazlaysa Türkçe öğrenim hızı da o kadar ileri düzeyde oluyor.”

Ö3: “Yukarıda da bahsettiğim gibi ana dili kaynaklı sesletim zorlukları ya da ana dilinde erek dilde öğrendiği bir yapıya sahip değilse anlaşılması zaman alıyor ama burada olması içselleştirme sürecini hızlı bir şekilde etkiliyor.”

Ö4: “Faydalıdır dil kütürdür”

Ö5: “Hedef dildeki kuralların ana dilden tamamen farklı kurallara sahip olması olumsuz yönüdür. Dilbilgisi,söz dizimi ve söz varlığı konularındaki benzerlikler olumlu yönüdür.”

Ö6: “Ana dilini iyi bilen öğrenci hedef dili de iyi öğrenmektedir. Kendi ana dilini iyi bilmeyen öğrenci dil öğreniminden olumsuz etkilenmektedir.”

Ö7: “Bu konuyu genel itibariyle öğrencilerin ders dışındaki yaşadıkları tecrübelerle değerlendirmek mümkündür. Çünkü ders içi ortam dil ve kültür edinimi sürecinin daha kısıtlı bir bölümünü temsil etmektedir.”

Ö8: “Gramer öğretimi etkilemekte ve özellikle yalancı eşdeğerlik konusuna dikkat edilmelidir.”

Ö9: “Öğrencinin kültürü ile bizim kültürümüz birbirine olan uzaklığı, siyasi ilişkilerimiz, tarihi geçmişimiz olumlu ya da olumsuz olarak süreci etkilemektedir.”

Ö11: “Öğrencilerin Türkçeye maruz kalma süresi arttıkça ana dilinin etkisi de azalmaktadır. Burada önemli olan öğrencinin daha önce bir yabancı dil öğrenme deneyiminin olmasıdır. Bu deneyim yoksa öğrenci biraz daha zorlanabilir. Ancak öğrencinin motivasyonu yerindeyse kendi ana dili dışında hiçbir dil bilmesi de sürekli Türkçe izleyip dinleyerek ve Türklerle muhatap olarak dil becerilerini hızlıca geliştirebilir.”



8. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

8.1. Sonuç ve Tartışma

Kültürel etkileşim bağlamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ana dilinin etkisinin incelendiği bu araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin ana dilinin, Türkçe öğrenimine etkisi; telaffuz ve dil sürçmesi, alfabe öğretimi, söz dizimi, ses bilgisi, dinleme, okuma, konuşma ve yazma temel dil becerileri, dil bilgisi, kelime öğretimi değişkenlerine göre incelenmiştir. Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ana dilinin etkisi öğretmenlerin bakış açısıyla değerlendirilmiştir. Öğrenci ve öğretmen boyutuyla yapılan incelemeler neticesinde, yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ana dilinin olumlu ve olumsuz etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ana dilinin etkisi hakkında alan yazın incelendiğinde; Biçer (2017), araştırmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin ana dilinin, Türkçe öğrenirken dil bilgisi ve telaffuz hususlarında olumsuz etki ettiğini tespit etmiştir. Bu tespit çalışmada elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Şimşek (2010), çalışmasında yabancı dil öğretmenlerinin, sınıflarda ana dili kullanımını uygun bulduklarını tespit etmiştir. Bu tespit ile çalışmada elde edilen tespitler uyusmaktadır. Türkoğlu (2004), yaptığı çalışmada ana dili ve hedef dil arasında az yahut çok ortaklıklar ve farklılıklar olduğunu belirtmekle birlikte ortaklıkların yabancı dil öğrenimi sürecini kolaylaştırdığını farklılıkların ise güçleştirdiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda araştırmada elde edilen sonuçlara bakıldığında benzer şekilde öğrencilerin ana dilinin Türkçeye benzer olduğu durumlarda olumlu etkilendikleri farklı olduğu durumlarda olumsuz etkilendikleri görülmektedir. Bölükbaş (2011), Arap öğrencilerle yaptığı çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin, en çok yazma becerisi noktasında yazım yanlışları yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırmada elde edilen sonuçları desteklemektedir. Nitekim çalışmada ana dilinden kaynaklı olumsuz etkilenmeler en çok Türkçe yazma becerisinde görülmektedir.

Karababa (2009), yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin, kelimelerin sesletim problemlerinin kaynağının ekseriyetle ana dillerindeki ses ve abclerinin farklılıkları olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç çalışmada elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Bu konuda çalışmada öğrencilerin özellikle “-ğ, -o, -ö, -u, -ü” harflerinde problem yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yine bu konu bağlamında Açık (2008), çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin karşılıklı konuşma problemine dikkat çektiği ve telaffuz konusunda “-ğ, -o, -u, -ı” harflerinde öğrencilerin problem yaşadıklarını belirttiği görülmektedir. Er, Biçer ve Bozkırlı (2012) araştırmalarında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin bazı ses olaylarında, sesli ve sessiz uyumu konularında sorunlar yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca bu çalışmada öğrencilerin ana dilleri ve Türkçe arasındaki farklılıklardan hareketle “-ğ, -ş, -ç, -ı, -ü” harflerinin söyleyişinde problem yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar çalışma ile elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir lakin “-ç” harfiyle ilgili olarak herhangi bir telaffuz sorununa rastlanmamıştır. Öte yandan bu harflerden hariç olarak çalışmada öğrencilerin dil sürçmesi ve telaffuz noktasında problem yaşadıkları harfler şunlardır; “-â, -c, -ğ, -h, -ı, -j, -o, -ö, -ş, -u, -ü, -z”

Moralı ve Göçer (2019), çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde kültürel unsurların işlendiği dersler öğrencilerin sınıf içi durumları bağlamında istekli olduklarını sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç ile çalışmada elde edilen sonuç örtüşmektedir. Koçak (2020), yaptığı tez çalışmasında elde ettiği bulgulara göre öğrencilerin telaffuz hususunda en çok zorlandıkları harfleri sıralamıştır. Bu bağlamda harfler sırasıyla “-ü, -ö, -ı, -o, -u” ünlü harfleridir. Yapılan çalışmada telaffuz bağlamında en çok zorlanılan ünlü harfler ise sırasıyla; “-ü, -ö, -o ve -u” harfleridir. Bu bağlamda Koçak’ın (2020) elde ettiği bulgular ile yapılan çalışmadaki bulgular “-ı” harfi hariç örtüşmektedir. Şavlı ve Kalafat (2014) yaptıkları çalışmada yabancı dil öğretiminde öğretmenlerin ana dili kullanımı hususunda hem kullanılmalı hem de kullanılmamalı görüşünde olduklarını tespit etmişlerdir. Bu tespit ile çalışmada elde edilen sonuçlar örtüşmektedir. İkiz (2019) tez çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde ana dilinden kaynaklı hataları fark etme ve sağlıklı dönüt sağlamak adına öğretmenlerin bu hususta farkındalık sağlaması gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda yapılan çalışmada öğretmenlerin, ana dili hususunda özel bir eğitimi gerekli gördüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ana dilinin etkisi bağlamında araştırmaya katılan öğrencilerin ana dilleri sebebiyle çeşitli dil sürçmesi ve telaffuz problemleri yaşadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin bu konuda yaşadıkları olumsuz etkilenelemlere ilişkin çeşitli örnekler verdiği görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin Türkçe alfabedeki; “-â, -c, -ğ, -h, -ı, -j, -o, -ö, -ş, -u, -ü, -z” sesli ve sessiz harflerinde dil sürçmesi ve telaffuz sorunları yaşadıkları görülürken bu harfler arasında “-ğ, -o, -ö, -u, -ü” dikkat çekmektedir. Öğrencilerin Türkçe alfabedeki belirli sesli ve sessiz harflere ilişkin dil sürçmesi ve telaffuz problemi yaşamasının temel sebebinin ana dilleri ve Türkçenin alfabetik farklılıklarından kaynaklandığı saptanmıştır. Bunun yanında öğrencilerin Türkçe uzun kelimelerin telaffuzunda problem yaşadıkları görülmektedir. Uzun kelimelerle ilgili yaşanan telaffuz problemi, Türkçedeki dil bilgisi kurallarının öğrencilerin ana diline göre fazla olması ve Türkçenin sondan eklemeli bir yapıya sahip olmasına bağlanabilir. Zira Türkçenin dil bilgisi kuralları ve sondan eklemeli yapısı uzun kelimelerin oluşturulmasını mümkün kılmaktadır. Bu bağlamda kendi ana dillerinde böyle bir duruma alışkın olmayan öğrencilerin, uzun kelimelerin telaffuzunda problem yaşadığı sonucuna varılabilir. Yine öğrencilerin, Türkçe konuşma becerisinin özelliklerinden kaynaklı problemler ve ağız ve dil kaslarının Türkçe alfabeye alışık olmamasından kaynaklı dil sürçmesi ve telaffuz sorunları yaşadıkları görülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin ağırlıklı olarak sözlük kullandıkları anlaşılmaktadır. Bu öğrencilerin genellikle ana dili doğrultusunda sözlük tercih ettiği görülürken bazı öğrencilerin ise ana dilleri dışında, ülkelerinde yaygın olarak kullanılan dilin sözlüğünü tercih ettikleri sonucuna varılabilir. Öte yandan bazı öğrencilerin internet sözlüklerini tercih etmelerinde, erişim kolaylığının çok önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Ayrıca tercih edilen sözlükler arasında İngilizce-Türkçe sözlüğü dikkat çekmektedir. Zira araştırmaya katılan öğrencilerin sadece birinin ana dili İngilizce olmasına rağmen İngilizce-Türkçe sözlüğü tercih edenlerin sayısı bundan çok daha fazladır. Bu durum öğrencilerin iki dilli olması ve İngilizcenin küresel ölçekte yaygın kullanılan bir dil olmasından dolayı kaynaklanabilir. Yine ana dili Arapça olan 46 öğrenci varken Arapça-Türkçe sözlüğü tercih edenlerin sayısının bu sayıdan az olmasının, öğrencilerin iki veya daha fazla dil bilmesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Öğrencilerin Türkçe sözlük tercih

etmesi de Türkçe seviyelerinin oldukça gelişmiş olması ve Türkçenin soydaş dillerine sahip olmalarıyla ilişkilendirilebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin, Türkçe sözlü iletişim kurarken değişik dillerden kelime alıntılardığı saptanmıştır. Alıntıları, başta ana dilleri olmak üzere diğer bildikleri diller üzerinden yaptıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin Türkçe konuşurken ana dillerinden sözcük alıntılanması, bu konuda ana dilinin Türkçe öğrenimini olumsuz etkilediğinin bir göstergesidir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ana dillerinin, Türkçe alfabe öğrenimine daha çok olumsuz etkileri olduğu saptanmakla birlikte olumlu etkilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Olumsuz etkilenme, öğrencilerin ana dili ve Türkçenin genel farklılıkları bağlamında; alfabe sistemlerinin farklı olması, telaffuzların farklı olması, dil bilgisi farklılıkları, sesli “-e, -ı, -i, ö,-ü” ve sessiz “-c, -ç -ğ, -ş” harflerde problem yaşanılmasından kaynaklanmaktadır. Olumlu etkilenme, öğrencilerin ana dilleri ve Türkçenin genel benzerlikleri doğrultusunda; kelimelerin benzer olması, telaffuzların benzer olması, alfabelerin benzer olması, kelime ve aynı zamanda dil bilgisi kurallarının benzerlik taşımasıyla ilişkilendirilebilir. Bu bağlamda ana dilinin Türkçe alfabe öğretimine etkisinin ağırlıklı olarak iki dil arasındaki farklılıklar sebebiyle olumsuz, benzerlikler sebebiyle olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda öne çıkan en önemli sebeplerin ise alfabe, telaffuz ve kelime olduğu sonucuna varılabilir. Öte yandan ana dilinin Türkçe alfabe öğretimine ana dilinden ziyade ikinci dillerin olumlu etkilemesi, ana dilinin alfabesinin olmaması, alfabe farklılıklarından dolayı etkisinin olmadığı sonucuna varılabilir.

Öğrencilerin ana dilinin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde, dört temel dil becerisi; dinleme, okuma, konuşma ve yazma bağlamında birçok olumlu ve olumsuz etkilerinin olduğu saptanmıştır.

Konuşma becerisi bağlamında öğrencilerin ana dilinin Türkçe öğretimini daha çok olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Olumlu etkilenme başlıca olarak kelimelerin benzer olmasından kaynaklanırken yine ana diller ve Türkçe arasındaki; söz dizimi, alfabe, dil bilgisi ve telaffuz benzerliklerinin olumlu etkilenmenin önemli sebepleri olduğu saptanmıştır. Öte yandan öğrencilerin ana dilinin Türkçe ile aynı dil ailesinden gelmesi de olumlu etkilenmeyle ilişkilendirilebilir. Ana dilinin konuşma becerisine olumsuz etkilerinin ise en çok telaffuz ve söz dizimi farklılıklarından

kaynaklandığı sonucuna varılabilir. Bunların yanında Türkçedeki benzer kelimelerin telaffuz ve anlamlarının farklı olması Türkçenin hızlı konuşulması, farklı dil bilgisi kuralları, ana dilinde düşünülüp Türkçe konuşulması, uzun kelimelerin telaffuzunda zorlanılmasından kaynaklanan olumsuz etkiler olduğu anlaşılmaktadır.

Yazma becerisinde öğrencilerin ana dilinin Türkçe öğrenimine genel anlamda olumsuz etkileri olduğu sonucuna varılabilir. Bu olumsuz etkilenmeler, öğrencilerin ana dilleri ve Türkçenin genel farklılıklarından, alfabe ve söz dizimindeki farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Ayrıca Türkçenin dil bilgisi kuralları, bazı harflerin yazımı ve Türkçe kelime yazarken anlamama sorunlarının ana dilinin Türkçe yazma becerisine olumsuz etkileri olduğu söylenebilir. Ana dilinin yazma becerisine etkisi noktasında olumlu etkilenmelerin, öncelikli olarak öğrencilerin ana dilleri ve Türkçenin ortak söz varlığı olmak üzere harf yazma sisteminin benzerliğinden, dil bilgisi kurallarının benzer olmasından, sözcük dizimlerinin aynı olmasından, Türkçenin konuşma ve yazma dilinin benzer olmasından, Türkçenin yazma becerisinin ve dil bilgisi kurallarının basit olmasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılabilir. Öte yandan ana dilinin yazma becerisine öğrencilerin ana dilinin; alfabesinin olmaması, ana dilinden ziyade ikinci dillerin olumlu ve olumsuz etki etmesi, kendi dilleri ve Türkçenin dil bilgisi kurallarının değişik olması sebepleriyle etkisi olmadığı saptanmıştır. Ana dilinin Türkçe yazma becerisine etkisinin, öğrencilerin ana dilleri ve Türkçe arasındaki farklılıklar ve benzerliklere göre değiştiği sonucuna varılabilir. Bu bağlamda özellikle alfabe, söz dizimi ve gramer hususlarındaki farklılıkların Türkçe yazma becerisine olumsuz etki yaptığı, kelime, alfabe, söz dizimi ve gramer benzerliklerinin olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ana dilinin Türkçe okuma becerisine etkisinin daha çok olumlu olduğu saptanmıştır. Ancak olumsuz etki ve etkisiz kaldığı görüşlerinin de olumlu etkiye yakın sayıda olduğu dikkat çekmektedir. Bu bağlamda ana dilinin Türkçe okuma becerisine olumlu etkilerinin, başta öğrencilerin ana dili ve Türkçenin ortak söz varlığı olmak üzere kaynak dil ve Türkçe arasındaki benzer öğeler, telaffuz, söz dizimindeki benzerlikler, Türkçenin yazıldığı gibi okunan bir dil olması ve farklı bir dilde okuma yapmanın heyecan verici olmasından kaynaklanmaktadır. Bu konuda olumsuz etkilenmelerin kaynağının ise; başta kelime ve harflerin telaffuzu olmak üzere uzun kelimelerin okunmasında zorlanılması, alfabetik farklılıklar, ortak sözcüklerin farklı

anlam barındırması, kelime farklılıkları, söz dizimi farklılıkları, Türkçenin dil bilgisi kuralları, Türkçe metinleri okurken ana dilinde düşünülmesi sebebiyle anlama süresinin uzaması olduğu sonucuna varılabilir. Ayrıca alfabe farklılıkları ve ana dilinden ziyade ikinci dilden etkilenmeleri sebebiyle ana dilinin Türkçe okuma becerisi hususunda etkisiz kaldığı saptanmıştır. Ana dilinin Türkçe okuma becerisine etkisi noktasında olumsuz etkilenmeler, harf ve kelimelerin telaffuzuna, olumlu etkilenmeler ise ana diller ve Türkçe arasındaki ortak kelimelere bağlanabilir.

Ana dilinin Türkçe dinleme becerisine daha çok olumsuz etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Olumsuz etki; Türkçenin hızlı konuşulan bir dil olması, öğrencilerin ana dili ve Türkçe arasındaki kelime, alfabe, telaffuz, söz dizimindeki farklılıklar, Türkçenin uzun kelimelere sahip olması ve dil bilgisi kurallarıyla ilişkilendirilebilir. Ayrıca alfabe farklılıkları ve dinleme becerisinin Türkçenin en zor becerisi olmasının, ana dilinin etkisiz olmasına yol açtığı saptanmıştır. Ana dilinin Türkçe dinleme becerisi noktasında olumlu etkilerinin ise ana dilleri ve Türkçenin benzerlikleri, ortak sözcükler, dil bilgisi kurallarının benzemesi, telaffuz benzerliği ve Türkçenin hızlı konuşulmasının hızlı düşünmeye imkân sağlamasından kaynaklandığı söylenebilir. Ana dilinin Türkçe dinleme becerisine etkisi bağlamında Türkçenin hızlı konuşulan bir dil olması, olumsuz etkinin başlıca sebebi olarak dikkat çekmektedir. Bunun yanında öğrencilerin ana dilleri ve Türkçe arasındaki farklılıkların olumsuz etkisinin de önemli bir pay oluşturduğu söylenebilir. Olumlu etkilenmeler ise öğrencilerin ana dilleri ve Türkçe arasındaki benzerliklerden kaynaklanmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi sürecinde öğrencilerin ana dilinin Türkçe dil bilgisi öğrenimine daha çok olumsuz etki ettiği görülmekle birlikte etkisi olmadığı ve olumlu etkilerinin de olduğu saptanmıştır. Olumsuz etkilenmeler başta öğrencilerin ana dilleri ve Türkçenin gramer farklılıkları olmak üzere, söz dizimi farklılıklarıyla ilişkilendirilebilir. Ayrıca öğrencilerin ana dilleri ve Türkçenin farklılıkları bağlamında ele alınabilecek gramer farklılıkları ve ana dillerinin alfabesi olmamasından ötürü etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu hususta olumlu etkilenmelerin ise öğrencilerin ana dilleri ve Türkçenin benzerliği bağlamında; gramer benzerlikleri, ortak kelimeler bulunmasından kaynaklandığı sonucuna varılabilir. Bunun yanında ana dilinin dil bilgisi kurallarının zor olması ve farklı olması sebebiyle Türkçe dil bilgisi kurallarının daha kolay öğrenilmesinden

kaynaklanan olumlu etkilenmeler olduğu söylenebilir. Öğrencilerin ana dilinin Türkçe dil bilgisi öğrenimine etkisi bağlamında özellikle ana dilleri ve Türkçe dil bilgisi kurallarının farklı olması sebebiyle zorlandıkları görülürken olumlu etkiler ana diller ve Türkçe arasındaki benzerliklerle ilişkilendirilebilir.

Ana dilinin Türkçe kelime öğrenimine etkisinin çoğunlukla olumlu olduğu sonucuna varılabilir. Olumlu etki, başlıca olarak öğrencilerin ana dilleri ve Türkçenin benzerlikleri bağlamında her iki dilin benzer kelimeler barındırmasıyla ilişkilendirilebilir. Ayrıca bu konuda ana dilinin etkisiz kaldığı da görülmektedir. Ana dilinin etkisiz kalmasının öğrencilerin ana dilleri ve Türkçenin değişik olmasından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Ana dilinin Türkçe kelime öğrenimine olumsuz etkisinin ise öğrencilerin ana dilleri ve Türkçenin ortak sözcüklerinin değişik anlamlara gelmesi, kelime farklılıkları, uzun kelimeler bulunması ve Türkçe kelime öğrenirken çok fazla pratik yapma mecburiyetinden kaynaklandığı sonucuna ulaşılabilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenimine ana dilinin etkisi öğrenci görüşlerinden hareketle, ana dili etkisinin, genel anlamda ana diller ve Türkçenin benzerlik göstermesi durumunda olumlu, farklılıklar göstermesi durumunda olumsuz olduğu sonucuna varılabilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretime ana dilinin etkisi konusu öğrenci boyutuyla birlikte araştırmanın daha sağlam temellere oturması adına öğretmen boyutuyla da incelenmiştir. Bu bağlamda ana dilinin, yabancı dil olarak Türkçe öğretime etkisi noktasında öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen sonuçlar şöyledir:

Yabancı dil olarak Türkçe öğretime ana dilinin etkisi öğretmen görüşleri bağlamında öğretmenlerin hepsinin, farklı ana dile sahip öğrencilerden çeşitli tecrübeler edindiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin; başta değişik kültürleri ve dilleri öğrenme olmak üzere sınıf içi etkileşimi geliştirme ve öğrencileri derse karşı isteklendirme, farklı dil ve kültürlerin alanda yetkinlik kazandırması, ana dillerin Türkçe öğrenmeye tesirine göre öğretim yönteminin biçimlendirilmesi, kültürel hassasiyet geliştirme, değişik ana dillerin Türkçe öğrenmeye etkisini öğrenme ve Türkçe ile benzer noktalarını belirleme konularında tecrübe kazandığı söylenebilir. Öğretmenlerin farklı ana dile sahip öğrencilerden kazandıkları

tecrübelerden hareketle farklı ana dillerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecine olumlu etki ettiği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan yöntemleri ağırlıklı olarak yeterli bulduğu görülmekle birlikte yeterli bulmayan öğretmenlerin de olduğu saptanmıştır. Yöntemlerin yeterli bulunması, mevcut yöntemlerin birçok yöntemin bir arada kullanabilme imkânı sunmasına bağlanabilir. Ayrıca yöntemleri yeterli bulanların bu hususla ilgili çeşitli öneriler sunduğu görülmektedir. Bu bağlamda var olan yöntemler uygulanırken demografik özellikleri dikkate alınması, yöntem ve tekniklerden ziyade sınıf içi iletişim ve etkileşime odaklanmanın, yöntemlerden ziyade tekniklere odaklanması gerektiğinin, özellikle iletişimsel ve seçmeci yöntemlerinin tercih edilmesinin önemli olduğu sonucuna varılabilir. Öte yandan yöntemleri yeterli bulmayanların da bu hususta çeşitli önerilerde bulunduğu görülmektedir. Bu bağlamda yöntemler konusunda; OBM’de benimsenen eylem odaklı yaklaşımın kullanılmasının, öğrencilerin uluslarına göre yöntemlerin çeşitlendirilmesinin, günümüze şartlarına uygun yöntemlerin geliştirilmesinin bu konuda önemli olduğu sonucuna ulaşılabılır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerin, ağırlıklı olarak ana diline dair özel bir eğitimi gerekli gördükleri saptanmıştır. Ana dili noktasında özel bir eğitimin gerekli görülmesi; Türkçe öğretimi daha doğru ve etkili gerçekleştirmek, Türkçe öğretiminin özel bir sorumluluk ve çalışma gerektirmesi, ders motivasyonunun artırılması, üniversitelerde görülen eğitimin teorik kalması, öğrencilerin ana dilleri bağlamında materyal hazırlanmasının Türkçe öğretimi kolaylaştırmasıyla ilişkilendirilebilir. Diğer taraftan ana dili hususunda özel bir eğitimin gerekli görülmemesi, yabancı dil ortamlarında çok farklı ana dili olmasından dolayı her ana dile ait özel eğitimin alınamayacağından, sadece hedef dil olan Türkçeyi vermek ile daha etkili bir eğitimin gerçekleşeceğinin düşünülmesine bağlanabilir. Ana diline ilişkin özel eğitim alınması noktasında ana dillerin çeşitli olduğu sınıflardan ziyade belirli bir ana dile sahip Türkçe öğretimi sınıflarında, o dile yönelik eğitim alınmasının önerildiği görülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sınıflarında, öğrencilerin kendi ana dillerini kullanmak suretiyle gururlanmaları ve sevinmeleri karşısında öğretmenlerin ağırlıklı olarak öğrencilerin bu duygularını paylaşmak istediği görülmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin çeşitli duygularını paylaşmak istemesi, onları derse karşı isteklendirmek,

onlarla iletişimini geliştirmek ve ana dilinin hedef dili öğrenmede önemli bir etkisinin olmasıyla ilişkilendirilebilir. Diğer taraftan bazı öğretmenlerin belirli koşullar altında, öğrencilerin duygularını paylaşmak istediğı saptanmıştır. Bu bağlamda, öğrencilerin ana dillerindeki gururlanma ve sevinçleri paylaşılırken; Türkçeye yönlendirilme yapılmasının ve öğrencilerin, kültürleri aşağılayıcı bir gururlanma içinde olup olmadığına dikkat edilmesinin önemli olduğu sonucuna varılabilir.

Farklı ana dile sahip öğrencilerin bulunduğu Türkçe öğretimi sınıflarında, öğrencilerin kültürel değerlerine atıf yapmanın öğrenci iletişimine ağırlıklı olarak olumlu etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu olumlu etkilenmenin, başta öğrencileri dil öğrenmeye isteklendirme olmak üzere kültürlerarası duyarlılığı teşvik etmek, kaynak ve hedef dilinin kültürel unsurlarının kullanılmasının olumlu etki etmesi ve öğrencilerin özgüven kazanmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca kültürel paylaşımlar yapılırken, kültürel hassasiyetlere dikkat edilmesi gerektiğı saptanmıştır. Öte yandan kültürel değerlere atıf yapmanın öğrenci iletişimine yapacağı; olumlu ve olumsuz etkilenmenin, kültürel hassasiyetlere göre değişebileceğı söylenebilir. Bir bakıma öğrencilere karşı, kültürel anlamda aşağılamalara yol açacak atıfların öğrenci iletişimine olumsuz etki edeceği düşünülürken kültürel hassasiyet barındırmayan atıfların öğrenci iletişimine olumlu etki edeceği sonucuna varılabilir.

Yabancı dil öğretiminde farklı ana dili ve kültürler sınıf içi motivasyona ağırlıklı olarak olumlu etki ettiği saptanmıştır. Bu husustaki olumlu etkilenmeler; başta farklı kültürlerin, ders işleyişine çeşitlilik katması ve kültürel etkileşimi desteklemesi olmak üzere öğrencilerin yeni kültürleri tanınması, öğrencilerin farklı ana dillerine sahip olmaları sebebiyle Türkçeye yönelmeleri, kültürlerarası duyarlılığın gelişmesi ve kültürlerarası iletişimsel dil yeterliliğinin gelişmesi, diller arası benzerlikleri ve farklılıkları keşfetmeye bağlanabilir. Öte yandan bu husustaki olumsuz etkilenmeler olduğu görülmektedir. Bu bağlamda olumsuz etkilenmeler; kültürel çatışma yaşanabilmesi ve aynı ana dile sahip öğrencilerin birlikte ders görmek istemeleriyle ilişkilendirilebilir. Ayrıca farklı ana dili ve kültürlerin, sınıf içi motivasyona az da olsa etkisi olmadığı durumlarında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Farklı ana dile sahip öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi sürecinde; dinleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerileri bağlamında çeşitli sorunlarla karşılaştıkları saptanmıştır. Dört temel dil becerisi bağlamında karşılaşılan en önemli

problemin telaffuz olduğu gör÷lmektedir. Bunun yanında öğrencilerin ana dili ve Türkçe arasındaki, söz dizimi, dil bilgisi, alfabe, anlatım biçimi konularındaki genel yapısal farklılıklardan dolayı dört temel dil becerisi bağlamında problem yaşadıkları sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca konuşma hızı, sözcüklere değişik anlamlar yükleme, öğrencilerin ana dili öğretim yaklaşımı ve dil bilmemekten kaynaklanan problemlerin yaşandığı da gör÷lmektedir. Öte yandan karşılaşılan sorunların; öğrencilerin milliyetlerine, dil yeteneğine sahip olup olmamalarına ve demografik özelliklerine göre farklılık arz edebileceği saptanmıştır.

Farklı ana dile sahip öğrencilerin Türkçe öğrenmeye karşı, genel anlamda olumlu bir tutum takındığı sonucuna ulaşılabilir. Bu olumlu tutum, öğrencilerin Türkçe öğrenmeye karşı istekli olmaları, ana dilleri ve Türkçe arasındaki benzer kelimelere, Türkçenin zor bil dil olmasına rağmen olumlu olmasına bağlanabilir. Öte yandan öğrencilerin, Türkçe öğrenme seviyeleri ve motivasyonlarına, ana dilleri ve Türkçenin uzak ve yakın olmasına, alfabelerin benzer ve farklı olmasına, farklı ulusların Türkçe ve Türkiye hakkında algısına göre tutumlarının olumlu ve olumsuz olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe öğrenmeye karşı olumsuz tutum ise; Türkçenin diğer ana dillerine göre daha fazla kurala sahip olmasıyla ilişkilendirilebilir.

Öğretmenlerin, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde farklı ana dile sahip öğrenciler için kaynak kültür ve hedef kültür arasındaki ortaklık ve farklılıkları dikkate alan Türkçe öğretimi için çeşitli öneriler sunduğu gör÷lmektedir. Bu bağlamda kültürlerarası etkileşim ve farkındalığı benimseyen, kültürler arasındaki benzerlikleri dikkate alan, farklı kültürleri öğreten, Türk kültürüne bolca yer veren, kültürlerarası iletişimsel dil yeterliliğini artıran, etnik merkezîyetçiliği düşüren, kültür öğelerinin verilmesinde kültür çatışması yaşanmamasına dikkat eden, farklı kültürel öğelere yer veren ve Türk kültürünü tanıtıcı kaynakları kullanan bir Türkçe öğretiminin kaynak ve hedef kültür öğelerinin ortak ve farklarını dikkate aldığı sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmenlerin görüşlerinden hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğretimine, ana dilinin etkisinin daha çok olumlu olduğu gör÷lmekle birlikte olumsuz tesirlerinin de olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda olumlu etkinin; öğrencilerin ana dili ve Türkçe arasındaki benzerlikler, dil ve kültür arasındaki ilişki, ana dili ve kültür çeşitliliği, öğrencilerin kültürü ve Türk kültürü arasındaki iyi ilişkilerden

kaynakladığı söylenebilir. Olumsuz etkilenmeler ise öğrencilerin ana dili ve Türkçe arasındaki farklılıklar, gramer öğretimi, yalancı eşdeğerlik, öğrencilerin kültürü ve Türk kültürü arasındaki uzaklık ve kötü ilişkilere bağlanabilir.

8.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlara dair çeşitli öneriler şu şekildedir:

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ana dilinin etkisine ilişkin saha çalışmalarının sayısı artırılmalıdır.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin ana diliyle Türkçe arasındaki dilsel etkileşimler incelenmeli, benzerlik ve farklılıklar ortaya çıkartılmalı ve bunlar yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde kullanılmalıdır.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin ana dillerinden kaynaklı olarak özellikle “-ğ, -o, -ö, -u, -ü” harflerine ilişkin dil sürçmesi ve telaffuz problemleri yaşadıkları görülmektedir. Bu harflerin telaffuzu öğretilirken öğrencilerin ana dili özellikleri de dikkate alınarak özel bir öğretim yapılmalıdır.
- Türkçe harflerin telaffuzunun görsellerle desteklendiği çevrim içi uygulamalar geliştirilmelidir.
- Farklı ana dillere yönelik Türkçe ve diğer ana diller arasındaki benzerlikleri dikkate alan basılı ve çevrim içi sözlükler hazırlanmalıdır. Sözlükler hazırlanırken öğrenmenin kalıcı olması adına kültürel etkileşim olgusuna ve öğrencilerin farklı duyu organlarına hitap edilmesine dikkat edilmelidir.
- Öğrencilerin Türkçe konuşurken farklı ana dillerden kelime alıntılama yapmasından kaynaklanan olumsuz etkiyi en az indirmek için hem Türkçe ve farklı ana diller arasındaki benzer kelimelere hem de olumsuz aktarıma sebep olacak kelimelere yönelik etkinlikler geliştirilmelidir.
- Öğrencilerin ana dili alfabesi ve Türkçe arasındaki benzerlik ve farklılıkları dikkate alan bir alfabe öğretimi yapılmalıdır.
- Türkçe konuşma becerisini geliştirmek adına kaynak dil ve Türkçe arasındaki ortak kelimelerin benzer telaffuzlarından yararlanılmalıdır. Bunun yanında kaynak dil ve Türkçe arasındaki telaffuz ve söz dizimi farklılıklarından

kaynaklanan olumsuz etkiyi en aza indirmek için canlandırma ve tiyatro faaliyetleri gerçekleştirilmelidir.

- Türkçe yazma becerisi bağlamında öğrencilerin ana dillerinden kaynaklı yaşadığı alfabe, söz dizimi ve dil bilgisi problemleri doğrultusunda kaynak diller ve Türkçe arasındaki benzerliklerden yararlanılmalıdır. Bunun yanında kaynak diller ve Türkçe arasındaki yapısal farklılıkları gösteren stratejiler geliştirilmelidir.
- Türkçe okuma becerisine yönelik kaynak diller ve Türkçenin telaffuzu ve anlamı aynı olan kelimelerin kullanıldığı görsel içerikli kitap setleri hazırlanmalıdır. Bunun yanında öğrencilerin harf ve kelime telaffuzlarını geliştirmek adına seslendirme çalışmaları yapılmalıdır. Seslendirme çalışmaları aynı zamanda konuşma ve dinleme becerilerinin de gelişmesini katkı sağlayacaktır.
- Türkçe dinleme becerisine yönelik kaynak diller ve Türkçenin benzer kelimelerini ve telaffuzlarını içerisinde barındıran şarkılardan yararlanılmalıdır. Şarkıların dinleme hızı, seviyelere göre yavaştan hızlıya gidecek şekilde ayarlanabilir. Şarkılar oluşturulurken animasyon ve altyazı hazırlamaya dikkat edilerek mümkün olduğunca öğrencilerin işittiği sesleri en kısa sürede anlamlandırması sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin ana dillerindeki dil bilgisi kuralları ve Türkçenin dil bilgisi kuralları arasındaki temel benzerlikleri göz önünde bulunduran dil bilgisi alıştırmaları yapılmalıdır. Bunun yanında öğretmenler, öğrencilerin ana dilleri ve Türkçenin dil bilgisi farklılıklarını öğrencilere göstermelidir.
- Kaynak diller ve Türkçe arasındaki ortak kelimeler başta olmak üzere dört temel dil becerisinin aynı anda geliştirildiği kelime öğretimi yapılmalıdır. Bu bağlamda kelime öğretime yönelik çevrim içi oyunlar geliştirilmelidir.
- Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde benimsenen alımlama, üretim, etkileşim ve arabulucuk iletişimsel dil etkinlikleri ve stratejileri yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecine entegre edilmelidir.
- Yurtdışında Türkçe öğretilen ülkelerin ana dilleri ve Türkçenin benzerliklerini göz önünde bulunduran ana diline özel Türkçe öğretimi yapılmalıdır.
- Ana dili ve hedef dil arasındaki etkileşimin yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılmasını içeren yeni yöntemler geliştirilmelidir. Bunun

yanında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan mevcut yöntemler ana dili ve hedef dil etkileşimini destekleyecek şekilde güncellenmelidir.

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretenlere yönelik ana dilinin Türkçe öğretiminde kullanılmasına ilişkin özel eğitim verilmelidir.
- Öğrencilerin ana dillerini kullanmak suretiyle gururlandıkları durumlarda öğretmenler, özellikle öğrencileri derse motive etmek ve sınıf içi etkileşimi geliştirmek adına öğrencilerin duygularını paylaşmalıdır. Öğretmenler duygu paylaşımı sırasında kültürel hassasiyetlere dikkat etmelidir.
- Sınıf içindeki öğretmen-öğrenci iletişimini, kültürel etkileşimleri ve derse olan ilgiyi artırmak adına farklı dil ve kültürlerle yönelik etkinlikler geliştirilmelidir. Etkinlikler hazırlanırken kültürel çatışmalara zemin hazırlayacak öğelerden kaçınılmalı, ders akışının bozulmamasına özen gösterilmelidir.
- Dört temel dil becerisi; dinleme, okuma, konuşma ve yazma bağlamında karşılaşılan problemlerin çözümüne ilişkin kaynak diller ve Türkçe arasındaki benzerlikler ve farklılıklardan yararlanılmalıdır.
- Yabancı dil öğretimi bağlamında kaynak ve hedef kültür arasındaki ortak ve farkları dikkate alan bir Türkçe öğretimi gerçekleştirilmelidir. Bu bağlamda sınıf içi uygulamalarda; kültürlerarası etkileşimi ve kültürlerarası farkındalığın merkeze alan kültürler arasındaki benzerlikleri kullanan, farklı kültürleri tanıtıcı görsel ve işitsel materyallerle desteklenen bir Türkçe öğretimi gerçekleştirilmelidir.



KAYNAKLAR

- Açık, F. (2008). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*. Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs, 27-28 Mart.
- A. Koçak,. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Telaffuz: Bir Karma Yöntem Araştırması ve Ünlülerin Telaffuz Öğretimine Yönelik Yeni Bir Teknik. Doktora Tezi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Konya.
- Akar, A. (2010). Türkçe Arapça arasındaki sözcük ilişkileri. Karadeniz-blacksea-çernomore. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(8), 9-16.
- A. Szuba,. (2016). The Intercultural Communicative Competence of Young Children in A Bilingual Education Setting. Master Thesis. *Radboud University Linguistics*, Nijmegen.
- Akarsu, B. (1998). *Dil kültür bağlantısı*. İstanbul: İnkılâp Yayınevi.
- Ali, S., Kazemian, B. ve Mahar, I. H. (2015). The importance of culture in second and foreign language learning. *Dinamika Ilmu*, 15(1), 1-10.
- Alwood, J. (1985). Intercultural communication. *Papers in Anthropological Linguistics*, 12, 1-25.
- Alyılmaz, S. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedef kitlenin/öğrenen’in önemi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2452-2463.
- Aksan, D. (1998-2003). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK yayınları.
- Aksan, D. (1999). *Anlambilim*. Ankara: Engin Yayınları.
- Aktaş, A. (2007). Türkçede Almanca kaynaklı kelimeler. *Türk Dili*, 6, 522-528.
- Alja’arat, S. M. and Hasan, S. H. (2017). The influence of mother tongue on learning english language by Arab learners. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 7(8), 31-36.
- Alkan, N. (2014). Hayranlık, dostluk ve çıkar üçgeninde Türk-Alman ilişkileri. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (34), 35-46.
- Arıkan, M. (2018). XIV-XVI. asırlarda Türk-İspanyol münasebetlerine toplu bir bakış. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 23(3-4), 239-256.
- Arslandoğlu, İ. (2015). *Türk İslam kültür ve medeniyetinin temelleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Aslanargun, E. ve Süngü, H. (2006). Yabancı dil öğretimi ve etik. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(170), 1-15.

- Alpar, M. (2013). Yabancı dil öğretiminde kültürel unsurların önemi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 9(1), 95-106.
- Atkinson, D. (1993). *Teaching monolingual classes*. Harlow: Longman Group UK.
- Auerbach, E. R. (1993). Reexamining English only in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 27 (1), 9-32.
- Aykaç, N. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin genel tarihçesi ve bu alanda kullanılan yöntemler. *Electronic Turkish Studies*, 10(3), 161-174.
- Aydemir, E. ve Mede, E. (2014). Yabancı dil olarak İngilizce sınıfında hedef kültürü entegre etme. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 5(1), 13-38.
- Bahar, B. (2019). Sosyal öğrenme kuramı ve sosyal değişim kuramı perspektifinden etik liderlik. *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 237-242.
- Balc, S. (2018). The relationship between culture and communication within the ecclesia. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, (211), 258-264.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Banguoğlu, Tahsin. (1974). *Türkçenin grameri*. İstanbul: Baha Matbaası.
- Barın, E. (2004). Yabancılar Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (1), 19-30.
- Barbour, R. (2007). *Doing focus groups*. London: SAGE Publications.
- Başkan, Ö. (2006). *Yabancı dil öğretimi - ilkeler ve çözümler*. İstanbul: Multilingual.
- Baydur, S. Y. (1999), *Dil ve kültür*. Ankara: Cumhuriyet Yayınları.
- B. Baykara,. (2010). Yabancı Dil Eğitiminde Kültürlerarasılık. Yüksek Lisans Tezi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Elazığ.
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılar Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi. *Dil Dergisi*, (119), 58-71.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılar Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 107-133.
- Biçer, N. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ana dilinin etkisi. *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(14), 41-58.
- B. Deniz,. (2011). Dil Edinimi ve Çeviriye Etkileri. Yüksek Lisans Tezi. *Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Sakarya.
- Brown, D. H. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4. edition). New York: Longman.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. London: Allen&Unwin.
- Bouangeune, S. (2009). Using l1 in teaching vocabulary to low english proficiency level students: A case study at the university of laos. *English Language Teaching Journal*, 2(3), 186-187.

- Bölükbaş, F. (2012). The effects of language similarities on Turkish learning processes of students from the Balkan countries. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 41(1), 133-140.
- Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 6(3), 1357-1367.
- Brooks, N. (1986). Culture in the classroom. In J. M. Valdes (Edt.), *Culture bond* (pp. 123-129). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brooks, N. (1964). *Language and language learning* (2. edition). Harcourt: Inc.
- B. Toker,. (2009). Türkçe ve İspanyolcanın Ortak Söz Varlığı Üzerine Bir İnceleme. Yüksek Lisans Tezi. *İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İstanbul.
- Büyüköztürk Ş., Kılıç, Ç. E. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13. baskı). Ankara: PegemA.
- B. İkiz,. (2019). Ana Dili Söz Dizimi Tipolojisinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü*, Ankara.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- C. Özkurt,. (2016). Yabancı Dil Öğretimi Sürecinde İletişimsel Dil Öğretim Yönteminin Uygulanabilirliği Konusundaki Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Sakarya.
- Cantemur, T. (2012). Türkiye-İtalya ilişkileri (1930-1950). 38. *ICANAS (International Congress of Asian and North African Studies)*. Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Ankara, Türkiye, 14(2), 779-813.
- Cavanagh, S. (1997). Content analysis: concepts, methods and applications. *Nurse Researcher*, 4(3), 5-16.
- CEFR. (2018). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- CEFR. (2020). *Common European framework of reference for languages: leaerning, teaching, assesment companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a Second or foreign Language* (3. Edition). Boston: Heinle&Heinle Publisher.
- Chen, G. M. and Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: a synthesis. *Annals of the International Communication Association*, 19(1), 353-384.
- Cohen, A. D., Weaver, S. J. and Li, A. (1996). The İmpact of Strategies-Based Instruction on Speaking a Foreign Language. Center For Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423.
- Cummins, J. and Swain, M. (1986). *Bilingualism in education: Aspects of theory research and practice*. London: Longman.

- Cortazzi, M. and Jin, L. (1999). Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. In E. Hinkel (Ed.), *Culture in second language teaching and learning* (pp. 196-219). Cambridge: Cambridge University Press.
- Çakır, İ. (2006). Developing cultural awareness in foreign language teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 7(3), 12, 154-161.
- Çavuşoğlu, A. (2006). Ana dili, edinimi, önemi ve geliştirilmesi. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(1), 37-46.
- Çakır, İ. (2011). Yabancı dil öğrenme ortamlarında kültürün rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(190), 248-255.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de ana dili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 285-307.
- Çelik, İ. (2011). Noam Chomsky ve psiko-linguistik dil gelişim kuramı. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(28), 193-208.
- Çelik, N. ve Başutku, S. (2020). 2018 (CEFR) Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi yeni açıklamalar metninde okuma becerisine yönelik incelemeler. *Aydın TÖMER Türkçe Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi*, 5(1), 91-118.
- Dağlı, E. (2016). Alman büyük elçilerinin gözüyle Türk-Alman ilişkileri (1900-1938). *Atatürk dergisi*, 5(1), 93-118.
- Deardoff, D. K. (2006). Identification and assesment of intercultural competence as a student outcome of internalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- D. K. Deardorff,. (2004). The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of International Education at Institutions of Higher Education in the United States. Doctoral Dissertation. *North Carolina State University Deparment of Adult and Community College Education*, Raleigh.
- Delibaş, M. (2013). Yabancı dil öğretiminde ortak eylem odaklı yaklaşıma göre sınıf içi hedef ve etkinliklerin hazırlanması (yenilenmiş bloom taksonomisi). *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(10), 241-249.
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Demir, A. ve Açık, F. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR-XXX-)*, (30), 51-72.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretimi ilkeler, yöntemler, teknikler*. Ankara: USEM Yayınları.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Derjaj, A. (2012). Türkiye Türkçesi ağızlarının Arnavutçadaki izleri üzerine. *Diyalektolog- Ağız Araştırmaları Dergisi*, (5), 9-16.
- Dietz, G. (2018). Interculturality. In H. Callan (Ed.), *The international encyclopedia of anthropology* (pp. 1-19). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons, Ltd.

- DiCicco-Bloom, B. and Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education* (40), 314-321.
- Dolunay, S. H. (2013). Ana dili ve ana dil terimleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 32-37.
- Dönmez, B. ve Arı, M. (1987). 12-30 Aylık Türk çocuklarında dilin kazanılması. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 2, 1-3.
- Dunnett, S. C., Dubin, F., & Lezberg, A. (1986). *English language teaching from an intercultural perspective*. In J. M. Valdes (Edt.), *Culture bound* (p. 148-160). Cambridge: Cambridge University Press.
- Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılara öğretimi: sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılara Türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 207-228.
- Durmuş, M. (2018). Dil öğretiminin temel kavramları üzerine düşünceler: yabancılara Türkçe öğretimi mi, yabancı dil veya ikinci dil olarak Türkçe öğretimi mi?. *Türk bilig*, (35), 181-190.
- Durmuş, O. (2004). Alıntı kelimeler bakımından Türkçe sözlük. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 11(26), 1-11.
- Dursunoğlu, H. (2009). Türkiye Türkçesindeki Farsça sözcükler ve kullanım şekilleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 131-142.
- Dursunoğlu, H. (2014). Türkiye Türkçesindeki Arapça sözcükler ve bu sözcüklerdeki ses olayları. *Journal of Turkish Studies*, 9(9), 145-155.
- Edelhoff, C. (1993). Language teacher education for Europe, In C. Edelhoff (Ed.), *Fremde sprachen in Europa: schlüssel zur kommunikation und zusammenarbeit. referate, arbeitspapiere und ergebnisse aus den lehrgängen* (pp. 38-57). Fuldata: Hessisches Institut für Lehrerfortbildung.
- Elmes, D. (2013). The relationship between language and culture. *National Institute of Fitness and Sports in Kanoya International Exchange and Language Education Center*, 11-18.
- E. Metin,. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Eleştirel Düşünme Ve Kültürlerarası Yetkinliği Geliştirmeye Yönelik Stratejiler. Doktora tezi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü*, Ankara.
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33(2), 209-224.
- Erbay, F. (2012). Türkçe-Ermenice kelime alışverişi ve tapan kelimesi üzerine. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 0(48), 9-16.
- Ergin, M. (1989). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Erten, I. H. (2015). Using karaoke in language classrooms: Exploring potentials and prospects. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 199, 589-596.
- Farrow, S. (2004). *Language and culture*. London: Pearson Education.
- Fenner, A. B., Trebbi, T. and Aase, L. (1999). Mother tongue and foreign language teaching and learning-a joint project. *Bells: Barcelona English Language and Literature Studies*, (10), 133-143.

- Ferreira, M. C. (2011). First Language Acquisition and Teaching. *AILA Review*, 24(1), 78-87.
- Filan, K. (2001). Dil ve kültür ilişkisi: Bosna'da Türk dili öğretimindeki yeri. <https://www.turkceogretimi.com/yabancilara-tuerkce-ogretimi/dil-ve-kultur-iliskisi-bosnada-turk-dili-ogretimindeki-yeri/> İndirilme Tarihi: 09. 06. 2021.
- Fromkin, V., Rodman, R. and Hyams, N. (2013). *An introduction to language*. US: Cengage Learning.
- Gass, S. M. (1988). Second language acquisition and linguistic theory: The role of language transfer. In Flynn. S and O'Neil. W (Eds.), *Linguistic theory in second language acquisition* (pp. 384-413). Dordrecht: Springer.
- Gatenby, E. V. (1954). İngilizcedeki Türkçe kelimeler çalışması için materyal. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 12(3-4), 85-144.
- Geertz, C. (1973). "Thick description: toward an interpretive theory of culture", *the interpretation of cultures*, New York: Basic Books.
- Giri, V. N. (2006). Culture and communication Style. *Review of Communication*, 6(1-2), 124-130.
- Göçer, A. (2001). Dil-kültür ilişkisi. *Erciyes Aylık Fikir ve Sanat Dergisi*, 24(287), 3-4.
- Göçer, A. (2009). Türkiye'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen lise öğrencilerinin hedef dile karşı tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies: International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(8), 1298-1313.
- Göçer, A. (2012). Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 729, 50-57.
- Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dil kültür ilişkisi üzerine görüşleri: Fenomenolojik bir araştırma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 25-38.
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies-International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 797-810.
- Gökalp, Z. (1975). *Türkçülüğün esasları*. İstanbul: Türk Kültür Yayınları.
- Gökçel, R. (2012). Romen-Türk kültürel etkileşiminin Romen diline yansımaları. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 5(9), 67-82.
- Gökmen, M. E. (2005). Yabancı dil öğretiminde kültürlerarası iletişimsel edinç. *Dil Dergisi*, (128), 69-78.
- Gökmen, Ö. F., Duman, İ. ve Horzum, M. B. (2016). Uzaktan eğitimde kuramlar, değişimler ve yeni yönelimler. *Açık öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 2(3), 29-51.
- G. Soral,. (2009). Anadilden yabancı dile sözcüksel aktarım. Yüksek Lisans Tezi. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Ankara.
- Gömlüksiz, M. N. ve Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Turkish Studies-International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(2), 443-454.

- Gudykunst, W. B., Matsumoto, Y., Ting-Toomey, S., Nishida, T., Kim, K. and Heyman, S. (1996). The influence of cultural individualism-collectivism, self construals, and individual values on communication styles across cultures. *Human Communication Research*, 22(4), 510-543.
- Gunawardena, C. N. ve McIsaac, M. S. (2003). Distance education. In D.H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research in educational communications and technology* (pp. 355-395). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gün, M. & Çiftçi, H. (2020). Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde (2018) yaratıcı yazma becerisinin incelenmesi. *Çukurova Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 200-212.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 125-134.
- Güngör, H., Çangal, Ö. ve Demir, T. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretimine ilişkin öğrenici ve öğretici görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 1163-1191.
- Güvenç, B. (1979). *İnsan ve kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları.
- Güzel, A. (2012). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretim tarihine kısa bir bakış, VII. *Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı*. Selanik, Yunanistan, 25-28 Eylül.
- Hall, E.T. (1959). *The silent language*. New York: Doubleday & Company.
- Haskell, R. E. (2001). *Transfer of learning*. San Diego, CA: Academic Press
- Hall, R. A. (1968). *An essay on language*. Philadelphia and New York; Chilton Books.
- Hanakova, M. and Metruk, R. (2017). The use of L1 in the process of teaching English. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 7(8), 1-9.
- Harbi, S. S. A. (2020). Language development and acquisition in early childhood. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 14(1), 69-73.
- Holmberg, B. (1989). *The theory and practice of distance education*. London: Routledge.
- Holsti, Ole R. (1968). Content analysis. In G. Lindzey and E. Aronson (Ed.), *Handbook of social psychology* (pp. 596-692). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Huaifei, H. (2010). Some reconsiderations of language transfer study in second language acquisition. *Journal of Quanzhou Normal University*, 28(3), 91-94.
- Isurin, L. (2005). Cross linguistic transfer in word order: Evidence from L1 forgetting and L2 acquisition. *Proceedings of the 4 th International Symposium on Bilingualism*, Arizona State University, Arizona, USA, 30 April-3 May.
- İnal, K. (2012). *Dil ve politika: dilin kökeni, etnik boyutu ve kimlikle ilişkisi*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- İskender, M. E. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uzaktan eğitim derslerine ilişkin deneyimler. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (22), 96-117.
- İşcan, A. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak önemi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 29-36.

- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Jarvis, S. and Pavlenko, A. (2008). *Cross linguistic influence in language and cognition*. New York and London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Jiang, W. (2000). The relationship between culture and language. *ELT Journal*, 54(4), 328-334.
- J. Toth,. (2018). English-Medium Instruction For Young Learners in Sweden: A Longitudinal Case Study of A Primary School Class in Bilingual English-Swedish School. Doctoral Dissertation. *Department of Language Education Stockholm University*, Stockholm.
- Kandemir, M. (2015). Bilişsel gelişim. İçinde Işık Ş. (Edt.), *Eğitim psikolojisi* (ss. 117-118). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaplan, M. (1982-2001). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Karaağaç, G. (2004). *Türkçenin dünya dillerine etkisi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karaca, T. N. (2020). Dostluktan çatışmaya: Osmanlı Dönemi Türk-İngiliz ilişkileri. *Journal of Anglo-Turkish Relations*, 1(1), 11-32.
- Karakuş, İ. (1997). Çocukta dil gelişimi. *Türk Dili Dergisi*, 544, 372-379.
- Karakuş, İ. (2006). *Atatürk Dönemi Eğitim Sisteminde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Karaman, E. (2009). Rusça'daki Türkçe ödünçlemeler. *Turkish Studies*, 4(3), 1375-1392.
- Karababa, C. C. Z. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 463-477.
- Karim, K. and Nassaji, H. (2013). First language transfer in second language writing: An examination of current research. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 117-134.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: PegemA Yayınları
- Kaymaz, Z. (1995). Fransızcadaki Türkçe kelimeler hakkında notlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 198-215.
- Keegan, D. (1980). On defining distance education. *Distance Education*, 1(1), 13-36.
- Kidd, E., Donnelly, S. ve Christiansen, M. H. (2018). Individual differences in language acquisition and processing. *Trends in Cognitive Sciences*, 22(2), 154-169.
- Klawitter, A. (2015). Increasing cultural awareness and promoting cross-cultural interaction by teaching British culture in primary school. In D. Stanulewicz (Ed.), *Beyond philology: an international journal of linguistics, literary studies and English language teaching* (pp.207-232). Gdansk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdanskiego.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Kovacs, G. (2017). Culture in language teaching. *Acta Univ. Sapientiae Philologica*, 9(3), 73-86.
- Kramsch, C. and Hua, Z. (2016). Language, culture and language teaching. In G. Hall (Ed.), *Routledge handbook of English language teaching* (pp. 38-50). London: Routledge.
- Kramsch, C., Cam, A. and Murphy-Lejeune, E. (1996). Why should language teachers teach culture?, *Language, Culture and Curriculum*, 9(1), 99-107.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Küçükıdır, G. (2018). A literature review on the utilization of literary texts in foreign language education. Unpublished Master Thesis. *İstanbul Yeni Yüzyıl University, Graduate School of Social Sciences*, İstanbul.
- Lado, R. (1957), *Linguistics across cultures*. Michigan: University of Michigan Press.
- Latifi, L. X. (2020). Balkan dillerinde ve özellikle Arnavutçada Türkçenin etkisi. *ÇÜTAM*, 3(2), 66-83.
- Little, D. (2009). Language learner autonomy and the European language portfolio: Two L2 English examples. *Language Teaching*, 42(2), 222-233.
- Locke, J. L. (1997). A theory of neurolinguistic development. *Brain and Language*, 58(2), 265-326.
- Logie, N. N. (2004). Yabancı dil öğretiminde kültürel becerinin oluşturulmasının önemi ve budunbilimsel boyut. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 173-180.
- Maden, S. ve İşcan, A. (2011). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amaç ve sorunlar (Hindistan örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), s. 25.
- Maleki, E. (2013). Türk kültür ve dilinin Fars kültür ve diliyle etkileşimi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (173), 129-150.
- Mekala, S., Ponmani, M. and Shabitha, M.P. (2016). Transfer of grammatical knowledge into ESL writing. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 2(2), 47-64.
- Melinte, I. E. (2012) Cultural transfer and the cross-cultural impact of foreign languages. *International Journal of Communication Research*, 2(1), 58-63.
- Moeller, A. K. and Catalano, T. (2015). Foreign language teaching and learning. *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, 9, 327-333.
- Moralı, G. ve Göçer, A. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür paylaşımına yönelik öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1115-1129.
- Moyo, T. (2009). Linguistic diversity and development: the language question and social justice in Southern Africa. *Forum on public policy Online*, 1, 1-9.
- Nishanthi, R. (2020). Understanding of the importance of mother tongue learning. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development (IJTSRD)*, 5(1), 77-80.

- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Odlin, T. (2003). Cross-linguistic influence. In C. Doughty and M. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 436-86). Oxford, England: Blackwell.
- Onur, E. R., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Ortaylı, İ. (2008). Latincenin ölüsü de dirisi kadar çekici. <http://www.milliyet.com.tr/ilberortayli/pazar/yazardetay/10.08.2008/976632/default.htm/> İndirilme Tarihi: 17. 04. 2021.
- Oruç, Ş. (2016a). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 4(45), 279-290.
- Oruç, Ş. (2016b). Türkçede ana dil ve ana dili. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 2(1), 311-322.
- Özbay, M. (2001). “0-6 yaş grubu çocuklarındaki dil gelişiminin Türkçe öğretimi açısından önemi. *Bilgi Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 97-103.
- Ö. Coşkun,. (2018). Assessing Development of Learners’ Target Culture Awareness in Turkish ELT Classrooms. Masters Thesis. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Ankara.
- Ö. Çiçek,. (2016). Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminin Tarihi: Berlitz Usulünün Uygulanışı. Yüksek Lisans Tezi. *Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Sivas.
- Özeren, M. (2014). Türkiye Türkçesi ağızlarındaki Rusça sözcükler. *Journal of Turkish Studies*, 9 (3), 1093-1120.
- Özdemir, İ. (2011). Kültürlerarası iletişimin önemi. *Folklor/edebiyat*, 17(66). 29-38.
- Özkan, S. H. (2009). XVII. Yüzyılın sonlarında Hristiyan birliği projesi ve Osmanlı-Fransız ilişkileri. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (19), 61-72.
- Özyetgin, A. M. (2006). Tarihten bugüne Türk dili alanı. *Chinese Academy of Social Science* (Konferans). Turfan, Çin, 23-25 Ocak.
- Perry, J. (2001). The historical role of Turkish in relation to Persian of İran. *İran & the Caucasus*, 5(1), 193-200.
- Palmberg, R. (1980). *A select bibliography of error analysis and interlanguage studies*. California: Academic Press.
- Peters, O. (1988) Distance teaching and industrial production: A comparative interpretation in out-line. In D. Sewart, D. Keegan, and amp; B. Holmberg (Ed.), *Distance education: International perspectives* (pp. 95–113). New York, NY: Routledge.
- Peterson, E. and Coltrane, B. (2003). Culture in second language teaching. *CAL Digests*, 3(9), 1-6.
- Pettigrew, A. M. (1979). On studying organizational cultures. *Administrative Science Quarterly*, 24(4), 570-581.

- Portalla, T. ve Chen, G. M. (2010). The development and validation of the intercultural effectiveness scale. *Intercultural Communication Studies*, 19(3), 21-37.
- Prabhu, N. S. (1990). There is no best method-why? *TESOL Quarterly*, 24(2), 161-176.
- Puren, C. (2004). L'evolution historique des approches en didactique des langues-cultures ou comment faire l'unité des "unités didactiques". *Congres Annuel De l'Association Pour la Diffusion l'Allemand en France (ADEAF)*. Ecole Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand, Clermont, France, 2-3 Novembre.
- R. Makoni,. (2016). The Relationship Between Mother Tongue and English Second Language Learning Strategies. Doctoral Dissertation. University of Witwatersrand Educational Psychology, Johannesburg.
- Richards, J. C. and Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richard, J. C. and Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (2. edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- R. Miles,. (2004). Evaluating The Use of L1 in The English Language Classroom. Master Dissertation. *University of Birmingham School of Humanities*, Birmingham.
- Romanowski, P. (2011). Between my own culture and the target culture-English language teachers as cultural mediators, papers on language, *Culture and Literature*, 3(55), 351-356.
- Sağır, M. (2007). Ana dil mi, ana dili mi?. *Electronic Turkish Studies*, 2(2), 540-544.
- Samovar, L. A., Porter, R. E. and Mcdaniel, E. R. (2010). *Intercultural communication: A Reader*. Wadsworth: Cengage Learning.
- Sancak, Y. (1999). Yabancı dil eğitimi-öğretimi ve Arapça. *Ekev Akademi Dergisi*, 2(1), 53-67.
- Saraç, H. S. ve Arıkan, A. (2010). Yabancı dil ders kitaplarında hedef kültür bilgisini incelemede kullanılabilecek kontrol listesi uygulaması. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1-2), 45-55.
- Sargın, N., Avşaroğlu, S. ve Ünal, A. (Edt.) (2016). *Eğitim ve psikolojiden yansımalar*. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Saussure, F. (1980). *Genel dilbilim dersleri*. (Çev. B. Vardar). Ankara: Birey ve Toplum Yayınları.
- Savrun E. (2018). Tarihte Araplar ve Türk Arap İlişkileri. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 4(9), 229-257.
- Selimi, S. (2018). Türkçe'den Arnavutçaya ödünç verilmiş kelimeler. *Journal of Turkish Studies*, 13(28), 869-885.
- Sinan, A. T. (2006). Ana dili eğitimi üzerine bazı düşünceler. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*. 4 (2), 1-8.
- Skaljiç, A. (1966). *Turcizmi u Srpsko-Hrvatskom Jeziku*. Sarajevo: Svjetlost.

- Skutnabb-Kangas, T., amp; Phillipson, R. (1989). Mother tongue: The theoretical and sociopolitical construction of a concept. In U. Ammon (Ed.), *Status and function of language sand language variety* (pp. 23-38). New York: De Gruyter.
- S. Mujcinovic,. (2020). English Subjects in the Linguistic Production of L1 Spanish, L1 Bosnian and L1 Danish Speakers: Typological Smilarity and Transfer. Doctoral Dissertation. *University of Valladolid Faculty of Arts*, Valladolid.
- Solman, R. T. & Chung, K. K. H. (1996). Language transfer and blocking in second language vocabulary learning. *Journal of Behavioral Education*, 6(2), 173-190.
- Spradley, J. (1979). *The ethnographic interview*. New York, Holt, Rinehart, and Winston.
- S. Yusufoglu,. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Sözcük Bilgisi Öğretiminin Anlam ve Gösterge Paralelliğinden Hareketle Kültürel Aktarıma Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü*, Ankara.
- Stern, H. H. (1991). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Strauss, A. ve Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks: Social sciences- Statistical methods, Grounded theory.
- Sun, L. (2013). Culture teaching in foreign language teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(2), 371-375.
- S. Şahin,. (2012). Turist Rehberlerinin Kültürlerarası İletişim Yeterlilikleri: Alman, İngiliz ve Rus Turistlerin Algılamaları. Doktora Tezi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Balıkesir.
- Şavlı, F. (2009). Interférences lexicales entre deux langues étrangères: Anglais et Français. *Synergies Turquie*, (2), 179-184.
- Şavlı, F. ve Kalafat, S. (2014). Yabancı dil derslerinde ana dili kullanımı üzerine öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Turkish Studies*, 9 (3), 1367-1385.
- Şen, Ü. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uzaktan eğitim programları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(2), 411-428.
- Şimşek, M. (2010). Yabancı dil öğretiminde ana dil kullanımı: Ne zaman, ne kadar, neden. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-14.
- Tanrikulu, L. ve Şihanlıoğlu, Ö. (2019). 2018 (CEFR) Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi yeni açıklamalar metninde konuşma becerisinin incelenmesi. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 7(4), 212-224.
- Tapan, N. (1990). Yabancı dil olarak Almanca öğretiminde kültür bağlamının değerlendirilmesi. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 0(7), 55-68.
- Taylor, E. B. (1871). *The origins of culture and religion in primitive culture*. New York: Harper&Brothers.

- Telc-MEB. (2013). *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi*. Almanya: Avrupa Konseyi/Modern Diller Bölümü.
- Thornton, R. (2015). First language acquisition, linguistic theory of. *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, 6(9), 206-211.
- T. Erdoğan,. (2010). Ana Dil Öğretimiyle Başlayan Yabancı Dil Öğretiminin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Temel Dil Becerilerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Ankara.
- Timurtaş, F. K. (1982). *Türkçemiz ve uydurmacılık*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Tosun, C. (2006). Yabancı dil öğretim ve öğreniminde eski ve yeni yöntemlere yeni bir bakış. *Journal of Arts and Sciences*, 1(5), 79-88.
- Topaloğlu, A. (1989). *Dil bilgisi terimleri sözlüğü*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Tomalin, B. and Stempleski, S. (1993). *Cultural awareness*. London: Oxford University Press.
- Topsakal, İ. (2016). Tarihi süreçte Rusya-Türkiye ilişkileri. *Marmara Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 33-53.
- Tural, S. (1992). *Kültürel kimlik üzerine düşünceler*. Ankara: Ecdâd.
- Turan, Şerafettin. (2000), *Türk kültür tarihi*, Bilgi Yayınevi, 3. Basım, Ankara.
- Turhan, M. (2016). *Kültür değişimleri* (4. baskı). Ankara: Altınordu Yayınları.
- Tülücü, S. (1997). Arapça ve Farsçanın Türkçeye tesiri. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 0(13), 31-51.
- Türk Dil Kurumu (t.y.). *Türk Dil Kurumu sözlükleri*. 15 Mart 2021 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Türk Dil Kurumu (2021). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.
- Türkoğlu, S. (2004). Dil öğretiminde başarıyı etkileyen etmenler. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(9), 457-469.
- Uşun, Salih. (2006). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Uygur, N. (1984). *Kültür kuramı*. İstanbul.
- Vardar, B. ve Güz, N. (1988). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: ABC Kitabevi.
- Vardar, B. (1980). *Dilbilim ve dilbilgisi terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK yayınları,
- V. Gök,. (2020). Yabancılar Türkçe Öğretimi İçin Oluşturulmuş Eğitsel Web Sitelerinin Kullanılabilirlik ve Öğretici Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Düzce.
- White, C. (2003). *Language learning in distance education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wiseman, R. L. (2002). Intercultural communication competence. In M. K. Asente, W. B. Gudykunst and B. Mody (Eds.), *Handbook of international and intercultural communication* (pp. 207-224). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Yadav, M. D. (2014). Role of mother tongue in second language learning. *International Journal of Research (IJR)*, 1(11), 572-582

- Yalap, H. (2016). Türkçeden Sırçaya geçen kelime ve eklerle bu unsurların Sırlara Türkçe öğretimindeki katkısı. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (39), 239-259.
- Yelten, M. ve Karasu, A. (2007). Makedon dilindeki Türkçe kelimeler. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 36(36) 201-247.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 23(12), 7-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, M. (2017). *Kültürel etkileşim bağlamında yabancı dil olarak Türkçe eğitimi Arnavutlukta kültürel etkileşim desenleriyle*. İstanbul: Hiperlink.
- Yiğit, M. ve Arslan, M. (2014). Kültürel etkileşimin yabancı dil olarak Türkçe öğretimine etkisi: Arnavutluk Örneği. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(20), 1-13.
- Yunus Emre Enstitüsü (2021). <https://www.yee.org.tr/> İndirilme Tarihi: 21. 07. 2021.
- Yurdakul, Y. ve Duman, G. B. (2021). Uzaktan eğitimle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde temel becerilerin gerçekleştirilebilme durumunun öğretici görüşleri üzerinden değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 167-186.
- Zait, D. (Edt.) (2002). *Intercultural management. Valorisation of cultural differences*. Bucharest: Economic Publishing House.
- Zengin, E. (2017). Türkçenin diğer dillerle etkileşimi ve sonuçları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (52), 293-294.
- Zorbaz, K. Z. (2013). Yabancılarla Türkçe Öğretiminin Tarihi Seyri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 8 (16), s. 59.
- Zulfikar, Z. (2019). Rethinking the use of L1 in L2 classroom. *Englisia: Journal of Language Education and Humanities*, 6 (1), s. 42-51.



EKLER

EK-1. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu

Türkiye’de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Ana Dilinin Etkisi Görüşme Formu

Değerli öğrenciler,

Bu ölçme aracı Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi Muhammed Hasan Çakır'ın Dr. Öğr. Üyesi Murat YİĞİT danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinde kullanılacaktır. Bu ölçme aracında ‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Ana Dilinin Etkisi’ni belirlemek ve değerlendirmek amacıyla çeşitli sorular sorulmuştur. Lütfen soruları yönergelere uyarak cevaplandırınız. Görüşme formunda elde edilen veriler sadece araştırma için kullanılacak olup herhangi bir şekilde paylaşılmayacaktır. Bu bağlamda, aşağıdaki soruları cevaplamak için ayırdığınız zaman ve emek için teşekkürlerimizi sunar, esenlikler dileriz.

Dr. Öğr. Üyesi Murat Yiğit

Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi A.B.D. Öğretim Üyesi

Muhammed Hasan Çakır

Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi A.B.D. Yüksek Lisans Öğrencisi

Yaşınız:

Cinsiyetiniz: () Erkek () Kadın

Türkçe Öğrendiğiniz Kurum:

Türkiye’de Bulunma Süreniz:

Türkçe Öğrenme Süreniz:

Ana diliniz:

Uyruğunuz.....

Türkçe Seviyeniz: Temel () A1 () A2

Orta () B1 () B2

İleri () C1 () C2

1. Türkçede dil sürçmesi, telaffuz sorunları yaşıyor musunuz? Örnek veriniz.

.....
.....
.....

2. Türkçe öğrenirken hangi dildeki sözlüğü kullanıyorsunuz?

.....
.....
.....

3. Türkçe konuşurken başka bir dilden kelime kullanıyor musunuz? Genellikle hangi dilden kelime alıyorsunuz?

.....
.....
.....

4. Ana dilinizin, Türkçe dersindeki alfabe öğretimine olumlu-olumsuz etkileri nelerdir?

.....
.....
.....

EK-1. (devam) Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu

5. Ana dilinizin, Türkçe konuşma becerisine olumlu-olumsuz etkileri nelerdir?

.....
.....
.....

6. Ana dilinizin, Türkçe yazma becerisine olumlu-olumsuz etkileri nelerdir?

.....
.....
.....

7. Ana dilinizin, Türkçe okuma becerisine olumlu-olumsuz etkileri nelerdir?

.....
.....
.....

8. Ana dilinizin, Türkçe dinleme becerisine olumlu-olumsuz etkileri nelerdir?

.....
.....
.....

9. Ana dilinizin, Türkçe dil bilgisi öğrenimine olumlu-olumsuz etkileri nelerdir?

.....
.....
.....

10. Ana dilinizin, Türkçe kelime öğrenmeye olumlu-olumsuz etkileri nelerdir?

.....
.....
.....

EK-2. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

Türkiye’de Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Ana Dilinin Etkisi Öğretmen Görüşme Formu

Değerli Öğretmenler,

Bu ölçme aracı Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi Muhammed Hasan Çakır'ın Dr. Öğr. Üyesi Murat YİĞİT danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinde kullanılacaktır. Bu ölçme aracında ‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Ana Dilinin Etkisi’ni belirlemek ve değerlendirmek amacıyla çeşitli sorular sorulmuştur. Lütfen soruları yönergelere uyarak cevaplandırınız. Görüşme formunda elde edilen veriler sadece araştırma için kullanılacak olup herhangi bir şekilde paylaşılmayacaktır. Bu bağlamda, aşağıdaki soruları cevaplamak için ayırdığınız zaman ve emek için teşekkürlerimizi sunar, esenlikler dileriz.

Dr. Öğr. Üyesi Murat Yiğit

Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi A.B.D. Öğretim Üyesi

Muhammed Hasan Çakır

Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi A.B.D. Yüksek Lisans Öğrencisi

Yaşınız:

Cinsiyetiniz: () Erkek () Kadın

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrettiğiniz Kurum:

Mezun Olduğunuz Bölüm/Branş: () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora

Kaç yıldır yabancı dil olarak Türkçe öğretiyorsunuz?() 0-1 () 1-3 () 3-5 () 5-7 () 7-9 () 9 Üstü

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında eğitim/sertifika aldınız mı? () Evet () Hayır
cevabınız Evet ise hangi eğitimleri aldınız?

.....
.....
.....

1. Farklı ana dile/dillere sahip öğrenci grubuna öğretmenlik yapmak size farklı tecrübeler kazandırıyor mu? Örnek veriniz.

.....
.....
.....

2. Sizce yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan yöntemler, farklı ana dile sahip öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde midir? Farklı yaklaşım, yöntem ve tekniklerinin kullanılması gerektiğini düşünüyor musunuz? Neden?

.....
.....
.....

EK-2. (devam) Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

1. Türkiye özelinde; yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında çalışan öğretmenlerin, öğrencilerin ana dili/kaynak dili bağlamında özel bir eğitim almaları gerekli midir? Neden?

.....
.....
.....

2. Farklı anadillerin bulunduğu eğitim ortamında, bir öğrencinin ana dilini kullanarak gururlandığı bir durumda (futbol, sanat, eğitim gibi) siz de öğrencinin sevincini paylaşırmısınız?

.....
.....
.....

3. Farklı ana dillerin bulunduğu eğitim ortamlarında öğrencilerin kültürel aidiyetlerine atıf yaparak ders işlemenin, öğrenci iletişimine olumlu ya da olumsuz etkileri nelerdir?

.....
.....
.....

4. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde; farklı ana dilleri ve kültürlerinin (Afgan, Arap, Türk, Rus vd.) sınıf içi motivasyona olumlu ya da olumsuz etkileri nelerdir?

.....
.....
.....

5. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen farklı ana dillere sahip öğrencilerin; dinleme–anlama, karşılıklı konuşma, okuma–anlama, yazılı anlatım gibi temel dil becerileri bağlamında karşılaşılan sorunlar nelerdir? Açıklayınız.

.....
.....
.....

6. Farklı ana dillere sahip öğrencilerinizin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye karşı tutumları nasıldır?

.....
.....
.....

7. Farklı ana dile sahip öğrenciler için kaynak kültür ve hedef kültür arasındaki ortaklıkları ve farklılıkları dikkate alan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi nasıl olmalıdır?

.....
.....
.....

8. Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecine ana dilinin (kaynak dil/kaynak kültür) olumlu ya da olumsuz etkileri nelerdir?

.....
.....
.....

EK-3. Kırıkkale Üniversitesi Etik Kurul Raporu

T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI
ETİK KURULU TOPLANTISI

KARAR TARİHİ : 08.06.2021
OTURUM NO : 01
TOPLANTI SAATİ : 12.30

GÜNDEM 20-Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dr. Öğr. Üyesi Murat YİĞİT'in Danışmanı Olduğu Muhammed Hasan ÇAKIR tarafından yapılan proje başvurusunun görüşülmesi,

KARAR 20- Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dr. Öğr. Üyesi Murat YİĞİT'in Danışmanı olduğu Muhammed Hasan ÇAKIR tarafından yapılan "**Kültürel Etkileşim Bağlamında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ana Dilinin Etkisi**" isimli proje incelenmiş olup, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Yönergesinde belirtilmiş olan Etik ilkelere uygun olduğuna karar verildi.

EK-4. Ankara Üniversitesi TÖMER Araştırma İzin Belgesi



T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü
Merkez Akademik Birim Koordinatörlüğü
Merkez Türkçe Birim Sorumluluğu



Sayı : 49578332-044-E.15292

21.01.2021

Konu : Dilekçeniz hk.

Sayın Muhammed Hasan ÇAKIR

İlgi : 14.01.2021 tarihli dilekçeniz.

İlgide kayıtlı dilekçeniz incelenmiştir. *"Kültürel Etkileşim Bağlamında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ana Dilinin Etkisi"* başlıklı tez çalışması kapsamında hazırlanmış olduğunuz yarı-yapılandırılmış iki ölçeğin Müdürlüğümüz ve bağlı şubelerinde uygulanmasına ilişkin talebiniz Merkez Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi saygılarımla rica ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Timur GÜLTEKİN
Müdür

Not: 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : PBMZUFRS Belge Takip Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/ankara-universitesi-ebys>
Ankara Üniversitesi Beşevler 10. Yıl Yerleşkesi Ord.Prof.Dr. Şevket Aziz
Kansu Binası Emniyet Mahallesi İncitaşı Sokak No :10 Beşevler / ANKARA
Telefon No: 0(312) 214 13 50 Belge Geçer No: 0312 600 01 31 Kep Adresi:
ankunvrek@ankuni.hso1.kep.tr
www.tomer.ankara.edu.tr

Bilgi için:Ebru SOYLU ÖZ
Tekniker
Telefon No:(312) 214 13 50-
6209



EK-5. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi DİLMER Araştırma İzin Belgesi



T.C.
ANKARA YILDIRIM BEYAZIT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Dil Eğitimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi

Sayı : 33083918-799-E.44100
Konu : Tez Çalışmasında Kullanılmak Üzere
Anket Uygulaması İzni Hk.

21.01.2021

Sayın Muhammed Hasan ÇAKIR

İlgi : Muhammed Hasan ÇAKIR'ın 20.01.2021 tarihli başvurusu.

İlgi yazınıza istinaden belirttiğiniz "Kültürel Etkileşim Bağlamında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ana Dilinin Etkisi" isimli yüksek lisans teziniz için Merkezimizde çalışma yapmanız uygun görülmüştür.
Bilgilerinize arz ederim.

 e-imzalıdır

Öğr. Gör. Bünyamin OĞUZ
Merkez Müdür V.

5070 sayılı Elektronik İmza Yasası gereği bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Doğrulama Kodu : ETEFNKDMUCZKKRPWQASO Evrak Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr>
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi DİLMER Cinnah Caddesi No:16 Çankaya
ANKARA
Telefon No : (312) 906 13 16-906 13 17 Belgegeçer No : (312) 906 29 57
e-posta : dilmer@ybu.edu.tr internet adresi : www.ybu.edu.tr/dilmer

Bilgi için:Çetin MEMİŞ
Memur
Telefon No:(312) 906 13 16

EK-6. Karabük Üniversitesi TÖMER Araştırma İzin Belgesi



**T.C.
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL ve BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU
KARARLARI**

TOPLANTI TARİHİ : 04.03.2021
TOPLANTI NO : 2021/02

Karabük Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu toplanmış ve aşağıdaki kararı almıştır.

Karar 28:

17/02/2021 tarihli Dr. Öğr. Üyesi Murat YİĞİT'in Etik Kurul form ve ekleri görüşüldü.

Kırıkkale Üniversitesi Öğretim Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Murat YİĞİT danışmanlığında yürütülen “Kültürel Etkileşim Bağlamında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ana Dilinin Etkisi” konulu çalışma kapsamında uygulanmak üzere ekte sunulan çalışmasının etik kurallara uygunluğu oy birliği ile kabul edilmiştir.

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı : Muhammed Hasan ÇAKIR

Eğitim Bilgileri

Lise : Bekir Gökdağ Anadolu Lisesi/12. 06. 2015

Lisans : Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe
Öğretmenliği Bölümü/12. 07. 2019

Yüksek Lisans : Kırıkkale Üniversitesi/Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı/
16/12/2021

Yabancı Dil

İngilizce (Başlangıç)

Yayınlar (Diğer)

Hakemli Kongre/Sempozyumların Bildiri Kitaplarında Basılan Yayınlar:

Yiğit, M. & Çakır, M. H. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ana dilinin Etkisine Dair Bir İnceleme. 2. Uluslararası Multidisipliner Sosyal Bilimler Kongresi (ICMUSS). 6-8 Mayıs-Ankara, Çevrim içi: Türkiye.

Yiğit, M. & Çakır, M. H. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Bağlamında İncelenmesi. 2. Uluslararası Multidisipliner Sosyal Bilimler Kongresi (ICMUSS). 6-8 Mayıs-Ankara, Çevrim içi: Türkiye.

Yiğit, M. & Çakır, M. H. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ana Dilinin Etkisine Dair Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. 4. Uluslararası İpek Yolu Akademik Çalışmalar Sempozyumu. 17-18 Aralık-Kapadokya Üniversitesi, Çevrim içi: Türkiye.

Yiğit, M. & Çakır, M. H. (2021). İngiltere’de Yaşayan İkidilli Türkçe çocuklarının Türkçe ve Türk Kültürü Dersindeki Tutumlarına Dair Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. 3. Uluslararası Avrupalı Türkler ve İkidillilik Çalışmaları Kongresi, 28-29 Mayıs, Çevrim içi: Türkiye.

Yiğit, M. & Çakır, M. H. (2021). Türkiye’de Yaşayan ve Ana Dili Arapça Olan Ailelerin İkidilli Çocuklarının Ev Ortamında Türkçe Kullanma Durumlarının İncelenmesi. 3. Uluslararası Avrupalı Türkler ve İkidillilik Çalışmaları Kongresi, 28-29 Mayıs, Çevrim içi: Türkiye.

Kitap/Kitap Bölümü:

Yiğit, M. & Çakır, M. H. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ana Dilinin Etkisine Dair Bir İnceleme. Current Debates on Social Sciences 5, Bilgin Kültür Sanat Yayınları (Edit. Salih Çeçen, Zeynel Karacagil, Ali Osman Tiro vd.), ISBN: 987-625-7799-16-4, Bölüm Sayfaları: 354-371, Ankara: Türkiye.

Yiğit, M. & Çakır, M. H. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Motivasyonlarının Çeşitli Değişkenler Bağlamında İncelenmesi. Current Debates on Social Sciences 5, Bilgin Kültür Sanat Yayınları (Edit. Salih Çeçen, Zeynel Karacagil, Ali Osman Tiro vd.), ISBN: 987-625-7799-16-4, Bölüm Sayfaları: 372-386, Ankara: Türkiye.

Araştırma Alanları

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi

